

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

**RETORISUUS JA RESPONSIIVISUUS AVOIMEN YLIOPISTON
VERKKO-OPINTOJEN ERIAIKAISISSA
TEEMAKESKUSTELUISSA**

INKA KOSKELA

Pro gradu -tutkielma, 115 s., 5 liites.

Sosiaalipsykologia

Maaliskuu 2006

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO.....	1
2 UUDENLAISIA KOHTAAMISIA? SOSIAALIPSYKOLOGISIA NÄKÖALOJA VERKKOVUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMISEEN	6
2.1 Verkon sosiaalipsykologiaa	7
2.1.1 Vuorovaikutus verkossa	8
2.1.2 Identiteetti verkossa	10
2.1.3 Ryhmät ja yhteisöllisyys verkossa	14
2.2 Verkkovuorovaikutuksen tutkimus opetuksen kontekstissa	15
2.2.1 Verkko-oppiminen ja -keskustelu interaktiivisena merkitysten rakentamisena.....	18
2.2.2 Verkkokeskustelun institutionaalinen kehys ja toimijoiden roolit	22
3 TUTKIMUKSEN TEOREETTIS-METODOLOGINEN ORIENTAATIO	25
3.1 Sosiaalisen konstruktionismin sitoumukset.....	25
3.2 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä	28
3.3 Tutkimuksen käsitteelliset työkalut.....	31
4 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIPROSESSI.....	37
4.1 Tutkimusaineiston luonne ja aineiston hankinta	37
4.1.1 Aineiston hankinta	41
4.1.2 Tutkijan positio	42
4.1.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset	44
4.2 Analyysiprosessi ja -vaiheet	46
5 ANALYYSI	50
5.1 Opiskelijoiden käyttämien retoristen repertuaarien kirjo.....	50
5.2 Fragmentaarinen verkkokeskustelu	61
5.3 Verkkokeskustelut responsiivisina merkitysneuvotteluina.....	63
5.3.1 Vastauksen tuottaminen ryhmän yhteisenä ideointineuvotteluna	63
5.3.2 Vaihtoehtoiset tulkinnat	70
5.3.3 Keskusteluvuoron haastaminen	74
5.3.4 Ongelmien esittäminen ja neuvonanto	83
6 YHTEENVETO	89
6.1 Analyysitulosten koonti.....	89
6.2 Työn, menetelmän ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	94
6.3 Verkkokeskustelun haasteet ja mahdollisuudet	99

LÄHDELUETTELO	106
LIITTEET.....	116
Liite 1. Viestintä informaation siirtona	116
Liite 2. Keskusteluketjut.....	118
Liite 3. Informaation ja tiedon ero	120

TAMPEREEN YLIOPISTO

Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos

KOSKELA, INKA: Retorisuus ja responsiivisuus avoimen yliopiston verkko-opintojen eriaikaisissa teemakeskusteluissa

Pro gradu -tutkielma, 115 s., 5 liites.

Sosiaalipsykologia

Maaliskuu 2006

Tutkielmassani tarkastelen sitä, miten verkkovuorovaikutus tuotetaan avoimen yliopiston verkko-opintojen eriaikaisissa teemakeskusteluissa osallistujien välisenä retorisenä ja responsiivisena toimintana. Tutkimuksen teoriaosassa rakennan työn laajempia kehyksiä, joiden avulla paikannan sosiaalipsykologisen tiedon ja tutkimuksen asemaa verkon luomien sosiaalisten ilmiöiden kuvaamisessa.

Tutkielman teoreettis-metodologinen viitekehys sitoutuu sosiaaliseen konstruktio-nismiin ja siihen nojautuvaan diskurssianalyttiseen lähestymistapaan. Tämän metodi-sen työkalun avulla tarkastelen kielen käyttöä aktiivisena toimintana, jolloin keskeiseksi analyttiseksi lähtökohdaksi nousee se, millä keinoilla keskustelijat itse orientoituvat tuottamaan retorisesti vakuuttavia kuvauksia ja millä tavoilla he suuntaavat respon-siiviseen keskusteluun.

Tutkimusaineisto koostuu Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen (TYT) avoimen yliopiston yksikössä järjestetyistä tiedotusopin ja informaatiotutkimuk-sen opintoihin kuuluvista kahdesta verkkokurssista ja niiden aikana käydyistä asynkro-nisista teemakeskusteluista. Analyysi muodostuu kolmesta osasta: retoristen repertuaa-rien ja niihin liittyvien identiteettien jäsentelystä, verkkokeskustelujen fragmentaarisen luonteen kuvaamisesta sekä responsiivisten keskustelunsiirtojen paikantamisesta.

Retorisuutta tuotetaan verkkokeskusteluissa useiden erilaisten kielellisten keino- jen avulla. Tuottaessaan kuvauksia ja väitteitä keskustelun kohteena olevasta asiasta opiskelijat nojaavat useimmiten omaan tulkintaansa tai omiin työ- tai arkielämän koke- muksiinsa. Kuvauksia opiskelijat tuottavat myös faktuaalistamisen keinoin joko riippu- mattomina tosiasioina tai raportteina. Keskusteluvuoroissa ilmaistaan eriaikaisesti myös omia asenteita ja arvoja. Olemassa olevia teorioita ja näkökulmia opiskelijat hyödyntä- vät keskusteluvuoroissaan vähemmän.

Jos keskusteluvuoroja tuotetaan keskusteluissa pelkästään vakuuttavina vastauk- sina tehtävänantoon, muotoutuu keskusteluista tehtäväkeskeisiä neuvottelevan keskustelun sijaan. Tällöin verkkokeskustelu rakentuu toisistaan riippumattomista fragmenteista. Vastavuoroisen keskustelun idea puolestaan kiteytyy siihen, miten toisiaan seuraavat keskusteluvuorot liittyvät toisiinsa: miten keskusteluvuorot ennakoivat tulevia vuoroja ja miten jäljessä tulevat keskusteluvuorot tulkitsevat edellä tuotettua vuoroa. Responsiivista vuorovaikutusta tuotetaan verkkokeskusteluissa kysymällä tiedustelevia ja kartoittavia kysymyksiä, tuottamalla vastauksia esitettyihin kysymyksiin, kyseenalaistamalla ja kannattamalla esitettyjä tulkintoja, uudelleen muotoilemalla aikaisemmin esitettyjä vuoroja sekä kannustamalla muita.

Tutkielman lopuksi pohdin, millaisia haasteita ja mahdollisuuksia asynkroninen teemakeskustelu asettaa verkkopedagogisen suunnittelun, toimijoiden osallistumisen ja vuorovaikutuksen rakentumisen kannalta. Vaihtoehtoisia ratkaisuja verkko-opetuksen ja verkkovuorovaikutuksen käytäntöihin luonnostelen neljän laatimani verkkokeskustelu- tyyppin avulla: 1) *tavoitteellinen*, 2) *vastavuoroinen ja jäsentynyt*, 3) *moniääninen* ja 4) *tasa-arvoinen verkkokeskustelu*.

Asiasanat: verkkovuorovaikutus, verkko-oppiminen, asynkroninen teemakeskustelu, verkkokeskustelu, diskurssianalyysi

1 JOHDANTO

Tieteellisten töiden ja tutkimusten alkukipinä on usein jossain käytännön kokemukseen sidotussa ihmetyksen aiheessa. Niin on tässäkin työssä. Kiinnostukseni tämän työn toteuttamiseen kumpusi omasta kokemuksestani tutorin roolissa avoimen yliopiston verkkokurssilla. Tunnistin verkkopedagogisia oppaita lukeneena tieto- ja viestintäteknikan opetuskäyttöön liittyvät mahdollisuudet, toiveet ja odotukset. Verkko-ohjauskokemukseni perusteella huomasin kuitenkin pian, että oppimisen ja opetuksen käytännöt näyttävät puhuvan eri kieltä. Oppaissa ei puhuttu mitään niistä kompastuskivistä, joita tutor voi kohdata säädellellään omaa rooliaan asiantuntijasta vertaisopiskelijaksi tai siitä, miten verkkokeskustelua leimaava satunnaisuus ja ennakoimattomuus voi tehdä harkituista ohjausryityksistä seurauksiltaan täysin päinvastaisia aiotuista. Osa käyttämistäni ohjauskeinoista toimi paremmin, osa huonommin. Mitä tahansa teinkin, en voinut olla täysin varma sen seurauksista. Verkko-opetuksen kontekstiin liittyvän eriaikaisen keskustelun ja verkkovuorovaikutuksen ongelmat herättivät mielessäni kysymyksiä ja päätin, että aihetta täytyy tarkemmin tutkia ja niinpä tilaisuuden tullen tartuin aiheeseen opinnäytetyön muodossa.

Kehitys koulutuksen ja opetuksen kentällä on viimeksi kuluneiden 20 vuoden aikana ollut hätkähdyttävän nopeaa. Uudet informaatio- ja viestintäteknologiset ratkaisut ovat tuoneet etäopetukseen uusia toimijoita, uusia opetuksen ja oppimisen käytäntöjä ja sisältöjä. Tieto- ja viestintäteknologinen kehitys on samalla toiminut koulutuksen ja koulutusorganisaatioiden muutoksen moottorina. Koulutusta on vaadittu muuntumaan tietoyhteiskunnassa ilmeneviä tarpeita vastaavaksi ja tieto- ja viestintäteknikka on nähty vastauksena yhteiskunnassa ilmeneviin odotushorisontteihin ja haasteisiin. Erityisesti 1990-luvun loppupuolella koululaitoksen monopolin purkamista koskevaan keskusteluun liittyi idea elinikäistä oppimista. Ajattelussa tapahtuneen muutoksen käynnistäjänä on tuolloin toiminut idea uusista oppimisympäristöistä ja niiden avoimuudesta, mihin kehittyvä teknologia on vastannut tarjoamalla mahdollisuuden aivan uudentyypisten oppimisympäristöjen luomiseen.

Opetuksen maailmaan liittyvän teknologisen muutoksen on ajateltu tuovan mukanaan monia mahdollisuuksia. Etenkin aikuiskasvatuksen kentällä teknologian hyödyntäminen

on nähty mahdollisuutena kehittää ajasta ja paikasta riippumattomia oppimisympäristöjä aikuisopiskelijoiden tarpeisiin. Uusien oppimisympäristöjen myötä on alettu korostaa muutosta perinteisestä opettajajohtoisesta opetuksesta kohti opiskelijoiden omaa aktiivista yhteistoimintaa, ongelmanratkaisua ja yhteisöllistä oppimista (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 203-209).

Huolimatta kaikista optimistisista odotuksista jatkuvasti uudistuvaa teknologiaa kohtaan, sen soveltaminen käytännön pedagogian kannalta on nähty kuitenkin varsin haasteellisena tehtävänä. Tieto- ja viestintäteknologian hallinta ja käyttöönotto eivät sinällään ole kuitenkaan mitenkään uusi ilmiö, vaan kautta koulutuksen historian uuden tekniikan suomat mahdollisuudet ja innovaatiot ovat kutsuneet koulutuksen asiantuntijoita uudenlaisten toimintamuotojen omaksumiseen.

Nopean muutoksen yhtenä merkinä voidaan pitää jatkuvasti uudistuvaa ja lisääntyvää verkko-oppimiseen liittyvää sanastoa. Aihetta koskeva keskustelussa ja tutkimuksessa käytetään vaihtelevasti osin rinnakkaisiakin termejä. Esimerkiksi teknisestä oppimisalustasta tai -ympäristöstä on puhuttu mm. virtuaalisena oppimisympäristönä, avoimena oppimisympäristönä ja verkostopohjaisena oppimisympäristönä (Kiviniemi 2000, 98). Jotta termien käyttö ei jäisi tässä kovin epämääräiseksi, rajaan tämän tutkimuksen käsitteistön seuraaviin käsitteisiin:

Käsite **tietokonevälitteinen vuorovaikutus** viittaa tässä työssä ihmisten keskinäiseen välittyneeseen vuorovaikutukseen, jota tuetaan erilaisilla tieto- ja viestintäteknisillä ratkaisuilla. Tässä työssä tietokonevälitteisestä vuorovaikutuksesta käytän rinnakkaisena terminä lyhempää nimitystä **verkkovuorovaikutus**. Verkkovuorovaikutus on merkityksellinen osa sellaista toimintaa, johon opiskelijat ja opettajat osallistuvat tietoverkkojen välityksellä. Tähän ajasta ja paikasta riippumattomaan toimintojen kokonaisuuteen viittaa **verkko-oppimisen, -opettamisen ja -opiskelun** käsitteillä. Verkko-oppiminen, -opettaminen ja -opiskelu tapahtuvat puolestaan sellaisessa toiminta- ja vuorovaikutusympäristössä, jota kutsutaan **verkko-oppimisympäristöksi**. Se voidaan ymmärtää koulutusteknologisena ratkaisuna, joka muodostuu hypertekstin ja -median, erilaisten tietokantojen ja vuorovaikutusvälineiden järjestelmästä (esim. Matikainen & Manninen 2000, 10). Merkittävä osa verkko-oppimiseen osallistuvien henkilöiden välisestä vuorovaikutuksesta tapahtuu **asynkronisen eli eriaikaisen verkkokeskustelun tai teemakeskustelun** kautta. Asynkroniset keskusteluryhmät ovat

luonteeltaan jatkuvasti käynnissä olevia, tietyn teeman ympärille rakentuvia keskusteluja, joita käydään opiskelijapienryhmissä, mutta joihin myös opettajat ja tutorit voivat ottaa osaa.

Tieto- ja viestintätekniiikan kehitys on innoittanut tutkijoita niin koti- kuin ulkomaillaakin tuottamaan runsaasti tutkimuksia verkko-oppimisesta ja siihen liittyvästä vuorovaikutuksesta. Yksi keskeinen muutos oppimista tarkastelevassa tutkimuksessa on se, että oppimista ei tarkastella yksilön kognitiivisena prosessina, vaan myös sosiaalisena ilmiönä (Tynjälä 2002, 148). Uuden oppimisen tutkimuksen myötä oppimisen sosiaalinen ulottuvuus onkin ymmärretty uudella tavalla: yhteisöllisen tiedon prosessointiin ja kehittelyyn perustuvana (Repo-Kaarento & Levander 2004, 140).

Tietoverkon opetuskäytön myötä kieltä, etenkin tekstuaalista sellaista, on alettu korostaa tutkimuksen keskeisenä kohteena. Tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota informaation ja tiedon välittämiseen, vuorovaikutuksen merkitykseen oppimisen osana ja laatutekijänä. Tieto- ja viestintätekniiikan opetuskäytölle on asetettu suuria odotuksia ja visiota, joten monipuolisen tutkimustiedon tuottaminen tällä alueella on perusteltua. Tärkeä kysymys on, mihin suuntaan ja millä ehdoilla verkossa tapahtuvaa opetus- ja oppimistoimintaa jatkossa kehitetään. Verkkovuorovaikutuksen tarkastelu sosiaalitieteellisestä näkökulmasta mahdollistaa sosiaalisten osallistumisprosessien ja sosiaalisen toiminnan ulottuvuuksien yksityiskohtaisemman kuvauksen, jolloin myös teknisiä järjestelmiä ja sovellutuksia voidaan rakentaa sosiaalisuuden ja vuorovaikutuksen ehtoja ymmärtäen.

Tämä tutkimus on syntynyt mielenkiinnosta kieltä, verkko-oppimisympäristössä käytyjä asynkronisia teemakeskusteluja ja niiden vuorovaikutteisuutta kohtaan. Verkko-opiskelutoiminnan ymmärrän rakentuvan kielen käytön ja niiden sosiaalisten käytäntöjen kautta, joissa opiskelijat, tutor ja opettaja kohtaavat toisensa. Tämä kohtaaminen on virtuaalista, eriaikaista, mutta myös kielellistä. Tutkielmassa on tarkoituksena lähestyä verkko-oppimisympäristön keskusteluryhmissä tapahtuvaa luonnollista vuorovaikutusta toimijoiden, pääasiassa opiskelijoiden, mutta myös opiskelijoiden ja tutorin välillä.

Työssä etsin vastausta seuraaviin kysymyksiin:

a) Millaisten kielellisten keinojen avulla opiskelijat tuottavat vakuuttavia kuvauksia avoimen yliopiston verkkokurssien eriaikaisissa teemakeskusteluissa?

c) Millaisena opiskelijat tuottavat itsensä näiden kuvausten kautta?

b) Millaisten kielellisten keinojen avulla opiskelijat ja tutorit orientoituvat vuorovaikutteiseen, responsiiviseen keskusteluun?

Tutkielman fokus kohdistuu ensinnäkin opiskelijoiden tuottamien keskusteluvuorojen retorisiin ulottuvuuksiin eli siihen, millaisin keinoin he tuottavat kuvauksistaan vakuuttavia verkkokeskusteluissa. Toiseksi, kiinnostus kohdistuu siihen, millaisia identiteettejä opiskelijoille tuotettujen kuvausten kautta rakentuu. Kolmanneksi työssä on tarkoitus tutkia sitä, miten keskustelijat tuottavat vastavuoroista ja responsiivista verkkokeskustelua. Tutkimuksen kontekstina toimivat kaksi Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen avoimen yliopiston yksikön organisoimaa verkkokurssia. Verkkokurssit ovat osa kahden eri oppiaineen, tiedotusopin ja informaatiotutkimuksen, verkko-opintoja. Tutkielman aineisto koostuu näiden kurssien aikana käydyistä eriaikaisista verkkokeskusteluista.

Työn selkärankana on retorisuuden ja responsiivisuuden käsitteet, joista ensimmäinen kuvaa niitä tapoja, joilla keskusteluun osallistujat rakentavat vakuuttavia versioita todellisuudesta. Responsiivisuus kuvaa niitä keinoja, joiden avulla keskustelijat orientoituvat tuottamaan yhdessä merkityksiä. Teoreettisena taustaideana toimii sosiaalisen konstruktionismin oletus kielen todellisuutta rakentavasta luonteesta ja tutkimusote paikantuu diskurssianalyttiseen perinteeseen. Menetelmän avulla yritän tavoitella kielen käytön moninaisuutta ja joustavuutta sekä toisaalta tehdä näkyväksi kielenkäyttäjien lukuisia resursseja orientoitua vuorovaikutustilanteisiin ja sosiaalisiin kohtaamisiin. Tutkimus paikantuu sosiaalipsykologisen tutkimuksen ja erityisesti sen sisällä vuorovaikutuksellisen tutkimuksen perinteeseen.

Kielellisesti orientoituneessa sosiaalipsykologiassa ihmisten sosiaalisen elämän tarkastelun keskiössä on useimmiten ollut kasvokkainen vuorovaikutus, ja etenkin siinä

tuotettu puhe. Vuorovaikutuksen kontekstit ovat kuitenkin nopeasti muuttumassa, ja yhä useammin vuorovaikutus tapahtuu välittyneesti, teknologian tukemana. Tässä uudessa tilanteessa sosiaalitieteitä on vaadittu kehittämään sellaisia tutkimuksellisia välineitä ja menetelmiä, joiden avulla voidaan ymmärtää minuuden, yhteisöjen, sosiaalisten suhteiden ja virtuaalitodellisuuden toiminnan rakentumista (Kuusela & Eskola 1999, 6). Sosiaalitieteiden olisi kyettävä vastaamaan niihin kysymyksiin, jotka nousevat ihmisten keskinäisistä, teknologian välittämistä suhteista erilaisissa arjen vuorovaikutusverkostoissa. Työssä pyrin paikantamaan sosiaalipsykologisen tiedon ja tutkimuksen asemaa välittyneen vuorovaikutuksen ja sen luonteenpiirteiden ymmärtämiseksi.

2 UUDENLAISIA KOHTAAMISIA? SOSIAALIPSYKOLOGISIA NÄKÖALOJA VERKKOVUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMISEEN

Mikä on verkkovuorovaikutuksen tutkimisen sosiaalipsykologinen relevanssi? Miksi aihetta on tärkeää tutkia? Sosiaali- ja ihmistieteitä ravistelleen kielellisen käänteen jälkeen sosiaalipsykologisen tutkimuksen keskiöön, etenkin sen konstruktionistisiin lähestymistapoihin, on asetettu usein kieli ja kielen käyttö. Vuorovaikutus niin *online* kuin *offline* on ennen kaikkea kielen käyttöä, ja verkossa vuorovaikutus perustuu suurelta osin tekstipohjaisuuteen. Shawn Wilbur (1997, 6) on todennut: “whatever else Internet culture may be, it is still largely a text-based affair”.¹ Vajaa kymmenen vuotta myöhemmin sama lausahdus voidaan edelleen allekirjoittaa. Internet on tekstiriippuvainen media. Puhutun kielen rooli tietokonevälitteisessä vuorovaikutuksessa on pieni, mutta todennäköisesti kasvava.

Millainen on sitten teknologian ja teknisten välineiden rooli ja merkitys suhteessa tietoverkkojen sosiaaliin ulottuvuuksiin ja käyttäjien väliseen sosiaaliseen toimintaan? Pitäisikö Internet nähdä pikemminkin teknisenä kuin vuorovaikutuksellisenä välineenä? Sosiaalisuus - teknologia -vastakkainasetteluun on itse World Wide Webin keksijä Tim Berners-Lee (2000, 123) ottanut kantaa seuraavasti: ”the Web is more a social creation than a technical one”.² Berners-Leen yksi Internetiin liittyvistä unelmista onkin, että se tarjoaisi erikokoisille ryhmille mahdollisuuden interpersoonalliseen vuorovaikutukseen ja tiedon yhteisölliseen jakamiseen yhtä laajasti kuin ihmiset nyt kommunikoivat toistensa kanssa henkilökohtaisesti (mt. 157).

Myös toisenlaisia arvioita on esitetty teknologian roolista ihmisiä toisiinsa sitovana välineenä. William Isaacs (2001, 363) väittää, että digitaalisen mullistuksen myötä olemme toistaiseksi vain kytkettyinä verkkoon, mutta aitoa yhteyttä toimijoiden välille ei ole syntynyt, koska dialogin synnyttämiseen tarvittavia kokemustasoja, uusia käyttäytymismalleja ja vuorovaikutusrakenteita ei ole muutosprosessissa tarpeeksi huomioitu. Teknisesti verkko tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, mutta millaista tuo vuorovaikutus ja verkon tuottama sosiaalisuus sitten on? Sen selvittäminen on tämän työn yksi tavoite.

¹”Mitä tahansa muuta Internetkulttuuri onkaan, on se silti suurelta osin tekstipohjaista.” (suomennos I. Koskela)

² ” Internet on pikemminkin sosiaalinen kuin tekninen keksintö.” (suomennos I. Koskela)

2.1 Verkon sosiaalipsykologiaa

Internetiä koskeva sosiaalipsykologinen tutkimus on tähän asti pitkälti keskittynyt tekstipohjaisen tietokonevälitteisen viestinnän (engl. computer-mediated communication eli CMC) tarkasteluun sen eri muodoissa (esim. chat, keskusteluryhmät, uutisryhmät ja sähköposti). Viestintäteknologian kehittyessä tutkimuksen kohteeksi ovat nousseet viime aikoina myös erilaiset audio- ja videovuorovaikutuksen muodot. Tietokonevälitteisen vuorovaikutustutkimuksen teoreettinen viitekehys on usein rakennettu vertailevassa asetelmassa kasvokkaisen vuorovaikutuksen piirteisiin ja dynamiikkaan.

Verkon sosiaalipsykologisten ulottuvuuksien tarkasteluun liittyy kolme keskeistä teemaa: vuorovaikutus, identiteetti sekä ryhmät ja yhteisöllisyys. Nämä teemat taustoittavat myös käsillä olevaa työtä. Aikaisempi sosiaalipsykologinen verkkovuorovaikutuksen tutkimus on pääasiassa sitoutunut kolmeen, vaihtoehtoiseen teoreettiseen ymmärrykseen, jotka osaltaan selittävät edellä mainittuja ilmiöitä. Näitä teoriaperinteitä ovat viestinnällinen näkökulma (Short, Williams & Christie 1976), deindividuaatioon perustuva teoria (Kiesler, Siegel & McGuire 1984, Sproull & Kiesler 1986) ja sosiaalista identiteettiä selittävä teoria (Lea & Spears 1991; Reicher, Spears, & Postmes 1995).

Näistä ensimmäinen pyrkii selittämään ja yhdistämään kommunikaation teknisiä ja sosiaalisia ominaisuuksia sekä lisäämään viestintävälineiden vuorovaikutuksellista tehokkuutta. Toinen, deindividuaatiota selittävä näkökulma liittyy Internetin yliyksilöllistävien piirteiden ja verkon anonymisoivan luonteen tarkasteluun. Kolmas näkökulma tarjoaa suhteessa edellisiin vaihtoehtoisen tavan tulkita Internetissä syntyviä vuorovaikutuksellisia ilmiöitä ja mahdollisuuden tarkastella sosiaalisen identiteetin rakentumisen erilaisia ulottuvuuksia. Näkökulman keskeisenä piirteenä ovat kontekstisidonnaiset tulkintatavat, jotka tekevät ymmärrettäväksi verkon sosiaalipsykologisten ilmiöiden heterogeenisyyttä.

2.1.1 Vuorovaikutus verkossa

Uusi digitaalinen media, Internet, tarjoaa käyttäjilleen mahdollisuuden kommunikoida tavoilla, jotka ovat perustavanlaatuisesti erilaisia kuin kaikki muut totut vuorovaikutustilanteet. Monet ennakko-oletukset ja käytännöt, jotka liitämme puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen, eivät pädekään Internetissä käytettyyn kieleen. (Crystal 2001, 5.) Verkon yhdistämät ihmiset ovat oppimistilanteessa, jossa uusia vuorovaikutukseen liittyviä sääntöjä ja käytäntöjä täytyy rakentaa ja ottaa käyttöön (mt. 14-15). Kun Internetin ja siihen liittyvien ilmiöiden sosiaalista riippuvuutta on alettu korostaa, myös kielen merkitys ilmiöiden ymmärtämisessä on tullut keskeiseksi. Painopiste ajattelussa on nyt siirtynyt teknologiasta ihmisiin ja välineistä sosiaalisiin prosesseihin. Jos Internet halutaan ymmärtää kulttuurisena revoluutiona, niin silloin se merkityksellistyy myös kielellisenä revoluutiona, koska viime kädessä Internet kaikkine ilmiöineen palautuu aina kieleen (mt. viii).

Peruslähtökohtani on, että verkko sinällään ei ole vuorovaikutteinen väline, vaan vuorovaikutteisuuden vaikuttaa se, miten verkkoa kulloisessakin sosiaalisessa tilanteessa ja kulttuurisessa kontekstissa käytetään. Verkko tarjoaa potentiaalia käyttäjien keskinäiseen interaktiivisuuteen, mutta vasta sen käyttötapa määrittää vuorovaikutteisuuden tason. Olennaisena osana vuorovaikutusta näen sen merkitysvälitteisyyden. Jos esimerkiksi keskusteluryhmässä on runsaasti viestejä, mutta viestit eivät näytä vaikuttavan kanssatoimijoiden vuorovaikutustoimintoihin millään tavalla, voitaneen puhua runsaasta keskusteluvuorojen määrästä, muttei vilkkaasta keskustelusta. Vuorovaikutteisuutta ei voi mitata pelkästään määrällisenä ilmiönä, vaan tärkeää on tarkastella sitä, millä tavoin ihmisten vuorovaikutustoiminnot saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa.

Verkkovuorovaikutukseen liittyy erityisiä, juuri sille luonteenomaisia piirteitä. Ensinnäkin verkkovuorovaikutukselle on leimallista nonverbaalien viestien vähäisyys. Vuorovaikutusta on sanottu leimaavan sosiaalinen vihjeettömyys (Kiesler, Siegel & McGuire 1984). Arkisessa vuorovaikutuksessa juuri nuo vihjeet, esimerkiksi kasvojen ilmeet tai eleet kertovat meille, miten kutakin viestiä tulisi tulkita. Sosiaalinen viitekehys ohjaa ja sitoo odotuksiamme kanssakeskustelijoista ja tilanteesta. Janne Matikainen (2001, 27) kuitenkin huomauttaa, että vaikka verkossa nonverbaalinen

viestintä onkin minimaalista, on siellä välitettävistä viesteistä kuitenkin löydettävissä metataso, joka kertoo vastaanottajalle, miten kyseistä viestiä tulisi tulkita. Myös hymiöiden (esim. J ja L) käyttö vaikkapa kirjoittajan tunteiden osoittajana voidaan nähdä yhtenä keinona lisätä verkkoviestien ei-kielellisiä ja modaalisia ulottuvuuksia.

Toinen verkkovuorovaikutuksen keskeinen piirre on tekstipohjaisuus. Sen sijaan, että vuorovaikutuksen osapuolet kuuntelisivat tai katsoisivat toisiaan, he *lukevat* toisiaan (Lintula 1999, 241). Tämä tarkoittaa sitä, että vuorovaikutukseen osallistujien täytyy rakentaa itsensä tekstissä ja näin ollen toimijat ovat verkossa olemassa vain tekstiensä kautta. Tiivistäen voisi sanoa, että verkkokeskustelijana ”olen se, mitä kirjoitan - olen se, mitä luet.” Jos kasvokkainen vuorovaikutus on jotain häviävää ja katoavaista ja hetkessä kiinni olevaa, on verkkovuorovaikutuksen ajallinen ulottuvuus laajempi, koska vuorovaikutuksesta jää jäljet. Verkkovuorovaikutuksen tekstipohjaisuus johtaa nimittäin vuorovaikutuksen dokumentoitumiseen, mikä taas mahdollistaa tekstiin palaamisen tai sen tarkastelemisen jälkeinpäin. (Matikainen 2001, 29.) Dokumentoituminen aiheuttaa myös paljastumisen mahdollisuuden; kaikkia sanomisiamme tai sanomatta jättämissiämme voidaan käsitellä ”todistusaineistona” toiminnastamme.

Kolmas verkkovuorovaikutuksen piirre on sen pirstaleisuus. Vuorovaikutus on luonteeltaan ajallisesti lyhyttä - se syntyy yhtä nopeasti kuin keskeytyykin. Se voi myös yhdessä hetkessä hävitä, mutta ilmestyä myöhemmin uudelleen toisessa muodossa. Kanssakäyminen verkossa ei siten rakennu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi selkeine alkuineen ja loppuineen, vaan verkkovuorovaikutusta voi pitää pikemminkin sarjana osia ja katkelmia. (Ihanainen 2002, 154-155.) Verkkovuorovaikutus on myös meneillään olevan toiminnan kannalta kerroksellista. Ihmiset toimivat samassa ajassa toteuttaen useita päällekkäisiä ja toisistaan riippumattomia toimintoja. Kokemuksellisesti verkkokeskustelijat ovat samassa ajassa virittyneet eri asiayhteyksiin ja erilaisten toimintojen yhtäaikaiseen tekemiseen (mt. 156).

Neljänneksi voidaan todeta, että verkkovuorovaikutuksen fragmentaarisuus ja sosiaalinen vihjeettömyys tekevät siitä yllätyksellistä. On vaikea ennakoida, mitä verkossa seuraavaksi tapahtuu, koska verkkovuorovaikutuksesta puuttuu se sosiaalinen viitekehys, jonka avulla teemme tulkintoja tulevasta. (mt. 155.) Verkossa tekstit ovat periaatteessa jatkuvasti uudelleen luettavissa ja kommentoitavissa, ja siksi keskustelujen aikaisempaa tai edeltävää tilannetta voi olla vaikea jäljittää. Verkkokeskustelussa

alkuperäinen asia voi myös kokonaan hävitä. Keskustelussa aihe synnyttää toisen aiheen, ja sen luonnetta määrää satunnaisuus, kontingenssi. Tapahtumat ja siirtymät keskustelussa ovat ennakoimattomia. Verkossa vuorovaikutus ei ole koskaan valmis tai loppuun saatettu toiminto, vaan jatkuvan rakennuksen alla, sillä keskusteluvuorot ovat yhä uudelleen tulkittavissa. Verkkokeskustelu näyttyy siten pysyvästi muutoksen tilassa olevalta ja jatkuvasti uuttaa suuntaa hakevalta.

2.1.2 Identiteetti verkossa

Verkon tuottamalla sosiaalisella vihjeettömyydellä on seurauksia identiteetin rakentamiseen ja tunnistamiseen verkossa. Vaikka omat ryhmäjäsenyytemme (esim. romani, keski-ikäinen koti-isä tai kuvataiteilija) eivät lakkaa olemasta, ne voidaan verkkovuorovaikutuksessa jättää kertomatta, peitellä anonymiteetin turvin, tai niillä voidaan jopa leikitellä pseudoidentiteettien avulla. Verkko tarjoaa yksilölle anonymiteettisuoja, mutta toisaalta myös mahdollisuuden esiintyä uusissa identiteeteissä tai mahdollisuuden kehittää omaa persoonaa kuvitteellisten, totutusta poikkeavien tai keksittyjen identiteettien varaan. (Matikainen 2001, 28.) Sherry Turkle (1996, 180) kuvaakin Internetiä osuvasti sosiaalisesti laboratorioiksi, jossa voimme kokeilla postmodernille elämälle tyypillisten moninaisten minuuksien rakentamista.

Sosiaalisen identiteetin rakentumisesta verkossa on olemassa useita erilaisia näkökulmia, joista kolme on saanut suurempaa huomiota. Näkökulmista vanhin perustuu John Shortin, Ederyn Williamsin ja Bruce Christien (1976) kehittämään sosiaalisen läsnäolon teoriaan (engl. Social Presence Theory). Short kumppaneineen vertaili erilaisten telekommunikaatiovälineiden kykyä välittää osallistujien sosiaalista läsnäoloa erilaisten käsiteparimittareiden avulla. Sosiaalisen läsnäolon he määrittivät mediavälineen ominaisuudeksi, ja tutkimuksissaan he tarkastelivat vuorovaikutukseen käytetyn välineen vaikutusta ja kykyä saada viestin vastaanottaja tietoiseksi toisen ihmisen, lähettäjän, sosiaalisesta ja psykologisesta läsnäolosta. (Mt. 65-66.)

Merkittävin tulos oli, että kommunikoinnin väline näytti vaikuttavan koetun sosiaalisen läsnäolon välittämiseen. Kasvokkainen vuorovaikutus koettiin eniten sosiaalista

läsnäoloa välittävänä muotona, kun taas videovälitteinen viestintä koettiin vähemmän sosiaalista läsnäoloa välittävänä ja audiovälitteinen vuorovaikutus vähiten sosiaalisena. (Short, Williams & Christie 1976, 67.) Vuorovaikutusvälineen kyky suodattaa osallistujien sosiaalista läsnäoloa, ei perustu kirjoittajien mukaan ainoastaan kyseessä olevan välineen kykyyn välittää nonverbaalisia vihjeitä, vaan myös sen kykyyn välittää sellaisia vihjeitä, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen osallistujien näennäisen etäisyyden havainnointiin (mt. 157). Vaikka tutkimuksessa tarkasteltiin vain kasvokkaista, audiomedian välittämää sekä audio- ja videomedian välittämää vuorovaikutusta, voitaneen tuloksia mukaillen olettaa, että myös tekstipohjainen vuorovaikutus välittäisi heikosti, jos ollenkaan, sellaisia vihjeitä, joiden avulla tunnistamme muita vuorovaikutukseen osallistujia ja joiden kautta saamme tietoa osallistujien sosiaalisesta läsnäolosta.

Sosiaalisen läsnäolon teoria voisi tarjota yhden selityksen sille, miksi vuorovaikutus verkossa voidaan usein kokea persoonattomana, kylmänä ja laimeana. Tosin vaihtoehtoisia näkökulmiakin on esitetty. Lee Sproull ja Sara Kiesler (1986, 1497) havaitsivat tutkiessaan sähköpostivuorovaikutusta, että viestin lähettävänä osapuolena olleet ihmiset eivät juuri tehneet eroa vastaanottajien statuksen, sukupuolen tai iän suhteen, sillä heiltä puuttuivat ne kontekstiin sidotut vihjeet, joiden avulla ihmiset usein tekevät arvioita toisistaan ja tilanteesta. Tutkijoiden mukaan sosiaaliseen kontekstiin liittyvät vihjeet kertovat meille, miten tietyissä tilanteissa, ajassa ja paikassa on sopivaa käyttäytyä ja millaista vuorovaikutusta se edellyttää. Ne osoittavat meille sen, mistä ja millä tavoin voimme puhua kussakin tilanteessa. (Mt. 1495.) On toki mahdollista, että sosiaalisen läsnäolon ja sosiaalisten kontekstivihjeiden säätelyyn on verkossa tarjoutunut uudenlaisia mahdollisuuksia ja keinoja esimerkiksi nettislangin ja hymiöiden käytön myötä.

Aikaisemmassa pienryhmän kasvokkaista ja tietokonevälitteistä päätöksentekoa koskevassa tutkimuksessaan Sara Kiesler, Jane Siegel ja Timothy McGuire (1984, 1130) esittivät, että vuorovaikutuksen vihjeettömyys verkkotuetussa työskentelymuodossa johtaa helposti ryhmäpolarisaatioon ja deindividuaatioon. Deindividuaatiota selittävien teorioiden mukaan yksilön tietoisuus itsestään ja toiminnastaan heikkenee tämän kiinnittyessä ja samaistuessa ryhmäänsä (esim. Festinger, Pepitone, & Newcomb 1952; Zimbardo 1969). Juuri sosiaaliseen kontekstiin liittyvien vihjeiden puute lisää Kieslerin, Siegelin ja McGuiren (1984, 1126) mukaan

yksilön anonymiteetin tunnetta ja vähentää itsesääteilyä ja -tietoisuutta. Ryhmäpolarisaatio puolestaan synnyttää ryhmässä helposti estottomia ja aggressiivisia vuorovaikutustoimintoja, joka on yleisemmin tunnettu fleimaus-nimisenä ilmiönä (mt. 1127). Tutkijoiden suorittamien empiiristen tutkimusten mukaan nämä verkkovuorovaikutuksen piirteet näyttivät vaikuttavan vuorovaikutuksen tehokkuuteen, osallistumiseen, yksilön käyttäytymiseen sekä ryhmäpäätöksentekoon (mt.). Deindividuaatiota selittävä teoria ei kuitenkaan huomioi sitä seikkaa, että ryhmäjäsennyksien ja henkilökohtaisen identiteetin suhde voi verkossa muodostua myös dynaamisemmaksi.

Myöhemmin osin kritiikkinä aikaisempaan ajatteluun syntynyt SIDE-malli (engl. The Social Identity Model of Deindividuation Effects) laajentaa ymmärrystä sosiaalisen identiteetin rakentumisesta tietokonevälitteisessä vuorovaikutuksessa ja tarjoaa vaihtoehdoisen tavan tulkita deindividuaatioon liittyviä ilmiöitä (Lea & Spears 1991; Reicher Spears, & Postmes 1995). Kirjoittajien mukaan on tärkeää tehdä ero kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa välittyvien visuaalisten ja interpersoonallisten vihjeiden ja toisaalta sellaisten sosiaalisten vihjeiden välille, jotka välittävät tietoa ryhmäidentiteetistämme ja sosiaalisista kategorioista. Malli väittää, että vaikka tekstipohjainen vuorovaikutus suodattaa ulkopuolelle suurimman osan interpersoonallisista vihjeistä, niin ryhmäjäsennyksiin liittyvät vihjeet ovat läsnä ja vaikuttavat toimintaamme verkossakin. (Lea, Spears & de Groot 2001, 527.)

SIDE-mallin kehittelyyn liittyy identiteetti-käsitteen uudelleenmuotoilu ja eronteko ihmisen yksilöllisen identiteetin ja sosiaalisen identiteetin välille. Yksilöllisellä identiteetillä Reicher, Spears ja Postmes (1995, 177) viittaavat yksilön kompleksiseen ymmärrykseen itsestään yksilönä. Sosiaalinen identiteetti taas muodostuu kokoelmasta erilaisia ryhmäjäsennyksiä tai niitä sosiaalisia rooleja, joita yksilö esittää muiden läsnäollessa. SIDE-mallin mukaan deindividuaatioefekti verkossa ei ole niin totaalista kuin aikaisempi deindividuaatioon perustuva teoria antaa ymmärtää. Tullessaan osaksi ryhmää, yksilö ei suinkaan menetä tunnettaan itsestään yksilönä, vaan pikemminkin tapahtuu siirtymä henkilökohtaisesta identifikaatiosta sosiaaliseen identifikaatioon. (Mt.)

SIDE-mallin keskeinen idea liittyykin juuri identiteetin siirtymiin erilaisissa sosiaalisissa tilannekonteksteissa. Erona aikaisempaan ymmärrykseen malli ehdottaa,

että verkon tarjoama anonyymisyys ei välttämättä suoraan johda ryhmäpolarisaatioon eikä vuorovaikutus verkossa ei siten ole antinormatiivista, vaan sitä ohjaa kontekstiin sidotut normit. Sopivissa sosiaalisten kontekstiominaisuuksien olosuhteissa normit johtavat joko yksilön ryhmäidentiteetin vahvistumiseen tai sen heikkenemiseen. Ryhmään samaistuminen, ryhmänormien noudattaminen ja ryhmäidentiteetin ilmaiseminen on todennäköisempää tilanteissa, joissa ryhmäkoheesion ylläpito on toiminnan kannalta olennaisempaa kuin oman persoonallisen identiteetin ylläpitäminen. (Lea, Spears & de Groot 2001, 527.)

Identiteetin rakentumisesta verkossa lähestytään edellisissä teoriakehyksissä kolmesta osin vastakkaisesta näkökulmasta. Ensimmäisen, väline- ja teknologiaalähtöisen selitystavan mukaan se, miten koemme muut vuorovaikutukseen osallistujat, riippuu käytetyn välineen ominaisuuksista. Toisen näkökulman mukaan vuorovaikutuskanavan modaliteettiköyhyys johtaa yksinkertaistettuihin ja polarisoituneisiin yksilöllisen identiteetin ja ryhmäidentiteetin esityksiin, kun kolmas, SIDE-malli ehdottaa, että verkossa identiteettien rakentuminen on sosiaalisiin kontekstivihjeisiin sidottua, ja siten kompleksista, mutta ei kuitenkaan normitonta.

Oman työni kannalta lähestymistapojen välinen keskustelu näyttää kiinnostavalta, etenkin siitä näkökulmasta, millaisia rajoitteita ja ehtoja teknologia asettaa identiteetin muodostumiselle ja ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Erityisesti SIDE-mallin tarjoama sosiaaliseen identiteetin heterogeenisempi tulkintatapa lisää ymmärrystä identiteetin dynamiikasta verkossa. Kuitenkin SIDE-mallin näkemyksiä identiteetistä ja sen rakentumisesta voi pitää turhan mekanistisina vuorovaikutustutkimuksen näkökulmasta. Se piilottaa vuorovaikutuksen ja identiteetin taustalla olevan neuvoteltavuuden idean. Tässä työssä pyrin sellaiseen joustavaan tulkintatapaan, jossa vuorovaikutus ymmärretään erilaisten uudelleenrakentuvien identiteettiesitysten rakennuselementtinä.

