



Vaasan yliopisto
UNIVERSITY OF VAASA

LIISA KÄÄNTÄ

Hyviä pointteja

Vuorovaikutus vertaisten
kesken institutionaalisessa
verkkokeskustelussa

ACTA WASAENSIA 359

KIELITIEDE 50

Esitarkastajat

Professori Liisa Tainio
Opettajankoulutuslaitos
PL 9
00014 Helsingin yliopisto

Professori Marjut Johansson
Kieli- ja käännöstieteiden laitos
20014 Turun yliopisto

Julkaisija Vaasan yliopisto	Julkaisupäivämäärä Lokakuu 2016	
Tekijä(t) Liisa Kääntä	Julkaisun tyyppi Artikkeliväitöskirja	
	Julkaisusarjan nimi, osan numero Acta Wasaensia, 359	
Yhteystiedot Vaasan yliopisto Filosofinen tiedekunta Nykysuomi ja kääntäminen PL 700 65101 VAASA	ISBN 978-952-476-700-2 (painettu) 978-952-476-701-9 (verkkoaineisto)	
	ISSN 0355-2667 (Acta Wasaensia 359, painettu) 2323-9123 (Acta Wasaensia 359, verkkojulkaisu) 1235-791X (Acta Wasaensia. Kielitiede 50, painettu) 2324-0288 (Acta Wasaensia. Kielitiede 50, verkkoaineisto)	
	Sivumäärä 191	Kieli suomi
Julkaisun nimike Hyviä pointteja. Vuorovaikutus vertaisten kesken institutionaalisessa verkkokeskustelussa		
Tiivistelmä <p>Tutkimuksessa tarkasteltiin verkko-opiskeluun sisältyvien, asynkronisten keskusteluharjoitusten vuorovaikutusta. Aihetta lähestyttiin kolmesta näkökulmasta: tilanteen institutionaalisuus, vertaistoiminta ja tilanne kirjoitettuna kielenkäyttönä. Aineistona oli verkkokeskusteluharjoituksia, jotka on käyty tieteellisen kirjoittamisen kurssilla Moodle-oppimisympäristössä vuosina 2009–2010. Vuorovaikutusta analysoitiin uudehkon ja kehittyvän menetelmän, digitaalisen keskusteluanalyysin, avulla.</p> <p>Tulosten perusteella opiskelijat ylläpitävät verkkokeskustelua ja toiminnan jatkuvuutta neljän vuorovaikutuskäytännön kautta, jotka ovat johdonmukainen vastaaminen, retorinen herätteleminen, samanmielinen kannanottaminen ja kokemuksista ammentaminen. Käytännöt rakentuvat kielellisestä, kirjoittamalla tuotetusta vastavuoroisesta toiminnasta, joka ilmenee sekä yksittäisessä vuorossa että vuorojen välisessä viestinnässä ja jolla orientoidutaan ajalliseen ja fyysiseen etäisyyteen osallistujien välillä. Käytäntöjen avulla tuotetaan opiskeludiskurssia, jossa täytetään harjoituksen tavoitteita, osoitetaan omaa osaamista, hallinnoidaan keskustelun topiikkeja ja reagoidaan muiden toimintaan ja osallistumiseen. Käytännöt kuvastavat myös vertaistoimintaa, koska niiden myötä opiskelijat osoittavat toimintojensa ja tulkintojensa ponnistavan muiden tekemistä toiminnoista. Vertaistoiminta kiteytyykin vuorovaikutuksellisessa neuvottelussa, jossa yhtäältä kuvataan omaa toimintaa ja toisaalta tulkitaan toisten toimintaa, kuten vuoron alun <i>Hyvissä pointeissa</i>.</p> <p>Tutkimus lisää tietoa verkon vertaisvuorovaikutuksesta, sen käytännöistä ja sen tarkasteluun soveltuvista metodologisista ratkaisuista. Esimerkiksi sekventiaalisuus ja progressiivisuus ovat sopivia käsitteitä välitteisen vertaistoiminnan tutkimukselle. Tutkimusta voidaan hyödyntää verkko-opiskelun vuorovaikutuksellisten näkökulmien ja käytäntöjen tunnistamisessa.</p>		
Asiasanat Asynkroninen verkkokeskustelu, keskusteluanalyysi, verkko-opiskelu, vertaistoiminta		

Publisher Vaasan yliopisto	Date of publication October 2016	
Author(s) Liisa Kääntä	Type of publication Doctoral thesis by publication	
	Name and number of series Acta Wasaensia, 359	
Contact information University of Vaasa Faculty of Philosophy Modern Finnish and Translation P.O. Box 700 FI-65101 Vaasa Finland	ISBN 978-952-476-700-2 (print) 978-952-476-701-9 (online)	
	ISSN 0355-2667 (Acta Wasaensia 359, print) 2323-9123 (Acta Wasaensia 359, online) 1235-791X (Acta Wasaensia. Linguistics 50, print) 2324-0288 (Acta Wasaensia. Linguistics 50, online)	
	Number of pages 191	Language Finnish
	Title of publication Good points. Peer interaction in institutional online discussions	
Abstract <p>This study examines how interaction is constructed in asynchronous discussions in an online learning environment. The construction of the interaction is investigated from three perspectives: the institutional character of the context, peer interaction and writing as situated language use. The data come from two online discussion tasks that were part of a scientific writing course in the university and that were carried out in the e-learning environment Moodle in 2009 and 2010. The interaction is analysed by using a fairly newish method that is still being developed: digital conversation analysis.</p> <p>The findings show that students are able to maintain the online discussions and the continuity of the action with the help of four interactional practices: producing coherent responses and affiliative stances, and drawing attention to rhetorical actions and on experiences. These practices are composed of reciprocal, written actions that are present both within single turns and between turns and that display an orientation to the participants' temporal and physical distance. The practices serve to produce study discourse that is utilized to fulfil the goals of the task, show one's knowledge, manage the topics, and react to others' actions and participation. The practices also reflect the peer-oriented nature of the discussions since they serve to display that the students orient towards intersubjective meaning making. The peer-oriented nature becomes visible in interactional negotiation, which, on the one hand, is used to describe one's own actions and, on the other, to interpret others' actions, such as in <i>Good points</i> at the beginning of a turn.</p> <p>The study adds to our knowledge of peer interaction in online environments and its practices as well as the methodological solutions suitable for its study. For example, sequentiality and progressivity are suitable concepts to examine mediated peer interaction. The findings are also useful in recognising interactional viewpoints and key practices of online learning.</p>		
Keywords Asynchronous online discussion, conversation analysis, peer interaction, virtual learning		

ESIPUHE

Luin tässä taannoin henkilöstä, joka pyristelee vastaan mutta päätyy lopulta toimimaan muiden tavoin. Tunnistin henkilössä tieteellisen minäni, väitöskirjatutkijan, joka luovan kirjoittajan taustalla pyristelee vastaan tieteellisten konventioiden omaksumista, noudattamista ja ylläpitämistä mutta joka toisaalta haluaa omaksua samaiset konventiot ja kasvaa tutkijana. Olen pyristellyt vastaan tutkimusaiheen valinnassa – vaihtanutkin aihetta – ja aineiston sekä menetelmien valinnoissa, joissa olisin päässyt helpommalla, jos en olisi kurkotellut korkeuksiin. Onneksi yritysten, erehdysten ja korjausten kautta on mahdollista kehittyä myös tutkijana. Kaikkein suurinta pyristely on ollut tutkimuksesta kirjoittaessa ihan missä tahansa prosessin vaiheessa tutkimussuunnitelmasta artikkeleiden kirjoittamiseen ja tähän yhteenvedoon. Tuskailu tieteellisen kirjoittamisen kanssa on toisaalta ollut sopivaa, koska tutkimuskohdekin sivuaa samaa aihetta.

Tutkijan pyristely ja ristiriitaisuus ovat kuitenkin tasaantuneet ja muokkautuneet pitkän prosessin ajan, mistä kiitoksena on tämä lopputulos, valmis väitöstutkimus. Yksin tätä en ole kuitenkaan tehnyt. Haluan kiittää erityisesti pääohjaajaani Esa Lehtistä, joka on vuosien ajan kommentoinut tekstejäni, haastanut sekä neuvonut minua valinnoissani, ollut helposti ja nopeasti tavoitettavissa sekä oikeasti kuunnellut nuoren tutkijan epävarmoja ja monimutkaisia ajatuksia. Kiitos Esa, että et ole luovuttanut, vaikka en varmasti ole ollut helpoin ohjattava. Haluan myös kiittää Sanna-Kaisa Tanskasta, josta tuli toinen ohjaajani prosessin viimeisille vuosille. Kiitos Sanna-Kaisa sekä kasvokkaisista että sähköpostikeskusteluista, joiden myötä olen saanut sinulta arvokkaita kommentteja, jotka ovat inspiroineet minua työstämään käsityksiäni verkkoviestinnästä. Erityiskiitokset osoitan Marjut Johanssonille ja Liisa Tainiolle, jotka suostuivat työni esitarkastajiksi. Lausuntonne helpottivat väitöskirjan viimeistelemistä huomattavasti, koska sain selvät suuntaviivat työni hiomiseen. Lisäksi kiitän Liisaa suostumisesta vastaväittäjäkseni. Anita Nuopposta kiitän arvosanalautakunnan jäseneksi suostumisesta.

Vaasan yliopiston filosofista tiedekuntaa ja nykysuomen ja kääntämisen yksikköä kiitän siitä, että sain tehdä väitöskirjaani viimeiset vuodet tohtorikoulutettavana. Yksikön henkilökuntaa ja muita jatko-opiskelijoita – niin vuosien takaisia kuin nykyisiäkin – haluan kiittää hauskaista ja antoisasta työympäristöstä. Teidän kanssanne on ollut mukava tehdä töitä, jutella kahvihuoneessa, käytävillä, juhlia työn ulkopuolella ja keskustella ilon ja surun asioista. Viestintätieteilijöitä ja englannin yksikön työntekijöitä kiitän siitä, että muutettuamme teidän kanssanne samalle käytävälle vertaistukijoiden ja -aiheiden määrä on kasvanut ja auttanut työssäni. Erityisesti kiitän Sanna Machaalia, Pii Mikkolaa, Eveliina Salmelaa,

Marjut Männistöä ja Maria Eronen-Vallia ajatustenvaihdoista, jotka ovat koskeneet väitöskirjatutkijoiden sielunelämää, tuskaa ja autuutta, onnistumisia ja ohimeneviä heikkoja hetkiä. Piiaa ja Mariaa kiitän lisäksi siitä, että olen saanut rohkeutta ja tukea heidän artikkeliväitöskirjoistaan omiin ratkaisuihini kirjani viimeistelyssä.

Langnetin vuosien 2012–2015 porukka ansaitsee myös kiitokset. Rakenneseminaarit, muut kurssit sekä konferenssit kannustivat esittelemään keskeneräisiä, pureskelemattomia ajatuksia ja kirjoittamaan kommentteja kaipaavia versioita. Kiitos ohjaajat, opettajat ja muut jatko-opiskelijat, keskustelut kanssanne ja teiltä saamani kommentit olivat arvokkaita ja inspiroivat tutkimustani. Kiitän Vaasan yliopiston Tohtorifoorumin, nykyisen Tutkijakoulun, kursseja ja henkilöitä saamastani avusta. Alkuvaiheen opintopisteeni tulivat teiltä vaikeina aikoina, mikä kannusti minua jatkamaan väitöskirjaprojektin parissa. Osoitan kiitokseni myös opiskelijoille, jotka osaltaan mahdollistivat tämän tutkimuksen.

Lopuksi haluan ilmaista kiitokset läheisilleni. Leila, tiedät itsekin kuinka suunnattoman suurena apuna olet ollut projektissani. Olet ollut isosisko, jolta olen saanut apua englanninkielisiin esitelmiin, abstrakteihin, esimerkkeihin ja jonka kanssa olen voinut murehtia tutkimukseni suunnasta sekä iloita onnistuneista vaiheista. Kiitos. Kiitän myös pikkusiskoani Merjaa, vanhempiani Sinikkaa ja Mattia sekä Aino-mummuja, ainoa elossa olevaa isovanhempaani. Olette tukenneet minua, kyselleet edistymisestä ja kuunnelleet tutkimuksestani jo vuosien ajan, vaikka tutkimusten maailma ei olekaan teidän juttunne. Kiitos siitä. Viimeisimpänä muttei vähäisimpänä kiitän rakasta muruani. Muru, olen yrittänyt säätellä sinua pahimmilta tutkimusvuodatuksilta mutta aina en ole onnistunut. Toivottavasti ymmärrät, kuinka tärkeää tukesi, kysymyksesi ja kuuntelemisesi ovat olleet, vaikka omat intressisi ovat muualla kuin suomen kielen rakenteissa ja opiskelijoiden verkkokeskusteluissa. Kiitos muru, kaikesta.

Vaasassa, elokuussa 2016, tekijän vuosikasvupäivän aikoihin

Liisa K.

Sisällys

ESIPUHE	VII
ARTIKKELIEN TIEDOT	XIII
1 JOHDANTO	1
1.1 Keskeiset käsitteet.....	5
1.2 Tavoitteet	7
1.3 Työn rakenne	10
2 TUTKIMUSAINEISTO – ASYNKRONISET VERKKOKESKUSTELUT.....	12
3 INSTITUTIONAALINEN VUOROVAIKUTUS TUTKIMUKSEN KEHYKSENÄ. 18	
3.1 Institutionaalinen verkkokeskustelu: tavoitteellinen toiminta verkko-opiskelussa	19
3.2 Vertaiskeskustelu verkossa: institutionaalista osallistumista ..	22
3.3 Kirjoitettu keskustelu: institutionaalista vuorovaikutusta kirjoittamalla	26
4 NÄKÖKULMA VERKKOVUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMISEEN.....	30
4.1 Digitaalinen keskustelunanalyysi metodologisena kehyyksenä. 31	
4.2. Sekventiaalisuus ja progressiivisuus välitteisen toiminnan käsitteinä	32
4.2.1. Käsitteet keskusteluketjun rakentumisessa.....	35
4.2.2. Käsitteet asynkronisen vuoron tuottamisessa.....	37
4.2.3. Käsitteet vuorojen välisessä toiminnassa	41
4.3. Asynkronisuus – rajoitus vai mahdollisuus?	44
5 ARTIKKELIT: VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN KÄYTÄNTÖJÄ VERKKO- OPISKELUSSA.....	47
5.1. Johdonmukainen vastaaminen	48
5.2. Retorinen herätteleminen	50
5.3. Samanmielinen kannanottaminen	52
5.4. Yhteisöllinen kokemusten jakaminen.....	55
6 TULOKSIA JA POHDINTAA.....	57
6.1 <i>Hyviä pointteja</i> – Mitä tulokset kertovat?.....	57
6.2 Tulosten merkitys vuorovaikutukselliselle verkko-opiskelulle ja vertaistoiminnalle	62
6.3 Menetelmän sopivuudesta	66
6.4 Tutkimusasetelman anti: katse valintoihin ja tulevaan.....	68
LÄHTEET.....	72
LIITE	84

x

Kuviot

Kuvio 1. Asynkronisen vuoron tuottaminen.	38
Kuvio 2. Vuorovaikutuskäytännöt artikkeleiden mukaisesti.....	47

Taulukko Taulukko

Taulukko 1. Keskusteluharjoitusten käyttö artikkeleittain.....	14
---	----

ARTIKKELIEN TIEDOT

I Kääntä, Liisa (2014). Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla. Topikaalinen johdonmukaisuus institutionaalisessa verkkokeskustelussa. *Virittäjä* 118, 554–586.

II Kääntä, Liisa (2015). Retoriset kysymykset osaamista ja osallistumista herättelemässä opiskeluverkkokeskustelussa. *Puhe ja kieli* 35:1, 23–42.

III Kääntä, Liisa (2015). ”Kannattaa x” – rakenne ja toiminto direktiivisyyden ja kannanottamisen jatkumolla opiskeluverkkokeskustelussa. *Sananjalka* 57, 161–182.

IV Kääntä, Liisa & Lehtinen, Esa (2016). Patterns of experience talk and argumentation in digital peer learning discussions. *Language@Internet* 13 (2016), article 2.

Artikkelit on julkaistu uudelleen osana painettua ja sähköistä väitöskirjaa kustantajien luvalla. Artikkeleihin viitataan tekstissä numeroiden mukaan.

1 JOHDANTO

Tutkimukseni aiheena on vuorovaikutus vertaisten kesken käytävissä institutionaalisissa verkkokeskusteluissa. Aihe on lähtöisin omista kokemuksistani ja havainnoistani, jotka ovat kerääntyneet niinä vuosina, joina olen toiminut yliopistossa suomen kielen verkkokurssien opettajana. Aiheelle olennaisin havainto oli se, että näin verkkokurssin keskustelut jonain muuna kuin pelkkänä tarkistettava oppimistapahtumana – näin ne vuorovaikutuksena. Esimerkiksi seuraavainen kohta aineistoni keskusteluista (topiikkina *aiheen valinta*) kuvastaa vuorovaikutuksellisuutta:

Jonna (sunnuntai): Aiheen valinta tutkimustyölle on haastavaa, mutta siitä ei myöskään pitäisi tehdä liian vaikeaa. Mielestäni tärkeintä on se, että aiheen pitää olla todella kiinnostava itse tekijän mielestä. Sitten lähtisin miettimään sen sopivuutta omaan tieteenalaan ja sitä mihin yhteyksiin aihetta voisi linkittää. T: Jonna.

Markku (maanantai): Juuri sen takia, että tutkimuksen voi tehdä kohtuullisessa ajassa, tutkijan olisi hyvä valita sellainen aihepiiri, josta hänellä on jo tietämystä. Täysin vieraan aihealueen tieteellisen teorian ja tutkimussuuntausten opettelu voisi viedä kohtuuttomasti aikaa.

Tässä opiskelijat rakentavat sellaista toimintaa, joka on vastavuoroista ja jossa huomioidaan muiden toiminta reagoimalla siihen jollain tavoin. Jonnan mielipiteisiin ja ehdotukseen tutkielman aiheen valinnasta otetaan kantaa seuraavassa vuorossa huolimatta ajallisesta etäisyydestä. Markku jatkaa argumentointia Jonnan aloittamasta aiheesta, sillä hän tukee omasta näkökulmastaan toisen opiskelijan ajatusta aiheen kiinnostavuudesta ja sopivuudesta.

Esimerkissä havainnollistettu näkemys vuorovaikutuksesta pohjautuu etnometodologiseen ja keskustelunanalyyttiseen käsitykseen sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (esim. Antaki 2011: 1–14; Heritage 2004, 1996: 228–292), joka on työni keskeinen lähtökohta. Käsittelen esimerkin tapaisia keskusteluja vuorovaikutuksena, joka syntyy institutionaalisessa opiskelutilanteessa, verkon välityksellä ja vertaisten eli opiskelijoiden kesken. Kohdekeskustelut ovat siten pedagogisia vuorovaikutustilanteita, joissa on kyse vuorovaikutuksesta ja vertaistoiminnasta virtuaalisessa opiskeluympäristössä. Pedagogista vuorovaikutustilannetta on mahdollista tutkia painottamalla pedagogiikkaa tai vuorovaikutusta (ks. Tainio 2007: 18–19), ja tässä tutkimuksessa painopiste on vuorovaikutuksen tarkastelussa. Tällä tavoin tutkimukseni on fokusoitunut kolmeen suuntaan: verkkokeskustelun kartoittaminen yksittäisenä institutionaalisena vuorovaikutustilanteena, vertaisvuorovaikutuksena ja kirjoitetun vuorovaikutuksen muotona. Näkö-

kulmat ovat hyvin limittäiset, sillä esimerkiksi institutionaalinen näkökulma sisältää kaksi muuta ja kolmas näkökulma on kahta muuta yhdistävä tekijä. Tutkimukseni valottaa kirjoitetun vuorovaikutuksen muodostumista käytännössä siinä mielessä, miten kirjoittamalla tuotetaan institutionaalista vertaistoimintaa. Esittelen seuraavaksi lyhyesti kunkin näkökulman ja sen, millä tavalla olen lähestynyt näkökulmaa ja minkälaiseen aikaisempaan tutkimukseen näkökulma pohjautuu.

Kaikista kolmesta näkökulmasta on kiitettävästi aikaisempaa tutkimusta. Useimmat verkkokeskustelujen tutkimukset ovat toisaalta keskittyneet yleensä yhteen näkökulmaan, esimerkiksi institutionaalisuuteen, jonka valintaan on vaikuttanut kerätty tutkimusaineisto. Institutionaalinen verkkokeskustelu voi esimerkiksi vaihdella vertaiskeskustelusta (esim. Vayreda & Antaki 2009) asiantuntijan ja maallikon väliseen keskusteluun (esim. Locher 2010), joissa aineistot ovat erilaiset. Verkkokeskustelujen institutionaalisuutta kannattaa ylipäättään tarkastella kysymällä, miksi keskustelu käydään eli mitä sillä tavoitellaan ja missä kontekstissa keskustelu tapahtuu. Tässä tutkimuksessa tarkastelen yliopisto-instituutiossa tapahtuvaa verkkokeskustelua, jonka myötä opiskelijat tekevät opintojaan, eli tavoittelevat sillä muun muassa opintopisteitä, itsensä kehittämistä, tietojen ja kokemusten kartuttamista, jopa sosiaalisten yhteyksien kokemista¹. Monissa verkko-opiskelun tutkimuksissa on nostettu tällaisten keskustelujen tavoitteeksi oppiminen, jota on analysoitu esimerkiksi yksilöllisenä, kognitiivisena toimintana (ks. Schire 2004) ja yhteisöllisenä tiedonrakentamisena (mm. Penashaff & Nicholls 2004) ja jonka nähdään tehostuvan tai heikkenevän riippuen käytetyistä teknologisista ratkaisuista (vrt. esim. Swan 2002).

Verkko-opiskelu ei kuitenkaan tarkoita sitä, että keskustelu tapahtuisi tyhjiössä, ilman kontakteja muihin osallistujiin (vrt. Matikainen 2001). Tästä huolimatta sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli on verkko-opiskelun tutkimuksissa usein sivuutettu, vaikka luokkahuonetutkimuksen piirissä se on nähty tärkeäksi tekijäksi erilaisille opiskelutilanteille (ks. Kauppinen 2013; Tainio 2007). Osallistujien on havainnoitu hyötyvän siitä, että opiskeleminen ja oppiminen nivotaan osaksi muuta sosiaalista toimintaa, esimerkiksi videopelitalanteessa (Tainio & Piirainen-Marsh 2011) ja kakkoskielisessä paritehtävässä luokkahuoneessa (Jakonen 2013). Toisaalta verkko-opiskelu voi olla sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta silloin, kun korostetaan yhteisöllisyyttä ja yhdessä toimimista (ks. Mäkelä 2010; Vuopala 2013; keskusteluanalyttisista verkko-opiskelututkimuksista Garcia & Jacobs

¹Verkko-opiskelu tarkoittaa tutkimuksessani opiskelemista virtuaalisessa oppimisympäristössä, jossa opiskelu tapahtuu tietokoneen tai muun teknologisen laitteen käytöllä. Kyse ei ole tietokoneen käytöstä luokkahuoneessa tai luennolla osana muuta opetusta. (Ks. Jalkanen & Taalas 2015 verkko-opetuksen vaiheista.)

1998; Gibson 2009). Tutkimukseni havainnollistaa vuorovaikutuksellisen opiskelun ja verkkokeskustelun suhdetta ja esittää kuvan yhdenlaisesta verkkovuorovaikutuksen tilanteesta, jonka kontekstina toimii yliopisto-instituutio.

Kohdekeskustelujen toiminnalla tähdätään tavoitteisiin, jotka ovat yhtäältä ulkopäin annetut (instituutio) ja toisaalta yksilöstä, opiskelijasta lähtöisin (oman osaamisen osoittaminen, kehittyminen, tietotaito) (ks. Lester & Paulus 2011). Tavoitteiden yhteensovittaminen syntyy keinoista, joilla yksittäinen opiskelija osallistuu verkkokeskusteluun sekä suhteuttaa osallistumisensa muiden toimintaan, eli ilmentää vertaisvuorovaikutusta. Vertaisvuorovaikutuksen tutkimus verkossa on enimmäkseen keskittynyt erilaisiin neuvonta- ja ohjaustilanteisiin, joissa esimerkiksi samasta sairaudesta kärsivät tai heidän läheisensä neuvovat ja tukevat toisiaan (ks. Vayreda & Antaki 2009). Toisaalta vertaistoiminnan muotoja on tutkittu myös verkko-opiskelun tilanteista, joissa asynkronisuus tai synkronisuus vaikuttaa siihen, miten opiskelijat tekevät harjoituksia keskenään (ks. Honeycutt 2001; Paulus 2007) ja miten he ilmentävät toimintoillaan esimerkiksi yhteisöllistä oppimista (mm. Järvelä & Häkkinen 2002; Lapadat 2007).

Vertaisvuorovaikutuksen tutkimisen lähtökohtana mainitunlaiset näkökulmat toimivat kuitenkin rajatusti, ja tutkimuksissa on hyvä laajentaa näkökulmaa tilanteesta kumpuavaan sosiaaliseen toimintaan. Näin katsottuna opiskelijoiden keskinäinen verkkokeskustelu rakentuu vastavuoroisesta toiminnasta, joka on enemmän kuin yksilöllisten oppimistoimintojen jatkumo viestistä toiseen – se on yhteydessä olemista muihin ja oman toiminnan refleктоimista muiden toimintaan (ks. esim. Gibson 2009; Kääntä 2011; Mäkelä 2010; Vuopala 2013). Näiden lisäksi opiskelijoiden vertaistoiminnassa on kyse kompetentin ja tilanteisen vuorovaikutustiedon osoittamisesta, eli osaamisen ja tietämisen sopeuttamisesta sekä opiskelutilanteeseen että muihin osallistujiin (vrt. Peräkylä & Vehviläinen 2003; Tainio 2007: 50). Oppimisen laadun ja onnistumisen sijasta tarkoituksena on valottaa keinoja, *miten* opiskelijat osoittavat omaa osaamistaan, osallistuvat yhteiseen keskusteluun ja *miten* he reagoivat toistensa toimintaan (ks. Tainio 2007). Tällaisen vertaistoiminnan ja -vuorovaikutuksen tarkastelu on väitöstutkimukseni keskiössä. Toivon tällaisen fokuksinnin lisäävän tietoisuutta monitahoisista verkko-opiskelun mahdollisuuksista ja verkkokeskusteluihin osallistumisen merkityksistä.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen ja vertaisvuorovaikutuksen lisäksi lähestyn kohdekeskusteluita kirjoitetun vuorovaikutuksen muotona. Aikaisemmassa tutkimuksessa on problematisoitu verkon kielenkäyttöä: monet tutkijat pitävät verkkoaineistoja lähtökohtaisesti kirjoitettuna kielenä, mutta osa tutkijoista näkee tällaiset aineistot enemmän puhutun ja kirjoitetun sekoituksena tai oman-

laisenaan kielimuotona (ks. Cameron & Panović 2014; Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014). Näiden erilaisten näkemysten taustalla vaikuttaa aineistoon valittu näkökulma, sillä verkkokeskustelun tutkiminen tekstinä, diskurssina tai keskusteluna tuottaa erilaisia lähtökohtia, tavoitteita, metodeja ja tuloksia – käytännössä siis toisenlaisen tutkimuksen. Tekstintutkimuksen näkökulmassa voi olla kyse tekstin tuottamisen ja vastaanottamisen tarkastelusta teksti pääosassa, tai diskurssintutkimuksen näkökulmasta temaattisten diskurssien analysoimisesta merkitys pääosassa, kun taas vuorovaikutustutkimuksen kohdalla ihmisten välisen toiminnan tarkastelusta kirjoitettu vuorovaikutus pääosassa (vrt. Arpo 2005; Makkonen-Craig 2014).

Yksi vahva tutkimussuuntaus on ollut genretutkimus, joka esimerkiksi Giltrow'n ja Steinin (2009) mukaan on osoittanut teknologiavälitteisen viestinnän hyvin heterogeeniseksi ja muuntautumiskykyiseksi: esimerkiksi blogeja ei voi tyypitellä yhdeksi genreksi (ks. Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014). Työni sivuaa teknologiavälitteisten genrejen tutkimusta siinä mielessä, että tutkin yhdenlaista verkkokeskustelua, joskaan en pyri tekemään genretutkimukselle ominaisia yleistyksiä keskustelutyypistä. Tutkimuksissa on niinkään keskitytty kirjoitetun kielenkäytön dialogisuuteen ja interaktiivisuuteen, joiden avulla on esimerkiksi havainnointu erilaisia keinoja, joilla verkossa kirjoittava voi huomioida ajallisesti ja fyysisesti etäisen vastaanottajan (esim. Lapadat 2002; Ten Have 1999). Tutkimuksessani yhdistän ajatuksen verkkokeskustelusta keskusteluna ja dialogisena kielenkäyttönä. Näin havainnollistan sitä, että opiskeluun liittyvä verkkokeskustelu on sosiaalisen kanssakäymisen ilmiö, vuorovaikutuksellinen kielenkäyttötilanne².

Edellä esitellyt kolme näkökulmaa kokoavat käsillä olevan väitöstutkimuksen: näkökulmat limittyvät vaihtelevasti neljässä artikkelissa (I, II, III ja IV) ja tässä yhteenvedossa, jossa luon artikkelien annista yhtenäisemmän ja laajemman kuvan. Tutkimus asemoituu erilaisten lähtökohtien ja näkökulmien sulautusuuniksi: kyse on laadullisesta suomen kielen käyttöön ja rakenteisiin keskittyvästä tutkimuksesta, jossa hyödynnetään ja lainataan teoreettis-menetelmällisiä aineksia viestintätieteistä sekä sosiaali- ja kasvatustieteistä. Tutkimuksessa keskustelevat näin diskurssin-, verkkoviestinnän, verkko-opiskelun, institutionaalisen vuorovaikutuksen sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimusperinteet.

² Tätä mukaillen käytän tutkimuksessani käsitteitä, jotka edustavat verkkoviestinnän käsitteiden sijasta vuorovaikutustutkimukselle tyypillisiä käsitteitä. Esimerkiksi verkkokeskustelun *viestiketju* on *keskusteluketju* ja *viesti* puolestaan *vuoro*. Viittaan kuitenkin verkkoviestinnän muihin tutkimuksiin niissä käytetyillä käsitteillä.

1.1 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa kuvaan ja määrittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet, jotka pohjautuvat edellä esiteltyyn lähtökohtaan ja valittuihin näkökulmiin. Tutkimuksen fokuksessa ovat asynkroniset eli eriaikaiset (myös ei-reaaliaikaiset) verkkokeskustelut, joissa viestintä on monenkeskistä. Monet tutkijat, kuten Herring (2007), ovat määritelleet **verkkokeskustelun** pitkälti kahden jatkumon kautta, jotka liittyvät aikaan ja osallistujamäärään. Ajallisuus eli temporaalisuus vaihtelee synkronisesta eli reaaliaikaisesta asynkroniseen eli ei-reaaliaikaiseen. Osallistujamäärältään verkkokeskustelu voi olla kahdenvälinen (*one-to-one*) esimerkiksi tekstiviestikeskustelu, tai monenkeskinen (*multi-party*), kuten erilaiset foorumikeskustelut. (Ks. myös Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014.)

Asynkronisen verkkokeskustelun esimerkkeinä nähdään tekstiviesti-, sähköposti- ja foorumikeskustelut, tutkimuksen kohdekeskustelujen ollessa jälkimmäisiä. Foorumikeskustelut tai keskustelufoorumit ja -palstat tarkoittavat teknologiavälitteistä keskustelua, joka tapahtuu jollakin internetin sivustolla ja sille erikseen rakennetulla keskustelualueella; kyse on palvelusta, jolla mahdollistetaan vähintään kahden henkilön välinen viestintä (Salmi 2014). Esimerkiksi Herring (2007) on määritellyt verkkokeskustelun avoimeksi tai suljetuksi, mikä liittyy anonymitettiin ja rekisteröitymis- tai kirjautumiskäytäntöihin, sekä väljästi tai tiukasti temaattiseksi. Aineistoni keskustelut edustavat jälkimmäistä tyyppiä, koska käsiteltävät aiheet on etukäteen määritelty ja niitä on vähän.

Asynkroniset verkkokeskustelut voivat olla hyvin erilaisia. Olen tässä tutkimuksessa tulkinut ne vuorovaikutustilanteeksi, jolla on kolme tarkentavaa kehystä, eli johdannossa jo mainitut kirjoitettu, institutionaalinen ja vertaisvuorovaikutus. Asynkronisten verkkokeskustelujen on todettu olevan enemmän kirjoitetun kielen kaltaisia kuin puhutun kielen, joka on puolestaan ominaisempi synkronisille keskusteluille (ks. esim. Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014). Koska vuorovaikutus tapahtuu kirjoitetussa muodossa, osallistujien on viestittävä siten, että he tulevat ymmärretyiksi ja että keskustelu sujuu ilman nonverbaalisia keinoja, kuten eleitä, ilmeitä ja äänensävyjä (esim. Herring 1996; Luukka 1998). **Kirjoitettu vuorovaikutus** on käsite, jonka avulla pystyn havainnollistamaan, miten aineistoni keskustelut toimivat ja minkälaista kielenkäyttöä niissä ylläpidetään. Millä tavoin kirjoittamalla voidaan esimerkiksi viitata johonkin edeltävään vuoroon tai olla samaa mieltä?

Tarkastelemani keskustelut ovat osa yliopisto-opiskelijoiden verkkokurssia, mistä syystä keskusteluiden kielenkäyttö ja vuorovaikutus eroavat arkisemmista tilanteista. Ne toimivat esimerkkeinä **institutionaalisesta vuorovaikutukses-**

ta. Koska tutkin verkkokeskustelujen vuorovaikutusta ja keskustelut tapahtuvat institutionaalisessa kontekstissa, on luontevaa tukeutua keskusteluanalyysin ja vuorovaikutuksen tutkimuksen yhteen osa-alueeseen eli institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen, jossa on esillä myös teknologinen ulottuvuus (esim. Arminen 2005: 228–242; Heath & Hindmarsh 2002). Suuntaus korostaa instituutioiden merkitystä vuorovaikutuksen tulkinnassa. Instituutio perustuu sääntöihin ja normeihin, joilla vaikutetaan yhteiskunnalliseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen ja jotka näkyvät ja todentuvat kullekin instituutiolle ominaisessa vuorovaikutuksessa ja kielenkäytössä (mm. Heritage 2004). Tutkimuksessani instituutiota edustaa suomalainen yliopisto koulutus- ja opetussuunnitelmiseen, jotka puolestaan vaikuttavat konkreettisten kurssien vaatimukseen, suoritustapoihin ja toimintaan.

Institutionaalisuus on määriteltävissä kehykseksi, joka antaa verkkokeskustelun vuorovaikutukselle omanlaiset edellytykset ja joka vaikuttaa kielenkäyttöön. Toisaalta keskustelun osallistujat tuottavat institutionaalisuutta jokaisella toiminnallaan, jolla ylläpidetään tilanteen institutionaalista agenda ja asetelmaa, joka on useimmiten ulkoa ja ylhäältä päin annettu. (Ks. Raevaara, Ruusuvoori & Haakana 2001.) Institutionaalinen vuorovaikutus toimii tutkimuksessani keskustelija määrittävänä käsitteenä ja menetelmällisiä valintoja ohjaavana näkemyksenä. Sen avulla pystyn havainnollistamaan, minkälainen verkkokeskustelu on kyseessä, minkälainen kielenkäyttö sille on ominaista ja millä tavalla instituutioille ominainen säännönmukaisuus ja tavoitteellisuus näkyvät osallistujien vuoroissa.

Fokuksessani on sellainen institutionaalinen vuorovaikutus, joka toteutuu vertaisten kesken. Tällöin keskustelujen taustalla vaikuttavat pedagogiset tavoitteet konkretisoituvat opiskelijoiden keskinäisessä toiminnassa ja osallistumisen tavoissa. **Vertaisvuorovaikutuksessa** opiskelijoille tarjoutuu erilaisia osallistumisrooleja ja -tapoja, jotka mukautetaan keskustelutilanteen sääntöihin ja kehyksiin (ks. Goodwin & Goodwin 2004; Johansson 2014) ja jotka eroavat esimerkiksi opettajajohtoisesta toiminnasta (vrt. Tainio 2007; myös Jakonen 2013). Kohdekeskustelut ovat lähempänä lähiopetuksessa tapahtuvia ryhmätyön muotoja, joissa opiskelijat esimerkiksi hoitavat kysymisen ja vastaamisen keskenään (Turkia 2007; ks. myös Svinhufvud 2013: 35–44, 48–49). Vertaistoimintaa kuvastaa toisaalta se, millä tavalla osallistujat luovat ajatuksen ryhmästä ja yhteistyössä toimimisesta – puhumattakaan symmetrisestä tilanteen hallinnasta (ks. Honeycutt 2001; Matikainen 2001; Mäkelä 2010: 244–248). Vertaisvuorovaikutus on tutkimukselleni tärkeä käsite, koska sen avulla pystyn kiinnittämään huomiota siihen, minkälaisia toimintoja opiskelijat tekevät suhteessa toisiinsa, miten tietämystä osoitetaan vastavuoroisesti ja yhteisymmärryksessä sekä miten he tuottavat yhteistyönä tehtävän harjoituksen.

Viimeisenä esittelen tutkimukseni keskeisimmän käsitteen, vuorovaikutuksen, ja sille tyypillisiä variaatioita verkkoviestinnän alalla. **Vuorovaikutus** on monitahoinen ilmiö, ja verkkoviestinnän tutkimusten yhteydessä käsitys siitä on vaihdellut ja vaihtelee yhä suuresti. Esimerkiksi Rafaeli ja Sudweeks (1997) sekä Swan (2002) käyttävät nimitystä *interaktiivisuus* (*interactivity* ~ *vuorovaikutteisuus*), mutta hieman eri tavoin. Interaktiivisuutta käsittelevä tutkija korostanee aineiston teknologista luonnetta esimerkiksi viestien yhdistämisessä ja viestintätilanteen hahmottamisessa (ks. Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014; ks. myös Hutchby 2001). Lähtökohta voi olla muussa kuin ihmisten välisten suhteiden tarkastelussa, kuten Swanilla (2002), joka tutki verkko-opiskelun keskustelufoorumien designia oppimisen näkökulmasta³. Interaktiivisuus saatetaan myös yhdistää sosiaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen, jolloin tutkija sekä korostaa aineiston teknologista luonnetta että näkee interaktiivisuuden ihmisten välisenä toimintana, kuten Rafaeli ja Sudweeks (1997) tekivät.

Verkkoviestintää ja vuorovaikutusta tutkinut Matikainen (2008: 25) on todennut, että ”olennaista on kuitenkin se, millaisia merkityksiä annamme vuorovaikutukselle.” (vrt. myös 2001). Seuraan tätä näkemystä, ja määrittelen verkkokeskustelun vuorovaikutuksen sosiaalisesti toiminnaksi etnometodologisen ja keskusteluanalyttisen tutkimuksen hengessä (ks. Heritage 1996: 228–239). Tässä merkityksessä vuorovaikutus on ihmisten välistä toimintaa, jolla pyritään yhteisymmärrykseen ja joka pohjautuu ajatukseen kielenkäytöstä toimintana (Linell 2009). Näen tämän merkityksen olevan läsnä myös asynkronisessa verkkokeskustelussa. Opiskelijat eivät keskusteluissa tuota pelkkiä sanoja ja lauseita, vaan he tekevät niiden kautta erilaisia toimintoja, joihin muut voivat reagoida ja jotka ovat vastareaktioita muiden toimintoihin (ks. Gibson 2009).

1.2 Tavoitteet

Lähtökohtanani on näkemys, että verkko-opetukseen sisältyvä keskustelu on teknologisten tekijöiden ja pedagogisten tavoitteiden ohella vuorovaikutuksellinen kielenkäyttötilanne, jossa osallistuminen ja osaamisen osoittaminen ovat toiminnallisia ja muita huomioivia ilmiöitä. Osallistuminen, osaamisen osoittaminen ja tavoitteisiin tähtäävä opiskelutoiminta kuvastavat myös monipuolista vuorovaikutuksen rakentumista sen ohella, että niillä omaksutaan opiskeltavaa asiasisältöä tai reflektoidaan kurssikirjallisuutta (vrt. Blanchette 2012; Paulus

³ Swan (2002) hyödyntää myös käsitettä *vuorovaikutus* (*interaction*) mutta eri merkityksessä kuin tämän tutkimuksen tekijä. Samantapaista käyttöä on esillä muillakin tutkijoilla, joilla tutkimuksen painopiste on tilanteen pedagogiikassa eikä vuorovaikutuksessa (esim. Lapadat 2007; Schrire 2004).