2.1.3 Ryhmät ja yhteisöllisyys verkossa

Ryhmää voidaan pitää yhtenä ihmisten tarkoituksellisen toiminnan synnyttämistä vuorovaikutusmuodoista (Jauhiainen & Eskola 1994, 9). David Johnsonin ja Frank Johnsonin (1997, 11) mukaan pienryhmä on kokonaisuus, jossa kaksi tai suurempi määrä ihmisiä työskentelee yhteistä tavoitetta kohti keskinäisen vuorovaikutuksen avulla jakaen yhteisiä normeja ja rakentaen roolien systeemiä. Ryhmän jäsenet ovat toisistaan riippuvaisia, ja he kokevat ryhmään kuulumisen jollain tavalla palkitsevana. He myös tunnistavat oman ryhmäjäsenyytensä. (Mt.)

Ryhmän muotoutuminen verkkoympäristössä ei ole kuitenkaan näin ongelmatonta ja itsestään selvää, kuten edellä esitelty SIDE-mallikin antaa ymmärtää. Ryhmän sisäinen vuorovaikutus ei sinällään todista, että kyseessä olisi koherentti ryhmä. Ryhmän muodostuminen riippuu täysin sen jäsenten itsemäärittelystä. Verkkoympäristössä ryhmän itsemäärittely on kuitenkin ongelmallisempaa, koska osallistujat eivät konkreettisesti voi havaita ja kokea ryhmäänsä. (Matikainen 2001, 20.) Verkon sosiaalisella vihjeettömyydellä voi olla seurauksia ryhmän roolien ja normien tunnistamiseen. Perinteiset ryhmäteoriat, ryhmän kriteerit ja piirteet eivät ehkä välttämättä suoraan sovellu verkko-oppimisympäristössä toimivien ryhmien ymmärtämiseen, vaan joiltain osin perinteinen käsitys ryhmästä vaatii uutta määrittelyä.

Tutkimustiedon valossa näyttää siltä, että ryhmäprosessit eroavat verkossa jossain määrin kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi Ruth Brown (2001) on tutkimuksissaan todennut, että opiskelijat kokivat yhteisön toimintakulttuurin ja ryhmäsiteiden muotoutumisen verkkoympäristössä hitaampana kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Tutkiessaan verkko-opiskelijoiden käsityksiä omasta verkkoryhmästään Janne Matikainen (2001) puolestaan havaitsi, että opiskelijat eivät kokeneet verkkoryhmässä rooleja niin selkeinä ja vahvoina kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Ainoat roolijaot, jotka opiskelijat saattoivat tunnistaa, olivat opettajan ja opiskelijan roolit, sekä aktiiviset ja passiiviset opiskelijat. Muuten opiskelijat kokivat, että verkossa roolit voivat muuttua tilanteisesti. (Mt. 81-82.)

Käsillä olevan työn valossa Matikaisen havainnot roolien tilanteisesta rakentumisesta näyttävät kiinnostavilta. Voihan olla, että verkko mahdollistaa toimijoille identiteettien

dynaamisen rakentumisen suhteessa meneillään olevaan vuorovaikutustoimintoon. Toinen, lohduttomampi vaihtoehto on, että verkolla on vuorovaikutusympäristönä taipumus olla niin rooliköyhä, kuin Matikaisen tutkimukseen osallistuneet opiskelijat antavat ymmärtää.

Mielenkiintoisin havainto Matikaisen tutkimuksessa oli se, että ryhmäprosessin teemaa käsitellessään opiskelijat kyseenalaistivat koko ryhmän olemassaolon. Ryhmäprosessit nähtiin verkossa laimeina, eikä ryhmän läheisyyttä, koheesiota tai emotioiden ilmaisemista pidetty voimakkaina. Yleensä verkkoryhmää pidettiin tavallisen ryhmän korvikkeena, ja aineistosta nousi esiin selvä jaottelu ”oikean” ryhmän ja virtuaaliryhmän välille. (Matikainen 2001, 85, 87-90.)

Verkko erilaisine vuorovaikutusmuotoineen luo sellaista ryhmädynamiikka, jota ei synny missään muussa mediassa (Barnes 2001, 41). Verkkovuorovaikutuksen erityispiirteet, kuten pirstaleisuus ja vihjeettömyys, tekevät virtuaalisista ryhmäprosesseista ja –ilmiöistä erityisiä. Verkossa toimivien *online* ryhmäprosessien vertaaminen kasvokkaisen, *offline* vuorovaikutuksen ryhmäprosesseihin ei välttämättä ole hyvä ja hedelmällinen näkökulma tutkimukselle, vaan verkossa tapahtuvien ryhmäprosessien ymmärtämiseksi pitäisi pystyä löytämään sen oma toimintalogiikka.

2.2 Verkkovuorovaikutuksen tutkimus opetuksen kontekstissa

Verkko-oppimiseen ja -oppimisympäristöihin liittyvää tutkimusta on tehty sekä Suomessa että ulkomailla viime vuosina varsin paljon. Vuorovaikutusta verkko-oppimisympäristöissä on tutkittu ainakin informaatiotieteiden, tietojenkäsittelytieteiden, kasvatustieteiden ja psykologian aloilla sekä sosiaalitieteissä. Vuorovaikutusta on eri tieteidenalojen tutkimuksissa lähestytty hieman eri näkökulmista: karkeasti jaotellen psykologinen, sosiaalitieteellinen ja kasvatustieteellinen tutkimus on keskittynyt ihmisten välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun, kun taas tietojenkäsittely- ja informaatiotieteet ovat valinneet lähestymistavakseen ihmisen ja teknologian tai ihmisen ja materiaalin välisen vuorovaikutuksen.

Kasvatustieteellinen, kognitiivisesti orientoitunut tutkimus on lisännyt tietoa etenkin oppimistaitojen, tiedonprosessoinnin ja itsesäätelyn kehittymisestä verkostoperustaisissa ympäristöissä opiskeltaessa. Yksilön kognitiivisia prosesseja korostava tutkimuksellinen kiinnostus on kuitenkin viime vuosikymmenten aikana vaihtunut kasvatustieteissä ja oppimispsykologisessa tutkimuksessa oppimisen sosiaalisia аспекteja korostavaan tutkimusaaltoon. Kun oppimista on alettu tarkastella ryhmäprosesseista riippuvana ilmiönä, analysoinnin keskiöön ovat nousseet sosiaalisen vuorovaikutuksen muodot sekä niiden vaikutukset yksilön toimintaan ja ajatteluun (Häkkinen & Arvaja 1999, 206). Tutkimus on tähän asti ollut empiirisesti orientoitunutta, vaikkakin yhteistoiminnallisen oppimisen prosessia on viime aikoina pyritty ymmärtämään myös teoreettisten mallien kautta (Lehtinen, Hakkarainen, Lipponen, Rahikainen, Muukkonen, Lakkala & Laine 2000, 20).

Kaikkea vuorovaikutusta ei voi pitää automaattisesti oppimista edistävänä, joten käytännöllinen ja pedagoginen kiinnostus kohdistuu niihin vuorovaikutuksen piirteisiin, jotka parhaiten tukevat oppimista ja yhteistoiminnallisuutta. Viime vuosikymmenen tutkimusaalto olikin pääasiassa yhteistoiminnallisen ja yhteisöllisen oppimisen merkitystä korostava. Käsite yhteistoiminnallinen oppiminen on yhä useammin liitetty oppimisen uuteen paradigmaan (engl. CSCL), joka on liitetty vahvasti osaksi tieto- ja viestintäteknologista kehitystä ja sen suomia mahdollisuuksia kehittää uudentyypisiä, yhteistoimintaa tukevia oppimisympäristöjä (Koschmann 1996).

Yhteistoiminnalliseen ja yhteisölliseen verkko-oppimiseen kohdistuvissa opetuskokeiluissa saatiin aikaisemmin suhteellisen rohkaisevia tuloksia. Tutkimuksissa raportoitiin muun muassa, että yhteisöllinen verkkotyöskentely edistää opiskelijoiden tehtäväorientoitunutta ja reflektiivistä diskurssia (Cohen & Scardamalia 1998); pitää yllä opiskelijoiden motivaatiota ja mahdollistaa vertaistuen saamisen (Ryvasy & Sales 1991), tekee näkyväksi oppijan ajattelua mahdollistaen ideoiden ja käsitysten jatkokehittämisen (Roschelle & Teasley 1995) sekä tukee opiskelijan reflektointitaitoja (Lipponen 1997). Huolimatta kaikista optimistisista odotuksista yhteisöllisiä verkko-oppimisympäristöjä kohtaan, verkko-oppimisen todellisuus on myöhemmin näyttäytynyt myös toisenlaisena. Lasse Lipponen (2001) puhuukin siirtymisestä lupauksista todellisuuteen.

Verkkovuorovaikutusta opiskelijoiden välillä on usein luonnehdittu kankeaksi ja muodolliseksi (esim. Leppisaari, Lehtelä & Ojala 2004, 39). Tutkimuksissa on todettu muun muassa se, että avoimissa verkkopohjaisissa oppimisympäristöissä viestintä opiskelijoiden välillä on usein tehtävä- ja asiakeskeistä, tosin tutkimus- tai oppimistehtävän kannalta relevanttia (Hakkarainen, Järvelä, Lipponen, Lonka, Lehtinen 1996). Sanna Järvelä ja Päivi Häkkinen (2002) osoittivat vastaavasti empiirisellä tutkimuksellaan todeksi epäilyt verkko-opiskelun liittyvän vuorovaikutuksen pinnallisuudesta. Vain pieni osa verkkoympäristöön rakentuneesta keskustelusta oli todellista tietoa rakentavaa, vastavuoroista ymmärrystä osoittavaa ja merkityksiä yhdessä kehittävästä (mt. 15). Samankaltaisia tuloksia ovat esittäneet muutkin suomalaistutkijat.

Helena Aarnio (1999, 212-213) havaitsi tutkiessaan opettajaopiskelijoiden dialogitaitojen kehittymistä verkossa, että alkuvaiheessa osallistujien välinen dialogi oli luonteeltaan lähinnä omia ajatuksia avaavaa ja informatiivista. Toisen lausumia huomioitiin sattumanvaraisesti ja keskustelua leimasi pinnallinen teemasta toiseen siirtyminen. Kaikista vieraammaksi vuorovaikutuksen skriptiksi paljastui toisten lausumien ja tulkintojen merkityssisältöjen avaaminen avoimia kysymyksiä muotoilemalla. (Mt.) Jatkotutkimuksissa Helena Aarnio ja Jouni Enqvist (2001) vahvistivat, että avoimien kysymysten muotoilu tiedustelevassa funktiossa oli opettajaopiskelijoille vaikeaa sellaisessa ohjaustehtävässä, jossa heidän tuli auttaa opiskeluvaikeuksiin jumiutunutta opiskelijaa.

Myös argumentaatiotaitojen puutteisiin on suomalaisopiskelijoiden kohdalla kiinnitetty huomiota. Miika Marttunen ja Leena Laurinen (2001) kartoittivat sähköpostiperustaista opiskelua koskevissa tutkimuksissaan opiskelijoiden argumentointikykyä, viestien vuorovaikutteisuutta ja opiskelijoiden roolia keskustelussa. Tulokset osoittivat, että suurin osa opiskelijoiden lähettämistä kirjeistä oli interaktiivisia, eli ne viittasivat aikaisemmin lähetettyihin viesteihin. Näistä suurin osa oli kuitenkin neutraaleja kannanottoja toisen esittämiin näkökulmiin. Opiskelijoiden yleisemmin omaksumat roolit keskusteluissa olivat osallistuminen, tukeminen tai problematisointi. Sitä vastoin opiskelijoiden osallistuminen kriittiseen ja argumentoivaan keskusteluun oli vähäistä. (Mt.)

Tulokset puhuvat varsin ristitiistaista kieltä. Tutkimusten arviointia vaikeuttaa myös se, että verkko-oppimista ja verkkovuorovaikutusta koskevat teoriat, tutkimusmenetelmät ja käsitteiden määrittelyt ovat vielä osin vakiintumattomia. Myös tutkimusten lähtökohdat ovat vielä olleet varsin suppeat. Verkko-oppimisympäristöihin kohdistuvaa tutkimusta on kritisoitu teknologialähtöisestä ajattelutavasta (esim. Lipponen 2003, 300). Samaa seikkaa kritisoi Jyrki Pulkkinen (2003) omassa väitöskirjassaan. Tutkiessaan tieto- ja viestintäteknikan tutkimusalalla vallitsevia paradigmoja hän havaitsi, että tieteellisistä artikkeleista oli pääosa oppimis- ja opetustutkimuksellisesti orientoitunutta. Tämä tutkimusalue jatkaa Pulkkinen mukaan traditionaalista opetusteknologista tutkimusperinnettä korostaessaan ja testatessaan yksilön suorituskykyä ja tehokkuutta erilaisissa teknologisissa ympäristöissä. Tutkimuksen mukaan vain vajaa viidesosa tutkimusartikkeleista oli sosiaalisiin tai kulttuurisiin seikkoihin orientoitunutta. (Mt. 132.)

Olisi tietenkin suotavaa, että tasapaino erilaisten lähestymistapojen välillä voitaisiin löytää. Verkko-oppimisessa ja siihen liittyvässä vuorovaikutuksessa ei ole kyse pelkästään monimutkaisista teknisistä laitteista ja niiden ominaisuuksista tai yksilöllisistä tavoista ja kyvyistä toimia, oppia ja suoriutua annetuista tehtävistä, vaan verkko luo kontekstin ihmisten väliselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Se luo edellytyksiä sellaisen virtuaalisen tilan rakentumiselle, jossa toimijat kohtaavat merkityksiä sisältävien tekstien äärellä tehden tulkintoja, jakaen kokemuksia ja muodostaen keskinäisiä suhteita.

2.2.1 Verkko-oppiminen ja -keskustelu interaktiivisena merkitysten rakentamisena

Merkitysneuvottelut voidaan nähdä osana mitä tahansa kielellistä vuorovaikutusta, mutta niiden rooli korostuu oppimisen uudessa kulttuurissa. Oppiminen on ennen kaikkea merkitysten rakentamista, jossa oppijat osallistuvat merkitykselliseen sosiaaliseen toimintaan, jolloin vuorovaikutus täytyy ymmärtää paikallisena ja situationaalisenä toimintana (Hicks 1995, 49). Oppijoiden yhteistoiminnalle on tyypillistä neuvotteleva vuorovaikutus, jossa statukseltaan ja tiedolliselta tasoltaan samanarvoiset osallistujat neuvottelevat yhdessä merkityksistä perustelleen kantojaan,

oikeuttaen omaansa ja vakuuttaen toisiaan. Tieto ja toiminta ovat luonteeltaan symmetristä ja osallistujat ponnistelevat yhteisen päämäärän eteen. (Häkkinen & Arvaja 1999, 212.)

Merkitysten ja niiden neuvoteltavuuden taustalla oleva idea on, että vuorovaikutuksessa tuotettujen ilmauksien merkitykset eivät ole kiinteitä tai määrättyjä, vaan pikemminkin sellaisia, joita tuotetaan yhdessä vuorovaikutukseen osallistujien kanssa vuorovaikutustilanteen kuluessa. Merkitysten tuottaminen ja niistä neuvottelemineen perustuu esille nousevien tulkintojen yhteen sovittamiseen ja mukauttamiseen. Koska maailmaa koskevat merkitykset eivät ole ennalta määrättyjä, vaan joustavia ja häilyviä, voi faktista ymmärrystä maailmasta pitää oppimiskeskustelun kannalta ongelmallisena. Merkitysten rakentamisen näkökulmasta ilmaukset tuottavat kohteensa aina tiettyinä versiona, jolloin vaihtoehtoiset tulkinnat ovat yhtä päteviä (Potter & Wetherell 1987, 6).

Luokkahuoneessa tapahtuvaa kasvokkaista vuorovaikutusta on tarkasteltu tutkimuksissa tällaisesta kieltä ja sen käyttöä korostavasta näkökulmasta esimerkiksi diskurssien kartoittamisen (esim. Leiwo, Kuusinen, Nykänen ja Pöyhönen 1987a ja 1987b), keskustelurakenteen analysoimisen (esim. Sinclair & Coulthard 1975) ja merkitysneuvottelujen näkökulmasta (esim. Dysthe 1996, Gutiérrez, Baquedano-López & Tejada 1999). Akateemista, graduseminaareihin liittyvää puhetta tutkinut Leena Penttinen (2005) selvitti omassa tutkimuksessaan tutkielmaseminaareihin liittyviä kielellisiä käytänteitä. Sen sijaan diskurssianalyttinen tutkimus verkko-oppimisen kontekstissa on vasta vakiintumassa. Esittelen seuraavassa tämän tutkimuksen kannalta merkittävimpiä tuloksia diskursiivisesta perspektiivistä ja merkitysten rakentamisen näkökulmasta käsin.

Lasse Lipponen (2000) selvitti tutkimuksessaan ala-asteikäisten oppilaiden tiedon rakentelua erilaisten diskurssien avulla. Lipponen seurasi oppilaiden työskentelyä CSILE-nimisessä tietokoneavusteisessa, verkostopohjaisessa oppimisympäristössä ja tutki järjestelmään tallentunutta tekstiaineistoa. Oppilaiden eniten käyttämä diskurssi oli faktaorientoitunut diskurssi. Diskurssille oli tyypillistä faktuaaliset kuvaukset ja väittämät käsiteltävästä asiasta, sekä oppilaiden esittämät faktaa etsivät kysymykset. Toista, sosiaalisesti orientoitunutta diskurssia oppilaat käyttivät lähinnä sosiaaliseen vaihtoon, konfliktien ilmaisuihin, tervehdyksiin, sosiaalisten normien ilmaisuihin ja positiivisen palautteen antamiseen. Kolmatta, selitys- ja perusteluorientoitunutta

diskurssia oppilaat hyödynsivät pyrkiessään etsimään selitystä kysymyksiin tai vaatiessaan muilta selvennyksiä väitteisiinsä. Sen avulla selityksissä hyödynnettiin abstrakteja käsitteitä ja teorioita. Lipposen mukaan juuri selitys- ja perusteluorientoitunut diskurssi oli diskursseista edistynein siinä mielessä, että se tuki tiedon rakentamista ja sen ymmärtämistä. (Mt. 187-189.)

Verkko-oppimiseen liittyviä osallistumisen ulottuvuuksia tutkinut Maarit Saarenkunnas (2004) selvitti puolestaan väitöskirjatutkimuksessaan, mitä teknologialla tuetussa kielten opiskelussa tapahtuu osallistujan näkökulmasta. Tutkijan mukaan oppimiseen liittyvää tietokonevälitteistä vuorovaikutusta ei voida kategorisoida yksinkertaisella ja ennakkoon asetetulla luokittelulla, jos vuorovaikutusta halutaan ymmärtää merkitysten rakentamisen näkökulmasta. Lisäksi kirjoittaja on sitä mieltä, että pelkkien tekstien analysoiminen ei yksin riitä, jos halutaan ymmärtää merkitysten rakentamisen multimodaalista luonnetta. Verkkokeskusteluissa tuotettujen tekstien lisäksi merkitysten rakentamisen elementteinä voivat toimia esimerkiksi visuaaliset elementit, kirjoittajan rooli- ja statusindikaattorit ja toimintaan liittyvät kontekstitekijät. Multimodaalisuuden lisäksi Saarenkunnas korostaa osallistumisen kontekstisidonnaisuutta. Opiskelijoiden toiminta ei rajoitu yksistään verkkoympäristöön. Tärkeän merkitysresurssin muodostavat esimerkiksi oppimistoimintaan liittyvät muodolliset ja epämuodolliset kasvokkaiset tilanteet. (Mt. 150-151.)

Saarenkunnas huomauttaa lisäksi, että tietokonevälitteistä keskustelua ei voida analysoida kasvokkaiselle vuorovaikutukselle tyypillisen sekventiaalisen vuorovaikutusjärjestyksen avulla, koska vuorovaikutustoiminnot järjestyvät verkossa eri tavoin kuin lähitilanteissa. Tietotekninen järjestelmä mahdollistaa osallistujille erilaisen sisääntulon keskusteluun. Opiskelijat lähestyvät keskustelua pikemminkin sarjoina yksittäisiä viestejä tai lyhyempinä sekvensseinä, kuin lineaarisina ja yhtenäisinä keskusteluinä. (Mt.) Myös Boyd Davis ja Jeutonne Brewer (1996) ovat kiinnittäneet huomiota verkkokeskustelujen erityisyyteen suhteessa kasvokkaiseen vuorovaikutukseen. Asynkronisesta keskustelusta puuttuvat sellaiset kasvokkaiselle keskustelulle ominaiset piirteet kuten vuorottelu ja vierusparit³. Vaikka kirjoittaja

³ Vuorottelujäsennys jäsentää keskustelua vuoroin toimimiseksi sellaisten sääntöjen avulla, jotka määrittelevät esim. puheenvuorojen pituuksia (esim. Hakulinen 1998). Vierusparit taas ovat sellaisia kahden vuoron kokonaisuuksia, joissa vuorojen välinen kytkös on vahva ja konventionaalistunut (Heritage 1984, 261).

voikin noudattaa kirjoittaessaan vuorottelujäsennystä, ei vuoron rakenne ja sen viittaus aikaisempaan vuoroon välttämättä aukene enää viestin lukijalle. Verkkokeskusteluista on vaikea jäljittää sitä, ketä ja miten kirjoittaja on lainannut, tai keneen ja mihin tämä viittaa. Tutkijat kuitenkin huomauttavat, että verkkokeskusteluun osallistujat pystyvät kuitenkin sopeuttamaan omia keskustelustrategioitaan uuteen mediaan. He voivat liittää viesteihin sellaisia vihjeitä, joiden perusteella lukijat voivat tehdä päätelmiä viittausten kohteista. (Mt.)

Davisin ja Brewerin tutkimuksessa selvisi lisäksi, että osallistuessaan asynkronisiin verkkokeskusteluihin opiskelijat kohtasivat kaksi haastetta. Yhtäältä heidän tuli osallistua keskustelutoimintaan moniäänisessä diskurssiyhteisössä ja toisaalta he ylläpitivät keskusteluissa yksilöllisiä identiteettejään. Verkkokeskustelu diskurssina edustaa kirjoittajien mukaan kuitenkin sellaista kielenkäytön tilannetta, jossa keskustelijat voivat sopeuttaa omaa vuorovaikutustoimintaansa moniääniseen keskusteluun samalla säilyttäen kosketuksen omiin tilannesidonnaisiin identiteetteihin. (Mt.)

Verkkovuorovaikutus verkko-oppimisympäristössä tukee paitsi erityyppisiä kuvaamisen ja merkitysten rakentamisen keinoja, se mahdollistaa myös yksilölliset osallistumisen ulottuvuudet. Yksilöllisen identiteetin ylläpitäminen ja osallistuminen ryhmän vuorovaikutukseen ovat yhtä aikaisesti mahdollisia. Huolimatta jo tehdystä tutkimustyöstä, verkko-opetuksen liittyviin verkkovuorovaikutusprosessiin ja sen piirteisiin tulisi vielä kiinnittää huomiota. Tarvetta on etenkin sellaiselle tutkimukselle, jossa vuorovaikutuksen analysoinnissa painotetaan sen tilanteista jäsentyneisyyttä, järjestystä ja toimijoiden orientaatiota ilman, että vuorovaikutusta pyritään luokittelemaan etukäteen.

2.2.2 Verkkokeskustelun institutionaalinen kehys ja toimijoiden roolit

Oppimiseen liittyvässä verkkokeskustelussa ei ole kyse mistä tahansa vuorovaikutuksesta vaan sellaisesta, jossa tilanteeseen ja kontekstiin liittyvä institutionaalinen kehys asettaa vuorovaikutukselle erityisiä rajoja, ehtoja ja rakenteita. Sosiaalitieteissä instituutio voidaan määritellä toiminnan, käyttäytymisen ja ihmisten välisten suhteiden kokonaisuudeksi, jota säätelee erilaiset normit ja säännöt, ja joka ohjaa yhteisön jäseniä omaksumaan tietynlaisia rooleja (Raevaara, Ruusuvuori ja Haakana 2001, 11). Vakiintuneet toimintatavat ja yhdenmukainen käyttäytyminen tuottaa instituution sisällä rakenteita, jotka säätelevät instituutiota koskevia normeja ja toimintaan liittyviä sääntöjä. Esimerkiksi kouluinstituution tehtävänä voidaan pitää tiedon välittämistä. Myös keskustelua itsessään voi pitää instituutiona (Peräkylä 1998, 179).

Traditionaalisessa luokkahuoneopetuksessa toiminnan taustalla oleva institutionaalinen tehtävä voi näyttäytyä esimerkiksi vuorovaikutuksen yksipuolisuutena. Lähiopetuksessa oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus on usein kaksisuuntaista: opettajalta oppilaalle ja toisinpäin. Oppiminen ymmärretään tällöin tiedon jakamisena, jossa suunta on opettajalta oppijalle. Luokkahuonekeskustelujen onkin todettu tiivistyvän neljän eri opettajajohtoisien aktiviteetin ympärille. Näitä luokkahuoneen rutiinitoimintoja ovat opettajan esitys, opettajan kyseleminen, opettajajohtoinen keskustelu sekä opettajan valvoma työskentely. Luokkahuoneessa opettaja hallitsee vuorovaikutusta edistääkseen sellaista oppilaiden osallistumista, joka on sekä järjestäytyntä että relevanttia oppimistoimintojen kannalta. (Edwards & Westgate 1987, 113.)

Myös yliopisto-opetuksen ja ohjauksen ongelmaksi on esitetty sitä, että se usein jää pelkän tiedon jakamisen tai neuvonnan tasolle (Nummenmaa, Lairio, Korhonen & Eerola 2005, 17). Tällaisten transmissiooperustaisen opetuskäytäntöjen ongelmana on, että se alentaa oppijan passiiviseen tiedon vastaanottajan asemaan ja näkee oppimisen yksikertaisena tiedonsiirtoprosessina samalla, kun se ylläpitää opettaja-oppija -suhteen asymmetristä luonnetta. Opettajalla on valta kysyä, kun taas opiskelijoiden tehtävä on vastata. Toiseksi opettaja hallitsee opetuksen ja oppimisen agenda ja päättää, mitä oppijat oppivat ja miten. Opettaja on se, joka kysyy, tiivistää ja yhteenvetää, siis konstruoi tietoa, sen sijaan, että toiminnot suorittaisi oppija. (Hewitt 2002, 13.)

Ongelmakohtaksi luokkahuonekeskusteluissa on nähty myös sellainen keskustelurakenne, joka perustuu kahden henkilön väliseen, kolmivaiheiseen keskustelusekvenssiin. Kolmivaiheisessa sekvenssissä opettaja tekee aloitteen kysymyksen muodossa. Toisessa vaiheessa oppija vastaa aloitteeseen ja kolmanneksi opettaja kiittää vastauksen palautteen muodossa. (Sinclair & Coulthard 1975, 21.) Kysymys-vastaus-palautte -mallin ongelmana on, ettei se juuri tarjoa virikkeitä oppijalle itselleen arvioida omaa ymmärryksen tasoaan tai mahdollisuutta esittää kysymyksiä, jotka edistäisivät omaa ajattelua ja ymmärrystä, koska kysymysten esittäminen on opettajan vastuulla. (Hewitt 2002, 13-14.)

Myös verkko-oppimisympäristössä toimijat ovat toteuttamassa institutionaalista tehtävää ja tavoitetta. Heille on määrätty ennalta tietynlaiset, institutionaalista tehtävää tukevat roolit: opettaja, tutor ja opiskelija. Mutta mikä on verkko-oppimista ympäröivä institutionaalinen kehys? Avoimet verkko-oppimisympäristöt on usein nähty mahdollisuutena laajentaa vuorovaikutusverkkojen suuntia ja muotoja. Uusien verkko-oppimisympäristöjen on toivottu lisäävän uudella tavalla opiskelijoiden horisontaalista ja keskinäistä vuorovaikutusta sekä tasa-arvoista opiskelijoiden osallistumista (esim. Crystal 2001, 150). Samalla opettajan rooli tietoa välittävänä asiantuntijana on muuttumassa oppimista tukevaksi ja ohjaavaksi fasilitaattoriksi (Tella, Vahtivuori, Vuorento, Wager & Oksanen 2001, 221).

Toisaalta verkko-oppimisympäristöissä opettajan mahdollisuus vaikuttaa ja kontrolloida oppijoiden oppimisprosesseja heikkenee fyysisen kontaktin puutteen vuoksi (Matikainen 2001, 29). Kun verkko-oppimisympäristössä halutaan tukea yhteisöllistä tiedonrakentelua, pyritään oppijoille antamaan aktiivinen rooli omissa oppimistoiminnoissa. Oppijat saavat itse valita tutkittavat ongelmat, esittää omia näkemyksiään tiedonrakentelun perustaksi sekä keskustella toisten oppijoiden kanssa aiheista, jotka ovat yhteisöllisen oppimisen kohteena. (Hewitt & Scardamalia 1998.)

Siirryttäessä opettajakeskeisestä opiskelumenetelmästä kohti oppijakeskeistä käytäntöä ongelmana on vanhojen institutionaalisten rooliasetelmien muuttaminen ja uuden opiskelukulttuurin omaksuminen. Opettaja onkin nyt taka-alalla ja oppija itse keskeisessä, aktiivisessa tietoa tuottavassa roolissa. Opiskelijan rooli yksilö suorittajana on myös muuttunut yhteisöllisen tiedonrakenteluun osallistujaksi, jossa ryhmän yhteisellä, sujuvalla toiminnalla on keskeinen merkitys.

Roolien uudessa asetelmassa on myös yksi väliin sijoittuva rooli. Myös tutorin on löydettävä oma paikkansa. Se ei verkko-opetuksessa olekaan ihan yksiselitteinen tai selkeä tehtävä. Oppimisen ohjaaminen on moniulotteista toimintaa, jossa eri roolit ja tehtävät voivat olla päällekkäisiä, jopa ristiriitaisia ja vaihdella hyvin paljon kurssikohtaisesti. Tutor on opiskelijoiden tavoin yksi ryhmän jäsenistä, jopa yksi oppijoista. Silti tutorin ja opiskelijoiden suhde on asymmetrinen, tutor toimii auktoriteettiasemassa esim. arvioidessaan opiskelijoiden suorituksia ja ohjatessaan oppimisprosesseja.

Verkkokeskustelun institutionaalisten piirteiden ymmärtämiseksi voidaan tutkimuksessa valita ainakin kaksi erilaista lähestymistapaa. Ensinnäkin, institutionaaliset kontekstitekijät voidaan ottaa annettuina ja tarkastella esimerkiksi sitä, miten toimijoiden roolit vaikuttavat keskustelun jäsentymiseen tai valta-asemien muodostumiseen. Toinen vaihtoehto on ymmärtää ja tehdä näkyväksi institutionaalista kontekstia sitä kautta, miten toimijat itse tuottavat tilanteen institutionaaliset piirteet relevanteiksi keskusteluissa (Juhila 1999b, 163-167). Oma orientaationi on lähempänä jälkimmäistä. Toimintaympäristö sinänsä ei tee vuorovaikutuksesta institutionaalista, vaan keskeistä on se, miten toimijoiden institutionaaliset tai ammatteihin liittyvät identiteetit tuotetaan merkityksellisinä niihin liittyvän toiminnan kannalta (Drew & Heritage 1992, 3-4). Tämä voi tarkoittaa käytännössä esimerkiksi sitä, että opetustilanne ei noudata institutionaalista vuorovaikutusjärjestystä, jos osallistujien edustamat institutionaaliset asemat eivät vuorovaikutuksen kulun kannalta rakennu relevantteina.

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTIS-METODOLOGINEN ORIENTAATIO

Tämä tutkielma edustaa laadullista tutkimusta. Työn tarkoitus ei ole niinkään tuottaa tutkittavasta ilmiöstä tilastollisesti yleistettävää tietoa, vaan pyrkimyksenä on kuvata yksittäisten tapausten kautta verkkovuorovaikutusta erityisesti opiskelijoiden kesken, mutta myös opiskelijoiden ja tutorin välillä verkko-opetuksen kontekstissa (ks. Alasuutari 1999, 38-39). Tutkimuksen tärkeiksi analyysia ohjaaviksi kysymyksiksi nousevat: *miten* ja *millä seurauksilla* toimijat (opiskelijat ja tutorit) orientoituvat verkkokeskusteluihin. Tutkimuksessa ihmisten toiminta ymmärretään kulttuuristen merkitysten välittämänä vuorovaikutuksena. Tutkittavan ilmiön kuvailu on paikallisesti ja historiallisesti sitoutunutta. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä, ymmärtämään sen toimintalogiikkaa ja tekemään teoriaan sidottuja tulkintoja. Tutkimuksen tavoite on yleistämisen ja selitysten tai syiden löytämisen sijaan verkkovuorovaikutuksen kuvailussa ja sen ymmärtämisessä, mikä tutkittavalle ilmiölle on mahdollista. Työn lopullisena tavoitteena on ymmärtää ja tehdä näkyväksi niitä käytännön haasteita ja mahdollisuuksia, joita verkkovuorovaikutus asettaa verkko-opetukselle ja sen suunnittelulle.

3.1 Sosiaalisen konstruktionismin sitoumukset

Tutkielman teoreettis-metodologinen näkökulma kiinnittyy sosiaalisen konstruktionismin johtoajatukseen todellisuuden rakentumisen sosiaalisesta luonteesta. Sosiaalisen konstruktionismin klassikkoteoksena pidetyssä "Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen" (1994, alkuperäisteos julkaistu 1966) kirjoittajat Peter L. Berger ja Thomas Luckmann rakentavat sosiaalisuuteen perustuvaa epistemologiaa, jonka mukaan tieto ja todellisuus rakentuvat siellä, missä ihmiset kohtaavat toisensa arjessa; siellä, missä on sosiaalista toimintaa. He nostavatkin sosiologian tärkeimmäksi tutkimuskohteeksi juuri ihmisen arkitiedon ja -ymmärryksen. Kirjoittajat näkevät ihmisen suhteen häntä ympäröivään kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin dialektisena ja kielellisenä: siinä missä yksilö rakentaa ja ylläpitää kulttuurisia

rakenteita ja sosiaalisia käytäntöjä kielen käytöllään, myös ihminen itse on sosiaalisen ja kielellisen toiminnan tuote. (Mt.)

Myöhemmin Bergerin ja Luckmannin esittämää teoriaa on arvosteltu siitä, että se korostaa liiaksi todellisuuden rakentumisen yksilöllisiä, fenomenologisia piirteitä sosiaalisuuden kustannuksella (Potter 1996, 13). Todellisuus on ennen kaikkea sosiaalinen, yhdessä tuotettu konstruktio. Toisaalta Bergerin ja Luckmannin näkemystä on pidetty turhan teoreettisena metodologiseen soveltamiseen (mt. 12-13). Sosiaalista konstruktioismia ei myöskään voi pitää yhtenä yhtenäisenä teoreettisena viitekehyksenä, vaan sen muodosta ja sisällöstä on eri koulukunnissa eri näkemyksiä. Niinpä seuraavaksi onkin mielekästä tarkastella pelkästään tämän tutkimuksen ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia.

Työni lähtökohtiin liittyy sosiaalisen konstruktioismin perusidea kielen ominaisuudesta toimia sellaisena merkityspintana, joka ei toista peilin tavoin luonnollista, ulkopuolista todellisuutta tai yksilön sisäistä psyykkistä maailmaa sellaisenaan. Kieli ymmärretään sen sijaan osaksi todellisuutta ja todellisuus ymmärretään rakentuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 20-21.) Kielen avulla ihmiset voivat rakentaa todellisuudesta erilaisia variaatioita antamalla puheena olevalle kohteelle erilaisia merkityksiä. (Gergen 1994, 72-73.) Todellisuus ei siten ole valmis kokonaisuus, vaan jatkuvan konstruoimisprosessin alla oleva. Konstruktioismin tutkimuksen kohteena ovatkin ne arkiset sosiaaliset käytännöt, joissa ihmiset tulevat tuottaneeksi erilaisia versioita todellisuudesta antamalla asioille erilaisia merkityksiä.

Oma ymmärrykseni todellisuuden rakentumisesta konstruktioismin ajattelun jatkumolla on lähempänä sen episteemistä kuin ontologista päätä. Episteemisen konstruktioismin mukaan kieltä ja todellisuutta ei voida erottaa toisistaan, sillä tekstit ja puheet rakentavat todellisuuden. Ontologisessa konstruktioismissa tunnustetaan kielellisen maailman ulkopuolella olemassa oleva todellisuus, jota kieli heijastaa. (Juhila 1999b, 162-163.) Kenneth Gergenin (1994) ymmärrykset kielestä, kuvaamistapojen vakiintumisesta ja niiden liittymisestä osaksi kulttuuria käyvät yhteen episteemisen ymmärryksen kanssa ja sopivat siten myös tämän työn perustaksi.

Ensinnäkin, selontekoja, joiden avulla kuvaamme maailmaa, eivät määrittele ja määrää kuvauksen kohteet (Gergen 1994, 49). Kuvaamillamme asioilla tai ilmiöillä ei ole sellaisia ominaisuuksia, jotka vaatisivat meitä käyttämään tiettyjä käsitteitä ja ilmauksia, vaan tässä mielessä erilaisten käsitteiden käyttöä voidaan pitää sopimuksenvaraisina. Toisaalta kuvaukset, joita ihmiset käyttävät, ovat historiallisen ja kulttuurisen toiminnan tuotteita (mt. 49-51). Kuvaukset liittyvät siten välittömästi tiettyyn aikaan ja paikkaan, vaikka niiden historiallinen alkuperä voikin hämärtyä kuvausten vakiintumisen myötä.

Kolmanneksi voidaan todeta, että kuvausten vakiintuminen ja niiden säilyminen ihmisten kielenkäytössä yli ajan ei johdu niiden objektiivisesta osuvuudesta, vaan pikemminkin niiden käyttökelpoisuudesta ja ilmaisuvoimaisuudesta (mt. 51-52). Ihmisten yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen sujuvuuden kannalta on käytännöllistä ja tärkeää, että vuorovaikutukseen osallistujat ymmärtävät puheessa tuotetun kohteen ja siihen liitetyt merkitykset suurin piirtein samalla tavalla. Toisaalta kuvauksilla on ihmisten välisessä toiminnassa tilanteisia, toiminnallisia funktioita ja kuvaukset merkityksellistyvät nimenomaan näiden funktioiden kautta (mt. 52-53). Kuvausten merkitykset liittyvät välittömästi käyttökontekstiinsa, esimerkiksi käsite opiskelija voi määrittyä eri tavoin eduskunnan opintotukikeskusteluissa kuin verkkopedagogisissa oppaissa. Koska kuvaukset eivät ole suoraan johdettavissa kuvausten kohteista, voidaan vakiintuneet kuvaustavat kyseenalaistaa ja arvioida sitä, millaisten vaihtoehtoisten kuvaustapojen kautta todellisuutta voitaisiin rakentaa (mt. 53-54).

Kieli ja todellisuus ovat siis välttämättä yhteenkietoutuneita. Asiat ja ilmiöt eivät lakkaa olemasta kielen ulkopuolella, mutta heti jos yritämme ajatella, kuvata tai kertoa jostakin siirrymme kielen kannattelemaan merkitysten maailmaan (ks. Gergen 1994, 72). Emme pysty havainnoimaan tai näkemään versiotonta todellisuutta; tässä mielessä eronteko kielen ja todellisuuden välillä on epäolennainen (ks. Potter & Wetherell 1987, 181-182). Tämän tutkielman tarkoitus on tehdä ymmärrettäväksi erityisesti sitä, miten todellisuutta tuotetaan kielellisesti erilaisissa verkkovuorovaikutuksen käytännöissä opetuksen kontekstissa. Diskurssianalyttisen lähestymistavan avulla on tarkoitus kuvata sitä merkitysvälitteistä vuorovaikutusta, joka rakentuu opiskelijoiden ja toisaalta opiskelijoiden ja tutorin välille verkkokeskusteluissa.

3.2 Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmänä

Työn keskeisenä kiinnostuksen kohteena on, miten keskustelijat muotoilevat retoristen keinojen avulla erilaisia väitteitä oppimisen kohteena olevasta asiasta ja toisaalta, millaisten keinojen avulla keskustelijat orientoituvat vastavuoroiseen keskusteluun. Näihin kysymyksiin diskurssianalyysi tutkimusmetodina tarjoavat tarvittavat arvoituksen ratkaisemisen työkalut. Sen avulla kykenen tarkastelemaan sekä ilmaisujen retorisia muotoiluja että keskustelijoiden välistä responsiivista, vuorovaikutteista toimintaa.

Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen (1993a, 9-10) ovat suomenkielisessä diskurssianalyysia käsittelevässä perusoppaassa määritelleet diskurssianalyysin ”...sellaiseksi kielen käytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan tutkimukseksi, jossa analysoidaan yksityiskohtaisesti sitä, miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä”. Diskurssianalyyttisen tutkimuksen kohteeksi asettuu ihmisten kielen käyttö ja muu merkityksiä kantava toiminta. Diskursseja paikantava tutkija on kiinnostunut tutkimaan kielenkäyttöä eli sitä, miten sosiaalinen ja jaettu todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutteisessa toiminnassa sekä sitä, miten sosiaaliset käytännöt liittyvät merkitysten luomisprosessiin. Kielellistä toimintaa ovat yhtä hyvin puhe, teksti kuin mikä tahansa muukin merkitysvälitteinen toiminta.

Diskurssianalyysi ei ole tarkkaan ottaen yksi tarkkarajainen ja koherentti menetelmä, vaan verrattain löyhä teoreettinen viitekehys, joka mahdollistaa useita metodisia ratkaisuja (Potter & Wetherell 1987, 175). Koska diskurssianalyysi on menetelmällisesti monitahoinen perinne, on tässä yhteydessä mielekkäämpää keskittyä sen diskurssianalyysin osasuuntauksen kuvaamiseen, johon tutkielman analyysin metodologiset ratkaisut läheisemmin kytkeytyvät. Sitoudun tässä tutkimuksessa erityisesti diskursiivisena sosiaalipsykologiana tunnettuun perinteeseen, jota Arja Jokinen, Kirsi Juhila ja Eero Suoninen ovat Tampereen yliopistossa tuottaneet. Heidän näkemyksensä perustuu kahteen osin päällekkäiseen suuntaukseen: brittiläiseen, jonka edustajina mainittakoon Michael Billig, Jonathan Potter, Margaret Wetherell ja Derek Edwards sekä kriittiseen tutkimukseen, joka perustuu mm. Michel Foucault’n, mutta myös Norman Faircloughin teorioihin (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993a, 11).

Diskurssianalyttisen tutkimuksen teoreettiset juuret uppoavat konstruktionistiseen maaperään. Sen teoreettinen premissi on, että käyttäessämme kieltä tulemme rakentaneeksi, uusintaneeksi ja muuttaneeksi meitä ympäröivää todellisuutta (Jokinen; Juhila & Suoninen 1993b, 18). Kieltä käyttäessään ihmiset voivat tehdä ymmärrettäväksi samaakin asiaa tai ilmiötä monella eri tapaa. Nimetessämme kohteita lataamme niille samalla erilaisia merkityksiä. Merkitykset eivät kuitenkaan ole toisistaan irrallisia kokonaisuuksia vaan suhteutuvat aina toisiinsa. Kieli toimii sellaisena erottelujärjestelmänä, jossa käsitteet ja ilmaukset saavat merkityksensä vasta suhteessa toisiinsa (mt. 19-20).

Käsitteiden valinnoilla on funktionaalinen luonne ja kuvauksilla toiminnallinen mieli. Käyttäessämme tiettyjä sanoja tulemme samalla väittäneeksi jotain todellisuudesta ja sen luonteesta. (mt. 41-42.) Esimerkiksi käsite verkkopedagogi ei merkityksellisty ainoastaan eri tavoin opettaja- tai ohjaaja -käsitteiden kautta, vaan käsitevalinnat määrittelevät eri tavoin myös verkkopedagogin tehtäviä ja institutionaalista roolia. Puhe tai teksti on tässä mielessä tekemistä ja todellisuuden rakentamista tietynlaiseksi.

Diskurssianalyysin perusideoihin kuuluu rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssystemien olemassaolon tunnustaminen. Samaakin kohdetta voidaan tehdä ymmärrettäväksi hyvin erilaisilla sanavalinnoilla ja merkityksillä. (mt. 24-25.) Verkkokeskusteluaineiston analyysin kannalta voi olla mielenkiintoista seurata esimerkiksi sitä, millaiset kuvaukset ja sanavalinnat tulevat valituiksi tilanteissa, joissa pyritään yhteisymmärryksen rakentamiseen, ja toisaalta, millaisilla käsitevalinnoilla samanmielisyys voidaan rikkoa.

Diskurssianalyysissa tarkastellaan kaikkea kielenkäyttöä tekemisenä, koska puheiden ja tekojen ajatellaan liittyvän erottamattomasti yhteen (Suoninen 1999a, 19). Diskurssianalytikolle kieli on sosiaalista toimintaa ja niinpä kielen ajatellaan erottamattomasti liittyvän sosiaalisiin käytäntöihin (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 21-22). Esimerkiksi verkko-opettaja, tutorin ja opiskelijoiden suhteiden merkityksellistämisen tavat syntyvät osana niitä sosiaalisia ja institutionaalisia käytäntöjä, joissa nämä toimijat toisensa kohtaavat.

Diskurssianalyttisen menetelmän kautta pyritään selvittämään, miten keskustelijat tekevät ymmärrettäviksi asioita kielenkäytöllään. Diskurssianalyysissä ei pohdita syitä

teille tai ilmiöille, eikä sen avulla pyritä yksilön mielen sisäisten prosessien tulkitsemiseen, vaan tarkastelun kohteeksi nousevat sosiaaliset käytännöt ja ihmisten tavat kuvata ilmiöitä. Diskurssianalyttinen tutkija voi olla kiinnostunut tutkimaan esimerkiksi sitä, miten minää tuotetaan, tai millaisiin erilaisiin minuuden variaatioihin - jopa ristiriitaisiinkin - kielenkäyttäjä voi yhden vuorovaikutusjakson aikana orientoitua (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 37-38). Toiminnan, persoonallisuuden, identiteettien tai roolien staattisen kuvailun sijasta pyritään tässäkin työssä kielenkäytön joustavaan ja identiteettien versiorikkaaseen kuvailuun.

Diskurssianalyysin perusfilosofiaan sisältyy oletus merkityksiä kantavan toiminnan kontekstisidonnaisuudesta. Sosiaalinen toiminta ja vuorovaikutus kiinnittyvät aina tuotantohetkensä kontekstiin, aikaan ja paikkaan. Toiminnan tuottamisen ehtoja voi kutsua aineiston reunaehdoiksi, koska ne määrittävät sitä, missä puitteissa teksti tai puhe on syntynyt. (Mt. 34.) Tekstin tai puheen tuottamiseen liittyvät reunaehdot näyttävät korostuvan institutionaalisissa kohtaamisissa, joissa toimijoiden roolit ovat ennalta määriteltyjä ja yhdenmukaisia instituution asettamien tavoitteiden ja tehtävien kanssa.

Kontekstitekijät voidaan ymmärtää myös rajatummassa mielessä. Pienin konteksti voidaan paikantaa yksittäisten sanojen ja lausumien suhteeseen. Paitsi, että sanat ja ilmaukset saavat merkityksensä suhteessa toisiinsa, ne suhteutuvat esitysaikaansa ja paikkaansa. Toisaalta myös vuorovaikutuskontekstilla ja vuorovaikutuksen ominaisuuksilla on lausumien tulkinnan kannalta merkitystä. Keskusteluaiheiden rajaukset, erilaiset kannanotot ja keskustelijoiden väliset suhteet tarkentuvat toisiinsa suhteutuen keskustelun kuluessa. Ne eivät ole autonomisia tai pysyviä. (Mt. 30-31.)

Puheen tai tekstin tuottamiseen liittyvät reunaehdot pyritään ottamaan huomioon tehdyissä diskurssianalyttisissä tulkinnoissa (mt. 30). Kärjistettynä voidaan todeta, että tässä tutkielmassa esitettyjen tulkintojen pätevyys on voimassa siihen asti, kun kyseessä on 2000-luvun alkupuoliskon verkko-opinnot Tampereen yliopiston avoimessa yliopistossa tiedotusopin ja informaatiotutkimuksen verkkokursseilla. Paikallisen ja kontekstisidotun merkitysvälitteisen toiminnan analysoiminen on relevanttia kuitenkin siinä mielessä, että se voi paljastaa näkemään sellaista, mikä ylipäänsä kulttuurisesti on mahdollista samalla, kun tutkimus voi toimia keskustelun avaajana ja vaihtoehtoisten tulkintojen esittäjänä.

Aineiston lähestyminen konstruktionistiseen orientaatioon tukeutuvan diskurssianalyysin kautta merkitsee tutkijalle aineiston korkealle arvostamista ja sen omaäänisyyden kunnioittamista (Jokinen, Suoninen & Wahlström 2000, 18; Juhila & Suoninen 1999, 247-249). Olen pyrkinyt tulkitsemaan aineistoa mahdollisimman avoimin mielin, ja sitä *kuunnellen*, vaikkakin konkreettinen aineiston analysoiminen on luonnollisesti tapahtunut lukemalla. Analyysin lähtökohtana eivät ole aineistoa ulkopuolelta selittävät teoriat, vaan työtä ohjaa aineistolähtöinen tutkimusote.

3.3 Tutkimuksen käsitteelliset työkalut

Retorisuus ja responsiivisuus

Tutkielman analyttinen kiinnostus jakautuu kahtaalle. Ensimmäkin tarkastelen työssä opiskelijoiden keskusteluvuoroissa tuottamaa retoriikkaa ja vakuuttamisen keinoja, ja toisaalta analyttinen huomio kiinnittyy keskusteluvuorojen vuorovaikutukselliseen muotoiluun ja vuorojen keskinäiseen suhteeseen eli responsiivisuuteen. Käsitteiden ero on siinä, että retorisuus kuvaa niitä tapoja, joilla yksittäiset vuorovaikutukseen osallistujat ajavat tiettyä versiota todellisuudesta, kun taas responsiivisuus kuvaa niitä tapoja, joiden avulla ihmiset tuottavat yhdessä merkityksiä (Jokinen & Juhila 1999, 77). Sekä retorisuuden ja että responsiivisuuden tutkimisessa aineistoa lähestytään *miten* -kysymysten kautta. Kiinnostuksen kohteena painottuvat tällöin sisällöllisen tarkastelun sijasta merkityksen tuottamisen tavat. (Mt.)

Tekstipohjaisissa aineistoissa, kuten vaikkapa verkkokeskusteluissa, retorinen ulottuvuus on yleensä voimakkaampi. Retorisuus ja responsiivisuus voivat toki olla läsnä samassakin aineistossa. (Mt.) Tässä tutkimuksessa on perusteltua jäljittää ulottuvuusparin molempia päitä. Koska verkko-oppimiskeskusteluissa on kyse pitkälti oman ymmärryksen näkyväksi tekemisestä ja sen tuottamisesta hyväksyttävänä ja järkevänä, on erilaisilla vakuuttamis- ja argumentointikeinoilla tässä prosessissa merkittävä rooli. Toisaalta, jos verkko-oppimisen ja verkkokeskustelujen yhtenä tavoitteena halutaan pitää yhteistoiminnallista ja yhteisöllistä merkitysten rakentamista, on tärkeää jäljittää niitä piirteitä, jotka tekevät keskusteluista tunnistettavasti vastavuoroisen.

Analyysin retorisessa tarkasteluosassa kiinnostuksen kohteena on se, millaisten kielellisten keinojen avulla opiskelijat tuottavat kuvauksistaan vakuuttavia ja kannatettavia, ja millä tavoin he saavat vuorovaikutuksen muut osallistujat sitoutumaan esittämäänsä versioon. Yleensä ottaen retoriikka tutkii sitä, miten ja millaisin argumentaatiokeinoin tekstin tuottaja tai puhuja pyrkii samaan yleisön vakuuttuneeksi ajamansa version järkevyydestä, pitävyydestä ja totuudenmukaisuudesta (Jokinen 1999, 126). Itse asiassa kaikkea kielellistä toimintaa voidaan pitää retorisen ulottuvuuden läpäisemänä. Michael Billig (1996) näkee diskurssit läpeensä retorisina. Kenneth Gergen (1999, 73) puolestaan näkee retoriikkaa kaikkialla siellä, missä yksilöt tai ryhmät pyrkivät vaikuttamaan toisiinsa. Retorisen analyysin avulla pyrin selvittämään sitä, minkälaista merkitystuotantoa verkko-oppiminen sosiaalisena käytäntönä ylipäänsä mahdollistaa opiskelijoille.

Responsiivisen keskustelutoiminnan tarkastelun kautta yritän ymmärtää sitä, miten opiskelijat ja tutorit tuottavat yhteisesti asioille erilaisia merkityksiä. Responsiivisuus keskusteluissa viittaa siihen, että merkitys rakentuu toimijoiden yhteistoiminnassa, toinen toisiaan seuraavissa keskusteluvuoroissa. Gergen (1994) on pohtinut merkityksen muotoutumista ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa aina lausumien tarkastelutasosta kulttuurisia ymmärryksiä koskevien kehien tarkastelutasoon asti. Sovellan tässä työssä Gergenin ideoita responsiivisen vuorovaikutustoiminnan ymmärtämiseksi. Ensinnäkin voidaan havaita, että yksittäiset sanat eivät sinällään omaa merkitystä, vaan lausumat saavat merkityksensä vasta osana lausetta tai laajempaa puhe- tai tekstikokonaisuutta. Toisaalta yksittäisten lausumien sisältämät merkitykset todentuvat vasta niitä seuraavien vastausvuorojen kautta, jotka uudelleen muotoilevat ja tulkitsevat edellä sanottua tai kirjoitettua. (Mt. 264-265.) Edeltävien ja jäljessä tulevien lausumien - tai tässä paremminkin tekstivuorojen - suhteet ovat olennainen tarkastelun kohde. Se, mitä keskusteluvuoron jälkeen seuraa, ja miten muut reagoivat tai kommentoivat edellä kirjoitettua, rakentaa edellä kirjoitetun keskusteluvuoron merkityksen.

Keskusteluvuoroja seuraavat täydennykset ja kommentoinnit sekä luovat että rajoittavat merkityksiä. Keskusteluvuoroilla ei ole ennalta määrättyä pakotettua voimaa määrättyihin tulkintoihin, vaan ne sisältävät merkityspotentiaaleja vaihtoehtoisille tulkintatavoille. Vasta jäljessä tulevat reagoinnit vahvistavat joitakin kirjoitetun tekstin merkitysulottuvuuksia, samalla rajoittaen toisia tulkintamahdollisuuksia. (Mt. 265-266.)

Myöskään keskustelijoiden väliset suhteet eivät ole staattisia, vaan tarkentuvat keskustelun kuluessa jatkuvasti toisiinsa suhteutuen. Vuorovaikutuksellisessa tutkimuksessa keskeistä on tehdä näkyväksi sitä, miten toimijat itse orientoituvat erilaisiin vuorovaikutuksellisiin asemiin (Potter 1996, 67).

Koska keskustelu perustuu vastavuoroiseen vaihtoon, jokainen aloitusta seuraava täydennys on aina alttiina jatkotäydennyksille. Ensimmäinen aloitusta seuraava täydennys ei suinkaan lyö lukkoon aloituksen merkitystä, vaan seuraavat puhujat ja puheenvuorot voivat haastaa täsmennyksillä ja vastatulkinnoilla rakennettuja merkityksiä. Vuorovaikutuksen ongelmattoman etenemisen mahdollistavat kuitenkin sellaiset vuorovaikutuksen käytännöt, joiden avulla osallistujat jakavat yhteisen ymmärryksen siitä, miten vuorovaikutustilanteissa tulee toimia. Yhtä lailla kuin tavoiteltu yhteisymmärrys toimii pohjana yhteisille jaetuille tulkinnoille, se toimii myös erilaisten ristiriitojen perustana. (Gergen 1994, 267-271.) Asynkroninen verkkokommunikaatio vuorovaikutuksen kontekstina ei varmastikaan toimi täysin samalla tavoin kasvokkainen vuorovaikutus, mutta jotta sosiaalinen toiminta verkossa olisi keskusteluun osallistujille ymmärrettävää ja rakentuisi toimijoiden vastavuoroisena vuorovaikutuksena oletan, että edellä mainittujen periaatteiden täytyy jossain määrin toteutua myös välittyneessä vuorovaikutustoiminnassa.

Tulkintarepertuaari

Tutkielman retorista analyysia ohjaava keskeinen käsite on tulkintarepertuaari ja siitä johdettu lyhempi versio repertuaari. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa käsitettä on yleensä käytetty sellaisten merkityskokonaisuuksien kuvaamiseen, joilla haetaan vastausta kysymykseen: *mitä?* (esim. Suoninen 1992). Tässä työssä tulkintarepertuaarin käyttö poikkeaa sikäli totutusta, että olen laajentanut käsitteen käyttöaluetta sisällöllisestä kuvauksesta muodon tulkintaan. Käsitteen avulla tutkin retorisia vakuuttamisen tapoja. Näin ollen repertuaarin käyttö tässä työssä vastaa pikemminkin siihen *millä tavoin* ja *miten*, jokin asia tai asiantila tulee tuotetuksi verkkokeskusteluissa. Analyttinen huomio kiinnittyy pikemminkin merkitysten kielelliseen tuottamistapaan kuin tuotettujen merkitysten sisällölliseen tarkasteluun. Merkityskokonaisuuksien ja niiden kielellisen tuottamistapojen tarkastelu on tässä työssä tarpeen siksi, että niiden voidaan olettaa kantavan vaihtelevia potentiaaleja

erilaisiin seurauksiin keskusteluissa esimerkiksi muiden keskustelijoiden sisäänpääsyn, osallistumismahdollisuuksien tai keskustelija-asetelmien rakentamisen muodossa.

Jokinen, Juhila ja Suoninen (1993b, 26-27) ymmärtävät diskurssin, tulkintarepertuaarin ja näiden kattokäsitteen, merkityssysteemin, lähes synonyymeina. Käsitteet viittaavat käytännössä samaan asiaan; ne kuvaavat kieltä tulkintaa helpottavana erottelujärjestelmänä, jossa sanat suhteessa toisiinsa saavat merkityksensä. Diskurssianalyysin käsitteiden monitulkintaisuus on aloittelevalla tutkijalla upottava suo. Oikean käsitteen luo ei pääse oikotietä, vaan rämpimällä ja perusteellisten kokeilujen kautta.

Testatessani erilaisia käsitteitä analyysityökalupakkiini totesin repertuaarin käsitteen käyttökelpoisimmaksi. Vaihtoehtoinen diskurssin käsite on perinteisesti liitetty toimijoiden valtasuhteiden analysointiin, ilmiöiden historialliseen ja kontekstisidonnaiseen erittelyyn tai institutionaalisten sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993b, 27). Koska haluan korostaa tässä työssä toisaalta tuotettujen merkitysten tulkinnallisuutta, tekstien merkitysrikkautta ja vaihtelevuutta sekä toisaalta kielenkäyttäjän moninaisia resursseja tuottaa erilaisia, jopa ristiriitaisia merkityksiä keskustelun kuluessa, koen diskurssi-käsitteen turhan vahvana ja jähmeänä tämän aineiston käsitteelliseksi työkaluksi.

Toisaalta diskurssi-käsitteen soveltamista vaikeuttaa sen monitulkintaisuus. Kielitieteissä diskurssi ymmärretään sosiaalisesti toiminnaksi ja vuorovaikutukseksi, kun taas yhteiskuntatieteissä se ymmärretään todellisuutta kuvaavana, sosiaalisena konstruktiona (Fairclough 1997, 31). Eräs tulkintarepertuaarille ja diskurssille vaihtoehtoinen analyttinen käsite on puhetapa (esim. Hoikkala 1989), mutta koska tunnistan verkkovuorovaikutuksen erityisyyden tekstipohjaisena kommunikaation välineenä, olen halunnut välttää suoria yhteyksiä sellaisiin käsitteisiin, jotka eivät ota huomioon tätä erityisluonnetta.

Identiteetti

Retoristen repertuaarien kautta opiskelijat ja tutorit tuottavat verkkokeskusteluissa itselleen erilaisia asemia eli identiteettejä. Repertuaarit ja identiteetit liittyvät siten

kiinteästi yhteen. Identiteetin käsitteen avulla tarkastelen sitä, millaisena keskustelija tuottaa itsensä kuvaukseen valitun repertuaarin kautta.

Diskurssianalyysi haastaa traditionaaliset käsitykset ihmisen minuuden rakentumisesta, sillä se ymmärtää ihmisen minuuden sosiaalisena, kielen ja kielellisen toiminnan avulla tuotettuna konstruktiona. Diskurssianalyysille ydinminuuden tai aidon identiteetin etsiminen on problemaattista, sillä lähestymistavassa minuutta ei nähdä niinkään kokonaisuutena vaan osina, jotka rakentuvat monien rinnakkaisten, päällekkäisten ja vastakkaisten diskurssien pohjalta. (Potter & Wetherell 1987, 102-104) Sue Widdicombe (1998, 202) on todennut, että ymmärrys minuudesta koherenttina kokonaisuutena on syytä korvata idealla sellaisesta minuudesta, joka on fragmentaarinen ja jatkuvasti muuntuva. Sen sijaan, että minus olisi synnynnäinen tai saavutettu ominaisuus, sen ymmärretään rakentuvan tekojen ja toimijoiden välisen yhteisen vuorovaikutteisen toiminnan tuloksena.

Näistä lähtökohdista katsottuna myös identiteetin käsite on uudelleen muotoiltava. Identiteetin käsite eroaa tässä työssä sellaisista sosiaalitieteiden perinteisistä identiteettikäsitteistä, joissa painotetaan identiteetin pysyvyyttä ja sen kategorisoivaa ominaisuutta. Repertuaarin käyttäjän identiteetti ja minus nähdään diskurssianalyysissä alati keskustelun virrassa muuttuvana ominaisuutena ja aidon minuuden sijasta variaatioiden rikkaus asetetaan tutkimuksen fokukseen (Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 37-39). Identiteetti ei ole näin ymmärrettynä staattinen, vaan dynaaminen ilmiö ja aina sidoksissa keskustelussa tuotettuihin tulkintarepertuaareihin. Tietty diskurssi - tai tulkintarepertuaari - ikään kuin kutsuu kielenkäyttäjää tietynlaiseen asemaan (Parker 1992, 9). Analysoijan tehtävänä on tarkastella identiteettiä suhteessa siihen, miten se toimijan näkökulmasta rakentuu relevanttina (McKunlay & Dunnett 1998, 48-50).

Keskustelunsiirrot

Analyysin toisen osan muodostaa keskustelussa syntyvien merkitysneuvottelujen kartoittaminen siitä näkökulmasta, miten verkkokeskusteluja tuotetaan responsiivisina. Tällöin yksittäisiä keskusteluvuoroja tarkastellaan suhteessa toisiinsa siinä mielessä, miten ne toimivat responsiivisina aloitteina tulevaan keskusteluun tai responsiivisina vastauksina edeltäviin vuoroihin. Verkkokeskustelujen responsiivisuutta tarkastelen

keskustelunsiirto-käsitteen avulla. Tällaisia keskustelunsiirtoja voivat olla esimerkiksi kysymys ja siihen saatu vastaus, ehdotus ja sen hyväksyminen tai hylkääminen. Keskusteluanalyysissä tällaisia konventionaalistuneita vuorovaikutustoimintojen kytköksiä käsitellään vierusparin käsitteellä (Heritage 1984, 245-265). Vierusparit ovat sellaisia vuorovaikutuksen toimintopareja, joista ensimmäinen vuoro on aloitteellinen ja jälkimmäinen responsiivinen. Avaussiirto toimii ikään kuin tarjouksena tai kutsuna tulevaan keskusteluun ja luo vastaanottajalle odotuksia esittää tietynlainen responsivuoro. (Vehviläinen 2001, 43.)

Responsiivisessa keskustelussa keskusteluvuoro suhteutuu aina edeltävään vuoroon tai edellä käytyyn keskusteluun. Keskusteluvuoro tuo ilmi kirjoittajan tulkinnan siitä, mitä edeltävässä vuorossa tapahtui ja mihin sillä pyrittiin. Toisaalta keskusteluvuoro luo kontekstia tulevalle keskusteluvuorolle ja keskustelulle. Vuoro luo odotushorisontteja sille, mitä keskustelussa voi seuraavaksi tapahtua. Toisaalta keskusteluvuoroissa osallistujat osoittavat ymmärrystään edeltävästä vuorosta ja tuottavat edeltävää vuoroa tietynlaisena. (Ks. Suoninen 1999b, 104.) Responsiivisessa keskustelussa osallistujat eivät siis ole pelkästään passiivisia sivustaseuraajia, vaan he sekä kutsuvat muita osallistumaan että antavat palautetta, kannustavat, tukevat ja uudelleentulkitsevat edellä sanottua. Koska asynkroninen verkkovuorovaikutus on vuorovaikutuksen kontekstina erityinen täytyy responsiivisuus tuottaa erilaisin näkyvin keskustelun keinoin. Näitä keinoja tutkin keskustelunsiirtoina.

4 AINEISTON KUVAUS JA ANALYYSIPROSESSI

4.1 Tutkimusaineiston luonne ja aineiston hankinta

Tutkielman empiirinen aineisto koostuu Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen (TYT) avoimen yliopiston yksikössä järjestetyistä, tiedotusopin ja informaatiotutkimuksen perusopintoihin kuuluvista verkkokursseista ja niiden aikana käydyistä asynkronisista teemakeskusteluista. Tiedotusoppi ja informaatiotutkimus edustavat tässä tutkimuksessa sellaisia avoimen yliopiston verkkokursseja, joissa eriaikaisia verkkokeskusteluja hyödynnetään osana kurssisuoritusta ja joissa verkkokurssille nimetty tutor ohjaa teemakeskusteluja. Verkko-opetusta järjestetään monessa koulutusorganisaatiossa, joten tutkimuksen kohdeorganisaation valintamahdollisuuksia oli tarjolla useita.

Avoimen yliopiston verkko-opinnot tutkimuksen kohteena kiinnostivat minua kolmen erityisen seikan vuoksi. Ensinnäkin avoimesta yliopistosta on tullut koulutus- ja yhteiskuntapoliittisesti tärkeä koulutusvaihtoehto, huolimatta siitä, että sillä ei ole tutkinnonanto-oikeutta. Toiseksi avoin yliopisto on aktiivisesti etsinyt ja kehittänyt uusia opetus- ja opiskelumenetelmiä, ja se on Suomessa toiminut edelläkävijänä niin yliopisto-opetuksen virtuaalistamisen kuin verkko-opetuksen kehittämisen saralla yleensä. Kolmanneksi voidaan todeta, että opetukseen osallistuvan opiskelijajoukon heterogeenisyys asettaa opetuksen ja ohjauksen suunnittelun ja sen toteutuksen erityisasemaan. Katsonkin avointa yliopistotasoisista koulutusta koskevan tutkimus- ja kehitystyön erityisen tärkeäksi.

Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa opetuksen ja ohjauksen soveltamisesta verkossa on saatu kokemuksia jo yhden vuosikymmenen ajan, ja verkko-opetusta pyritään myös aktiivisesti kehittämään organisaatiossa. Tutkimusaineiston keruuta juuri Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen verkko-opetustarjonnasta onkin siivittänyt TYT:n positiivinen asenne lopputyötäni kohtaan.

Tampereen yliopiston avoin yliopisto edustaa keskisuurta avoimen yliopiston organisaatiota, joka järjestää verkko-opintoja sekä Tampereen toimipisteestä että kolmesta erillisistä aluetoimipisteistä käsin sekä eri yhteistyöoppilaitosten kanssa. Viimeisimpinä lukuvuosina verkko-opintokokonaisuuksia on voinut suorittaa muun muassa seuraavissa oppiaineissa: aikuiskasvatus ja kasvatustiede, historia, informaatiotutkimus, kansainvälinen politiikka, kansanterveystiede, mediakulttuuri, opettajan kasvatustieteelliset perusopinnot, sosiaalipsykologia, sosiaalityö, sosiologia, tiedotusoppi, tietojenkäsittelyoppi, valtio-oppi ja viestintäkasvatus. Verkko-opiskelijoiden määrä koulutusyksikössä on kasvanut nopeasti. Verkko-opintojen lanseerausvuonna 1998 rekisteröitiin viisikymmentäviisi opiskelijaa, kun vuonna 2005 rekisteröitiin 1154 opiskelijaa⁴. Todellisuudessa verkossa opiskelevien määrä on kuitenkin paljon tätä lukua suurempi, koska verkkoa hyödynnetään paitsi verkko-opinnoiksi luokitelluissa opintokokonaisuuksissa, myös monimuoto- tai lähiopetuksen tukityökaluna. Tällaisen verkko-opetuksen sulautumisprosessin myötä raja varsinaisten verkko-opintojen ja lähiopetuksen välillä on alkanutkin hämärtyä.

Tutkielman aineisto koostuu opiskelijoiden, tutoreiden ja opettajien tuottamasta tekstistä, jonka he ovat kirjoittaneet verkkokurssin kuluessa verkko-oppimisympäristöön pienryhmäkohtaiselle keskustelufoorumille. Verkkokurssien oppimisympäristönä on käytetty Moodle-nimistä avoimen lähdekoodin oppimisalustaa, jonne kurssin materiaali ja vaaditut kurssisuoritukset on koottu loogiseksi kokonaisuudeksi. Verkko-opetuksessa keskustelufoorumin funktio on yleensä ottaen tukea opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, helpottaa yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja tiedon rakentelua. Tutkimuksen aineisto koostuu nimenomaan keskusteluryhmissä tai -foorumeissa käydyistä keskusteluista, joissa pääasiallinen ryhmän sisäinen vuorovaikutus tapahtuu yhden kurssin aikana. Kyseessä on siis opetuksen kontekstissa syntynyt ”luonnollinen” tekstiaineisto.

Kirjoitusliuskoina aineiston koko on n. 140 sivua (normaaliasetuksilla, riviväli ollessa 1). Tutkimusaineistossa on mukana 36 opiskelijaa, kolme tutoria ja kaksi opettajaa.

⁴ Opiskelijamäärä on laskettu netto-opiskelijoina, toisin sanoen määrä on mitattu ajassa vuoden ensimmäisestä päivästä viimeiseen päivään ja laskennassa on otettu huomioon kaikki sellaiset verkko-opintoihin rekisteröityneet opiskelijat, jotka ovat jossain vaiheessa kuluvaan vuoteen kirjoilla Tampereen yliopiston avoimen yliopiston opiskelijarekisterissä. (I. Isopoussu haastattelu 23.9.2005 ja puhelimitse saatu tieto 9.3.2006)

Keskusteluryhmissä on aktiivisia opiskelijoita 6-8 kappaletta per keskusteluryhmä. Aktiiviseksi opiskelijaksi olen määritellyt sellaisen opiskelijan, joka on kirjoittanut keskustelualueelle vähintään yhden viestin koko kurssin aikana. Tiedotusopin kurssilla teemakeskusteluun osallistuneita opiskelijapienryhmiä oli kaksi ja informaatiotutkimuksessa kolme. Kursseihin liittyvät teemakeskustelut on käyty näissä keskusteluryhmissä.

Keskustelualueella opiskelijat keskustelevat omassa ryhmässään jostakin opettajan tai tutorin antamasta teemasta tai tehtävästä, joka liittyy opiskeltavan aineen keskeiseen sisältöön. Teemakeskustelut toimivat eriaikaisesti, samaan tapaan kuin esimerkiksi sähköposti. Kirjoitetut viestit tallentuvat oppimisolustalle, jossa ne ovat muiden luettavissa ja kommentoitavissa myöhemmin. Aloitettuun keskusteluketjuun pystyy lisäämään viestejä, jolloin keskusteluvuoroista rakentuu puumaisia viestiketjuja.

opettaja

Ø opiskelija 1

Ø opiskelija 2

§ opiskelija 3

• tutor

Edellisessä kuvitteellisessa viestiketjussa keskustelun on aloittanut opettaja. Seuraavaksi opiskelija 1 ja opiskelija 2 ovat vastanneet kumpikin opettajan viestiin. Opiskelija 3 on puolestaan vastannut opiskelija 2:n viestiin. Lopuksi tutor on liittänyt oman vuoronsa vastauksena opiskelija 3:n viestiin.

Verkkokurssien suoritusmuotoja ja teemakeskusteluja koskevat käsikirjoitukset poikkeavat hieman toisistaan. Informaatiotutkimuksen kurssi koostui opiskelijoiden itsenäisesti suorittamista harjoituksista, kolmesta asynkronisesta teemakeskustelusta ja kirjallisesta lopputehtävästä. Vastaavasti tiedotusopin kurssin suorituksiin kuuluivat kirjallisuuteen perustuva essee ja kirjalliset harjoitukset tai vaihtoehtoisena suoritusmuotona temaattiset verkkokeskustelut. Tiedotusopin kurssilla ryhmäkohtaisia tehtävänantoja teemakeskusteluihin oli yhteensä kuusi kappaletta, joista kukin sisälsi 1-3 keskusteluosatehtävää. Taulukossa 1 ja 2 on esitetty kaikki keskusteluvuorot tiedotusopin ja informaatiotutkimuksen verkkokurssien aikana.

Taulukko 1. Keskusteluvuorot tiedotusopin verkkokurssin aikana

	Ryhmä 1 (6 opiskelijaa)	Ryhmä 2 (6 opiskelijaa)	Yhteensä
opiskelijat	88	94	182
tutor ⁵	18	15	33
opettaja	6	6	12
yhhteensä	112	115	227

Taulukko 2. Keskusteluvuorot informaatiotutkimuksen verkkokurssin aikana

	Ryhmä 3 (8 opiskelijaa)	Ryhmä 4 (8 opiskelijaa)	Ryhmä 5 (8 opiskelijaa)	Yhteensä
opiskelijat	63	58	42	163
tutor	11	10	8	29
opettaja	1	-	-	1
yhhteensä	75	68	50	193

Tutkimusaineisto sisältää yhteensä 420 keskusteluvuoroa, joista suurin osa on opiskelijoiden tuottamia. Tiedotusopin verkkokurssilla opiskelijoiden keskusteluvuorojen määrät eri ryhmien välillä ovat melkein yhtä suuret: ryhmässä 1 opiskelijoiden lähettämiä viestejä on 88 ja ryhmässä 2 viestejä on 94 kappaletta. Informaatiotutkimuksen kurssilla on ryhmäkohtaisten keskusteluvuorojen määrissä joitakin eroja - vaihteluväli viestien määrässä on 42-63 välillä. Yksittäisten keskusteluvuorojen pituus vaihtelee 7 sanasta aina 442 sanaan saakka. Tiedotusopin kurssilla kummallakin ryhmällä oli oma tutor, kun taas informaatiotutkimuksen kurssilla kaikkia ryhmiä ohjasi sama tutor. Keskusteluvuorojen määrään suhteutettuna

⁵ Verkkokurssilla oli kaksi tutoria, joista toinen ohjasi ryhmää 1, toinen ryhmää 2

opettajilla on teemakeskusteluissa verrattain pienet osallistumisroolit. Informaatiotutkimuksen kurssilla on ainoastaan yksittäinen opettajan keskusteluvuoro. Tiedotusopin kurssilla opettajalla on yhteensä 12 vuoroa, 6 kummassakin ryhmässä. Nämä keskusteluvuorot ovat kummassakin ryhmässä identtisiä keskustelutehtävänantoja.

4.1.1 Aineiston hankinta

Tutkimusaineiston hankinta on ajoittunut vuosien 2003–2005 välille. Valitsin pitkän aikavälin aineistonkeruussa pelkästään suojatakseni tutkittavien henkilöiden anonymiteetin. Kyseisenä aikana olen lähestynyt yhteensä viiden eri verkkokurssin opettajaa ja muita kurssien vastuuhenkilöitä, jotka organisoivat verkko-opetusta Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen avoimen yliopiston yksikössä. Yhteystiedot kurssien opettajille sain pyynnöstä TYT:sta. Oppiaineet valitsin edustamaan eri tiedekuntien tarjoamia opintoja, kuitenkin pyrkimättä aineistonkeruussa varsinaisen otoksen saamiseen TYT:n verkko-opetustarjonnasta. Edellytyksenä kurssin valintaan oli se, että verkkokurssilla hyödynnettiin asynkronisia teemakeskusteluja opetuksen osana ja se, että kurssille oli nimetty oma tutor.

Jokaisen viiden kurssin kohdalla olen käynyt läpi vaiheittaisen tutkimuslupaa koskevan prosessin. Lähetin kullekin verkko-opettajalle sähköpostitse tutkimusta koskevan tiedotteen ja tutkimussuostumuksen kurssin loppupuolella. Verkko-opintoja järjestävistä vastuupettajista yhteensä kolme vastasi myöntävästi tutkimuspyyntööni, jonka jälkeen lähetin samaisen tutkimussuostumuksen ja tiedotteen myös kyseisten kurssien tutoreille. Näistä kahden kurssin osalta sain luvan myös kursseja ohjanneilta tutoreilta.

Kolmannessa vaiheessa lähetin tutkimussuostumuksen kyseisten kahden kurssin jokaiselle opiskelijalle heidän henkilökohtaiseen sähköpostiinsa. Julkaisin myös kurssiopettajien luvalla tutkielmaa koskevan tiedotteen Moodle -oppimisalustalla. Koska aivan kaikki opiskelijat eivät reagoineet ensimmäiseen sähköpostiviestiini, lähetin tutkimuspyynnön uudelleen osalle tutkimushenkilöistä. Toisen lähetyserroksen jälkeen olin saanut kaikilta keskusteluun osallistuneilta suostumuksen käyttä

teemakeskusteluja tutkimusaineistona. Kyseessä olevien kahden kurssin opettajien, tutoreiden ja opiskelijoiden suhtautuminen tämän tutkielman tekemiseen ja keskustelumateriaalin hyödyntämiseen tutkimusaineistona oli ilahduttavan myönteistä, mistä kiitos heille. Moniportaisen tutkimuslupaprosessin jälkeen tutkimusaineiston oppiaineiksi olivat valikoituneet informaatiotutkimus ja tiedotusoppi.

Tutkimuspyynnön pyrin esittämään kurssien loppupuolella, jotta sen vaikutus käynnissä oleviin teemakeskusteluihin olisi mahdollisimman vähäinen. Pynnön esittämisen ajankohdan valinta ei ollut kuitenkaan ongelmaton; osalle poisvalikoituneista kursseista se ilmeisesti saapui liian myöhään, koska osa kurssien vastuuhenkilöistä jätti vastaamatta tutkimuspyyntöni. Toisaalta on myös mahdollista, että tutkimus koettiin opetuksen arviointiin liittyväksi työksi, vaikka pyrin jo tutkimuksen esittelyvaiheessa selventämään omaa tutkijarooliani pikemminkin analysoijana ja keskustelijana kuin opetuksen tai ohjauksen arvioijana.

Aineistonkeruun jälkeen olin hieman epävarma sen riittävydestä. Päätin kuitenkin aloittaa aineiston analyysin, mutta havaitsin pian, että aineisto ei kata muotoilemaani alkuperäistä tutkimuskysymystä, tutoreiden subjektipositiodien rakentumista verkkokeskusteluissa. Sekä tutoreita että tutoreiden keskusteluvuoroja oli aineistossa liian vähän. Toisaalta näkökulman yksiulotteisuus ei vuorovaikutustutkimuksen näkökulmasta näyttänyt vakuuttavalta ja mielenkiintoiselta. Niinpä muotoilin tutkimuskysymystä uudelleen siten, että nostin tarkastelun kohteeksi nyt opiskelijat sulkematta ulkopuolelle muita verkkokeskusteluissa mukana olevia toimijoita: opettajia ja tutoreita.

4.1.2 Tutkijan positio

Diskurssianalyttinen lähestymistapa kiinnittää tutkijan mielenkiintoisella tavalla kulttuurisiin konstruoimisprosesseihin. Tutkiminen itsessään perustuu kielen käyttöön (Juhila 1999a, 201) ja toisaalta tutkijan työn kohde on ihmisten kielellinen toiminta (Edwards 1997, 46, 53-61). Itse tutkimus omalta osaltaan osallistuu tutkimuskohteensa rakentamiseen antamalla sille erilaisia merkityksiä ja tulkintoja (Jokinen, Juhila &

Suoninen 1993b, 23-24). Jos siis kaiken tiedon oletetaan olevan konstruoitua, myös tieteellinen tieto on sitä. Tässä mielessä (tämäkään) tutkimus ei ole neutraali ilmiön kuvaus, vaan tutkijan konstruoima (kts. Juhila 1999a). Tutkimuksen tieteellisen statuksen saavuttaminen edellyttää kuitenkin perusteltujen tulkintojen tekemistä. Analyysiosiosassa kuvaan lukijalle laajasti ja yksityiskohtaisesti niitä päättelyketjuja ja -polkuja, joihin tekemäni tulkinnat perustuvat.

Jotta tutkittavia ilmiöitä voisi ylipäänsä ymmärtää ja tulkita, on välttämätöntä, että kieli ja sosiaalinen todellisuus ovat yhteisesti ymmärrettyjä ja jaettuja sekä tutkittaville että tutkijalle. Vaikka tutkija toimii itsekään siinä diskursiivisessa maailmassa, jota tutkii (Burr 1995, 60), on tärkeätä, että tutkija kykenee asemoimaan itsensä ilmiön ulkopuolelle nähdäkseen riittävän kirkkaasti sen sisälle. Tämä ulkopuolelle asettuminen voi tapahtua esimerkiksi tutkijan aktiivisen reflektoinnin kautta (Potter & Wetherell 1987, 182).

Tämän opinnäytteen alkusysäyksenä toimi oma ohjauskokemukseni tutorin roolissa Tampereen yliopiston avoimen yliopiston järjestämällä sosiaalipsykologian verkkokurssilla. Tutorointiin liittyväksi haasteeksi koin sopivien ohjauskeinojen löytämisen ja soveltamisen varsinkin tilanteissa, joissa keskustelu pyrki rönsyilemään. Oman roolini tunnistaminen keskustelussa oli välillä vaikeaa. Opiskelijat toivoivat minusta sisällöllistä asiantuntijaa, kun taas itse kannustin opiskelijoita heidän oman asiantuntijuutensa kehittämiseen. Haasteelliseksi tehtäväksi koin myös sen, miten motivoida opiskelijoita aktiiviseen keskusteluun. Toisinaan jotkin tiedostaen valitut ohjauskeinot ja vuorovaikutteiset teot näyttivät johtavan keskusteluissa ennakoimattomiin suuntiin. Opinnäytetyön kannalta opetuksen kontekstiin liittyvä verkkovuorovaikutuksen tarkasteleminen vaikutti kiehtovalta kysymykseltä.

Graduprosessin aineistonkeruu- ja sulatteluvaiheessa osallistuin itse kahdelle verkkokurssille opiskelijan roolissa, ja saatoinkin tarkastella ohjausta ja vuorovaikutusta nyt toisesta perspektiivistä. Toinen kurseista toteutettiin kokonaan verkossa englannin kielellä. Opiskelijan asemassa koin ongelmalliseksi keskustelun monologisuuden, jonka osaltaan oletin johtuvan vieraan kielen käytöstä. Toinen opiskelijan näkökulmasta kokemani ongelma samaisella kurssilla oli ohjauksen puute. Ryhmälleni osoitettu tutor kirjoitti oppimisalustalle koko kurssin aikana vain muutamia kertoja. Toinen suorittamistani kurseista toteutettiin monimuoto-opetuksena, jossa verkkoa

hyödynnettiin ryhmä- ja projektityökaluna. Kurssin aikana kävi selväksi, että opiskelijoilla on toistaiseksi vielä vähän kokemusta verkko-opiskelusta ja valmiudet tieto- ja viestintäteknikan hyödyntämiseen ovat vasta kehitymässä. Opiskelijoiden erilaiset tekniset valmiudet hankaloittivat yhteistyötä ja työnjakoa. Käytännön tasolla opiskelijat osoittautuivat verkko-oppijina noviiseiksi ja kokeilijoiksi.

Omaan kokemukseeni verkko-ohjauksen ja -oppimisen kentällä liittyy useiden onnistumisten lisäksi myös täyttymättömiä lupauksia ja pari pettymystä, jotka ovat pitäneet yllä mielenkiintoa tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Huolimatta kokemuksestani ja esiyymmärryksestäni olen tätä tutkimusta tehdessäni pyrkinyt analyytikon positiossa kunnioittamaan tutkimusaineistossa esiintyvien toimijoiden omaa orientaatiota ja jäsenystä meneillään olevasta vuorovaikutustoiminnasta. Tutkimusprosessin aikana, erityisesti sen analyysivaiheessa olen joutunut arvioimaan uudestaan omia ennakkokäsityksiäni ja etenemään aineiston ehdoilla. Tämä on merkinnyt tiukan tekstilähtöistä analyysia ja omien tulkintojeni kriittistä reflektointia. Tutkijan positio näkyy myös sanavalinnoissani. Olen tietoisesti pyrkinyt välttämään passiivimuotoa kuvatessani niitä valintoja ja tulkintoja, joita olen tehnyt. Konstruktionistisessa hengessä tunnustan, että tulkintani ovat omiani, tosin monen lukukerran läpi suodattuneita ja tässä mielessä testattuja.

4.1.3 Tutkimuksen eettiset kysymykset

Sitä mukaan kun Internetiä on ryhdytty sosiaalitieteissä hyödyntämään sekä tutkimuksen kohteena että aineistollisena lähteenä, myös tutkimuksen eettiset kysymykset ovat nousseet keskustelun kohteeksi (esim. Hamilton 1999, Jones 1999, Mann & Stewart 2000, Suler 2000). Internet-tutkimusta koskevissa eettisissä pohdintoissa on erityisesti kiinnitetty huomiota tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen, tutkimuksesta tiedottamiseen sekä osallistuvien henkilöiden anonymiteetin suojaamiseen (esim. Sharf 1999, 245-248; Mann & Stewart 2000, 48-49; 57-59; Suler 2000). Etenkin avointen keskustelu- ja uutisryhmien kohdalla on pohdittu sitä, voidaanko keskustelua ja sen yksittäisiä viestejä pitää julkisina teksteinä ja käyttää

niitä hyväksi tutkimusaineistona ilman tekstien kirjoittajien suostumusta (Mann & Stewart 2000, 45-47).