2005; Swan 2002). Toisena lähtökohtanani on käsitys, että keskustelun rakentuminen vertaisten kesken vaikuttaa siihen, minkälaiseksi vuorovaikutus kehittyy: mahdollisuus vertaiskeskusteluun muokkaa osallistumisen tapoja ja kielenkäyttöä (vrt. Vayreda & Antaki 2009; myös Goodwin & Goodwin 2004; Penttinen 2006; Svinhufvud 2013: 39–41, 50–51).

Näen vuorovaikutuksen mahdolliseksi kolmella tasolla: 1) vuorovaikutus on kielellistä ja todentuu kielellisten valintojen ja rakenteiden avulla 2) vuorovaikutus on tilanteista toimintaa ja 3) vuorovaikutus on institutionaalista vertaistoimintaa (vrt. esim. Virtanen 2015: 14–19). Tavoitteenani on tarkastella asynkronisessa verkkokeskustelussa tapahtuvaa vuorovaikutusta huomioimalla mainitut tasot kuvatakseni lainalaisuuksia ja käytäntöjä, jotka toistuvat kohdekeskusteluissa. Tavoitteideni myötä pyrin keskustelemaan verkkoviestinnän tutkimuksen nykytilasta ja tulevaisuuden mahdollisuuksista, joita pohditaan aktiivisesti sekä Suomessa että muualla (ks. esim. Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014; Herring, Stein & Virtanen 2013; Laaksonen & Matikainen 2013).

Ensisijaisena tavoitteena on ollut tutkia asynkronisen verkkokeskustelun vuorovaikutusta. Tavoitteena oli kuvata, miten opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus rakentaa omanlaistaan institutionaalista tilannetta ja vertaistoimintaa kyseisessä tilanteessa. Lisäksi havainnoitiin, miten tilannetta ja vuorovaikutusta tuotetaan kirjoitetun kielenkäytön avulla. Vertaisvuorovaikutuksen tutkiminen korostui prosessin aikana, koska vuorovaikutus ja osallistumisen tavat kehittyvät nimenomaan keskusteluissa vallitsevasta vertaistoiminnasta, osallistujien orientoitumisesta yhteisen tehtävän tekemiseen, jossa vastuu on opiskelijoilla eikä opettajalla.

Artikkelien kirjoittamisen aikana tutkimuksen menetelmät muokkautuivat ja kehittyivät; esimerkiksi käsitys asynkronisuuden ja keskustelunanalyttisen sekventiaalisuuden suhteesta muuttui ensimmäisten artikkeleiden aikana. Tästä syystä toissijaiseksi tavoitteeksi nousi metodologinen kehittäminen, eli teknologiavälitteisen aineiston analysoiminen toisenlaisiin aineistoihin kehitettyjen käsitteiden ja analysointitapojen avulla. Menetelmällistä uudistustyötä on aikaisemmin tehty esimerkiksi siten, että verkkokeskustelun vuorovaikutusta on tutkittu puhutun ja multimodaalisen kielenkäytön käsittein: Giles, Stommel, Paulus, Lester ja Reed (2015) puhuvat digitaalisesta keskustelunanalyysistä (ks. Meredith & Potter 2013; Reeves & Brown 2016). Tutkimukseni osallistuu tähän uudistamiseen ja kehittämiseen.

Väitöstutkimukseni yhdistää kahta soveltavan keskustelunanalyysin suuntausta, jotka ovat soveltaminen instituution kuvaukseen – tässä institutionaalisen verkkokeskustelun kuvaukseen – ja soveltaminen toiseen tieteenalaan, joka viittaa

tässä viestintä- ja kasvatustieteisiin (ks. Antaki 2011: 1–14). Artikkeleiden päämenetelmänä on siten ollut soveltava keskusteluanalyysi, jota on hyödynnetty teknologiavälitteisen viestinnän tutkimukseen ja verkosta kerätyn institutionaalisen aineiston analyysiin (vrt. Arminen 2005: 229–242). Tällaisen menetelmän myötä olen pystynyt kuvaamaan vuorovaikutuksen mikrotason ilmiöitä, kuten opiskelijoiden käyttämiä modaalisia rakenteita, joilla on myös laajempaa, makrotason merkitystä tilanteessa, kuten hienovaraista tukemista. Olen soveltanut yksittäisissä artikkeleissa muitakin menetelmiä, joihin palaan luvussa 5. Tutkimuksen menetelmällisen taustan esittelen kokonaisuudessaan luvussa 4.

Tavoitteiden myötä ilmiöiden tarkastelu on edennyt verkkokeskustelun vuorovaikutuksen sujuvuudesta ja jatkuvuudesta vuorovaikutuksellisiin toimintoihin, joita opiskelijoiden vuoroissa tehdään. Alla on esitetty artikkelikohtaiset tavoitteet, joskin yksityiskohtaiset kysymykset käyvät ilmi itse artikkeleissa.

Artikkeli I: Miten osallistujat osoittavat asynkronisessa verkkokeskustelussa topikaalista johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta ja miten tällaisella toiminnalla rakennetaan vertaisvuorovaikutusta? Minkälaisilla keinoilla tällaista toimintaa luodaan?

Artikkeli II: Miten osallistujat ilmentävät omaa osaamistaan ja herättelevät muita osallistumaan? Miten yksittäistä lausetyyppiä (*retorinen kysymys*) käytetään näiden institutionaalisten toimintojen tuottamiseen?

Artikkeli III: Miten osallistujat ilmentävät vertaistukea, joka vaihtelee direktiivisestä kannanottavaan? Mitä yksittäinen modaalinen rakenne (*kannattaa x*) paljastaa tällaisesta toiminnasta?

Artikkeli IV: Miten yksilöllisestä kokemuspuheesta tulee yhteisöllisyyttä ja vertaistoimintaa kuvaava ilmiö? Miten osallistujat jakavat kokemuksiaan, miten he perustelevat niiden avulla argumenttejaan ja miten he osoittavat tällaisella toiminnalla samanmielisyyttä?

Jokaisessa artikkelissa fokuksena oli siis jokin rakenne tai toiminta, joka ilmensi institutionaalisuutta, vertaistoimintaa ja kirjoittamisen roolia monin tavoin ja täydensi kokonaiskuvaa. Kohdekeskustelujen asynkronisuutta katsottiin keskusteluja kehystävänä kontekstina, joka vaikuttaa sekä vuorovaikutuksen rakentamiseen että sen analysoimiseen, minkä takia se on kiinteästi läsnä tutkimuksen eri vaiheissa. Toisaalta asynkronisuus nähtiin myös teknologiana, jolla on merkitystä tilanteen fyysiselle ja ajalliselle olomuodolle (esim. Herring 2007).

1.3 Työn rakenne

Käsillä olevassa johdantoluvussa olen esitellyt tutkimukseni lähtökohdat, keskeiset käsitteet ja tavoitteet suhteuttaen ne lyhyesti aikaisempaan tutkimukseen. Luvussa 2 on vuorossa tutkimusaineiston esittely, eli kuvaus aineiston hankinnasta, tarkastelluista verkkokeskusteluista ja eettisistä kysymyksistä sekä aineistoa ympäröivistä puitteista eli kontekstista. Aineiston tasolla keskeisiä konteksteja ja verkko-opiskelun mahdollistavat tekijät, kuten virtuaalinen oppimisympäristö (Moodle), kurssin tavoitteet ja konkreettiset puitteet sekä keskusteluharjoitusten tehtävänannot.

Luvun 2 jälkeen siirrytään tutkimuksen laajempaan kontekstiin, eli luvussa 3 kerron teoreettisesta kehyksestä ja keskeisistä aikaisemmista tutkimuksista. Nämä kytkeytyvät institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen, eli tutkimuskohteena oleva ilmiö voidaan nähdä institutionaalisenä toimintana, johon sisältyy pedagoginen ulottuvuus, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus ja kielellinen ulottuvuus. Pedagoginen ulottuvuus tarkoittaa oppimista ja opiskelua tukevaa toimintaa ja sosiaalinen ja yhteiskunnallinen ulottuvuus liittyy esimerkiksi opiskelijoiden osallistumisen tapoihin ja siihen, miten he toimivat yhdessä. Kielellinen ulottuvuus puolestaan ilmentää konkreettista kielenkäyttöä, eli minkälaisia kielellisiä rakenteita tällainen toiminta ruokkii. Institutionaalisuus muodostaa taustan, jota vasten verkkokeskustelun kielenkäyttöä voidaan analysoida: esimerkiksi kysymyksillä suoritetaan todennäköisemmin institutionaalinen teko (opiskelijan tarkistus kysymys) kuin sosiaalisia suhteita ylläpitävä teko (kuulumisten kysyminen).

Aineiston ja teorian jälkeen esittelen tutkimusmenetelmäni, johon viittaan tässä vaiheessa digitaalisena keskustelunanalyysinä, vaikka menetelmä onkin muokautunut koko tutkimusprosessin ajan. Luvussa 4 en kuitenkaan referoi yksityiskohtaisesti artikkeleissa käytettyjä menetelmiä, vaan pyrin antamaan laajemman ja pohtivan katsauksen digitaalisen keskustelunanalyysin mahdollisuuksista osana institutionaalisen verkkovuorovaikutuksen tutkimusta. Pohdin sitä, mitä digitaalinen keskustelunanalyysi on, miten se eroaa perinteisestä keskustelunanalyysistä, miten keskustelunanalyttiset käsitteet ovat sovellettavissa ja hyödynnettävissä verkkokeskustelujen tutkimukseen ja miten digitaalinen keskustelunanalyysi toimii omassa aineistossani.

Luvussa 5 on vuorossa artikkeleiden käsittely. Yhtäältä kertaan kunkin artikkelin keskeisimmät sisällöt ja toisaalta pyrin keskusteluttamaan niissä havaittuja tuloksia laajemmassa mittakaavassa, mihin artikkeleissa ei ole ollut mahdollisuutta. Artikkelien esittelyssä edetään julkaisujärjestyksessä, koska se kuvastaa tut-

kimuksen kehittymisen ohella myös tutkijan kehittymistä. Artikkelissa I tutkin kohdekeskusteluistani verkkokeskustelun jatkuvuutta, mitä oli jo ennestään kartoitettu kiitettävästi. Artikkelin fokuksessa oli siis tunnettu ilmiö, jota pyrin kuitenkin tarkastelemaan uudesta näkökulmasta. Seuraavissa artikkeleissa, joista erityisesti kahta viimeisintä tehtiin samanaikaisesti, tarkasteltaviksi ilmiöiksi valikoitui tutkimuskohteita, joita ei ollut opiskelijoiden verkkokeskusteluista tutkittu samassa määrin kuin jatkuvuutta. Erilaisten rakenteiden ja toimintojen havaitseminen ja analysoiminen auttoivat näkemään aineiston monipuolisemmin kuin verkkokeskusteluna, jossa vuoroja kytketään toisiinsa tietyillä keinoilla toipiikin kuljettamiseksi.

Osoitan myös jo luvussa 5 artikkeleita yhdistävää tematiikkaa, johon palaan viimeisessä luvussa (luku 6). Luvussa 6 kokoan työn osa-alueet yhteen, esittelen tulokset ja pohdin väitöstutkimukseni merkitystä sekä mahdollisia jatkotutkimusideoita.

2 TUTKIMUSAINEISTO – ASYNKRONISET VERKKOKESKUSTELUT

Tutkimuksen aineistona on asynkronisia eli eriaikaisia verkkokeskusteluita, jotka sisältyvät kurssiin Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi, joka on pakollinen kielikurssi suomenkielisen pro gradu -tutkielman tekeville kauppatieteilijöille Vaasan yliopistossa. Olen opettanut kurssia verkkomuotoisena monta vuotta, ja aineisto koostuu vuosina 2009 ja 2010 pitämistäni kuudesta kurssista eli kuudesta ryhmästä. Kurssin osallistujamäärä on enimmillään 16 opiskelijaa.

Tarkastelussa on ollut kahdenlaisia verkkokeskusteluharjoituksia kyseisestä kurssista, jotka on käyty jokaisessa kuudessa ryhmässä. Kurssilla on käytetty Moodle-oppimisympäristöä, joka edellyttää rekisteröitymistä omalla nimellä ja jossa keskustelufoorumien asetukset mahdollistavat esimerkiksi pienryhmäkohtaiset ja suljetut keskustelut, joissa opiskelijat tunnistavat toisensa. Näin ne eroavat esimerkiksi digilehtien kommentointiosastojen asetuksista, joissa tyypillisesti moderaattori hallinnoi keskustelua, sitä voi käydä nimimerkeillä ja rekisteröityminen voi olla vapaaehtoista (esim. Johansson 2014).

Aineisto Moodle-oppimisympäristössä. Aineisto on kerätty Moodlen versiosta 1.9, ja hyödynsin kursseilla seuraavia asetuksia ja aktiviteettivaihtoehtoja: 1) kurssipohjan jako viikkoihin 2) keskustelufoorumien käyttö kaikissa kurssin aktiviteeteissa, jotka edellyttivät tiedottamista, opiskelijoiden keskinäistä kommentointia ja keskustelua ja 3) keskustelufoorumien käyttö *yleinen*-asetuksilla. Tällainen keskusteluasetus antaa kaikille osallistujille tasa-arvoiset oikeudet keskustelun aloittamiseen ja mahdollistaa kaikenlaiset keskusteluketjun rakentumisen tavat: ketjua ei tarvitse esimerkiksi rakentaa jyrkästi kysymysten ja vastausten varaan, mikä on yksi asetustyyppi Moodlen keskustelufoorumeilla. Tutkimukseni fokuksessa olevat keskustelufoorumit eli kahdenlaiset verkkokeskusteluharjoitukset noudattavat myös sellaista hierarkkista ja teknistä jäsentymistä, jonka mukaan ketjun vuoroja liitetään toisiinsa *vastaa*-toiminnolla. Tämä tuottaa lopputuloksena sellaisen keskusteluketjun, joka rakentuu useista ja monimutkaisista hierarkkisista linjoista. Esimerkiksi Markman (2006: 58–104) puhuu tässä yhteydessä ketjuuntumisesta, eli toisiinsa teknisesti ja sisällöllisesti liittyvien vuorojen ryhmittymisestä. Liitteessä 1 on esimerkkikuva kohdekeskusteluista, jossa näkyy yhdenlainen hierarkkinen rakentuminen.

Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi -verkkokurssini kestää kuusi (6) viikkoa, jonka aikana opiskelijat tutustuvat tieteelliseen kirjoittamiseen ja pro gradu -tutkielman kirjoitusprosessiin erilaisten viikkotehtävien avulla. Kurssin alku- ja

keskivaihe painottuu keskusteluharjoituksiin, joihin sisältyvät tarkasteltujen keskusteluiden lisäksi niin sanottu opponointikeskustelu, jossa opiskelijat opponivat toistensa tieteellisiä tekstejä pienryhmissä, yhteensä neljän (4) viikon ajan. Kurssin loppupuolella on toisenlaisiakin tehtäviä, kuten kielenhuollon kertaustehtäviä, tentti ja tekstitehtäviä (tutkimussuunnitelma ja popularisoitu teksti). Tarkastellut keskusteluharjoitukset sijoittuvat kurssiviikoille 2-5, eli opiskelijat ovat jo jossain määrin integroituneet kurssiin siinä vaiheessa, kun fokuksessa olevat keskustelut käydään.

Kohdekeskustelut. Ensimmäisessä keskusteluharjoituksessa osallistujat keskustelivat ilman pienryhmiä tutkielman tekemiseen ja tieteelliseen kirjoittamiseen kuuluvista teemoista, kuten aiheen valinnasta, palautteen antamisesta ja argumentoinnista. Olen nimennyt nämä keskustelut tutkimuskeskusteluiksi (TK). Näissä keskusteluissa ketjut rakentuivat yleensä siten, että kaksi opiskelijaa alusti keskustelun topiikista, joka oli kurssin alussa etukäteen valittu. Alustusvuoroissa täytyi hyödyntää topiikkiin liittyvää kurssikirjallisuutta ja samanaikaisesti herätellä muita opiskelijoita osallistumaan. Muita houkuteltiin osallistumaan esimerkiksi erilaisilla väitteillä ja kysymyksillä tai heitä pyydettiin kertomaan omista kokemuksistaan. Samankaltaista ohjeistusta on ollut esillä muissakin verkko-opiskelun tutkimuksissa, esimerkiksi Lesterillä ja Pauluksella (2011). Näissä keskusteluissa aktiivisuutta ja vuorovaikutusta pyrittiin lisäämään sillä ohjeella, että keskusteluun piti osallistua vähintään neljällä vuorolla viikon mittaisen harjoituksen aikana.

Toisessa keskusteluharjoituksessa – popularisointikeskusteluissa (PK) – osallistujat keskustelivat neljän hengen pienryhmissä tieteen popularisoinnista opettajan antamien kysymysten avulla. Tehtävänanto koostui kolmesta kysymysryppästä, joissa kartoitettiin popularisoinnin määritelmää ja tarkoitusta sekä pyydettiin pohtimaan popularisoinnin keinoja ja antamaan esimerkkejä hyvistä popularisoinneista. Keskustelut jakoutuivat viestiketjuihin yleensä kahdella tavalla: yhdessä viestiketjussa vastattiin joko kaikkiin kolmeen kysymysryppäeseen tai pelkästään yhteen kysymysryppäeseen. Myös näissä keskusteluissa opiskelijan piti osallistua vähintään neljällä vuorolla yhden viikon aikana.

Keskusteluharjoituksia sovellettiin artikkeleissa vaihtelevasti. Kolmessa artikkelissa hyödynnettiin ainoastaan jompaakumpaa harjoitusta ja yhdessä taas oli käytössä molemmat keskusteluharjoitukset. Harjoitusten käyttö tällä tavoin pohjautui pääasiassa siihen, minkälaisia ilmiöitä aineistosta nousi esiin ja miten ne painottuivat harjoitusten välillä. Esimerkiksi artikkelissa I tarkasteltua rakenteellisuutta ja sekventiaalisuutta oli luontevampi katsoa PK-harjoituksesta, jossa keskustelut jakoutuivat pienryhmiin ja siten hallittavimpiin keskusteluketjuihin,

kuin TK-harjoituksesta, jossa keskustelut käytiin ilman pienryhmiä. Harjoitusten jakauma artikkeleittain on nähtävissä taulukossa 1.

Taulukko 1. Keskusteluharjoitusten käyttö artikkeleittain.

	Tutkimuskeskustelut (TK)	Popularisointikeskustelut (PK)
Artikkeli I		X
Artikkeli II	X	
Artikkeli III	X	X
Artikkeli IV	X	

Keskusteluharjoitukset eroavat toisistaan osallistujien määrässä ja tehtävänannossa, jotka tällaisissa asynkronisissa verkkokeskusteluissa vaikuttavat osaltaan keskustelun rakentumiseen (mm. Rose 2004). Toisaalta keskusteluita yhdistää kurssin yleinen tavoite, että saadaan tukea oman tutkielman kirjoittamiseen (vrt. esim. Kaakkolammi 2003). Popularisointikeskustelussa tähdätään myös oman popularisoinnin tekemiseen keskusteluharjoituksen jälkeen, mikä voi näkyä opiskelijoiden kommentteissa. Keskustelun ja vuorovaikutuksen rakentumiseen on vaikutusta silläkin, että harjoitukset sisältyivät kurssin numeraaliseen arviointiin, jossa huomioitiin substanssitiedon ohella myös keskusteluaktiivisuus.

Aineiston hankinta ja eettiset kysymykset. Esimerkiksi Kuulan (2006) mukaan myös verkkoviestinnän tutkimuksissa täytyy noudattaa eettisesti kestäviä periaatteita aineiston hankinnassa, säilytyksessä, käytössä ja jatkokäytössä. Konkreettisesti tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tutkijan on sopeutettava toimintansa aineistonsa mukaan ottamalla kokonaisvaltaisesti huomioon konteksti ja tutkimuksen kohde (ks. Turtiainen & Östman 2013). Asynkronisten verkkokeskustelujen kohdalla kontekstia – ja tutkijan valintoja – määrittelevät aineiston julkisuus ja avoimuus, rekisteröitymiskäytännöt, käyttötarkoitus, keskusteluaiheet ja niiden arkaluonteisuus sekä mahdolliset tutkimuksen vaikutukset (emt.; myös Kuula 2006: 195–199). Valotan seuraavissa kappaleissa sitä, miten olen toteuttanut ja huomioinut edellä mainitut periaatteet ja kontekstuaaliset tekijät tutkimuksessani.

Aineistoni keskustelut ovat peräisin suljetusta verkko-oppimisympäristöstä, johon kirjaututaan omilla nimillä ja johon ei pääse ilman kurssin ylläpitäjän lupaa ja rekisteröitymisavainta. Keskustelut eivät siis ole samalla tavalla julkisia ja

avoimia kuin Suomi24.fi-sivuston kaltaiset avoimet keskustelufoorumit, joissa kuka vaan voi osallistua nimimerkin kera (vrt. Kuula 2006: 171–192). Verkko- viestinnän tutkimuksissa onkin havainnointu, että julkisen ja yksityisen – sekä tiettyssä mielessä avoimen ja suljetun – raja on häilyvä, joka pitää jokaisessa tutkimuksessa laatia uudelleen tutkimuksen kontekstista käsin (esim. Turtiainen 2012: 45–55). Omassa aineistossani raja on häilyvä siten, että keskusteluun osallistuminen on rajoitettua, mutta keskustelun tarkoitus ja sisältö on osallistujien kesken avointa. Opiskelijat eivät keskustele näissä harjoituksissa henkilökohtaisista asioistaan, sillä keskustelut pohjautuvat kurssikirjallisuuden reflektointiin ja tieteellisen kirjoittamisen prosessista kertomiseen, joten aineisto ei ole arkaluonteista. Viestit eivät myöskään ole yksityisiä siinä mielessä kuin teksti- tai sähköpostiviestit. Tutkimuskohteena ei siis ole yksittäisten opiskelijoiden viestintää *per se* vaan suuremman opiskelijajoukon vuorovaikutus tiettyssä tilanteessa (vrt. Turtiainen & Östman 2013; ks. myös Kuula 2006: 180–184, 186).

Tällaisen aineiston kohdalla tutkittavia tulee informoida tutkimuksesta, kysyä heiltä lupaa ja antaa heille mahdollisuus itse päättää osallistumisestaan tutkimukseen (tutkittavien itsemääräämisoikeus esim. Kuula 2006: 192–195; Turtiainen & Östman 2013: 55–60). Kysyin kurssieni opiskelijoilta luvan heidän viestinsä käyttämiseen tutkimuksessani. Kysyin lupaa vasta kunkin kurssin päättymisen yhteydessä, jotta saisin mahdollisimman autenttisen aineiston, jossa opiskelijat keskustelisivat luontevasti. Lupakyselyn toteutin ensin kurssin Moodlealustalla, minkä lisäksi lähestyin opiskelijoita myös sähköpostitse, erityisesti jos opiskelija ei ollut vastannut Moodlella olleeseen kyselyyn. Lupakyselyn yhteydessä informoin opiskelijoita omasta asemastani jatko-opiskelijana, luvan tarkoituksesta ja luvan käytöstä eli rajoittamisesta tiettyihin keskusteluharjoituksiin sekä anonyymiteetin varmistamisesta.

Aineiston käytössä olen noudattanut periaatetta, että tutkittava on anonymisoitava kattavasti: tutkittavia yksilöivät tiedot on poistettava ja muutettava, eli tutkittava ei saa olla jäljitettävissä (Kuula 2006: 200–209, 214–215). Huolellinen anonymisointi on erityisen tarpeellinen silloin, kun tutkittavien viestejä julkaistaan. Tästä syystä olen käyttänyt opiskelijoista tässä yhteenvedossa ja julkaisuissa keksittyjä nimiä tai nimikirjaimia ja minimoinut muut tunnistamista osoittavat tiedot, kuten tarkat ajankohdat (kellonajat ja päivämäärät). Lisäksi mahdollinen henkilökohtainen tieto on poistettu käytetyistä esimerkeistä.

Aineiston koko. Kursseilla oli opiskelijoita yhteensä hiukan yli sata, joista noin 90 opiskelijan vuoroja hyödynnettiin analyysissa saatuaani heiltä tutkimusluvan⁴. Aineisto on myös siinä mielessä hajanainen, että joitakin kurssien alkuperäisiä pienryhmiä on jätetty pois PK-harjoitusten osalta ja että TK-ketjujen osalta en ole voinut analysoida kaikkia samoja ketjuja jokaisesta kurssista. Esimerkiksi syksyn 2009 kahdesta kurssista toisen ketjujen ja vuorojen määrä jäi niin pieneksi (pari PK-ketjua ja n. 10 vuoroa), että olen sisällyttänyt ne syksyn ensimmäisen kurssin lukuihin. Kokonaisuudessaan aineisto koostuu **64** tutkimuskeskustelun ja **41** popularisointikeskustelun ketjusta. Ketjujen koko vaihtelee, mutta keskimäärin yhdessä keskusteluketjussa on 9 vuoroa. Syksyn 2009 kursseilta TK-ketjuja on 18 ja PK-ketjuja 10, joissa on yhteensä noin 220 vuoroa. Vuoden 2010 viidestä kurssista mukana on TK-ketjuja 46 ja PK-ketjuja 31, joissa on yhteensä noin 870 vuoroa. Koko aineistossa on siten suurin piirtein **1100 vuoroa** – suurpiirteisyyden johtuessa enimmäkseen opiskelijoiden vahingossa tehdyistä vuorojen tuplauksista. Lukemissa ovat mukana kaikki osallistujat, ketjut sekä vuorot edellä lueteltujen rajausten mukaisesti.

Asynkronisuus ja keskustelutyypit. Keskusteluketjut rakentuvat asynkronisesti, eli osallistujat kirjoittavat keskustelualueelle ei-reaaliaikaisesti: vuorojen välillä on temporaalista etäisyyttä (mm. Herring 1999). Asynkronisuus mahdollistaa sellaisen opiskelutoiminnan, jossa osallistujat voivat miettiä ja muokata kirjoituksiaan ja lukea sekä taustakirjallisuutta että muiden kirjoituksia vastauksensa tueksi (Lapadat 2002). Moodlen keskustelualueen tekniset asetukset aiheuttavat toisaalta sen, että opiskelijat eivät voi tietää, milloin toinen on tekemässä vuoroa ja mihin kohtaan keskusteluketjua toisen vuoro on tulossa. Asynkronisessa keskustelufoorumissa vuorot tulevatkin alustalle vasta siinä vaiheessa, kun ne ovat valmiit⁵ (ks. Liite 1). Tutkimuksen kohteena ovat siten valmiit keskusteluketjut ja vuorot.

Myönteisesti tarkasteltuna tekniikka ja asynkronisuus toisaalta mahdollistavat sen, että osallistuja voi liittää vuoronsa mihin kohtaan ketjua tahansa: esimerkiksi keskustelun aloitusvuoroon, jonka hän haluaa huomioida, tai ajallisesti viimei-

⁴ Sisällytin kuitenkin kaikki opiskelijat kokonaisaineistoon, mutta lupaa myöntämättömiensä noin 10 opiskelijan vuoroja ei ole otettu huomioon analyysissa. Tästä syystä analyysissa oli mukana vaillinaisia keskusteluketjuja, joista ei ole tarkasteltu kaikkia vuoroja.

⁵ Vuorovaikutuksen tutkiminen voi kärsiä Moodlen teknisestä asetuksesta, jossa viestit voivat ilmestyä myös sähköpostiin, jolloin opiskelijan on mahdollista osallistua keskusteluun näkemättä muiden viestejä. Olen huomioinut tämän, ja analyysini vuorojen rakentumisesta havainnollistaa, että opiskelijat eivät näytä osallistuneen tällä tavoin. Myös kielenkäytön tarkastelu osoittaa sen, että vuoroja ei ole liitetty keskusteluun huomioimatta muita.

simmän vuoron jatkoksi. Lineaarisuus ja kronologisuus eivät siis saumattomasti asetu asynkronisen verkkokeskustelun ominaisuuksiksi. Verkkokeskustelun ketjua ja sen vuoroja ei kuitenkaan ole tarkoitus lukea kuin valmista kirjoitettua tekstiä – alusta loppuun – vaan siihen orientoitutaan ennemmin prosessina, joka täydentyy eri kohdista alusta, keskeltä ja lopusta. (Vrt. Luutonen 2007; Ten Have 1999.) Esimerkiksi Virtasen (2015: 27) mukaan kirjoitetun vuorovaikutustilanteen voikin päättää haluamassaan kohdassa eikä tilanteelle käsikirjoitetussa lopussa, tekstin lopussa.

Virtuaaliseen oppimisympäristöön sijoittuvat keskustelut voidaan määrittellä monin tavoin. Määrittelyyn vaikuttaa se, mitä aineistosta halutaan katsoa ja miten (vrt. Herring 2007; ks. myös luku 1.1.). Määrittelin kohdekeskustelut vuorovaikutukseksi, jota tutkin institutionaalisen vuorovaikutuksena ja vertaistoimintana. Lähdin liikkeelle tavoitteellisesta verkkokeskustelusta, ja prosessin aikana se muuttui institutionaaliseksi verkkokeskusteluksi ja tarkentavasti edelleen opiskeluverkkokeskusteluksi. Aineistossani opiskelijat ovat vastuussa keskustelun kulusta ja siinä tapahtuvasta toiminnasta. Jokainen osallistuja reagoi sekä kurssin ja harjoituksen tavoitteisiin että omaa opiskelua edistäviin tavoitteisiin, mikä näkyy osallistumisen tavoissa ja vuorovaikutuksen rakentumisessa (vrt. Lester & Paulus 2011; Svinhufvud 2013: 41–43). Keskustelu kiteytyy opiskelija-keskeiseksi toiminnaksi, joka rakentuu, täydentyy ja uudistuu osallistujien vuoroissa – olivat ne vastausvuoroja tehtävänannon kysymyksiin tai kantaaottavia vuoroja toisten opiskelijoiden argumentointiin. Keskustelut ovat siten lähtökohteisesti kirjoitettua opiskelutoimintaa (ks. Lapadat 2002)⁶.

⁶ Oppimiskeskustelusta puhuminen viittaisi toisaalta myös väärään tutkimuskohteeseen, koska en tutki näitä keskusteluja siitä näkökulmasta, mitä osallistujat oppivat tai miten he osoittavat oppimisensa (ks. Tainio 2007: 18–19; Mäkelä 2010; myös luku 3).

3 INSTITUTIONAALINEN VUOROVAIKUTUS TUTKIMUKSEN KEHYKSENÄ

Kuten johdannossa totesin, instituutioiden maailma ja toiminta pyörii ihmisten välisen viestinnän, vuorovaikutuksen, voimin (Arminen 2005; Heritage 2004). Institutionaalisia tilanteita on monia, mutta jokaisessa on läsnä osallistujia, jotka viestivät toisilleen joko kirjallisesti, suullisesti tai välitteisesti, kuten sähköpostilla tai keskusteluforumilla. Kun tutkitaan vuorovaikutusta tällaisesta tilanteesta, astutaan institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimukseen.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksia yhdistää näkemys, että vuorovaikutus rakentuu tietyn instituution kehystämänä: instituutio mahdollistaa vuorovaikutuksen agendan, asiaankuuluvat osallistujat, osallistujien roolit ja asianmukaisen kielenkäytön (esim. Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001). Näitä voidaan ajatella metaforisesti vaikkapa pelaamisen näkökulmasta: pelaajat toimivat ja liikkuvat pelin sääntöjen sekä pelimuodon ehdoilla tavoitellakseen ”voittoa”, johon vaaditaan sekä yksilöllisiä että joukkueena tehtäviä toimia. Peli ei myöskään koskaan toistu samanlaisena, sillä pelaajat ja toiminnat muuttuvat pelistä toiseen. Pelin kulku ja toimintojen järjestyminen voidaan puolestaan nähdä toimintana, jota kuvataan instituution näkyväksi puhumisena: institutionaalisisessa vuorovaikutustilanteessa oleva henkilö osallistuu ja viestii siten, että täyttää institutionaalisen tehtävänsä (Heritage 1996: 179–227, 2004; myös mm. Piirainen-Marsh 1996; Lehtinen & Pälli 2016). Kuitenkaan institutionaalinen vuorovaikutus ei yksittäisessä tilanteessa ole koskaan etukäteen valmista huolimatta vakiintuneista normeista ja säännöistä, joihin instituutio perustuu.

Institutionaalinen vuorovaikutus muokkautuu myös osallistujien aseman, roolin mukaisesti. Tyypillisessä asetelmassa osallistujat ovat jokseenkin epätasaroisissa eli asymmetrisessä asemassa tietämisen ja osaamisen suhteen; yleensä instituution edustaja eli ammattilainen tietää enemmän kuin toinen osapuoli eli maallikko (mm. Heritage 1996: 234–235; 2013; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001.) Siten vuorovaikutustilanteessa rakentuvat toiminnotkin tulkitaan näitä asiantuntijan ja vähemmän tietävän rooleja vasten. On myös havaittu, että osallistujat tuottavat asiantuntijuuttaan tai maallikkouttaan nimenomaan vuorovaikutuksen kautta: esimerkiksi opettaja kysymällä ja opiskelija vastaamalla (ks. Tainio 2007).

Institutionaalista kielenkäyttöä on tutkittu myös erilaisista verkkokeskusteluista, erityisesti verkko-opiskeluun (Dysthe 2002; Gibson 2009), akateemiseen viestintään (Herring 1996), työelämään ja organisaatioihin (Lillqvist, Louhiala-

Salminen & Kankaanranta 2016) sekä monenlaisiin neuvonta- ja ohjaustilanteisiin (Locher 2010; Stommel & van der Houwen 2013) liittyvistä foorumeista. Näissä on osoitettu, että verkko muokkaa institutionaalista kielenkäyttöä: teknologiset järjestelmät vaikuttavat vuorovaikutuksen kulkuun, rakenteisiin ja osallistujajoukkoon (ks. Blanchette 2012; Lillqvist ym. 2016). Esimerkiksi Stommel ja van der Houwenin (2013) mukaan verkkoneuvonnassa ammattilaiset vaihtelevat aloitustapoja sen mukaan, miten maallikot esittävät asiansa, kun taas perinteisissä neuvontatilanteissa – esimerkiksi graduohjauksessa – ammattilaisilla on yleisemmin suurempi vastuu aloituksesta (Svinhufvud 2013).

Teknologiataustaista kielten opiskelun tutkimusta on tehty 1960-luvulta alkaen, ja tutkimusten määrä on kasvanut vauhdilla siitä asti; tutkimukset vaihtelevat oppimisteorioiden, -ympäristöjen ja kouluinstituutioiden mukaisesti (Jalkanen & Taalas 2015; ks. myös Johnson 2006). Institutionaalinen, diskurssi- ja keskusteluanalyttisesti painottunut vuorovaikutuksen tutkimus on kuitenkin verkko-opiskelun alalla ollut verrattain vähäistä (mm. González-Lloret 2015). Tästä syystä havainnollistan oman työni asemaa verkko-opiskelun tutkimuskentässä viittaamalla myös muunlaisiin tutkimuksiin, joiden perusta on useimmiten kasvatust- ja viestintätieteissä. Tutkimuksissa on ensinnäkin keskitytty tarkastelemaan institutionaalisia asetelmia ja toiminnan tavoitteellisuutta (luku 3.1.), toiseksi niissä muodostuvaa vertaistoimintaa ja osallistumisen tapoja (luku 3.2.) ja kolmanneksi kirjoittamisen keskeisyyttä tilanteen olemassaololle (luku 3.3.).

3.1 Institutionaalinen verkkokeskustelu: tavoitteellinen toiminta verkko-opiskelussa

Verkko-opiskeluun liittyvät tutkimukset voidaan karkeasti jakaa verkko-opetuksen suunnitteluun kohdistuviin ja verkko-oppimista käsitteleviin tutkimuksiin (ks. esim. Swan 2002), joista erityisesti jälkimmäiset ovat relevantteja omalle tutkimukselleni. Verkko-oppimisen tutkimuksia yhdistää se, että kaikki opiskelijoiden tuottamat kommentit analysoidaan tavoitteellisena, oppimista kuvastavana toimintana ja oppimissisältöjen omaksumisena (mm. Lapadat 2007; Zhu 1996). Toisaalta tutkimuksia erottaa se, minkälaisissa opiskelutilanteissa oppimista tapahtuu: opiskelutilanteen säännöt ja tavoitteet vaihtelevat sen mukaan, onko kyseessä opettajajohtoinen, tuutori-avusteinen vai opiskelijoiden kesken tehtävä keskusteluharjoitus⁷ (mm. Järvelä & Häkkinen 2002). Lisäksi tutki-

⁷ Nykyajan opetusmuodot ovat ylipäätään muuttuneet. Opettaja ei enää yksinään vastaa pedagogisesta agendasta, esimerkiksi monologisen luennoinnin tai perinteisen opetussekvenssin mukaisesti (vrt. mm. Arminen 2005: 112–134, 198–227). Opiskelijoiden

mukset ja tulokset esittelevät erilaisia näkökulmia aiheeseen riippuen siitä, no-
jaako kyseinen tutkimus sosiokognitiiviseen, -konstruktivistiseen tai -
kulttuuriseen tai vuorovaikutuksellisen oppimisen suuntaukseen (vrt. Mäkelä
2010).

Mäkelä (2010: 34) tiivistää aikaisemmat tutkimussuuntaukset ”sosiokognitiivi-
seen ja sosiokulttuuriseen lähestymistapaan, joista ensimmäinen keskittyy yksi-
löiden toimintaan ja toinen yhteisön tiedon rakentamiseen”. Tutkimuksissa on
yksilöiden toimintaa tai yhteisöllistä tiedonrakentamista analysoitu periaatteessa
kahdella tavalla: luokittelemalla kommentit erilaisiksi oppimistoiminnoiksi, ku-
ten mielipide, kysymys tai tiedonvälitys (mm. Schrire 2004; Swan 2002), tai kar-
toittamalla osallistumisen määrää, kuten aktiivisuutta tai aloitteellisuutta kes-
kusteluissa (esim. Zhu 1996)⁸. Schrire (2004) on lisäksi esittänyt, että keskus-
teluharjoituksen tavoite vaikuttaa toimintoihin ja osallistumiseen; tavoite voi olla
esimerkiksi neuvottelemisen ongelmasta, mielipiteiden muokkaaminen tai uu-
den näkökulman luominen, joissa tiedonvälittämisen ja -rakentamisen rooli on
erilainen. Tutkimuksissa on myös havaittu, että ryhmän toimintaa voidaan hal-
linnoida käyttämällä tuutoreita tai opettajia keskusteluiden käynnistäjänä, tark-
kailijana ja vuorovaikutuksen kehittäjänä (esim. Hewings & Coffin 2006; Järvelä
& Häkkinen 2002; Zhu 1996). Näin saattaa olla silloinkin, kun opiskelijat määrit-
televät yhdessä agendan harjoituksen tekemiseksi ja keskustelun aikaansaami-
seksi, mikä on ominaista luokkahuoneen pienryhmäharjoituksissa (Turkia 2007)
ja seminaari-istunnoissa (Pirainen-Marsh 1996; Svinhufvud 2013).

Verkko-opiskelun tutkimuksissa opiskelutilanteita on lähestytty tyypillisemmin
pedagogiikan (esim. Hewings & Coffin 2006) kuin vuorovaikutuksellisen opiske-
lun (esim. Gibson 2009) suunnasta. Esimerkiksi Swanin (2002) mukaan opiske-
lijat orientoituvat asynkronisessa verkkokeskustelussa oppimiseen toimintana,
joka suhteutetaan ensinnäkin opettajan laatimaan ja hallinnoimaan tehtävään ja
sen rakenteeseen, toiseksi opettajan ohjeistukseen ja vasta kolmanneksi toimin-
taan muiden opiskelijoiden kanssa. Opiskelijoiden osallistuminen määrittyy näin
pitkälti erilaisten ohjeiden ja rajoitusten kautta, jotka kaikki limittyvät opettajan
asemaan harjoituksen hallinnoijana (myös Rose 2004). Myös Blanchette (2012)
havaitti, että verkko-opiskelussa opettajan rooli voi nousta keskeiseksi, vaikka
harjoituksen olisi tarkoitus olla opiskelijoiden välinen. Vuopala (2013: 175–180)
puolestaan osoitti, että opettajan ”läsnäolosta” huolimatta opiskelijat osaavat
orientoitua keskusteluun, jossa erilaisista näkemyksistä rakennetaan yhteistä tie-

osallistumisen hallinta, esimerkiksi puheenvuoroja jakamalla, on myös muokkautu-
nut (vrt. Tainio 2007; verkko-opiskelussa esim. Kern 1995).