Kun tutkimus kohdistuu suljettujen ja paikallisten keskusteluryhmien tutkimiseen on kysymys tutkittavien tiedottamisesta ja tutkimussuostumusten saamisesta selkeämpi. Suljettua keskusteluryhmää ei voi pitää julkisena mielipiteiden tai ajatusten ilmaisukenttänä. Verkko-oppimisympäristön keskusteluryhmiin osallistuminen vaatii osallistujilta järjestelmään kirjautumisoikeuksia ja sisäänpääsy on näiltä osin rajoitettua. Tämän tutkimuksen toteuttamisen ehdottomana edellytyksenä olikin tutkimussuostumuksen saaminen kaikilta verkkokeskusteluun osallistuneilta. Tutkimussuostumuksen lähetin opettajille, tutoreille ja opiskelijoille jokaisen henkilökohtaiseen sähköpostiin ja pyysin osallistujalta vastausta ensisijaisesti sähköpostitse. Tutkimukseen osallistuminen oli kaikille osallistujille vapaaehtoista ja siitä oli mahdollisuus kieltäytyä.

Sen lisäksi, että varmistin tutkimussuostumuksella osallistujien halukkuuden osallistua tutkimukseen, sillä oli myös tiedottava funktio. Tutkimussuostumuksessa kerroin osallistujille tutkimuksen tarkoituksen, käytännön toteutuksen ja raportointikäytännöt. Koska verkkokursseille osallistuneet henkilöt olivat ensisijaisesti orientoituneet opettamis-, ohjaus- ja opiskelutoimintaan, eivät niinkään tutkimuksen kohteeksi, pidin tämän vuoksi tärkeänä osapuolien vastuiden ja oikeuksien selventämistä jo tutkimuksen esittelyvaiheessa. Näistä tärkeimmiksi tutkijan vastuiksi nousivat henkilötietojen suojaaminen ja aineiston käsittelykäytännöt. Sen lisäksi, että osallistujat saivat tietoa tutkimuksesta tutkimussuostumuksen muodossa henkilökohtaiseen sähköpostiinsa, julkaisin kurssikohtaisilla oppimisalustoilla tutkimusta koskevan tiedotteen.

Tutkittavien anonymiteetin suojaaminen on ollut tämän tutkielman keskeisempiä eettisiä kysymyksiä. Erityisesti henkilötietojen suojaaminen korostuu opettamisesta ja ohjaamisesta vastaavien henkilöiden kohdalla. Osallistujien henkilöllisyyden suojaamiseksi olen soveltanut useita eri menetelmiä. Aineistonkeruun toteutin parin vuoden kestäväällä ajanjaksolla, jotta osallistuvia henkilöitä ei voitaisi tunnistaa opetusvuoden perusteella. Tästä syystä poistin myös vuosilukumerkinnän keskusteluviestien viestikentästä aineiston esikäsittelyvaiheessa. Aineiston anonymisointivaiheessa poistin aineistosta myös kaikki osallistujiin viittaavat tunnistetiedot kuten opiskelijoiden, tutorien ja opettajien nimet, asuinpaikat ja muut

viittaukset tunnistettaviin paikkoihin tai henkilöihin. Muutin myös joitakin tunnistamista helpottavia tietoja yleisemmän tason tiedoiksi, silloin kuin se oli välttämätöntä. Jos tämäkään ei ollut mahdollista, poistin harkinnanvaraisesti keskusteluviesteistä muutamia sanoja, kuitenkin siten, etten menettäisi olennaista informaatiota. Anonymisointivaiheessa poistin keskusteluviestikentistä osallistujien kuvat, jos se oli saatavilla ja nimesin kaikki osallistujat uudelleen kuvitteellisilla nimillä.

Tutkimuksen teon aikana olen joutunut pohtimaan myös omaa henkilökohtaista suhdettani tutkittavaan ilmiöön. Esiymmärrykseni verkkokeskustelujen haasteellisuudesta herätti mielenkiintoni tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja ohjasi näin aineiston valintaa tekstiaineistojen tutkimiseen. Vahvuutena pidän sitä, että minulla ei ole ollut henkilökohtaista suhdetta tai instituutionaalista roolia tutkimusaineistoon kuuluvien kurssien osalta, vaan olen lähestynyt näitä kahta kurssia ulkopuolisen silmin. Hyvin usein verkko-opetusta ja oppimista koskevat tutkimukset on toteutettu opetuskokeiluina tai toimintatutkimuksina, siten että tutkija on toiminut samalla myös verkkokurssin opettajana (esim. Matikainen 2001, Marttunen ja Laurinen 2001, Aarnio 1999). Tällaisessa kahden roolin asetelmassa oman position säätely tutkijasta opettajaksi ja toisin päin voi olla haastavampaa.

4.2 Analyysiprosessi ja -vaiheet

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkimuksen eri vaiheet, aineiston analyysi, tulkinta ja raportointi, sulautuvat toisiinsa (esim. Eskola ja Suoranta 1998, 16). Tutkimusprosessin vaiheiden integroituminen tuntuu vieläpä korostuvan diskurssianalyttisessä tutkimuksessa, jossa tutkija ja aineisto käyvät ikään kuin keskinäistä vuoropuhelua, jonka aikana tutkija yrittää lähestyä ja kuunnella aineistoa sen omilla ehdoilla. Omaksumani analyttinen lähestymistapa tarkoittaa juuri aineistolähtöistä otetta ja avointa suhdetta aineistosta kumpuaviin havaintoihin (Jokinen & Juhila 1999, 86).

Tutkimusaineiston käsittely alkoi datan tallennuksella, koodauksella ja anonymisoinnilla. Saadakseni kokonaiskäsityksen aineistosta pyrin kahden

ensimmäisen lukukierroksen aikana luokittelemaan keskusteluviesteihin sisältyviä erilaisia keskustelufunktioita karkealla vuorovaikutustoimintojen luokittelulla. Ensimmäisen lukukierroksen jälkeen vaikutelma aineistosta oli monitulkintainen ja saamani alustavat luokittelutulokset näyttivät kohtuuttoman mekaanisilta. Lukukierrokset olivat siinä mielessä tärkeitä, että osa idea-aiheista näkyy jossain muodossa muotoilemissani repertuaareissa ja keskustelunsiirroissa. Seuraavien kahden lukukierrosten aikana tulkitsin aineistoa diskurssianalyttisessä hengessä, ja pyrin tavoittamaan tekstistä laajempia merkityskokonaisuuksia tekstiä alleviivaamalla, kommentoimalla marginaaliin ja kokoamalla taulukkomuotoon merkityskokonaisuuksien yhteneväisiä piirteitä. Samalla testasin erilaisia diskurssianalyttisiä käsitteitä. Tässä vaiheessa olin erottanut aineistosta kaksitoista erilaista diskurssia ja niihin liittyvää identiteettiä. Näistä toiset edustivat laajempia, toiset suppeampia osia aineistossa. Ongelmana oli kuitenkin, että merkityskokonaisuudet näyttivät kertovan sisällöllisesti hyvin eritasoisista asioista ja niillä saattoi olla keskusteluissa erilaisia funktioita.

Ratkaisu merkityskokonaisuuksien ymmärtämiseen löytyi sitä kautta, että käsittelin löytyneitä merkityskokonaisuuksia niiden kielellisen muotoilun kautta. Huomioni kiinnittyi ensinnäkin tekstissä esiintyvään retoriikkaan eli siihen, millaisten kielellisten keinojen avulla opiskelijat tuottivat vakuuttavia vastauksia oppimiskohteesta. Kahdestatoista erilaisesta diskurssista tiivistyi lopulta retorisen analyysin tulokseksi kuusi tulkintarepertuaaria ja kuusi niiden kautta rakentuvaa identiteettiä.

Retoristen repertuaarien erittelyyn liittyy muutamia huomionarvoisia seikkoja. Ensinnäkin repertuaarit eivät ole yksittäisten keskustelijoiden tulkintatapoihin sidonnaisia, vaan ne ylittävät yksilölliset tavat tuottaa asioille merkityksiä. Toiseksi repertuaareja ei myöskään pidä ymmärtää yksilön psyykkisiä tai kognitiivisten tilojen heijastajana, vaan ne toimivat pikemminkin sosiaalisina ja jaettuina resursseina tuottaa erilaisia kuvauksia asiantiloista. Kuvauksissa käytettyjen psykologisten käsitteistöjen ajatellaan toimivan keskusteluissa puheen - tai tässä aineistossa paremminkin tekstin - tuottamisen resursseina (te Molder & Potter 2005, 30). Esimerkiksi se, että opiskelija kuvaa keskusteluvuorossaan ajatelleensa tai pohtineensa jotakin asiaa, ei sinällään viittaa opiskelijan sisäisiin kognitiivisiin prosesseihin, vaan kuvaukset voivat tehdä näkyväksi esimerkiksi opiskelijaan kohdistuvia institutionaalisia odotuksia: opiskelijan kuuluu ajatella ja pohtia.

Kolmanneksi, repertuaarit ja identiteetit liittyvät kiinteästi yhteen. Tämä tarkoittaa, että tekstissä tuotettu repertuaari rakentaa kirjoittajalle tietynlaista identiteettiä. Neljänneksi, repertuaarit esiintyvät yleensä liittoumina ja kietoutuvat toisiinsa joskus hyvinkin mutkikkaalla tavalla, vaikkapa siten, että kaksi eri repertuaaria limittyy samassa lauseessa. Viidenneksi, useimmiten yksi keskusteluvuoro on tuotettu monen eri repertuaarin avulla. Toki aineistossa esiintyy myös sellaisia yksittäisiä keskusteluvuoroja, jotka rakentuvat vain yhden tulkintarepertuaarin kautta. Repertuaarien erottamisen kriteerinä olen pitänyt näkökulman vaihdosta yhden tekstiosan, kappaleen tai lauseen sisällä. Taulukoissa 3 (s. 64) esittelen tarkemmin retorisisille repertuaareille tunnusomaisia piirteitä, jotka ovat toimineet myös repertuaarien erottamiskriteereinä.

Toisessa analyysivaiheessa jäljitin keskusteluista sellaisia ydinkohtia ja elementtejä, jotka synnyttivät vastavuoroista vaihtoa, toisin sanoen vuorovaikutusta, keskustelijoiden välille. Näitä responsiivisia elementtejä, keskustelunsiirtoja, löysin aineistosta seitsemän kappaletta. Paikantaessani aineiston retorista ja responsiivista ulottuvuutta pyrin ylittämään yksilölähtöiset lähestymistavat. Sen sijaan käsittelin aineistoa kokonaisena tekstimassana etsien sellaisia tulkintakokonaisuuksia, jotka eivät rajoittuneet yksilöllisiin tapoihin tuottaa kuvauksia tai vastavuoroista keskustelutoimintaa.

Aineiston responsiivisten toimintojen rajaamisessa kohtasin muutamia ongelmia. Koska verkkovuorovaikutus ei noudata lineaarista keskustelun rakennetta eikä puheelle ominaista sekventiaalisuutta, verkkokeskustelut näyttivät muodostuvan useista erillisistä fragmenteista. Koska opiskelijat voivat tulla sisään mistä tahansa keskustelun kohdasta ja liikkua joustavasti eri keskusteluosien välillä, en voinut olla varma, mitä opiskelija on lukenut ennen keskusteluvuoronsa kirjoittamista. On täysin mahdollista, että opiskelija kirjoittaa oman keskusteluvuoronsa ilman, että hän on lukenut vuoroa, johon teknisesti ottaen on vastaamassa, saati että hän olisi lukenut koko edeltävää viestiketjua. Myös tekstien väliset viittaussuhteet näyttivät välillä ylittävän keskusteluketjujen rakenteet. Tietotekniset järjestelmät eivät pysty tulkitsemaan viestien merkityssisältöjä järjestääkseen samaa asiaa koskevat vuorot loogiseksi kokonaisuudeksi, vaan viestit järjestyvät sen mukaan, minkä viestin vastaukseksi opiskelija omansa liittää. Tämä ei todellakaan vielä merkitse vuorojen sisällöllistä vastaavuutta tai vuorovaikutuksellisuutta.

Ongelmat ylittääkseni otinkin tarkastelun kohteeksi sellaiset keskusteluketjut, joissa oli vähintään kolme keskusteluvuoroa ja joissa yksittäinen keskusteluvuoro joko viittasi eksplisiittisesti vähintään yhteen viestiketjun edelliseen vuoroon tai, joka loi odotuksia jatkokeskustelulle. Responsiivisen tarkastelun avulla pyrin kartoittamaan niitä keskustelun ominaisuuksia, jotka tekevät siitä tunnistettavasti vuorovaikutteisen. Keskustelunsiirtojen erittelyssä keskeiseksi muodostui se, miten ja millaisin keinoin keskustelijat itse tekevät relevantiksi keskustelun vastavuoroisuutta toisin sanoen, miten he orientoituvat edellä sanottuun tai millä tavoin he kutsuvat muita osallistumaan.

5 ANALYYSI

Luku viisi on jäsenelty siten, että esittelen aluksi aineisto-otteiden avulla sellaisia kielellisiä resursseja eli retorisia tulkintarepertuaareja, joiden avulla opiskelijat orientoituvat vastaamaan annettuun keskustelutehtävään (luku 5.1). Tässä analyysin ensimmäisessä osassa tarkastelen viestejä itsenäisinä kokonaisuuksina ja esittelen retoriset repertuaarit ja niiden kautta rakentuvat identiteetit toisistaan erillisinä kokonaisuuksina. Tarkastelen luvussa sitä, millaisia kielellisiä keinoja opiskelijat käyttävät kirjoitusvuoroissa ja verkkokeskustelussa tehdäkseen ymmärrettäväksi erilaisia asioita toisilleen. Luvussa 5.2 tarkastelen verkkokeskustelun luonnetta fragmentaarisenä kokonaisuutena. Viimeisessä luvussa (5.3) siirryn analysoimaan sitä, millaisten kielellisten keinojen kautta ryhmän jäsenet orientoituvat responsiiviseen toimintaan verkkokeskusteluissa. Kiinnostuksen kohteena on tällöin, miten erilaiset keskustelunsiirrot toimivat yhteistä merkitysneuvottelua eteenpäin vievänä voimana.

5.1 Opiskelijoiden käyttämien retoristen repertuaarien kirjo

Tarkastelen tässä luvussa aineistosta erittelemiäni retorisia tulkintarepertuaareja pääosin kahden eri keskusteluviestin avulla, joissa erilaisten retoristen keinojen kirjo ja rikkaus tulee näkyvimmin esille. Käsittelyyn olen ottanut aineisto-otteita kahden eri opiskelijan, Reetan ja Marian⁶, lähettämistä viesteistä. Kaikki aineisto-otteet on esitetty luvussa 5 alkuperäisessä muodossaan eli mahdollisia lyöntivirheitä ei ole korjattu. Hakasulkeiden sisällä olevat kolme pistettä ([...]) ovat tutkijan merkintä, ja ne kertovat siitä, että aineisto-otteen edellä tai jäljessä seuraa tekstiä. Viestien otsikkokenttiä kuljetan selvyuden vuoksi mukana kaikissa aineisto-otteissa. Reetan ja Marian viestit ovat kokonaisuudessaan liitteessä 1.

Keskusteluviestit ovat kumpikin osa samaa teemakeskustelua, joka on käyty tiedotusopin ryhmässä ensimmäisen keskustelun yhtenä osana. Opettaja on antanut opiskelijoille tehtävän, jonka mukaan opiskelijoiden tulee tarkastella

⁶ Aineisto-otteissa esiintyvien henkilöiden nimet on muutettu.

verkkoluentomateriaalissa esitettyjä viestinnän malleja ja metaforia siitä näkökulmasta, kuinka hyvin tai heikosti ne kertovat viestinnästä, ja lisäksi pohtia myös sitä, millaisesta viestinnästä ne kertovat. Reetan viestin otsikko viittaa yhteen annetuista metaforista: viestintä informaation siirtona.

Viestintä informaation siirtona

Reetta - lauantai, 2 maaliskuu, 22:13

Hei vaan,

kylläpä tällä keskustelupalstalla on ollut vielä hiljaista!
Missä te kaikki luuraatte? Tosin itsekin vasta nyt aktivoituin kirjoittelemaan, vaikkakin olen käynyt kurkistelemassa täällä jo muutaman kerran, mutten ole ennättänyt kirjoitella sen enempää.
Alla aloituskommenttini toiseen aihealueeseen.

Shannonin ja Weaverin esittämä lineaarinen malli kuvaa mielestäni mainiosti tiedonsiirron vaikeutta. [...]

Reetan kirjoittaman keskusteluvuoron alkuosan voi tulkita yhteisölliseen kehykseen kuuluvana aloitteena, jonka Reetta rakentaa piiloleikki-metaforan kautta. Reetan antama selonteko omasta aktiivisuudesta ei ole poikkeuksellinen piirre aineistossa, vaan opiskelijat tunnistavat oman selontekovelvollisuutensa muille ryhmän jäsenille omasta aktiivisuudestaan tai opiskelu- ja osallistumisvelvoitteistaan verkossa etenkin tilanteissa, joissa velvollisuus on jäänyt täyttämättä. Opiskelijat ja tutorit käyttävät viesteissään jonkin verran myös metakomentointia, jonka avulla voidaan ohjata asian käsittelyyn, tiivistää edellä sanottua tai vaikkapa suunnata kommentteja toisille (esim. ” Suuremmaksi osaksi omia mielipiteitäni eikä hirveitä kannanottoja muiden teksteihin.” , ”Henrille kommentoisin...”, ” Hiukan provosoiden otan esimerkkiaiheeksi...”). Omassa viestissään Reetta orientoi lukijaa tulevaan aiheeseen johdattelevalla metalauseella: ”Alla aloituskommenttini toiseen aihealueeseen.”

Varsinainen analyttinen kiinnostuksen kohde alkaa, kun Reetta aloittaa tehtävänantoon liittyvän aiheen käsittelyn. Reetta tuo vuorossaan esille verkkoluennoilla esitetyn Claude Shannonin ja Warren Weaverin kehittämän viestinnän siirtomallin. Reetta kertoo kuvauksessaan oman käsityksensä siitä, miten kyseinen malli toimii viestinnän ymmärtämisessä: ”kuvaa mielestäni mainiosti”. Olenkin nimennyt tämän tulkintaresurssin *oman tulkinnan repertuaariksi*. Vastaavaa repertuaaria käyttää myös Maria omassa viestissään.

Vast: Viestintä informaation siirtana

Maria - sunnuntai, 3 maaliskuu, 19:23

Hei! Liityn mukaan joukkoon....

Minulle heräsi voimakkaana ajatus viestinnästä nimenomaan yhteisyydentuottajana. [...]

Maria kertoo omassa vuorossaan niistä ajatuksista, joita viestintä käsitteenä on hänessä herättänyt ja hyödyntää myös oman tulkinnan repertuaaria. Tässä repertuaarissa kirjoittaessaan opiskelija viittaa joko omaan ajatteluunsa tai tulkintaansa käsillä olevasta aiheesta ja tekee samalla näkyväksi omaa ymmärrystään opetettavan aineen sisällöstä tai annetusta tehtävästä. Ilmauksissaan opiskelija voi käyttää sellaisiin kognitiivisiin prosesseihin viittaavia fraaseja kuten ”minulle heräsi ajatus...”, ”mielestäni...”, ”ajattelin...”, ”koen...”. Ilmausten avulla opiskelija tuottaa oman tulkintansa oppimisen kohteena olevasta aineksesta tai asiasta, mutta diskursiivisen psykologian lähtökohtia seuraten tällaisia kuvauksia ei voida kuitenkaan pitää osoituksina mistään opiskelijan pään sisäisistä prosesseista. Sen sijaan ilmauksia voidaan käsitellä puhe- tai tekstitekoina sekä kertojan kuvauksina omista mielenprosesseistaan samalla, kun ne ilmentävät kulttuurisesti vakiintuneita tapoja ilmaista omaa sisäistä maailmaa (Juhila 1999b, 173-174). Voikin olettaa, että koska oppiminen mielletään voimakkaasti oppijan pään sisällä tapahtuvaksi kognitiiviseksi toiminnaksi, toimivat tällaiset kognitiiviset ilmaukset keinona tuottaa oppimista ja itsenäistä ajattelua näkyvänä toimintana.

Oman tulkinnan repertuaarin käyttöön liittyy kirjoittajan liittoutumisasteen säätely. Liittoutumisasteella viitataan siihen, millä tasolla ja asteella kirjoittaja sitoutuu esittämäänsä väitteeseen. Liittoutumisasteen toiseen päähän asettuvat sellaiset kuvaukset, joissa kirjoittaja on liittoutunut väitteen kanssa ja puhuu asiasta omista nimissään asettuen esittämäänsä väitteen taakse. Liittoutumisjatkumon toista päätä edustavat kuvaukset, joissa kirjoittaja etäännyttää itsensä esitettävästä väitteestä ja vain raportoi ulkopuolisen silmin asiantiloja. (Potter 1996, 142-149.) Palaan myöhemmin tähän liittoutumisjatkumon toiseen ulottuvuuteen, etäännyttämiseen, tosiasia- ja raportointirepertuaarin myötä.

Tässä aineistossa oman tulkinnan repertuaari on yksi hallitsevimista tulkinnallisista resursseista. Tämän tulkintarepertuaarin kautta rakentuvan opiskelijan identiteetin olenkin konstruoinut *ajatteluaan ja oppiainesta reflektoivaksi opiskelijaksi*.

Repertuaarit voivat esiintyä opiskelijan vuoroissa sekä yksittäisinä, toisiaan seuraavina tulkintaosina, mutta myös toisiinsa kietoutuneina synteeseinä. Edellä esitetyt aineistotteet ovat osa isompaa tulkintakehystä, jossa kaksi eri repertuaaria, oman tulkinnan repertuaari ja *näkökulmarepertuaari* kietoutuvat jännittävällä tavalla toisiinsa. Tämä sama repertuaarien yhteenhitsautuminen tapahtuu sekä Reetan että Marian keskusteluvuoroissa.

Viestintä informaation siirtona

Reetta - lauantai, 2 maaliskuu, 22:13

[...] Shannonin ja Weaverin esittämä lineaarinen malli kuvaa mielestäni mainiosti tiedonsiirron vaikeutta. Ensinnäkin viesti pitäisi saada perille, toiseksi vastaanottajan pitäisi ymmärtää se kuten lähettäjä toivoo ja kolmenneksi vastaanottajan pitäisi reagoida lähettäjän toivomalla tavalla. [...]

Vast: Viestintä informaation siirtona

Maria - sunnuntai, 3 maaliskuu, 19:23

[...] Minulle heräsi voimakkaana ajatus viestinnästä nimenomaan yhteisyydentuottajana. Viestinnän eri mallien kautta voidaan ajatella tiedonkulkua kokonaisuudessaan prosessina, joka toimii yhteen, kahteen ja useampiinkin suuntiin yhtäaikaisesti. Sitten voidaan jaotella tai lajitella viestintää painottaen tämän prosessin eri osatekijöitä; lähettäjään kohdistuvat (Päättäni särkee.), vastaanottajaan liittyvät (Vie heti roskat!), koodiin liittyvät (esim. sanojen selitykset), viestiin itsessään (esim. mahdollisimmanheino ja kaunis runo) tai kontekstiin kuuluva (josta ei sinällään voi keksiä mitään puhdasta esimerkkiä...).

[...]

Omassa viestissään Reetta ei ainoastaan kerro omaa tulkintaansa Shannonin ja Weaverin siirtomallista vaan sitoutuu esittämään heidän rakentamaa näkökulmaa. Kyseessä on siis kahden repertuaarin liitto, joista ensimmäisen osan muodostaa oman tulkinnan repertuaari ja toisen osan sellainen tulkinnallinen resurssi, jonka olen nimennyt *näkökulmarepertuaariksi*. Samalla tavoin Maria ottaa omassa keskusteluvuorossaan näkökulmakseen viestinnän eri mallit purkaen tiedonkulkua prosessina sen osatekijöiden kautta.

Näkökulmarepertuaarin käyttö perustuu aiemmin luotujen ideoiden, teorioiden ja mallien lainaamiseen ja niiden luennoivaan esittämiseen. Näkökulmarepertuaarissa

asian tai ilmiön kuvaaminen tapahtuu aina jonkin tai jonkun esittämän perspektiivin valossa. Näkökulmarepertuaarissa rakennettu keskusteluvuoro voi sisältää viittauksia ulkoisiin lähteisiin (esim. verkkoluentoihin) sen lisäksi, että se usein sisältää myös erilaisten tieteellisten termien ja käsitteiden käyttöä.

Näkökulmarepertuaari on kaikista opiskelijoiden käyttämistä repertuaareista lähinnä sitä tieteellistä puhe- ja kirjoitustapaa, tai laajemmin ajateltuna diskurssia, jossa asioita ja ilmiöitä tarkastellaan aina jostakin tarkennetusta näkökulmasta ja traditiosta käsin. Tieteelle ominaisessa diskurssissa tutkija tapaa kuvata havainnoimaansa ja kokemaansa ilmiötä siten, että kuulija tai lukija kykenee ymmärtämään tutkijan lähtökohdat. Lähtökohtiin sitoutuminen näkyy konkreettisimmin tutkijan valitsemissa käsitteissä. (Viskari 2003, 47.) Koska näkökulmarepertuaarin avulla opiskelija kykenee osoittamaan oppiaineen tieteellistä osaamista ja hallintaa, olenkin nimennyt repertuaarin kautta rakentuvan opiskelijan identiteetin *tieteelliseksi asiantuntijaksi*.

Näkökulmarepertuaarin jälkeen Reetan viestissä alkaa poikkeuksellisen pitkä ja yksityiskohtainen jakso, jossa kirjoittaja kuvaa omaa työkokemustaan. Kuvauksen hän liittää osaksi aikaisempaa viestinnän siirtomallin käsittelyä.

Viestintä informaation siirtona

Reetta - lauantai, 2 maaliskuu, 22:13

[...] Kaikki nuo mallin kolme ongelmaa tulevat vastaan omassa työssä kerta toisensa perään ja jatkuvasti yritän löytää niihin ratkaisuja.

Työskentelen järjestömaailmassa ja organisaatiossa, jossa tiedonvälitys meiltä tai kauttamme edelleen varsinaiselle toimijakentälle on yksi keskeisimmistä tehtävistämme.

Ensimmäinen suuri haaste on olisi saada lähetettävä tieto juuri sille oikealle henkilölle, jota se koskee tai jonka voisi olettaa kiinnostuvan toimimaan toivomallamme tavalla. Vaikka yhteystietorekisterit olisivat kunnossa ja ajantasalla, siis periaatteessa, niin se ei silti takaa sitä, että tieto menisi juuri oikealle henkilölle. Lähetetyt viestit kun ovat aiheeltaan niin kovin erilaisia, eikä yhteyshenkilömme ei läheskään aina ole se lopullinen oikea vastaanottaja, vaan hänen pitäisi toimittaa tietoa edelleen juuri sille oikealle henkilölle, jonka tehtäviin se kuuluu tai kuka innostuisi viemään heillä asiaa eteenpäin. Tähän tietysti voisi kysyä, että miksi ette laita viestiä suoraan sille ”oikealle” henkilölle, mutta kun se ei ole niin yksinkertaista. [...]

Reetta kuvaa keskusteluvuorossaan varsin yksityiskohtaisesti omaa työtään ja rakentaa samalla työnkuvaansa kompleksisena, haasteellisena ja ongelmanratkaisua vaativana. Reetalla on työnsä kautta kokemusta viestien välittämisen vaikeudesta ja muista ongelmista, joita työssä voi kohdata, mutta myös yksityiskohtaista tietoa siitä, miten

viestintä kentälle päin toimii. Kokemusta erittelemällä hän rakentuu oman työnsä asiantuntijana. Myös Marian viestissä omien kokemusten erittely saa osansa.

Vast: Viestintä informaation siirtona

Maria - sunnuntai, 3 maaliskuu , 19:23

[...] Itse koen oman viestintäni; suullisen, ruumiillisen, tieostetun ja tiedostamattoman, pohjautuvan pääosin kontaktin ylläpitoon. Siis yhteisöllisyyteen.

Tämäkin viestintäni on sitä. Samoin linja-autossa juttelen säästä vieraille ihmisille, vaikka siihen ei ole välttämättä tarvetta. Saapuessani töihin moikkaan kaikille vastaantulijoille kuten poislähtiessänikin. Puhelintani pidän koko ajan päällä, jos joku sattuu soittamaan. Huomaamattani mahdollistan kontaktin olemassaolon ja toimivuuden koko ajan. [...]

Marian kirjoittaman viestin alkuosa ("Itse koen oman viestintäni...") rakentuu oman tulkinnan repertuaarin hyväksikäyttöön. Tämän jälkeen Maria siirtyy erittelemään omaa toimintaansa ja käyttäytymistään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja tekee näkyväksi oman suhteensa muihin ihmisiin ja ympäristöön.

Omaan kokemukseen ja kokemiseen nojautuminen on tässä aineistossa toinen opiskelijoiden keskusteluvuoroissa tyypillisesti esiintyvä repertuaari. *Kokemusrepertuaaria* rakentaessaan opiskelija viittaa keskusteluvuorossaan johonkin omaan, subjektiiviseen kokemukseen henkilökohtaisessa elämässä. Tämän konkreettisen ja henkilökohtaisen arkielämän esimerkin opiskelija liittää olennaiseksi osaksi käsiteltävää asiaa. Argumentaatorakenteeltaan omaan kokemukseen viittaaminen on sikäli vakuuttavaa ja tehokasta, että henkilökohtaiseen kokemukseen ei ole muilla pääsyä ja näin ollen sitä mahdotonta kumota tai kritisoida (Jokinen 1999, 134-135). Kokemusrepertuaarin avulla opiskelija tekee näkyväksi oman henkilökohtaisen osallistumisensa ja sitoutumisensa tapahtumiin, ilmiöihin, ja maailmaan yleensä, ja määrittelee omia roolejaan tai identiteettejään arjessa, opiskelun ulkopuolella. Niinpä repertuaarin käyttäjän identiteetiksi olenkin nimennyt *kurssin ulkopuoliseen maailmaan kuuluva toimija ja osallistuja*.

Hyvin usein opiskelijoiden tuottamat kuvaukset käsiteltävästä asiasta rakentuvat argumentaatioltaan faktuaalisina. Seuraavassa otteessa Maria jatkaa aiheen käsittelyä faktan rakentamisen keinoin.

Vast: Viestintä informaation siirtona

Maria - sunnuntai, 3 maaliskuu , 19:23

[...] Nimen omaan small talk ja tervehdykset, pään nyökkäykset ovat yhteisöllistä viestintää. Sitä paitsi, tervehtiä voi myös tiedostamattaan ruumiinkielellään, jonka suhteen ei voi valehdella. Tästä saisin mielenkiintoisen keskusteluaiheen oheksi.

Totta kai kaikilla viesteillä on jokin tarkoitus ja merkitys. Tavoitteita ja painotuksia voi olla em. viestinnän malleissa useita yhtä aikaa. Tästä syntyykin ristiriitaa, ongelmia tulkitsemisessa sekä juuri havaintoja ruumiin kielen erilaisesta viestistä sanottuun verrattuna.

Kun lähettäjä muuttaa ajatuksensa koodiksi eli vaikka sanoiksi, on osa merkityksestä jo kadonnut. Voitko esim. täydellisesti kuvata tunnetta, sanoin tai kirjoittamalla? Et mitenkään. Viesti muuttuu vielä enemmän kanavan, vastaanottajan tulkinnan ja ymmärtämisen helpouden/vaikeuden kautta. Se, mikä sinulle on tärkeää, voi toiselle olla yhdentekevää eikä alkuperäinen merkitys tule vastaanottajalle yhtä oleellisena/tärkeänä kuin lähettäjälle.

Mutta vielä aiheesta.... viestintä on välttämättömyys yhteisöissä. Myös sen "jättäminen". Luulenpa, että jos aamulla menen töihin ja päätän olla viestimättä (enkä siis tervehdi ketään), jätän kuitenkin toisenlaisen viestin työkaverilleni. Väittäisinkin, että viestintää (ja vastaavasti tulkintaa) tapahtuu koko ajan.

Marian tuottama tekstiosa on esimerkki opiskelijoiden käyttämästä *tosiasiarepertuaarista*, jossa kirjoittajan esittämät tosiasiat rakentuvat ristiriidattomina faktoina ja ne näyttävät puhuvan omasta puolestaan. Marian viestissä faktuaalisuutta rakentavia kielellisiä keinoja ovat esimerkiksi ilmaukset: ”totta kai”, ”nimenomaan” ja ”viestintä on välttämättömyys”. Vuoronsa keskiosassa, kuvatessaan merkityksen muuttumista lähettäjän ja vastaanottajan tulkintoissa, Maria asettaa kysymyksen esittämänsä tosiasian varmistamiseksi (”Voitko esim. täydellisesti kuvata tunnetta, sanoin tai kirjoittamalla?”). Retorisen vakuuttavuuden kysymys ammentaa siitä, että Maria tuottaa itse vastauksen kysymykseensä, vieläpä vaihtoehdottoman sellaisen.

Tosiasiarepertuaarissa kirjoittajan liittoutumisaste esittämäänsä asiaan on ohut, sen sijaan faktoista tulee toimijoita. Tämä taas tuottaa kuvaukseen neutraalisuutta. Toisaalta liittoutumisen minimoiminen vapauttaa kirjoittajan selontekovelvollisuudesta. Ulkopuolinen asiantilojen toteaja tai havainnoija ei ole velvollinen selittämään toisten toimijoiden tekoja ja toimintaa. (Potter 1996, 142-149.) Tosiasiarepertuaarin käyttö voi olla kuitenkin sikäli ongelmallista, että merkitysten ja tulkintojen moninaisuus, asioiden kompleksisuus ja ristiriitaisuus katoaa yksinkertaistamisen tieltä. Tosiasiat näyttävät luonnollisilta, kiistattomilta ja itsestäänselvyyksiltä, jolloin opiskelijan identiteetti rakentuu *ulkokohtaiseksi asiantilojen toteajaksi*. Keskusteluvuoronsa loppupuolella Maria vielä tiivistää edellä kirjoittamaansa oman tulkinnan repertuaarissa

(”Luulenpa...”). Marian oma tulkinta vahvistaa edellä rakennettua ”tosiasiaa” viestinnän merkitysvälitteisestä luonteesta.

Reetta jatkaa kokemusrepertuaarista seuraavan tulkintakehyksen käyttöön. Seuraava aineisto-ote on sikäli monisäikeinen, että se rakentuu kolmen eri repertuaarin ympärille.

Viestintä informaation siirtona

Reetta - lauantai, 2 maaliskuu, 22:13

[...] Tämän mallin kehittäjäthän keskittyivät teknisten ongelmien ratkaisuun ja merkityksen ja vaikutuksen ongelmia pohdittiin enemmän muissa malleissa. Nämä kaikki ovat äärettömän mielenkiintoisia kysymyksiä ja monesti tulee mieleen, että jos nämä pystyisi ratkaisemaan niin kyllä töissä olisikin helppoa!

-Reetta-

Otteen ensimmäinen lause on tuotettu näkökulmarepertuaarissa. Sen jälkeen Reetta kuvaa tosiasiarepertuaarissa esittämiensä asioiden merkittävyyttä (”Nämä kaikki ovat äärettömän mielenkiintoisia kysymyksiä”). Kolmas Reetan käyttämä repertuaari liittyy sellaisen kielellisen resurssin hyväksikäyttöön, jonka olen nimennyt *arvo- ja asennerepertuaariksi*. Reetta esittää omassa keskusteluvuorossaan kehittämisidean, joka koskee hänen omaa työtään. Reetan rakentama kuvaus ei ole asenteellisuuden suhteen kovin voimakas, mutta aineistossa on useita kohtia, joissa kuvauksen asenteellisuus on selvästi vahvempaa. Näin on esimerkiksi seuraavassa Marian viestissä, joka on osa ”Vaihto/kaupankäynti” -nimistä keskusteluketjua.

Vast: Vaihto /kaupankäynti

Maria - keskiviikko, 6 maaliskuu, 21:53

[...] Mainokset vetoavat huumorillaan nuoriin ihmisiin, merkeillään vanhempiin. Järkyttävänä koin huomion haba-haba-zut-zutin melodian käytöstä soittoäänenä noin 7 vuotiaan pojan kännykässä tänä aamunalinja-autossa... Samoin nininananananunuu-hoilotukset ja Tosi kurkoa! -huudahdukset ovat iskostuneet nuorten kielenkäyttöön. Loppujen lopulta kyseessä ON alkoholijuomat. [...]

Maria kertoo keskusteluviestissään omasta järkytyksestään havaitessaan alkoholimainosten kieli- ja symbolimaailman liukuneen lasten ja nuorten kännykkä- ja puhekulttuuriin. Asian kiistanalaisen luonteen Maria merkitsee sijoittamalla kuvauksensa osaksi lähimenneisyydessä kokemaansa autenttista tilannetta (”..tänä aamuna linja-autossa”), kuvailemalla tilanteeseen liittyviä omia tunnetilojaan (”Järkyttävänä koin...”) sekä käyttämällä hyväksi tekstin typografiaa (”...kyseessähän ON alkoholijuomat.”). Isoilla aakkosilla kirjoitettu teksti tulkitaan tietokonevälitteisessä

vuorovaikutuksessa paitsi huutamisena - etenkin kun kyseessä on pitkä tekstiosa - myös ilmaisun korostamisena ja painoarvon lisäämisenä (Hård av Segerstad 2002, 145-146). Marian viestissä kapiteelien käyttö korostaa lasten ja alkoholimainosten suhteen ongelmallisuutta.

Kirjoittaessaan arvo- ja asennerepertuaarissa opiskelija tuottaa siis mielipidettä jostakin asiantilasta, jonka suhteen hän voi myös ladata parannus- tai muutostoiveita. Repertuaarissa kirjoittaja voi ottaa kantaa esittämänsä asian toimivuuteen tai hyväksyttävyyteen ja osoittaa sanastollisin valinnoin omia arvostuksiaan ja asenteitaan (Leiwo & Pietikäinen 1996, 91). Arvo- ja asennerepertuaarissa voi ilmetä erilaisia astevaihteluita sen suhteen esitetäänkö asia saamisen, lupauksen, velvollisuuden, pakollisuuden vai kielletyn kautta. Repertuaarin käyttöä voisi verrata mielipidekirjoitukseen, jossa todetaan jonkin asiantila ja esitetään oma mielipide toivotusta muutoksesta ja sen suunnasta. Aseteen kuvauksia ei kuitenkaan pidä ymmärtää kuvauksina esittäjäänsä psykologisista mielentiloista tai sisäisistä asenteista vaan ne toimivat pikemminkin retorisisina asemoina tai positiona suhteessa käsiteltävään asiaan, jossa on jotain kiistanalaista (Billig 1996, 2). Niinpä asenteen kuvauksissa on helppo ottaa erilaisia keskustelijapaikkoja sen suhteen, asetutaanko asian puolesta tai vastaan. Identiteetiltään tällainen opiskelija rakentuu *mielipiteen tuottajana tai kehittäjänä*.

Viimeinen aineistosta erottamani retorinen tulkintarepertuaari on raportoivaan tyyliin perustuva. Raportoivuus ei ole läsnä missään edellä esitetyissä keskusteluvuoroissa, joten otan esimerkin muualta aineistokorpuksesta. Tässä Anni, opiskelija, on analysoinut erään olutmerkin kotisivuja.

Vast: 3C, Pilsner Urquell

Anni - perjantai, 5 huhtikuu, 10:27

<http://www.pilsner-urquell.com/> verkkosivuston analysointia.

Sivuilla on käytetty pääväreinä Pilsner Urquell logossa/tunnuksessa olevia värejä. Valkoista, vihreän eri savyjä ja kultaisen oluen keltaista. Tämä kullankeltainen ja kupliva väritys kuvaa olutta ja sen voisi ajatella olevan myös tässä tapauksessa Pilsner Urquell oluen ikoni. Väreinä vihreä ja keltainen keventävät toisiaan. Raikkauden tuntua lisätään helmeilevillä pisaroilla ja puhtaan valkoisilla teksteillä. Nettisivuilla korostetaan Pilsner Urquell oluen olevan ensimmäimmäinen, aito ja alkuperäinen kultainen, vaalea olut. Sivut antavat ymmärtää että kyseinen tuote ja –merkki on varmasti kansainvälisesti hyvin arvostettu, laadukas ja ainutlaatuinen. Kansainvälisyys tulee esiin jo ensimmäisellä sivulla, jossa valittavana on neljä eri kielivaihtoehtoa. [...]

Raportointirepertuaarissa kirjoittaja kuvaa tietyssä ajassa ja paikassa havaitsemiaan tapahtumia ja asioita, kuten Anni kuvaa tässä omia havaintojaan tutkimistaan verkkosivustoista. Anni erottelee keskusteluvuorossaan sivustojen ulkonäköä, värien käyttöä, sommittelua ja tekstien sisältöä. Raportoivalle tyylille onkin tyypillistä yksityiskohtien kuvaus ja päiväkirjamaisuus: kirjoittaja kuvaa ilmiöitä, joita on itse havainnut, nähnyt tai kuullut.

Verrattuna aiemmin esiteltyyn kokemusrepertuaariin kuvausten rakentaminen raportoinnin kautta on sikäli erilaista, että raportointirepertuaarissa opiskelijan henkilökohtainen, kokemuksellinen sitoutuminen asioihin jää ohueksi. Raportointirepertuaarissa ei ole kyse opiskelijan omista kokemuksista. Vastaavasti tosiasiarepertuaariin raportointirepertuaari suhteutuu siten, että raportointirepertuaarissa kirjoittajan suhde esittämäänsä asiaan on ilmeisempi. Kirjoittaja kuvaa asioita, joita on itse havainnut. Tosiasiarepertuaarissa faktat puhuvat puolestaan, ei kirjoittaja. Kun kirjoittaja on itse todennut jonkin asiantilan, jota sitten ulkokohtaisesti kuvaa yleisölleen, hän rakentuu tällöin identiteetiltään *asiantilojen raportoijana*.

Raportointirepertuaarin esiintyminen tutkimusaineistossa on sikäli erityistä, että se on kohdentunut poikkeuksellisen yhdenmukaisesti tietynlaisen keskustelutehtävätyypin vastausstrategiaksi. Raportointirepertuaaria käytetään näet kummankin kurssin keskusteluryhmissä vastausstrategiana sellaisessa keskustelutehtävässä, jossa opiskelijoiden on analysoitava juuri verkkosivuja.

Esitän lopuksi taulukossa 3 tiivistelmän opiskelijoiden toistuvasti käyttämistä retorisista repertuaareista, niiden tyypillisistä piirteistä ja niiden kautta rakentuvista identiteeteistä.