⁸ Oppimistoimintojen ja osallistumisen kartoittaminen oli pitkään kvantitatiivista tutki-
musta (aiheesta esim. Kern, Ware & Warschauer 2004).

toa eikä vain oteta vastaan opettajalta välittyvää tietoa. Tämä oli kuitenkin riippuvaista ryhmän toiminnasta ja aktiivisuudesta.

Asynkronisen verkko-opiskelun ollessa kirjoitettua ja siten lähtökohtaisesti monologista opettajankin rooli voi kiteytyä pitkähköön ohjeistusviestiin, joka ei kuitenkaan tarkoita opettajajohtoista keskustelua: opettajan monologinen viesti on näkökulmaltaan dialoginen ja suuntautuu opiskelijoiden avuksi (vrt. Arminen 2005: 117–129). Luukan (1998) tutkimuksessa Peda-Forumin sähköpostikeskustelun aloitusviestit toimivatkin osallistujia ohjaavina viesteinä. Niissä määriteltiin keskustelun institutionaalinen ja tiettyyn tematiikkaan keskittyvä luonne sekä asetettiin osallistujat institutionaalsiin rooleihin yliopistojensa edustajina ja foorumin jäseninä. Keskustelu rakentui lopulta näiden puitteiden pohjalta informatiiviseksi ammattilaisten viestinnäksi, jossa yhdisteltiin sujuvasti kirjoitettua ja puhuttua kieltä.

Verkko-opiskelun tutkimuksessa on myös keskitytty siihen, minkälaisia opiskelutilanteita asynkroniset ja synkroniset verkkokeskustelut ovat suhteessa toisiinsa ja minkälaista opiskelutoimintaa ne priorisoivat (mm. Paulus 2007; Paulus & Phipps 2008). Pauluksen (2007) sekä Waden ja Fauskeen (2004) mukaan asynkroninen verkkokeskustelu tehostaa esimerkiksi käsitteellistä argumentointia ja antaa aikaa yksittäisen opiskelijan reflektoinnille, kun taas synkroninen keskustelu mahdollistaa sujuvamman viestinnän toisenlaisissa oppimistoiminnoissa, kuten muiden osallistujien tietojen huomioidussa (ks. Vuopala 2013: 175). Asynkroninen keskustelu onkin varattu sellaisia opiskelutilanteita varten, joissa opiskeltava asia edellyttää lukemista, pohtimista, argumentoimista, luetun kriittistä reflektointia ja yhteistoiminnallista tiedonrakentamista ja riittävän ajan sallimista näille (mm. Järvelä & Häkkinen 2002). Tutkimusten mukaan asynkronisuus luo keskusteluihin sellaisia mahdollisuuksia, että edellä mainitut osallistumisen tavat ja tavoitteellinen toiminta voidaan rakentaa monipuolisemmin kuin lähiopetuksessa tai synkronisessa keskustelussa (ks. Honeycutt 2001; Kääntä 2011; Wade & Fauske 2004).

Esimerkiksi Gibsonin (2009) keskusteluanalyysia soveltaneessa tutkimuksessa opiskelijat orientoituivat harjoituksen tavoitteisiin monipuolisen kysymisvastaamistoiminnan kautta, jossa he turvautuivat asynkronisuuden mahdollistamiin puitteisiin, kuten opiskelutoiminnan suunnittelun mahdollistavaan ajankäyttöön (myös esim. Lapadat 2007). Kysymisvastaamistoiminta rakennettiin siis huolellisesti, mikä näkyi esimerkiksi kysymysten muotoiluissa ja responsien vaihtelussa. Kysymyksiä käytettiin ensisijaisesti vuorovaikutukselliseen osallistumiseen ja yhteistyöhön ja vasta toissijaisesti oppimista varten (ks. Mäkelä

2010: 215). Tässä on myös selvä ero perinteiseen opetussekvenssiin⁹ (ks. Tainio 2007).

Erityisesti viime vuosien tutkimuksissa on havaittu, että verkko-opiskelussa pu-
retaan vanhoja käytäntöjä ja korostetaan opiskelijoiden omaa asennoitumista
vuorovaikutuksellisessa opiskelussa, jota tuetaan erilaisilla teknologisilla kehyk-
sillä (ks. Kern, Ware & Warschauer 2004). Tällaista uudenlaista opetuksen ja
opiskelun kulttuuria on tutkittu esimerkiksi vieraan kielen oppimistilanteissa
(esim. Balaman 2015; González-lloret 2015), ryhmätyöskentelytilanteissa, joissa
on ollut käytössä erilaisia verkkokeskustelun muotoja (Paulus & Phipps 2008),
hybridikursseilla, joissa yhdistetään luokkahuoneopiskelua verkko-opiskeluun
(esim. Brooks 2013) sekä vapaammassa, epävirallisissa opiskelutilanteissa, joissa
teknologia on läsnä¹⁰ (esim. Tainio & Piirainen-Marsh 2011). Tutkimukseni ver-
tautuu näihin aikaisempiin tutkimuksiin. Yritän heidän laillaan kuvata institu-
tionaalista verkkokeskustelua omanlaisenaan, omilla ehdoillaan toimivana tilan-
teena, jossa institutionaalisuus tarkoittaa tavoitteellista toimintaa, joka on kui-
tenkin aina kontekstistaan riippuvaista. Tällä tavoin katsottuna verkko-opiskelu
nojautuu periaatteisiin, jotka todentuvat opiskelijoiden tuottaessa osaamista ja
tietotaitoa ja orientoituessa tehtävänannon tavoitteisiin vuorovaikutuksessa
muiden kanssa (ks. Lester & Paulus 2011).

3.2 Vertaiskeskustelu verkossa: institutionaalista osallistumista

Verkko-opiskelun tutkimuksissa vertaistoimintaa on pääosin lähestytty siitä nä-
kökulmasta, miten opiskelijat ilmentävät institutionaalista osallistumista vertais-
ten kesken tapahtuvassa tilanteessa. Monet tutkijat ovat tarkastelleet opiskelijo-
iden osallistumista ja orientoitumista yhteistyössä tehtävään harjoitukseen, jossa
opettajan tai tuutorin rooli on vähäinen tai jopa olematon lukuun ottamatta teh-
tävänantoa (esim. Honeycutt 2001). Osallistumista on tarkasteltu esimerkiksi sen
mukaan, minkälaisia rooleja opiskelijat omaksuvat harjoitusta tehdessään (mm.

⁹ Opetussekvenssi, joka koostuu opettajan aloitteesta (*initiative*), oppilaan responsista (*response*) ja opettajan palautteesta (*evaluative/feedback*) (ks. McHoul 1978; myös mm. Kauppinen 2013), on tyypillistä institutionaalisen asetelman toteuttamista. Se voi ilmetä esim. opettajan hakukysymyksissä, joihin tulevia opiskelijoiden vastauksia opettaja arvioi riittäviksi tai lisätietoa tarvitseviksi.

¹⁰ Opettajien ja opiskelijoiden suhdetta on tutkittu epävirallisemmissakin verkkoympäris-
töissä, ja tehtäväkeskeisen viestinnän sijaan tutkimuksissa on korostettu sosiaalisem-
paa viestintää. Tämän on havaittu vaikuttavan opiskelijoiden oppimiseen ja keskitty-
miseen. (Ks. Mazer, Murphy & Simonds 2007.)

Tudini 2013). Orientoitumista yhteiseen harjoitukseen on havainnoitu esimerkiksi sen mukaan, miten opiskelijat rakentavat harjoitukset ja suuntautuvat harjoitusten agendaan, eli minkälaisella toiminnalla keskustelua ylläpidetään (mm. Dysthe 2002; Mäkelä 2010: 218–232). Tutkimusten aineistot muistuttavat lähiopetuksessa tehtäviä ryhmitöitä ja erilaisia seminaari-istuntoja, joissa koko opiskelutilanne on lähtökohtaisesti vertaisten kesken tapahtuva ryhmätötilanne (Piirainen-Marsh 1996; Turkia 2007).

Verkko-opiskelussa viestinnän asynkronisuus tai synkronisuus mahdollistaa fyysisestä ympäristöstä ja rajallisesta ajasta vapaan osallistumisen, jossa opiskelijat pystyvät itse valikoimaan, milloin ja millä tavalla osallistuu (vrt. Luukka 1998). Verkko-opiskelussa opiskelija voikin vaikuttaa osallistumisensa määrään (aktiivisuuteen) ja rooleihinsa toisin kuin lähiopetustilanteissa, joissa näitä tyypillisesti säännöstellään ja rajataan – esimerkiksi graduseminaarissa opponentin mahdollisuuksia säännöstelevät sekä ohjaaja että opponoitavan työn tekijä (vrt. Svinhufvud 2013: 37–52). Toisaalta on olemassa verkko-opiskelutilanteita, joissa esimerkiksi viestien määrää on rajattu tai joissa opiskelijoille annetaan roolit etukäteen (ks. esim. Rose 2004; Marttunen & Laurinen 2001; myös Mäkelä 2010: 224–229).

Tudin (2013) tutkimuksessa chat-opiskelusta natiivi puhuja ja kieltä opetteleva puhuja orientoituvat asiantuntijan ja noviisin rooleihin tietämyksen suhteen, mutta vaihtelivat vuorovaikutusta rakentavia rooleja (vrt. Turkia 2007): esimerkiksi kieltä opetteleva saattoi välillä johtaa keskustelua ja välillä taas olla ”sivustaseuraaja”¹¹. Muissakin verkko-opiskelun tutkimuksissa on havaittu, että opiskelijat orientoituvat tehtävän tekemiseen yhteistyönä, vaikka roolit ja tietämys käsiteltävästä aiheesta saattavat vaihdella keskustelun aikana (esim. Balaman 2015; Ädel 2011; ks. myös Jakonen 2013). Marttusen ja Laurisen (2001) mukaan opiskelijoiden sähköpostikeskustelussa roolipeli ruokkii erimielistä ja elabo-roivaa osallistumista, kun taas vapaampi keskustelu mahdollistaa samanmielisen, toisten kannanottoja tukevan osallistumisen. Gibson (2009) puolestaan havaitsi, että opiskelijoille ei ole tarpeen jakaa rooleja, sillä he hallinnoivat keskustelua, vaihtelivat osallistumisensa tapoja aktiivisesta kyselijästä ja keskustelun ylläpitäjästä samanmieliseen vastaajaan ja kommentoijaan ilman, että heitä tarvitsi ohjata tai opastaa. Tällaisella toiminnalla opiskelijat osoittivat vuorovai-kutuksellista osallistumista, aiheen käsittelyä ja orientoitumista yhteistyöhön. Samankaltaisia tuloksia ovat esittäneet myös Lester ja Paulus (2011) korkeakou-

¹¹ Sivustaseuraaja on yksi osallistumista edustava rooli. Osallistumisen teoretisointi ja käsite *osallistumiskehikko* on kehitetty toisenlaisia keskusteluita ajatellen (Goodwin & Goodwin 2004), mutta muun muassa Johansson (2014) sekä Skovholt ja Svennevig (2013) ovat pohtineet osallistumista erilaisissa verkkoaineistoissa.

luopiskelijoiden bloggaamista koskevassa tutkimuksessaan. Heidän mukaansa opiskelijat orientoituivat bloggaamiseen institutionaalisenä toimintana, jossa opiskelijoille kuitenkin tarjoutui mahdollisuuksia neuvotella ja jopa vastustella ”tietävän opiskelijan” rooliin asettumista, ja näin tarjoutui myös keinoja hallita opiskelutilannetta.

Verkko-opiskelun tutkimuksissa on ollut kyse myös siitä, miten opiskelijat ovat toiminnallaan orientoituneet opiskelutilanteeseen vertaisten kesken tehtävänä harjoituksena. Tätä tematiikkaa on lähestytty esimerkiksi tarkastelemalla opiskelijoiden yhteisöllisyyttä (Brooks 2013), yhteisöllistä tiedonrakentamista (Kern 1995; Zhu 1996), yhteistoiminnallista opiskelua (Ädel 2011) ja vuorovaikutuksellista opiskelua (Dysthe 2002; Gibson 2009; Mäkelä 2010). Esimerkiksi Brooks (2013) havaitsi, että hybridikurssin opiskelijat orientoituivat asynkronisessa ja synkronisessa toiminnassaan toistensa rohkaisemiseen ja hyväksymiseen, mikä näkyi erilaisina kehuina, evaluointeina ja itse ryhmän kollektiivisena kehumisena sekä virheiden anteeksiantona. Kern (1995) puolestaan havainnollisti, että opiskelijat orientoituivat yhteisölliseen tiedonrakentamiseen toisiin suuntautuvilla toiminnoilla, jolloin verkkokeskustelu näyttäytyi tiedonvälityksen sijasta sosiaalisena neuvotteluna (myös Honeycutt 2001; Lapadat 2007; ks. Mäkelä 2010: 244–248). Ädelin (2011) tutkimuksessa nostettiin esiin, että verkko-opiskelijoiden pienryhmä tuottaa yhteistä raporttia sellaisella kielenkäytöllä, jolla osoitetaan sisällöllisten ja rakenteellisten funktioiden ohella sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia funktioita, kuten rohkaisemista, kiittämistä, ryhmään sitoutumista, samanmielisyyttä (ks. myös Kääntä 2011). Mäkelän (2010: 258, 264, 297) mukaan kyse on tilanteisesta, ryhmän toiminnan neuvottelemisesta, mikä kristallisoituu vuorovaikutuksessa.

Gibson (2009) havainnollisti tutkimuksessaan, että vuorovaikutus konkretisoituu kaikessa toiminnassa, jossa opiskelijat reagoivat toisten toimintoihin ja osoittavat orientoitumista yhteiseen aiheen käsittelyyn (ks. González-lloret 2015; myös Garcia & Jacobs 1998; Mäkelä 2010). Keskustelun asynkronisuus vaikutti koko vuorovaikutuksen rakentumiseen mutta erityisen selvästi opiskelijoiden tekemisiin kysymyksiin, niiden muotoiluun ja siihen, mitä oikeastaan kysyttiin (asiasisältöä vai jotain muuta) ja millä tavalla muut kysymisen tulkitsivat (Gibson 2009). Vuorovaikutusta painottavissa verkko-opiskelun tutkimuksissa opiskelijoiden yhdessä tuottama toiminta, kaikki toiminnot ja tulkinnat sekä keskustelun kehukset nähdään vuorovaikutuksen resursseina (Mäkelä 2010: 268, 298). Vertaiskeskustelun vuorovaikutus ei siis rakennu ryhmän ulkopuolisten ohjeistamana, vaan valinnoista, joihin opiskelijat itse orientoituvat. Esimerkiksi vertaiskeskustelun institutionaalisuus voi näkyä opiskeludiskurssina, jossa hyväksytään tiedol-

lisiksi resursseiksi muitakin kuin kurssimateriaalit, kuten kokemuksia ja maailmantietoa (ks. Mäkelä 2010: 263; Tanskanen 2006: 62–69).

Verkko-opiskelijoiden mahdollisuudet ilmentää vertaistoimintaa esimerkiksi keskustelun agendan ylläpitämisenä on riippuvaista verkkoviestinnän muodosta. Garcian ja Jacobsin (1998) havaintojen mukaan synkronisissa verkkokeskusteluissa toiminta on nopeammin ohimenevää kuin asynkronisissa, jolloin opiskelijalla ei ole samanlaista valinnanmahdollisuutta vastaamisen tai ajankäytön suhteen: toisen opiskelijan esittämä kysymys voi jäädä huomaamatta, jos viestejä tulee tiheään¹² (myös esim. Honeycutt 2001). Asynkronisessa harjoituksessa opiskelija voi palata toisen esittämään kysymykseen milloin vain harjoituksen aikana ja jälkeinkin ja samalla useampi opiskelija voi ylipäätään vastata kysymyksiin (mm. Lapadat 2007). Riipisen (2015) tutkimuksessa vertaispalautteen antaja pystyi puolestaan kommentoimaan toisen tekstiä riippumatta ajankohdasta. Armisen (2005: 133, myös 112–132, 198–242) havaintoihin pohjaten vertaisvuorovaikutus voidaan nähdä toimintana, jossa houkutellaan näkökulmia kaikilta osallistujilta tasavertaisesti. Vertaistoimintaa – kuten muitakin osallistumisen muotoja – tulisi kuitenkin suhteuttaa keskustelun institutionaalsiin kehyksiin eli opiskeluun, tehtävämuotoon ja omiin tavoitteisiin sekä kanssaopiskelijoihin, jotta sen rakentumista voi havainnoida (ks. Vuopala 2013: 175–179).

Verkko-opiskelussa osallistuminen kiteytyy oman osaamisen osoittamiseen, jota kuitenkin tehdään huomioimalla toiset opiskelijat, vertaiset. Tämä kaksoisuuntautuneisuus näkyy tutkimusten mukaan siinä, miten opiskelijat lieventelevät toimintojaan, miten he suhteuttavat tietojään ja minimoivat asiantuntijuuttaan sekä miten he hallinnoimisen sijasta orientoituvat harjoitukseen vertaistoimintana (esim. Dysthe 2002; Mäkelä 2010: 182–248; myös Lehtonen 2013; toisaalta esim. Paulus & Phipps 2008). Muun muassa Balaman (2015) ja Tudini (2013) ovat esittäneet, että verkossa opiskelijoilla on periaatteessa samalla tasolla oleva tietotaito ja samat mahdollisuudet monipuoliseen opiskeluun eli tavoitteiden täyttämiseen ja oman osaamisen osoittamiseen. Toisaalta kokemus verkko-opiskelusta, motivaatio tai tietotekniset taidot saattavat vaikuttaa vähäisessä määrin osallistujien rooleihin ja osallistumisen tapoihin (vrt. Dysthe 2002). Kernin (1995) mukaan niin sanotut hiljaiset opiskelijat saattavat verkko-opiskelussa integroitua keskusteluun ja ryhmän toimintaan paremmin kuin muissa opiskelutilanteissa.

¹² Myöskään luokkahuoneessa opiskelijalla ei ole samanlaista valinnanmahdollisuutta vastaamisen tai ajankäytön suhteen, sillä luokkahuoneessa kysymykset menevät usein nopeasti ohi ja vain harvat voivat vastata yhteen, tiettyyn kysymykseen.

Tutkimukseni liikkuu edellä mainituissa ryhmätyöskentelyn ja vertaisvuorovaikutuksen näkökulmissa ja tukeutuu siten aikaisempaan tutkimukseen kiinteästi. Ajatukset toimintojen lieventelystä ja muiden opiskelijoiden toiminnan huomioimisesta ovat relevantteja; samalla tavalla yhteistä on myös opiskelijoiden orientoituminen toisaalta oman osaamisen osoittamiseen ja institutionaalisen tehtävän suorittamiseen ja toisaalta muiden huomioimiseen ja yhteiseen toimintaan (esim. Lester & Paulus 2011; Mäkelä 2010). Tässä mielessä tutkimukseni kohdekeskustelut jakavat moniakin ominaisuuksia ja keskustelun rakentumisen tapoja perinteisempien seminaari-istuntojen kanssa, joita on tutkittu keskusteluanalyysin ja institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmin (Piirainen-Marsh 1996; Svinhufvud 2013).

3.3 Kirjoitettu keskustelu: institutionaalista vuorovaikutusta kirjoittamalla

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa on lähestytty vuosien varrella myös kirjoitettua kielenkäyttöä. Kirjoitetun kielenkäytön tutkimus institutionaalisisissa konteksteissa ja erityisesti koulutukseen liittyvissä tilanteissa liittyy kolmeen näkökulmaan: kirjoitetut tekstit osana vuorovaikutustilannetta (esim. Svinhufvud 2013; muissa konteksteissa mm. Lehtinen & Pälli 2016), kirjoituksen dialogisuus (esim. Juvonen 2014; mediakonteksteissa esim. Makkonen-Craig 2014) ja kirjoittamalla oppiminen (esim. akateemisen diskurssin omaksuminen Hewings & Coffin 2006). Esimerkiksi Svinhufvud (2013) tutki graduohjaus- ja graduseminaaritilanteita, joissa opiskelijan teksti eli tutkielma on keskeinen osa vuorovaikutuksen rakentumista. Juvonen (2014) on puolestaan tutkinut abiturienttien tekstitaidon koetta siitä näkökulmasta, miten siinä osoitetaan dialogisuutta, eli miten lukiolainen rakentaa tekstissä suhdetta lukijaan ja yleisöön (ks. myös Virtanen 2015). Tässä mainitut kolme näkökulmaa ovat esillä verkko-opiskelun tutkimuksissakin.

Esimerkiksi Kernin (1995) tutkimuksessa havaittiin, että opiskelutilanteessa tehtävä tietokoneella kirjoittaminen hyötyy opiskelijoiden muusta toiminnasta: opiskelijoiden puhekieliset, sosiaalisuutta korostavat ilmaukset tietokonesovelluksen ulkopuolella käytävästä keskustelusta siirtyivät sovelluksen resursseiksi. Tällä tavoin opiskelijoiden verkkokeskustelu oli suhteellisen puhekielinen ja diskurssiltaan enemmän sosiaalisia yhteyksiä painottava kuin informatiivinen ja faktoihin perustuva (Kern 1995; vrt. myös Reeves & Brown 2016). Verkko-opiskelun keskusteluja onkin tutkittu myös sellaisista näkökulmista, joissa keskustelun sosiaalinen ulottuvuus on esillä. Tähän sosiaalisuuteen on tartuttu esimerkiksi Bahtinin dialogi-teoriaa soveltavissa tutkimuksissa (Dysthe 2002; vrt.

Schrire 2004). Dysthen (2002) mukaan opiskelijat tuottavat vuorovaikutteista potentiaalia oppimiselle erilaisilla dialogisilla ja monologisilla ilmauksilla, jotka pohjautuvat tilanteen symmetriseen asetelmaan ja opiskelijoiden kokemuksiin. Hänen näkemyksensä on, että tällainen vertaistoiminta luo moniäänisyyttä (ks. Virtanen 2015), joka on eräänlainen resurssi sekä vuorovaikutukselle että oppimiselle.

Muissakin tutkimuksissa on tarkasteltu keinoja, joilla kirjoituksella osoitetaan dialogisuutta¹³, vaikka tutkimusten lähestymistapa ei välttämättä ole pohjautunut dialogi-teoriaan. Esimerkiksi Lapadat (2007) on esittänyt, että asynkronisessa verkkokeskustelussa vastaanottajan nimeäminen ja toisen viestin osittainen lainaaminen sekä toistaminen ovat keinoja, joilla luodaan suhdetta opiskelijoiden välillä kirjoitetussa muodossa (myös Kääntä 2011; vrt. Blanchette 2012). Toisto on ylipäätään nähty erilaisissa opiskelutilanteissa keinona osoittaa sitoutumista käsillä olevaan diskurssiin, osoittaa yhteistä tiedonrakentamista ja neuvottelua sekä osoittaa kuulolla oloa toisten sanomasta (esim. Piirainen-Marsh & Tainio 2009; Örnberg Berglund 2009). Dialogisesta näkökulmasta kirjoittaminen tarjoaa keinoja fyysisesti ja ajallisesti etäisten osallistujien vuorovaikutuksen mahdollistamiseksi (mm. Dysthe 2002).

Toisaalta Blanchette (2012) tutki opiskelijoiden välistä ja opettajan ja opiskelijoiden välistä viestintää tarkastelemalla verkkokeskustelusta koherentteja jaksoja (*reply*-tekniikkaa), pintatason koheesiota (lainaaminen, nimeäminen) sekä leksi-kaalista koheesiota (toisto, sidossanat, diskurssipartikkelit). Näiden avulla hän teki havaintoja keskustelujen kestosta, osallistumisen määrästä ja vuorovaikutuksesta, joka määriteltiin viestien rakenteelliseksi ja sisällölliseksi yhdistämiseksi (emt.). Tutkimuksessa ei kuitenkaan paneuduttu siihen, miten kirjoittamisella tuotetaan institutionaalista tehtävää tai ilmennetään ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tämänkaltaisissa tutkimuksissa on sivuutettu se näkökulma, että kirjoituksella voidaan ilmentää erilaisia toimintoja, joiden avulla etäiset osallistujat ovat yhteydessä keskenään (esim. Virtanen 2015: 24–51; myös Makkonen-Craig 2014). Kirjoituksella ei siis ilmennetä pelkästään yksittäisiä kielellisiä valintoja, joilla on kohesiivista ja diskurssia rakentavaa merkitystä (Cameron & Panović 2014: 3–14). Esimerkiksi Gibsonin (2009) keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa toimintoina ilmennettiin opiskelijoiden monenlaisia kysymyksiä ja toisten opiskelijoiden sopivia responsseja niihin. Simpson (2005) puhuukin puhetoi-

¹³ Verkkokeskustelut eivät ole pelkästään kirjoitettua kielenkäyttöä. Niitä voidaan käydä osittain videoyhteyden välityksellä ja niissä voi esiintyä multimodaalisia elementtejä, kuten kuvia, hyperlinkkejä, grafiikkaa ja ääntä (ks. Jenks 2010). Toisaalta verkkokeskustelu voi olla osa muuta digitaalista viestintää, esimerkiksi keskustelu osana nykyään muiden nettisovellusten käyttöä (Reeves & Brown 2016).

minnan sijaan verbaalisesta toiminnasta korostaen verkkokeskustelun kirjoitettua luonnetta.

Koska verkko-opiskelu voi olla kirjoittamalla tehtävää toimintaa, ei ole yllättävää, että erilaisissa tutkimuksissa on otettu kantaa kirjoittamisen muokkaamiseen ja parantamiseen. Verkkokeskustelut on monissa tutkimuksissa nähty keinoina kehittää opiskelijoiden kirjoittamisen taitoja (ks. Simpson 2005). Esimerkiksi Balamanin (2015) tutkimuksessa vieraan kielen oppimisesta verkkokeskusteluissa opiskelijat asennoituivat keskusteluun myös mahdollisuutena korjata kirjoittamistaan ja oppia sillä tavoin kieltä paremmin: kirjoittamisen avulla tieto kumuloituu. Tämä ulottuvuus onkin nähtävillä erityisesti vieraan kielen verkko-opiskelun tutkimuksissa, Balamanin (2015) lisäksi muun muassa González-lloret (2015), Hewings ja Coffin (2006), Jalkanen & Taalas (2015) sekä Tudini (2013) ovat kiinnittäneet huomiota tähän. Osa heistä on tutkinut verkko-opiskelua myös keskusteluanalyysin näkökulmasta ja korostanut kirjoittamalla ilmenevää vuorovaikutusta (esim. González-lloret 2015; vrt. Jenks 2010 äänipohjaisista chat-keskusteluista).

Näiden lisäksi esimerkiksi Kuteeva (2011) on tutkinut verkko-opiskelussa kirjoittamista niin sanotun kollektiivisen kirjoittamisen muodossa: hänen tutkimuksessaan vieraan kielen opiskelijat kirjoittivat yhdessä wikiä osana kielikurssia. Tuloksissa oli havaittavissa erilaisia kirjoitetun kielenkäytön keinoja, esimerkiksi sidossanoja ja metadiskurssia kuvastavia ilmauksia (viittaukset toisen tekstiin), joilla kirjoittajan ja lukijan suhdetta ilmennettiin. Tällä tavoin opiskelijat pystyivät huomioimaan yleisönsä ja kanssaopiskelijansa sekä mukauttamaan viestintää teknologian kehystämänä. He tekivät tämän sopeuttaen kielenkäytön akateemiseen maailmaan (myös Hewings & Coffin 2006; Luukka 1998; Riipinen 2015).

Edellisten näkökulmien lisäksi on korostettu sitä, että verkko-opiskelun keskusteluissa kirjoittamalla toteutetaan institutionaalisia tehtäviä ja tuotetaan omaa opiskelijan roolia (mm. Marttunen & Laurinen 2001). Lapadatin (2002) mukaan asynkronisella kirjoittamisella on tärkeä tehtävä tilanteen institutionaalisuuden tuottamisessa, koska opiskelijat ajattelevat kirjoittamisen avulla. Opiskelutehtävän edellyttämä ajattelu kiteytetään kirjoituksen keinoin, ja ihanteellisessa tapauksessa kirjoitus on myös osoitus muiden ajattelun huomioimisesta, vertaistoinnasta (ks. Dysthe 2002). Tieteellisen kirjoittamisen verkko-opiskelua tutkinut Kaakkolammi (2003: 238) korostaakin, että ”oppijoiden ajattelu tulee näkyväksi verkossa, koska kaikki puheenvuorot ja niiden kommentit jäävät muistiin”. Dialogisen, vuorovaikutusta rakentavan kirjoittamisen avulla verkko-opiskelijat pystyvät eksplisiittisesti neuvottelemaan harjoituksen agendasta, ryhmän toiminnasta, representoimaan käsityksiään aiheesta ja tulkitsemaan muiden käsi-

tyksiä – Mäkelän (2010: 137–181, 262–266) havaintojen mukaan tuottamaan ja ylläpitämään eri tavoin jäsenyviä diskursseja.

Tutkimuksessani osallistujat kirjoittavat verkkokeskusteluun toteuttaakseen opiskelutavoitteitaan. Ensinnäkin kirjoittamisen kautta opiskelijat omaksuvat ja harjoittelevat tieteellisen kirjoittamisen käytäntöjä ja pohtivat pro gradu -tutkielman kirjoittamisprosessia. Toiseksi opiskelijat eivät kirjoita keskustelussa yksinään, vaan suhteuttavat kirjoittamisensa muiden kirjoituksiin, esimerkiksi kysymällä toisen kirjoituksesta, jatkamalla samasta aiheesta tai kysymällä muiden havaintoja kurssimateriaalista (vrt. Lehtonen 2013). Erilaisilla kirjoittamisen tavoilla opiskelijat ovat sekä vuorovaikutuksessa keskenään että hoitavat opiskelijan velvollisuuksiaan – sopeuttavat ja muotoilevat akateemiseen maailmaan liittyvää kielenkäyttöä (ks. esim. Lester & Paulus 2011; Mäkelä 2010: 137–181; myös Svinhufvud 2013: 11–13, 45–52).

4 NÄKÖKULMA VERKKOVUOROVAIKUTUKSEN TUTKIMISEEN

Kielitieteessä ja läheisillä tieteenaloilla teknologiavälitteisen viestinnän¹⁴ tutkimus on pitkälti ollut diskurssianalyyttistä tutkimusta, jota on täydennetty sisälönanalyysillä (ks. Herring 2007; Herring, Stein & Virtanen 2013; myös Cameron & Panović 2014). Keskustelunanalyyttinen ja vuorovaikutuksellinen tutkimus on ollut alusta asti mukana (mm. Garcia & Jacobs 1998; Bowers & Churcher 1988), mutta toden teolla tällainen suuntaus on voimistunut vasta 2000-luvulla (Giles ym. 2015; Giles 2016; Kangaspunta 2016). Verkkoaineistoja on siis tutkittu keskusteluna ja sitä myöten vuorovaikutustilanteina aikaisemminkin (mm. Hutchby & Tanna 2008). Tutkimukseni yhdistää kuitenkin keskustelunanalyyttisen tarkastelun asynkronisiin verkkokeskusteluihin, foorumikeskusteluihin, tietyssä institutionaalisessa koulutuskontekstissa, mitä on vähemmän tutkittu (vrt. luku 3).

Keskustelunanalyysin yhdistäminen teknologiavälitteiseen aineistoon tarkoittaa omanlaista näkökulmaa verkkovuorovaikutuksen tutkimuksessa. Kyse on keskustelunanalyyttisten käsitteiden ja käsitysten hyödyntämisestä sellaiseen aineistoon, jota määrittävät erilaiset periaatteet kuin kasvokkaisia keskusteluja tai puhelinkeskusteluja, joita on keskustelunanalyysissä tutkittu eniten (Antaki 2011; Heritage 2004). Kyse on digitaalisesta keskustelunanalyysistä (Giles ym. 2015) tai keskustelunanalyysin käsitteitä kokeilevasta digitaalisen viestinnän tutkimisesta (Kangaspunta 2016).

Seuraavissa luvuissa esittelen ensin digitaalisen keskustelunanalyysin ajatuksia ja niiden soveltamista aineistooni ja vertaan lyhyesti niitä keskustelunanalyysiin (luku 4.1.). Luvussa 4.2. käyn läpi keskeiset metodologiset käsitteet ja pohdin niiden käyttöä ja toimivuutta analyysissäni. Lopuksi otan kantaa asynkronisuuden, sen mahdollisuuksiin ja rajoituksiin. Pohdin asynkronisuuden roolia näiden keskusteluiden kehystävänä tekijänä suhteessa esimerkiksi keskustelunanalyyttiseen käsitykseen normatiivisuudesta ja toiminnan odotuksenmukaisuudesta (luku 4.3.).

¹⁴ Tässä vaiheessa ei ole tarpeen puhua tietokonevälitteisestä viestinnästä, sillä tietokone on yksi teknologinen laite muiden joukossa. Pidän hyödyllisempänä puhua teknologiavälitteisestä viestinnästä, joskin muitakin nimityksiä käytetään, kuten *digitaalista diskurssia* (Thurlow & Mroczek 2011). Teknologiavälitteistä viestintää ovat toisaalta muutkin ehdottaneet ja käyttäneet (Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014; Hutchby & Tanna 2008).

4.1 Digitaalinen keskustelunanalyysi metodologisena kehyksenä

Digitaalinen keskustelunanalyysi tarkoittaa tutkimuksessani sellaista lähestymistapaa, jonka mukaisesti asynkronisen verkkokeskustelun vuorovaikutusta tarkastellaan hyödyntämällä ja kehittämällä tiettyjä keskustelunanalyttisiä käsitteitä (Giles ym. 2015; Giles 2016; myös Kangaspunta 2016). Näiden käsitteiden perusta on yhtäältä keskustelunanalyysissa ja toisaalta konkreettisissa havainnoissa, joita olen tehnyt käsitteiden toimivuudesta analyysissa.

Keskustelunanalyysi kiteytetään tyypillisesti menetelmäksi ihmisten välisen toiminnan yksityiskohtaiseen tarkasteluun, jossa kuvataan tilanteista vuorovaikutuksen rakentumista. Siinä analysoidaan sitä, miten osallistujat tuottavat vastavuoroista toimintaa hetki hetkeltä etenevissä vuoroissa ja tulkinnoissa, miten osallistujat orientoituvat edellä sanottuun ja luovat tilaa seuraaville puhujille ja miten tulkintoja tehdään havainnoimalla kaikenlaista viestintää, kuten eleitä, ilmeitä, äänensävyjä. (Esim. Heritage 1996: 228–292; 2004.) Vuorovaikutusta voidaan analysoida kolmen perusjäsennyksen kautta. Ensimmäinen tarkastelussa voi olla vuoron vaihtumiseen ja seuraavien puhujien valikoimiseen liittyviä käytäntöjä, joista käytetään nimitystä vuorottelujäsennyks. Keskustelusta voidaan tutkia myös korjausjäsennyttä, jota tarkastelemalla voi paljastua ongelmia, kuten väärinkäsityksiä. Kolmanneksi voidaan tutkia sekvenssijäsennyttä, toisiaan täydentävien toimintojen rakentumista esimerkiksi vieruspareittain. (Pomerantz & Heritage 2013; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Schegloff 2007.)

Muun muassa Heritage (1996: 108–136, 236–292) on todennut, että edellä mainittujen periaatteiden ja jäsenysten lisäksi keskustelut nojaavat siihen, että ihmisillä on taipumus pyrkiä yhteisymmärrykseen (myös Linell 2009). Tätä pyrkimystä palvelevat monet säännöt ja normit, jotka eivät ole samalla tavalla konkreettisia kuin keskustelun perusjäsennykset. En käy kaikkia näitä normeja läpi, vaan nostan niistä esiin kaksi, jotka sekä tukevat omia havaintojani aineistostani että haastavat ne. Ensimmäinen keskustelussa nojaututaan vahvasti kontekstuaaliseen kompetenssiin: osallistujat ottavat kontekstin huomioon tulkitessaan toisten toimintoja ja suunnitellessaan omia toimintojaan (emt. 236–239). Toiseksi toiminta keskustelussa nojaa relevanssiin, eli osallistujat orientoituvat keskustelun eri kohdissa sellaiseen toimintaan, joka on siinä hetkessä ymmärrettävää ja olennaista – kaikelle toiminnalle on tarkoituksensa. Toiminnan relevantti ajoittaminen ja tulkinta keskustelun muusta toiminnasta ilmentävät näin ollen keskusteluille olennaista *sekventiaalista implikaattoria*. (Emt. 239–242; myös Schegloff 2007.) Nämä normit ovat verkkokeskustelussa esillä eri tavalla, sillä

asynkronisuus vaikuttaa kontekstuaalisuuden ja relevanssin osoittamiseen ja tulkitsemiseen (ks. luvut 4.2. ja 4.3.).

Edellä on tiivistetysti esitetty keskustelunanalyysin perusajatukset. Ne ovat myös digitaalisen keskustelunanalyysin periaatteita siinä mielessä, että ihmisten välisen vuorovaikutuksen tutkimusta ja sen kuvaamiseen kehitettyjä menetelmiä voidaan hyödyntää verkkoaineistoonkin. On kuitenkin selvää, että verkkokeskustelun vuorovaikutus tuotetaan hiukan eri tavoin. Giles ym. (2015) ovat kehittäneet systemaattista kuvausta keskustelunanalyysin pohjalta mutta myös huomioineet, että erityisesti joitakin perinteisiä käsitteitä ja jäsennyksiä on katsottava aineiston ehdoilla; esimerkiksi vuorottelujäsenitys (Garcia & Jacobs 1998) ja korjausjäsenitys toimivat eri tavalla (Tanskanen & Karhukorpi 2008) johtuen verkkoaineistojen välitteisestä luonteesta.

Olen tehnyt soveltavaa tutkimusta, joka pohjautuu aineistosta havaittuihin ominaisuuksiin eikä aineistolle etukäteen sovitettaviin ominaisuuksiin, jotka perustuisivat tietyn käsitteen vakiintuneeseen määritelmään (Giles ym. 2015; Reeves & Brown 2016). Tutkimuksessani ei siis ole kyse siitä, kuinka hyvin jokin keskustelunanalyttinen käsite sopii tällaiseen aineistoon tai sopiiko sitä käyttää ollenkaan. Tutkimukseni menetelmän taustana on se, **miten** tiettyjä keskustelunanalyttisiä käsitteitä hyödynnetään verkkokeskustelun analyysissä ja miten ne asettuvat digitaalisen keskustelunanalyysin työkaluiksi.

4.2. Sekventiaalisuus ja progressiivisuus välitteisen toiminnan käsitteinä

Analyysini on perustunut pääosin sekventiaalisuuden määrittelemiseen ja hyödyntämiseen; käsitteen avulla on pystytty havainnoimaan toiminnan jatkuvuutta asynkronisissa puitteissa. **Sekventiaalisuutta** on yhtäältä peilattu keskusteluketjujen vuorojen yhdistämiseen (tutkijalle tarjoutuva kuva aineistosta) ja toisaalta vuoroissa tapahtuvaan toimintaan, jonka kautta osallistujien orientoituminen toiminnan jatkuvuuteen on tulkittavissa (osallistujien toiminnan osoittama kuva aineistosta). Sekventiaalisuus liittyy tiiviisti myös sellaisiin käsitteisiin kuin responsiivisuus, vastavuoroisuus, vuoron ja toiminnan muotoilu (ks. Schegloff 2007), joita on analysoitu kohdekeskusteluista vain sekventiaalisuuden tarkastelua täydentävinä ilmiöinä. Vuoron muotoilu esimerkiksi muotoilee myös toimintaa, joka puolestaan on osa laajempaa toimintajaksoa eli sekvenssiä (esim. Raymond 2013). Analyysi ei kuitenkaan ole pohjautunut vuoron muotoilun tarkasteluun vaan toiminnan tarkasteluun, jota tuotetaan vuorojen yhteistyönä.