Taulukko 3. Opiskelijoiden retoriset tulkintarepertuaarit ja niiden kautta rakentuvat identiteetit

Tulkintarepertuaari	Repertuaarille tunnusomaista	Identiteetti
Oman tulkinnan repertuaari	<ul style="list-style-type: none"> - kirjoittaja kuvaa omaa ajatteluaan tai tulkintaansa käsiteltävästä asiasta - tekee näkyväksi omaa ymmärrystään oppimisen kohteena olevasta aineksesta kognitiivisten ilmausten avulla - liittoutumisaste vahva 	Ajatteluun ja oppiainesta refleктоiva opiskelija
Näkökulmarepertuaari	<ul style="list-style-type: none"> - argumentointi jostakin tai jonkun näkökulmasta - viittaukset ulkoisiin lähteisiin (esim. verkkoluentoihin) - abstrakti käsitteellistäminen: termien ja käsitteiden käyttö 	Tieteellinen asiantuntija
Kokemusrepertuaari	<ul style="list-style-type: none"> - esittää konkreettisen ja henkilökohtaisen arki- tai työelämäkokemuksen - voi kuvata omaa käyttäytymistä tai toimintaa arjessa - tekee näkyväksi omat erilaiset roolit tai identiteetit arjessa opiskelun ulkopuolella 	Kurssin ulkopuoliseen maailmaan kuuluva toimija ja osallistuja
Tosiasiarepertuaari	<ul style="list-style-type: none"> - tuottaa faktuaalisia kuvauksia käsiteltävästä asiasta - tosiasiat näyttävät ristiriidattomilta - kirjoittajan liittoutumisaste asiaan pieni 	Ulkokohtainen asiantilojen toteaja
Arvo- ja asennerepertuaari	<ul style="list-style-type: none"> - tuottaa kuvauksia omista asenteiden, arvoista ja mielipiteistä - voi esittää myös aiheeseen liittyviä parannus- tai kehitysehdotuksia 	Mielipiteen tuottaja, kehittäjä
Raportointirepertuaari	<ul style="list-style-type: none"> - raportoi ja kuvaa havaintojaan ilmiöistä ja asiantiloista - päiväkirjamainen, yksityiskohtainen kuvaus 	Asiantilojen raportoija

Tässä luvussa olen analysoinut sitä, millaisten tulkintarepertuaarien avulla opiskelijat tuottavat vakuuttavia kuvauksia oppimisen kohteena olevasta asiasta. Näitä toistuvia opiskelijoiden käyttämiä retorisia repertuaareja erittelin aineistosta kuusi kappaletta. Retoristen repertuaarien avulla opiskelijat paitsi tekevät ymmärrettäväksi oppimisen kohteena olevaa asiaa, myös rakentavat itselleen erilaisia identiteettejä suhteessa esittämäänsä. Itse asiassa edellä esitetyt repertuaarit esiintyvät vielä myöhemmin, analyysiosassa 5.3 esittämissäni aineisto-otteissa sekä opiskelijoiden että tutoreiden kielellisinä kuvausten tuottamisen keinoina. Tässä luvussa huomio kiinnittyy kuitenkin vahvemmin siihen, miten verkkokeskusteluja tuotetaan responsiivisina. Ennen sitä tarkastelen vielä verkkokeskustelujen fragmentaarista luonnetta.

5.2 Fragmentaarinen verkkokeskustelu

Edellä tarkastelun kohteena olleet Reetan ja Marian keskusteluvuorot ovat itse asiassa peräkkäisiä viestejä samassa viestiketjussa (keskusteluviestit kokonaisuudessaan liitteessä 1). Jos näitä keskusteluvuoroja tarkastellaan suhteessa toisiinsa niiden vastavuoroisuuden suhteen, voidaan havaita, että vuorovaikutuksellinen taso viestien välillä on vaatimaton. Ainoa yhtymäkohta on yhteisöllinen alku: keskustelutoimintaan kutsu (Reetta) ja sen kuittaus (Maria). Keskusteluvuorojen sisältöjä leimaa kuitenkin pikemminkin monologisuus ja keskinäinen riippumattomuus. Viestien irrallisen suhteen paikannan niiden funktiosta. Ne toimivat pikemminkin itsenäisinä vastauksina alkuperäiseen tehtävänantoon kuin ryhmän yhteisen keskustelun vuoroina. Vaikka viestien otsikot ovatkin identtiset, ”viestintä informaation siirtona”, ja vaikka Maria on teknisesti ottaen vastannut Reetan viestiin, on hänen viestinsä tästä huolimatta itsenäinen kokonaisuus. Se toimii vastauksena toiseen keskustelutehtävässä esitettyyn metaforaan: ”viestintä yhteisyyden tuottamisena”.

Edellisessä luvussa on tarkasteltu sitä, millaisin keinoin opiskelija voi tuottaa retorista vakuuttavuutta. Reetan ja Marian keskusteluvuorojen funktio onkin juuri toimia retorisesti vakuuttavina vastauksina annettuun tehtävään. Oppimiskeskustelun kannalta retorisesti vakuuttavien vastausten tuottaminen voi kuitenkin muodostua ongelmaksi, sillä se voi johtaa eriytyvään keskusteluun. Eriytyvässä keskustelussa keskusteluvuorot

saavat mielensä vain yksittäisinä vastauksina, huolimatta siitä, että viestit ketjuuntuvat. Keskusteluketju voi näyttää esimerkiksi seuraavanlaiselta:

opettaja (tehtävänanto keskusteluun)

Ø opiskelija 1 (vastaus 1)

Ø opiskelija 2 (vastaus 2)

§ opiskelija 3 (vastaus 3)

Keskusteluketjussa jokainen opiskelija on tuottanut itsenäisen vastauksen opettajan esittämään kysymykseen, siitä huolimatta, että esimerkiksi opiskelija 2:n ja 3:n vastaukset ovat peräkkäisiä viestejä samassa ketjussa. Keskustelua, jonka yksittäiset vuorot toimivat itsenäisiä vastauksina keskustelutehtävänantoon kutsun *tehtäväkeskeiseksi keskusteluksi*. Tehtäväkeskeisessä keskustelussa jokaisella keskustelijalla on eriytynyt ja muista riippumaton tavoite keskustelun suhteen, ja tuo tavoite on tuottaa vakuuttava vastaus tehtävänantoon. Erityisen konkreettisesti tehtäväkeskeisyys havainnollistuu tilanteessa, jossa jokainen opiskelija luo keskusteluryhmätyökalun avulla oman keskustelun aloituksen keskustelufoorumille. Aineistossa on yksi tällainen keskustelutapaus, jossa jokainen opiskelija on vastannut tehtävänantoon omalla keskustelunaloituksellaan, ilman että olisi pyrkinyt vastaamaan keskustelutehtävään samassa viestiketjussa.

Kielellisen toiminnan käsitteellistäminen verkkokeskusteluna voi tässä yhteydessä olla hiukan harhaanjohtavaa, koska varsinaista keskustelua verkko-oppimiseen osallistuvien välillä ei aina voida paikantaa. Ei-responsiivisessa, tehtäväkeskeisessä ”keskustelussa” opiskelijoiden kirjoittamat vuorot muodostuvat sarjaksi valmiita ajatuksia ja käsityksiä, joissa ”totuudet” tuodaan esiin ilman, että asioiden merkityksistä tai niiden tulkinnallisuudesta neuvoteltaisiin. Se, että viestit esiintyvät samassa keskusteluketjussa ei siis vielä merkitse vuorojen keskinäistä vuorovaikutuksellista riippuvuussuhdetta tai dialogisuutta. Verkkokeskusteluissa syntyvä responsiivisuus keskustelijoiden välillä täytyy paikantaa tapauskohtaisesti viesteistä. Seuraavaksi tarkastelun keskiöön nouseekin se, millaisten keskustelunsiirtojen kautta vastavuoroista vuorovaikutusta voidaan tuottaa ja millaisia ryhmän jäsenten keskinäisiä merkitysneuvotteluja verkkokeskustelusta voidaan paikantaa.

5.3 Verkkokeskustelut responsiivisina merkitysneuvotteluina

Verkkokeskustelut eivät rakennu pelkästään yksittäisten vastausten tai fragmenttien pohjalle, vaan keskustelujen sisällä on paikannettavissa erilaisia merkitysneuvotteluja, joihin osallistuu kaksi tai useampia keskustelijoita. Neuvottelut voivat liittyä yhtä hyvin yhteisen vastauksen tuottamiseen, vaihtoehtoisten tulkintojen esittämiseen, edellä esitettyjen tulkintojen haastamiseen kuin opiskelussa ilmenevien ongelmien esille tuomiseen. Seuraavissa alaluvuissa on tarkoitus kartoittaa niitä keskustelun hetkiä, joissa ryhmän sisällä syntyy vastavuoroisia ja vuorovaikutteisia suhteita. Tavoitteena on tässä analyysijaksossa kuvata sellaisia keskustelunsiirtoja, jonka avulla erilliset keskusteluvuorot paitsi liittyvät yhteen, myös suhteutuvat toisiinsa. Liitteeseen 2 olen koonnut tämän luvun aineisto-otteisiin liittyvät keskusteluketjut, joista selviävät yksityiskohtaisemmin keskustelujen tekniset rakenteet. Hakasulkeisiin ([]) kirjoitettu teksti aineisto-otteissa on tutkijan omaa.

5.3.1 Vastauksen tuottaminen ryhmän yhteisenä ideointineuvotteluna

Seuraavan keskusteluketjun avulla havainnollistan sitä, miten ryhmä tuottaa yhteistä vastausta annettuun tehtävänantoon. Tavoitteena on eritellä tässä jaksossa sellaisia keskusteluun liittyviä siirtoja, joiden avulla opiskelijat orientoituvat ryhmän yhteiseen, neuvottelevaan ideointiin. Informaatiotutkimuksen ryhmä on saanut tehtäväkseen suunnitella Väisälän avaruustutkimuskeskukselle, VISPA:lle, tietokannan. Tehtävä on kuvitteellinen ja ryhmän tulee miettiä, mitä verkkosivuilla saatavilla olevaa materiaalia tietokantaan tulisi ja mitä ei. Ryhmän neljä jäsentä ovat käyneet keskustelua aiheesta jo muutaman päivän ajan. ”Tietokannan suunnittelu” -nimisessä keskustelussa on ehdotettu ideaa kuvatietokannasta ja erilaisten avaruuteen liittyvien englanninkielisten termien kansantajuistamisesta. Keskustelussa yksi opiskelija on tuonut esille myös tietokannan kohderyhmän pohtimisen.

Seuraavaksi tarkasteltavasta Sannin kirjoittamasta viestistä syntyy keskusteluun toinen, varsin pitkä ja selkeästi jaksottuva viestiketju (liite 2), jossa ryhmän jäsenet jatkavat tietokannan muodon ja rajausten ideointia.

Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)

Sanni - perjantai, 8 lokakuu, 11:08

Suomenkielisillä sivuilla on mielenkiintoinen "Tutkija vastaa" -osio. Kaikenlaisia kysymyksiä ja vastauksia avaruuteen liittyen, joita asiaan vihkiytymätönkin tykkäisi varmasti lukea. Tämä tietokantaan! J

Keskusteluketju alkaa Sannin lyhyellä ja pontevalla aloitteella. Raportointirepertuaarissa Sanni kertoo löydöksistään VISPA:n kotisivuilta ja esittää samalla perustelun sille, miksi ”tutkija vastaa” -osio tulisi liittää mukaan tietokantaan: ”asiaan vihkiytymätönkin tykkäisi varmasti lukea”. Sanni onnistuu paikantamaan ideansa perustelun tietokannan kohderyhmän tiedontarpeisiin etäännyttäen ehdotustaan samalla omista intresseistä. ”Tämä tietokantaan!” ilmauksen tulkitsen jyrääväksi aloitteeksi, joka perustuu yksipuoliseen päätökseen. Ryhmän mielipiteen tarkistamiselle ei tässä kohti jää sijaa. Sannin esittämän jyräävän aloitteen tulkintaa pehmentää kuitenkin hymiön, hymyilevän naaman, käyttö.

Sannin jyräävään aloitteeseen ei reagoida tulevassa keskustelussa millään tavalla eikä Sannin jyräys saa ryhmän jäseniltä minkäänlaista suoraa responsia. Koska Sannin vuoro ei muodosta kutsua ideasta neuvotteluun, se ei myöskään anna mahdollisuutta muille ryhmän jäsenille osallistua. Sen sijaan Sinikka jatkaa omassa viestissään tietokannan rakentamista.

Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)

Sinikka - maanantai, 11 lokakuu, 09:10

Olisikohan henkilökunnasta ja väittelijöistä järkevää tehdä samanlainen alatietokanta kuin KULTU-tietokannassa oli kulutustutkijoista (harjoitus 2)? Tietokannassa näkyisivät sekä henkilökunnan ja väittelijöiden ja mikseipä muidenkin alalla toimivien yhteystiedot, kunkin tärkeimmät tutkimusalueet sekä julkaisut. Nyt näitä tietoja löytyy (erimuotoisina) ainakin kolmesta kohta suomenkielistä kotisivua: eli henkilökunta, väittelijät ja tutkimme kohdissa. Hakukenttiä voisi olla kuten Kulutustutkijat-tietokannassakin: vapaatekstihaku, tutkija, organisaatio, avainsanat, julkaisut.

Sinikan vaikuttamisen ja vakuuttamisen strategia on varsin erilainen verrattuna edelliseen Sannin vuoroon. Sinikka esittää ideansa ryhmälle *kartoituskysymyksenä* peräten ehdotuksensa ”järkevyyttä”. Kartoituskysymyksen avulla hän ei tarjoa esittämäänsä ideaa ehdottomana, vaan yhtenä mahdollisuutena ja muotoilee ideansa ryhmälle kysymyksenä, jolla hän testaa oman ideansa hyväksyttävyyttä. Ideansa Sinikka on saanut opiskelijoiden itsenäisesti suorittamasta harjoituksesta, jossa on käsitelty

kulutustutkijoiden tietokantaa ja tässä hän soveltaa olemassa olevaa tietokantaa ryhmän omaan tehtävään. Kartoituskysymyksen jälkeen Sinikka siirtyy oman tulkinnan repertuaarissa kertomaan ajatuksiaan siitä, miltä tietokanta voisi näyttää. Omaan tulkintaan yhdistyy myös raportointirepertuaarin käyttö siinä merkityksessä, että Sinikka raportoi tietojen nykyistä sijaintia ja järjestystä organisaation kotisivuilla. Samalla raportointi toimii perusteluna uuden henkilötietokannan luomiselle.

Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)

Petteri - maanantai, 11 lokakuu, 15:46

Sinikan viittaus KULTU-tietokantaan on hyvä lähtökohta tietokannan suunnittelulle myös muissa siihen sisällytettävissä osioissa. Viitetietokanta vispalaisten julkaisuista (otsikon "kirjat alla) kuuluu ilman muuta asiaan. Myös otsikon "tutkimme" alta löytyy pieniä kirjoituksia, jotka voisivat hyvin sisältyä kokotekstitietokantaan, samoin kuin kuukauden esseet. Kuvatietokannasta olen samaa mieltä edellisten kirjoittajien kanssa.

Petteri asettuu omassa vuorossaan kannattamaan Sinikan aikaisemmin esittämää ideaa KULTU -tietokannan tyyppisestä ratkaisusta ja sen hyväksikäytöstä ryhmän oman tehtävän rakentamisessa. *Kannatuksen* kautta kirjoittaja tukee esitettyä ajatusta tai ideaa ja on edellisen keskustelijan kanssa samoilla linjoilla. Kannatuksen esittäminen tuottaa siten keskusteluun samanmielisyyttä.

Ryhmän yhteisen tietokannan rakentamista Petteri jatkaa vuorossaan tarjoamalla idean julkaisujen pohjalle perustettavasta tietokannasta. Petterin strategia on samankaltainen kuin Sannin aiemmin käyttämä jyräävä aloite: strategiassa oma idea esitetään valmiin päätöksen muodossa eikä sen valintaa tarvitse perustella muille ryhmän jäsenille. Sen sijaan ideansa lyhyempien tekstien ("tutkimme"- ja "kuukauden esseet" -osiot) liittämistä kokotekstitietokantaan Petteri rakentaa ehdottavassa sävyssä, vaikei muotoilekaan sitä suoraksi kartoittavaksi kysymykseksi ryhmän muille jäsenille.

Vuoronsa viimeisessä lauseessa Petteri viittaa kuvatietokantaan, josta ryhmä on keskustellut edellisessä viestiketjussa. Tästä kuvatietokantaideasta Petteri ilmaisee jälleen samanmielisyytensä kannatuksen avulla. Keskusteluun osallistuu seuraavaksi Pilvi.

Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)

Pilvi - maanantai, 11 lokakuu, 21:55

Minunkin mielestäni Sinikan idea KULTU-tietokannan tyypisistä ratkaisusta on hyvä. Samoin myös Petterin ajatus "tutkimme" ja "kuukauden essee" -osioiden sisällyttämisestä kokotekstitietokantaan. Voisikohan kokotekstitietokantaan laittaa myös "matkalta palasi" -osion sisältämät jutut, sillä sieltä löytyy aika mielenkiintoisia tarinoita siitä käytännöntyöstä, jota tutkijat tekevät? Vai ovatko ne teidän mielestä sellaisia ylimääräisiä kivakivajuttuja, jotka vois jättää pois koko tietokannasta?

Myös Pilvi asettuu kannattamaan Sinikan ehdotusta KULTU -tietokantarakenteen soveltamisesta ryhmän suunnitteilla olevaan tietokantaan. Pilvi jatkaa kannatustaan myös Petterin esittämien ideoiden osalta. "Tutkimme" ja "kuukauden essee" -osioiden liittämistä tulevaan tietokantaan Pilvi on Petterin kanssa samaa mieltä. Sen sijaan Pilvi ei viittaa millään tavalla Petterin jyräävään aloitteeseen, joka koski viitetietokannan luomista.

Samanmielisyyden jälkeen Pilvi jatkaa tietokannan ideointia esittämällä oman ajatuksensa sen sisällöstä. Ehdotuksensa Pilvi tekee kaksivaiheisesti. Ensin hän esittää muille ehdottavan, mutta samalla perustelevan kartoituskysymyksen: "Voisikohan kokotekstitietokantaan laittaa myös 'matkalta palasi' -osion sisältämät jutut, sillä sieltä löytyy aika mielenkiintoisia tarinoita siitä käytännöntyöstä, jota tutkijat tekevät?". Toisella esittämällään kartoituskysymyksellä Pilvi valmistelee ryhmän muille jäsenille mahdollisuutta torjua juuri esitetty idea. Voihan olla, että muut ryhmän jäsenet pitävätkin Pilvin ehdottamaa ideaa rakenteilla olevan tietokannan kannalta tarpeettomana "kivakivajuttuna".

Jälkimmäinen kartoituskysymys muistuttaa piirteiltään jossain määrin sellaista selitystä, jota Eero Suoninen (1999a, 28) on nimittänyt "jatkoselontekoksi". Jatkoselonteolla kirjoittaja pystyy ennakoimaan muiden keskustelijoiden mahdollista kriittistä vastaanottoa ja suojautumaan selonteolla mahdollisilta vastaväitteiltä (mt.). Samalla tavalla Pilvi pystyy kysymyksen avulla valmistautumaan etukäteen ryhmästä mahdollisesti kumpuavaan kritiikkiin esittämänsä ideaa kohtaan. Seuraavaksi keskusteluun osallistuu Heidi.

Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)

Heidi - tiistai, 12 lokakuu, 00:27

Hyviä ideoita kaikilla!

Minua itseäni kiinnosti eniten Tutkija vastaa -osio. Jos tarkoituksena on rakentaa tietokantaa "suurelle yleisölle", niin juuri tällaiset yleistajuiset jutut olisivat mielenkiintoisia. Mutta sitten kun päästään lähemmäs asiaa, niin Tutkimme-osiohan on tosiaan aarreaitta. Siihen Sinikalla olikin erinomainen ajatus yhdistää tietoja useammasta lähteestä.

Myös Heidän vuoro alkaa kannatuksella, jonka avulla hän vahvistaa oman samanmielisyytensä tähän asti esitettyjä ideoita kohtaan. Ilmaisua ”Hyviä ideoita kaikilla!” voi toimia samalla myös ryhmähengen nostattajana ja välitilinpäätöksenä tähänastisesta neuvottelun tuloksesta. Kannatuksen jälkeen Heidi siirtyy kertomaan oman tulkinnan repertuaarissa henkilökohtaisen kiinnostuksensa ”tutkija vastaa” -osiota kohtaan. Idean on esittänyt keskustelussa aikaisemmin jo Sanni ja tässä mielessä Heidän ajatukset tietokannan sisällöstä ovatkin yhteneväisiä Sannin kanssa, vaikka Heidi ei viittaakaan tähän suoraan. ”Tutkija vastaa” -osion valintaa koskevat perustelut rakentuvat Heidän vuorossa jännittävällä tavalla kahdelle eri ulottuvuudelle. Viestissä sekoittuvat sekä henkilökohtaiseen mielenkiintoon vetoaminen että omasta kiinnostuksesta etäännyttäminen ja kohderyhmän tarpeisiin vetoaminen. Heidän mielestä yleistajuiset tekstit ovat tarpeellisia siinä tapauksessa, jos tietokantaa halutaan rakentaa suurelle yleisölle. Samanmielisyyden rakentaminen kannatuksen avulla jatkuu vielä Heidän vuoron loppupuolella, kun hän toteaa ”tutkimme” -osion hyödyllisyyden tietokannan rakentamisen kannalta ja Sinikan esittämän idean tietojen yhdistämisestä erinomaisena. Samanmielisyyden tuottaminen kannatuksen avulla jatkuu seuraavassa Helin vuorossa.

Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)

Heli - keskiviikko, 13 lokakuu , 08:46

Olen samaa mieltä, että asioita voisi tiivistää sivuilla. Tuli mieleeni, että vaikka artikkelit "Matkalta palasi" ja "Kuukauden vieras" ovat mielenkiintoisia, niin ovatko ne oleellisia "suuren yleisön" kannalta vai kannattaako pitäytyä enemmän itse avaruuteen yms liittyvissä asioissa?

Helin viestiin rakentuva samanmielisyyden on ymmärrettävä suhteessa edelliseen Heidän vuoroon, jossa Heidi on todennut Sinikan idean tietojen yhdistämisestä erinomaiseksi ideaksi. Samanmielisyyden tuottaminen on Helin vuorossa kuitenkin sikäli erikoista, että siinä on havaittavissa version muutos. Alkuperäinen, Heidän tuottama samanmielisyyden koski Sinikan esittämää ideaa eri tietojen yhdistämisestä tietokantaan. Helin vuorossa samanmielisyyden muuntuu koskemaan tietojen tiivistämisen tarpeellisuutta sivuilla. Helin viittaus ”sivuihin” on epämääräinen, koska tähän asti on

puhuttu vain tietokannasta ja sen rakentamisesta. Tästä huolimatta Helin ilmaus vahvistaa syntyneitä samanmielisyyden kehää. Heli on muodollisesti samaa mieltä Heidin kanssa, vaikka sisällöllinen samanmielisyys ei toteudukaan.

Kannatuksen esittämisen jälkeen Helin tekee vuorossaan toisen responsiivisen siirron, *kyseenalaistuksen*. Pilvin ehdotus ”matkalta palasi” -artikkelien liittämisestä tietokantaan on saanut edellä kannatusta jo Heidiltä, mutta tässä Heli tarttuukin Pilvin tarjoamaan toiseen kartoituskysymykseen, ”jatkoselontekoon”, ja torjuu Pilvin esittämän idean. Helin esittämä kyseenalaistus on varovainen. Se on kysymyksen muotoon asetettu ja tämän lisäksi kyseenalaistus laajenee koskemaan myös sellaista ideaa, mitä ryhmässä ei ole vielä tuotu esiin. Kyseenalaistus ei ole relevantti ilman perusteluja, ja Heli hakeekin perusteita tietokannan kohderyhmän tarpeiden kautta. Helin tuottama kyseenalaistus on sikäli poikkeuksellinen, että se ei kohdistu ainoastaan vasta-argumenttina Pilvin esittämää ideaa kohtaa, vaan se kutsuu muita ryhmän jäseniä jatkamaan ja jakamaan kyseenalaistusneuvottelua.

Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)

Heidi - keskiviikko, 13 lokakuu, 15:58

Varmaan on tosiaan paras keskittyä asia-asiaan J [silmänisku-hymiö]
Tuli tässä myös mieleen, että olisiko tarkoitus rakentaa tietokanta pelkästään valmiista sivuilta löytyvistä teksteistä? Siinä tapauksessa muuten niin hyvä ajatus sanastosta saattaisi jäädä toteutumatta. Siinä kun tarvittaisiin vielä lisää tekstin tuottamista.

Helin kyseenalaistusneuvotteluun osallistuu Heidi, joka vuorossaan rakentaa uuden version edellä tuottamastaan samanmielisyydestä. Tässä Heidi asettuikin samanmielisyyden kannalle Helin kanssa ja vahvistaa, että tietokantaan hyväksytään vain asiaa, kun hän aiemmin on esittänyt vahvistuksen omasta samanmielisyydestään kaikkia edellä esitettyjä ideoita kohtaan, siis myös Pilvin ideoita kohtaan. Heidi esittää muille ryhmän jäsenille *tiedustelukysymyksen* (”olisiko tarkoitus rakentaa tietokanta pelkästään valmiista sivuilta löytyvistä teksteistä?”), joka rakentuu kyseenalaistavaksi sen suhteen, mitä ryhmä on päättänyt aikaisemmassa viestiketjussa sanaston toteuttamisesta. Heidn mukaan suunniteltu yleistajuinen sanasto voisi jäädä toteutumatta, jos tietokanta voidaan muodostaa vain valmiina olevista teksteistä. Tiedustelukysymykset eroavat kartoituskysymyksistä funktiona suhteen. Tiedustelukysymykset ovat aitoja ja tietoa etsiviä, toisin sanoen kysyjä ei tiedä vastausta ennakolta. Kartoituskysymykset taas testaavat oman ajatuksen tai idean

hyväksyttävyyttä. Heidi ei kuitenkaan saa ryhmältä vastausta tiedustelukutsuunsa. Voi vain arvailla, johtuuko vastauksen puuttuminen tässä siitä, että asia on esitetty ikään kuin ”väärässä paikassa”, koska sisällöllisesti Heidin esittämä kysymys kuuluisi edelliseen viestiketjuun.

Tässä keskusteluotteessa ryhmän jäsenet käyttävät monenlaisia kielellisiä keinoja ryhmän yhteisen ideointineuvottelun tuottamiseksi. Ehdottavia kartoituskysymyksiä ja yksimieliseen päätökseen pohjautuvaa jyräävää aloitetta hyödynnetään keskusteluissa oman idean esittämisessä. Siirtojen responsiivisuuden suhteen on kuitenkin havaittavissa sellainen ero, että ehdottavan kartoituskysymyksen kautta ryhmän muiden jäsenten mielipiteet tulevat huomioiduksi, kun taas jyräävässä aloitteissa ehdotus puetaan yksimielisen päätöksen kaapuun, jolloin ryhmän mielipiteen kartoitukselle ei jää sijaa. Jyrääviin aloitteisiin ei niitä seuraavissa vuoroissa viitata millään tavoin.

Samanmielisyyttä tuottavaa kannatusta tai erimielisyyttä tuottavaa kyseenalaistusta käytetään ideointineuvottelussa ideoiden hyväksymiseen tai rajaukseen. Ideointikeskustelussa syntyvä samanmielisyyden jakso opiskelijoiden välillä on verrattain pitkä. Samanmielisyyys keskusteluissa rakentuu sellaisista vuoroista, jotka näyttävät tuottavan yksimielisyyttä keskustelijoiden välille; jäljempänä tulevat keskusteluvuorot asettuvat tukemaan edellä esitettyä. Gergenin mukaan (1994, 264-271) keskustelussa rakentuva yksimielisyys ja vastaavasti erimielisyys voidaan jäljittää vasta seuraavaan vuoroon peilaten, koska edellä sanottu aktualisoituu vasta suhteessa jäljempänä tulevaan.

Responsiivisiksi keskustelunsiirroiksi olen tässä oteessa luokitellut kartoitus- ja tiedustelukysymykset, kannatuksen ja kyseenalaistuksen. Kysymykset luovat odotuksia seuraaville keskusteluvuoroille, kun taas kannatus ja kyseenalaistus suhteutuvat, siihen mitä edellä on esitetty. Verkkokeskustelun ennakoimattomuutta ja yllätyksellisyyttä lisää kuitenkin se, että responsiivisuus keskustelussa voi rakentua sattumanvaraisesti. Tiedustelukysymyksiin vastaaminen voi verkkokeskustelussa olla satunnaista, vaikka kysymykset muodostavat selkeän kutsun aitona ja informaatiota etsivinä. Keskusteluotteessa Helin viimeiseen tiedusteluun ei vastattu lainkaan. Sen sijaan seuraavassa aineisto-otteessa tiedustelukysymyksen vastataan.

5.3.2 Vaihtoehtoiset tulkinnat

Edellisessä keskusteluotteessa Heli ei saanut vastausta esittämäänsä tiedustelukysymykseen. Näin ei kuitenkaan välttämättä aina ole, sillä tiedustelukysymyksen esittämisellä on verkkokeskustelussa myös toisenlaisia seurauksia. Seuraava aineisto-ote on alkuosa ”Informaation/tieto” -keskustelua, jossa opiskelijoiden tehtävänä on ollut pohtia käsitteiden tieto ja informaatio välisiä eroja. Keskusteluketjun ensimmäisen viestin kirjoittaa Maria.

Informaatio/tieto

Maria - torstai, 14 maaliskuu 21:01

Lueskelin luentomateriaalia ja menin jotenkin ihan sekaisin ajatuksissani... Mitä enemmän koittaa järkeillä, sitä tyhmemmäksi tulee?!?!?!? J [”pelle”-hymiö]

Töissä teen haastatteluja, jossa haastattelen eri organisaatioiden vastaavia. Näillä henkilöillä on työssään saama kokemuksensa omana tietonaan, jonka koitan siis selvittää ja kirjata kysymyslomakkeelle ylös todenneettavaan ja konkreettiseen muotoon. Perustieto muuttuu puhelimen välityksellä siis informaatioksi. Haastatteluista tehdään raportti ja yhteenveto, jonka tulokset kerrotaan haastatelluille yrityksille, seurannan toimeksiantajalle sekä henkilöille, joiden työstä ja toiminnasta kysellään. Alkuperäinen kysely tieto jakaantuu neljälle eri toimijalle: minulle haastattelijana, toimeksiantajalle, haastattelun antajalle sekä ”tutkituille” henkilöille. Informaatiota jalostetaan ja valikoidaan tämän prosessin aikana.

Palautteessa ja kyselytuloksissa on siis tarkoituksella hankittua informaatiota, jota painotetaan eri lailla kohderyhmäkohtaisesti. Kuitenkin, kun tehdään tällaisia yleistyksiä ja ryhmittelyjä, tulokset (informaatio) muodostavat uuden toiminnan tason ja pohjaoletuksen (skeeman) kaikille tulokset saaville.

Mietinkin missä menee raja, jolloin informaatio muuttuu uudelleen tiedoksi? Vaikuttaako siihen aika, yleiset käsitykset, kulttuuri vai silkastaan uusien ”totuuksien” esittäminen ja niihin sopeutuminen? J [”ajattelevainen” –hymiö]

Maria aloittaa vuoronsa selonteolla omasta kyvyttömyydestä ymmärtää luentomateriaalia. Selontekoon hän liittyy hymiön, joka symbolisoi pelleä. Hymiöt lisäävät Marian viestin ilmaisuvoimaa paitsi itseilmaisun laajentajina myös viestin intersoonallisen ulottuvuuden merkkeinä (Hutchby 2001, 175-176). Selontekoa seuraavan jakson, kokemusrepertuaarissa tuotetun oman työn kuvauksen, Maria liittyy osaksi pohdintaansa, joka koskee käsitteiden tieto ja informaatio eroa. Keskusteluvuoron kiinnostavin kohta responsiivisen toiminnan suhteen alkaa sen loppupuolella, kun Maria muotoilee tiedustelukysymyksen käsitteiden välisestä erosta.

Kysymyslauseen alkuosa, ”Mietinkin missä menee raja ...”, muodostaa toteavan, omaa tulkintaa avaavan osan, mutta samalla kysyvä ilmaus pyytää informaatiota. Sen sijaan Marian esittämä toinen kysymys (”Vaikuttaako siihen aika, yleiset käsitykset,...?”) rakentuu kartoituskysymyksenä, sillä se antaa ennakolta erilaisia vastauksia rajoittavia vaihtoehtoja, joita Maria varmistelee ryhmän muilta jäseniltä. Maria saa yhteensä kaksi vastausta, josta ensimmäinen on Hennan, tutorin.

Vast: Informaatio/tieto

Henna - perjantai, 15 maaliskuu, 19:41

En tiedä vastaako tämä aivan kysymykseesi, mutta mieleeni tuli Charles Peircen näkemys tiedosta alati liikkeessä olevana. Peircen tiedon kehä kuvaa, miten vakiintunut tieto kriisiytyessään synnyttää ihmisessä uteliaisuuden ja halun etsiä uutta tietoa. Ensin se on epävarmaa, mutta systemaattisella tutkimuksella ja käytännön kokemuksen kautta se vahvistuu ja muuttuu uudeksi itsestäänselvyydeksi:

VAKIINTUNUT TIETO (USKO) --> TIEDON VARMISTUMINEN --> KRIISI --> EPÄILY --> UUSI TIETO

Henna tarjoaa *vastauksen* Marian esittämään tiedustelukysymykseen näkökulmarepertuaariin nojaten esittäessään Peircen näkemystä tiedosta. Vastaukseen tuotettu epävarmuus voi liittyä siihen, että Henna ei vastaa suoraan Marian tiedusteluun informaation ja tiedon välisestä rajanvedosta. Esittämäänsä näkökulmaa Henna ei tarjoakaan ehdottomana, vaan yhtenä vaihtoehtona ymmärtää tiedon dynamiikkaa. Näkökulmarepertuaarissa, Peircen tulkintaa esitellessään tutorin identiteetti rakentuu tieteellisenä asiantuntijana.

Vast: Informaatio/tieto

Anni - perjantai, 15 maaliskuu, 20:52

Itse ajattelen, että informaatio muuttuu tiedoksi kun informaation vastaanottaja on käsitellyt saamansa informaation ja kokemuksensa ym. perustelujen kautta todennut sen paikkansa pitäväksi tiedoksi.

Keskusteluun osallistuu toisella vastauksella Anni. Vuoronsa Anni rakentaa oman tulkinnan repertuaarissa esitellen omaa käsitystään siitä, miten informaatio muuttuu tiedoksi. Vuorossaan Anni sitoutuu kirjoittamaansa ja tuottaa identiteettiään omaan ajatteluun tukeutuvana opiskelijana. Marian esittämään tiedustelukysymykseen Annin tuottama, omaan tulkintaan perustuva vastaus rakentuu yhtä pätevänä vaihtoehtona kuin

Hennan esittämä näkökulma. Kysymyksen asettanut Maria kuittaa seuraavaksi kuitenkin sen, mitä tutor on aikaisemmassa viestissä esittänyt.

Vast: Informaatio/tieto

Maria - lauantai, 16 maaliskuu, 09:51

Peircen kehä tuntuu loogiselta.

Jokelan materiaalissa oli Umberto Econ ajatus "Merkkejä ovat kaikki asiat, joilla voi myös valehdella." Jäin sitä kovasti miettimään ja Peircen tiedon kehäkin viittaa tähän ajatukseen.

Tietohan on aina vakiintunut käsitys ja usko asian "totuudellisuuteen". Se pohjautuu kuitenkin sekä yksilön että yhteisön kokemukseen, sääntöihin, uskomuksiin, on siis suuressa määrin kulttuurisidonnainen. Minut on opetettu luterilaisuuteen ja siis uskomaan tiettyihin asioihin, ajattelemaan nämä asiat tietona. Mutta onko se yhtään sen oikeutetumpaa kuin esim. hindulaisen, islaminuskaisen tai ateistin käsitys, hänen tietonsa, samasta asiasta?

Mielestäni ei. Lopullista tietoa ei ole olemassa. Vaikka kyse ei ole valehtelusta sen kirjaimellisessa merkityksessä.

Maria on saanut tähän mennessä esittämäänsä tiedustelukysymykseen kaksi vastausta ja hän asettuu kannattamaan niistä toista, Hennan esittämää peircelaista tulkintaa. Maria jatkaa aiheen kehittelyä näkökulmarepertuaarissa yhdistellen luentomateriaalissa esitettyjä Peircen ja Econ näkökulmia. Keskusteluvuoronsa toisessa kappaleessa Maria siirtyy tosiasiarepertuaarissa kertomaan, mitä tieto oikeastaan on. Kysymys, jonka Maria vuoronsa loppupuolella esittää ei ole niinkään kartoitus- tai tiedustelukysymys ryhmälle, vaan kysymyksen muotoon puettu argumentti, joka jättää tilaa muiden keskustelijoiden johtopäätösten tekoon. Kysymyksen esittäjä vastaa kuitenkin itse esittämäänsä kysymykseen, jolloin se toimii myös Marian omaa tulkintaa avaavana. Tästä Reetta jatkaa keskustelua.

Vast: Informaatio/tieto

Reetta - sunnuntai, 17 maaliskuu, 18:32

Maria sanoi tiedon olevan aina vakiintunut käsitys ja usko asiasta mainiten esimerkkinä uskonnot. Totta, yhdyin tuohon etenkin juuri esimerkissä.

Toisaalta tieto voi olla myös yhteisesti sovittu sääntö tai määritelmä jollekin asialle. Vaikkapa metrin mitta. Sehän on vain yhdessä sovittu, että tämä suuressa osassa maailmaa käytössä oleva perusmitta on yhden tietyn, sovituksessa paikassa sijatsevan (en muista nyt paikkaa), tarkasti määritellyissä ja vakioituissa olosuhteissa mitatun rautakappaleen pituus.

Vuoronsa alussa Reetta tiivistää Marian edellä kirjoittamaa tulkintaa tiedosta metakommentoinnin avulla. Tämän jälkeen Reetta ilmaisee samanmielisyyttä Marian kanssa kannatuksen avulla. Etenkin Marian tuottama esimerkki näyttää Reetan näkökulmasta perustellulta. Reetta ei kuitenkaan täysin tyydy Marian tosiasiarepertuaarissa rakentamaan tulkintaan tiedosta vaan laajentaa käsittelyä tarjoten toisen vaihtoehdon tiedon määritelmälle ja jatkaa tulkintaa tosiasiarepertuaarissa. Reetan mukaan tietona voivat toimia myös säännöt, määritelmät ja sopimuksenvaraiset asiat.

Tiedustelukysymyksen esittäminen avaa keskustelussa tilan erilaisille vaihtoehtojen esittämislle kuvatussta ilmiöstä. Sen esittäminen houkuttelee keskusteluepisodissa sekä tutorin että opiskelijat tuottamaan vastauksia omiin tulkintoihin, muiden näkökulmiin ja tosiasioihin sitoutuen. Vastaukset toimivat keskustelijoiden tarjoamina suhteellisen itsenäisinä vaihtoehtoina Marian tietoa etsivään kysymykseen, ja laajentavat ymmärrystä eri näkökulmista. Tiedustelukysymystä seuraavia vaihtoehtoista voi tulla kuitenkin keskenään kilpailevia tulkintoja siinä mielessä, että tiedon kysyjä, tässä Maria, voi vahvistaa jonkun edellä esitetystä tulkinnoista.

Erona repertuaarien hallintaan voi todeta sen, että tutor hyödyntää tässä keskustelussa vastauksensa tulkinnallisena perustana näkökulmarepertuaaria, kun taas opiskelijat käyttävät oman tulkinnan repertuaaria ja tosiasiarepertuaaria. Opiskelija siis ajattelee itse tai turvautuu faktan rakentamiseen, kun tutor käyttää X:n esittämää näkökulmaa. Selkeät näkökulman rajaukset ja niihin liittyvä oma pohdinta oman tulkinnan repertuaarissa ovat opiskelijoiden tuottamassa tekstissä harvinaisia kuvaamistapoja, vaikka sen hyödyntäminen voisikin oppimisen kannalta olla keskeistä.

5.3.3 Keskusteluvuoron haastaminen

Seuraavissa kahdessa keskusteluotteessa analysoin kyseenalaistussiirron avulla tuotettua keskusteluvuoron haastamista. Mielenkiintoista erimielisyyden tuottamisessa on se, että jos kyseenalaistuksia keskustelussa esitetään, ne perustuvat lähes poikkeuksetta samantyyppiselle vuorovaikutusjäsenykselle, jossa tietyyppisillä keskustelunsirroilla on oma paikkansa. Seuraavan keskusteluotteen avulla havainnollistan tätä järjestystä ja tarkastelen sitä, miten opiskelijat ilmaisevat erimielisyyttä suhteessa edellä esitettyihin keskusteluvuoroihin. Seuraavassa teemakeskustelussa informaatiotutkimuksen ryhmä keskustelee ”Orientaatio” -nimisessä keskustelussa, jonka on aloittanut keskustelutehtävänannolla ryhmän tutor, Terhi. Opiskelijoiden tehtävänä on tutustua kurssin aiheisiin ja pohtia, mitä uutta ja tuttua kurssin teemoista nousee esiin ja miten kurssimateriaalin aiheet linkittyvät omaan työ- ja elämäkokemukseen.

Vast: Orientaatio

Petteri - torstai, 16 syyskuu, 16:23

Työkokemukseni kirjastoalalla olen hankkinut erikoiskirjastoissa. Erikoiskirjastossa tiedonhaussa painottuu erityisesti hakijan, eli tässä tapauksessa tietopalvelua tarjoavan henkilön (virkailijan) asiantuntemus. Spesifiin alaan rajoittuneessa kirjastossa myös asiakaskunta koostuu yleensä asiantuntijoista. Miten hyvin tällaisten asiakkaiden tarpeisiin pystytään vastaamaan? Ensiarvoista on tietenkin käytettävissä olevien hakujärjestelmien tuntemus - yleensä juuri tämä erottaa asiantuntija-asiakkaan ja asiantuntijavirkailijan toisistaan. Useimmiten paras tapa on toimia asiakkaan kanssa yhteistyössä. Dialogin kautta molemmat vievät tiedonhakuja eteenpäin ja tarjoavat oman osaamisensa ja asiantuntemuksensa toisen käyttöön. Tällaisen käytännön soisi yleistyvän myös yleisissä kirjastoissa - jo siksiikin ettei tiedonhaku/tietopalvelu muuttuisi vain "rutiinitehtäväksi"...

Petteri rakentaa oman vastauksensa keskustelutehtävänantoon oman työkokemuksensa varaan. Työkokemuksensa nojaten hän pystyy arvioimaan erikoiskirjastojen tiedonhakupalvelua instituution sisältä käsin tuottaen kertomaansa pääosin tosiasiarepertuaarissa. Vakuuttelukeinona Petteri käyttää vuorossaan kategorisointia. Kategorisointi konstruoi kuvauskohteensa painottaen sen erilaisia puolia, kuten vaikkapa hyvä/paha tai normaali/poikkeava (Jokinen 1999, 129-130). Petterin vuorossa kategorisointi rakentuu akselille asiantuntija-/rutiinitehtävä. Petteri tuottaa kulttuurisesti jaetun ymmärryksen siitä, miten erikoiskirjastoissa palvelu on asiakaslähtöistä ja erikoistunutta, kun taas yleisissä kirjastoissa palvelu on rutiinia, ehkä jopa

yksinkertaista. Keskusteluvuoronsa lopussa Petteri asettaa ulkopuolisen arvioijan asemassa toivomuksia yleisten kirjastojen toiminnan kehittämiseksi arvo- ja asennerepertuaarissa. Vaikka Petterin viesti ei toimikaan varsinaisena kutsuna keskusteluun, siihen vastaa Sanni.