Toiminnan jatkuvuus liittyy myös progressiivisuuteen, joten pohdin senkin merkitystä ja vaikutusta tässä osiossa.

Keskusteluanalyysissä sekventiaalisuus nähdään osallistujien vastavuoroisena toimintana, jossa vuorojen ja toimintojen peräkkäisyys on olennaista ja jossa toiminnot muodostavat yhtä vuoroa laajempia jaksoja, joista kiteytyneimpänä ovat niin sanotut vierusparit. Vierusparit koostuvat yksinkertaistettuna etu- ja jälkijäsenestä, jotka liittyvät toiminnallisesti yhteen: esimerkiksi kysymys kutsuu vastausta ja pyyntö suostumusta tai kieltoa. (Esim. Raevaara 1997; Raymond 2013.) Sekventiaalisuudelle ja vieruspareille on ominaista eräänlainen odotuksenmukaisuus, johon kytkeytyy lisäksi ajatus toimintojen ja rakenteiden normatiivisuudesta¹⁵. Asynkroninen verkkokeskusteluaineisto noudattelee kuitenkin hiukan erilaisia rakentumistapoja, kuten monet muutkin kirjoitetut kielenkäytön tilanteet. Esimerkiksi Virtanen (2015: 17, 242–244) analysoi sekventiaalisuutta akateemisista kirja-arvioista kielellisten valintojen mikrotason kontekstina: sekventiaalisuutta kuvastaa se, ”millaisen toiminnallisen sarjan tai kuvion osaksi tietty tekstinosa asettuu” (emt. 34).

Verkkoviestinnän tutkijat ovat nimittäneet sekä synkronisten että asynkronisten verkkokeskustelujen sekventiaalisuutta ja vuorojen peräkkäisyyttä monin tavoin. Esimerkiksi Markman (2006) kutsuu sitä epäaidoksi (*false adjacency*), koska verkkokeskustelussa vuorot tulevat keskusteluun ajallisesti etäisinä, jolloin kahden vuoron välinen vierusparitoiminta ja vuorojen peräkkäisyys on keinotekoisia. Samasta syystä Garcia ja Jacobs (1998, 1997) puhuvat haamuparista tai -vuorottelusta (*phantom adjacency pairs*) ja Herring (1999) rikkoutuneesta vuorottelusta (*disrupted turn adjacency*). Lähdin tässä työssä liikkeelle Herringin käsitteestä, mutta prosessin aikana käsitykseni on muokkautunut ja laajentunut.

Edellä mainittuja nimityksiä on hyödyllistä soveltaa, joskin verkkokeskustelun tutkijan on vielä hyödyllisempää orientoitua sellaiseen käsitteeseen, joka selvästi nousee aineistosta ja on siten analysoitavissa (keskusteluanalyttisistä lähtökohdista ks. Heritage 1996: 236–239). Omalla kohdallani *rikkoutunut vuorottelu* ei niinkään muodostunut tutkittavaksi ilmiöksi vaan aineistoa määrittäväksi piirteeksi; se on keskustelufoorumien tekniikan aiheuttama rakenne, joka rakentuu asynkronisessa keskustelussa eri tavoin kuin synkronisessa (vrt. Herring 1999).

¹⁵ Keskusteluanalyttisesti tietyille etujäsenelle on olemassa odotuksenmukainen ja preferoitu jälkijäsen, esimerkiksi kutsuun myöntävä vastaus. Preferoimaton jälkijäsen, esimerkiksi kieltävä vastaus, tuottaa keskusteluun taukoja ja muita viivästytoimintoja sekä selityksiä. (Pomerantz & Heritage 2013; Tainio 1997.) Preferenssijäsennys ei ole tutkimuksessani keskeinen jäsenys, minkä takia en sitä erikseen käsittele (ks. kuitenkin luku 4.3.).

Sen sijaan olen tutkinut sellaisia ilmiöitä, jotka liittyvät siihen, *millä tavalla* rikkoutunut vuorottelu vaikuttaa verkkokeskustelun vuorovaikutukseen sekä rakenteiden että toimintojen suhteen.

Tällä tavoin tutkimukseni kehittyi suuntaan, jossa asynkronisen verkkokeskusteluketjun sekventiaalisuus näyttäytyy progressiivisena jatkumona eikä perinteiseen tapaan vieruspareittain tai sekvensseittäin etenevänä toimintana – joskin vierusparejakin esiintyy omanlaisinaan variaatioina. Tarkoitin **progressiivisuudella** asteittaista etenemistä (KS s.v. progressiivisuus), joka rakentuu aineistossani ensinnäkin vuoronsisäisestä toiminnasta (luku 4.2.2.) ja toiseksi vuorojen välisestä toiminnasta (luku 4.2.3.). Lyhyesti sanottuna kaksi verkkokeskustelun vuoroa muodostaa progressiivisen jatkumon, kun ensimmäisessä vuorossa tehdään esimerkiksi ehdotus ja seuraavassa vuorossa syvennetään kyseistä ehdotusta. Vuorojen ja toimintojen suhde voidaan siis käsittää hiukan eri tavalla kuin selkeissä vieruspareissa¹⁶. Edellä mainittu esimerkki ehdotuksen ja syventävän ehdotuksen jatkumosta voi olla esillä yhdessäkin vuorossa kuvastaen vuoronsisäistä toimintaa.

Progressiivisuus on keskusteluanalyysissa nähty sekventiaalisuuden ohella yhtenä keskeisenä ajatuksena: sen mukaisesti osallistujat orientoituvat vuorovaikutuksen ylläpitämiseen eli keskustelun ja toiminnan etenemiseen (esim. Stivers & Robinson 2006). Schegloffin (mm. 2007: 14–15) mukaan keskusteluissa esiintyy progressiivisuutta sekä vuoron että sekvenssien tasolla. Nähdäkseni kummassakin on kyse siitä, että toiminta suunnitellaan siten, että se edistää vuorovaikusta ja keskusteluaiheen käsittelyä. Vuoron progressiivisuus voi häiriintyä esimerkiksi itsekorjauksesta (Schegloff & Lerner 2009) ja sekvenssien progressiivisuus viivästyvästä tai vastakkaisesta responsista (Stivers & Robinson 2006).

On luontevaa nähdä sekventiaalisuus ja progressiivisuus limittyneinä toisiinsa. Progressiivisuus on toiminnan etenemistä ylipäättään ja sekventiaalisuus on toiminnan jatkuvuuden varmistelua toisiinsa liittyvien toimintojen ehdoilla. Sekventiaalisuus kytkeytyy vastavuoroisiin toimintoihin, kun taas progressiivisuus on olemassa sellaisissakin tilanteissa, joissa toiminnot eivät organisoidu odotuksenmukaisuuden avulla. (Ks. Schegloff 2007: 14–15.) On myös omalla tavallaan luonnollista, että progressiivisuus on todennettavissa verkkoaineistosta, jossa ajallisesta ja fyysisestä etäisyydestä huolimatta osallistujat pyrkivät ylläpitämään tietystä aiheesta käytävää keskustelua.

¹⁶ Tiedostan toisaalta, että keskusteluanalyysissäkään sekvenssijäsennystä ei tulkita aina selvärajaisien vierusparien kautta ja että ydinsekvensseihin limittyy usein esi-, väli- ja jälkisekvenssejä (Schegloff 2007).

4.2.1. Käsitteet keskusteluketjun rakentumisessa

Asynkroninen verkkokeskustelu nojaa hetki hetkeltä etenevän toiminnan sijasta keskustelufoorumien ketjujen rakentumisperiaatteisiin ja tekniikkaan, joka on hierarkkista eikä lineaarista tai vierekkäistä, kuten toisenlaisissa keskusteluissa (vrt. esim. Garcia & Jacobs 1998 synkronisesta viestinnästä). Moodlessa osallistujia ei voi hallita keskustelutilaa yksinään, ei voi tietää toisten vuorojen tekemistä ja saapumista tai ei voi valita seuraavaa puhujaa. Osallistujia voi toisaalta nimetä vastaanottajan ja ehdollisen seuraavan puhujan, mutta hän ei kuitenkaan pysty vaikuttamaan siihen, että kyseinen puhuja reagoisi ensimmäisenä – joku toinen voi ehtiä vastata ennen ehdotettua puhujaa. Näillä ehdoilla keskustelun kehittyminen ja jatkuminen on teknologian ja kirjoitetun kielenkäytön monipuolisen yhteistyön tulosta (ks. Mills & Gregoromichelaki 2010).

Verkkokeskustelua voidaan kuitenkin tarkastella keskusteluna, sillä hierarkkisetkin vuorot ovat liittyneitä toisiinsa, ja tällä hierarkkisella vuorojen järjestyksellä osoitetaan erilaisia keskustelutoimintojen yhdistämisiiä. Kyse on keskusteluketjusta, jossa osallistujat reagoivat toistensa toimintaan huolimatta ajallisesta ja fyysisestä etäisyydestä ja tuottavat näin yhteistä toimintaa kontekstin huomioiden (ks. esim. Vayreda & Antaki 2009). Konteksti tarkoittaa tässä yhteydessä kaikkia resursseja, joilla voi olla merkitystä tehtäville tulkinnoille. Näitä resursseja voivat olla esimerkiksi opiskelijat osanottajina, keskustelualueen tekniset ominaisuudet, osanottajien tiedot ja taidot, keskustelun institutionaaliset kehykset. (Vrt. Herring 2007; Mäkelä 2010; Tanskanen 2006.) Asynkroninen keskusteluketju on siis analysoitavissa sekventiaalisena ja progressiivisena vuorovaikutuksena kolmesta näkökulmasta: 1) ajallinen ulottuvuus, 2) fyysinen ulottuvuus, jota kutsun tässä tilaksi ja 3) toiminnallinen ulottuvuus.

Asynkroninen keskusteluketju nojaa ajalliseen ulottuvuuteen siten, että osallistujien toiminta on eriaikaista. Osallistujat eivät todennäköisesti ole keskustelualueella samanaikaisesti, joten he tukeutuvat mahdollisuuteen käyttää aikaa, kun suunnittelevat ja toteuttavat toimintaansa ja huomioivat muiden toimintaa (vrt. esim. Gibson 2009; Skovholt & Svennevig 2013). Tässä suhteessa vuoroissa esiintyvä päivämäärä ja aika toimivat kontekstuaalisina vihjeinä osallistujien toiminnalle ja keskustelun ylläpitämiselle (vrt. Heritage 1996 keskusteluanalyysistä).

Ajallinen ulottuvuus yhdistettynä siihen, että osallistujat eivät verkkokeskustelussa ole fyysisesti läsnä samassa paikassa, ilmentää *tilaksi* kutsumaani ulottuvuutta (vrt. Mäkelä 2010: 56–57). Keskusteluketjun vuorojen välinen etäisyys voidaan ymmärtää tilaksi, jossa osallistujat omassa fyysisessä paikassaan mietti-

vät ja tekevät – kirjoittavat! – keskusteluun liittyvää toimintaa¹⁷. Tila voidaan tulkita myös siten, että se on osallistujan valitsema kohta keskustelussa, johon oma vuoro halutaan liittää (ks. esim. Bowers & Churcher 1988; Rintel, Pittam & Mulholland 2003). Tila mahdollistaa lisäksi toiminnan progressiivisuuden siinä mielessä, että vuorojen väliä ei näissä keskusteluissa tarvitse tulkita selittelyä kaipaavana taukona tai hiljaisuutena (vrt. käsitys normatiivisuudesta esim. Raevaara 1997) vaan osallistumisen ja toiminnan suunnitteluna. Toiminta jatkuu ajallisessa tilassa vuorojen välillä, vaikka vuoroon ei heti konkreettisesti kytketäisikään seuraavaa vuoroa. Sekventiaalisuutta se voi siinä mielessä häiritä, että toimintojen vastavuoroisuus ei ole samalla tavalla kiinteää ja vierekkäistä kuin vieruspareissa hetki hetkeltä tulkittavissa tilanteissa (ks. Schegloff 2007).

Keskusteluketju voidaankin analysoida toimintana, joka yhdessä rakennetaan kirjoitettujen vuorojen seuratussa toinen toistaan ja joka organisoituu monipuolisen ajan ja tilan käytön seurauksena. Esimerkiksi yhdessä vuorossa esitettyyn kysymykseen voidaan vastata kahdessa sitä alenevasti seuraavassa vuorossa (*kysymys, vastaus 1, vastaus 2*), kun taas erilainen hierarkkinen järjestyminen voi syntyä, kun kysymykseen vastanneesta toisesta vuorosta lähtee alenevasti muita kommentteja (*kysymys, vastaus 2, vastaukseen 2 kommentti 3 ja toinen kommentti 4*) (vrt. Markman 2006: 58–104). Näissä variaatioissa on vuorovaikutuksen näkökulmasta kyse siitä, mihin vuoroon ja minkälaisella toiminnolla osallistuja orientoituu.

Toiminnan organisoituminen voi kokonaisen keskusteluketjun tasolla ilmetä joko pelkästään progressiivisena toiminnan etenemisenä, esimerkiksi suoraviivaisena aiheesta keskustelemisena, tai yhdistämällä progressiiviseen etenemiseen sekventiaalisesti kiinteämpiä jaksoja, kuten kysymyksen ja vastausten joukko keskeellä muuten toisenlaista aiheen käsittelyä. Tämä tarjoaa myös analyysille erilaisia mahdollisuuksia: tutkija voi esimerkiksi osoittaa toiminnan jatkuvuutta kohdissa, jotka perinteisessä keskustelussa voitaisiin tulkita tauoiksi tai topiikin käsitteilyä haittaaviksi ongelmiksi, vaikkapa kysymykseen vastaamatta jättäminen (vrt. esim. Raevaara 1997). Tällaisissa tapauksissa verkkokeskustelun ketjua on kehitetty eteenpäin – keskustelu ei ole jäänyt kesken tai vajaaksi – ja on selvää, että osallistujat ovat orientoituneet toiminnan jatkamiseen huolimatta mahdollisista epäselvyyksistä tai -johdonmukaisuuksista (ks. Skovholt & Svennevig 2013). Esimerkiksi kahden toisistaan etäällä olevan vuoron välillä toiminnan jatkuvuu-

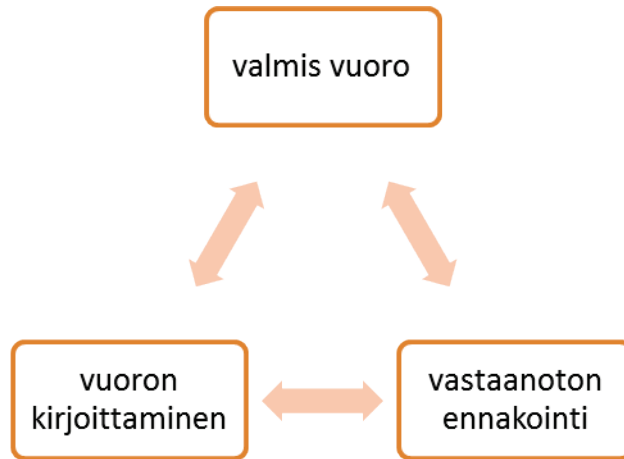
¹⁷ On todennäköistä, että tilassa mietitään ja tehdään myös muuta toimintaa, joka ei liity keskusteluun ja opiskeluun laisinkaan. Näitä ei tässä ole ollut mahdollista analysoida johtuen siitä, että aineistona on ns. valmiita keskusteluja eikä aineistoa ole kerätty esim. opiskelijoiden tietokoneen käyttöä seuraamalla (tällaisista aineistoista esim. Garcia & Jacobs 1998; Reeves & Brown 2016).

desta huolehditaan eksplisiittisellä toiseen vuoroon viittaamisella, joka voidaan tehdä toistolla tai nimeämällä vuoron tekijä. (vrt. chatin käytöstä Maze-pelissä Mills & Gregoromichelaki 2010.)

4.2.2. Käsitteet asynkronisen vuoron tuottamisessa

Keskusteluanalyysissa *vuoro* on keskeinen käsite, sillä sen kautta ymmärretään, miten esimerkiksi vuorottelu- tai korjausjäsenitys toimii (esim. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Vuoron muotoilu on myös olennaista sen kuvaamiselle, miten intersubjektiivisuus eli yhteisymmärrys toiminnoista saavutetaan ja miten toimintoja kielellisesti esitetään: keskustelun osanottajat tekevät asioita puhuesaan, ja tekeminen nousee edeltävistä ja seuraavista vuoroista (esim. Heritage 2004; Raevaara 1997; Raymond 2013). Verkkokeskustelun yhteydessä voidaan puhua vuorosta, sillä siinä kirjoitettu teksti on toimintaa, se on jäsenettyä sekä itse vuorossa että vuorojen muodostamassa ketjussa ja se ottaa vaikutteita edeltävistä vuoroista ja antaa niitä jälkeensä tuleville vuoroille (esim. Vayreda & Antaki 2009).

Eroja on siinä, miten keskusteluanalyttinen käsitys vuoron muotoilusta vaihtuu verkkokeskustelun analyysissä ajatukseen valmiista vuorosta ja sen tuottamisen tavoista. Heritagen (1996: 236–242, 249–257) mukaan vuoron muotoilua tarkastellaan siinä hetkessä, kun vuoroa puhutaan, ja vuoron muotoilu syntyy puhujan tässä ja nyt tekemistä tulkinnoista edeltävistä toiminnoista ja tulkinnoista, jotka puhuja pyrkii ennakoimaan vastaanottajien reaktioista – olivat nämä verbaalisia tai non-verbaalisia. Tällainen välitön kontekstuaalisuus meneillään olevasta toiminnasta puuttuu asynkronisesta verkkokeskustelusta. Asynkroninen vuoron muotoilu syntyy kolmesta vaiheesta: vuoron kirjoittaminen tietystä tilassa ja ajassa, valmis vuoro keskustelualueella ja vuoron vastaanoton ennakointi (ks. Herring 1996, 1999; myös mm. Garcia & Jacobs 1998; vrt. Raymond 2013). Tämä prosessi on havainnollistettu kuviossa 1.



Kuvio 1. Asynkronisen vuoron tuottaminen.

Asynkronisessa ketjussa valmis vuoro on kahden muun osion sulautuma; valmiissa vuorossa on elementtejä, jotka tukeutuvat sekä vuoron kirjoittamiseen että vastaanoton ennakoimiseen. Pääsen tutkijana käsiksi valmiiseen vuoroon, mutta voin kuitenkin tehdä sen kielenkäyttöä analysoimalla päätelmiä kahdesta muusta osiosta. Valmis vuoro on mahdollista analysoida sillä tavoin, että ensinnäkin tarkastellaan sitä toimintana ja toiseksi tarkastellaan sitä suhteessa edeltäviin ja seuraaviin vuoroihin. Vuoron toiminnan tarkastelussa katsotaan, millä tavalla vuoro rakentuu: onko se monifunktionen, minkälaisia toimintoja siinä ilmentetään ja onko siinä selvästi erottuvia osioita (ks. Hutchby & Tanna 2008). Asynkroninen vuoro on usein puhutun vuorovaikutuksen lausumaa pitempi ja muistuttaa todennäköisemmin monologia tai kirjettä. Herring (1996) on todennut tällaisen vuoron koostuvan kolmesta osasta: aloituksesta, keskiosasta ja lopuksesta. Moniosainen rakenne puolestaan vaikuttaa siihen, että vuorot ovat monifunktionaisia (vrt. esim. Raymond 2013).

Valmiilla vuorolla on kahdenlainen suhde kontekstuaalisuuteen: vuoro tulkitsee ja kiinnittyy edeltävään ja samalla luo suhdetta seuraavaan vuoroon (Vayreda & Antaki 2009). Tulkitsemisen ja suhteen luomisen tarkastelu ovat keinoja, joilla valmista vuoroa voi analysoida dialogisena kielenkäyttönä ja joiden avulla vuorosta voi nähdä kirjoittajan lähtökohtia ja orientoitumista yleisöön¹⁸. Tässä astutaan samalla kirjoitetun kielenkäytön dialogiseen maailmaan, eli kiinnittyminen,

¹⁸ Tässä ei ole kyse todellisen kirjoitusprosessin hahmottamisesta tai kirjoittajan intentioihin pääsystä, vaan sen tarkastelusta, minkälaisia tulkintoja vuoron kielenkäyttö ruokkii suhteessa keskustelun kontekstiin. Toisaalta on tärkeä tiedostaa, minkälaisia prosesseja asynkronisen vuoron tuottamiseen liittyy, vaikka niihin kaikkiin ei konkreettisesti kiinni pääsekään.

tulkitseminen ja suhteen luominen osoittavat vuorosta dialogisia elementtejä. Esimerkiksi Makkonen-Craig (2014) on esittänyt, että kirjoitetussa tekstissä kirjoittaja voi ennakoida vastaanottajaa niin sanotuilla dialogisilla sekvensseillä, joista kysymys-vastaus-toimintakuvio on ehkä selkein. Myös asynkronista tekstiviestiä on kuvattu monifunktioiseksi tekstiksi, jossa on vastaanottajaan suuntautuvia elementtejä (esim. Hutchby & Tanna 2008).

Muun muassa kysymyksillä ja vastauksilla luodaan tässäkin aineistossa dialogisuutta ja vuorovaikutusta suhteessa toisiin osallistujiin. Ne ilmentävät myös asynkronisen vuoron progressiivisuutta, toiminta etenee yhdessä vuorossa, ja sekventiaalisuutta, toiminta voi yhdessäkin vuorossa olla sisäisesti vastavuoroista ja samalla kutsua muita reagoimaan (vrt. esim. Schegloff 2007, Schegloff & Lerner 2009). Verkkokeskusteluun osallistuva voi esimerkiksi yhdessä vuorossaan ilmaista samanmielisyyttä edeltävän vuoron kannanottoon, esittää kysymyksen ja reagoida siihen itse. Tällainen vuoron rakentuminen muistuttaa vierusparirakennetta, joka kuitenkin toteutuu yhden vuoron sisällä eikä kahden osallistujan välisenä vuoropuheluna.

Asynkronisuuden rooli vuoron tuottamisessa on keskeinen. Asynkronisuus mahdollistaa vuorojen rakentamiselle erilaisia konteksteja ja erilaisia keskustelun tiloja, joihin vuoro voidaan sijoittaa. Asynkronisuus voidaankin nähdä valmiin vuoron kolmantena kontekstuaalisuuden merkinä, koska valmis vuoro sisältää vaikutteita keskusteluvuorojen ulkopuolelta, harjoitusta ympäröivästä maailmasta, kuten institutionaalisesta kontekstista (ks. esim. Bowers & Churcher 1988; myös Mäkelä 2010: 182–184). Esimerkissä 1 on havainnollistettu sitä, minkälainen asynkroninen vuoro voi olla dialogisena kirjoituksen muotona, jolla ilmentään toiminnan progressiivista etenemistä.

Esimerkki 1. PK (s10)

REETTA: Tuo on tosiaan hyvä huomio, jonka tuossa Piia edellä sanoi, että tieteen popularisointia ei esiinny vain lehdistä, vaan tosiaan erilaiset asiaohjelmat ja luennot ovat myös tieteen yleistajuistamista. Itse olen mieltänyt tieteen popularisoinnin koskemaan vain lehtiä, mutta asia ei olekaan niin. ☺

Voidaan todeta, että Reetan vuoro ei ole pelkkiä kirjoitettuja lauseita, vaan että hän tekee vuorossaan tiettyjä toimintoja, toimii keskusteluun sopivalla tavalla. Esimerkiksi vuoron aloitus kuvastaa toisen opiskelijan sanoman arviointia ja samaa mieltä olemista, jota korostetaan nimeämällä toinen opiskelija (Piia) ja referoimalla hänen sanomaansa (*että tieteen popularisointia ei esiinny vain lehdistä...*). Tämän jälkeen Reetta jatkaa toimintaa ilmaisemalla käsityksensä aiheesta

ja myöntämällä käsityksensä vääräksi. Käsityksen ilmaisu on tulkittavissa perusteluksi vuoron alulle ja sille, minkä vuoksi Reetta ajattelee huomion hyväksi. Lopun hymiö voidaan tulkita sekä hymyilyksi omalle väärälle luulolle että hymyilyksi toisten kanssa – vaikkapa merkityksessä ”hyvä että tällainen luulo tuli korjatuksi”. Tällaisten toimintojen perusteella vuoro on dialoginen, koska Reetta esimerkiksi kohdistaa nimellä kommenttinsa tietylle opiskelijalle ja referoi tämän vuoron osia (ks. Lapadat 2007). Vaikka esimerkissä ei olekaan esillä muita vuoroja, Reetan vuorosta on edellä mainittujen toimintojen kautta pääteltävissä muiden vuorojen läsnäolo ja tila, mihin Reetta vuoronsa sijoittaa. Vuoro ei rakennu tyhjästä.

Vuoronsisäiseen progressiivisuuteen sisältyy oletus useista (erilaisista) toiminoista, jotka rakentuvat toistensa varaan yksittäisessä vuorossa ja jotka ovat lähtökohtaisesti sosiaalisia ja vuorovaikutuksellisia. Vaikka vastavuoroisuus ja toimintojen progressiivisuus rajoittuu näennäisesti yhteen vuoroon, tällaisen vuoron tekijä ei toimi yksin eikä varsinkaan institutionaalisen verkkokeskustelun ollessa kyseessä. Todennäköisesti tekijä reagoi keskusteluketjun aikaisempiin vuoroihin omien toimintojensa kautta, ja toisaalta muilla osallistujilla on mahdollisuus reagoida mainittuihin toimintoihin omissa vuoroissaan¹⁹ (vrt. Arminen 2005: 112–134; Heritage 2004; myös Garcia & Jacobs 1998).

Esimerkissä 2 Anssi tuottaa vuoronsa hiukan erilaisella dialogisella kielenkäytöllä ja toiminnan etenemisellä kuin Reetta esimerkissä 1. Tässä Anssin toiminta pohjautuu vastavuoroiisiin toimintoihin, kysymykseen ja vastaukseen, joiden avulla hän osallistuu aiheen käsittelyyn²⁰.

Esimerkki 2. TK: palautteen antaminen ja saaminen (s10)

ANSSI: Hyviä pointteja. Palautteen antajalta vaaditaan yleensä aika paljon. Palautteen saajalle ei riitä pelkkä ”ihan ok” tai ”hyvältä näyttää”, vaan parannusehdotukset ja rakentavat kommentit ovat odotettuja. **Mitä on rakentava palaute?** Palaute annetaan aitojen havaintojen pohjalta eikä vain muodon vuoksi. On hyvä aloittaa positiivisista asioista ja sitten antaa korjausehdotuksia. Ennen kaikkea, kannattaa miettiä ”Mitä hyötyä tästä antamastani palautteesta on saajalle?!” Eli annetaan palautetta sellaisista asioista, joille palautteen saaja voi oikeasti tehdä jotain! Lisäksi rakentava palaute motivoi ja kannustaa vielä entistä parempaan suoritukseen. (Tampereen yliopiston kielikeskus 2010. Rakentava palaute. http://www.uta.fi/~kkkaka/Rakentava_palaute.htm).

¹⁹ Verkkokeskustelujen tutkimus on niin kehittyntä, että enää ei ole syytä puhua ”rikkinäisyydestä” tai huonosta koherenssista tai kohdella verkkovuoroja itsenäisinä, toisistaan riippumattomina saarekkeina (esim. Markman 2006).

²⁰ Tämä esimerkki on käsitelty tarkemmin artikkelissa II.

Anssi aloittaa vuoronsa dialogisella vastaanottajan huomioinnilla, arvioimalla toisen opiskelijan esittämiä havaintoja aiheesta. Arviota täydennetään erilaisilla näkökulmilla. Näiden jälkeen Anssi esittää kysymyksen, johon vastaa kuitenkin itse ja johon ei muilla ole asynkronisessa keskustelussa mahdollistakaan vastata kesken vuoron tekemisen, koska kysymys ei näy muille, ennen kuin vuoro on keskustelualueella (esim. Herring 1999). Näin ollen kyse on retorisesta kysymyksestä, johon Anssi ei odotakaan muilta reagoitua. Tässä toiminnassa on kyse vastavuoroisesta aiheen käsittelystä: retorinen kysymys toimii vuoron alkuun nähden topikaalisena siirtymänä eli kysymys vaikuttaa aiheen käsittelytapaan, joka tässä kohden vaihtuu väittämäksi, jota Anssi alkaa perustella. Kysymys-vastaus-toimintapari tuottaa siis sisäistä dialogia, joka on tyypillistä muillekin monologisille kielenkäytön muodoille, kuten luennoinnille (esim. Arminen 2005:112–123).

Edellä esitetyn mukaisesti on mahdollista tulkita asynkronista vuoroa progressiivisena toiminnan jatkumisena, joka osallistuu keskustelun vuorovaikutuksen rakentamiseen liittymällä osaksi vuoroa laajempaa toiminnan jatkuvuutta (vrt. Schegloff 2007). Tällaista sekventiaalisempaa progressiivisuutta katsotaan ja pohditaan seuraavaksi.

4.2.3. Käsitteet vuorojen välisessä toiminnassa

Verkkokeskustelun vuorojen välistä suhdetta on aikaisemmissa tutkimuksissa kuvattu esimerkiksi koherenssin (Simpson 2005), koheesion (Tanskanen 2006), relevanssin (Herring 2013) ja ketjuuntumisen (Markman 2006) sekä interaktiivisuuden (Rafaeli & Sudweeks 1997) käsittein. Näissä korostetaan kuitenkin enemmän rakenteellista ja sisällöllistä yhteyttä, eikä niinkään ihmisten välistä vuorovaikutusta ja toiminnallista yhteyttä. Näen jälkimmäisen yhteyden tärkeäksi, joten pidän kuvaavampana puhua vuorojen välisestä suhteesta sekventiaalisuutena.

Asynkronisten vuorojen välinen toiminta on analysoitavissa sekventiaalisuutena ja myös progressiivisuutena siten, että hierarkisesti lähekkäin sijoitetuista vuoroista tarkastellaan niitä kielellisiä keinoja ja kirjoitettuja toimintoja, joiden avulla vuorojen suhde toisiinsa osoitetaan (ks. Dysthe 2002 verkko-opiskelusta; Makkonen-Craig 2014 mediateksteistä). Onhan luontevaa olettaa, että esimerkiksi omiin kokemuksiin pohjautuva kannanotto, johon reagoidaan olemalla samaa mieltä, osoittaa toiminnan jatkuvuutta, vaikka näiden toimintojen välillä olisi vaikkapa yksi vuorokausi.

Vuorojen välinen sekventiaalisuus rakentuu aineistossani periaatteessa kahdella tavalla: mukailemalla perinteistä vierusparia ja progressiivisena jatkumona (vrt.

Giles ym. 2015; Raymond 2013; Schegloff 2007). Perinteinen vieruspari on näkyvillä esimerkiksi 3, jossa Heidin kysymykseen vastataan neljässä sitä seuraavassa vuorossa.

Esimerkki 3. Tutkimuskeskustelusta Aineisto ja sen raportointi (s10)

HEIDI: **Onko kukaan teistä käyttänyt esimerkiksi haastattelua tutkimuksen menetelmänä?** Itse opiskelen julkisoikeutta pääaineena, joten haastattelututkimuksen käyttö olisi graduvaiheessa aika vaikeaa, toki sellaisenkin gradun olen nähnyt aika vastikään. [...]

ANNI: **Minulla on minimaalinen kokemus haastattelututkimuksesta.** Sen tuli olla avoin haastattelu eikä haastateltavaa saanut johdella mitenkään eikä mihinkään suuntaan. Siinä kävi sitten niin, että haastateltavalla ei ollut oikein mitään sanottavaa kyseisestä asiasta ja muutamilla kysymyksillä sitten yritin auttaa häntä kertomaan asiasta enemmän. [...]

PAULA: **Itse olen myös jollakin kurssilla tehnyt työn, jossa käytettiin avointa haastattelua.** Hyvänä puolena on, että ei anneta valmiita vastausvaihtoehtoja ja näin johdatella haastateltavaa tiettyihin vastausvaihtoehtoihin. [...]

PIIA: **Minä tein teemahaastattelua kandiin** ja toisin kuin AR:lla mulla tuli ennemminkin se ongelma eteen, että haastateltavalla oli paljonkin sanottavaa eikä aina oikein pysytty edes oikeilla raiteilla. [...]

ANTTI: **Olen myös tehnyt haastattelun kurssilla.** Minusta se oli mielenkiintoista ja opettavaista. Kysymysten muotoiluun kannattaa todellakin kiinnittää huomiota, sillä niillä voidaan ohjata tehokkaasti. Tulevaan graduun taidan kuitenkin ottaa lähinnä tilastoaineistoa. Aineiston muokkaaminen on joka tapauksessa työlästä "editointia", mutta lopussa palkitsevaa.

Vieruspari toteutuu siis kysymyksenä ja siihen vastaamisena. Siihen, että Heidin kysymykseen tulee oikeasti vastauksia, vaikuttanee kysymyksessä esitetty suora puhuttelu vastaanottajista: *kukaan teistä*. Toiseksi kysymyksen tulkinta responsiivisuutta houkuttelevaksi liittyy siihen, että siinä kysytään kokemuksista. Koska osallistujat ovat opiskelijoita tekemässä akateemisen kirjoittamisen kursseja ja todennäköisesti moni heistä keräämässä aineistoa graduun, kysymykseen orientoituminen aitona ei ole yllättävää (vrt. artikkeli II, luku 4.3.). Vierusparitulkintaa auttaa lisäksi jakson hierarkkinen rakentuminen, sillä kaikki vastaukset ovat Heidin vuoroon hierarkkisesti alenevia. Toisaalta asynkronisessa ketjussa kysymyksen ja vastausten yhteys on vielä vahvempi silloin, kun jos Heidin vuoron tapaiseen vuoroon reagoitaisiin vuoroissa, jotka kaikki vastaisivat suoraan kyseiseen vuoroon – hierarkkinen rakentuminen olisi tällöin toisenlainen.

Esimerkin hierarkkista rakentumista palvelee ehkä vierusparimaisuutta enemmän se, että kyse on myös progressiivisesta toiminnasta. Se on nähtävissä erityi-

sesti neljän jälkimmäisen vuoron välillä. Jokainen (Anni, Paula, Piia ja Antti) vastaa toki Heidän kysymykseen, mutta samalla he jatkavat topiikin käsittelyä asteittain etenevänä toimintana. Kukin puhuu vuorollaan haastattelututkimuksen tekemisestä lisäten siihen muita toimintoja, kuten arviointia (Paula: *Hyvänä puolena on, että ei anneta valmiita vastausvaihtoehtoja...*) ja kannanottamista (Antti: *Minusta se oli mielenkiintoista ja opettavaista.*).

Progressiivinen jatkumo on myös esillä esimerkissä 4, jossa Annelin vuoron suhde seuraaviin ei ole toimintojen suhteen yhtä suoraviivainen kuin esimerkissä 3. Jonna orientoituu vuorossaan Annelin toimintoihin, mutta ei tuo sitä selvästi esiin, vaikka pysyykin samassa topiikissa.

Esimerkki 4. TK: Alustava lukeminen (k10)

ANNELI: On totta, että tutkimuksenteon alkuvaiheessa on perehdyttävä hyvin omaan aiheeseensa. Perustiedot meille jokaiselle on varmasti tullut opiskelujen myötä, joten käsikirjatyyppisen kirjallisuuden on jo lähes jokainen käynyt läpi. Voimme siis aloittaa tarkastelun tuoreimmista artikkeleista. Itsellä ainakin meni useampi kuukausia siihen, että kävin läpi erilaisia tutkimuksia omaan aiheeseen liittyen. On kuitenkin tärkeää, että tässä "katsausvaiheessa" käyttää reilusti aikaa, sillä omalla kohdalla se ainakin auttoi hahmottamaan keskeiset käsitteet, sekä myös auttoi rajaamaan oman aiheen hyvin.

JONNA: Huomasin valitettavasti vasta kandiseminaarin loppuvaiheessa kuinka hyviä ja tiiviitä paketteja artikkelit ovat. Alustavassa lukemisessa olisi varmasti hyvä lähteä liikkeelle tuoreimmista artikkeleista.

SAARA: Olen samaa mieltä Jonnan kanssa, että seuraavaa tutkielmaa (jos sellaista tulee) aloittaessani joskus tekemään aloitan sen ajankohtaisten tieteellisten artikkelien katsauksella. Samalla tulee tutustuttua vieraskieliseen materiaaliin heti alussa.

Vuorojen toimintojen suhde voidaan tulkita progressiiviseksi, sillä jälkimmäinen vuoro jatkaa edeltävässä vuorossa aloitettua kokemusten jakamista. Toiminnan jatkamisen houkuttelemiseksi ja vastaanottajaa ennakoiden Anneli puhuu *memuodossa: meille jokaiselle ja voimme* sisällyttävät samassa opiskelutilanteessa olevat keskustelun osallistujat yhdeksi joukoksi. Esimerkiksi Jonnan vahvistus Annelin näkemykseen tuoreimpien artikkeleiden merkityksestä ilmentää Jonnan samaistumista tähän joukkoon. Saara puolestaan jatkaa omalta osaltaan kokemuksesta kumpuavia argumentteja topiikkiin liittyen ja osoittaa näin reagoineensa Annelin vuoroon. Vielä selvemmän jatkumon Saara osoittaa Jonnan vuoroon ilmoittamalla vuoronsa alussa olevansa *samaa mieltä Jonnan kanssa*.

Progressiivisuus on mahdollista nähdä aineistoa määrittävänä ilmiönä, joka saa vaikutteita toisaalta kirjoitettujen tekstien lineaarisesta ja kohesiivisesta raken-

tumisesta, joka on pohjimmiltaan dialogista, ja toisaalta puhuttujen vuorovaikutustilanteiden nopeasti vaihtuvista, peräkkäisistä toiminnoista (vrt. Hutchby & Tanna 2008; Makkonen-Craig 2014; Schegloff 2007).

4.3. Asynkronisuus – rajoitus vai mahdollisuus?

Verkkovuorovaikutuksen tutkiminen on tuonut mukanaan havainnon siitä, että keskustelunanalyttinen käsitys toimintojen ja vastavuoroisuuden normatiivisuudesta on syytä ottaa pohdintaan. Etenkin asynkronisessa verkkokeskustelussa normatiivisuus ilmenee eri tavalla kuin perinteisessä keskustelussa, jossa se näkyy orientoitumisena odotuksenmukaiseen toimintaan, jonka puuttumista tai viivästymistä täytyy selitellä (ks. Pomerantz & Heritage 2013; Tainio 1997). Verkkovuorovaikutuksen normatiivisuutta onkin tässä tutkimuksessa tulkittu vasten keskustelujen asynkronisuutta ja institutionaalisuutta.

Aineiston keskusteluketjujen asynkronisuus eli vuorojen eriaikaisuus mahdollistaa sen, että osallistujien ei tarvitsekaan orientoitua kaikkiin keskustelutoimintoihin sellaisina, joihin olisi pakko reagoida heti tai laisinkaan. Vuorojen ajallinen etäisyys sallii sen, että reagoimattomuus tai vastaamattomuus ei vaadi erillistä selitystä tai muuta toimintaa (vrt. synkronisissa ympäristöissä Rintel, Pittam & Mulholland 2003). Kurssiharjoitusta tekevät opiskelijat voivat siis esittää esimerkiksi kysymyksiä, joihin toiset voivat joko vastata tai jättää vastaamatta, ja valinta on lähes täysin osallistujan käsissä. Vastaamatta jättäminen ei niinkään liity keskustelutoiminnan häiriintymiseen. Se liittyy ennemminkin siihen, että opiskelija pystyy asynkronisuuden mahdollistamassa ajassa valikoimaan ne toiminnot, jotka parhaiten täyttävät sekä opiskelijan omat tavoitteet että harjoitukselle määritellyt tavoitteet (vrt. Mäkelä 2010; Skovholt & Svennevig 2013).

Keskustelun vuorovaikutusta analysoimalla voidaan osoittaa, että opiskelijat osaavat orientoitua asynkronisuuden aiheuttamaan erilaiseen vuorojen järjestykseen ja sitä kautta erilaisiin odotuksiin siitä, mihin toimintaan kannattaa reagoida ja mihin ei (esim. artikkeli II). Toisaalta institutionaalinen konteksti vaikuttaa tähän myös; opiskelutavoitteet ja vaadittujen vuorojen määrä asettavat kullekin osallistujalle normatiivisia odotuksia, jotka näkyvät lopulta siinä, millä tavalla osallistuu ja missä kohdassa ketjua. Kytkeekö vuoronsa edeltävään vuoroon tunnin vai päivän viiveellä? Vastaako yhdessä vuorossa toisen esittämään kysymykseen ja refleктоiko toisessa vuorossa kurssikirjallisuutta? (Esim. artikkeli I.) Lopulta tällainen valikointi ja toiminta kuvastavat verkkokeskustelun jatkuvuutta ja vastavuoroisuutta. Ensinnäkin se kuvastaa progressiivista toiminnan ylläpitämistä eli opiskeltavan aiheen käsittelyä yhdessä ja toiseksi sekventiaalista

toimintojen suhteuttamista toisiinsa eli aiheen käsittelyä sopivilla keinoilla. Armissen (2005: 113–134) mukaan kyse on opiskelijoiden kyvystä asettaa käsiteltävä aihe kontekstiinsa, toisin sanoen ymmärtää omat ja toisten toiminnot kasvavana tietona aiheesta (myös Balaman 2015).

Havaintojeni mukaan tässä kohden voisikin puhua normatiivisuuden sijasta asynkronisuudesta ja siitä, että asynkronisuus itsessään toimii ohjeena osallistujille. Asynkronisuutta ei ehkä tule nähdä selvänä normina, mutta jonkinlaisia normatiivisia odotuksia asettuu sen myötä verkkokeskustelun osallistujille ja vuorovaikutuksen rakentamiselle. Esimerkiksi vuoron tuottamisen keinot tulee hallita, ettei vaikkapa osallistu keskusteluun kesken jääneellä vuorolla tai puutteellisesti sijoitetulla vuorolla. Tämä on havainnollistettu alla esimerkissä 5, jossa Heidi on sijoittanut alustusvuoronsa keskelle muuta keskustelua.

Esimerkki 5. TK: aineisto ja sen raportointi (k10)

HEIDI: Kyselylomakkeen tulisi olla selkeä, siisti ja houkuttelevan näköinen, sillä vastaaja päättää jo kyselylomakkeen ulkonäön perusteella, vastaako hän kyselyyn. Alussa tulisi olla helppoja kysymyksiä, mutta myös tärkeitä tietoja kannattaa kysyä jo lomakkeen alkupuolella, jolloin vastauksia harkitaan tarkemmin kuin lopussa. Onnistunut tutkimuslomake saa myös vastaajan tuntemaan vastaamisen tärkeäksi.

Lähde: Heikkilä, Tarja (2008). Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.

Heidin vuoro on informatiivinen, niin sanottu alustusvuoro, jonka pitäisi olla keskustelun alussa ja jonka avulla etukäteen valittu opiskelija (tässä siis Heidi) herättelee keskustelua. Heidi on kuitenkin liittännyt vuoronsa syystä tai toisesta sellaiseen keskustelukohtaan, jossa edellä olevissa vuoroissa on keskusteltu toisesta näkökulmasta. Heidi tavallaan rikkoo keskustelulle ominaista jatkuvuutta sekä sijoittamalla vuoronsa huonosti että irrottamalla sen muista ympärillä olevista vuoroista – toiminnallista kytköstä edeltäviin ei ole eksplisiittisesti tehty. Tällainen toiminta ei kuitenkaan pääty sanktioihin, ellei sanktiona pidetä sitä, että tällainen vuoro tällaisessa kohdassa jää todennäköisesti huomioimatta. Tästäkin tapauksessa muut eivät reagoi Heidin vuoroon, ja Heidi itse ainoana vastaa vuoroonsa samanlaisella alustusvuorolla. Sanktioiden puuttumista selittänee se, että asynkronisessa verkkokeskustelussa toiminta etenee ja keskustelu pysyy yllä huolimatta tämänkaltaisista vuoroista. Suurin osa yhden ketjun vuoroista keskittyy kuitenkin toiminnan ylläpitämiseen eli tehtävän tekemiseen, ja joskus Heidinkin vuoron kaltaisista lähtee versomaan omanlaisensa toimintojen ketju.

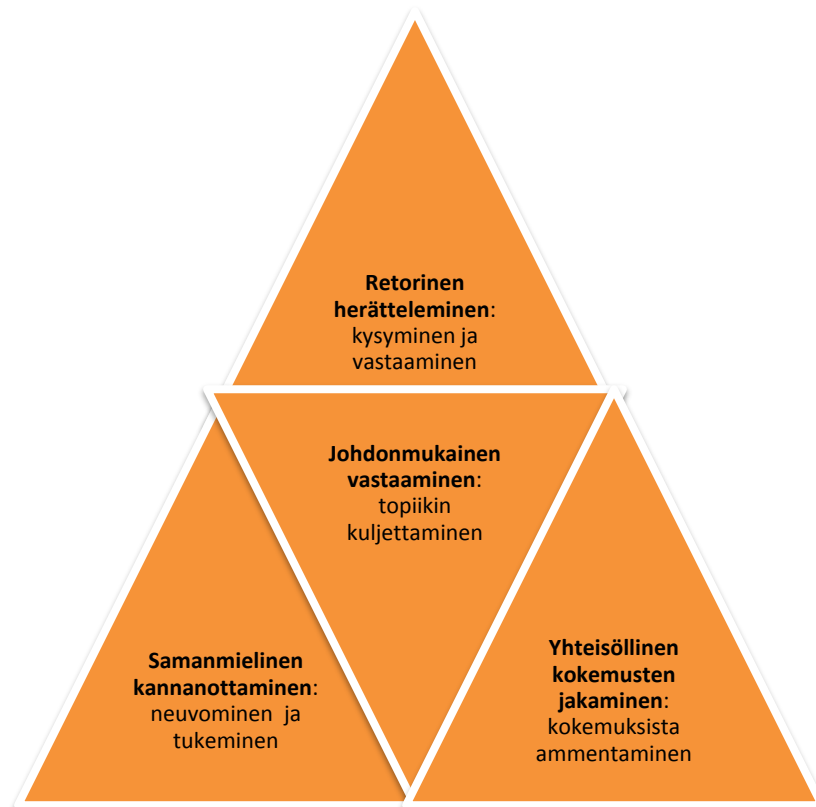
Opiskelijat siis tutkitusti orientoituvat asynkronisuuden mahdollistamiin vuorojen ja ketjujen rakentamisen tapoihin enemmän kuin toimintojen jaksottaisuuteen tai odotuksenmukaisuuteen. Asynkronisuus voidaan nähdä normin sijasta eräänlaisena kehyksenä, joka antaa tarvittavat tiedot ja taidot sekventiaalisten toimintojen rakentamiselle, jotka eivät itsestään selvästi rakennu vieruspareina tai edes laajennettuina sekvensseinä (vrt. Schegloff 2007; myös Heritage 1996: 118–123, 249–292).

Asynkronisuus on omanlaisensa takuu verkkokeskustelun rakentumisen jatkuvuudelle ja osallistujien väliselle vuorovaikutukselle. Se muistuttaa keskustelunanalyttistä ajatusta toiminnan ja topiikin jatkamisesta sellaisessa tilanteessa, jossa puhujat epäröivät, pitävät taukoja tai ovat pitkään hiljaa vuorojen välillä. Verkkokeskustelussa asynkronisuus on tila, jossa osallistujat voivat tehdä edellä mainittuja tekoja. (Vrt. esim. Berger, Viney & Rae 2016.) Kuitenkin esimerkiksi synkronisissa verkkokeskusteluissa hiljaisuutta on saatettu tulkita väärin, kuten häiriönä keskusteluyhteydelle (ks. Garcia & Jacobs 1998). Asynkronisessa verkkokeskustelussa teot ovat puolestaan todennäköisemmin vuoron tuottamiseen ja vastaanoton ennakoimiseen liittyviä tekoja, kuten muiden vuorojen lukemista, oman vuoron suunnittelua kirjoittamalla ja muiden osallistujien huomioimista erilaisilla dialogisen kielenkäytön keinoilla (mm. Hutchby & Tanna 2008; Skovholt & Svennevig 2013).

5 ARTIKKELIT: VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN KÄYTÄNTÖJÄ VERKKO-OPISKELUSSA

Tässä luvussa käyn lyhyesti läpi tutkimukseni artikkelit ja niiden tavoitteet, menetelmät ja tulokset. Peilaan neljää artikkeliani aikaisemmissa luvuissa esiteltyä tutkimustaustaa vasten ja havainnollistan sitä, millä tavalla artikkelit kontribuoi- vat tutkimukseni laajan tavoitteen suhteen. Minkälaista verkko-opiskelun ver- taisvuorovaikutusta kohdekeskusteluissani lopulta rakennetaan?

Kuviossa 2 on esitetty vuorovaikutuskäytännöt, jotka nousivat artikkeleissa kes- keisesti esiin. Käsitän käytännön keskustelussa toistuvaksi, osallistujien osoitta- maksi toiminnaksi (ks. Heritage 1996: 228–239). Artikkelissa I verkkokeskuste- lun käytännöksi havaittiin toiminta ja tavat, joiden avulla osallistujat kuljettavat keskustelun topiikkejä vuorosta toiseen johdonmukaisesti ja keskustelun asyn- kronisuuden huomioiden. Artikkelit toimii myös taustana muille artikkeleille, sillä niissä on kyse siitä, minkälaisilla toiminnoilla osallistujat kuljettavat topiikkejä.



Kuvio 2. Vuorovaikutuskäytännöt artikkeleiden mukaisesti.

Artikkelissa II osallistujien ilmentämäksi käytännöksi osoitettiin erilaisten kysymysten esittäminen, niihin vastaaminen ja reagoiminen sekä kysymysten käyttö monin eri tavoin, muutenkin kuin tiedonhakuun. Lisäksi kysymisellä ja vastauksella orientoiduttiin yhtäältä vuorovaikutuksen ja toisaalta topiikin ylläpitämiseen. Kolmannessa artikkelissa vuorovaikutuksen ja topiikin ylläpitämistä tarkasteltiin modaalisen rakenteen kautta: *kannattaa x* osoittautui rakenteeksi, jonka käytöllä opiskelijat voivat neuvoa ja tukea toisiaan. Neljäs artikkeli, ainoa englanninkielinen, havainnollisti institutionaalisen verkkokeskustelun yhdeksi voimavaraksi kokemukset. Artikkelissa todettiin, että kokemuksista kertominen ja kokemusten välittäminen ovat opiskelijoiden keskinäiselle keskustelulle tärkeitä, ei pelkästään topikaalisena sisältönä vaan myös argumentoinnin osana. Tarkastelen seuraavaksi jokaista artikkelia omassa luvussaan.

5.1. Johdonmukainen vastaaminen

Verkossa tapahtuva vuorovaikutus käsitetään esimerkiksi sen mukaan, että osallistujat pystyvät koherenttiin keskusteluun huolimatta siitä, että se on välitteistä ja että viestinnästä puuttuu tulkinnalle tärkeitä vihjeitä, kuten ilmeitä tai äänensävyjä (esim. Herring 1996). Käsittelin näitä näkökulmia artikkelissa I keskittymällä asynkronisen verkkokeskustelun jatkuvuuteen ja johdonmukaisuuteen. Tutkin PK-harjoituksen 32 keskusteluketjusta osallistujien keinoja ylläpitää topiikkia ketjun aloitusvuoroon suoraan vastaavissa vuoroissa. Tällaisissa vuoroissa opiskelijan on jollain tavalla osoitettava, miten hän jatkaa aloitusvuorossa aloitettua topiikkia ja miten hän topiikin jatkamisessaan huolehtii asynkronisuuden aiheuttamista puitteista. Opiskelijahan tietää vain sen, että oma vuoro on tulossa vastaukseksi aloitusvuoroon, mutta hän ei tiedä, kuinka monta muuta vuoroa aloitusvuoroon on hänen lisäkseen tulossa. Näin on ymmärrettävää, että opiskelija käyttää erilaisia kirjoittamisen keinoja ”ohittaakseen tämän epävarmuuden”. Oletuksena oli, että tällaisessa tilanteessa topikaalinen johdonmukaisuus saavutetaan kontekstuaalisen tiedon avulla. Havainnollistin artikkelissa, että tällaisessa tilanteessa kukin osallistuja jatkaa käynnissä olevaa topiikkia ilmentämällä erilaisia tulkintavihjeitä.

Tulkintavihjeiden havaitseminen kertoo siitä, että asynkronisia vuoroja voidaan tutkia yhdistämällä keskusteluanalyttista sekventiaalisuuden tarkastelua funktionaalisuutta ja dialogisuutta painottavaan diskurssintutkimukseen (vrt. Linell 2009; Virtanen 2015). Bowersiin ja Churcheriin (1988) pohjaten yhdistelmällä voidaan kuvata verkkokeskustelussa tapahtuvaa lokaalia ja globaalia toimintaa, mikä on parhaimmillaan esimerkki sujuvasta koherentista keskustelusta. Kohdekeskustelujen lokaali toiminta näkyi topiikin jatkamista kuvastavina tulkintavih-

jeinä, joissa yhdisteltiin kirjoitetun ja puhutun kielenkäytön koheesiokeinoja, kuten ”kuulolla olon” ilmauksia²¹. Näitä olivat esimerkiksi erilaiset sidossanat (mm. *juuri*, *myös*), toisto sekä viittaus- ja puhuttelutekniikat, kuten nimeäminen (esim. Blanchette 2012; Tanskanen 2006: 15–29, 115–132). Näiden osalta analyysini vahvisti aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyjä havaintoja kirjoittamalla osoitettavasta vuorojen välisestä suhteesta ja ketjujen rakentumisen tavoista (esim. Lapadat 2007; Markman 2006; Blanchette 2012).

Opiskelijat ilmaisivat esimerkiksi samanmielisyytensä kertomalla eksplisiittisesti, kenen kanssa on samaa mieltä ja toistamalla kohtia samanmielisyyttä koskevasta vuorosta. Kohdekeskusteluissa kannanottamista ilmaistaan harvoin pelkällä ilmauksella *samaa mieltä* tai *eri mieltä*, koska tällöin ei käy selväksi, kehen toiminto kohdistuu ja mitä toiminto ilmaisee. Kannanottamista ei voi osoittaa yksinään myöskään myöntelyäänähdyksillä tai dialogipartikkeleilla, mikä riittäisi toiminnoksi kasvokkaisessa tilanteessa (vrt. esim. Niemi 2015). Artikkelini lisää kuitenkin tietoa siitä, että koheesiota ja koherenssia voi laajentaa verkkokeskustelun vuorovaikutuksen resursseiksi eikä pelkästään keskustelun rakenteellisiksi ja topikaalisiksi resursseiksi (ks. *relevanssin* roolista Herring 2013). Esimerkiksi *juuri* ei sido pelkästään lauseita ja vuoroja yhteen, vaan se antaa tulkintavihjeen siitä, millä tavoin sitä ympäröivä teksti voidaan tulkita toiminnaksi²².

Kohdekeskustelujen globaalia toimintaa topiikin jatkamiseksi ja johdonmukaiseksi vastaamistoiminnaksi ilmensivät tulkintavihjeet, jotka pohjautuivat käsitelyyn keskustelujen koherenssista, joka rakentuu sekventiaalisista toiminnoista ja yhteisestä keskustelupohjasta (ks. Schegloff 2007: xiv, 111–114, 195–214). Esimerkiksi osallistujien osoittama kysymysten ja vastausten jatkumo luo keskusteluun koherenssia. Globaalin toiminnan ilmentäjänä hyödynnettiin myös kontekstuaalisia keinoja, jotka pohjautuivat tilanteen institutionaalisuuteen ja pedagogisuuteen (ks. Herring 1996; Luukka 1998). Artikkelissa osoitettiin, että opiskelijat käyttivät sekventiaalisuutta ja kontekstuaalisuutta hyväkseen siinä, kun he huomioivat edeltävän vuoron ja jatkavat topiikkia. Opiskelija saattoi ensinnäkin jatkaa topiikkia selvästi sitä täydentäen (eksplisiittisesti), esimerkiksi osoittamalla samanmielisyyttä ja tukemalla omalla argumentoinnillaan toisen mielipidettä. Toiseksi opiskelija saattoi orientoitua topiikin jatkamiseen mutta hiukan eri nä-

²¹ ”Kuulolla olo” tarkoittaa ilmauksia, joilla kielenkäyttäjä voi osoittaa huomioineensa edeltävän puheen tai tekstin. Ilmaukset esiintyvät usein vuoron tai tekstin alussa, mutta myöhäisempikin sijainti on mahdollinen. Näitä esiintyy kaikissa kielenkäyttömuodoissa, myös verkkokielenkäytössä, kuten tutkimuksessani on havaittu.

²² Jääskeläinen ja Koivisto (2012) pohtivat konjunktioiden, konnektiivien ja partikkeleiden roolia kielenkäytössä ja näkevät niille erilaisia käyttötapoja ja tulkintoja kontekstista riippuen.

kökulmasta verrattuna edeltävään vuoroon (implisiittisesti). Tämän saattoi tehdä esimerkiksi omalla argumentoinnilla, joka yhdistettiin edeltävän vuoron toimintaan kontekstuaalisesti: vuoroissa on kyse samantyyppisestä sanastosta ja diskurssista, opiskelukeskustelusta tietystä aiheesta (ks. Herring 1996; Tanskanen 2006: 126–130).

Osallistujien on kuitenkin oltava johdonmukaisia toiminnoissaan ja oma vuoro liitetään edeltävään siihen sopivan toiminnan myötä. Myös tämä toiminta edellyttää kontekstiherkkyyttä (ks. esim. Raevaara 1997: 78), mikä näkyy tuloksissa siinä, että osallistujat reagoivat keskustelun institutionaaliseen kontekstiin ja tekevät tulkintansa omasta ja muiden toiminnasta sitä vasten. Tanskanen (2006: 62–69) puhuu tässä yhteydessä siitä, että osallistujilla on maailmasta ja viestintätilanteista omaksuttuja erilaisia ”tietoja”, joihin keskustelijat yhdessä tukeutuvat (ks. myös Scardamalia & Bereiter 2006). Tämä on myös keskusteluun ankkuroitumista ja yhteisen keskustelupohjan havainnollistamista eli dialogista kielenkäyttöä (ks. esim. Linell 2009).

Tulosten perusteella topikaalinen johdonmukaisuus on läpivalaiseva käytäntö tämäntyyppisessä verkkokeskustelussa, eivätkä osallistujat näytä muuttavan topiikkaa tai siirtyvän tehtävän ulkopuolisiin topiikkeihin kovinkaan helposti (vrt. esim. Lambiase 2010). Opiskelijat orientoituvat siihen, että keskustelua rakennetaan yhdessä ja että oma toiminta jatkaa ja tukee muiden toimintaa. Tästä jatkamisesta huolehditaan toisaalta sen ohella, että saadaan osoitettua omaa osaamista ja täytettyä harjoitukselle asetettuja vaatimuksia (vrt. Rose 2004). Toisaalta osallistuminen kiteytyy vertaisvuorovaikutukseksi, sillä topiikissa pysyminen ja siten tavoitteiden täyttäminen tehdään yhteistyössä muiden kanssa. Tällä tavoin aineistoni keskustelut tukevat havaintoja, joita on tehty verkko-opiskelun vertaisvuorovaikutuksen rakentumistavoista (mm. Gibson 2009) ja yhteistoiminnallisesta tiedonrakentamisesta (vrt. esim. Mäkelä 2010). Artikkelin tulokset myös lisäävät tietoa monipuolisesta, yksittäisten kielellisten ilmaisujen ja vuorovaikutuksellisten toimintojen yhteistyöstä, joka vaikuttaa käsitykseen asynkronisen verkkokeskustelun koherenssista ja topiikin ylläpitämisen tavoista.

5.2. Retorinen herätteleminen

Jatkuvuuden ja topikaalisuuden ohella verkko-opiskelun vertaisvuorovaikutus kiinnittyy mitä suurimmassa määrin osallistujien rooleihin ja opiskelutilanteen asetelmaan. Tällä tarkoitetaan useimmiten sitä, että osallistujat osaavat asennoitua siihen, mitä heiltä odotetaan eli vertaisten kesken tehtävää opiskelua (esim. Dysthe 2002; Kern 1995). Asennoituminen näkyy siinä toiminnassa ja osallistuji-

en yksittäisissä toiminnoissa, joilla tällaisen tilanteen vuorovaikutusta tuotetaan. Artikkelissa II lähestyin tätä asennoitumista keskittymällä yhdenlaiseen käytäntöön, jolla osallistujat pystyvät osoittamaan sekä omaa osaamistaan että herättelemään muiden osallistumista ja osaamista. Pääsin käsiksi tähän käytäntöön retorisen kysymyksen ja siihen tehtyjen responsien avulla. Näitä tutkittiin TK-harjoitusten 30 keskusteluketjusta.

Retorisia kysymyksiä on muiden aineistojen ohella tutkittu myös verkkokeskusteluista, joissa retorisen kysymyksen muotoilua, funktioita ja responsimahdollisuuksia on lähestytty problematisoiden (esim. Kleinke 2012). Osoitin myös omassa artikkelissani, että retorinen kysymys on haastava tutkimuskohde, jota voidaan tulkita ainoastaan käyttötilanteen kontekstia vasten. Artikkelissa kontekstina toimivat ensinnäkin sellaiset makrokontekstit, kuten tilanteen institutionaalisuus ja asynkronisuus, sekä mikrokontekstit, kuten yksittäinen vuoro ja vuorojen välinen toiminta. Näin esimerkiksi kaikenlaiset kysymykset (esim. hakukysymys) ja väitelauseet kysymysmerkin kera saatettiin valjastaa retoriseen käyttöön, koska asynkronisessa verkkokeskustelussa kysymysten esittäminen ja niihin vastaaminen toimivat vapaaehtoisuuden periaatteella. Tässä on ero kasvokkain keskusteluihin, joissa kysymykseen vastaamatta jättäminen aiheuttaa usein normatiivisia ongelmia ja selontekovelvollisuutta (Raevaara 1997; ks. myös Tainio 2007) tai joissa vastauksen muotoilu ja prosodia vaikuttavat vahvasti toiminnon tulkitsemiseen (Raymond 2013).

Teknologia-sovelletun keskusteluanalyysin yhdistäminen kysymysten ja responsien tarkasteluun havainnollisti, että retorista kysymystä käytettiin kohdekeskusteluissa vastavuoroisesti ja responsiivisesti sekä yksittäisessä vuorossa että vuorojen välisessä toiminnassa. Vuoronsisäisesti retorilla kysymyksillä jäsennettiin vuoroa sekä topiikkaa, ja niitä käytettiin niin sanottuina retorisisina strategioina: 1) kiinnittämään huomio johonkin vuoron kohtaan tai toimintoon, 2) osoittamaan tietoutta yleisöstä eli hyödyntämään kirjoitetun kielen dialogisuutta ja 3) ilmentämään argumentoimista, jolla havainnollistaa omaa osaamista. Tällä tavoin retorinen kysymys toimii yhtäältä tekstuaalisena vuoron jäsentäjänä ja toisaalta laajemman keskusteludiskurssin, opiskeludiskurssin, jäsentäjänä. Samanlaisia huomioita on tehnyt esimerkiksi Crawford Camiciottoli (2008) tutkituaan erilaisia opetuspuheita ja -tekstejä sekä lähiopetuksessa että verkkotyöskentelyssä. Vuorojen välisessä toiminnassa retorinen kysymys toimi tyypillisimmin kannanoton tai mielipiteen ilmaisemisena, johon reagoitiin osoittamalla samanmielisyyttä tai vahvistamalla toiminnon implikoiva väite (vrt. Kleinke 2012.). Retorisen kysymisen monipuolisuutta verkko-opiskelun toiminnassa kuvastaa myös se, että samaan kysymykseen saatettiin opiskelijoiden taholta reagoida sekä retorisisena että aitona kysymyksenä, jolloin jälkimmäisessä tapauksessa vastaus-

kin oli ”aito”. Esimerkiksi hakukysymyksen vastattiin antamalla se informaatio, mitä haettiin, eikä vahvistamalla kysymykseen sisältyvä oletus (ks. luku 4, esimerkki 3). Retorisella kysymisellä osallistujat osoittivat omaa osaamista mutta antoivat samalla tilaa toisten osallistumiselle, eli herättelivät muita reagoimaan.

Osoitin artikkelissa, että verkko-opiskelussa käytetty tietty rakenne ja sen kautta tuotettu toiminta ilmentävät osallistujien tavoitteellisuutta, yhteisen keskusteluharjoituksen ylläpitämistä ja loppuunsaattamista. Retorinen kysyminen ja vastaaminen joko yhdessä vuorossa tai vuorojen välisessä toiminnassa on opiskelijoiden keino orientoitua yhteiseen keskusteluun, jossa yksilölliseltäkin näyttävä toiminta kutsuu muita mukaan. Esimerkiksi retorisen kysymyksen käyttö oman vuoron jäsenyyksessä ei ole pelkästään argumentointia omaksi hyväksi, vaan se tarjoaa muille mahdollisuuden reagointiin. Toisaalta kysyminen on tyypillinen institutionaalinen käytäntö (mm. Tainio 2007). Se osoittautuu tässä aineistossa monipuoliseksi ilmiöksi, jota käytetään pelkän tiedonhaun tai tietojen päivittämisen sijasta monimuotoiseen toimintaan (ks. myös Raevaara 2004), joka tähtää keskustelun vuorovaikutuksen ylläpitämiseen, topiikkien kuljettamiseen ja koherenttiin jäsentymiseen (vrt. Lapadat 2007) sekä yhteistyössä tehtävään argumentointiin, mikä näkyy keskusteluja hallitsevassa samanhenkisyudessa.

Retoristen kysymysten käytöllä ja niihin reagoinnilla opiskelijat pystyvät ylläpitämään asetelmaa symmetrisestä osallistumisesta ja tietämisen tasosta (vrt. Jakonen 2013). Retorisen kysymyksen esittäminen tai kysymykseen reagoiminen retorisenä eivät implikoi sitä, että kysyjä tai vastaaja ei tietäisi käsiteltävää asiaa tai että hänellä ei olisi pääsyä asian käsittelyyn (vrt. Heritage 2013). Tällainen retorinen toiminta säilyttää oletuksen, että vertaisvuorovaikutuksessa tiedosta neuvotellaan yhdessä ilman ulkoapäin annettuja tai asiantuntijuutta korostavia tekijöitä (vrt. Kleinke 2012). Artikkelini lisää tietoa erilaisten kysymysten funktioista ja käytöistä, jotka ovat tiukasti kiinni niitä ympäröivissä kielenkäyttötilanteissa ja -konteksteissa (ks. Gibson 2009). Artikkelini antaa myös yhdenlaisen esimerkin siitä, miten asynkronisuus ja institutionaalisuus yhdessä vaikuttavat opiskelijoiden toiminnan ja yksittäisten toimintojen tulkintaan sekä tilanteeseen osallistuvan opiskelijan että tutkijan näkökulmasta.

5.3. Samanmielinen kannanottaminen

Verkko-opiskelussa rakentuva vertaisvuorovaikutus on erityisen selvää silloin, kun opiskelijat tuottavat konkreettisia toimintoja, jotka ilmentävät auttamista ja tukemista (vrt. Dysthe 2002; Lehtonen 2013). Vertaisvuorovaikutusta todentaa myös se, kun keskustelun kontekstissa toiminnot tulkitaan ja niihin reagoidaan

tukea antavina toimintoina, vaikka ne eivät ensisijaisesti ilmentäisi auttamista tai tukemista. Artikkelissa III kohteenani oli tällaista vertaisvuorovaikutusta rakentava toiminta, jota kutsun tässä samanmieliseksi kannanottamiseksi. Olin aikaisempia artikkeleita tehdessäni havainnut, että kohdekeskusteluissa opiskelijat käyttävät paljon *kannattaa x* -rakennetta erilaisin variaatioin ja että rakenteella näyttäisi olevan ensisijaista funktiotaan monipuolisempi rooli. Hyödynsin sekä TK-harjoituksia (39 keskusteluketjua) että PK-harjoituksia (26 keskusteluketjua), sillä rakennetta käytettiin taajaan kummassakin.

Tarkastelemalla rakennetta yksittäisessä vuorossa ja vuorojen välisessä toiminnassa havainnollistin, kuinka modaalisen rakenteen analyysia asynkronisessa viestinnässä voidaan yhdistää keskustelunanalyttiseen vuorovaikutuksen tutkimiseen²³. Nimesin menetelmäni teknologiavälitteiseksi keskustelunanalyysiksi, mikä osaltaan kertoo metodologiani muokkautumisesta artikkeleiden jatkumossa. Artikkelissa II puhuin teknologia-sovelletusta keskustelunanalyysista ja artikkelissa I pelkästään keskustelunanalyysin ja teknologiavälitteisen viestinnän analyysin yhdistämisestä. Näihin aikoihin esitettiin jo muualla nimitystä digitaalinen keskustelunanalyysi (Giles ym. 2015), johon en vielä tarttunut.

Tulokset vahvistivat oletukseni rakenteen monipuolisesta käytöstä ja vastaanotosta. Sekä vuoronsisäisessä että vuorojenvälisessä toiminnassa rakennetta käytetään useammin kannanottamisessa, mielipiteen ilmaisemisessa, neuvomisessa ja tukemisessa kuin välttämättömyyttä ilmaisevissa toiminnoissa, kuten käskemisessä ja tiukassa suosittelemisessä²⁴. Rakenne yhdistettiin usein *mielestäni*-ilmaukseen, joka on modaalinen asennoitumista ilmaiseva adverbis. Tällä yhdistelmällä opiskelija saattoi lieventää rakenteelle implikoitua direktiivistä merkitystä, ilmaista näkemyksensä mielipiteenä ja tarjota muille tulkintavaihtoehtoja, jotka sallivat muutkin kuin direktiiviset tulkinnat. Opiskelijat orientoituivatkin rakenteen käyttöön pääosin epädirektiivisenä toimintona, sillä sitä ei tulkittu esimerkiksi ohjeena, joka pitäisi hyväksyä tai toimia sen mukaisesti (vrt. esim. Vayreda & Antaki 2009; Rouhikoski 2015). Toisten käyttämään rakenteeseen orientoituttiin tyypillisesti kannattamalla rakenteella ilmaistua mielipidettä ja sovittamalla oma argumentointi siihen.

²³Tässä artikkelissa sivusin *vuorovaikutuslingvistiikaksi* kutsuttua tutkimussuuntausta, joka yhdistää vuorovaikutuksen tutkimuksen ja kieliopillisten rakenteiden tutkimuksen (Couper-Kuhlen 2014).

²⁴ Perusmerkitykseltään rakenne on nesessiivinen eli välttämättömyyttä ilmaiseva ja perusfunktioltaan suositteleva: sillä ilmaistaan jonkin toiminnan olevan vastaanottajan kannalta suositeltava, kannattava ja siten välttämätön (VISK § 1551, 1645, 1668).

Kantaaottava orientoituminen kertoo siitä, että opiskelijoiden ei tarvitse epäillä episteemisiä oikeuksiaan (esim. Heritage 2013): vertaiskeskustelussa toisen oikeutta tietoon ja tietämyksen laatua ei yleensä kritisoida, kiistetä tai uhata vaan jokaisella nähdään olevan yhtäläinen oikeus osoittaa omaa tietämystään (ks. esim. Balaman 2015). Vanhasen (2011) mukaan verkossa tapahtuva epävirallisempi vertaiskeskustelu voi kuitenkin sisältää myös autoritääristä neuvojen jakamista tai syyttelyä. Ero Vanhasen (2011) tulosten ja artikkelini tulosten välillä selittyy osin sillä, että suljetussa opiskeluverkkokeskustelussa osallistujat tietävät toisensa ja heillä on toisenlainen vastuu toiminnastaan kuin epävirallisissa ja avoimemmissa verkkokeskusteluissa, joissa osallistujat keskustelevat usein nimimerkeillä eivätkä tunne toisiaan.

Artikkelissa kiteytyy asynkroniselle vertaisvuorovaikutukselle tyypillinen ilmiö: direktiiviseltä vaikuttava toiminto lievennetään ja valjastetaan toiminnaksi, jolla tuetaan muita ja argumentoidaan yhteistuumin. Lieventelyä on todettu muissakin kuin verkko-opiskelukonteksteissa (esim. Svinhufvud 2013: 37–39), mutta asynkronisuus ja sen aiheuttamat erilaiset toimintatavat selittävät osaltaan lieventelykäytännön olemassaoloa kohdekeskusteluissa. Onkin todettu, että asynkronisen verkkokeskustelun vuoro voi olla niin monipuolinen (esim. Herring 1996; Hutchby & Tanna 2008; Kouper 2010), että ohjeeksi tarkoitettu rakenne ei erotu sieltä samalla tavalla kuin käsky muissa tilanteissa (esim. Rouhikoski 2015). Kaikille keskusteluille ja teksteille on olennaista näkemys kielenkäytön suoruudesta tai epäsuoruudesta, mutta verkkoviestinnässä nämä ulottuvuudet ovat hyvin tulkinnanvaraisia. Tässä mielessä ei ole yllättävää, että verkkokeskustelussa käytettävät rakenteet tulkitaan todennäköisesti epäsuorasti kuin suorasti (vrt. artikkeli II).

On huomioitava, että verkko-opiskelun institutionaalisuus luo sellaiset kehykset opiskelijoiden keskinäiselle viestinnälle, että heidän ei ole tarpeen ryhtyä ohjailemaan muita vaan keskustelemaan yhdessä annetusta topiikista (ks. Tanskanen 2014 opintoihin liittyvästä verkkokeskustelusta; myös Luukka 1998). Tällainen toiminta ilmentää vertaistuellaa rakennettua osaamista, jossa erilaiset käsitykset, pohdinnat ja kannanotot saavat vastakaikua ja jossa toisen ohjailemiselle jää vain vähän tilaa. Artikkelini osoittaa, samalla tavalla kuin artikkeli II, erilaisten rakenteiden funktiot ja responssimahdollisuudet riippuvaisiksi tilanteen kontekstista. Esimerkiksi toisten hienovarainen neuvominen ja tukeminen tapahtuvat asynkronisessa opiskeluverkkokeskustelussa toisenlaisilla muotoiluilla kuin synkronisessa chat-neuvonnassa, jossa on asymmetrinen asetelma osallistujien välillä (Stommel & van der Houwen 2013).

5.4. Yhteisöllinen kokemusten jakaminen

Vertaisvuorovaikutus kiteytyy erilaisiksi toiminnoiksi, joissa korostetaan opiskelijoiden välistä yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä, dialogisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Tällainen verkko-opiskelun muoto on nähty tavoiteltavana (esim. Brooks 2013; Dysthe 2002; Mäkelä 2010). Yhteisöllisyys ja opiskelijoiden sosiaalisuus on kuitenkin monissa tutkimuksissa huomioitu hiukan yksisuuntaisesti, ja yhteisöllisyys on usein sidottu siihen, kuinka *hyvin* opiskelijat rakentavat tietoa ja ilmentävät oppimista kuvastavia toimintoja (ks. Mäkelä 2010: 263–266). Vähitellen myös verkko-opiskelun tutkimuksissa on alettu nähdä erilaisten ei-faktuaalisten ja sosiaalisten toimintojen merkitys yhteisölliselle opiskelulle (esim. Brooks 2013; Tainio & Piirainen-Marsh 2011). Tartuin tähän tematiikkaan artikkelissa IV, jossa fokuksessa oli opiskelijoiden kokempuheen ja argumentoinnin yhteistyö²⁵. Tätä tutkittiin TK-harjoitusten 28 keskusteluketjusta, joissa tarkastelu rajattiin keskusteluketjuihin, joissa oli todennäköisesti mukana opiskelijoiden omia kokempuksia, ja sellaisiin, joissa kokempupuhe oli epätodennäköisempää ja oletettavasti hiukan erilaista.

Analyysissa kartoitettiin ensin yksittäisiä vuoroja ja niistä erilaisia kokempupuheen muotoiluja, joiden tarkastelussa hyödynnettiin narratiivista analyysia (ks. esim. Page 2012). Toiseksi tarkasteltiin vuorojen välisestä toiminnasta sitä, minkälaisina perusteluina erilaiset kokempupuheen muotoilut rakennettiin ja minkälainen suhde tällaisella argumentoinnilla oli muihin vuoroihin. Tässä hyödynnettiin retorista analyysia, jossa painopiste oli argumentointitoiminnassa eikä esimerkiksi retorisisissa tehokeinoissa. Digitaalisen keskustelunanalyysin ja narratiivisen sekä retorisen analyysin yhdistelmällä havainnollistettiin, miten opiskelijat kertovat kokempuksistaan, miten he käyttävät kokempupuhetta argumentoinnissa ja erityisesti mielipiteiden ja argumenttien perusteluna. Artikkelissa käytettiin myös ensimmäistä kertaa menetelmästä nimitystä digitaalinen keskustelunanalyysi (Giles ym. 2015).

Tulosten perusteella opiskelijat osallistuvat institutionaaliseen vertaiskeskusteluun kokempupuheella. Kokempuksista ei niinkään rakenneta kertompuksia vaan niitä kuvaillaan lyhyesti tai niitä tulkitaan, ja tulkintojen kautta tehdään muita toimintoja. Opiskelijat käyttävät tulkitsevaan kokempupuheeseen esimerkiksi mentaalaisia verbejä (*Olen huomannut, että kannattaa luetuttaa teksti jollakin ulkopuolisella.*). Esimerkkilauseessa tulkitun kokempuksen avulla ilmaistaan kannanotto ja lievennely neuvo tai suositus. Kokempupuhe saatetaan ilmaista myös

²⁵ Kyseessä on yhteistyönä kirjoitettu artikkeli, joskin artikkelissa tutkittu ilmiö, rajaus, aineiston valinta ja analyysi ovat alun perin väitöskirjan tekijän käsialaa.

nollapersoonassa²⁶, jolloin kokemuksellisen tiedon alkuperä ja kokemuksen omaava henkilö eivät tule eksplisiittisesti ilmi. Tämä tulkittiin osoitukseksi siitä, että opiskelijat eivät korosta yksilöllistä tietämystään, vaikka kokemukset voidaan nähdä yksityisinä, joihin muilla ei ole pääsyä (ks. Koskela 2006: 54–55). Vähäiset yksilöivät tiedot jaetaan yhtäältä etäännytettyinä mutta toisaalta muiden omaksuttavina ja mukautettavina, jotta keskusteluyhteys säilyy ja topiikki etenee (ks. Lester & Paulus 2011). Etäännyttäminen ja mukauttaminen näkyvät siinäkin, että opiskelijat typistävät kokemuksiaan. Kokemusten typistämistä on havaittu muissakin institutionaalisissa konteksteissa, kuten adventistien raamatupiireissä (Lehtinen 2005).

Kokemusten typistäminen, kuvailu ja tulkinnallinen käyttö sekä niiden etäännyttäminen ja mukauttaminen kertovat opiskelijoiden orientoitumisesta keskustelun asynkronisuuteen ja institutionaalisuuteen. Tällaisen toiminnan myötä he suuntautuvat keskusteluun yhteistyönä, jossa omista kokemuksista tehdään yhteistä ”omaisuutta”, ja siten osa institutionaalisen tehtävän toteuttamista. Mäkelä (2010) onkin havainnut opiskeludiskurssien rakentuvan koulutus- ja pedagogisten diskurssien ohella myös informaaleista diskursseista, kuten kokemuksista.

Yhteisöllistä ja vuorovaikutuksellista toimintaa korostaa myös se tulos, että osallistujat liittävät kokemuspuheen osaksi samanmielistä argumentointia²⁷ (vrt. Niemi 2013). Samanmielisyys osoitetaan joko selvästi eli eksplisiittisesti tai epäsuorasti eli implisiittisesti. Samanmielistä argumentointia kuvastavat opiskelijoiden kierrättämät kokemuspuheet, joissa yhden osallistujan kokemuspuhe tulee tavalla tai toisella osaksi seuraavan osallistujan vuoroa (ks. mm. Kauppinen 2013: 22–23). Page (2012: 24–48) esimerkiksi havaitsi, että kokemuspuheen kierrättäminen verkkokeskustelussa voi lisätä ryhmään ja sen toimintaa kiinnittymistä, mikä edesauttaa vertaistoimintaa. Samankaltaista toimintaa on havaittu muissakin vertaiskeskusteluissa verkko-opiskelutilanteissa (vrt. Lester & Paulus 2011) sekä verkon neuvonta- ja tukipalstoilla (esim. Vayreda & Antaki 2009). Artikkelin lisää tietoa siitä, kuinka monipuolisiin toimintoihin vertaistoiminta voi perustua ja kuinka verkossa tapahtuva opiskelu tarjoaa opiskelijoille erilaisia resursseja tilanteisen vuorovaikutuksen tuottamiselle (vrt. Mäkelä 2010).