Vast: Orientaatio

Sanni - torstai, 16 syyskuu, 16:56

Olen samaa mieltä kanssasi Petteri että asiakkaan ja virkailijan yhteistyön kautta parhaat tulokset tulevat. Kommunikointi on tärkeää. Mutta kysymyksiä heräsi, kun luin kommenttisi yleisistä kirjastoista. Miksi ajattelet että yleisissä kirjastoissa ei kommunikoida asiakkaan kanssa tiedonhaussa? Rutiinia on vain kirjan "hyllystatuksen" tarkistaminen; onko tietynniminen kirja lainassa vai ei.

Sanni

Sanni esittää omassa vuorossaan aluksi kannatuksen avulla samanmielisyyttä Petterin kanssa: asiakkaan ja virkailijan yhteistyö ja kommunikointi on tärkeää. Samanmielisyyttä seuraava kommentti ”Mutta kysymyksiä heräsi,...”, on tulevaa pohjustava siirtymä, joka ilmentää ongelmallisuutta tai hiertymää Sannin ja Petterin vuorojen suhteessa ja indikoi keskustelutoiminnon vaihtumista samanmielisyydestä erimielisyyteen. Suoralla ja terävällä kyseenalaistuksella, jonka Sanni muotoilee kysymykseksi (”Miksi ajattelet, että yleisissä kirjastoissa ei kommunikoida asiakkaan kanssa tiedonhaussa?”), hän vaatii Petteriä perustelemaan kantansa. Sanni ei tyydy Petterin esittämään käsitykseen yleisten kirjastojen palvelusta vaan asettaa Petterin selityselvöllisyyteen ja tarjoaa tosiasiana tulkintansa siitä, että yleisten kirjastojen rutiinitehtäviksi voidaan luokitella vain kirjan saatavuutta koskevat tarkistukset.

Vast: Orientaatio

Petteri - perjantai, 17 syyskuu, 12:37

Tarkoitukseni ei ollut asettaa yleisiä ja erikoiskirjastoja vastakkain. Ilmaisuu "soisi yleistyvän" pätee varmasti myös moneen erikoiskirjastoon. Eniten kokemusta asiakkaana olosta löytyy yleisten kirjastojen puolelta, joten siksi myös negatiivisia kokemuksia on kertynyt eniten sieltä. Eli jälleen kerran, kaikki riippuu yksilöiden palvelualltiudesta ja motivaatiosta, johon vaikuttaakin sitten lukuisat eri tekijät.

Sannin kyseenalaistus houkuttelee Petteriä formuloimaan *uudelleenmuotoilua*. Uudelleenmuotoilussa Petteri rajaa ja rakentaa edellistä keskusteluvuoroaan uudelleen

ja täyttää näin Sannin asettaman selontekovelvollisuuden. Syyn Petterin tuottaman painotuksen muutokselle voi siten paikantaa vuorovaikutuksen kulusta. Petteri suuntautuu Sannin vuoroon perusteluja vaativana keskustelukutsuna. Petteri ei halua tehdä vastakkainasettelua erikoiskirjastojen ja yleisten kirjastojen välille, vaan tarjoaa uutta tulkintaa edellisessä vuorossa käyttämälleen ilmaisulle ”soisi yleistyvän”, jonka hän tässä vuorossa ulottaa tarkoittamaan myös erikoiskirjastoja. Petteri pyrkii näin ollen kohentamaan esittämiään tulkintoja siihen suuntaan, mitä Sanni edellisessä vuorossa on tarjonnut. Yleisistä kirjastoista esittämäänsä mielipidettä Petteri perustelee omilla kokemuksillaan niiden asiakkaana.

Aineisto-ote tekee näkyväksi sen, miten keskusteluvuorot merkityksellistyvät uudelleen suhteessa toisiinsa. Argumentointia voikin pitää siinä mielessä yllätyksellisenä tapahtumana, että sen merkitys vakuuttavana kannanottona rakentuu viime kädessä vasta sitä seuraavissa tulkinnoissa. Se, mikä vakuuttaa yhtä yleisöä, ei välttämättä vakuutakaan toista. (Jokinen 1999, 128.) Tässä Petterin aloitusvuoro ei saa vakuuttuneeksi Sannia, vaan tämä vaatii tarkempia perusteluja jo esitetyille tulkinnoille. Toisaalta merkityksentojen vaihtelevuutta ei voi selittää ainoastaan puheen kontekstin vaihtumisella tai pelkästään yksilön asenteista johtuvana seikkana, vaan vaihtelevuus kumpuaa tutuista ja jo olemassa olevista merkityssysteemeistä ja ymmärryksistä sekä kulttuurisista tuotetuista ideologisista malleista (Billig 1989, 219). Toimijat pystyvät hyödyntämään näitä merkitysten moninaisia tulkintoja selontekotilanteissa. Edellisessä aineisto-otteessa tämä näkyy siten, että Petteri kykenee orientoitumaan ongelmitta kahteen erilaiseen versioon tuottamansa tekstin kautta.

Petterin ja Sannin vuorot muodostavat aineisto-otteessa selkeän helminauhamaisen keskustelun, jossa vuorot seuraavat loogisesti toisiaan, ja jossa sekä sisällölliset viittauksen kohteet (erikoiskirjastojen ja yleisten kirjastojen asiantuntija- ja rutiinitehtävät) että viittaukset keskustelijoihin (keneltä odotetaan vastauksia) ovat tarkasti selvillä. Petterin ja Sannin välinen keskustelujakso perustuu kolmen vaiheen vuorovaikutusjäsennykseen, jonka kautta erimielisyys ja sen lievennys tuotetaan. Nämä kolme vuoroa ovat: *esitetty tulkinta, kyseenalaistus ja uudelleenmuotoilu*. Erimielisyyden rakentuminen tällaisen samantapaisen keskustelujäsennyksen pohjalle on paikannettavissa seitsemästä kohtaa koko aineistoa. Myös vajaista erimielisyyttä koskevia keskusteluepisodeja on aineistossa neljä kappaletta. Näissä

vuorovaikutusjäsenitys jää kahden ensimmäisen vuoron, tulkinnan ja sitä seuraavan kyseenalaistuksen varaan. Verkkovuorovaikutuksen erityisyys suhteessa kasvokkaiseen vuorovaikutukseen tulee hyvin esille juuri sen kautta, että toisiaan täydentävät vuorot eivät automaattisesti seuraa toisiaan. Kasvokkaisessa keskustelussa vastauksen puuttuminen kysymyksen jälkeen on tilanne, joka vaatisi edes jonkinlaista selitystä (Raevaara 1998, 79).

Poikkeuksen keskusteluvuoron haastamisessa tekee sellainen vuorovaikutusasetelma, jossa kyseenalaistus tapahtuu identiteettineuvottelun kautta. Seuraavaksi tarkastelen, millaisen vastaanoton tutorille rakentuva tieteellisen asiantuntijan identiteetti saa ryhmässä ja miten se mitätöidään keskustelun kuluessa. Aineisto-ote on osa ”Informaation ja tiedon ero” -keskustelua, johon Harri (opiskelija) osallistuu seuraavalla vuorolla.

Vast: A: Informaation ja tiedon ero

Harri – perjantai, 15 maaliskuu, 19:06

Kahdeksankymmentäluvulla atk teki tuloaan. Viime vuosikymmenellä tietokoneet ja Internet vauhdittivat informaatioyhteiskunnan kehittymistä - syntyi käsite IT. Viime vuosikymmenen loppupuolella taas alettiin puhua ICT:stä. Jokelan luennon jälkeen aloin pohtia, miksi käsitteestä informaatioteknologia siirryttiin käsitteeseen informaatiokommunikaatioteknologia tai suomen kielessä yleisemmin käytettyyn tieto- ja viestintäteknologiaan.

Ihmettelyni alkoi siitä, että informaatiohan jo itsessään on viestittyä dataa, eli hyvin lähellä käsitettä kommunikaatio. Miksi siis täytyy korostaa kommunikaatiota, vaikka viestiminen sisältyy jo informaatio-käsitteeseen?

Ehkä syynä on, että myös informaation välittäminen yksisuuntaisesti on eräänlaista viestintää, mutta kommunikaation täytyy olla vähintään kahdensuuntaista. Menipäs informaationi jälleen tekniseksi. J [silmänisku-hymiö]

Tieto puolestaan on hyvin perusteltu, tosi uskomus, kuten Jokela luennollaan totesi. Tieto on eräänlainen teorian tai skeeman kaltainen käsitys jostain asiasta, mikä perustuu aiemmin koettuun tai jonkin välittämään informaatioon.

Jokelan luennon sisältöön pohjautuen on mielestäni vaikeampi tehdä skeeman ja tiedon välille eroa kuin tiedon ja informaation.

Harrin keskusteluvuoro muistuttaa hyvin paljon kuvausrakenteeltaan sellaista kirjoitetun tekstin organisointistrategiaa, jossa kuvaus perustuu nelitasoiseen ongelmanratkaisukaavaan. Organisointistrategiassa kuvaustasot koskevat tilannetta, ongelmaa, ratkaisua sekä sen arviota (Coulthard 1994, 8-9).

Ensin kuvataan *tilanne*:

”Kahdeksankymmentäluvulla atk teki tuloaan. Viime vuosikymmenellä tietokoneet ja Internet vauhdittivat informaatioyhteiskunnan kehittymistä - syntyi käsite IT. Viime vuosikymmenen loppupuolella taas alettiin puhua ICT:stä.”

Keskusteluvuorossaan Harri kuvaa tietotekniikan historiallista kehittymistä viime vuosikymmeninä. Harrin tuottaa faktuaalisen kuvauksen teknologian historiallisesta kehityksestä ja siihen liittyvistä käsitelmäärittelyistä tosiasiarepertuaarissa, jonka kautta kertoja, Harri, rakentuu pelkkänä neutraalina asioiden ja tapahtumien kuvaajana.

Seuraavaksi Harri nostaa esiin tilanteeseen liittyvän *ongelman*:

”Jokelan luennon jälkeen aloin pohtia, miksi käsitteestä informaatioteknologia siirryttiin käsitteeseen informaatiokommunikaatioteknologia tai suomen kielessä yleisemmin käytettyyn tieto- ja viestintäteknologiaan. Ihmettelyni alkoi siitä, että informaatiohan jo itsessään on viestittyä dataa, eli hyvin lähellä käsitettä kommunikaatio. Miksi siis täytyy korostaa kommunikaatiota, vaikka viestiminen sisältyy jo informaatio-käsitteeseen?”

Harri kokee ongelmalliseksi uuteen tekniikkaan liittyvät käsittepelit ja käsitteisiin liittyvät merkitykset. Oman tulkinnan repertuaarissa Harri tuottaa kuvausta omasta ajatteluprosessistaan (”pohtia” ja ”ihmettelyni alkoi siitä...”), joka on käynnistynyt verkkoluentojen lukemisen jälkeen. Harri esittämät kysymykset ”miksi käsitteestä informaatioteknologia siirryttiin käsitteeseen informaatiokommunikaatioteknologia...” ja ”miksi siis täytyy korostaa kommunikaatiota...” toimivat Harrin oman ajattelun ja päättelyketjun avaajina, joiden avulla Harri tekee näkyväksi oman ihmettelynsä aiheet ja vaiheet. Kysymysten esittäminen on tehokas tapa ylläpitää lukijan mielenkiinto. Niiden avulla Harri ikään kuin ylläpitää salapoliisitarinaa, jossa lukija asetetaan osalliseksi seuraamaan Harrin ongelmanratkaisuprosessia. Toisaalta kysymykset toimivat perusteena esittää seuraava vaihe.

Kolmanneksi Harri tarjoaa *ratkaisun* asettamaansa ongelmaan:

” Ehkä syynä on, että myös informaation välittäminen yksisuuntaisesti on eräänlaista viestintää, mutta kommunikaation täytyy olla vähintään kahdensuuntaista.”

”Tieto puolestaan on hyvin perusteltu, tosi uskomus, kuten Jokela luennollaan totesi. Tieto on eräänlainen teorian tai skeeman kaltainen käsitys jostain asiasta, mikä perustuu aiemmin koettuun tai jonkin välittämään informaatioon.”

Ratkaisunsa Harri rakentaa tosiasia- ja näkökulmarepertuaarin sidoksella, kuitenkin niin, että ensimmäinen ratkaisu jättää vaihtoehdon auki. Sana ”ehkä” toimii tässä varauskeinona, jolla rakennetun tulkinnan pitävyyttä ja totuusarvoa voidaan lieventää (Luukka 1992, 95-96). Ulkoiseen auktoriteettiin tukeutuminen näkökulmarepertuaarissa ja sen vahvistaminen tosiasialla tuottaa toisen, pätevemmän ratkaisun.

Hyvään tarinaan kuuluvat myös ratkaisun avaimet ja arvio ongelmanratkaisuprosessista. Harri esittää lopuksi *arvion* tarjotusta ratkaisusta.

”Jokelan luennon sisältöön pohjautuen on mielestäni vaikeampi tehdä skeeman ja tiedon välille eroa kuin tiedon ja informaation.”

Keskusteluvuoron viimeisessä kappaleessa Harri siirtyy oman tulkinnan repertuaariin tuottaessaan arvion asetettuun ongelmaan: tiedon ja informaation suhde on jokseenkin ymmärrettävä, ongelmallisempaa on tiedon ja skeeman käsitteiden erottaminen toisistaan.

Nelivaiheisen ongelmanratkaisukuvauksen avulla Harri kykenee rakentamaan tilan omille pohdinnoilleen ja kysymyksilleen. Harrin viesti tulkitaan ryhmässä kutsuksi keskusteluun ja siihen vastaavat sekä Saara (opiskelija) että Tero (tutor). Keskityn tarkastelemaan jälkimmäistä, Teron kirjoittamaa viestiä, josta olen sen pituuden vuoksi poistanut muutamia samansisältöisiä kappaleita (viesti kokonaisuudessaan liitteessä 3).

Vast: A: Informaation ja tiedon ero

Tero – maanantai, 18 maaliskuu , 12:04

Hermeneuttisen filosofian traditiossa tieto saa merkityksensä vasta osana subjektiivista maailmankuvaa. Vaikka tieto koskisi biologisia tai kosmologisia lainalaisuuksia, kuten perimää tai maapalloa, niin tietoon sisältyy aina aineksia subjektien omasta asenteista ja arvostuksista. Lisäksi esim. geneettisen tutkimuksen tulokset on tulkittava osana ihmistä koskevaa kokonaisteoriaa, jotta ihmisen perimää koskevalla tiedolla olisi merkitystä.

Hermeneutikkojen mielestä objektiivisen totuuden vaatimus on mahdoton ja harhaanjohtava. En voi esimerkiksi argumentoida aukotta, että tämä tiekone, jolla kirjoitan olisi olemassa. Samoin tieteellisiin tutkimustuloksiin vaikuttavat inhimilliset tekijät niin monilla eri tavoin, että osa tieteenfilosofeista on luopunut kokonaan objektiivisuuden käsitteestä ja siirtymät puhumaan intersubjektiivisuudesta korkeimpana varmuuden asteena.

Tämä liittyy skeeman ajatukseen: informaation ja tiedon ero ei tästä näkökulmasta tarkasteltuna olisikaan korrespondenssissa totuudessa (väite on tosi, mikäli se kertoo todellisuudessa vallitsevan asiantilan), vaan siinä, että jos informaatiota koskeva tulkinta on inhimillisesti katsottuna mielekäs, niin se määrittyy osaksi relevantteja tietorakenteita. Tällöin ne skeemat, joiden kautta maailmaa tulkitaan, määrittelevät asioiden merkitystä.

Skeemojen välisistä eroista voidaan kuitenkin keskustella argumentaation keinoin, jolloin hermeneuttinen tieto ei ole mielivaltaista.

[...]

Skeeman ja tiedon välisten erojen arvioimisessa joudutaan siirtymään yksilön kokemuksellisuudesta yleistettyyn kokemukseen, eli luonnontieteelliseen havainnointiin. Tällöin olemme perinteisessä tietomäärittelyssä, jonka mukaan skeemoilta ei edellytetä totuusarvoa mutta tiedolta se edellytetään.

Kysymys: onko tiedolta mielekästä edellyttää totuusarvoa tai edes totuutta lähellä olevaa todennäköisyyttä?

[...]

Teron viesti on aineistossa poikkeava kahdella tapaa. Se on pitkä, itse asiassa aineiston pisin, ja sen abstraktiotaso on hyvin korkea. On tulkittavissa vastaukseksi Harrin esittämään ongelmaan tiedon ja skeeman erottamiseksi, koska se sisällöllisesti purkaa juuri käsitteiden välisiä eroja. Teron viesti perustuu suurelta osin näkökulmarepertuaarin hyväksikäyttöön, jonka avulla hän esittelee hermeneuttisia näkökulmia tiedon ja skeeman käsitteiden tulkintaan. Teron vuoroon rakentuukin vahva tieteellisen asiantuntijan identiteetti.

Keskusteluvuoronsa loppupuolella Tero esittää kartoituskysymyksen, joka osoittautuu jatkossa tulevan neuvottelun kannalta käänteentekeväksi. Teron kysymys koskee tiedon totuusarvon arvioimista: ”Onko tiedolta mielekästä edellyttää totuusarvoa tai edes totuutta lähellä olevaa todennäköisyyttä?”. Kysymys on kahdella tapaa muotoilultaan erityinen. Ensinnäkin kysymyksessä on sisäänrakennettuna toivottu vastaus. Kouluinstituutiolle ovat varsin ominaisia tällaiset kuulustelukysymykset, joiden funktiona on testata sitä, tietääkö vastaaja kysytyn tiedon - vieläpä saman kuin kysymyksen esittäjä (Leiwo & Pietikäinen 1996, 88). Vastaavasti aidot kysymykset olisivat yrityksiä saada kuulijalta jokin tietty tieto, jota kysyjä itsekään ei tiedä (Searle 1975).

Teron kysymyksellä on myös toinen piirre: se on suljettu vastausvaihtoehtojensa suhteen. Tällaisia kyllä/ei –kysymyksiä pidetään suljettujen kysymysten ydinjoukkona, sillä rakenteensa puolesta ne hakevat minimivastauksia: joko myöntöä tai kieltoa (Raevara & Sorjonen 2001, 55). Oppimisen kannalta suljettuja kysymyksiä on useasti pidetty ongelmallisena, koska ne rajoittavat vastausten muotoilua. Näin ei kuitenkaan välttämättä ole. Esimerkiksi lääkärin ja potilaiden kasvokkaisia kohtaamisia kokevissa tutkimuksissa on tuotu esiin, että lääkärin esittämät suljetut kysymykset eivät automaattisesti johda potilasta tuottamaan pelkästään suppeita minimivastauksia (esim. Raevara & Sorjonen 2001, Ruusuvuori 2001).

Samalla tavoin verkkokeskustelussa voi olla mahdollista, että kysymyksen muoto ei suoraan vaikuta sitä seuraavan vastauksen muotoiluun. Tämä todentuu seuraavassa, kun Teron viestiin vastaa Anni.

Vast: A: Informaation ja tiedon ero

Anni - maanantai, 18 maaliskuu, 16:00

Teron esimerkkien valossa voi sanoa, että jokaisella on varmaan omat käsityksensä tiedon määritelmästä. Itselläni on hankaluuksia käsittää joku asia tietona, jos sillä ei ole totuus pohjaa. Tietysti totuuksia yhdelle asialle voi olla moniakin, jos asiaa katsoo monista perspektiiveistä.

Siitä mikä taas on totta ja mikä ei, on kaikilla varmasti myös omat näkemyksensä. Tästä saisikin helposti toisen filosofisen keskustelun aikaan, mutta ei taida enää liittyä kovin tiiviisti alkuperäiseen aiheeseen.

Yhteensopiva vastaus Teron esittämään tieteelliseen keskustelukutsuun olisi asiantuntijuuden jakaminen. Anni kuitenkin valitsee kielelliseksi strategiaksi kyseenalaistuksen mitätöimällä Teron keskusteluvuoron. Samalla hän antaa pakit Teron näkökulmakeeskustelulle arvioimalla Teron esittämän tulkinnan yhdeksi tiedon käsitykseksi muiden joukossa. Keskustelijoiden välisiin suhteisiin ja syntyneeseen vuorovaikutusasetelmaan voi liittyä joskus kysymys diskurssiin sisäänpääsyn mahdollisuudesta. Voi olla, että tässä käytetty näkökulmarepertuaari rajoittaa muiden osallistujien pääsyä yhteisesti jaettuun merkityksen tuottamiseen, koska se vaatii erikoissanaston ja tieteellisen argumentoinnin hallintaa (ks. Jokinen & Juhila 1993, 87). Jos tulkintarepertuaariin sisäänpääsy on rajallinen keskusteluun osallistujille, voi tällainen Annin omaksuma kyseenalaistussiirto toimia ratkaisuna säilyttää kasvot kompetenttina keskustelijana.

Annin viestin viimeinen lause on aineistossa poikkeuksellinen sikäli, että se toimii esimerkkinä tilanteesta ja tavasta, jolla opiskelija kontrolloi keskustelun suuntaa. Institutionaalinen rooliasetelma kääntyy tässä päinvastaiseksi totutusta, koska keskustelun kontrollointia voidaan pitää tutorille kuuluvana tehtävänä. Kokonaisvaltainen keskusteluvuoron kyseenalaistus saa voimansa siitä, että Anni osoittaa vuoronsa lopussa uudelleen epäsuorasti Teron valitseman näkökulmakeskustelun tässä kohtaa epärelevanttina keskustelun suuntana. Kyseenalaistuksen esittäminen kutsuu seuraavaa keskustelijaa Saaraa jatkamaan Teron asiantuntijaidentiteettiä koskevaa neuvottelua.

Vast: A: Informaation ja tiedon ero

Saara- tiistai, 19 maaliskuu, 15:16

Tero taitaa olla ajattelija..[tekstiä tunnustussyistä poistettu] Kuten Annikin kirjoitti, minusta tiedon pitäisi olla totta. Mielestäni juuri se on tietoa, että tietää jonkun asian olevan totta. Vai onko se sittenkin informaatiota? Tiedon totuusarvo kai riippuu siitä, millaista tieto on. Jos se on vaikka tietoa, että jos seison tiellä, on todennäköistä, että auto ajaa ylitseni, se kannattaa ottaa totena. Mutta yhtä radikaalisti kenenkään elämään ei vaikuta, että kolmion kulmien summa on 180 astetta. Ja kuitenkin se on matemaattisesti totta. Abstraktit ja konkreettiset asiat ovat kovin erilaisia ja myös eriarvoisia.

Keskusteluvuorossaan Saara uudelleen määrittelee ja tulkitsee Terolle rakentuvaa tieteellistä asiantuntija-asemaa ”ajattelijan” määreellä. Esittämänsä kannatuksen kautta Saaran ja Annin välille syntyy liittolaisuussuhde, joka korostaa syntyvää kyseenalaistuksen ilmapiiriä Teron aiemmin tuottamaa näkemystä kohtaan. Teron näkökulma-avauksen Saara tyrmää oman tulkinnan repertuaarissa tarjoten omaa ymmärrystään tiedon totuusarvosta ”...minusta tiedon pitäisi olla totta. Mielestäni juuri se on tietoa, että tietää jonkun asian olevan totta.”. Jos oletetaan, että akateemiseen keskusteluun kuuluu näkökulmarepertuaarin hyväksikäyttö, niin tässä otteessa havainnollistuu hyvin, miten se voidaan oman tulkinnan minäorientoituneella tekstillä tyrmätä. Saara tosin asettuu kyseenalaistamaan myös omaa tulkintaansa tiedosta kysymyksen muodossa. Itselle esitetty kysymys toimii tässä Saaran omaa tulkintaa testaavana kysymyksenä. Vastatessaan vielä lopussa Teron esittämään kysymykseen tiedosta ja sen totuus pohjasta Saara asettuu tosiasiarepertuaariin kuvaten tiedon arvoa sen laadusta riippuvaisena seikkana.

Verkkokeskustelun virrassa osallistujat näyttävät tempoilevan kahden voiman, sopuisan samanmielisyyden ja ristiriitojen ristiaallokoissa. Kasvokkaisen vuorovaikutuksen yleisenä periaatteena on pidetty samanmielisyyden ja yhteenkuuluvuuden ylläpitämistä (Sacks 1987). Sen sijaan verkkovuorovaikutuksen on todettu olevan alttiimpia intensiivisemmille argumentointikeskusteluille (Kiesler & Sproull 1992) ja suorasukaiselle kommentoinnille (Sproull & Kiesler 1994, 48). Erimielisyyden ilmaukset eivät tämän aineiston valossa ole täysin vieraita verkkokeskusteluille, vaikka useimmiten kyseenalaistuksen jälkeen pyritäänkin yhteisen ymmärryksen jälleenrakentamiseen esimerkiksi uudelleenmuotoilun avulla.

Kahden edellisen aineisto-otteen avulla olen tarkastellut kyseenalaistusta keskusteluvuorojen haastamisen välineenä. Ensimmäinen kyseenalaistusstrategia perustuu edellisen keskusteluvuoron sisällön kyseenalaistamiseen. Se haastaa sisällöllisesti kyseenalaistetun vuoron ja motivoi kirjoittajaa uudelleen muotoilemaan omaa tulkintaansa. Vasta-argumentoinnit eivät verkkokeskusteluissa ainoastaan kohdistu tuotujen vuorojen sisältöön, vaan myös keskustelijoiden identiteetit voidaan asettaa neuvottelun kohteeksi. Jälkimmäisessä aineisto-otteessa näimme, miten opiskelijat kyseenalaistavat tuotettua keskusteluvuoroa purkamalla ja muotoilemalla uudelleen tutorin identiteettiä ja hyödyntävät liittoutumista kyseenalaistuksen voimana. Liittoutumisen dynamiikkaa tulee esiin myös viimeisessä analyysiluvussa.

5.3.4 Ongelmien esittäminen ja neuvonanto

Seuraavassa otteessa informaatiotutkimuksen ryhmän jäsenet keskustelevat kurssin osasuoritukseen kuuluvista itsenäisesti suoritettavista kirjoitustehtävistä, jotka ovat tuottaneet opiskelijoille ongelmia. Aineisto-otteessa tutkin sitä, miten ongelmien esittäminen rakentuu ryhmässä neuvonantotilanteena. Otteessa havainnollistuu myös se, millaisia ymmärryksiä opiskelijoilla yleensä on verkko-opiskelusta ja opiskelijoihin kohdistuvista odotuksista. Keskustelun virittää Sanna ”Orientaatio”- keskusteluketjun päätteeksi.

Tehtävistä

Sanna - maanantai, 20 syyskuu, 00:28

Mitä mieltä olitte ensimmäisistä tehtävistä? Nyt kun kaikki varmaan ovat tehneet ne, olisi mukavaa tietää olinko ainut jolla oli suunnattomia vaikeuksia muodostaa

vastaukset järkeviksi. Osasitteko käyttää annettuja materiaaleja hyväksenne? Minusta tuntuu, että omat vastaukseni olivat hirveän omakohtaisia ja pintaliitaisia. Oli yllättävää huomata, miten helpponäköiset tehtävät muuttuivat aivan suunnattomiksi monstereiksi. Toivottavasti en vie orientaatiokeskustelua aivan väärään suuntaan...

- Sanna J [pelle-hymiö]

Sanna paljastaa keskusteluvuorossaan tehtävien tekemiseen liittyneet hankaluudet ja kertoo vaikeuksistaan kirjoittaa ”järkeviä” vastauksia. Sanna esittää vuorossaan kaksi tiedustelukysymystä ryhmän muille jäsenille ”Mitä mieltä olitte...?” ja ”Osasitteko käyttää...?”. Kokonaisuudessaan Sannan esittämää vuoroa on mahdollista tulkita liittolaiskutsuksi ryhmän jäsenille, jolla keskustelija kartoittaa sellaista mahdollisuutta, että jollakulla muulla olisi ollut samankaltaisia vaikeuksia kuin hänelle. Eero Suoninen (2000, 74) on esittänyt, että liittolaiskutsussa voi olla kyse joko toiveesta saada aikaan muutos vallitsevaan tilanteeseen, tai sen avulla voidaan kohentaa omaa itsetuntoa. Tässä voi olla kyse molemmista. Muutokseen liittyvät toiveet kohdistuvat tällöin opetussisältöjen suunnittelijoihin. Sen sijaan itsetuntokysymykset suhteutuvat siihen, miten muut opiskelijat ovat tehtävät kokeneet.

Sanna rakentaa samalla epäsuorasti myös ymmärrystään opiskelijaan kohdistuvista odotuksista ja normin mukaisesta vastaustyylistä: vastaus ei saisi olla omakohtainen eikä pinnallinen vaan järkevä ja oppimateriaaleja hyväksikäyttävä. Lopun pahoitteleva sävy ja ilmaistu huoli keskustelun väärästä suunnasta selittyy sillä, että Sanna tulee esittäneeksi ongelmavuoronsa sellaisessa keskusteluketjussa, joka omistettu ”Orientaatio”-keskustelulle. ”Orientaatio”-keskustelulle on keskustelun alussa asetettu omat tavoitteet, ja Sanna tunnistaa nyt rikkovansa keskustelun sisäisiä normeja.

Vast: Tehtävistä

Soile - maanantai, 20 syyskuu, 09:50

En tiedä omien vastaustenikaan järkevyydestä, mutta kannustuksena toteaisin, että omakohtaisia vastaukset varmaan saivat ollakin, koska mun mielestä itse tehtävänannot ohjasivat siihen suuntaan.

-Soile

Soile aloittaa vuoronsa empaattisella *kannustuksella*. Kannustusta seuraavaan neuvonantoon Soile orientoituu *vastaamalla* Sannalle tarjoten oman ymmärryksensä tehtävien rajauksesta oman tulkinnan repertuaarissa. Alun neutralisointi, jossa Soile kieltää omien vastausten järkevyyden, toimii siten, ettei Soile asetu neuvonantajana

Sannan yläpuolelle vaan tasavertaiseksi tehtäväntekijäksi tämän rinnalle. Keskusteluketjuun seuraavaksi vastaava Laura jatkaa syntyneessä empatian ilmapiirissä.

Vast: Tehtävistä

Laura - maanantai, 20 syyskuu, 09:59

Tunnistan myös kuvaamasi ahdistuksen. Olen tätä kurssia ennen opiskellut verkossa vuoden verran viestintää ja oikeastaan vasta viime keväänä tajusin, että monien verkossa annettujen tehtävien tarkoituksena ei ollutkaan ns. tieteellisen tekstin tuottaminen vaan oman podiskelun ja ajattelun herätteleminen.

Ymmärsin, että näidenkin tehtävien tarkoituksena oli nimenomaan omakohtainen pohdiskelu - ei kristallisoituneen tieteellisen tekstin tuottaminen lähdemateriaaliin nojautuen . Ellen sitten ole ollut aivan väärässä...

Toivottavasti tuutori ehtii vastailla, mitä meiltä odotetaan!

- Laura

Seuraavaksi tukeaan Sannalle tarjoaa Laura. Hän tunnustaa itsekin kokeneensa vastaavanlaista epävarmuutta ja ahdistusta. Lauralla on kokemusta muista verkko-opinnoista, joissa on myös pitänyt tuottaa omaa tekstiä tehtävien muodossa. Viitaten aikaisempaan kokemukseensa verkko-opiskelijana hän pystyy perustelemaan opiskelijaan kohdistuvia odotuksia yleensä: tärkeää ei ole tieteellisen tekstin kirjoittaminen vaan oman ajattelun herättäminen. Myös Laura tarjoaa neuvonsa kurssiin liittyvien tehtävien tavoitteista nojaten omaan tulkintaansa, mutta kutsuu vielä tutorin apuun kertomaan, mitä odotuksia opiskelijoihin kohdistuu.

Keskusteluun osallistuvat jatkossa vielä sekä tutor että opettaja. Vastausvastuu jää kurssin opettajalle, koska tutorilla ei ole varmaa tietoa tehtävien vaatimuksista. Opettaja vahvistaa, että ”*Omakohtainen ote on paikallaan*”, vaikkakin kurssin edetessä ”*voidaan sitten olla virallisempia, mutta silloinkin on hyvä sitoa vastauksia omaan kokemuspiiriin*”. Kuukautta myöhemmin edellisen keskustelun aloittanut Soile vielä palaa kurssin yleisellä keskustelualueella tehtävien tekemisessä ilmenneisiin ongelmiin. Tällöin keskusteluun osallistuu suurempi määrä opiskelijoita, mutta keskustelun lopputulos on samankaltainen: opiskelussa ilmenneiden ongelmien esittäminen nostattaa muiden empatiaa kannustuksen muodossa ja auttaa muita paljastamaan omat ongelmansa. Opiskelun onnellisuusmuuri ikään kuin murtuu.

Ongelmien esittäminen voi olla tehokas tapa tuottaa ryhmässä kannustavaa ilmapiiriä, etenkin, jos sillä voidaan herätellä opiskelijakollegoiden empatiaa ja halua jakaa kokemuksia koetuista vaikeuksista opiskelussa. Tällöin pulmien kuuntelijasta tai vastaanottajasta tulee helposti neuvonantaja, jolloin neuvonantotilanteeseen liittyy kiinteästi myös kokemuksellinen ja emotionaalinen vastavuoroisuus (Jefferson & Lee 1992). Sannan esittämiin tiedustelukysymyksiin muut ryhmän jäsenet tuottavat vastauksia neuvojen muodossa ilmaisten omia tulkintoja opiskelijoihin kohdistuvista odotuksista. Institutionaalisissa neuvonantokonteksteissa suhde neuvon antajan ja sen saajan välille voi helposti muodostua asymmetriseksi (Juhila 2000, 105-106), mutta tässä aineisto-otteessa rakentuva neuvonantotilanne opiskelijoiden välille ammentaa voimansa tasaveroisesta vertaissuhteesta, jossa osallistujat jakavat yhteisen kokemuksen epävarmuudesta. Voikin väittää, että tulkinnat välittyneen vuorovaikutuksen emotioköyhyydestä (Short, Williams & Christie 1976) eivät täysin päde, sillä ainakin tässä oteessa rakentuu tunnistettava ryhmän jäsenten välinen huolenpito ja empatia pulman esittäjää kohtaan. Verkkovuorovaikutus toisin sanoen mahdollistaa myös toisten läsnäolon ja tunneilmaisujen välittämisen silloin, kun se vuorovaikutuksen kannalta rakentuu relevanttina toimintana.

Ote paljastaa myös sen, että opiskelijat omaavat sekä epäilyä, mutta myös ymmärryksiä siitä, mitä heidän odotetaan verkkokurssilla tekevän ja millä tasolla vastaavan annettuihin tehtäviin. Opiskelijoille voi olla epäselvää se, millaisia tulkintoja verkko-opiskelussa tavoitellaan, omakohtaisia ja omaa ajattelua avaavia tulkintoja vai näkökulmiin perustuvaa, tieteellistä ja vahvasti perusteltua tekstiä vai jopa molempia. Tämän tyyppinen keskustelu voisikin toimia pohjana sellaiselle yhteiselle pedagogiselle keskustelulle, joissa opiskelijoille ei ainoastaan selvennettäisi oppimisen tavoitteita, vaan opiskelijat voisivat aktiivisesti osallistua ja vaikuttaa oman oppimisensa suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen sekä toimia yhtä lailla toistensa vertaisohjaajina.

Luvussa 5.3 olen tarkastellut sellaisia verkkokeskusteluissa esiintyviä keskustelun siirtoja, jotka tuottavat verkkokeskusteluun responsiivisuutta. Näitä keskustelunsiirtoja olen eritellyt aineistosta 7 kappaletta:

- 1) *tiedustelukysymys, kartoituskysymys*
- 2) *kannatus, kyseenalaistus, vastaus, kannustus ja*

3) uudelleenmuotoilu

Responsiiviset repertuaarit toimivat joko keskustelun aloitteina tai jälkijäsenenä suhteessa edellä kirjoitettuun. Keskustelunsiirroista ryhmä 1 muodostuu ensimmäisen position siirroista, toisin sanoen tiedustelu- ja kartoituskysymykset toimivat keskustelun aloitteina. Ne asettavat odotuksia seuraavalle keskusteluvuorolle eli jälkijäsenelle: kysymykseen odotetaan yleensä vastausta (Tainio 1998, 93). Toisen ryhmän responsiiviset siirrot, kannatus, kyseenalaistus, vastaus ja kannustus, rakentuvat relevantteina vain suhteessa edellä käytyyn keskusteluun tai keskusteluvuoroon. Ne toimivat keskustelussa toisessa positiossa eli suhteutuvat aina edellä kirjoitettuun. Samalla ne kertovat vastaanottajan tekemästä tulkinnasta; miten hän on etujäsenen ymmärtänyt ja onko vastaanottajan reaktio odotuksenmukainen vai ei (mt. 94). Uudelleenmuotoilu keskustelunsiirtona on taas kolmannen position siirto. Sen merkitys tulee ymmärrettäväksi vasta suhteessa toisen position siirtoon, kyseenalaistukseen.

Erilaisilla keskustelunsiirroilla on erityyppisiä vaikutuksia keskustelun kulun ja sen asetelman kannalta. Kartoituskysymystä käytetään yhtenä ideointikeskustelun ehdottavana strategiana, jonka avulla oman idean hyväksyttävyyttä ryhmässä voidaan testata. Tiedustelukysymyksellä voidaan taas etsiä ja kysyä tietoa. Keskustelussa sen esittäminen kutsuu muita tuottamaan vaihtoehtoisia tulkintoja - vastauksia - esitettyyn kysymykseen. Vastauksia taas tuotetaan keskusteluissa erilaisten retoristen repertuaarien avulla. Tiedustelukysymyksillä voidaan tuottaa myös tilanne, jossa esitettyyn ongelmaan haetaan ratkaisua, kuten viimeisessä aineisto-otteessa. Tällöin kysymykseen tuotettu vastaus toimii neuvona ongelman esittäjälle. Paitsi, että ongelman esittämiseen orientoidutaan keskusteluissa tuottamalla neuvoja, ongelmatilannetta lievennetään kannustuksella.

Verkkokeskusteluissa vastavuoroisia keskusteluasetelmia synnyttävät myös erimielisyyden ja samanmielisyyden ilmaisut. Verkkokeskusteluissa esitetty kannatus tuottaa samanmielisyyttä keskustelijoiden välillä. Tällöin jäljessä tuleva vuoro vahvistaa edellä kirjoitettua näkemystä. Aineistosta erottamani samanmielisyyden jaksot ovat sellaisia, joissa keskustelijoiden välille syntyy yhteinen ja jaettu kannatuksen orientaatio, joka tuottaa keskusteluun samanmielisyyden tunnelman. Vastaavasti erimielisyys keskusteluissa tuotetaan kyseenalaistamalla esitetty sisältö tai vaihtoehtoisesti kyseenalaistamalla esittäjän identiteettiä. Useimmiten kuitenkin vasta-

argumentin saaja pyrkii kyseenalaistuksen jälkeen palauttamaan uudelleenmuotoilulla keskustelijoiden välisen yhteisymmärryksen. Tekemieni tulkintojen perusteella voi todeta, että verkkokeskustelut eivät ole täysin suljettuja opiskelijoiden välisiltä responsiivisilta vuorovaikutussuhteilta, vaan heillä on kielellisiä resursseja yhtä hyvin tiedon välittämiseen kuin yhteisiin merkitysneuvotteluihin.

6 YHTEENVETO

Tässä luvussa käyn ensin yhteenvedonomaaisesti läpi analyysitulokset ja linkitän tulkintoja teoreettiseen keskusteluun. Luvussa arvioin myös tutkimusprosessia ja tulosten luotettavuutta sekä menetelmällisiä ratkaisuja. Lopuksi laajennan pohdintaa siihen suuntaan, millaisia haasteita verkkovuorovaikutus voi asettaa toimijoiden osallistumiselle ja millaisia vaihtoehtoisia ratkaisuja vuorovaikutuksen käytäntöihin verkko-opetuksen kontekstissa voitaisiin löytää.

6.1 Analyysitulosten koonti

Tämän tutkielman analyysia ohjaavina kysymyksinä ovat olleet: millaista keskustelijoiden tuottamaa retoriikkaa ja millaista keskustelijoiden välistä responsiivista, vuorovaikutteista toimintaa verkkokeskusteluissa voidaan paikantaa. Tutkimuksessa olen tarkastellut sitä, miten opiskelijat eriaikaisissa verkkokeskusteluissa tuottavat ensinnäkin vakuuttavia keskusteluvuoroja ja toiseksi, millaisin keinoin opiskelijat ja tutorit orientoituvat vastavuoroiseen keskustelutoimintaan.

Analyysiosiosassa olen osoittanut, että retorisuus ja responsiivisuus keskusteluaineistossa todentuu useiden erilaisten kielellisten keinojen kautta. Ensinnäkin opiskelijat tuottavat eriaikaisissa verkkokeskusteluissa vakuuttavia kuvauksia oppimisen kohteena olevasta asiasta sellaisten kielellisten kuvaustapojen avulla, joita olen kutsunut *retorisiksi repertuaareiksi*. Retorisia repertuaareja erittelin aineistosta yhteensä kuusi kappaletta: *oman tulkinnan repertuaari*, *kokemusrepertuaari*, *tosiasiarepertuaari*, *raportointirepertuaari*, *näkökulmarepertuaari* sekä *arvo- ja asennerepertuaari*.

Aineistosta nousee esiin vahvimpana piirteenä opiskelijoiden tuottama minäorientoitunut teksti, joka perustuu kahden repertuaarin, oman tulkinnan ja kokemusrepertuaarin hyväksi käyttöön. Oman tulkinnan repertuaarissa opiskelija tuottaa kuvauksia omasta ajattelusta, ymmärryksestä tai tulkinnasta, joka koskee käsiteltävää aihetta, kun taas kokemusrepertuaarissa hän reflektoi omia kokemuksiaan,

jotka ovat aiheen käsittelyn kannalta relevantteja. Identiteetiltään opiskelija rakentuu aktiivisena toimijana; oman tulkinnan repertuaarissa *omaa ajatteluaan ja oppiainesta refleктоivana* ja kokemusrepertuaarissa *maailmaan kuuluvana toimijana ja osallistujana*. Molemmissa repertuaareissa opiskelijan henkilökohtainen sitoutuminen kuvauksiin on vahvaa. Sitoutuminen voidaan tekstissä tuottaa esimerkiksi seuraavanlaisten kognitiivisten ilmausten avulla: ”minulle heräsi ajatus”, ”mielestäni”, ”itse koen”, ”tuli mieleen”, ”aloin pohtia” ja ”ihmettelyni alkoi siitä”.