²⁶ Nollapersoonaa tarkoittaa suomen kielessä sellaista ilmiötä, jossa lauseessa tai muunlaisessa rakenteessa ei ole ilmipantua subjektia ja joka siitä huolimatta viittaa yleensä ihmistarkoitteeseen yksilöön (VISK § 1347–1348; ks. myös Helasvuo 2014).

²⁷ Toisaalta Penttisen (2006) mukaan opiskelun ulkopuoliset kokemukset voivat olla ristiriidassa akateemisen, teoreettisen keskustelun kanssa, jos niillä ilmaistaan erimielisyyttä opiskelutyön sisältöä kohtaan. Opiskelusta kumpuavat kokemukset nähdään sitten myönteisinä vertaispuheen muotoina. (Vrt. kokemuserpertuaari verkko-opiskelussa Koskela 2006: 54–55, 60.)

6 TULOKSIA JA POHDINTAA

Olen väitöstutkimuksessani tarkastellut yliopisto-opiskelijoiden keskinäistä verkkokeskustelua institutionaalisen vuorovaikutustilanteena. Kohteena olleet verkkokeskustelut määrittivät siten monesta näkökulmasta: ne ovat asynkronisia eli eriaikaisia kirjoitettuja tekstejä, joita yhdistää tavoitteellisuus. Näistä lähtökohdista asetin seuraavat tavoitteet:

- 1) Miten kohdekeskustelut ilmentävät yhdenlaista institutionaalista vuorovaikutustilannetta?
- 2) Miten ne ilmentävät vertaisvuorovaikutusta kyseisessä tilanteessa?
- 3) Miten ne ilmentävät tilannetta kirjoitetun vuorovaikutuksen muotona?

Näihin tavoitteisiin on vastattu artikkeleissa ja tässä yhteenvedossa, ja seuraavassa alaluvussa kootaan saadut tulokset yhteen. Sen jälkeen pohdin tulosten merkitystä erityisesti verkko-opiskelun mutta myös laajemmin vuorovaikutuksen ja vertaistoiminnan tutkimukselle, jossa on keskitytty teknologiavälitteiseen viestintään. Otan myös kantaa menetelmäni sopivuuteen ja haasteisiin sen käytössä. Lopuksi pohdin tehtyjä valintoja ja esittelen joitakin jatkotutkimusideoita.

6.1 Hyviä pointteja – Mitä tulokset kertovat?

Väitöstutkimukseni perusteella korkeakoulukontekstiin sijoittuva verkkokeskustelu nojaa vuorovaikutuksessaan monenlaisiin keinoihin. Havaitut keinot ilmentävät vuorovaikutuskäytäntöjä, joissa liikutaan topikaalisesta toiminnasta kysymis-vastaamistoimintaan ja neuvomis-tukemistoimintaan sekä kokemuksista ammentavaan toimintaan, joita kaikkia yhdistää argumentoiminen annetusta aiheesta. Artikkeleiden mukaan nämä käytännöt näkyvät kielenkäyttötilanteen makrotasolla siinä, kun

- 1) opiskelijat ovat johdonmukaisia toiminnassaan ja luovat rakenteellisesti ja topikaalisesti koherentin keskustelun huolimatta asynkronisuudesta.
- 2) he herättelevät sekä omaa että muiden osallistumista ja osaamista retorisisella kysymisellä ja hyödyntävät tässä asynkronisuuden luomia mahdollisuuksia.
- 3) he orientoituvat osallistumiseen ja tiedonrakentamiseen yhteistyönä, mikä näkyy toimintojen lieventelynä ja yhteistyötä määrittävänä samanmielisyytenä.
- 4) he yhdistävät institutionaaliset tavoitteet sosiaaliin ja omaan tietotaitoon: he sopeuttavat yksilöllisen toiminnan – kuten omista kokemuksista kertomisen – osaksi yhteisöllistä toimintaa.

Havaitut käytännöt ilmentävät kohdekeskustelujen vertaisvuorovaikutusta monin tavoin. Käytännöissä suuntaudutaan yhtäältä oman osallistumisen ja osaamisen osoittamiseen ja toisaalta toimintaan kanssaopiskelijoiden kanssa, keskustelemaan valitusta aiheesta yhteisymmärryksessä. Tätä kaksoistehtävää ja samalla käytäntöjä tuotetaan mukautumalla tilanteeseen vertaistyöskentelynä eli keskustelutoimintana, jossa kukaan ei ole aiheen asiantuntija, jossa jokaisella on oikeus näkemyksensä osoittamiseen ja jossa opiskelijat ylläpitävät topiikkeja (vrt. esim. Balaman 2015; Scardamalia & Bereiter 2006; Tainio 2007; ks. myös Linell 2009: 86). Esimerkiksi artikkelissa I havaitut topiikin kuljettamisen keinot ja johdonmukainen vastaamistoiminta ovat nähtävissä vertaisvuorovaikutuksen resursseina. Opiskelijoiden vuorot sisältävät oman argumentoinnin lisäksi tulkinnan muiden vuoroista (vrt. Lapadat 2002, 2007). Opiskelijat orientoituvat topiikin kuljettamiseen ja vastaamistoimintaan tekemällä selväksi, millä tavalla heidän vuoronsa liittyy toisen vuoroon. Kyse on johdonmukaisen vastaamisen erilaisista variaatioista, jotka vaihtelevat selvästä täydentämisestä epäselvempään samassa topiikissa pysyttelemiseen.

Artikkelissa II retorisella kysymis-vastaamistoiminnalla opiskelija luo vuorovaikutuksellista mahdollisuutta (ks. Peräkylä & Vehviläinen 2003: 740) kahdella tavalla. Ensinnäkin kysymyksen esittäjä voi kysymisellä jäsentää tietämystään, asettaa tietämyksensä epävarmaksi tai herätellä muita huomaamaan kysymisellä nostettu kohta. Toiseksi toinen opiskelija voi reagoida kysymykseen monipuolisesti ilman, että kysymyksen esittäminen nähdään asiantuntijan ja tietävän osallistujan toimintana, johon pitäisi vastata (vrt. Tainio 2007; ks. myös Heritage 2013). Kirjoitettu kysymys ei ole vastaamista edellyttävä rakenne, mutta se voi olla mahdollisuus esittää oma tulkinta käsiteltävästä topiikista (Gibson 2009). Tällä tavoin retorinen kysyminen ja vastaaminen tarjoavat opiskelijoille keinoja vertaistoiminnan rakentamiseen, jossa huomioidaan asynkroniset puitteet (vrt. Kleinke 2012) ja symmetrinen asetelma osallistujien välillä (vrt. Locher 2010; Vayreda & Antaki 2009).

Artikkelissa III kaksoistehtävä on nähtävissä siinä, että opiskelijat käyttävät direktiivistä modaalista rakennetta epädirektiivisesti, ilmaisten *kannattaa x* -rakenteella enemmän kannanottamista ja ehdottamista kuin suorien ohjeiden antamista (vrt. Kouper 2010; Vanhanen 2011). Vertaisvuorovaikutusta tuottaa toisaalta myös se, että toiset opiskelijat tulkitsevat rakenteen kannanotoksi tai mielipiteeksi, josta voidaan olla samaa mieltä tai johon voidaan yhtyä. Tällainen tukeminen, vähäinen neuvominen ja mahdollisesti direktiivisen toiminnan lieventäminen korostavat entisestään sitä, että kyseessä on opiskelijoiden keskinäinen keskustelu, jossa neuvotellaan yhdessä tiedosta ja jossa orientoitutaan opis-

kelukeskustelulle tyypilliseen topiikissa pysymiseen ja harjoituksen loppuunsaattamiseen (ks. Gibson 2009).

Artikkelissa IV vertaisvuorovaikutus ilmenee siinä, kuinka opiskelijat hyödyntävät omaa ja toisten kokemustietoa topiikin kuljettamiseen ja keskusteluharjoituksen tekemiseen. Näin keskustelu rakentuu myös sellaisen tiedon varaan, joka ei korosta osallistujien eroja vaan antaa heille mahdollisuuden yhteiseen keskustelupohjaan (ks. Scardamalia & Bereiter 2006): kohdekeskusteluissa kokemukset eivät ole mitä tahansa, vaan liittyvät harjoituksen aiheeseen (ks. Koskela 2006). Osallistujien kokemusten samanlaisuus ja toistettavuus voidaan nähdä kuvastavan samassa tilanteessa olemista ja vertaistukemista. Voidaan sanoa, että kokemukset eivät ole näissä tilanteissa yksilöllistä omaisuutta vaan osa sosiaalista toimintaa, osa opiskeludiskurssin luomista (ks. Mäkelä 2010: vrt. Lehtinen 2005; Niemi 2013). Vertaisvuorovaikutus kiteytyykin tulosten mukaan parhaiten niissä tavoissa, joilla opiskelijat osoittavat olevansa samassa tilanteessa ja tukemassa toisiaan (vrt. esim. Rose 2004).

Käytännöt kertovat myös siitä, että tilanteen vertaistoiminta nojaa laajempiin institutionaalisiin kehyksiin. Topikaalinen, johdonmukainen vastaamistoiminta, retorinen kysyminen, neuvominen ja tukeminen sekä kokemusten jakaminen eivät osoita pelkästään opiskelijoiden osallistumisen keinoja. Ne ilmentävät myös institutionaalisen opiskelutehtävän tekemistä eli argumentoimista sillä tavalla, että argumentointi tähtää tavoitteiden täyttämiseen. Tavoitteet puolestaan ovat sekä yksilöllisiä että instituution asettamia (esim. Lester & Paulus 2011). Näin argumentointia tietystä topiikista jatketaan johdonmukaisesti ja usein samanimielisesti, jotta opiskelija tuottaa institutionaalista opiskelijan rooliaan (artikkeli I): osoittaa tietämystään sillä tavalla, että opiskelutehtävä etenee ja oma aktiivisuus on esillä. Opiskelijat siis osoittavat omia taitojaan vastaamalla tehtävänannon kysymyksiin kukin omassa vuorossaan, mutta vastaamalla siten, että se on johdonmukainen jatko toisen opiskelijan topiikin käsittelyyn.

Tavoitteiden kahtiajakaisuuteen orientoidutaan myös silloin, kun retorista kysymistä käytetään oman argumentoinnin jäsentämiseksi sen ohella, että sillä herätellään muitakin osallistumaan (artikkeli II). Opiskelija kuljettaa topiikkia ja ylläpitää keskustelua silloin, kun hän tulkitsee kysymyksen retorisenä, johon voi antaa hyvinkin vapaita responseja mielipiteistä aitoon vastaukseen. Tämä on erilaista institutionaalisuuden tuottamista kuin sellaisessa tilanteessa, jossa kysymykset muotoillaan selvästi hakukysymyksiksi ja joihin odotetaan tietyn tyyppisiä vastauksia (vrt. opetuskysymykset Niemi 2013; Tainio 2007; ks. myös Gibson 2009). Kyse on opiskelijoiden diskurssista, jossa retorinen kysyminen palvelee diskurssia jäsentävänä ja tavoitteita eteenpäin vievänä toimintana. Myös neu-

vominen ja tukeminen *kannattaa* *x* -rakenteen kautta ilmentää yhtäältä opiskelijan omaa osaamista, tietämyksen ja argumentoinnin rakentamista mielipiteinä, kannanottoina ja hienovaraisina neuvoina ja ehdotuksina. Toisaalta rakenteen käyttö erilaisine muotoiluineen antaa muille opiskelijoille mahdollisuuden reagointiin, esimerkiksi samanmielisyyden osoittamiseen, jolla puolestaan toiset opiskelijat toteuttavat omaa opiskelijan identiteettiään ja tavoitteitaan (artikkeli III). Tällaisella toiminnalla ja topikaalisella argumentoinnilla opiskelijat pystyvät hienovaraiseen toisten opiskelijoiden tukemiseen ilman, että toisen tietämystä kyseenalaistetaan tai vähätellään tai että omaa osaamista kohtuuttomasti korostettaisiin (vrt. Lester & Paulus 2011; myös Rose 2004).

Institutionaalisuus kiteytyy myös opiskelijoiden tavassa jakaa ja kierrättää kokemuksiaan (artikkeli IV). Tällä toiminnalla luodaan sellaista opiskeludiskurssia ja opiskelijan roolia, jossa tavoitteisiin tähdätään näennäisesti omalla kokemustiedolla, mutta joka valjastetaan lopulta sosiaaliseksi ja yhteiseksi tiedoksi. Kursikirjallisuuden ja tieteellistä kirjoittamista edustavan faktatiedon ohella opiskelijoiden persoonalliset näkemykset ja kokemustieto tuodaan institutionaalisuuden rakennuskomponenteiksi (vrt. Lester & Paulus 2011). Kohdekeskusteluista havaitut käytännöt ovat siis – vertaisvuorovaikutuksen ohella – yksittäisen opiskelijan keinoja reagoida tilanteen institutionaalisuuteen ja rakentaa omaa opiskelijuuttaan (vrt. Linell 2009: 86). Käytäntöjen myötä opiskelijat suuntautuvat siihen, mikä on kussakin keskustelun kohdassa olennaista ja kontekstuaalisesti relevanttia (ks. Heritage 1996: 228–292), ja sijoittavat oman vuoronsa sopivasti tätä relevanssia ajatellen (ks. Herring 2013).

Käytännöt paljastavat kohdekeskusteluista myös sellaisia ulottuvuuksia, jotka rakentavat tilanteesta kirjoitettua vuorovaikutusta. Voidaankin kysyä, millä tavalla kirjoittamalla luodaan institutionaalista vertaistoimintaa? Kohdekeskustelujen näkeminen kirjoitettuna vuorovaikutuksena liittyy siihen, minkälaista opiskeludiskurssia niissä rakennetaan asynkronisuuden ja institutionaalisuuden kehystämässä puitteissa. Käytäntöjen avulla luodaan kuvaa opiskeludiskurssista, jossa yhdistyy suullisen ja kirjoitetun kielenkäytön piirteitä. En ole kuitenkaan tarkastellut näitä piirteitä erikseen, vaan olen tehnyt tulkintoja niistä sen mukaan, minkälaisia muotoiluja erilaisille rakenteille on tehty, missä kohden vuoroa rakenteita on esitetty ja minkälaisia toimintoja rakenteilla voidaan ilmentää (toimintojen tulkinnoista esim. Schegloff 2007: 7–9; myös Linell 2009: 4–6, 177–183, 221–230; Raevaara 1997). Artikkelissa I opiskelijat orientoituivat tähän toimintaan osoittamalla erilaisia topiikin jatkamisen keinoja, jotka vaihtelivat konkreettisista koheesiokkeinoista abstraktimpaan toimintojen yhdistämiseen (vrt. Lapadat 2007; myös Kääntä 2011). Esimerkiksi vuoron alun epätäydellisellä, puhekieltä muistuttavalla lauseella *Hyviä pointteja* ilmaistaan samanmielisyyttä

ja arviointia toisen opiskelijan toimintaa kohtaan ja kerrotaan, että toisen opiskelijan toiminta on tulkittu mielipiteen esittämisenä, johon voi reagoida. Näin ilmaus osoittaa myös topiikissa pysymistä.

Kirjoittamisen ulottuvuutta todentavat myös keinot, joilla opiskelijat muotoilevat kysymyksiä, väitteitä, mielipiteitä, kannanottoja, kokemuspuhetta ja joilla he tulkitsevat näitä rakenteita ja reagoivat niihin. Esimerkiksi retorisella kysymisellä, direktiiviseltä vaikuttavien rakenteiden käytöllä ja kokemuspuheella opiskelijat jäsentävät omaa vuoroa (tekstuaalinen jäsenys) tai omaa ja keskustelun diskurssia (diskursiivinen jäsenys). Niillä on myös dialoginen ulottuvuus, ja niitä tulkitaan vasten keskustelun mikro- ja makrokonteksteja, joista edeltäviä ovat esimerkiksi edeltävät vuorot ja jälkimmäisiä asynkroniset ja institutionaaliset puitteet. Esimerkiksi direktiivinen ilmaus (*kannattaa lukea*) nollapersoonan tai *mielestäni*-ilmauksen kera tulkitaan luontevasti asynkronisessa opiskelijoiden vertaiskeskustelussa mielipiteeksi tai ehdotukseksi, johon voi reagoida ilman velvollisuutta tehdä ehdotuksen mukaisesti (artikkeli III). Myös kysymyksen kirjoittaminen siten, että ei osoita sitä erityisesti kenellekään eikä edellytä keneltäkään varmaa tietoa aiheesta, kertoo kirjoittamalla tehtävistä vertaistoiminnan muodoista (artikkeli II). Tällainen kysyminen on toisiin suuntautuvaa ilman, että toisella on velvollisuus toimia, esimerkiksi vastata (vrt. Balaman 2015). Artikkelissa IV puolestaan omat kokemukset kerrotaan tyypistettyinä ja usein etäännyttämällä, mikä kertoo siitä, että kokemustieto palvelee opiskeludiskurssin argumentointina, mielipiteiden perusteluna, eikä niinkään arkisena, kavereille kerrottavana ”hyvänä tarinana”. Tätä tulkintaa tukee se, että kokemustieto otetaan osaksi koko keskustelua, muiden arvioitavaksi ja kierrätettäväksi ilman, että kyse olisi tiedollisesta vallasta (vrt. Heritage 2013).

Käytäntöjen tuottaminen asynkronisessa kontekstissa on myös tärkeä piirre, kun tarkastelee kohdekeskustelujen vuorovaikutuksen rakentumista. Asynkronisuus mahdollistaa vuorovaikutukselle erilaisia resursseja, jotka liittyvät nonverbaalisen viestinnän korvaamiseen (ks. Honeycutt 2001; Kuteeva 2011; Skovholt & Svennevig 2006), vuorojen rakentamiseen (ks. Hutchby & Tanna 2008) ja opiskeludiskurssin tuottamiseen (esim. Mäkelä 2010). Asynkroninen opiskelijan vuoro on monifunktionen synteesi omista ja muiden toiminnoista, mikä on ymmärrettävissä ainoastaan osana vuorojen jatkumoa ja vasten koko keskustelun toimintaa (vrt. Hutchby & Tanna 2008). Opiskelijat voivat toisaalta omaksua välillä monologisemman viestintätyylin ja kirjoittaa esimerkiksi pitkäkököjä vuoroja, mutta näissäkin vuoroissa on dialogisuuden aineksia (vrt. esim. Herring 1996). Asynkronisuus vaikuttaa myös siinä, kuinka eksplisiittisinä ja implisiittisinä tai suorina ja epäsuorina rakenteita esitetään ja tulkitaan. Vaihtelevilla vuorojen jäsennyksillä ja toimintojen muotoiluilla opiskelijat mukauttavat kirjoitustaan huo-

lehtiakseen osaamisensa osoittamisesta, harjoituksen tekemisestä ja vertaisten kanssa keskustelemisesta välitteisessä kielenkäyttötilanteessa (vrt. Honeycutt 2001; Lapadat 2007).

Kohdekeskusteluissa kirjoittamalla tuotettu topikaalinen ja vuorovaikutuksellinen toiminta luo opiskeludiskurssia, jossa kohteena on akateemisen kielenkäytön pohdinta (vrt. Kuteeva 2011; myös Virtanen 2015). Kyse on siten metadiskurssista, kirjoittamalla keskustelemisesta, jossa aiheena on tieteellinen kirjoittaminen, jota samalla harjoitellaan (vrt. Hewings & Coffin 2006; Kaakkolammi 2003). Tähän keskustelutoimintaan sisältyy käsitys vuoron tuottamisesta, johon ei voi kirjoittaa mitä tahansa, jonka tulee kuvastaa aiheen käsittelyä, jossa tulee osoittaa omaa osaamistaan ja jonka toiminnot tulisi sopeuttaa muiden opiskelijoiden vuoroihin. Näin on ymmärrettävää, että esimerkiksi kokemuksia ei kerrota pitkien tarinoiden muodossa (artikkeli IV) ja että samanhenkisyteen, jopa yhteisymmärrykseen, suuntaudutaan myös omia näkökulmia korostamalla (artikkeli I; vrt. Wade & Fauske 2004; myös Linell 2009). Esimerkiksi keskustelussa vaadittava vuorojen määrä voi vaikuttaa siihen, että opiskelijat jakavat argumentointiaan useampaan vuoroon ja monitahoiseen toimintaan retorisisella kysymisellä, hienovaraisella neuvomisella tai kannanottamisella ja osoittavat siten aktiivista osallistumista, opiskelijan rooliaan (vrt. Marttunen & Laurinen 2001; myös Mäkelä 2010: 224–229).

6.2 Tulosten merkitys vuorovaikutukselliselle verkko-opiskelulle ja vertaistoiminnalle

Olen edellisessä luvussa havainnollistanut, miten artikkeleissa todetut vuorovaikutuskäytännöt tuottavat kohdekeskustelujen institutionaalisuutta, vertaistointia ja ilmaisevat samalla kirjoitettua vuorovaikutusta. Tulokset kertovat, että pedagogisen vuorovaikutustilanteen tutkiminen vuorovaikutuksen näkökulmasta on paljastanut uusia ulottuvuuksia sekä vuorovaikutuksellisesta verkko-opiskelusta että verkossa tapahtuvan vertaistoiminnan käytännöistä. Havaitut vuorovaikutuskäytännöt eivät suinkaan ole uusia, ja monissa verkko-opiskelun tutkimuksissa on osoitettu opiskelijoiden hyödyntävän käytäntöjen kuvastamia toimintoja. Toiminnot on kuitenkin usein nähty etukäteen luokiteltuina kategorioina, joilla kartoitetaan oppimista ja kuvataan verkkokeskustelun pedagogista toteutumista (esim. Lapadat 2007; ks. myös Koskela 2006; Swan 2002). Väitöstudiumuksessani on tästä poiketen osoitettu toimintojen ja käytäntöjen rakentuvan osallistujien yhteistyönä, vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi kysymisen ja vastaamisen toiminta todentuu vasta silloin, kun osallistuja omassa vuorossaan,

omalla toiminnallaan orientoituu edeltävän osallistujan toimintaan kysymyksenä.

Tutkimuksessani havaitut käytännöt toistavat aikaisempia havaintoja siitä, että verkko-opiskelussa rakennetaan aiheeseen keskittyviä diskursseja monipuolisen opiskelutoiminnan kautta, joka sisältää esimerkiksi kysymyksiä, mielipiteitä, perusteltuja argumentteja, ehdotuksia, neuvoja ja huomiointia muiden kirjoituksista. Tutkimus vahvistaa siis muun muassa Dysthen (2002), Lapadatin (2007), Lesterin ja Pauluksen (2011), Marttusen ja Laurisen (2001), Mäkelän (2010) sekä Pauluksen (2007) tuloksia asynkronisen opiskelukeskustelun kielenkäytöstä ja ominaisuuksista. Tutkimukseni vertautuu tältä osin myös niihin näkemyksiin, joita on esitetty erityisesti kasvatustieteilijöiden suunnalta sosiaalisia oppimisteorioita soveltaneissa tutkimuksissa: parhaimmillaan asynkroninen verkkokeskustelu rakentaa otollisen kehyksen opiskelijoiden sosiaaliselle kanssakäymiselle ja sitä kautta yhteisölliselle oppimiselle (esim. Järvelä & Häkkinen 2002; Vuopala 2013; vrt. myös Matikainen 2001). Pena-Shaffin ja Nichollsin (2004) mukaan keskustelu voi kuitenkin muodostua monologisiksi reflektioiksi eikä dialogiseksi toiminnaksi (vrt. Wade & Fauske 2004).

Toisaalta tutkimukseni osoittaa sen, että opiskelijat luovat opiskelutoimintaa nimenomaan yhdessä, muotoilemalla ja tulkitsemalla erilaisia rakenteita toiminoiksi, jotka nousevat rakenteen käyttökotekstista, kuten muista vuoroista ja tilanteen institutionaalisuudesta (ks. Gibson 2009). Tutkimukseni huomioi opiskelutoiminnan vuorovaikutuksessa tuotetuksi diskurssiksi, jossa on nähtävillä vivahteita yksilöllisestä tiedosta yhteisölliseen ja sosiaaliseen tietoon (ks. Mäkelä 2010).

Väitöstutkimuksessani keskustelujen asynkronisuutta ja insitutionaalisia puitteita, kuten tehtävänantoja, huomioitiin vuorovaikutusta kehystävinä konteksteina eikä opiskelua ja oppimista kehittävinä tekijöinä. Myös tässä mielessä tutkimukseni eroaa aikaisemmista tutkimuksista, joissa esimerkiksi yhteisöllistä oppimista ja tiedonrakentamista on tarkasteltu sillä tavalla ahtaasti, että valittu tutkimusaineisto on korostuneesti esillä. Esimerkiksi Vuopalan (2013) tutkimuksessa verkko-opiskelun ryhmien koostumus ja tehtävänannot vaikuttivat havaintoihin yhteisöllisestä oppimisesta, Pauluksen (2007) tutkimuksessa vaikuttivat taas verkko-opiskelun eri kanavat, joista verkkokeskustelufoorumia hyödynnettiin erityisesti käsitteellisessä keskustelussa ja sähköpostia sosiaalisemmassa keskustelussa (vrt. Paulus & Phipps 2008; ks. myös Honeycutt 2001). Lisäksi tutkimukseni lähtökohtana on ollut vuorovaikutuksen tarkastelu, johon ei ole yhdistetty oppimisteoreettista lähestymistapaa (vrt. esim. Järvelä & Häkkinen 2002) tai tiettyä oppimismallia, esimerkiksi yhteisöllistä oppimista, korostavaa lähestymis-

tapaa. Jälkimmäisen suhteen lähestymistapani on samoilla linjoilla Mäkelän (2010) kanssa.

Vuorovaikutuksellinen verkko-opiskelu liittyy mielestäni opiskelijoiden väliin vertaistoimintaan, joskin vuorovaikutusta on toki niissäkin tilanteissa, joissa opettajalla tai tuutorilla on oma roolinsa (ks. Dysthe 2002). Vertaisvuorovaikutuksen merkitystä korostavissa tutkimuksissa, kuten Gibsonilla (2009), on osoitettu opiskelijoiden reagoivan toisten opiskelijoiden toimintoihin ja aiheenkäsittelyn tapoihin eri tavalla – jopa monipuolisemmin – kuin opettajan tai tuutorin argumentointiin (vrt. myös Brooks 2012). Tämä toistuu tässäkin tutkimuksessa, sillä opiskelijat ylläpitävät keskustelua ja tekevät annetun tehtävän keskenään yhdessä, ilman opettajan väliintuloa esimerkiksi tarkennus- tai lisäkysymysten keinoin (vrt. Swan 2002; myös Niemi 2013).

Tutkimukseni lisää tietoa sekä pienryhmien että suurempien ryhmien vertaisvuorovaikutuksesta osoittamalla sellaisia käytäntöjä, joita opiskelijat ilmentävät tehdessään keskusteluharjoitusta yhdessä ja joihin he tukeutuvat, kuten keskustelun ylläpitämistä tietynlaisten kysymysten, rakenteiden ja responsien vaihtelulla (vrt. Lehtonen 2013). Tämä ei ole itsestään selvää, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on myös väläytetty, että verkko-opiskelijat vastaavat kukin vuorollaan annettuihin kysymyksiin, eivät sido vastauksiin muiden vastauksiin tai eivät vastaa muiden kysymyksiin (ks. esim. Pena-Shaff & Nicholls 2004) tai orientoituvat opettajien ja tuutoreiden kysymyksiin (ks. Blanchette 2012). Tutkimus myös havainnollistaa verkko-opiskeluun sopivia käytäntöjä, joilla voidaan tukea yliopisto-opiskelijoiden vuorovaikutuksellista kirjoittamisen harjoittelua, kuten reflektointia kirjoittamista, jossa omat näkemykset ja kokemukset on kuitenkin osattava sopeuttaa muiden toimintaan (mm. Kaakkolampi 2003). Tutkimukseni toisaalta korostaa näiden toimintojen ja käytäntöjen suhteuttamista kulloiseenkin kontekstiin, sillä tässä tutkimuksessa vaikuttaneet institutionaaliset ja asynkroniset kehykset mahdollistivat tietyt toiminnot ja käytännöt luontevammin kuin toiset (vrt. Paulus & Phipps 2008).

Vuorovaikutuksellisen verkko-opiskelun ja vertaistoiminnan tutkiminen analysoimalla keskustelun mikrotason vuorovaikutuskeinoja eroaa myös aikaisempien tutkimusten valtavirrasta (vrt. esim. Paulus 2007; Lapadat 2007; Swan 2002). Keskusteluanalyttinen menetelmä institutionaalisen verkkokeskustelun tutkimuksessa on suhteellisen uutta (ks. Heath & Hindmarsh 2002), vaikka vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmiä onkin sovellettu ja hyödynnetty muunlaisissa verkkoviestinnän tutkimuksissa sekä Suomessa (mm. Kangaspunta 2016; Tanskanen & Karhukorpi 2008) että muualla (mm. Page 2012; Vayreda & Antaki 2009; ks. Paulus, Warren & Lester 2016). Osassa tutkimuksista verkkoaineisto

on ollut vain osa laajempaa aineistokokonaisuutta, jolloin tutkimuksessa ei tietenkään ole havainnollistettu yksittäisen verkkokeskustelun rakentumista (esim. Niemi 2015). Kielitieteelliset, vuorovaikutusta painottavat suomenkieliset tutkimukset ovat pääosin keskittyneet vieraiden kielten opetukseen ja suomi toisena kielenä -opetukseen ja teknologian rooliin näissä (esim. informaali oppimistilanne Tainio & Piirainen-Marsh 2011; vrt. myös Jalkanen & Taalas 2015) tai muunlaisiin opiskeludiskursseihin (Tanskanen 2014). Tulokset vuorovaikutuksen rakentumisesta ja osallistumisen keinoista limittyvät näissä tutkimuksissa kieleen oppimisen kohteena eikä kieleen topikaalisena viestinnän kohteena, mikä oli tässä väitöstutkimuksessa keskeisessä roolissa.

Tutkimukseni tulokset kertovat siitä, että vuorovaikutuksellisen verkko-opiskelun tutkimus hyötyy uudehkojen menetelmien kokeilusta. Digitaalisen keskusteluanalyysin menetelmällä ja vuorovaikutuksellista lähestymistapaa painottamalla olen väitöstutkimuksessani pystynyt osoittamaan, että opiskelijoiden verkkokeskustelu on opiskelijoiden välistä vastavuoroista viestintää, jossa yksilön toiminta on riippuvaista yhteisestä toiminnasta ja jossa teknologia vaikuttaa viestintään eikä ehkäise sitä (ks. Gibson 2009; myös Hutchby 2001). Tällaisella menetelmällä saadut tulokset eroavat esimerkiksi sellaisista tutkimuksista, joissa opiskelijoiden viestejä katsotaan koheesion, koherenssin ja yhteisöllisyyden näkökulmista (esim. Lapadat 2007; 2002), joissa opiskelijoiden yhteisöllinen tiedonrakentaminen nähdään ensisijaisena toimintana (vrt. Järvelä & Häkkinen 2002) tai joissa tehtävän design nähdään vuorovaikutteisuuksi lisäävänä tekijänä (esim. Swan 2002).

Laajemmin katsottuna tutkimukseni anti liittyy sekä teknologiavälitteisen viestinnän ilmiöihin että sellaisten institutionaalisten tilanteiden ilmiöihin, jotka kehittyvät verkossa ja sosiaalisessa mediassa ja rakentuvat eri tavalla kuin perinteiset instituutiot. Edeltävän näkökulman mukaisesti tutkimukseni lisää tietoa siitä, kuinka tärkeää on räätälöidä kielenkäyttö kulloiseenkin viestintäkanavaan ja -muotoon sopivaksi. Työssä on esimerkiksi havainnollistettu, että korkeakouluinstituutiossa tapahtuva verkkokeskustelu eroaa vertaistoiminnaltaan muista, epävirallisemmista vertaiskeskusteluista ja pienryhmäkeskusteluista verkossa, muun muassa neuvonpyytämisen ja antamisen suhteen (vrt. Kouper 2010; Vanhanen 2011). Muissa konteksteissa neuvoja saatetaan esimerkiksi antaa pyytämättä (Vayreda & Antaki 2009). Väitöstutkimukseni myös osoittaa, että pedagogisille tilanteille tyypillistä kysymistä muotoillaan ja tulkitaan uusilla tavoilla, jotka johtuvat keskustelujen luonteesta vertaistoimintana (vrt. Crawford Camiciottoli 2008; Tainio 2007). Jälkimmäisestä, institutionaalista näkökulmasta tutkimukseni täydentää tietoa siitä, että kielenkäyttötilanteiden institutionaalisuus rakentuu hyvinkin monenlaisista tekijöistä, jotka eivät itsessään ole erityisen ins-

titutionaalisia. Näitä tekijöitä ovat esimerkiksi osallistujien symmetrisyys tietämisen näkökulmasta sekä vertaisvuorovaikutusta ilmentävät toiminnot, kuten osallistava kysyminen tai kokemusten jakaminen (ks. Dysthe 2002; Brooks 2013; vrt. Paulus & Phipps 2008).

Tutkimuksessani on havainnollistettu, että omien ja muiden tietojen käsitteleminen yhteistyössä yhteistä tavoitetta silmällä pitäen tuottaa omanlaistaan institutionaalista toimintaa, joka sallii faktatiedon lisäksi persoonallisempaa tietoa sekä kokemusta ja jossa erilaiset mielipiteet kurssin topiikeista ovat kannustettavia (vrt. Arminen 2005: 123; ks. myös Mäkelä 2010). On myös kuvaavaa, että opiskelijat orientoituvat kohdekeskusteluissa topiikin kuljettamiseen samanmieelisyyden ilmapiirissä, vaikka heillä olisi mahdollisuus kriittisempään ja kyseenalaistavampaan argumentointiin (vrt. Schrire 2004; myös Järvelä & Häkkinen 2002; Marttunen & Laurinen 2001). Tämä ei toisaalta tarkoita keskustelujen olevan epäonnistuneita tavoitteessaan. Se kuvastaa vain sitä, minkälaista vuorovaikutusta, vertaisvuorovaikutusta, verkko-opiskelijat näissä keskusteluissa tuottavat.

Vertaistoiminta voidaan käsittää myös neuvottelemisena, jossa osallistujat orientoituvat kysymyksiin tiedollisesta ja vuorovaikutuksellisesta vallasta (vrt. Tainio 2007; Peräkylä & Vehviläinen 2003). Vaihtelemalla tietäjän rooleja ja tietämyksen määrää sekä mukauttamalla toimintaansa muiden toimintaan osallistujat neuvottelevat toistuvasti kielenkäyttötilanteen rajoista ja mahdollisuuksista (ks. Kauppinen 2013: 21; Linell 2009: 221–224). Väitöstutkimuksessani tämä neuvottelu on esimerkiksi retorisesti virittyntä. Retorisella kysymisen ja vastaamisen toiminnalla opiskelijat pystyvät tarjoamaan toisilleen osallistumisen paikkoja. Toisaalta samaisella toiminnalla voidaan myös harrastaa retorista vaikuttamista ja nostaa omaa osaamista esiin. Kohdekeskustelujen vertaistoiminta kiteytyykin siinä, että oma opiskelijan identiteetin toteuttaminen osataan yhdistää muiden toimintaan ja tehtävän tavoitteisiin vuorovaikutuksen tarjoamin keinoin. Väitöstutkimukseni vahvistaa muiden tutkimusten tavoin sen, että opiskeluverkkokeskustelu on tällä tavoin kahtiajakoinen (Lester & Paulus 2011). Toisaalta tutkimukseni kertoo sen, että vuorovaikutuksen keinot kahtiajakoisuuden ”voittamiseksi” ovat keskustelukohtaiset, keskustelukontekstiin pohjaavat, eikä niitä voida yleistää.

6.3 Menetelmän sopivuudesta

Valintoja ja tuloksia on syytä pohtia myös siitä näkökulmasta, mitä vuorovaikutuksen painottaminen ja keskustelunanalyysin hyödyntäminen ovat tutkimusel-

le tarjonneet. Kohdekeskustelujen tutkiminen vuorovaikutuksena on ensinnäkin mahdollistanut sen, että verkkokeskustelun ketjut ovat näyttäytyneet toimintana, josta tutkija voi löytää useita ilmiöitä, jotka eivät ole etukäteen päätettyjä vaan osallistujien esiin nostamia (keskustelunanalyysin periaatteista esim. Raevaara 1997: 77–78). Tällaisia ilmiöitä ovat kaikki tutkimuksen artikkeleiden fokukset: topiikin kuljettamisen keinot nousivat esiin, kun katsoin kysymysten ja vastausten rakentumista popularisointiketjuissa (artikkeli I); retorisen kysymisen ulottuvuudet löytyivät kaikenlaisten kysymysten ja responsien joukosta (artikkeli II); *kannattaa x* -rakenne käyttöineen ja responsseineen erottui omaksi ilmiökseen aineiston lähilukemisella (artikkeli III); ja kokemuspuhe erilaisine muotoineen ja toimintoineen nousi esiin, kun pohdin vuorojen rakennetta ja sisältöä perinteistä oppimis- ja opiskeludiskurssia vasten (artikkeli IV).

Toisaalta vuorovaikutukseen keskittyminen on antanut eväät dialogisen ja vastavuoroisen sekä jatkuvan toiminnan tarkastelulle kirjoitetusta kielenkäyttötilanteesta. Olen pystynyt analysoimaan keskusteluketjun ja vuorojen välisen toiminnan rakentumista ja yksittäisen vuoron tuottamista sekventiaalisena ja progressiivisena tapahtumana. Esimerkiksi progressiivisuus näkyy kaikissa niissä tavoissa, joilla opiskelijat ylläpitävät ja jatkavat keskustelun topiikkeja. Näin yksittäisessä vuorossa esitetty retorinen kysymyskin palvelee keskustelun jatkuvuutta ja antaa toisille osallistujille kohdan toiminnan jatkamiseen. Sekventiaalisuus puolestaan antaa mahdollisuuden tarkastella opiskelijoiden toimintaa sellaisista kohdista, joissa ilmennetään selvästi vastavuoroisia toimintoja, kuten kysymyksiä ja vastauksia tai mielipiteitä ja kannanottoja mielipiteisiin, tai toisiinsa limityviä toimintoja, kuten kannanottoja ja samanmielisiä responsseja tai argumentteja ja täydentäviä argumentteja (vrt. Raevaara 1997; Schegloff 2007: 22–53, 97–162, 195–217; myös Virtanen 2015: 17, 242–244).

Sekä progressiivisuus että sekventiaalisuus ovat analysoitavissa ainoastaan siten, että yksittäisen opiskelijan toimintoja vuorossaan tulkitaan vasten muiden toimintoja. Vasta tällaisella responsiivisella tarkastelulla voidaan tehdä päätelmiä, mitä vuoroissa tehdään ja miten sillä tuotetaan institutionaalista tehtävää yhdessä (vrt. Luukka 1998; myös Herring 1996). Progressiivisuus on hyödyllinen käsite tällaisen verkkokeskustelun tutkimiseen, koska se kuvastaa verkkokeskustelun keskeistä ideaa: keskustelun eteneminen ja ylläpitäminen kontekstien ehdoilla. Progressiivinen toiminta ei ole riippuvaista siitä, että vuorojen välillä olisi kiinteä vieruspari-suhde, vaan se sallii vapaamman, asynkroniselle keskustelulle luontevan yhteyden esittämisen (vrt. esim. Schegloff 2007: 13–22; Stivers & Robinson 2006).

Vaikka keskusteluanalyysissa analyysi kohdistuu mikrotasolla tapahtuvaan, hetki hetkeltä etenevään toimintaan, myös asynkronisessa verkkokeskustelussa pystytään tarkastelu kohdistamaan ajalliseen etenemiseen. Vuoron tuottaminen tapahtuu kuitenkin eri tavalla, joten tarkastelussa on mietittävä, mihin kohtaan vuoro on sijoitettu, minkälaiseen vuoroon toiminta kohdistuu ja minkälaisen tulokinnan toiminnalla antaa. Asynkronisuus antaa aikaa näille valinnoille toisella tavalla kuin synkronisessa verkkokeskustelussa (mm. Garcia & Jacobs 1998), mikä vaikuttaa tutkijankin analyysiin. Asynkronisuuden vaikutuksesta opiskelijan on myös mahdollista rakentaa monifunktionen vuoro, joka säilyy toisella tavalla kuin puhuttu vuoro ja johon voidaan reagoida monella tavalla monen osallistujan toimesta (esim. artikkeli I, II; ks. Hutchby & Tanna 2008). *Vuoron* käsitteen myötä keskusteluista onkin havainnointu vuorovaikutuksen rakentumisen tapaa, joka keskittyy kuvaamaan, **miten** joku toiminto tehdään, **mitä** sillä tehdään ja **miten** siihen reagoidaan (vrt. myös Linell 2009) – myös opiskelijoiden vertais-toiminnan kuvaamisessa (ks. Gibson 2009).

6.4 Tutkimusasetelman anti: katse valintoihin ja tulevaan

Tutkimuksen tulokset nojautuvat vahvasti valittuun aineistoon, teoriaan ja menetelmiin. Aineisto on ollut esimerkiksi hajanainen sekä suhteellisen laaja, eikä kvalitatiivinen tarkastelu ole välttämättä tarjonnut aineistolle sen ansaitsemaa kokonaisvaltaista huomiota (ks. Mäkelä 2010: 300–302). Toisaalta aineisto on omilta kursseiltani, mikä on pitänyt ottaa huomioon koko prosessin ajan. Olen ollut vastuussa keskustelujen tehtävänannosta, muista ohjeistuksista ja keskustelujen toteuttamisesta. Tämä voi heikentää tutkijan objektiivisuutta, mutta nähdäkseni en ole sortunut liian subjektiivisiin tulkintoihin aineistossani käydyistä keskusteluista tai niiden vuorovaikutteisesta luonteesta. (Vrt. esim. Turtiainen & Östman 2013; myös Turtiainen 2012.) Tuloksiin on voinut vaikuttaa josain määrin se, että en ole hyödyntänyt muiden opettajien samantapaisia kursseja. Tätä valintaa olen pyrkinyt korvaamaan viittaamalla aikaisempaan tutkimukseen, jossa on käytetty samantapaisia kursseja ja asetelmia. Tulokset kuitenkin puhunevat puolestaan. Samankaltaista asetelmaa on noudatettu muissakin verkko-opiskelun tutkimuksissa, mikä kertoo myös tällaisen tutkimusasetelman käytettävyydestä (ks. esim. Lapadat 2007; Mäkelä 2010). Koska kyseessä ei ole ollut laajoihin yleistyksiin tähtäävä tutkimus, yhden opettajan verkkokurssin keskusteluharjoitukset kertovat verkkokeskustelun omanlaisesta toteutumisesta ja vertaisvuorovaikutuksen rakentumisesta riittävän luotettavasti.

Menetelmällisesti tutkimukseni pyrkii olemaan osin urauurtava, koska keskusteluanalyysia ja verkko-opiskelun kirjoitettuja tilanteita ei ole yhdistetty aikai-

semmissä tutkimuksissa kovinkaan kattavasti (kuitenkin esim. Gibson 2009; Mäkelä 2010: 48–49, 183–184). Puhutun vuorovaikutuksen analyysille tarkoitettut käsitteet ovat haastavia käsitteitä, kun niitä hyödyntää teknologiavälitteiseen aineistoon. Menetelmän valinta on kuitenkin ollut onnistunut sen perusteella, että olen tutkimuksessani pystynyt osoittamaan verkkokeskustelun vuorovaikutuksen rakentumista keskusteluanalyttisten käsitteiden avulla sekä muokkaamaan käsitteitä ja analyysitapoja aineiston ehdoilla (ks. Giles ym. 2015; Giles 2016; Meredith & Potter 2013).

Menetelmä on kuitenkin uudehko ja yhtenä jatkotutkimusaiheena onkin sen kehittämisen jatkaminen, esimerkiksi muissa verkon ja sosiaalisen median aineistoissa (ks. esim. Page 2012). Verkkovuorovaikutuksen tutkimusta on tehty muillakin menetelmillä ja menetelmien nimityksillä (*digitaalisen vuorovaikutuksen tutkimus* esim. Helasvuo, Johansson & Tanskanen 2014; myös Laaksonen & Matikainen 2013), ja käsillä olevassa tutkimuksessa sitä on toisaalta katsottu vain yhdestä näkökulmasta. On selvää, että esimerkiksi digitaalinen keskusteluanalyysi kaipaa kehittämistä, ja nimitys sekä keskeiset periaatteet muuttunevat vielä monin tavoin. Digitaalisen keskusteluanalyysin suhdetta dialogisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta painottaviin tekstintutkimuksen menetelmiin ei myöskään voi sivuuttaa, sillä menetelmillä on samankaltaisia lähestymistapoja esimerkiksi toimintojen tarkasteluun ja sekventiaalisuuden käsittelemiseen (Makkonen-Craig 2014; Virtanen 2015).

Kirjoitetun verkkokeskustelun näkeminen vuorovaikutuksena on näkökulma, jota on syytä vielä pohtia ja problematisoida. Voidaan esimerkiksi kysyä, kuvastaako *vuorovaikutus* luontevalla tavalla näitä keskusteluja vai olisiko *vuorovaikutteisuus* riittänyt lähtökohdaksi? (esim. Matikainen 2001, 2008; Rafaeli & Sudweeks 1997). Verkkokeskustelun vuorovaikutus ja vuorovaikutteisuus ovat toisaalta tutkijan valitsemia näkökulmia, jotka tulee perustella aineiston avulla (ks. Heath & Hindmarsh 2002; Heritage 1996: 229–233). Keskittyminen vuorovaikutukseen on perusteltu prosessin aikana ja tässä raportissa ja sitä on punnittu sekä tutkimuskohteena että analyysin välineenä. Hutchbya (2001: 447) mukaillen opiskelijoiden vuorovaikutuksen tutkimuksessa on pitänyt huolehtia siitä, että ilmausten representatiivisuus ja tulkinnallisuus eivät sekoitu (myös Linell 2009). Tätä olen pyrkinyt ehkäisemään sillä, että kielenkäyttöä on analysoitu sekä yksittäisistä vuoroista että vuorojen välisestä toiminnasta. **Vuorovaikutus** on kuvaava käsite siinä mielessä, että sen avulla tutkija voi korostaa ihmisten välistä viestintää teknologian avulla, ei sen ehdoilla. Vuorovaikutus-näkökulman mukaisesti verkkokeskustelun teknologia tarjoaa kielenkäytölle ja vuorovaikutuksen rakentumiselle monenlaisia mahdollisuuksia, resursseja eikä suinkaan rajoita tai hallitse niitä (ks. Hutchby 2001; Mäkelä 2010).

Vuorovaikutuksen tarkastelu valituista kolmesta näkökulmasta ja asynkronisuuden kehystämänä on kuitenkin ollut vaikeaa, sillä näkökulmat ovat hyvin limitäiset. Institutionaalisuuden, vertaistoiminnan ja kirjoitetun kielenkäytön analysoiminen vuorovaikutuksen erilaisina kerroksina on tuonut havaintoihini ja tuloksiini toisteisuutta ja päällekkäisyyttä. Tästä huolimatta tulosten eli neljän vuorovaikutuskäytännön voidaan nähdä rakentuvan kolmella, toisiaan sivuavalla tasolla. Esimerkiksi kokemuspuhe on institutionaalista vertaistoimintaa, koska sen kautta opiskelijat sekä vastaavat tehtävänannon ohjeisiin ja harjoituksen tavoitteisiin että tuottavat yhdessä neuvoteltua opiskeludiskurssia. Lisäksi kokemuspuhe saa kirjallisen ilmiönsä erilaisten virkkeiden, sanavalintojen ja vuoroon asemoinnin kautta. Tätä muotoilemista puolestaan määrittävät muut vuorovaikutuksen mikro- ja makrotasot sekä kehykset, kuten tilanteen institutionaalisuus, opiskelun vertaistoinnallisuus ja viestinnän välitteisyys eli asynkronisuus. Vuorovaikutusta on siis mahdollista tutkia erittelemällä erilaisia tasoja, mutta tutkijan on tällaisessa tapauksessa osattava nähdä mahdollisten päällekkäisyyksien ohitse ja pystyttävä argumentoimaan kustakin tasosta sen ansaitsemalla selvyydellä ja tarkkuudella (vrt. Mäkelä 2010; myös Giles ym. 2015; Paulus ym. 2016).

Vuorovaikutuksen kohdalla olen myös tehnyt rajanvedon. Nykyään puhutaan multimodaalisesta, välitteisestä vuorovaikutuksesta (mm. Haddington & Kääntä 2011), jotka voidaan nähdä ominaisuuksina verkkovuorovaikutuksessakin. Tällaisesta vuorovaikutuksesta on kyse esimerkiksi silloin, kun tilanteessa on mukana teknologinen laite, jonka käyttäjät voivat olla joko samassa tilassa tai fyysisesti eri paikoissa. Kaverusten videopelin pelaaminen on hyvä esimerkki: tilanteen monipuolinen vuorovaikutus rakentuu sekä kaverusten välillä että kaverusten ja pelin välillä (Tainio & Piirainen-Marsh 2011; myös Piirainen-Marsh & Tainio 2009). Näissä tilanteissa teknologia on tyypillisesti osa tilannetta, toisin kuin kohdekeskusteluissa, joissa koko vuorovaikutus ilmenee teknologian kautta. Kohdekeskustelut eivät myöskään ole samassa mielessä multimodaalisia vuorovaikutustilanteita kuin edellä mainittu esimerkki.

Mahdollinen jatkotutkimuksen aihe on kohdekeskustelujen tarkastelu multimodaalisesta näkökulmasta, jolloin vuorojen ja keskustelun kaikenlaiset merkitysten tuottamiskanavat otettaisiin huomioon. Näitä ovat esimerkiksi vuoroissa käytetyt hyperlinkit, osallistujien kuvat ja muut symbolit sekä hymiöt (vrt. Kääntä 2010) tai äänenkäyttö (esim. chat-keskusteluissa Jenks 2010). Keskusteluja on mahdollista tutkia keräämällä aineistoa monipuolisemmin ja sisällyttämällä ne tilanteet, joissa opiskelija kirjoittaa keskusteluharjoitukseen omassa ympäristössään omalla laitteellaan (Reeves & Brown 2016; myös Örnberg Berglund 2009). Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia näistä keskusteluista myös niitä piirteitä,

joihin ei tässä työssä ollut mahdollisuutta paneutua. Näitä ovat esimerkiksi osallistujien tekijyys, eli miten osallistujat viittaavat itseensä asynkronisessa viestinnässä, sekä keskustelun moniäänisyys, sillä aineistossa on vahvasti esillä erilaisten lähteiden, kurssimateriaalien ja opiskelijoiden erilaisten taustojen ja kokemusten kaikuja (aihetta sivuttiin jossain määrin artikkelissa IV; ks. myös Dysthe 2002).

Tutkimusprosessi on toisaalta aina valintojen tekemistä: joitakin näkökulmia otetaan mukaan, kun taas toisia rajataan ulos. Olen omilla valinnoillani tehnyt tässä tekstissä raportoidun väitöstutkimuksen, joka osallistuu keskusteluun kielenkäytön ulottuvuuksista digitaalisessa maailmassa. Tutkimukseni, jonka kontribuutio kytkeytyy suomen kielen rakenteiden käyttöön, asynkroniseen verkkokeskusteluun, kirjoitettuun vuorovaikutukseen ja institutionaaliseen vertaistointiin, tukee aikaisemmin tehtyjä havaintoja, haastaa näkemään joitakin uusia, ja laajentaa näkökulmaa verkkokeskustelujen vuorovaikutuksen tutkimuksessa. Tutkimus hipaisee siten ajankohtaista ilmiötä, korkea-koulutuksen digitalisaatiota, antamalla yhden esimerkin ilmiön mahdollisuuksista.

Lähteet

- Antaki, C. (2011). Six kinds of applied conversation analysis. In C. Antaki (Ed.). *Applied conversation analysis. Intervention and change in institutional talk*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan. 1–14.
- Arminen, I. (2005). *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Directions in Ethnomethodology and Conversation Analysis. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Arpo, R. (2005). *Internetin keskustelukulttuurit. Tutkimus internet-keskusteluryhmien viesteissä rakentuvista puhetavoista, tulkinnoista ja tulkinnan kehyksistä kommunikaatioyhteiskunnassa*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja no 39. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Balaman, U. (2015). Collaborative construction of online L2 task accomplishment through epistemic progression. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 604–612.
- Berger, I., Viney, R. & Rae, J. P. (2016). Do continuing states of incipient talk exist? *Journal of Pragmatics* 91, 29–44.
- Blanchette, J. (2012). Participant interaction in asynchronous learning environments. Evaluating interaction analysis methods. *Linguistics and Education* 23, 77–87.
- Bowers, J. & Churcher, J. (1988). Local and global structuring of computer mediated communication. Developing linguistic perspectives on CSCW in COSMOS. *Proceedings of the 1988 ACM conference on Computer-supported cooperative work*. ACM Digital Library.
- Brooks, C. F. (2013). ‘Don’t even trip, u did your part’: analysing community in online student talk. *Classroom Discourse* 4 (2), 168–189.
- Cameron, D. & Panović, I. (2014). *Working with written discourse*. London: Sage Publications ltd.
- Couper-Kuhlen, E. (2014). What does grammar tell us about action? *Pragmatics* 24:3, 623–647.
- Crawford Camiciottoli, B. (2008). Interaction in academic lectures vs. written text materials: The case of questions. *Journal of Pragmatics* 40, 1216–1231.
- Dysthe, O. (2002). The Learning potential of a web-mediated discussion in a university course. *Studies in Higher Education* 27:3, 339–352.

Garcia, A. C., & Jacobs, J. B. (1998). The interactional organization of computer mediated communication in the college classroom. *Qualitative Sociology* 21, 299–317.

Gibson, W. (2009). Negotiating textual talk. Conversation analysis, pedagogy, and the organisation of online asynchronous discourse. *British Educational Research Journal* 35, 705–721.

Giles, D. (2016). Observing real-world groups in the virtual field: The analysis of online discussion. *British Journal of Social Psychology* 55 (3), 484–498.

Giles, D., Stommel W., Paulus T., Lester J. & Reed D. (2015). Microanalysis of online data: The methodological development of “digital CA”. *Discourse, Context & Media* 7, 45–51.

Giltrow, J. & Stein, D. (2009). Genres in the Internet: Innovation, evolution, and genre theory. In J. Giltrow & D. Stein (Eds.). *Genres in the Internet: Issues in the theory of genre*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1–26.

González-Lloret, M. (2015). Conversation analysis in computer-assisted language learning. Special issue. From second language acquisition to second language use: Qualitative and mixed-methods approaches to research in CALL today. R. Hampel & Stickler (Eds.) *CALICO Journal* 32 (3), 569–594.

Goodwin, C. & Goodwin, M. H. (2004). Participation. In A. Duranti (Ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Basil Blackwell. 222–244.

Haddington, P. & Kääntä, L. (2011) (toim.). *Kieli, keho ja vuorovaikutus - multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1337. Helsinki: SKS.

Heath, C. & Hindmarsh, J. (2002). Analysing interaction: Video, ethnography and situated conduct. In T. May (Ed.). *Qualitative Research in Action*. London: Sage. 99–121.

Helasvuo, M-L. (2014). ”Jotta suomalaiset voisivat puhua enemmän.” Puhetilanteen osallistujat tekstiviestikeskustelussa. Teoksessa M-L. Helasvuo, M. Johansson & S-K. Tanskanen (toim.). *Kieli verkossa – näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1402. Helsinki: SKS. 29–49.

Helasvuo, M-L., Johansson, M. & Tanskanen, S-K. (2014). Johdatus digitaaliseen vuorovaikutukseen. Teoksessa M-L. Helasvuo, M. Johansson & S-K. Tanskanen (toim.). *Kieli verkossa – näkökulmia digitaaliseen*

vuorovaikutukseen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1402. Helsinki: SKS. 9–28.

Heritage, J. (1996 [1984]). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. [suom. Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen & Soile Veijola.] Jyväskylä: Gaudeamus.

Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk. In R. Sanders & K. Fitch (Eds.). *Handbook of Language and Social Interaction*. Mahwah NJ: Erlbaum. 103–146.

Heritage, J. (2013). Epistemics in Conversation. In J. Sidnell & T. Stivers (eds.). *Handbook of Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell. 370–394.

Herring, S. C. (1996). Two variants of an electronic message schema. In S. C. Herring (Ed.). *Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 81–108.

Herring, S. C. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication* 4 (4).

Herring, S. C. (2007). A Faceted classification scheme for Computer-mediated Discourse. *Language@Internet* 4, article 1.

Herring, S. C. (2013). Relevance in computer-mediated conversation. In S. C. Herring, D. Stein & T. Virtanen (Eds.). *Pragmatics of computer-mediated communication*. Handbooks of Pragmatics 9. Berlin: De Gruyter Mouton. 245–268.

Herring, S. C., Stein, D. & Virtanen, T. (2013) (Eds.). Pragmatics of computer-mediated communication. *Handbook of Pragmatics* 9. Berlin: De Gruyter Mouton.

Hewings, A. & Coffin, C. (2006). Formative interaction in online writing: making disciplinary expectations explicit. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: contexts and issues*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press. 225–245.

Honeycutt, L. (2001). Comparing e-mail and synchronous conferencing in online peer response. *Written Communication* 18, 26–60.

Hutchby, I. (2001). Technologies, texts and affordances. *Sociology* 35 (2), 441–456.

Hutchby, I. & Tanna, V. (2008). Aspects of sequential organization in text message exchange. *Discourse & Communication* 2, 143–164.

Jakonen, T. (2013). S2-oppijat oppikirjatekstin lukijoina. Teoksessa A. Kauppinen (toim.). *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Tietolipas 241. Helsinki: SKS. 44–80.

Jalkanen, J. & Taalas, P. (2015). Monimediaisen kielten opetuksen tutkimus: teknologian integroinnista pedagogiseen kehittämiseen. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (Toim.). *Kielenoppimisen virtaukset – Flows of language learning*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73. Jyväskylä. 172–186.

Jenks, C. J. (2010). Adaptation in online voice-based chat rooms: implications for language learning in Applied Linguistics. In P. Seedhouse, S. Walsh & C. Jenks (Eds.). *Conceptualising Learning in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 147–162.

Johansson, M. (2014). Reading digital news: Participation roles, activities, and positionings. *Journal of Pragmatics* 72, 31–45.

Johnson, G. M. (2006). Synchronous and asynchronous text-based CMC in educational contexts: a review of recent research. *TechTrends* 50, 46–53.

Juvonen, R. (2014). *Kirjoitelma ja tekijän ääni – Kehystämisen yhdyslauseet suomenkielisen ylioppilasaineen dialogisuuden hallinnassa*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Väitöskirja, suomen kieli.

Järvelä, S. & Häkkinen, P. (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, 1–22.

Jääskeläinen, A. & Koivisto, A. (2012). Konjunktio, partikkeli vai konnektiivi? *Virittäjä* 116, 591–601.

Kaakkolammi, K. (2003). Tieteellisen kirjoittamisen oppiminen verkossa. Teoksessa E. Poikela & S. Öystilä (toim.), *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä - kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press. 223–240.

Kangaspunta, V. (2016). Talvivaara ja kommentteissa keskustelevat julkisot: Keskustelunanalyttinen menetelmäkokeilu verkkouutisten kommentoinnista. *Media & viestintä* 39 (1), 24–54.

Kauppinen, A. (2013). Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa A. Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Tietolipas 241. Helsinki: SKS. 12–43.

Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal* 79, 457–476.

Kern, R. G., Ware P. & Warschauer, M. (2004). Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 243–260.

Kleinke, S. (2012). Responses to rhetorical questions in English and German Internet public news groups. *Functions of Language* 19:2, 174–200.

Koskela, I. (2006). *Retorisuus ja responsiivisuus avoimen yliopiston verkko-opintojen eriaikaisissa teemakeskusteluissa*. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kouper, I. (2010). The pragmatics of peer advice in a LiveJournal community. *Language@Internet* 7, article 1.

KS = Kielitoimiston sanakirja. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus & Kielikone Oy 2012. <http://mot.kielikone.fi/mot/> (4.5.2015).

Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer–reader relationship. *English for Specific Purposes* 30, 44–57.

Kääntä, L. (2010). Tiedon ja tunteen liitto – tunnesanoja ja -ikoneita yliopisto-opiskelijoiden verkkokeskustelussa. Teoksessa N. Nissilä & N. Siponkoski (toim.). *Kieli ja tunteet. Vakki-symposiumi XXX 12.–13.2.2010*. Vaasan yliopiston käännösteorian, ammattikielten ja monikielisuuden tutkijaryhmän julkaisut nro 37. Vaasan yliopisto. 153–164.

Kääntä, L. (2011). Toisto tavoitteellisen verkkokeskustelun rakenne-elementtinä. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.), *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa. AFinLAN vuosikirja 2011*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 69. Jyväskylä. 73–89.

Laaksonen, S-M. & Matikainen, J. (2013). Tutkimuskohteena vuorovaikutus ja keskustelu verkossa. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.), *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino. 193–215.

Lambiase, J. J. (2010). Hanging by a thread. Topic development and death in an online discussion of breaking news. *Language@Internet* 7, article 9.

Lapadat, J. C. (2002). Written interaction. A key component in online learning. *Journal of Computer-Mediated Communication* 7.

Lapadat, J. C. (2007). Discourse devices used to establish community, increase coherence, and negotiate agreement in an online university course. *Journal of Distance Education* 21, 59–92.

Lehtinen, E. (2005). Achieved similarity: Describing experience in Seventh-Day Adventist Bible study. *Text* 25 (3), 341–371.

Lehtinen, E. & Pälli, P. (2016). Osallistuminen näkökulmana tekstien ja keskustelujen suhteeseen: Kehityskeskustelulomake osana kehityskeskustelun vuorovaikutusta ja organisatorisia käytänteitä. *Virittäjä* 120, 164–187.

Lehtonen, T. (2013). Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla. *Lähivõrdlusi. Lähivertailuja* 23, 163–186.

Lester, J. N. & Paulus, T. M. (2011). Accountability and public displays of knowing in an undergraduate computer-mediated communication context. *Discourse Studies* 13 (6), 671–686.

Lillqvist, E., Louhiala-Salminen, L. & Kankaanranta, A. (2016). Power relations in social media discourse: Dialogization and monologization on corporate Facebook pages. *Discourse, Context and Media* 12, 68–76.

Linell, P. (2009). *Rethinking Language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Locher, M. A. (2010). Health Internet sites: a linguistic perspective on health advice columns. *Social Semiotics* 20:1, 43–59.

Luukka, M-R. (1998). Keskustelua verkossa. Sähköpostikeskustelu rekisterinä. Teoksessa M-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.), *Puolin ja toisin. AFinLAN vuosikirja 1998*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 56. Jyväskylä. 199–218.

Luutonen, J. (2007). Kirjakieli, uusmedia ja globalisaatio. Näkökulmia suomen kielen variaation kehitykseen. *Virittäjä* 111, 219–237.

Makkonen-Craig, H. (2014). Aspects of dialogicity: Exploring dynamic interrelations in written discourse. In A-M. Karlsson & H. Makkonen-Craig (Eds.), *Analysing text AND talk. Att analysera texter OCH samtal*. FUMS Rapport nr 233. Uppsala Universitetet. 99–120.

Markman, K. M. (2006). Computer-mediated conversation. The organization of talk in chatbased virtual team meetings. Austin: University of Texas. Academic Dissertation.

- Marttunen, M., & Laurinen, L. (2001). Opiskelijoiden roolit ja vuorovaikutuksen argumentoituus sähköpostiopiskelussa. *Kasvatus*, 32 (5), 450–463.
- Matikainen, J. (2001). *Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Matikainen, J. (2008). Sosiaalinen media – millaista sosiaalisuutta? *Tiedotustutkimus* 31:4, 24–41.
- Mazer, J. P., Murphy, R. E. & Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The Effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education* 56:1, 1–17.
- McHoul, A. (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7, 183–213.
- Meredith, J. & Potter, J. (2013). Conversation analysis and electronic interactions: Methodological, analytic and technical considerations. In H. L. Lim & F. Sudweeks (Eds.), *Innovative Methods and Technologies for Electronic Discourse Analysis*. Hershey, PA: IGI Global. 370–393.
- Mills, G. & Gregoromichelaki, E. (2010). Establishing coherence in dialogue: sequentiality, intentions and negotiation. In P. Lupkowski & M. Purver (Eds.), *Proceedings of SemDial (PozDial): Aspects of semantics and pragmatics of dialogue*. Poznan: Polish Society for cognitive science. 17–24.
- Mäkelä, L. (2010). *Verkkokurssi opetuksen ja oppimisen kompleksisena toimintatilana*. Acta Universitatis Tamperensis 1490. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Niemi, J. (2015). *Myönnyttelyn käytänteitä – Erimielisyys ja yhteisymmärryksen rakentaminen vuorovaikutuksessa*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Väitöskirja, suomen kieli.
- Niemi, K. (2013). Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. Teoksessa A. Kauppinen (toim.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Tietolipas 241. Helsinki: SKS. 81–99.
- Page, R. E. (2012). *Stories and social media: Identities and interaction*. Routledge studies in sociolinguistics 3. London: Routledge.
- Paulus, T. M. (2007). CMC modes for learning tasks at a distance. *Journal of Computer-Mediated Communication* 12 (4).

- Paulus, T. M. & Phipps, G. (2008). Approaches to case analyses in synchronous and asynchronous environments. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, 459–484.
- Paulus, T. M., Warren A. & Lester, J. N. (2016). Applying conversation analysis methods to online talk: A literature review. *Discourse, Context and Media* 12, 1–10.
- Pena-Shaff, J.B. & Nicholls C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education* 42 (3), 243–265.
- Penttinen, L. (2006). Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa. *Kasvatus* 37 (3), 264–275.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. (2003). Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse and Society* 14 (6), 727–750.
- Piirainen-Marsh, A. (1996). Puhe ja toiminta seminaarinäyttämöllä. Teoksessa L. Laurinen, M-R. Luukka & K. Sajavaara (toim.), *Seminaaridiskurssi. Diskursseja seminaarista*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. 85–125.
- Piirainen-Marsh, A. & Tainio, L. (2009). Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal* 93 (2), 153–169.
- Pomerantz, A. & Heritage, J. (2013). Preference. In J. Sidnell & T. Stivers (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. Boston: Wiley-Blackwell. 210–228.
- Raevaara, L. (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskustelunalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino. 75–92.
- Raevaara, L. (2004). "Mitäs me sovittais": s-partikkelin sisältävien hakukysymysten tehtävistä. *Virittäjä* 108, 531–558.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. (2001). Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunalyttisia tutkimuksia*. Tietolipas 173. Helsinki: SKS. 11–38.
- Rafaelli, S. & Sudweeks, F. (1997). Networked interactivity. *Journal of Computer-Mediated Communication* 2 (4).

Raymond, G. (2013). At the intersection of turn and sequence organization: On the relevance of "slots" in type-conforming responses to polar interrogatives. In B. Szczepek Reed & G. Raymond (Eds.), *Units of Talk – Units of Action*. Studies in Language and Social Interaction 25. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 169–206.

Reeves, S. & Brown B. (2016). Embeddedness and sequentiality in social media research. In *Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing*.

Rintel, E. S., Pittam, J. & Mulholland, J. (2003). Time will tell: Ambiguous non-responses on internet relay chat. *Electronic Journal of Communication* 13, 1–18.

Riipinen, J. (2015). Lukiolaisten vertaispalaute verkkoympäristössä. Teoksessa T. Jakonen, J. Jalkanen, T. Paakkinen & M. Suni (toim.), *Kielen oppimisen virtauksia. Flows of Language Learning*. AFinLAN vuosikirja 2015. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 73. Jyväskylä. 226–241.

Rose, M. A. (2004). Comparing productive online dialogue in two group styles: Cooperative and collaborative. *American Journal of Distance Education* 18:2, 73–88.

Rouhikoski, A. (2015). Laita, laitatko vai laitat? Kolmen direktiivirakenteen variaatio asiakaspalvelutilanteessa. *Virittäjä* 119, 189–222.

Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A Simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50 (4, part I), 696–735.

Salmi, L. (2014). Digitaalisen vuorovaikutuksen sanastoa. Teoksessa M-L. Helasvuo, M. Johansson & S-K. Tanskanen (toim.), *Kieli verkossa – näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 1402. Helsinki: SKS. 185–209.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press. 97–118.

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Volume 1. Cambridge University Press.

Schegloff, E. A. & Lerner, G. (2009). Beginning to respond: Well-prefaced responses to Wh-questions. *Research on Language & Social Interaction* 42:2, 91–115.

- Schrire, S. (2004). Interaction and cognition in asynchronous computer conferencing. *Instructional Science* 32, 475–502.
- Simpson, J. (2005). Conversational floors in synchronous text-based CMC discourse. *Discourse Studies* 7 (3), 337–361.
- Skovholt, K. & Svennevig, J. (2013). Responses and non-responses in workplace emails. In S. Herring, D. Stein & T. Virtanen (Eds.). *Handbook of the Pragmatics of Computer-Mediated Communication. Handbook of Pragmatics* 9. Berlin: Mouton de Gruyter. 581–603.
- Stivers, T. & Robinson, J. D. (2006). A preference for progressivity in interaction. *Language in Society* 35, 367–392.
- Stommel, W. & van der Houwen, F. (2013). Formulations in “trouble” chat sessions. Special Issue: Computer-Mediated troubled talk. I. Kupferberg & G. Izhak (Eds.). *Language@Internet* 10, article 3.
- Svinhufvud, K. (2013). *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena. Keskusteluanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta.* Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisen ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Väitöskirja, suomen kieli.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses. The importance of interaction. *Education, Communication & Information* 2, 23–49.
- Tainio, L. (1997). Preferenssijäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet.* Tampere: Vastapaino. 93–110.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi.* Helsinki: Gaudeamus. 15–60.
- Tainio, L. & Piirainen-Marsh, A. (2011). Vuorovaikutuksen tilat ja keinot videopelin pelaamistilanteessa. Teoksessa P. Haddington & L. Kääntä (toim.), *Kieli, keho ja vuorovaikutus. Multimodaalinen näkökulma sosiaaliseen toimintaan.* Helsinki: SKS. 177–201.
- Tanskanen, S-K. (2006). *Collaborating towards coherence. Lexical cohesion in English discourse.* Pragmatics & Beyond New Series 146. Amsterdam: John Benjamins.
- Tanskanen, S-K. (2014). ”Eipäs nyt puhuta omia”. Metapragmaattiset kommentit opiskelijoiden keskustelupalstoilla. Teoksessa M-L. Helasvuo, M. Johansson & S-K. Tanskanen (toim.). *Kieli verkossa – näkökulmia*

digitaaliseen vuorovaikutukseen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1402. Helsinki: SKS. 51–74.

Tanskanen S-K. & Karhukorpi, J. (2008). Concessive Repair and negotiation of affiliation in e-mail discourse. *Journal of Pragmatics* 40, 1587–1600.

Ten Have, P. (1999) Structuring writing for reading: Hypertext and the reading body. *Human Studies* 22, 273–298.

Thurlow, C. & Mroczek, K. (2011). Introduction: Fresh Perspectives on New Media Sociolinguistics. In C. Thurlow & K. Mroczek (Eds.). *Digital discourse: Language in the new media*. Oxford Studies in Sociolinguistics. Oxford University Press. xix–xlix.

Tudini, V. (2013). Form-focused social repertoires in an online language learning partnership. *Journal of Pragmatics* 50, 187–202.

Turkia, N. (2007). Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus. 210–238.

Turtiainen, R. (2012). *Nopeammin, laajemmalle, monipuolisemmin. Digitalisoituminen mediaurheilun seuraamisen muutoksessa*. Turun yliopisto, Porin yksikkö. Kulttuurituotannon ja maisemantutkimuksen julkaisuja 37. Väitöskirja, digitaalinen kulttuuri.

Turtiainen, R. & Östman, S. (2013). Verkkotutkimuksen eettiset haasteet. Armi ja anoreksia. Teoksessa S-M. Laaksonen, J. Matikainen & M. Tikka (toim.). *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät*. Tampere: Vastapaino. 49–67.

Vanhanen, E. (2011). Vertaistuki verkkokeskustelussa – neuvottelevaa tukea ja autoritääristä auttamista. *Janus* 19 (1), 36–51.

Vayreda, A. & Antaki, C. (2009). Social support and unsolicited advice in a Bipolar Disorder online forum. *Qualitative Health Research* 19 (7), 931–942.

Virtanen, Mikko T. (2015). *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Väitöskirja, suomen kieli.

VISK = Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (2004). *Iso suomen kielioppi*. Verkkooversio. Helsinki: SKS. <http://scripta.kotus.fi/visk/>.

Vuopala, E. (2013). *Onnistuneen yhteisöllisen verkko-oppimisen edellytykset. Näkökulmina yliopisto-opiskelijoiden kokemukset ja*

verkkovuorovaikutus. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 133. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

Wade, S. E. & Fauske, J. R. (2004). Dialogue online: Prospective teachers' discourse strategies in computer-mediated discussions. *Reading Research Quarterly* 39 (2), 134–160.


Zhu, E. (1996). Meaning negotiation, knowledge construction, and mentoring in a distance learning course. *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, 821–844.

Ädel, A. (2011). Rapport building in student group work. *Journal of Pragmatics* 43, 2932–2947.

Örnberg Berglund, T. (2009). Multimodal student interaction online: an ecological perspective. *ReCALL* 21, 186–205.

Liite

Ohessa on esimerkkikuva aineistosta, jälkikäteen otettuna ja opettajan eli tutkijan näkökulmasta. Kuva havainnollistaa asynkronisen keskusteluketjun epälineaarista ja kompleksista rakentumista, jossa vuoro voidaan kytkeä mihin tahansa aikaisempaan vuoroon. Kuvassa Janne on vastannut Elinan vuoroon eikä Sinikan vuoroon, ja Jussi on vastannut Sinikan vuoroon eikä esimerkiksi Jannen tai Mikon vuoroon.


 Tulosten tulkinta ja johtopäätökset
Mikko maanantai, 22:15

Tutkimus ei ole valmis vielä silloin kun aineisto on analysoitu. Kuvat jakaumista ja korrelaatioista eivät siis riitä, vaan tutkijan on lisäksi pohdittava niiden merkitystä. *Tulkinta on analyysissä esin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa.*

Tuloksista on pyrittävä laatimaan *synthesejä*. Ne kokoavat yhteen pääselikat ja antavat vastaukset tutkimusongelmiin. Tutkija tekee tutkimuksen lopussa *omia johtopäätöksiä*, jotka perustuvat laadittuihin synteeseihin.

Tuloksia tulee pohtia oman tutkimusalan lisäksi myös laajemmassa merkityksessä.


[Muokkaa](#) | [Poista](#) | [Vastaa](#)

 Vast: Tulosten tulkinta ja johtopäätökset
Eina maanantai, 22:32

Mielestäni tulosten tulkinta on yksi tutkimuksen tekemisen tärkeimmistä elementeistä. Se on vaihe, jossa tutkimuksen tekijä todella syvennyy tutkimuksensa tulosten ymmärtämiseen ja saa vielä tässä vaiheessa itse uusia oivalluksia.

Johtopäätöksiksi näkyy se, miten hyvin tutkija on itse ymmärtänyt tutkimansa aiheen merkityksen ja kuinka johdonmukaisia annetut tulokset ovat. Johtopäätösten syvällisyys paljastaa sen, kuinka perehtynyt tutkija on ollut aiheeseen ja kuinka täydellä sydämellä tutkimusta on tehty. Mielestäni johtopäätösten tulee tyhjentävästi vastata johdannossa esitetyihin tutkimuskysyksiin ja tutkimuksen asetelluun. Aiheeseen perehtymättömän tulisi saada tutkimuksesta suhteellisen hyvän käsityksen poikostaan lukemalla johdanto- ja johtopäätöskappaleet. Johtopäätökset tuovat selkeästi esille koko tutkimuksen läpileikkaavan punaisen langan ja nostaa esille tulosten tulkinnasta tehdyn synteessin.

[Näytä aiempi](#) | [Muokkaa](#) | [Jaa](#) | [Poista](#) | [Vastaa](#)

 Vast: Tulosten tulkinta ja johtopäätökset
Sinikka tiistai, 13:16


Mielestäni tulosten tulkinta on ehkä tärkein gradun vaihe, sillä siitä myös näkee sen, mitä tutkija on oppinut ja oivaltanut prosessin aikana. Lisäksi tulkinnassa yhdistetään teoria ja empiria ja siitä selvää millä osin tutkimus noudatteli olemassa olevaa teoriaa.

[Näytä aiempi](#) | [Muokkaa](#) | [Jaa](#) | [Poista](#) | [Vastaa](#)

Vast: Tulosten tulkinta ja johtopäätökset
Jussi torstai, 12:56

Hyvä pointti. Mielestäni yliopisto-opiskelu valmistaa ja opettaa opiskelija kehittymään ja lopulta kykenemään tulosten tulkintaan ja johtopäätösten tekemiseen.

[Näytä aiempi](#) | [Muokkaa](#) | [Jaa](#) | [Poista](#) | [Vastaa](#)

 Vast: Tulosten tulkinta ja johtopäätökset
Janne keskiviikko, 17:48

Voin yhtyä edellisten kirjoittajien mielipiteeseen tulosten tulkinnan tärkeydestä. Pohdinta ja analyttinen tapa tulkita tuloksia, sekä johtopäätöksen kirjoittaminen ovat juurikin niitä *seikkoja* tutkimuksista jotka ovat kiinnostavia ja todellakin merkityksellisiä tutkimukselle.

Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

Topikaalinen johdonmukaisuus
institutionaalisessa verkkokeskustelussa

LIISA KÄÄNTÄ

1 Johdanto

Institutionaalisessa, asynkronisessa verkkokeskustelussa vuorovaikutus on yleensä topiikkikeskeistä, mikä näkyy osallistujien toiminnassa aina yksittäisestä vuorosta useamman vuoron jaksoihin ja lopulta kokonaisuksi viestiketjuihin.¹ Osallistujat pysyttelevät niissä topiikeissa, jotka instituution edustaja on asettanut tai jotka ovat muuten syntyneet keskusteluympäristön ehdoilla (vrt. esim. Gibson 2009; Swan 2002). Tätä taustaa vasten on luontevaa olettaa, että tällainen verkkokeskustelu rakentuu, muokkautuu ja auttaa osallistujia orientoitumaan tietyllä tavalla, jonka olen nimennyt topikaaliseksi johdonmukaisuudeksi. Se sisältää ajatuksen, että etukäteen annettua tai muulla tavoin aloitettua topiikkia ylläpidetään ja edistetään verkkokeskustelussa huolimatta keskustelun rajoituksista ja että osallistujat osoittavat vuorojen välisen yhteyden johdonmukaisella toiminnalla ja käyttävät siihen erilaisia kielenkäytön keinoja. Verkkokeskustelujen vuorojen välistä yhteyttä on tutkittu viime vuosina esimerkiksi koheesion (mm. Blanchette 2012), topikaalisen koherenssin (mm. Herring & Nix 1997; Markman 2006; Örnberg Berglund 2009) ja *relevanssi*-käsitteen (Herring 2013) kautta. Herringin (ma., ks. myös 1999) mukaan verkkokeskusteluissa kuljetaan löyhemmän relevanssin suuntaan, mikä tarkoittaa käytännössä vuorojen välisen yhteyden osoittamista monipuolisesti ja yhä enenevässä määrin implisiittisesti, jolloin vastuu yhteyden tulkinnasta jätetään keskustelun seuraajalle eikä vuoron tuottajalle. Tämä suuntaus on nähtävissä myös tässä työssä.