Verkkokeskustelujen minäkeskeiseen tekstiin ovat kiinnittäneet huomiota myös Boyd Davis ja Jeutonne Brewer (1997). Tutkiessaan englanninkielisten opiskelijoiden hyödyntämiä diskursseja he havaitsivat näiden teksteissä korostunutta minä-pronominin (I) hyödyntämistä, taipumusta oman henkilökohtaisen kommentin esittämiseen ja ilmausten rakentamista sellaisten henkilökohtaisten verbien varaan kuten tiedän, tunnen, ajattelen (think, feel, know). (Davis & Brewer 1997, 85 ref. Crystal 2001, 147.) Tässä aineistossa minätekstin tuottamisen voimallisuus tulee ymmärrettäväksi sitä kautta, että omien ajatusten ja kokemusten kuvaukset liittyvät kiinteästi osaksi oppimisen sosiaalisia käytäntöjä. Kielellisten kuvausten kautta opiskelija tuottaa oppimista ja siihen liittyvää toimintaa *tekemisenä*.

Opiskelijat hyödyntävät verkkokeskusteluissa omia kokemuksiaan yhtenä kuvaustapana. Omien kokemusten erittely voikin merkittäväällä tavalla rikastaa verkkokeskustelua. Asynkroniseen keskusteluun osallistuvien opiskelijoiden erilaiset koulutus-, kulttuuri-, ammatti- ja kokemustaustat voivat parantaa ja monipuolistaa kurssin keskusteluja. Erilaisiin kokemustaustoihin perustuvan tiedonvaihdon ja erilaisten näkökulmien esittämisen on havaittu vahvistavan opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta. (Shenk, Moore & Davis 2004.) Kokemuksiin ja omaan tulkintaan perustuva minäteksti ja siihen jumiutuminen voi kuitenkin keskusteluissa vaientaa tehokkaasti muita mahdollisia kielellisiä kuvaustapoja ja kuihduttaa keskustelun vastavuoroisuutta. Palaan pohtimaan minätekstin ongelmallisuutta tarkemmin luvussa 6.3.

Opiskelijat voivat lähestyä aiheen käsittelyä myös faktuaalistamisen keinoin. Faktuaalisia kuvauksia asiantiloista tuottavat sellaiset strategiat, joita olen kutsunut tosiasiarepertuaariksi ja raportointirepertuaariksi. Faktuaalinen kuvaus rakentuu puhtaana raporttina, joka paljastaa kiistämättömät ja itsestään selvät tosiasiat (Jokinen

1999, 129). Tosiasia- ja raportointirepertuaarien sisällä opiskelijan sitoutuminen kuvattuihin asioihin jää ulkokohtaiseksi. Opiskelija vain välittää sellaista tietoa, joka määrittyy toimijasta tai kertojasta riippumattomana tosiasiana. Opiskelijan suhde kuvattuun tietoon rakentuu *ulkokohtaisena asiantilojen toteajana tai raporttoijana*. Faktuaalisten kuvausten ongelma merkitysneuvottelujen kannalta voi syntyä siitä, että ne rakentavat determinististä todellisuutta, jossa merkitysten ja tulkintojen moninaisuus, asioiden kompleksisuus ja ristiriitaisuus katoaa yksinkertaistamisen tieltä (mt.). Asioiden ja asiantilojen tuottaminen puhtaina ja riippumattomina kuvauksina konstruoi yksiulotteista, mutta vakuuttavaa todellisuutta kiistäessään vaihtoehtoisten tulkintojen olemassaolon.

Opiskelijoiden henkilökohtainen sitoutuminen puuttuu myös sellaisista kuvauksista, joissa keskusteluvuoroa tai sen osaa tuotetaan näkökulmarepertuaarissa. Näkökulmarepertuaarissa teoriat ja näkökulmat puhuvat puolestaan ja sen käyttö osoittaakin kirjoittajan *tieteellisen osaamisen ja asiantuntijuuden*. Aineiston perusteella opiskelijoiden tuottamissa kuvauksissa näkökulmarepertuaari on kuitenkin epätavallinen retorinen kuvaustapa. Sen sijaan tutorit käyttävät keskusteluvuoroissaan näkökulmarepertuaaria.

Näkökulmarepertuaaria voidaan pitää tieteellisen diskurssin heijastelijana, joka yhtä aikaa sekä monologinen että dialoginen. Tieteellinen teksti tai puhe tuo yleensä esiin yhden väitteen tai tuloksen esittäen relevanssia sen pitävyydelle ja luotettavuudelle. Toisaalta tieteellinen diskurssi osallistuu jatkuvasti käynnissä olevaan tieteelliseen keskusteluun suhteuttaen tulkintaa edeltäviin ja tuleviin tuloksiin. (Colomb & Simutis 1996, 220.) Tieteelliselle diskurssille on tyypillistä juuri perspektiivien välinen keskustelu, joka perustuu vaihtoehtoisten tulkintojen esittämiselle. Samalla tavalla näkökulmarepertuaarin käyttö verkkokeskusteluissa voi mahdollistaa vaihtoehtoisten tulkintojen esittämisen.

Opiskelijat ilmaisevat keskusteluissa eriasteisesti myös omia asenteitaan ja arvojaan *mielipiteiden tuottajina*. Rakensinkin arvo- ja asennerepertuaarin yhdeksi osaksi opiskelijoiden tulkintaresursseja. Asenteita ei pidä ymmärtää yksilön mielen sisäisenä rakenteena, vaan ne toimivat pikemminkin retorisisina kannanottoina ja asemina suhteessa johonkin kiistanalaiseen asiaan (Billig 1996, 2). Koska absoluuttisia totuuksia maailmasta ei voida määritellä, sisältävät argumentit aina myös ristiriidan aiheen.

Asennekuvaukset sisältävät paitsi eksplisiittisen väitteen, myös tulkinnan siitä, mitä vastaan ne on muotoiltu. (Billig 1996, 71-75.) Asenteen ja arvojen kuvauksissa tuotetaan siten joko eksplisiittisesti tai implisiittisesti sellaista asetelmaa, jossa rakentuu ainakin kaksi puolta: puolesta ja vastaan. Asenteiden ja mielipiteiden esittäminen voi olla verkkokeskustelussa seurauksellista siinä mielessä, että niiden esittäminen tarjoaa muille osallistujille mahdollisuuden asettautua vastaposition. Arvo- ja asennerepertuaari voi haastaa keskustelijoita ärhäkkäänkin mielipiteiden vaihtoon ja toisten tulkintojen kyseenalaistamiseen. Repertuaarin hyödyntäminen voi kuitenkin suosia pelkistettyä keskustelua, jossa vedetään köyttä asian puolesta ja vastaan. Tällöin moniääniset tulkinnat ja vaihtoehdot voivat vaimentua.

Verkkokeskustelun fragmentaarisuuden tarkastelussa huomioni kiinnittyi siihen, että joskus peräkkäisetkin viestit samassa viestiketjussa muodostavat toisistaan riippumattomia osia verkkokeskustelussa. Verkkokeskusteluissa esiintyneen fragmentaarisuuden paikannan viestien funktioon ja verkkokeskustelua leimaavaan tavoitteellisen ristiriitaan. Yhtäältä opiskelijoilta odotetaan oman vastauksen tuottamista ja omaa henkilökohtaista suoritusta. Toisaalta häneltä odotetaan osallistumista keskusteluun ja toisiin viittaamista. Vastauksen tuottaminen ja vastavuoroinen keskusteleminen ovat puolestaan varsin erilaisia toimintoja.

Vastaus tulee ymmärtää tyhjentävänä, ristiriidattomana ja loogisena kokonaisuutena, kun taas vastavuoroinen keskustelu edellyttää jatkuvasti uusiutuvaa tulkintaa, johon sisältyy erilaisia vaihtoehtoja ja asioiden merkityksistä neuvottelua. Vastausorientoitunutta keskustelua olen kutsunut *tehtäväkeskeiseksi keskusteluksi*. Keskustelussa opiskelija pyrkii selkeästi ja yksiselitteisesti kuvaamaan kohdetta ja käsittelemään tarvittava määrän tietoa tehtävän kannalta oikein. Tehtäväkeskeisessä keskustelussa jokaisella keskustelijalla on eriytynyt tavoite keskustelun suhteen, ja tuo tavoite on tuottaa vakuuttava vastaus. Vakuuttavat vastaukset voivat kuitenkin muuttua ongelmallisiksi ryhmän yhteisen, neuvottelevan keskustelun ja vaihtoehtojen tulkintojen esittämisen kannalta, jos vakuuttavat vastaukset eivät keskustele keskenään.

Ensimmäiset tietokonevälitteistä vuorovaikutusta koskeneet tutkimukset kiinnittivät huomiota juuri tietokonevälitteisen vuorovaikutuksen fragmentaarisuuteen, anonyymisyyteen ja persoonattomuuteen. Itse asiassa myöhempi tutkimus on kuitenkin osoittanut tietokonevälitteisen vuorovaikutuksen ja siihen liittyvän kielellisen toiminnan

sensitiivisyyden, variointimahdollisuuden ja kompleksisuuden suhteessa erilaisiin situationaalisiin ja teknisiin tekijöihin. (Herring 2001, 613.) Käsillä oleva työ tukee tietystä määrin tätä näkökulmaa.

Verkkokeskustelut eivät muodostu pelkästään sarjasta monologeja tai ohuita ja yksinkertaisia vuorovaikutustoimintoja, vaan mahdollistaa myös osallistujien välisen osallistuvan ja vastavuoroisen vuorovaikutuksen. Se voi tarjota keskustelijoille hyvinkin rikkaan ilmaisukanavan keskinäiseen vuorovaikutukseen. Sen lisäksi, että opiskelijat tuottavat toisistaan riippumattomia vastauksia, he myös *kysyvät, ehdottavat, kyseenalaistavat ja kannattavat toistensa mielipiteitä, tuottavat vastauksia kysymyksiin ja uudelleen muotoilevat vuorojaan sekä kannustavat toisiaan*. Erilaiset keskustelunsiirrot toimivat yhteistä merkitysneuvottelua rakentavina ja eteenpäin vievinä elementteinä.

Verkkokeskustelua voi luonnehtia siten paitsi retoriseksi, myös responsiiviseksi ilmaisujen kentäksi. Keskusteluaineistoa olisi vaikea tulkita pelkästään retorisena vakuutteluna ja suostutteluna, sillä merkityksistä myös neuvotellaan aktiivisesti ryhmän jäsenten kesken. Analyysiosassa tarkastelin sitä, miten merkitykset rakentuvat samanmielisyyden linjassa, miten erimielisyyttä tuotetaan kyseenalaistuksella ja miten kyseenalaistettua vuoroa voidaan uudelleen muotoilla. Toisaalta myös osallistujien identiteetti ja opiskelussa ilmenneet ongelmat ja verkko-opiskelijaan kohdistuvat odotukset voidaan keskusteluissa asettaa neuvottelun kohteeksi.

Kieli sisältää lukemattomia merkityspotentiaaleja niin yhteisestä ymmärryksestä neuvotteluun kuin vasta-argumentointiinkin. Verkkokeskusteluissa merkitykset ja tulkinnat rakentuvat kuitenkin vasta jälkikäteen samaan tapaan kuin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa. Responsiivisuus on siinä mielessä yllätyksellinen tapahtuma, että kysymyksiin ei välttämättä vastata vaikka se olisi odotuksenmukaista. Toisaalta suljetut kartoituskysymykset eivät määrää niitä seuraavien keskusteluvuorojen muotoa. Vastausten muotoilu voikin olla ennakoimaton. Vaikka tekstipohjaisesta vuorovaikutuksesta jääkin jäljet, ei se tarkoita, etteikö omia tulkintojaan voisi korjata jälkikäteen. Oma kuvausta on mahdollista muotoilla myöhemmin uudelleen ja jo tuotetusta samanmielisyydestä voi sujuvasti vaihtaa erimielisyyden kehälle vaikkapa jo seuraavassa vuorossa. Tässä mielessä verkkokeskustelu on yllätyksellinen ja jatkuvasti uudelleen muotoutuva vuorovaikutustapahtuma.

Vuorovaikutteisuus ei siis ole välineen ominaisuus, vaan paikantuu siihen sosiaaliseen toimintaan, jota välineessä tuotetaan. Verkkokeskustelujen vuorovaikutteisuus kiteytyy siihen, miten toisiaan seuraavat keskusteluvuorot liittyvät toisiinsa. Vastavuoroisessa keskustelutoiminnassa korostuu se, miten jäljessä tulevat vuorot kuvaavat suhdettaan aikaisempiin vuoroihin tai keskusteluun yleensä, ja/tai miten vuorot ennakoivat tulevaa. Responsiivisessa keskustelussa vuorot sekä vastaavat edellä sanottuun, että ennakoivat myöhempää vuoroa.

Kaiken kaikkiaan eriaikaiset verkkokeskustelut tarjoavat mahdollisuuden yhteiseen merkitysten rakentamiseen, mikäli keskustelujen kohteena olevat sisällöt tulevat yhteisen tarkastelun kohteeksi. Vuorovaikutuksen olennainen osa onkin merkityksistä sopiminen yhdessä, jolloin jaetut merkitykset syntyvät osallistujien yhteistyöhön perustuvana neuvotteluna. Vuorovaikutus on ennen kaikkea osallistuva tapahtuma. Se, miten tällaisia erilaisia vuorovaikutteisia resursseja pystytään esimerkiksi ohjauksen avulla tukemaan, nousee käytännöllisen pedagogisen suunnittelun kannalta keskeiseksi kysymykseksi. Palaan näihin kysymyksiin tutkielman päättävässä pohdintaosassa (6.3).

6.2 Työn, menetelmän ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Tutkielmaproessin kulminaatiopisteeksi muodostui kahden seikan tiedostaminen ja niiden hyväksyminen. Ensinnäkin tutkimusprosessin aikana oli tärkeää ymmärtää valitun näkökulman rajallisuus. Yhden tutkimuksen aikana ei tutkittavaa ilmiötä voida avata kuin yhdestä perspektiivistä. Aineistosta löytyi useita kiinnostavia asioita, joita etukäteen en osannut odottaa. Kaikkia aineistosta irtoavia havaintoja ei ole kuitenkaan mahdollista paljastaa yhdessä tutkimusraportissa, vaan ilmiö täytyi rajata koskemaan suhteellisen kapea-alaista siivua kokonaisesta ilmiökentästä. Tutkimustyö on tuskin koskaan siinä mielessä valmista, että sen jälkeen kaikki olisi jo sanottu. Jatkotutkimuksissa on mahdollista palata niihin ilmiön piirteisiin, jotka tässä rajautuivat kuvauksen ulkopuolelle.

Toiseksi, prosessin aikana oivalsin, että tutkimuksen tekeminen on pohjimmiltaan ongelmanratkaisua. Tutkimustyö sisältää suuren määrän erilaisia valintatilanteita, jotka eivät suinkaan aina järjesty ideaaliseksi valintatilanteeksi kahden hyvän vaihtoehdon väliltä, vaan toisinaan on valittava kahdesta huonosta vaihtoehdosta parempi. Tutkimuksen teon aikana jouduin pohtimaan muun muassa sitä, riittääkö aineisto kuvaamaan tutkimaani ilmiötä, käsitellenkö aineistoa puheen vai tekstin kaltaisena kommunikoinnin muotona ja millä käsitteillä saan aineiston haltuuni. Valintatilanteissa koin erityisen olennaiseksi oman tutkimustehtävän kirkastamisen, mikä tarjosi perusteet tekemilleni ratkaisuille. Omaksumani aineistolähtöinen tutkimusote johtaa mielestäni tiettyssä määrin tutkijan avoimuuteen ja joustavuuteen suhteessa aineistosta esiin pyrkiville näkökulmille. Aineiston ohjaamana alkuperäinen tutkimustehtäväkin muotoutui uudelleen. Pohdin seuraavaksi muutamia tämän tutkimuksen aikana esille nousseita menetelmällisiä kysymyksiä.

Tietokonevälitteinen vuorovaikutus nostaa kielellisen tutkimuksen kannalta esiin useita ratkaistavia ongelmia. Ensinnäkin tutkijan on pohdittava, missä määrin uusi tieto- ja viestintäteknologinen media on verrattavissa traditionaalisiin viestinnän välineisiin. Toiseksi on arvioitava, miten olemassa olevat vuorovaikutusta koskevat teoriat selittävät uutta virtuaalista ja vuorovaikutteista kohtaamisten kenttää. Kolmanneksi tutkijan ratkaistavaksi jää, käsitelläkö tietokonevälitteistä kommunikaatiota puheen vai tekstin kaltaisena vuorovaikutuksena vai peräti omana hybridisenä muotonaan, jossa yhdistyvät sekä puhutun että tekstuaalisen kielellisen toiminnan piirteet (vrt. Mann & Stewart 2000, 181-185).

Lähtökohdan valinnassa täytyy erityisesti kiinnittää huomio käytetyn viestintävälineen luonteeseen. Tieto- ja viestintätekniset ratkaisut tarjoavat hyvin erityyppisiä vuorovaikutuksen konteksteja, koska viestintävälineen ominaisuudet muuttavat aina vuorovaikutustilannetta asettamalla sille omanlaisia reunaehdoja ja rajoitteita (Herring 2001). Esimerkiksi chat, puhekonferenssi, videokonferenssi ja sähköposti ovat keskenään muodoltaan hyvin erityyppisiä välineitä. Tällöin myös niiden välittämä vuorovaikutus rakentuu eri tavoin. Asynkronisesta verkkovuorovaikutuksesta puuttuvat esimerkiksi sellaiset kasvokkaiselle keskustelulle ominaiset piirteet kuten vuorottelujäsenitys ja vierusparit (Davis & Brewer 1997, ref. Crystal David 2001, 148). Myöskään verkkokeskustelujen sekventiaalinen rakenne eli se, miten peräkkäiset

vuorovaikutustoiminnot liittyvät toisiinsa, ei noudata kasvokkaiselle keskustelulle tyypillistä jäsennystä (Baym 1996, 318).

Itse havaitsin konkreettisesti tutkimusprosessin aikana, että tekstipohjaisen asynkronisen keskusteluaineiston analyysiin eivät sovellu kaikilta osin puhutun kielen analysointitavat. Esimerkiksi osallistujien hiljaisuutta oli vaikea perustellusti tulkita, koska passiivisuus verkkokeskustelussa saattaa johtua vaikkapa vain teknisistä ongelmista tai opiskelijan ajankäytöllisistä syistä. Keskusteluissa esiintyi myös paljon ohikirjoittamista, toisin sanoen keskusteluvuorossa ei läheskään aina viitattu siihen vuoroon, johon kirjoittaja oli teknisesti ottaen vastaamassa. Ohikirjoittamisen tulkintaa vaikeutti se, että opiskelijan osallistumisen asteet voivat vaihdella hyvin paljon. Osa opiskelijoista lukee kaikki keskustelualueelle lähetetyt viestit, osa valikoi lukemistaan. Tekninen järjestelmä mahdollistaa myös sen, että verkkokeskusteluihin voi tulla sisään mistä tahansa keskustelun kohdasta. Tekstiaineistoja tarkasteleva tutkija ei siis voi olla varma siitä, onko opiskelija ennen keskusteluvuoroon vastaamista lukenut edeltävää keskustelua tai edes edeltävää viestiä.

Jotta keskusteluaineiston analyysi responsiivisen toiminnan suhteen olisi ollut pitävää, päädyin analysoimaan keskusteluvuoroja sillä tasolla, kuin ne eksplisiittisesti viittasivat muihin vuoroihin. Keskusteluvuorojen ”piilevien” viittaussuhteiden paikantamisessa voidaan toki käyttää apuna tietotekniseen järjestelmään kirjautuvia lokitietoja (esim. Saarenkunnas 2004, 127-128), joiden avulla voidaan jäljittää osallistujien kirjoittamis- ja lukemistoimintojen limittymistä. Ratkaisu ei kuitenkaan täysin poista alkuperäistä ongelmaa. Vaikka lokitiedot antavat informaatiota käyttäjän lataamista sivuista ja toimintojen ajallisesta kestosta, ne eivät kuitenkaan aukottomasti kerro, että ladatut sivut olisi todella luettu. Pelkän keskusteluaineiston analysointi vastavuoroisen toiminnan tarkastelun kannalta on perusteltua siinä mielessä, että tämä on myös se taso, jonka keskustelijat itse tavoittavat osallistuessaan verkkokeskusteluihin. Osallistujien täytyy tuottaa vastavuoroisuus tekstissä, koska mitään muuta lähdettä toisten osallistumistoimintojen seuraamiseen ei ole saatavilla.

Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kielellistä ja vuorovaikutteista toimintaa onkin lähestytty toimijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa, jossa tarkastellaan osallistujien orientaatiota toimintaan sekä heidän tapaansa rakentaa maailma ja todellisuus ympärilleen, ei tulosten luotettavuus määrity sitä kautta, miten ”totuudenmukaisesti”

toimijat antavat selontekoja maailmasta, vaan sen kautta, miten luotettavasti tutkija pystyy määrittelemään ne mekanismit ja logiikat, joiden mukaan todellisuuden rakentumisprosessi tapahtuu (Silverman 1994, 106-107).

Kielellisen toiminnan tarkastelu ei ole mielekästä suljetulla etukäteisluokittelulla, vaan kiinnostavampaa on rakentaa tulkintajärjestelmää jäljittäen toimijoiden omia tuottamisen tapoja ja kielellisiä resursseja. Tulosten luotettavuuden lisäämiseksi olen pyrkinyt kuvaamaan yksityiskohtaisesti paitsi aineistoa, myös sen hankintaa ja analyysiprosessia, mutta myös niiden aikana ilmenneitä ongelmia. Lisäksi olen pyrkinyt esittämään analyysiosassa laajasti aineisto-otteita sekä omien tulkintojeni että lukijan päätelmien tueksi. Tuloksia olen sekä analyysiluvussa että yhteenvedossa sitonut olemassa olevaan teoriaan ja tutkimustuloksiin. Teorian, analyysin ja tulkintojen välille pitäisi muodostua sellainen vuoropuhelu, joka mahdollistaa myöhempien arviointien tekemisen.

Sen sijaan, että olisin pyrkinyt tutkimuksen avulla tekemään yleistettävissä olevia tulkintoja, on selittäminen ollut paikallista. Tässä tutkimuksessa paikallinen selittäminen kohdistuu kahteen verkkokurssiin. Tulokset täytyykin ymmärtää sidoksissa kurssikohtaisiin kontekstitekijöihin ja reunaehtoihin. Tutkimuksen aineistona on toiminut kaksi kurssia, joiden suoritusmuodot poikkesivat toisistaan keskustelujen määrän, intensiteetin, pituuksien sekä keskustelutehtävien suhteen. Kuitenkin, huolimatta siitä, että verkkokurssien suoritusmuotoja koskevat käsikirjoitukset poikkesivat toisistaan, analyysissa rakentamani repertuaarit ja keskustelunsiirrot ylittävät kurssikohtaiset ja yksilölliset tavat tuottaa kuvauksia. Yksikään tulkintarepertuaari tai keskustelunsiirto ei ole riippuvainen yksittäisen opiskelijan tavasta käyttää kieltä, toisaalta yksikään konstruoimani repertuaaria tai siirto ei esiinny pelkästään toisen kurssin keskusteluissa.

Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa aineiston keruutapa. Diskurssianalyttisen tutkimuksen vahvuutena on pidetty sitä, että aineisto on syntynyt luonnollisessa vuorovaikutustilanteessa, toisin sanoen tutkija itse ei ole ollut vaikuttamassa aineiston syntyyn (Juhila & Suoninen 1999, 236-237). Aineisto on siten olemassa ilman tutkijaa ja tutkimusta, kuten tässä työssä verkko-opintojen osana käydyt eriaikaiset teemakeskustelut. Tässä mielessä en siis pystynyt omalla toiminnallani vaikuttamaan

siihen tapaan, jolla aineiston teksti oli tuotettu. Sen sijaan voidaan kysyä, oliko aineisto jossain mielessä valikoitunut.

Koska yksikin verkkokurssi tuottaa suuren määrän tekstimateriaalia, enintään kolmen kurssin materiaalin hyväksikäyttö näytti alkusuunnitelmien mukaan riittävältä. Aineistonkeruun suoritin harkinnanvaraisesti siten, että oppiaineet edustivat eri tiedekuntien opintoja. Aineiston valinnan kriteerinä oli se, että kursseilla hyödynnettiin verkkokeskusteluja suoritusmuotona ja se, että kurssille oli nimetty oma tutor. Pitkän aineistonkeruujakson aikana lähestyin yhteensä viiden eri oppiaineen yhteyshenkilöä samansisältöisellä tiedotteella. Näistä yhteensä kahden osalta sain luvan tutkimuksen toteuttamiseen. Sähköposti yhteydenottovälineenä (ja asynkronisen vuorovaikutuksen muotona) ei näin jälkikäteen arvioituna ollut välttämättä paras keino tavoittaa vastuuhenkilöitä. Henkilökohtainen suhde tutkimukseen osallistuviin henkilöihin olisi ehkä tuottanut toisenlaisen tuloksen. Toisaalta tutkimuksen vahvuutena voi pitää sitä, että olen lähestynyt aineistoa ulkopuolisen positiosta, eikä minulla ole ollut kurssien osalta muuta kuin tutkijan roolia.

Koska aineiston muodostavat kahden oppiaineen, tiedotusopin ja informaatiotutkimuksen verkkokurssit ja niiden aikana käydyt eriaikaiset verkkokeskustelut, voidaan kysyä, missä määrin esittämäni tulkinnat ovat sovellettavissa muiden oppiaineiden verkkokeskustelujen ymmärtämiseen. Tulosten siirrettävyyden ymmärrän siten, että tässä tutkitut verkkokurssit toimivat esimerkkinä avoimen yliopiston verkkokursseista siinä mielessä, että ne voivat paljastaa sen, millaiset ilmiöt ovat ylipäänsä kulttuurisesti mahdollisia (Suoninen 1997, 28) eriaikaisissa teemakeskusteluissa. Tulosten siirrettävyyttä ja sovellettavuutta pyrin seuraavassa pohdinnassa laajentamaan siihen suuntaan, mitä tekemieni tulkintojen avulla voidaan yleensä sanoa paitsi eriaikaisiin verkkokeskusteluihin kätkeytyvistä haasteista, mutta myös sen avaamista mahdollisuuksista. Pohdinta toimikoon tässä pikemminkin vaihtoehtoisten näkökulmien esittäjänä ja keskustelun avaajana kuin määrämuotoisten suositusten asettamisena.

6.3 Verkkokeskustelun haasteet ja mahdollisuudet

Uudet verkko-oppimisympäristöt ja -oppimismenetelmät ja niitä tukeva, jatkuvasti kehittyvä tieto- ja viestintäteknikka nostavat pedagogian suunnittelun kannalta esiin useita haastavia kysymyksiä. Miten tieto- ja viestintäteknikka tukee oppimista ja toimijoiden välistä vuorovaikutusta? Millainen merkitys oppimisprosesseissa ladataan opiskelijoiden väliselle vuorovaikutukselle? Mikä on opettajan ja tutorin rooli uudessa ympäristössä? Entä mikä on opiskelijan rooli? Perustuen analyysissä tekemiini tulkintoihin, esitän seuraavaksi neljä asynkronisiin teemakeskusteluihin liittyvää haastetta. Haasteisiin liittyvät ratkaisuehdotukset olen tiivistänyt seuraavasti: **1) tavoitteellinen, 2) vastavuoroinen ja jäsentynyt, 3) moniääninen ja 4) tasa-arvoinen verkkokeskustelu.** Näiden idea-aihioiden avulla pyrin lähestymään käytännön pedagogista ohjaustyötä ja konkreettisia kysymyksiä, jotka voivat olla verkko-ohjauksen ja sen suunnittelun kannalta huomionarvoisia.

Tavoitteellinen verkkokeskustelu. Vaikka verkkopedagogiikka usein kirjoitetaan ryhmäopetuksen ja yhteistoiminnallisten menetelmien pedagogiseen ideaan, voi käytännön oppimis-, opetus- ja opiskelutoiminta paljastua joksikin muuksi. *Verkkokeskustelu voi muistuttaa joissain tapauksissa pikemminkin yksilökeskeistä oppimistoimintaa, jossa opiskelijoiden suorittamat toiminnot perustuvat yksilölähtöisiin suorituksiin ja tehtäviin.* Tällöin monenkeskiselle vuorovaikutukselle ja yhteisölliselle osallistumiselle ei synny käytännöllistä tarvetta. Aineistossa tästä esimerkkinä on luvussa 5.2 esittelemäni tehtäväkeskeinen keskustelu, jossa yksittäiset opiskelijat vastaavat keskustelutehtävänantoon toisistaan riippumattomilla vastauksilla. Fragmentaarissa verkkokeskustelussa osallistujilla ei ole yhteistä päämäärää, vaan jokainen osallistuja vie keskustelua vähän eri suuntaan. Jos verkko-opettajien ja ohjaajien pedagogiset ohjausmallit ja vastaavasti opiskelijoiden yksilökeskeiset opiskelukäytänteet ovat kovin syvään juurtuneita, voi yhteistoiminnallisten ongelmalähtöisten ja opiskelijoiden keskinäistä vuorovaikutusta tukevien toimintamuotojen ja käytäntöjen vakiinnuttaminen olla haastavaa kaikille osapuolille.

Miten tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntämällä pystyttäisiin tukemaan sellaisia vuorovaikutuksellisia toimintoja, jotka edistävät opiskelijoiden mielekästä yhteistyötä ja

oppimista? On todennäköisempää, että keskustelu onnistuu, kun sille on asetettu selkeä tavoite ja kaikilla osallistujilla (opettajalla, tutorilla ja opiskelijoilla) on yhtäläinen käsitys siitä, miksi verkkokeskustelua käydään ja mihin tavoitteeseen sillä pyritään. Keskustelun tavoitteella ja toteutuvalla keskustelulla pitäisi olla jonkinlainen yhteys kurssilla valittuun oppimisenäkemykseen (Matikainen 2003, 126). Verkkokeskustelun kytkeminen valittuun oppimisenäkemykseen avaa keskustelun funktiota ja auttaa arvioimaan sitä, edistääkö keskustelu oppimista, millaista oppimista, ja millainen merkitys keskustelulla on oppimisprosessissa ja tukevatko oppimiskäytännöt faktakeskeistä tiedon siirtoa ja etsimistä vai tiedon ymmärtämistä ja sen rakentamista. Keskustelun tarkoituksen, tavoitteen ja oppimisenäkemyksen näkyväksi tekeminen myös opiskelijoille auttaa kaikkia toimijoita suuntaamaan toimintaansa samaan kohteeseen.

Vastavuoroinen ja jäsentynyt verkkokeskustelu. *Verkkokeskustelujen haasteena voidaan pitää monologisuutta, fragmentaarisuutta ja epälineaarisuutta* (luku 5.2). Fragmentaarisuuden vuoksi kokonaisuuksien hahmottaminen voi keskusteluissa jäädä heikoksi. Koska verkkokeskustelut muodostuvat pikemminkin osista kuin yhdestä kokonaisuudesta, voi osallistujille jäädä epäselväksi, miten nämä eri palaset liittyvät yhteen. Verkko tarjoaa mahdollisuuden visualisoida oppimisprosessia ja sen ”punaista lankaa” eli juonta (Nokelainen & Sointu 2003, 76), mutta usein tuo punainen lanka keskusteluissa kuitenkin katoaa. Responssit ovat verkkokeskusteluissa usein satunnaisia, keskustelut ja niiden suunnat ennakoimattomia ja keskusteluvuorot toisistaan riippumattomia. Keskusteluvuoro voi toisinaan muistuttaa enemmänkin osallistujan monologia tai lukukappaletta. Pitkät ja yksityiskohtaiset viestit voivat lopulta muodostaa keskusteluihin toisistaan riippumattomia viestien saarekkeita tai saaria, jotka eivät kutsu muita osallistumaan tai vastaamaan. Myös verkkovuorovaikutuskäytännöt voivat olla osallistujille epäselviä ja outoja.

Kasvokkaista keskustelua voidaan pitää kokonaisuudessaan rakenteellisesti järjestyneenä (Heritage 1984, 241). Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa osallistujat jatkuvasti järjestävät paitsi sitä, mitä sanottiin myös sitä, kuka sanoi, kenelle sanoi ja kenen oletetaan puhuvan seuraavaksi. Sen sijaan verkkovuorovaikutuksessa tämä rakenteisuus on häilyvämpää. Uudenlaisten verkkokeskustelustrukturointien kokeilu voisi tarjota vaihtoehtoja verkkokeskustelun rakenteen selkeyttämiseen ja keskustelujen vastavuoroisuuden kehittämiseen. Tietokonevälitteisessä vuorovaikutuksessa tätä järjestystä täytyy osin luoda teknologiaa hyödyntämällä.

Asynkronisen verkkokeskustelun teknistä rakennetta, puumaista viestien ketjua, voitaisiin hyödyntää keskustelujen strukturoinneissa siten, että eri keskusteluteemat, erilliset keskusteluosat, ja viittaukset aikaisempiin vuoroihin ja keskustelijoihin tulisivat näkyvämmiksi. Asynkroninen keskustelu mahdollistaa useiden rinnakkaisten keskustelujen yhtäaikaisen ylläpidon, joten järjestämällä viestejä asiayhteysteensä voidaan keskustelujen rakennetta selkeyttää. Kun keskustelutyökalua ryhdytään käyttämään, on tietenkin ensiarvoista, että opiskelijat tietävät, miten asynkroninen verkkokeskustelu teknisesti toimii. Esimerkiksi ohjatuilla demoilla tai harjoituksilla voidaan simuloida sitä, miten lähetetyt viestit järjestyvät keskusteluissa ja miten keskustelua voidaan teknisesti hallita.

Toiseksi keskustelujen järjestystä voidaan lisätä suosimalla keskusteluissa metakomentointia ja metadiskurssia (luku 5.1). Metadiskurssilla viitataan tässä sellaisiin ilmauksiin ja kuvauksiin, joiden avulla keskustelijat tekevät muille osallistujille näkyväksi sitä, mitä ovat parhaillaan tekemässä, millä tasolla vastaavat, kenelle vastaavat ja millaiseen funktioon keskusteluvuoroaan käyttävät. Metadiskurssin tehtävänä on siis pikemminkin ohjata kuin informoida lukijaa. Sen avulla lukijaa voidaan auttaa ymmärtämään, mitä on kirjoitettu ja tarkoitettu. (Luukka 1992, 14-15.) Verkkokeskusteluissa kirjoittajaa voitaisiin pyytää kuvaamaan esimerkiksi kirjoittamansa keskusteluvuoron luonnetta, osoittamaan viestin vastaanottajan tai sen viittauskohde. Metakomentointi auttaisi viestin lukijaa ymmärtämään keskusteluvuoron funktiota ja ”osoitetta”.

Kolmanneksi kohdistettu kysyminen, selvennysten pyytäminen, puhuttelut ja ymmärryksen tarkistaminen voivat toimia tehokkaina vastavuoroisen keskustelun välineinä, joilla tekstin vastaanottajaa voidaan sitouttaa tekstiin ja keskusteluun (luku 5.3.3). Kohdennettu kysyminen osoittaa paitsi sen, että opiskelijan asiasta ollaan kiinnostuneita, se myös kohdistaa odotuksia tulevalle vastausvuorolle ja toivotulle vastaajalle. Kohdistetut, tarkentavat kysymykset voivat auttaa keskustelijaa löytämään uuden näkökulman, koska hän pääsee kysymysten avulla kuvaamaan ja tarkentamaan selontekojaan ja selventämään ajatuksiaan.

Neljäs mahdollisuus keskustelujen loogisuuden ja vastavuoroisuuden kehittämiseksi voisi olla keskusteluvuorojen pitäminen suhteellisen lyhyinä. Pitkät viestit voivat kantaa

sisällään monenlaisia vuorovaikutteisia elementtejä ja toimintoja, joihin kaikkiin vastaaminen seuraavissa viesteissä on hankalaa, ellei mahdotonta. Lyhyet vuorot tekevät keskusteluryhmien vuorovaikutuksesta dynaamisemman ja keskustelunomaisemman (Crystal 2001, 145).

Viidenneksi, erillisten palasten sijaan olisi pyrittävä kokonaisuuteen ja sen hallintaan. Verkkokeskustelu voi toisinaan muistuttaa aivoriihen tapaista työskentelyä, jossa villedä ideoita tai tiedon palasia heitetään yhteisen arvioinnin kohteeksi (luvut 5.3.1 ja 5.3.2). Jottei verkkokeskustelu jäisi vain joukoksi keskeneräisiä ideapalasia ja tiedon jyvää, olisi käyty keskustelu hyvä vetää jollakin tapaa yhteen. Yhteenvedon avulla opiskelija tai ohjaaja voi tehdä tulkintatyötä jo käydystä keskustelusta ja osoittaa, miten esitetyt tiedot suhteutuvat muihin tietoihin ja millaisia kokonaisuuksia tiedon palaset luovat.

Kuudenneksi osallistujien tietoisuuden lisääminen oman vuorovaikutustoiminnan seurauksellisuudesta voi myös tuottaa keskustelutoiminnan kannalta myönteisiä vaikutuksia. Verkkokeskustelujen reflektointi siitä näkökulmasta, miten ne toimivat ryhmän suhteita, jäsenten ideoita ja ryhmän sisäistä neuvottelua välittävänä vuorovaikutuksena voi auttaa ryhmän jäseniä tunnistamaan erilaisia vuorovaikutuksen käytänteitä. Erilaisten kielellisten keinojen tarkastelu auttaa ymmärtämään paitsi kielen käytön erilaisia seurauksia, mahdollistaa myös uudenlaisten käytäntöjen opettelemisen ja omaksumisen. Vastavuoroisten keskustelunsiirtojen tietoinen harjoittelu voisi kehittää verkkokeskustelujen luonnetta dialogisempaan ja vuorovaikutteisempaan suuntaan.

Moniääninen verkkokeskustelu. *Oppimiseen tähtäävän verkkokeskustelun haasteena voidaan pitää myös jumiutumista omaan tulkintaan tai kokemusten erittelyyn ja minäorientoituneeseen tekstiin tai arkisemmin sellaiseen ”mutu”-tekstiin, jossa asioista kirjoitetaan tykkäämisen, tuntemisen tai mielipiteen tasolla. Opiskelijat eivät välttämättä osaa neuvotella vastavuoroisesti vertaisryhmässä asioiden erilaisista merkityksistä. Voi olla helpompaa vastata opettajan, tutorin tai muiden opiskelijoiden esittämiin kysymyksiin oman kokemuksen tai näkemyksen puitteessa (luku 5.3.2) kuin rakentaa neuvotellen merkityksiä ryhmän jäsenten kanssa tai argumentoida rajatuista näkökulmista. Teoreettiseen tietoon tukeutuminen voi olla opiskelijoille vaikeaa monestakin eri syystä. Näkökulmakeskusteluun osallistuminen voi olla pelkästään vaikeaa siksi, että tieteellinen diskurssi on opiskelijoille uusi ja vieras. Opiskelijoille voi*

olla myös epäselvää se, millä tasolla keskusteluissa vastataan (luku 5.3.4). Toisaalta opiskelijoita kannustetaan verkkokeskusteluissa tuomaan esille omia kokemuksiaan ja ajatteluaan, mutta, jos kymmenenkin opiskelijaa vastaa kysymykseen tai tehtävänantoon minäorientoituneella kehyksellä, voi tuloksena olla kaikkien osallistujien tylsistyminen. Vastavuoroisen verkkokeskustelun idea ei kaikeksi voi olla se, että opiskelijat saavat kerran tai kahdesti viikossa lukea, mitä muut opiskelijat ajattelevat ja ovat mieltä mistäkin asiasta.

Verkkokeskustelun tavoitteena voisi pitää sellaista vuorovaikutusta, jossa monenlaiset äänet pääsevät kuuluviin ja jossa monenlaiset tulkintatavat ovat mahdollisia. Verkkokeskustelujen yhdeksi tavoitteeksi voisikin asettaa erilaisten tulkintatapojen tietoisuuden harjoittamisen ja opetteluun. Etenkin näkökulmarajattu teksti voi olla opiskelijoille hankalaa hallita. Opiskelijoilla voi olla rajoitettu sisäänpääsy näkökulmarepertuaariin, koska he eivät tunnista ja hallitse akateemista kielenkäyttöä. Verkkokeskustelujen yhtenä tavoitteena voikin pitää tieteellisen argumentoinnin harjoittelua. Tällöin ohjaajan tehtäväksi voisi nostaa tieteelliseen diskurssiin sosiaalistamisen.

Toisaalta pelkkä näkökulmarajattu teksti ei välttämättä yksin riitä. Asiantuntijateksteihin luottaminen on huomattavasti helpompaa kuin tiedon luova rakentaminen ja kriittinen tarkastelu. Kriittinen suhtautuminen tietoon on kuitenkin tieteellistä osaamista sekin. Kriittinen ja kyseenlaistava ohjauskeskustelu ei välttämättä ole huono vaihtoehto haastaa esitettyjä näkemyksiä, vaan ne auttavat keskustelijoita perustelemaan omia näkemyksiään ja tulkintojaan ja näkemään myös vaihtoehtoisia näkökulmia (luku 5.3.3). Kyseenlaistaminen on osa merkitysneuvottelua ja auttaa opiskelijaa hallitsemaan tiedollisia ristiriitoja ja näkemään ympärillään monitulkintaisuutta. Keskustelun tavoitteena ei ehkä ensisijaisesti ole hyödyllistä pitää tietojen tai taitojen oppimista vaan sitä, että ohjauksen avulla valmistetaan opiskelijaa kohtaamaan se, ettei maailmasta ole olemassa päteviä ja lopullisia jäsennyksiä.

Tasa-arvoinen verkkokeskustelu. Verkkokeskustelujen viimeiseksi haasteeksi nostan *asiantuntijuuden epätasaisen jakautumisen*. Tiedollinen asiantuntijuus on verkkokeskusteluissa usein jo lähtökohdiltaan epätasaisesti jakautunut. Tutorina toimii usein opinnoissa pitkälle edennyt tai opinnoistaan valmistunut akateemiseen yhteisöön sosiaalistunut henkilö, kun taas verkkokurssille osallistuva avoimen yliopiston

opiskelija voi olla ensi kertaa kosketuksissa yliopisto-opintojen kanssa. Tätäkin lähtökohtaa merkityksellisempää on kuitenkin se, miten asiantuntijuus keskusteluissa tuotetaan ja millaisten neuvottelujen kohteena se on. Aineistoesimerkissä todentui, että tutor voi keskusteluissa jäädä tieteellisen asiantuntijuuden jalustalle opiskelijoiden liittoutuessa keskenään ja vaihtaessaan ajatuksiaan omaan tulkintaan sitoutuen (luku 5.3.3). Näkökulmatason ja ”mutu”-tason välinen kuilu voi rakentua keskusteluissa syväksikin, jos tulkintatavat eriytyvät institutionaalisten roolien mukaan tutorin kirjoittaessa näkökulmarepertuaarissa ja opiskelijoiden kirjoittaessa oman tulkinnan repertuaarissa.

Keskusteluasetelman kannalta voi olla syytä pohtia sitä, miten ohjaaja ja opettaja säätelevät läsnäoloaan ja millaisten identiteettien kautta he omaa asiantuntijuuttaan keskusteluissa rakentavat. Keskeinen kysymys on, miten identiteetti rakentuu kulloisessakin tilanteessa ja kontekstissa. Tässä prosessissa korostuu kielen merkitys. Luvussa 5.3.3 esitin, että identiteetti on neuvottelukysymys: alati muuttuva ja uudelleenrakentuva. Yksittäiset keskusteluvuorot (niiden paikka, sanavalinnat ja tulkintakehykset, joihin ne nojaavat) sekä niiden suhde muihin vuoroihin määrittävät ratkaisevalla tavalla paitsi keskusteluvuoron merkitystä myös sen kirjoittajan asemaa.

Sen sijaan, että ohjaajan roolissa korostuisi merkittävällä tavalla asiantuntijapositio voisi ohjaajaa kuvata sillan rakentajaksi. Hän voi yhdistää opiskelijoiden kantoja, mielipiteitä ja esitetty argumentteja siten, että asiantuntijuuteen perustuva tieto on opiskelijoiden näkökulmasta ymmärrettävä ja helposti lähestyttävä. Esimerkiksi sen kaltaiset ratkaisut, joissa asian käsittelyä lähestytään opiskelijoille tutuista tulkintatavoista, voisivat toimia. Tällöin esimerkiksi teoreettisen tiedon esittämisen yhteyteen voisi lisätä omaa arkiymmärrystään. Akateemiseen yhteisöön sisäänkäynnin katsotaan edellyttävän akateemisten puhe- ja kirjoitustapojen hallintaa (Luostarinen & Väliverronen 1991). Opettajan, tutorin ja opiskelijan keskinäinen vuorovaikutus voisikin perustua sellaiselle tasa-arvoiselle kollegiaalisuudelle, jossa kokeneempi akateemisen yhteisön jäsen tekee tilaa nuoremmalle kollegalle ja ohjaa häntä akateemisen osaamisen lähteille.

Opetuksen ja oppimisen kulttuuri, siihen liittyvät kontekstit ja institutionaaliset piirteet ovat voimakkaasti muuttumassa. Muutos oppimista koskevissa käsityksissä ja ideologioissa on jo tapahtunut kohti yhteistoiminnallisia ja yhteisöllisiä menetelmiä.

Haaste on kuitenkin siinä, miten nämä erilaiset ideat saadaan käännettyä käytännön pedagogiseen työhön ja verkko-oppimisen käytäntöihin. Esittämiäni alustavia tulkintoja olisi tarpeen kokeilla ja tutkia enemmän, jotta voitaisiin saada parempi ymmärrys siitä, mihin suuntaan verkon välittämää sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta tulisi kehittää, jotta se parhaiten tukisi osallistujien välistä yhteistoimintaa. Ehdottamiani tulkintoja olisi luontevaa kartoittaa opetuskokeiluihin perustuvina toiminatatutkimuksina, jolloin esimerkiksi erilaisia keskustelujen strukturointeja ja niiden toimivuutta voitaisiin arvioida käytännössä.

Tämän lisäksi verkkokeskustelujen jäsenyneyttä ja järjestystä olisi vielä tarpeen tutkia tarkemmin keskusteluanalyttisella tutkimusotteella. Jos järjestyneisyys on kasvokkaisen vuorovaikutuksen yksi keskeisempiä elementtejä, niin olisi tarpeen tutkia, miten järjestystä ja rakenteisuutta tuotetaan uusissa vuorovaikutuksen välittyneissä konteksteissa. Tarvetta olisi myös sen tapaiselle tutkimukselle, jossa merkitysten rakentamista tutkitaan laajemmasta, toimijoiden osallistumisprosesseja kartoittavasta perspektiivistä käsin useita aineistomuotoja hyväksi käyttämällä. Erilaisilla aineistotriangulaatioilla (esim. videotallenne, etnografia, keskusteluaineistot ja lokitiedot) voitaisiin paremmin paikantaa merkitysten rakentamisprosessin multimodaalista luonnetta. Kolmanneksi myös sen ymmärtäminen, millaisia keskustelun pienoiskulttuureja ryhmien sisällä kurssien aikana syntyy, voisi auttaa paremmin ymmärtämään verkon luoman yhteisöllisyyden ja ryhmäprosessien dynamiikkaa ja niiden vaikutusta vuorovaikutukseen.

Verkko kohtaamisen kenttänä haastaa toimijoita opettelemaan uudenlaisia sosiaalisen toiminnan muotoja. Verkko-opetuksen ja -oppimisen kentällä tämä tarkoittaa ennen kaikkea sellaisen vuorovaikutuskulttuurin omaksumisesta, jossa ammennetaan osallistujien tasavertaisista osallistumismahdollisuuksista tiedon käsittelyyn, muokkaamisen ja luomisprosessiin; mahdollisuudesta jakamiseen, vastavuoroiseen vuorovaikutukseen ja merkitysten rakentamiseen. Yksi verkkopedagogian kehittämistyön haasteista onkin sellaisten pedagogisten ja sosiaalisten käytäntöjen luominen, jotka innostavat osallistujia keskustelemaan, pohtimaan, epäilemään, kysymään, perustelevaan ja neuvottelevaan maailmaa koskevista merkityksistä.

LÄHDELUETTELO

Aarnio, Helena (1999) Dialogia etsimässä. Opettajaopiskelijoiden dialogin kehittyminen tieto- ja viestintäteknistä ympäristöä varten. Tampereen yliopisto. Tampere.

Aarnio, Helena & Enqvist, Jouni (2001) Dialogic Knowledge Construction as the Crucial Issue in Network-Based Learning in Vocational Education. Teoksessa Montgomerie, Craig & Viteli, Jarmo (toim.) Proceedings of ED-MEDIA 2001. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. Tampere. Finland. June 25-30.2001. AACE. s. 1-6.

Alasuutari, Pertti (1999) Laadullinen tutkimus. Vastapaino. Tampere.

Barnes, Susan B. (2001) Online Connections. Internet Interpersonal Relationships. Hampton Press. Cresskill.

Baym, Nancy (1996) Agreements and Disagreements in a Computer-Mediated Discussion. Research on Language and Social Interaction 29:4. s. 315-346.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1994) Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Gaudeamus. Helsinki.

Berners-Lee, Tim with Fischetti, Mark (2000) Weaving the Web. The Original Design and Ultimate Destiny of the World Wide Web by Its Inventor. HarperBusiness. New York.

Billig, Michael (1989) The Argumentative Nature of Holding Strong Views. A Case Study. European Journal of Social Psychology 19:3. s. 203-223.

Billig, Michael (1996) Arguing and Thinking. A Rhetorical Approach to Social Psychology. New edition. Cambridge University Press. Cambridge.

Brown, Ruth E. (2001) The Process of Community-Building in Distance Learning Classes. Journal of Asynchronous Learning Networks 5:2. s. 18-35.
Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa.com) The Sloan-C (2005 The Sloan Consortium).
URL: http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n2/v5n2_brown.asp.
Viitattu 20.12.2005.

Burr, Vivien (1995) An Introduction to Social Constructionism. Routledge. London.

Cohen, Andrew & Scardamalia, Marlene (1998) Discourse About Ideas. Monitoring and Regulation in Face-to-Face and Computer-Mediated Environments. Interactive Learning Environments 6:1-2. s. 93-113.
Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa.com) Academic Search Premier (2006 EBSCO Publishing).
URL: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=5309317>.
Viitattu 31.1.2006.

Colomb, Gregory G. & Simutis, Joyce A. (1996) Visible Conversation and Academic Inquiry. Teoksessa Herring, Susan C. (toim.) Computer-mediated Communication. Linguistic, Social and Cross-cultural Perspectives. John Benjamins Publishing Co. Amsterdam. s. 203-222.

Coulthard, Malcolm (1994) *On Analysing and Evaluating Written Text*. Teoksessa Coulthard, Malcolm (toim.) *Advances in Written Text Analysis*. Routledge. London. s. 1-11.

Crystal, David (2001) *Language and the Internet*. Cambridge University Press. Cambridge.

Davis, Boyd H. & Brewer, Jeutonne (1996) *The Individual Identity in Electronic Discourse. A Portfolio of Voices*. Teoksessa Baldwin, Beth & Flood, Tim (toim.) *The Rhetorical Dimensions of Cyberspace*.

Saatavissa [www-muodossa RhetNet](http://www.muodossa.com) (1996 RhetNet)

URL: <http://wac.colostate.edu/rhetnet/rdc/>

Viitattu 31.1.2006.

Davis, Boyd H. & Brewer, Jeutonne P. (1997) *Electronic Discourse. Linguistic Individuals in Virtual Space*. State University of New York Press. Albany.

Drew, Paul & Heritage, John (1992) *Analysing Talk at Work. An Introduction*. Teoksessa Drew, Paul & Heritage, John (toim.) *Talk at Work. Interaction in Institutional Settings*. Cambridge University Press. Cambridge. s. 3- 65.

Dysthe, Olga (1996) *The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse*. *Written Communication* 13:3. s. 385-425.

Saatavissa [www-muodossa Communication Studies: A SAGE Full-Text Collection](http://www.muodossa.com) (2005 CSA).

URL:<http://www.csa.com/ids70/gateway.php?mode=pdf&doi=10.1177%2F0741088396013003004&db=sagecom-set-c&s1=3e2742b3ba009e1fe3ae2991b9018d94&s2=d310ace0f8165a2cf24e37c9b6035f88>.

Viitattu 20.12.2005.

Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G. (1987) *Investigating classroom talk*. Falmer Press. London.

Edwards, Derek (1997) *Discourse and Cognition*. Sage. London.

Eskola, Jari ja Suoranta, Juha (1998) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino. Tampere.

Fairclough, Norman (1997) *Miten media puhuu*. Vastapaino. Tampere.

Festinger, Leon; Pepitone, Albert & Newcomb, Theodore (1952) *Some Consequences of De-individuation in a Group*. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 47:2. s. 382-389.

Gergen, Kenneth (1994) *Realities and Relationships. Soundings in Social Construction*. Harvard University press. Cambridge.

Gergen, Kenneth (1999) *An Invitation to Social Constructionism*. Sage. London.

Gutiérrez, Kris D.; Baquedano-López, Patricia & Tejada, Carlos (1999) Rethinking Diversity. Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. *Mind, Culture, and Activity* 6:4. s. 286-303.

Saatavissa [www-muodossa Academic Search Premier](http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=3188210) (2005 EBSCO Publishing).

URL: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=3188210>.

Viitattu 20.12.2005.

Hakkarainen, Kai; Järvelä, Sanna; Lipponen, Lasse; Lonka, Kirsi & Lehtinen, Erno (1996) Culture of Collaboration in Computer-Supported Learning. A poster presented at the symposium titled "Operational Thought and the Democratization of Knowledge", Growing Mind Conference. Geneva. September 14 to 18.

Saatavissa [www-muodossa](http://etu.utu.fi/papers/culture_of_collaborative_inquiry/culture.htm).

URL: http://etu.utu.fi/papers/culture_of_collaborative_inquiry/culture.htm.

Viitattu 20.12.2005.

Hakulinen, Auli (1998) Vuorottelujäsennys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.)

Keskustelunanalyysin perusteet. Vastapaino. Tampere. s. 32-55.

Hamilton, James C. (1999) The Ethics of Conducting Social-Science Research on the Internet. *Chronicle of Higher Education* 46:15.

Saatavissa [www-muodossa Academic Search Premier](http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=2608170) (2006 EBSCO Publishing)

URL: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=2608170>

Viitattu 31.1.2006.

Heritage, John (1984) *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press. Cambridge.

Herring, Susan C. (2001) Computer-Mediated Discourse. Teoksessa Schiffrin, Deborah; Tannen, Deborah and Hamilton, Heidi E. (toim.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell. Malden. s. 612-634.

Hewitt, Jim (2002) From a Focus on Tasks to a Focus on Understanding: the Cultural Transformation of a Toronto Classroom. Teoksessa Koschmann, Timothy; Hall, Rogers & Miyake, Naomi (toim.) *CSCL 2. Carrying Forward the Conversation*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey. s. 11-41.

Hewitt, Jim & Scardamalia, Marlene (1998) Design Principles for Distributed Knowledge Building Processes. *Educational Psychology Review* 10:1. s. 75 -96.

Saatavissa [www-muodossa Academic Search Premier](http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=443608) (2005 EBSCO Publishing).

URL: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=443608>.

Viitattu 20.12.2005.

Hicks, Deborah (1995) Discourse, Learning, and Teaching. Teoksessa Apple, M. W.

(toim.) *Review of Research in Education* 21. American Educational Research Association. Washington, DC. s. 41-95.

Hoikkala, Tommi (1989) *Nuorisokulttuurista kulttuuriseen nuoruuteen*. Gaudeamus. Helsinki.

Hutchby, Ian (2001) *Conversation and Technology. From the Telephone to the Internet*. Polity Press. Cambridge.

Hård af Segerstad, Ylva (2002) Use and Adaptation of Written Language to the Conditions of Computer-Mediated Communication. Gothenburg Monographs in Linguistics 22. Department of Linguistics. Göteborg University. Göteborg.

Häkkinen, Päivi & Arvaja, Maarit (1999) Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristöissä. Teoksessa Eteläpelto, Anneli & Tynjälä, Päivi (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Koulutuksen ja työelämän näkökulmia. WSOY. Porvoo. 206-221.

Ihanainen, Pekka (2002) Aikuisopettaja ja verkko-opiskelun vaatimukset. Teoksessa Sallila, Pekka & Malinen, Anita (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Helsinki. s. 152-186.

Isaacs, William (2001) Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Kauppakaari. Jyväskylä.

Jauhiainen, Riitta & Eskola, Marjatta (1994) Ryhmäilmiö. WSOY. Porvoo.

Jefferson, Gail & Lee, John R.E. (1992) The Rejection of Advice. Managing the Problematic Convergence of a "Troubles-telling" and a "Service-encounter". Teoksessa Drew, Paul & Heritage, John (toim.) Talk at Work. Interaction in Institutional Settings. Cambridge University Press. Cambridge. s. 521-548.

Johnson, David W. & Johnson, Frank P. (1997) Joining Together. Group Theory and Group Skills. Allyn & Bacon. Boston.

Jokinen, Arja (1999) Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere. s. 126-160.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1993) Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere. s. 75-108.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi (1999) Diskurssianalyttisen tutkimuksen kartta. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere. s. 54-97.

Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993a) Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere.

Jokinen Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1993b) Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Vastapaino. Tampere. s. 17-47.

Jokinen, Arja; Suoninen, Eero & Wahlström, Jarl (2000) Miten tavoittaa auttamistyön ydintä? Teoksessa Jokinen, Arja & Suoninen Eero (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino. Tampere. s. 15-33.

Jones, Steve (1999) Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the Net. Sage. Thousands Oaks.

Juhila, Kirsi (1999a) Tutkijan positiot. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere. s. 201-232.

Juhila, Kirsi (1999b) Kulttuurin jatkuvasti rakentuvat kehät. Tilanteisesta kulttuuriseen kontekstiin. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere. s. 160-198.

Juhila, Kirsi (2000) Neuvot ja pulmat lastensuojelukeskusteluissa. Teoksessa Jokinen, Arja & Suoninen Eero (toim.) Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta. Vastapaino. Tampere. s. 105-129.

Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (1999) Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Vastapaino. Tampere. s. 233-252.

Järvelä, Sanna & Häkkinen, Päivi (2002) Web-Based Cases in Teaching and Learning. The Quality of Discussions and a Stage of Perspective Taking in Asynchronous Communication. *Interactive Learning Environments* 10:1. s. 1-22.
Saatavissa www-muodossa Academic Search Premier (2005 EBSCO Publishing).
URL: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=5980061>.
Viitattu 20.12.2005.

Kiesler, Sara; Siegel, Jane & McGuire, Timothy W. (1984) Social Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication. *American Psychologist* 39:10. s. 1123-1134.

Kiesler, Sara & Sproull, Lee (1992) Group Decision Making and Communication Technology. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 52:1. s. 96-123.

Kiviniemi, Kari (2000) Johdatus verkkopedagogiikkaan. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. Tutkimusraportteja. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kokkola.

Koschmann, Timothy (1996) Paradigm Shifts and Instructional Technology. An Introduction. Teoksessa Koschmann, Timothy (toim.) CSCL. Theory and Practice of an Emerging Paradigm. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey. 1-23.

Kuusela, Pekka & Eskola, Jari (1999) Johdatukseksi. Teoksessa Kuusela, Pekka & Eskola, Jari (toim.) Sähköinen okeanos. Tutkimus, opetus ja Internet. Kuopion yliopiston selvityksiä E. Yhteiskuntatieteet 13. Kuopion yliopisto. Kuopio. s. 5-8.

Lea, Martin & Spears, Russell (1991) Computer-Mediated Communication, De-Individuation and Group Decision-Making. *International Journal of Man-Machine Studies* 34:2. s. 283-301.

Lea, Martin; Spears, Russell & de Groot, Daphne (2001) Knowing Me, Knowing You. Anonymity Effects on Social Identity Processes within Groups. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27:5. s. 526-537.
Saatavissa www-muodossa Sage Publications/Journals (2005 SAGE Publications).
URL: <http://psp.sagepub.com/cgi/content/abstract/27/5/526>.
Viitattu 20.12.2005.

Lehtinen, Erno; Hakkarainen, Kai; Lipponen, Lasse; Rahikainen, Marjaana; Muukkonen, Hanni; Lakkala, Minna, & Laine, Piialiisa (2000) Katsaus tietokoneavusteisen yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksiin. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 13:2000. Saatavana www-muodossa. URL: <http://www.helsinki.fi/science/networkedlearning/texts/lehtinenetal2000.pdf>. Viitattu 20.12.2005.

Leiwo, Matti; Kuusinen, Jorma; Nykänen, Päivi & Pöyhönen, Minna-Riitta (1987a) Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 2. Jyväskylä.

Leiwo, Matti; Kuusinen, Jorma; Nykänen, Päivi & Pöyhönen, Minna-Riitta (1987b) Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 4. Jyväskylä.

Leiwo, Matti ja Pietikäinen, Sari (1996) Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. Teoksessa Palonen, Kari ja Summa Hilikka (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Vastapaino. Tampere. s. 85-108.

Leppisaari, Irja; Lehtelä, Pirjo-Liisa & Ojala, Mikko (2004) Verkkokeskustelun laatu tutorin haasteena. Syvällisen verkkokeskustelun synnyttämisen vaikeus. Ote. Opetus ja teknologia 12:2. s. 38-41.

Lintula, Anna (1999) Vuorovaikutusta verkkoympäristössä. Kasvatus 30:3. s. 240–253.

Lipponen, Lasse (1997) Tietotekniikka yhteisöllisen oppimisen tukena. Teoksessa Tella, Seppo (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa. Osa 1. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä perjantaina 14.2.1997. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 178. Helsinki. s. 99-106.

Lipponen, Lasse (2000) Towards Knowledge Building Discourse. From Facts to Explanations in Primary Students' Computer Mediated Discourse. Learning Environments Research 3:2. s. 179-199.

Lipponen, Lasse (2001) Computer-Supported Collaborative Learning. From Promises to Reality. Turun yliopiston julkaisuja B osa 245. Humaniora. Turun yliopisto. Turku.

Lipponen, Lasse (2003) Katsaus yhteisöllisen verkko-oppimisen lupauksiin ja todellisuuteen. Kasvatus 34:3. s. 296-302.

Luostarinen, Heikki & Väliaverron, Esa (1991) Tekstinsyöjät. Yhteiskuntatieteellisen kirjallisuuden lukutaidosta. Vastapaino. Tampere.

Luukka, Minna-Riitta (1992) Akateemista metadiskurssia. Tieteellisten tekstien tekstuaalisia, interpersonaalisia ja kontekstuaalisia piirteitä. Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisuja 46. Korkeakoulujen kielikeskus. Jyväskylä.

- Mann, Chris & Stewart, Fiona (2000) *Internet Communication and Qualitative Research. A Handbook for Researching Online*. Sage. London.
- Marttunen, Miika & Laurinen, Leena (2001) Opiskelijoiden roolit ja vuorovaikutuksen argumentoituus sähköpostiopiskelussa. *Kasvatus* 32:5. s. 450–463.
- Matikainen, Janne (2001) Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. *Palmenia-kustannus*. Helsinki.
- Matikainen, Janne (2003) Verkkokeskustelun ohjaus. Teoksessa Matikainen, Janne (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. *Palmenia-kustannus*. Helsinki. s. 121-133.
- Matikainen, Janne & Manninen, Jyri (2000) *Aikuiskoulutus verkossa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus*. Helsinki.
- McKunlay, Andy & Dunnett, Anne (1998) *How Gun-owners Accomplish Being Deadly Average*. Teoksessa Antaki, Charles & Widdecombe, Sue (toim.) *Identities in Talk*. Sage. London. s. 34-51.
- te Molder, Hedwig & Potter, Jonathan (2005) *Talking Cognition. Mapping and Making the Terrain*. Teoksessa te Molder, Hedwig & Potter, Jonathan (toim.) *Conversation and Cognition*. Cambridge University Press. Cambridge. s. 1-54.
- Nokelainen, Leena & Sointu, Liisa (2003) Oppimista ja opiskelua ohjaavat materiaalit. Teoksessa Matikainen, Janne (toim.) *Oppimisen ohjaus verkossa*. *Palmenia-kustannus*. Helsinki. s. 69-87.
- Nummenmaa, Anna Raija; Lairio, Marjatta; Korhonen, Vesa & Eerola, Satu (2005) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere University Press. Tampere.
- Parker, Ian (1992) *Discourse Dynamics. Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. Routledge. London.
- Penttinen, Leena (2005) Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. *Jyväskylä Studies in Education. Psychology and Social Research* 269. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Peräkylä, Anssi (1998) Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet. Vastapaino*. Tampere. s. 177-203.
- Potter, Jonathan (1996) *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*. Sage. London.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987) *Discourse and Social Psychology*. Sage Publications. London.
- Pulkkinen, Jyrki (2003) *The Paradigms of e-Education. An Analysis of the Communication Structures in the Research on Information and Communication Technology Integration in Education in the Years 2000–2001*. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E. Scientiae rerum socialium*. Oulun yliopisto. Oulu.
- Raevaara, Liisa (1998) Vierusparit - Esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet. Vastapaino*. Tampere. s. 75-92.

- Raevaara, Liisa & Sorjonen, Marja-Leena (2001) Lääkärin kysymykset ja potilaan vastaukset. Teoksessa Sorjonen, Marja-Leena; Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (toim.) Keskustelu lääkärin vastaanotolla. Vastapaino. Tampere. s. 49-69.
- Raevaara, Liisa; Ruusuvuori, Johanna & Haakana, Markku (2001) Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna; Haakana, Markku & Raevaara, Liisa (toim.) Keskusteluanalyttisiä tutkimuksia. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki. s. 11-38.
- Reicher, S. D.; Spears, R. & Postmes, T. (1995) A Social Identity Model of Deindividuation Phenomena. Teoksessa Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (toim.) European Review of Social Psychology Vol. 6. John Wiley & Sons. Chichester. s. 161-198.
- Repo-Kaarento, Saara & Levander, Lena (2004) Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa Lindblom-Ylänne, Sari & Nevgi, Anne (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY. Helsinki. s. 140-170.
- Roschelle, Jeremy & Teasley, Stephanie D. (1995) The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. Teoksessa O'Malley, Claire (toim.) Computer Supported Collaborative Learning. NATO ASI Series F. Computer and systems sciences vol. 128. Springer-Verlag. Berlin. s. 69-97.
- Ruusuvuori, Johanna (2001) Miten vastaanotto aloitetaan? Teoksessa Sorjonen, Marja-Leena; Peräkylä, Anssi & Eskola, Kari (toim.) Keskustelu lääkärin vastaanotolla. Vastapaino. Tampere.
- Ryvasy, S. Del Marie & Sales, Gregory C. (1991) Cooperative Learning on Computer Based Instruction. Educational Technology, Research & Development 39:2. s. 70-79.
- Saarenkunnas, Maarit (2004) Multidimensional Participation in Polycontextual Computer-supported Language Learning. Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae rerum socialium 74. Oulun yliopisto. Oulu.
- Sacks, Harvey (1987) Preference for Agreement and Contiguity in Sequences in Conversation. Teoksessa Button, Graham & Lee, John R. E. (toim.) Talk and Social Organisation. Multilingual Matters. Clevedon. s. 54-69.
- Searle, John R. (1975) Indirect Speech Acts. Teoksessa Cole, Peter & Morgan, Jerry L. (toim.) Syntax and Semantics 3. Speech Acts. Academic Press. New York.
- Sharf, Barbara, F. (1999) Beyond Netiquette. The Ethics of Doing Naturalistic Discourse Research on the Internet. Teoksessa Jones, Steve (toim.) Doing Internet Research. Critical Issues and Methods for Examining the Net. Sage. Thousands Oaks. s. 243-256
- Shenk, Dena; Moore, Linda & Davis, Boyd (2004) Teaching an Interdisciplinary Distance Education Gerontology Course: Benefits of Diversity. Educational Gerontology 30:3. s. 219-235.
- Saatavissa [www-muodossa.com](http://www.muodossa.com) Academic Search Premier (2006 EBSCO Publishing).
URL: <http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=12275876>.

Viitattu 31.1.2006.

Short, John; Williams, Ederyn & Christie, Bruce (1976) *The Social Psychology of Telecommunications*. John Wiley & Sons. London.

Silverman, David (1994) *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. Sage. London.

Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975) *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press. Oxford.

Sproull, Lee & Kiesler, Sara (1986) Reducing Social Context Cues. *Electronic Mail in Organizational Communication. Management Science* 32:11. s. 1492-1512.

Sproull, Lee & Kiesler, Sara (1994) *Connection. New Ways of Working in the Networked Organization*. MIT Press. Cambridge.

Suler, John (2000) *The Psychology of Cyberspace Ethics in Cyberspace Research. Consent, Privacy and Contribution*. Teoksessa Suler, John (toim.) *The Psychology of Cyberspace*.

Saatavissa [www-muodossa](http://www.muodossa).

URL: [http:// www.rider.edu/suler/psycyber/psycyber.html](http://www.rider.edu/suler/psycyber/psycyber.html).

Viitattu 31.1.2006.

Suoninen, Eero (1992) Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. *Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Tutkimuksia. Sarja A nro 24*. Tampereen yliopisto. Tampere.

Suoninen, Eero (1997) Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimusotteen kehittäminen. *Acta Universitatis Tamperensis* 580. Tampereen yliopisto. Tampere.

Suoninen, Eero (1999a) Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino. Tampere. s. 17-36.

Suoninen, Eero (1999b) Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Jokinen, Arja; Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Vastapaino. Tampere. s. 101-125.

Suoninen, Eero (2000) Tanssilajit ja –tyylit asiakkaan kohtaamisessa. Teoksessa Jokinen, Arja & Suoninen, Eero (toim.) *Auttamistyö keskusteluna. Tutkimuksia sosiaali- ja terapiatyön arjesta*. Vastapaino. Tampere. s. 67-104.

Tainio, Liisa (1998) Preferenssijäsennys. Teoksessa Tainio, Liisa (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Vastapaino. Tampere. s. 93-110.

Tella, Seppo; Vahtivuori, Sanna; Vuorento, Anu; Wager Petra & Oksanen Ulla (2001) *Verkko opetuksessa - opettaja verkossa*. Edita. Helsinki.

Turkle, Sherry (1996) *Life on the Screen. Identity in the Age of the Internet*. Weidenfeld & Nicolson. London.

Tynjälä, Päivi (2002) Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kirjayhtymä. Helsinki.

Vehviläinen, Sanna (2001) Ohjaus vuorovaikutuksena. Gaudeamus. Helsinki.

Widdicombe, Sue (1998) Identity as an Analysts' and a Participants' Resource. Teoksessa Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (toim.) Identities in Talk. Sage. London. s. 191-206.

Wilbur, Shawn (1997) An Archaeology of Cyberspaces. Virtuality, Community, Identity. Teoksessa Porter, David (toim.) Internet culture. Routledge. New York. s. 5-22.

Viskari, Sinikka (2003) Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja B n:o 17. Tampereen yliopisto. Tampere.

Zimbardo, Philip G. (1969) The Human Choice. Individuation, Reason, and Order vs. Deindividuation, Impulse, and Chaos. Teoksessa Arnold, William J. & Levine, David (toim.) Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press. Lincoln. s. 237-307.

LIITTEET

Liite 1. Viestintä informaation siirtona

Viestintä informaation siirtona

Reetta - lauantai, 2 maaliskuu , 22:13

Hei vaan,

kylläpä tällä keskustelupalstalla on ollut vielä hiljaista!

Missä te kaikki luuraatte? Tosin itsekin vasta nyt aktivoitin kirjoitteluun, vaikkakin olen käynyt kurkistelemassa täällä jo muutaman kerran, mutten ole ennättänyt kirjoitella sen enempää.

Alla aloituskommenttini toiseen aihealueeseen.

Shannonin ja Weaverin esittämä lineaarinen malli kuvaa mielestäni mainiosti tiedonsiirron vaikeutta. Ensinnäkin viesti pitäisi saada perille, toiseksi vastaanottajan pitäisi ymmärtää se kuten lähettäjä toivoo ja kolmenneksi vastaanottajan pitäisi reagoida lähettäjän toivomalla tavalla. Kaikki nuo mallin kolme ongelmaa tulevat vastaan omassa työssä kerta toisensa perään ja jatkuvasti yritän löytää niihin ratkaisuja.

Työskentelen järjestömaailmassa ja organisaatiossa, jossa tiedonvälitys meiltä tai kauttamme edelleen varsinaiselle toimijakentälle on yksi keskeisimmistä tehtävistämme.

Ensimmäinen suuri haaste on olisi saada lähetettävä tieto juuri sille oikealle henkilölle, jota se koskee tai jonka voisi olettaa kiinnostuvan toimimaan toivomallamme tavalla. Vaikka yhteystietorekisterit olisivat kunnossa ja ajantasalla, siis periaatteessa, niin se ei silti takaa sitä, että tieto menisi juuri oikealle henkilölle. Lähetetyt viestit kun ovat aiheeltaan niin kovin erilaisia, eikä yhteyshenkilömme ei läheskään aina ole se lopullinen oikea vastaanottaja, vaan hänen pitäisi toimittaa tietoa edelleen juuri sille oikealle henkilölle, jonka tehtäviin se kuuluu tai kuka innostuisi viemään heillä asiaa eteenpäin. Tähän tietysti voisi kysyä, että miksi ette laita viestiä suoraan sille ”oikealle” henkilölle, mutta kun se ei ole niin yksinkertaista.

Otetaan esimerkiksi vaikka urheiluseurat, jotka ovat yksi merkittävimmistä kohdryhmistämme, joille tietoa välitetään. Seuroissa toimivista henkilöistä suurin osa tekee sitä vapaaehtoistyönä eli omasta kiinnostuksestaan ja omaksi harrastukseksi. Tiedonkulku seuran sisällä ei välttämättä kulje aina sujuvasti ja eri joukkueiden ihmiset, jaostoista nyt enää puhumattakaan, eivät välttämättä tunne toisiaan.

Esim. seuran yhteyshenkilö saa tiedon alueella järjestettävästä urheilun koulutustarjonnasta. C-junnujen kakkosvalmentajalle puolestaan on miettinyt päänsä puhki, mistä voisi saada koulutusta ikäluokan fyysisen valmennuksen sopivasta rasituksesta. Jos tiedon saanut yhteyshenkilö itse on kiinnostunut koulutuksesta tai hän pitää tärkeänä, että seuran juniorivalmennus on laadukasta tai hänen tapanaan on välittää kaikki tai vaikka tämän aihealueen tietoa eteenpäin joukkueille, niin silloin viesti saattaa tulla myös junnupalmentajan tietoon ja hän voi halutessaa lähteä koulutukseen. Voikin käydä niin, että yhteyshenkilö on kahden viikon lomalla tai hän ei koe valmentajien koulutusta tärkeäksi asiaksi niin tieto ei (ainakaan tätä kautta) saavuta valmentajaa ja häneltä jää kurssi käymättä.

Tmän mallin kehittäjäthän keskittyivät teknisten ongelmien ratkaisuun ja merkityksen ja vaikutuksen ongelmia pohdittiin enemmän muissa malleissa. Nämä kaikki ovat äärettömän mielenkiintoisia kysymyksiä ja monesti tulee mieleen, että jos nämä pystyisi ratkaisemaan niin kyllä töissä olisikin helppoa!

-Reetta-

Vast: Viestintä informaation siirtona

Maria - sunnuntai, 3 maaliskuu , 19:23

Hei! Liityn mukaan joukkoon....

Minulle heräsi voimakkaana ajatus viestinnästä nimenomaan yhteisyydentuottajana. Viestinnän eri mallien kautta voidaan ajatella tiedonkulkua kokonaisuudessaan prosessina, joka toimii yhteen, kahteen ja useampiinkin suuntiin yhtäaikaaisesti. Sitten voidaan jaotella tai lajitella viestintää painottaen tämän prosessin eri osatekijöitä; lähettäjänsä kohdistuvat (Päätäni särkee.), vastaanottajansa liittyvät (Vie heti roskat!), koodiin liittyvät (esim. sanojen selitykset), viestiin itsessään (esim. mahdollisimmanheino ja kaunis runo) tai kontekstiin kuuluva (josta ei sinällään voi keksiä mitään puhdasta esimerkkiä...).

Itse koen oman viestintäni; suullisen, ruumiillisen, tieostetun ja tiedostamattoman, pohjautuvan pääosin kontaktin ylläpitoon. Siis yhteisöllisyyteen.

Tämäkin viestintäni on sitä. Samoin linja-autossa juttelen säästä vieraille ihmisille, vaikka siihen ei ole välttämättä tarvetta. Saapuessani töihin moikkaan kaikille vastaanulijoille kuten poislähtiessänikin. Puhelintani pidän koko ajan päällä, jos joku sattuu soittamaan.

Huomaamattani mahdollistan kontaktin olemassaolon ja toimivuuden koko ajan.

Nimen omaan small talk ja tervehdykset, pään nyökkäykset ovat yhteisöllistä viestintää. Sitä paitsi, tervehtiä voi myös tiedostamattaan ruumiinkielellään, jonka suhteen ei voi valehdella.

Tästä saisiikin mielenkiintoisen keskusteluaiheen oheksi.

Totta kai kaikilla viesteillä on jokin tarkoitus ja merkitys. Tavoitteita ja painotuksia voi olla em. viestinnän malleissa useita yhtä aikaa. Tästä syntyykin ristiriitaa, ongelmia tulkitsemisessa sekä juuri havaintoja ruumiin kielen erilaisesta viestistä sanottuun verrattuna.

Kun lähettäjä muuttaa ajatuksensa koodiksi eli vaikka sanoiksi, on osa merkityksestä jo kadonnut. Voitko esim. täydellisesti kuvata tunnetta, sanoin tai kirjoittamalla? Et mitenkään.

Viesti muuttuu vielä enemmän kanavan, vastaanottajan tulkinnan ja ymmärtämisen helppouden/vaikeuden kautta. Se, mikä sinulle on tärkeää, voi toiselle olla yhdentekevää eikä alkuperäinen merkitys tule vastaanottajalle yhtä oleellisenä/tärkeänä kuin lähettäjäälle.

Mutta vielä aiheesta.... viestintä on välttämättömyys yhteisöissä. Myös sen "jättäminen".

Luulenpa, että jos aamulla menen töihin ja päätän olla viestimättä (enkä siis tervehti ketään), jätän kuitenkin toisenlaisen viestin työkavereilleni. Väittäisinkin, että viestintää (ja vastaavasti tulkintaa) tapahtuu koko ajan.

Liite 2. Keskusteluketjut

5.3.1 Vastauksen tuottaminen ryhmän yhteisenä ideointineuvotteluna

Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.) Sanni - perjantai, 8 lokakuu, 11:08

- **Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)** Sinikka - maanantai, 11 lokakuu, 09:10
 - § **Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)** Petteri - maanantai, 11 lokakuu, 15:46
 - § **Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)** Pilvi - maanantai, 11 lokakuu, 21:55
 - § **Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)** Heidi - tiistai, 12 lokakuu, 00:27
 - § **Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)** Heli - keskiviikko, 13 lokakuu, 08:46
 - § **Vast: Tietokannan suunnittelu (3.-23.10.)** Heidi - keskiviikko, 13 lokakuu, 15:58

5.3.2 Vaihtoehtoiset tulkinnat

Informaatio/tieto

Maria - torstai, 14 maaliskuu, 21:01

- **Vast: Informaatio/tieto** - Henna perjantai, 15 maaliskuu, 19:41
- **Vast: Informaatio/tieto** Anni - perjantai, 15 maaliskuu, 20:52
- **Vast: Informaatio/tieto** Maria - lauantai, 16 maaliskuu, 09:51
 - **Vast: Informaatio/tieto** Reetta - sunnuntai, 17 maaliskuu, 18:32

5.3.3 Keskusteluvuoron haastaminen

a)

- **Vast: Orientaatio** Petteri - torstai, 16 syyskuu, 16:23
 - § **Vast: Orientaatio** Sanni - torstai, 16 syyskuu, 16:56
 - § **Vast: Orientaatio** Petteri - perjantai, 17 syyskuu, 12:37

b)

- **Vast: A: Informaation ja tiedon ero** Harri - perjantai, 15 maaliskuu, 19:06
 - **Vast: A: Informaation ja tiedon ero** Saara - lauantai, 16 maaliskuu, 09:01
 - **Vast: A: Informaation ja tiedon ero** Tero - maanantai, 18 maaliskuu, 12:04
 - § **Vast: A: Informaation ja tiedon ero** Anni - maanantai, 18 maaliskuu, 16:00
 - § **Vast: A: Informaation ja tiedon ero** Saara - tiistai, 19 maaliskuu, 15:16

5.3.4 Ongelmien esittäminen ja neuvonanto

- **Tehtävistä** Sanna - maanantai, 20 syyskuu, 00:28
 - **Vast: Tehtävistä** Soile - maanantai, 20 syyskuu, 09:50
 - **Vast: Tehtävistä** Laura - maanantai, 20 syyskuu, 09:59

Liite 3. Informaation ja tiedon ero

Vast: A: Informaation ja tiedon ero

Tero - maanantai, 18 maaliskuu, 12:04

Hermeneuttisen filosofian traditiossa tieto saa merkityksensä vasta osana subjektiivista maailmankuvaa. Vaikka tieto koskisi biologisia tai kosmologisia lainalaisuuksia, kuten perimää tai maapalloa, niin tietoon sisältyy aina aineksia subjektien omasta asenteista ja arvostuksista. Lisäksi esim. geneettisen tutkimuksen tulokset on tulkittava osana ihmistä koskevaa kokonaisteoriaa, jotta ihmisen perimää koskevalla tiedolla olisi merkitystä.

Hermeneutikkojen mielestä objektiivisen totuuden vaatimus on mahdoton ja harhaanjohtava. En voi esimerkiksi argumentoida aukotta, että tämä tiekone, jolla kirjoitan olisi olemassa. Samoin tieteellisiin tutkimustuloksiin vaikuttavat inhimilliset tekijät niin monilla eri tavoin, että osa tieteenfilosofeista on luopunut kokonaan objektiivisuuden käsitteestä ja siirtymyt puhumaan intersubjektiivisuudesta korkeimpana varmuuden asteena.

Tämä liittyy skeeman ajatukseen: informaation ja tiedon ero ei tästä näkökulmasta tarkasteltuna olisikaan korrespondenssissa totuudessa (väite on tosi, mikäli se kertoo todellisuudessa vallitsevan asiantilan), vaan siinä, että jos informaatiota koskeva tulkinta on inhimillisesti katsottuna mielekäs, niin se määrittyy osaksi relevantteja tietorakenteita. Tällöin ne skeemat, joiden kautta maailmaa tulkitaan, määrittelevät asioiden merkitystä.

Skeemojen välisistä eroista voidaan kuitenkin keskustella argumentaation keinoin, jolloin hermeneuttinen tieto ei ole mielivaltaista.

Tällainen tulkinta iskee märällä sukalla ainakin perinteisiä informaation teorioita, koska näiden mukaan monitulkittaisuus vähentää väitteen merkitysopillista rikkautta. Ts. väite, jonka mukaan kolmion kulmien summa on 180 astetta, on informatiivinen, koska se on yksiselitteisesti tulkittavissa.

Hermeneutikkojen mukaan kieli ei kuitenkaan edellytä yksiselitteisyyttä tai yhteisymmärrystä, jolloin lauseiden sisältämä informatiivisuus lisääntyy, kun ne saavat paljon erilaisia tulkintoja. Tällöin skeemoissa rakentuva tieto saattaa näyttää omituiselta, koska hermeneuttinen tulkinta ajaa takaa tietoon liittyvien merkitysten merkitystä. Esimerkiksi väite, että maapallo on pyöreä, saattaa olla merkityksetön valtaosalle ihmisiä ja siinä mielessä tyhjää informaatiota. Sen sijaan tieteen kumoama väite siitä, että maapallo on pannukakku, saattaa olla inhimillisesti merkityksellistä tietoa, koska maan tulkitseminen tasaiseksi on reaalisesti jokaisen ihmisen havainnoinnin perspektiivi. Ihmisten arjessaan tekemät näköhavainnot ja tilaa koskevat tulkinnat olettavat, että maapallo on tasainen pinta, jonka päälle infrastruktuuri on rakentunut. Ts. maa on pannukakku olisi tietoa ja maan tulkinta palloksi ainoastaan informaatiota.

Skeeman ja tiedon välisten erojen arvioimisessa joudutaan siirtymään yksilön kokemuksellisuudesta yleistettyyn kokemiseen, eli luonnontieteelliseen havainnointiin. Tällöin olemme perinteisessä tietomäärittelyssä, jonka mukaan skeemoilta ei edellytetä totuusarvoa mutta tiedolta se edellytetään.

Kysymys: onko tiedolta mielekästä edellyttää totuusarvoa tai edes totuutta lähellä olevaa todennäköisyyttä?

Huomio myös ei havaintoperäiseen tietoon. Jos erotamme luonnontieteiden tekemän yleisen, ei-kenenkään mutta kaikkea koskevan havainnon yksilöllisestä kokemuksesta, niin voimme sanoa, että valtaosa lainsäädännöstä nojautuu empiiriseen havaintoon (mistä yleensä puhutaan harhaanjohtavasti vain kokemuksena). Esimerkiksi Hkin yliopiston tutkimuksissa on todettu, että puhelimeen puhuminen autonratissa lisää ihmisen kognitiivista kuormitusta ja siten myös onnettomuusalttiutta. (Tällä lainsäätäjän logiikalla pitäisi samasta syystä kieltää kaikki merkityksellinen puhe ja keskittynyt radion kuunteleminen auton kuljettajalta.)

Lisäksi tällä kokemuksen jaottelulla voimme sanoa, että matematiikka, jumalaopit ja logiikka ovat ei-suoraan havaintoon perustuvia tiedonaloja, vaikka niistäkin voidaan jotain epäsuoran havainnoinnin kautta olettaa todeksi tai epätodeksi. Kemian ei-havaintopitoisuus perustuu ymmärtääkseni matemaattisiin sovelluksiin.