Lähestyn artikkelissani topikaalista johdonmukaisuutta tutkimalla asynkronisen viestiketjun aloitusvuoron ja siihen suoraan vastaavien vuorojen välistä yhteyttä. Selvitän, miten aloitusvuoroon vastaava osallistuja osoittaa omassa vuorossaan topii-

1. Haluan kiittää Virittäjän kahta anonymiä arvioijaa kattavasta ja rakentavasta palautteesta. Olen ottanut palautteen huomioon parhaani mukaan, ja mahdolliset virheet tai epäselvyydet ovat omiani.

kin jatkumisen. Tarkastelen topiikin jatkumista sekventiaalisena ilmiönä eli osallistujien vastavuoroisena toimintana (Schegloff 2007), mikä tarkoittaa tässä osallistujien vastaamistoimintaa suhteessa tehtävänannon kysymyksiin ja suhteessa toisten osallistujien (erityisesti aloitusvuoron) vastauksiin. Topikaalisen johdonmukaisuuden tutkiminen näiden vuorojen välillä antaa uutta tietoa siitä, minkälaiseksi asynkronisen verkkokeskustelun koherenssi ja jatkuvuus on tulkittavissa, kun tarkastelussa keskitytään koko viestiketjun sijasta hierarkialtaan ja sekventiaaliselta sijainniltaan poikkeaviin vuoroihin, niin sanottuihin ensimmäisen tason vuoroihin (ks. alalukua 1.1). Artikkelini myös täydentää aikaisempaa tutkimusta institutionaalisten verkkokeskusteluiden vuorovaikutuksesta ja keskustelun rakentumisen tavoista.

Lähestymistapa pohjaa keskusteluanalyysiin (mm. Atkinson & Heritage toim. 1984; Schegloff 1990; suomeksi esim. Tainio toim. 1997), johon on sovellettu teknologiavälitteisen viestinnän analyysia² (mm. Hutchby & Tanna 2008; Simpson 2004). Keskusteluanalyysi tarjoaa väljän mutta hyödyllisen käsitteiden ja menetelmien yhdistelmän tutkimukselle, vaikka en aineiston luonteen vuoksi voikaan hyödyntää sitä kokonaisvaltaisesti. Koska tutkimuskohde sijoittuu yliopistomaailmaan ja opiskeluinstituutioihin ja on tavoitteellista toimintaa niiden kontekstissa, taustalla on vaikuttanut myös institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimus (ks. esim. Drew & Heritage toim. 1992; suomeksi mm. Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001; luokkahuonevuorovaikutuksesta esim. Tainio 2007; institutionaalisista verkkokeskusteluista esim. Gibson 2009). Asetelma on moniulotteinen, mutta sen taustalla on käsitys verkkokeskustelun vuoroista funktionaalisina ja dialogisina kielenkäytön ilmentyminä (mm. Linell 2006, 2010).

1.1 Tutkimusaineisto ja sen institutionaaliset puitteet

Topikaalisen johdonmukaisuuden rakentuminen ja tulkitseminen tietyssä keskustelussa liittyy olennaisesti siihen, minkälainen keskustelu on kyseessä. Tarkastelemani verkkokeskustelut ovat institutionaalisia: ne käydään virtuaalisessa opiskeluympäristössä, ja niissä toimitaan institutionaalisten käytänteiden mukaisesti (vrt. esim. Gibson 2009; Lester & Paulus 2011). Topikaalinen johdonmukaisuus onkin tulkittava vasten sitä tietoa, että nämä keskustelut kiteytyvät tehtävänannon kysymysten pohjalta tuotetuksi toiminnaksi, joka rakentuu, täydentyy ja uudistuu osallistujien vastausvuoroissa. Tästä lähtökohdasta institutionaalisuutta luo se, että jokainen osallistuja vastaa tehtävänannon kysymyksiin ja että aloittajan jälkeen muut osallistujat jatkavat vastaamista. Topiikin jatkaminen on vahvasti yhteydessä tähän vastaamistoimintaan (vrt. esim. Turkia 2007; Sotillo 2000; ks. myös Tanskanen 2006: 23–25).

2. Esimerkiksi Herring (2004) on esitellyt CMDA-teorian (Computer-Mediated Discourse Analysis), jossa painopiste on kielellisessä sisällönanalyysissa. Tutkimukseni ei pohjaudu suoraan tähän teoriaan, vaan teen pikemminkin teknologiavälitteisen viestinnän keskusteluanalyysia, jossa taustaoletukset ja painopisteet ovat hiukan toisenlaiset (vrt. Markman 2006: 184–185).

Tutkittavat vuorot³ sisältyvät aineistoon, joka on kerätty Moodle-oppimisympäristössä käydyistä keskusteluharjoituksista vuosina 2009–2010. Keskustelut kuuluivat kauppatieteilijöiden pakolliseen kielikurssiin Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi, ja osallistujat keskustelivat niissä tieteen popularisoinnista neljän hengen pienryhmissä viikon ajan.⁴ Tehtävänanto koostui kolmesta kysymysryppästä, joissa kartoitettiin popularisoinnin määritelmää ja tarkoitusta sekä pyydettiin pohtimaan popularisoinnin keinoja ja antamaan esimerkkejä hyvistä popularisoinneista (ks. liitettä 1). Keskustelut jakautuivat viestiketjuihin yleensä kahdella tavalla: yhdessä viestiketjussa vastattiin joko kaikkiin kolmeen kysymysryppäeseen (topiikki laajassa mielessä) tai pelkästään yhteen kysymysryppäeseen (ns. alatopiikki tehtävänannon mahdollistamaan laajaan topiikkiin nähden) (vrt. Bublitz 1989; Linell & Korolija 1997). Aineistosta on tarkasteltu 32 viestiketjua. Niissä esiintyi 32 aloitusvuoron lisäksi 75 aloitusvuoroon suoraan kytkettyä vuoroa, joista 63 vuoroa on sellaista, jossa aloitusvuoron topiikkia jatketaan.⁵

Viestiketjut rakentuvat asynkronisesti, jolloin osallistujat vastaavat tehtävänannon kysymyksiin ei-reaaliaikaisesti eli vuorojen välillä on temporaalista etäisyyttä (esim. Herring 1999). Osallistujat voivat näin miettiä ja muokata vastausvuorojaan sekä lukea taustakirjallisuutta vastauksiensa tueksi (ks. esim. Lapadat 2002). Moodle-keskustelualueen tekniikka ja asynkronisuus mahdollistavat sen, että osallistuja voi liittää vuoronsa esimerkiksi keskustelun aloitusvuoroon, jonka hän haluaa huomioida (vrt. Bublitz 1989: 44), eikä aikaisemmin ilmestyneiden vuorojen jatkoksi. Tällä tavoin aineiston keskusteluihin syntyy niin sanottuja ensimmäisen tason vuoroja⁶ (ks. kuvio 1, harmaan sävyillä täytetyt vuorot).

Ensimmäisen tason vuorojen merkitys viestiketjulle ja topiikin kehittymiselle on mielenkiintoinen, sillä näissä toiminta kertoo jotain siitä, millä tavoin ketjun aikaisemmat vastaukset on tulkittu ja minkälaisia seuraavia vastauksia tehdään mahdollisiksi. Ylipäätään nämä vuorot vaikuttavat käsitykseen asynkronisen verkkokeskustelun jatkuvuudesta, koska niissä voidaan poiketa aikaisemmasta ketjuun muodostuneesta hierarkiasta (ks. kuvion vuorot 1 ja 2, vuoro 7 rikkoo tämän hierarkian, koska ei jatka sitä). Toisaalta vuoro voi jatkaa meneillään olevaa sekventiaalista jaksoa, esimerkiksi tehtävänannon ykköskohdan topiikkien käsittelyä, joka on aloitusvuorossa aloitettu ja johon kauempana hierarkiassa olevat vuorot eivät enää kiinteästi liity. (Vrt. mm. Simpson 2004: 110–170.)

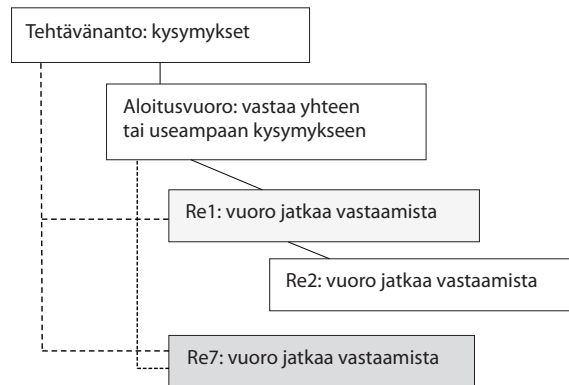
3. Analyysin perusyksikkönä on ollut vuoro, joka voi koostua yhdestä tai useammasta toiminnallisesta osasta (*functional move*, ks. Herring 1996). Olen nimennyt analyysiyksikön näin, vaikka esimerkiksi Markman (2006: 71–72) käyttää vuorosta nimitystä viesti (*post*) ja sen osista nimitystä vuoro (*turn*). Koen käsitteen *vuoro* olevan dynaamisempi, vuorovaikutuksellisempi ja noudattavan keskusteluanalyysin perinteitä paremmin kuin staattisemmalta ja monologisemmalta vaikuttava *viesti*.

4. Osallistujilta on pyydetty lupa keskustelujen tutkimuskäyttöön, ja heihin viitataan tutkimuksessa anonyymisti, keksityillä nimikirjaimilla (eettisistä kysymyksistä verkkotutkimuksissa esim. Turtiainen & Östman 2013).

5. Jäljelle jäävät kymmenen vuoroa ovat sellaisia, joissa topiikki selvästi vaihdetaan. Näissä vuoroissa on kyse siitä, että topiikin vaihto pohjautuu aloitusvuoron sanomaan: topiikki uudistuu suhteessa aloitusvuoroon topiikkiin (vrt. Gruber 1998). Olen kuitenkin rajannut tästä artikkelista pois topiikkia selvästi uudistavat vuorot.

6. Tämä on analyysia varten nimetty rakenne; keskustelutilanteessa osallistujat eivät itse välttämättä koe vuoroja näin.

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

**Kuvio 1.**

Yksinkertaistettu malli vuorojen ja toiminnan rakentumisesta aineistossa.

Vuoron asemointi, rakenne ja toiminta auttavat keskustelun seuraajaa tulkitsemaan, jatkaako osallistuja edeltävän vuoron topiikkeja vai aloittaako hän uuden topiikin, joka liittyykin muuhun kuin siihen vuoroon, johon se on kytketty (esim. kuvion 1 vuoro 7 voisi liittyä toiminnaltaan vuoroon 2). Asynkronisessa verkkokeskustelussa tällaiset poikkeavat vuorot ovat melko säännönmukaisia, sillä hyvin harvoin viestiketju rakentuu hierarkkisesti pelkästään aloitusvuoron varaan eli niin, että kaikki aloitusta seuraavat vuorot olisivat aina edeltävälle vuorolle alisteisia (vrt. Herring 1999; myös Blanchette 2012). Poikkeavuus on pääosin viestiketjun rakentumisen ominaisuus, joka johtuu tekniikasta, eikä vuorojen merkitykseen liittyvä ominaisuus. Poikkeavien vuorojen tulkintaan vaikuttaa kuitenkin mahdollinen ristiriita topikaalisen johdonmukaisuuden osoittamisessa ja osallistujan odotuksenmukaisissa toimintatavoissa: vuoron rakentaminen liittyy toisaalta oman osaamisen edistämiseen ja osoittamiseen, toisaalta keskustelua jäsentävään yhteistyön ja institutionaalisen agendan noudattamiseen (vrt. Svinhufvud 2011).

Tehtävänantoon pohjautuva verkkokeskustelu eroaa luokkahuonevuorovaikutukselle tyypillisestä kysymys-vastaussekvenssistä (kolmiosainen IRF-malli, esim. Tainio 2007), sillä omassa aineistossani se jakaantuu tehtävänantoon (kysymykset) ja viestiketjuihin, joissa on yleensä enemmän kuin kolme vuoroa (vastaukset). Vuorojen määrään ja toimintaan vaikuttaa tehtävänantoon liittyvä ohjeistus, että kunkin opiskelijan tulee osallistua keskusteluun vähintään neljällä viestillä keskusteluvuoron aikana. Kysymys-vastaustoiminta on myös opiskelijakeskeistä, joten institutionaalisuus luo ainoastaan puitteet tietynlaisille, kontekstiriippuvaisille toimintatavoille ilman selvää asymmetristä tiedonjakoa (vrt. Peräkylä 1997: 180–182; verkkoympäristöissä esim. Örnberg Berglund 2009: 67–68; Lester & Paulus 2011). Osallistujat ovat vastuussa keskustelun kulusta ja omasta osallistumisestaan, ja opettajan rooli näkyy vain tehtävänannon taustalla. Asynkronisuus ja institutionaalisen opiskelutilanteen kontekstuaaliset tekijät mahdollistavat sen, että osallistujat voivat rakentaa vuoroistaan multifunktionaalisia (mm. Herring 1996; Hutchby & Tanna 2008): yhdessä vuorossa voidaan jatkaa aloitus-

vuoron topiikkia täydentämällä vastausta tiettyyn kysymykseen ja kommentoida jossain muussa vuorossa esitettyjä vastauksia toiseen kysymykseen. Multifunktionaalisuudessa näkyy vastaamisen monimuotoisuus ja osallistujien orientoituminen tehtävänannon lisäksi myös keskustelun muihin vuoroihin (vrt. Blanchette 2012). Orientoitumisen intensiivisyys ja orientoitumista osoittavat tavat kuitenkin vaihtelevat ja voivat olla vaikeasti tulkittavissa, mikä näkyy tämänkin artikkelin tuloksissa.

1.2 Topikaalinen johdonmukaisuus

Analysoin topikaalista johdonmukaisuutta siitä näkökulmasta, miten tutkittavat vuorot järjestyvät sekventiaalisesti eli miten ”peräkkäisiksi” kytketyt vuorot osoitetaan toiminnallisesti toisiinsa liittyviksi (esim. Tainio 2007) ja miten kytkemisessä hyödynnetään erilaisia topiikin kuljettamisen keinoja ja topikaalisuutta (vrt. esim. Zitzen 2004). Koska tarkoituksena on tarkastella topiikin jatkamista, toiminta on tulkittu karkeasti sen mukaan, vastataanko ensimmäisen tason vuorossa tehtävänannon kysymykseen aloitusvuoro huomioiden vai ei. Jos aloitusvuoro huomioidaan, toiminta osoittaa topiikin jatkamista täydentäen, täsmentäen tai samanmielisyyttä osoittaen. Jos taas aloitusvuoroa ei kunnolla huomioida, toiminta katsotaan itsenäisemmäksi vastaamiseksi.⁷

Topiikin jatkamisen analysoinnissa kiinnitän erityistä huomiota vuorojen alkuosiin. Keskusteluvuoroille on tyypillistä, että niissä osoitetaan huomiota edeltävään vuoroon vuoron alussa esimerkiksi erilaisten diskurssinmerkkisimien (*joo, no*) keinoin, minkä jälkeen seuraa vasta oman tiedon osuus (mm. Herring 1996: 85, 87–88). Olen analysoinnin edetessä syventänyt näkökulmaa siten, että olen tarkastellut kustakin vuorosta toiminnan lisäksi niitä kielenkäytön keinoja, jotka osoittavat vuorojen välistä yhteyttä tai joilla osallistuja osoittaa huomioineensa aiemman vuoron tai joilla osoitetaan topiikin käsittelyn tasolla jotain yhteistä aiemman vuoron kanssa (vrt. Greenfield & Subrahmanyam 2003). Toiminnan jatkamisen vuorosta toiseen ei kuitenkaan tarvitse olla sidottu yksittäisiin kielellisiin ilmauksiin (ks. Schegloff 2007: 7–9; myös Goodwin 1995; vrt. Tanskanen 2006: 15–29).

Konkreettiset keinot vuorojen suhteen osoittamiseksi ja tulkitsemiseen topikaalisesti johdonmukaiseksi vaihtelevat yksittäisestä kielenilmauksesta laajempiin diskurssiivisiin ja vuorovaikutuksellisiin rakenteisiin. Bublitzin (2011) mukaan keinoilla voidaan ohjata tekemään koherentteja tulkintoja keskustelusta, kun taas Gumperz (1992) näkee keinot osana kontekstuaalisia vihjeitä, joiden avulla toisten vuoroista tehdään tulkintoja. Yhdistän nämä näkemykset ja kutsun tätä erilaisten keinojen joukkoa tulkintavihjeiksi, sillä esimerkiksi diskurssinmerkkisimet ja leksikaaliset tai kieliopilliset koheesiokkeinot eivät riitä kuvaamaan kaikkia aineistossa esiintyviä tapauksia (ks. Blanchette 2012; Zitzen 2004). Tulkintavihjeet edustavat lause-, diskurssi- ja konteksti-

7. Toiminnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä niitä merkityksiä, joita tiettyssä vuorossa esiintyvät lauseet saavat aikaan yhdessä vuoroa laajemman kontekstin kanssa (toiminnan analysoinnin vaikeudesta mm. Schegloff 2007: 7–9; myös esim. Linell 2006, 2010). Esimerkiksi aineistossa esiintyvä lause ”*Populärisointi tarkoittaa...*” on muodoltaan väite, mutta vuoron alussa ja aineiston kontekstissa toiminnaltaan vastaamista. Mainittu esimerkkilause voi myös muuttua täsmentäväksi vastaamiseksi riippuen vuoron sijainnista ja lauseen muista sananvalinnoista.

tason valintoja, joiden avulla voidaan tehdä tulkintoja vuorojen välisestä yhteydestä sekä topikaalisesti että toiminnallisesti (vrt. Korolija 2000). Tällaisenaan ne lähenevät koherenssin osoittimiksi luokiteltuja keinoja, joita ovat esimerkiksi edellä mainitut diskurssinmerkitsimet ja jotka voivat luoda yhteyttä lokaalisti (esim. *niin, siis, mutta*) ja globaalisti (*todella, toisaalta*) (esim. Schiffrin 2001). Tulkintavihjeet myös todentuvat johdonmukaisuuden ”välineiksi” eräänlaisen jatkumon varassa: ne voivat olla hyvinkin selviä eli eksplisiittisiä, vähemmän selviä tai myös hyvin epäsuoria eli implisiittisiä.

Menetelmät seuraavat aineistoa ja tutkimusasetelmaa, sillä sekventiaalisen jäsenyksen avulla on mahdollista osoittaa toiminnan jatkuvuutta ja johdonmukaisuutta vuorosta toiseen ja konkreettisten keinojen avulla taas jatkuvuuden ulottuvuuksia muilla tasoilla sekä toiminnan tehostajana.

2 Koherenssin ja topikaalisuuden suhde

Keskusteluvuorojen välistä suhdetta on lähestytty vuosien varrella useista erilaisista tutkimussuunnista. Hyödynän artikkelissani funktionaalisuutta painottavaa koherenssitutkimusta (esim. Downing 2000; Schiffrin 2001) sekä keskusteluanalyttistä suuntausta, jossa toiminnallinen jatkuvuus vuorosta toiseen eli keskustelun sekventiaalisuus nähdään koherenssia ilmentävänä osana (esim. Goodwin 1995; Schegloff 1990, 2007). Tältä pohjalta *koherenssi* on osallistujalähtöinen ilmiö. Se ei ole tekstistä tulkittavissa oleva ja toisiinsa liittyvien elementtien verkko vaan vuorovaikutustilanteessa syntyvä käsitys osallistujien yhteistyöstä eli osallistujien erilaisten keinojen ja toimintojen valikoima, jolla tilanne tehdään merkitykselliseksi tietyssä kontekstissa tiettyjen osallistujien kesken (ks. esim. Schegloff 1990; Downing 2003; Linell 2010; Bublitz 2011). Koherenssia luodaan keskustelussa samanaikaisesti topiikkien kehittämisen ja ylläpitämisen kanssa (vrt. Korolija 2000). Topikaalista johdonmukaisuutta osoittavat toimintatavat ja toiminnot yhdistävät konkreettiset keinot vaikuttavat siis osaltaan siihen, että verkkokeskustelu käsitetään koherentiksi vuorovaikutustilanteeksi.⁸

Schegloffin (1990, 2007: 113–114, 244–250) mukaan *topikaalisuus*⁹ on sidoksissa keskustelun sekventiaalisuuteen, mutta topikaalisuutta synnyttävät topiikit ja toiminnot voidaan analysoida omina ilmiöinä. Seuraan kuitenkin Downingin (2003) sekä Linellin ja Korolijan (1997; myös Korolija 2000) jalanjälkiä ja yhdistän topiikin ja toiminnan yhdeksi näkökulmaksi katsoa vuorojen välistä johdonmukaisuutta. Topiikki edustaa tässä

8. Topikaalinen johdonmukaisuus liittyy koherenssiin enemmän kuin koheesioon (jälkimmäisten suhteesta esim. Bublitz 2011). Koheesiota on pidetty rakenteellisena ominaisuutena, joka todentuu diskurssissa eksplisiittisesti käytettävistä kieliopillisista ja leksikaalisista valinnoista (esim. Hoey 1991), mutta aineistoni tapauksia ajatellen tämä on suppea määritelmä. Koheesiokeinoja on kuitenkin tarpeen vaatiessa hyödynnetty analyysissa, mutta ne on nähty alkuperäistä määritelmää pragmaattisempina (vrt. Zitzen 2004; Tanskanen 2006; Gómez-González 2010).

9. VISK:n (2004, määritelmät) mukaan *topiikki* tarkoittaa keskustelun puheenaihetta. Keskusteluanalyysissa se on nähty prosessina, joka muotoutuu keskustelun kuluessa ja josta neuvotellaan yhdessä (mm. Maynard 1980: 263–264). Se näyttäytyy keskustelua analysoivalle tutkijalle vaihtelevana topikaalisuutena, yhdessä tuotettuina toimintoina, joissa ymmärretään ja huomioidaan edeltävä vuoro ja joissa jatketaan siinä sekvenssissä ajankohtaista toimintaa. Se on sisällön lisäksi osa keskustelun järjestäytymistä. (Ma.; myös esim. Bublitz 1989; Downing 2000.)

keskustelun diskurssitasoa eli aiheenkäsittelyä vuoroissa (vrt. esim. Bublitz 1989), kun taas toiminta on keskustelun sekventiaalinen ilmiö ja osoittaa aiheenkäsittelyn rakentumista vuorosta toiseen. Näiden suhteen voi esittää myös globaalin ja lokaalin yhteistyönä, jonka esimerkiksi Bowers ja Churcher (1988: 131) ovat kuvanneet näin: ”locally managed interactions within a globally structured activity”. Toisin sanoen topiikit eli osallistujien vuorot rakentuvat lokaalisti keskustelun globaalin toiminnan eli tehtävänannon kysymysten ja tilanteen institutionaalisuuden ehdoilla ja ovat tulkittavissa sitä vasten.

Verkkokeskusteluihin keskittyvissä CMC-tutkimuksissa (*computer-mediated communication*) on usein lähtökohtaisesti pitäydytty tekstilingvistiikassa paremmin tunnettuihin koherenssi- ja koheesiokäsityksiin (ks. esim. Halliday & Hasan 1979; Hakulinen & Karlsson 1979: 296–330), mutta viime aikoina mukaan on tullut myös funktionaalisempia koherenssitutkimuksia, joissa koherenssia ja sen rakentumista analysoidaan laajemmin kuin vain pelkkiä koheesiokkeinoja tarkastelemalla (esim. Bou-Franch, Lorenzo-Dus & Garcés-Conejos Blitvich 2012). Verkkokeskustelujen on todettu rakentuvan fragmentaariseksi, mikä on vaikuttanut käsityksiin niiden koherenssista ja vuorovaikutuksellisuudesta. Tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että verkkokeskustelun osallistajat ”voittavat” tekniikan aiheuttamat vaikeudet, kuten rikkoutuneen vuorottelun, ja osoittavat luovia tapoja toisten vuorojen huomioimiseen, topiikkien ehdottamiseen ja ylläpitämiseen sekä keskustelun ymmärrettävään jäsentymiseen (mm. Greenfield & Subrahmanyam 2003; Simpson 2004; Markman 2006; Lapadat 2007; Örnberg Berglund 2009). Markmanin (2006: 60–61) mukaan osallistajat muokkaavatkin verkkokeskusteluvuorojaan sellaisten tiedostamattomien käsitysten pohjalta, joita heillä on arkikeskustelujen rakentumisesta.

Verkkokeskusteluun voi muodostua erilaisia keskustelusäikeitä rakenteellisen ja topikaalisen vuorojen kytkeytymisen kautta, mitä on kutsuttu ketjuuntumiseksi (*threading*, ks. Markman 2006). Markman (mts. 62–64) pitää tätä ensisijaisena keinona, jolla chat-keskustelijat ylläpitävät keskustelun koherenssia, vaikka ketjuuntumista ei osoitetaisikaan eksplisiittisesti esimerkiksi vuorojen otsikoinnilla tai vastausmerkinnällä *re.*: Lapadatin (2007) ja Severinson Eklundhin (2010) mukaan taas asynkronisen verkkokeskustelun osallistajat osoittavat vuorojen välistä yhteyttä erityisesti eksplisiittisillä keinoilla, kuten nimeämällä toisen osallistujan, lainaamalla osia muista vuoroista tai leksikaalisilla ja kieliopillisilla koheesiokkeinoilla (vrt. Blanchette 2012; Gruber 2013). Samoilla linjoilla ovat olleet Savignon ja Roithmeier (2004) tutkiessaan asynkronisia toisen kielen oppimiskeskusteluja. He analysoivat keskustelua katsomalla, kuinka osallistajat erilaisia viestinnällisiä ja kielellisiä strategioita käyttäessään rakentavat keskustelusta kohesiivisen *tekstin* (ks. myös Sotillo 2000). Koheesion, koherenssin tai topikaalisuuden tutkiminen strategisena tai diskurssinhallintaa kuvaavana ilmiönä on kiinnostanut muitakin verkkokeskustelututkijoita (esim. Condon & Čech 2010).

Zitzen (2004) on sekä synkronisia että asynkronisia verkkokeskusteluja tutkiessaan nostanut topikaalisuuden merkitykselliseksi koherenssin ja jatkuvuuden kannalta ja selvittänyt, että tarvitaan kieliopillisia ja diskursiivisia merkitsimiä (esim. *anyway*, *well*, *sorry to interrupt*) osoittamaan, milloin kyseessä on topiikin avaus, vaihto tai uudelleenfokusointi (vrt. Lam & Mackiewicz 2007; myös Tauraman 2010 *topikalisoijamuotti*). Osa Zitzenin esittelemistä keinoista on sisällytettävissä diskurssinmerkitsimiin (ks.

esim. Fraser 2009), joita tämänkin artikkelin tuloksissa esiintyy. Herring (2013) on puolestaan lähestynyt topikaalisuutta *relevanssi*-käsitteen kautta: topiikiksi muodostuu se, mikä on missäkin kohdassa relevanttia eli loogista ja merkityksellistä suhteessa muihin vuoroihin tai mikä osoitetaan sopivaksi suhteessa nimenomaiseen tilanteeseen ja kontekstiin (vrt. Greenfield & Subrahmanyam 2003). Herringin aineisto on synkronista, mutta hänen esittämänsä ajatus relevanssin ja topikaalisuuden yhteydestä on olennainen myös tässä artikkelissa.

Asynkronisten verkkokeskusteluiden topikaalisuutta on tutkinut myös Gibson (2009), joka hyödyntämällä keskusteluanalyysin ajatuksia sekventiaalisuudesta, vieruspareista ja keskustelun topikaalisesta organisoitumisesta analysoi, miten institutionaalinen keskustelu rakentuu pedagogisesti relevanttien topiikkien kautta ja miten tällainen topiikkikeskeisyys auttaa keskustelun ymmärrettäväksi tekemisessä (vrt. myös Herring & Nix 1997). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan keskitytä niinkään pedagogiikkaan vaan pelkästään institutionaaliseen vastaamistoimintaan osana vuorovaikutustilannetta.

Lambiase (2010) on puolestaan tutkinut verkkokeskustelun topiikkien kehittymistä: miten verkkokeskustelussa luodaan uusia topiikkeja ja kuinka näillä voidaan muuttaa keskustelun suuntaa alkuperäisestä tavoitteesta? Topiikin avaus- ja uudistuskeinoja on tutkinut myös Gruber (1998), jonka mukaan akateemisilla sähköpostilistoilla keskustelutopiikkeja aloitetaan esimerkiksi kysymyksillä, joista hyödynnetään seuraavissa vuoroissa topiikin ja koko keskustelun teeman kannalta keskeisimmät. Topiikki ei synny kysyjän vuorosta ja kysymyksestä vaan vasta vuorovaikutuksessa seuraavien vuorojen kanssa, joissa kehittyy tietty näkökulma käsiteltävään aiheeseen (mas. 30–31). Topiikkeja aloitetaan myös suhteessa aikaisempiin vuoroihin; topiikin aloittavassa vuorossa voidaan esimerkiksi summata edellä käyty keskustelu ja sitä kautta luoda linjaus uudelle topiikille (mas. 29). Topiikkia voidaan siis uudistaa edeltävien topiikkien jäänteistä. Gruberin ja Lambiasen ajatukset topiikin kehittymisestä ja topikaalisuudesta verkkokeskusteluiden ymmärrettäväksi tekemisessä ovat lähtökohdiltaan samantyyppiset tämän artikkelin kanssa, vaikka aineistot eroavatkin hiukan toisistaan.

Suomeksi verkkokeskustelujen koheesiota, koherenssia tai topikaalisuutta on tutkittu hyvin vähän kielitieteellisestä näkökulmasta – lukuun ottamatta joitakin pro gradu -tutkielmia (esim. Taurama 2010). Kuitenkin esimerkiksi Luukka (1998) on analysoinut sähköpostikeskusteluja rekisterin näkökulmasta ja hyödyntänyt siinä ajatuksia koherenssista. Verkkokeskusteluiden pedagogista puolta, mikä sivuaa tämänkin artikkelin aineistoa, on jonkin verran tutkittu esimerkiksi kasvatustieteellisestä tai teknologisesta näkökulmasta (vrt. esim. Marttunen & Laurinen 2002; Häkkinen 2013). Toisaalta verkkokeskusteluiden vuorovaikutuksen tutkiminen ja menetelmien kehittäminen on lisääntynyt viime vuosina, ja käsillä oleva artikkeli antaa oman kontribuutionsa tähän kehitykseen (vrt. myös Laaksonen & Matikainen 2013).

3 Vuorojen selvä ja vähemmän selvä topikaalinen johdonmukaisuus

Tässä luvussa esittelen analyysini tulokset, joiden mukaan topikaalinen johdonmukaisuus havainnollistaa monipuolista tehtävänannon, aloitusvuoron ja siihen suoraan kyt-

kettyjen vuorojen suhdetta. Aineiston perusteella osallistujat rakentavat suhdetta jatkuvuuteen suuntautuen, jolloin vuorossa ilmennetty toiminta ja vuorojen välistä yhteyttä osoittavat tulkintavihjeet edistävät keskustelun rakentumista koherentiksi ja jäsenyneeiksi (ks. myös Greenfield & Subrahmanyam 2003). Toiminnallisesti vuorojen suhde toteuttaa jatkuvuutta siinä mielessä, että vastaamista jatketaan vuorojen välillä täydentävästä vastaamisesta itsenäisempään, omaa osaamista korostavampaan vastaamiseen.

Toimintaa tehostavien tulkintavihjeiden tarkastelu osoittaa puolestaan sen, että viestiketjuissa on sekä kiinteitä liitoksia että löyhiä sidoksia käsittelyssä olevien vuorojen välillä. Suhde aloitusvuoroon osoitetaan karkeasti jaoteltuna joko eksplisiittisesti eli hyvin selvästi (alaluku 3.1) tai vähemmän selvästi. Jälkimmäinen tyyppi jakautuu kahdenlaisiin tapauksiin, joista ensimmäisessä johdonmukaisuutta luodaan muodollisesti selvillä, mutta tulkinnallisesti epäselvillä keinoilla (alaluku 3.2). Toisen ryhmän tapauksissa taas ei esiinny selviä johdonmukaisuuden osoittamisen keinoja, vaan niissä topiikin jatkumista ilmennetään hyödyntämällä vuoroa muilla tavoin ja tukeutumalla keskustelun toiminnalliseen kontekstiin (alaluku 3.3).

3.1 Vastaamisen selvä johdonmukaisuus

Aineistossa on useita tapauksia, joissa aloitusvuoroon suoraan kytketty vuoro täydentää ja täsmentää edeltävässä vuorossa aloitettua vastaamista. Tämä tehdään myös selvästi, eli topiikkia jatketaan käyttämällä eksplisiittisiä kytköskeinoja. Aloitusvuoro huomioidaan siihen suoraan vastaavissa vuoroissa yleensä sellaisten konnektiivien ja fokuspartikkelien avulla kuin *siis*, *juuri*, *toisaalta*, *kuitenkin*, *myös*, *vielä*, *muutenkin*. Suhde osoitetaan useimmiten fokusoimalla johonkin aloitusvuoron yksittäiseen rakenteeseen tai ilmaukseen omassa vuorossa tai yhdistämällä laajemmin aloitusvuoron sanomaa omaan vuoroon. VISK:n (2004: § 820, 839) mukaan konnektiivit yhdistävät lausetta laajempia tekstinosia, kun taas fokuspartikkeleiden kontekstina pidetään helposti vain sitä lausetta, jossa fokuspartikkeli esiintyy, tai sitä sanaa, johon se kiinnittyy. Fokuspartikkelit osallistuvat kuitenkin tässä aineistossa vuorojen väliseen toimintaan: ne antavat lauseen tulkintaan lisävihahteen (mt. § 794), jolle on haettava merkitystä edeltävistä lauseista eli yleensä edeltävästä vuorosta.¹⁰ Fokuspartikkelin kytkävä vaikutus on aineistossani selvintä silloin, kun se esiintyy verkkokeskusteluvuoron ensimmäisessä virkkeessä.

Esimerkissä 1¹¹ on nähtävissä yhdenlainen fokuspartikkelin käyttö vuoroja kytkevänä ja johdonmukaisuutta ilmentävänä elementtinä ja samaan aikaan mahdollistamassa tulkintaa täydentävästä ja täsmentävästä vastaamisesta. LJ osoittaa *juurikin*-fokuspartikkelin käytöllä ottaneensa huomioon edeltävän vuoron sanoman. Tämä tulkinta on mahdollinen, koska ilman aloitusvuoroa LJ:n käyttämä partikkeli olisi turha tai sen tarkoite puuttuisi.

10. Partikkeleista ja muista diskurssinmerkityksistä diskursiivisina ilmiöinä esim. Zitzen 2004: 132–133; Waring 2003; ks. myös Jääskeläinen & Koivisto 2012.

11. Esimerkeissä vuorot on järjestetty sisennettyinä siten, kuin ne ovat olleet alkuperäisellä keskustelualueellakin Moodlen tekniikan mukaisesti. Esimerkeissä ilmoitetaan viestiketjun suhde tehtävänannon kysymyskohtiin, osallistujasta nimikirjaimet, vuoron otsikko ja tarpeen vaatiessa tulosten kanalta muut relevantit tiedot, kuten vuoron ajankohta.

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

(1) PU₁ (Topiikkina tehtävänannon ykköskohdan ja osittain kakkoskohdan kysymykset.)

RJ: Mitä on tieteen popularisointi?

Lyhyestä virsi kaunis: Tieteen popularisointi tarkoittaa tieteellisen tutkimuksen esittelyä tavallisen ihmisen ymmärtämässä muodossa. Toisin sanoen ammattikieli muutetaan yleiskieleksi.

Tutkijoiden avoin toiminta tiedeyhteisössä ja yhteiskunnassa ei vielä varmista sitä, että tieteellinen tieto tavoittaa suuren yleisön ja median. – – (Acatiimi 10: 2000).

→ **LJ:** Vast: Mitä on tieteen popularisointi?

Tekstin popularisointi eli yleistajuistaminen on **juurikin** tuota asioiden esittämistä tavalliselle ihmiselle ymmärrettävässä muodossa. Yleistajuiselle tekstille ominaisia piirteitä on mm:

- Ymmärrettävyys
- Helppolukuisuus
- Kiinnostavuus
- Lyhyys
- Ytimekäs otsikko (lähde: Tutki ja kirjoita 2007)

RJ aloittaa viestiketjun vastaamalla tehtävänannon ensimmäiseen kysymykseen popularisoinnin määritelmästä ja täsmentää vastaustaan lähteen avulla. Seuraavissa vuoroissa jatketaan tätä vastaustoimintaa ja liitetään vuorot aina edeltävään. Artikkelini kannalta LJ:n vuoro on olennaisin, sillä se on suoraan liitetty ketjun aloitusvuoroon ja jatkaa samaa topiikkaa. LJ kytkee eksplisiittisesti vuoronsa edeltävään partikkelilla *juurikin*, joka esiintyy vuoron ensimmäisessä virkkeessä keskellä lausetta.

Esimerkissä partikkeli *juuri* toimii *-kin*-liitteen kanssa fokuoivana ilmauksena, joka vahvistaa edeltävässä vuorossa sanottua (ks. VISK 2004: § 843). Partikkeli fokusoi kahteen suuntaan, sekä lauseen alkuun että loppuun, mutta erityisesti sen fokuksessa on demonstratiivipronomini *tuota* (*tuota*): *juurikin* vahvistaa sekä popularisoinnin määritelmää että mitä siitä on sanottu, mikä osoitetaan *tuota*-sanavalinnalla ja sen jälkeisellä toistavalla määritelmällä. Esimerkiksi Zitzen (2004: 125–126) on esittänyt, että pronominilla *tuota* (*that*) on taaksepäin eli edeltävään diskurssiin (vuoroon, tekstinosaan) viittaava tehtävä monissa verkkokeskustelu ympäristöissä. Tällaisessa lauseasemassa ja vastaamista jatkavassa vuorossa *juuri*-partikkelin merkitys näyttää ulottuvan fokuoimisesta diskursiiviselle tasolle siten, että sen käytöllä osoitetaan samanmielisyyttä edeltävän puhujan kanssa (*juuri* dialogipartikkelina ks. VISK 2004: § 798) ja että sillä täsmennetään jo sanottua. Partikkelin avulla pyritään nostamaan jotain meneillään olevalle topiikille olennaista esiin.

Täsmäntävässä tehtävässä voi toimia myös konnektiivi ja lausumapartikkeli *siis*, jonka avulla voidaan selittää edellä sanottua tai lisätä siihen jokin merkitys (VISK 2004: § 801, 803, 807; myös esim. Sorjonen & Laakso 2005: 257, 264–265). Esimerkissä 2 *siis*-kytköksellä jatketaan aloitusvuoron aloittamaa topiikkia ja kytketään oman vuoron toiminta edeltävään.

(2) P2 (Topiikkina kaikki tehtävänannon kysymykset.)

MM: Tieteen popularisointi

Tieteellisen kirjoittamisen ABC kertoo tutkimustulosten popularisoinnista. Popularisoinnissa tutkimustulokset esitetään niin, että ne ovat ymmärrettävässä muodossa. Populaaristettua kieltä käytetään, kun tieteen saavutuksista kerrotaan suurelle yleisölle. – –

MM: Vast: Tieteen popularisointi

Popularisointi koostuu kahdesta tasosta: 1. Käsitteiden selittäminen, 2. Oman tutkimuksen tekeminen ymmärrettäväksi eli kansantajuistaminen. – –

(*hierarkkisesti alisteisia vuoroja välissä*)

→ **LMA:** Vast: Tieteen popularisointi

Popularisoiminen tarkoittaa **siis** sitä, että tieteellisestä tekstistä tehdään/luodaan sellaista, että sitä on yleisesti helpompi ymmärtää. Tällöin tieteellisestä tekstistä on muokattu juuri sen vuoksi, että sitä voisi ymmärtää muutkin kuin itse kirjoittaja ja alan asiantuntijat.

Esimerkissä 2 konnektiivilla *siis* täsmennetään ketjun aloitusvuoron sanomaa eli popularisoinnin määritelmää, jonka MM on aloitusvuorossaan tuonut esiin. Täsmäntämisen ohella *siis* tuntuu pitävän sisällään osoituksen samanmielisyydestäkin. Sen avulla LMA osoittaa tulkintansa edeltävästä vuorosta ja orientoituu siihen kertomalla edeltävän vuoron ”puhuvan asiaa”: asia on *siis* näin ja olen siitä samaa mieltä. Osallistuja pystyy konnektiivin käytön myötä kytkemään vuoronsa selvästi edeltävään ja samalla luomaan laajempaa vuorovaikutuksellista toimintaa eli tuottaa jaettavaa ymmärrystä aiheesta (vrt. esim. Swan 2002). *siis* on aikaisemmissa keskusteluanalyttisissä tutkimuksissa esitetty korjauspartikkelina (mm. Sorjonen & Laakso 2005) tai tarkennusta ja vahvistusta hakevana partikkelina (mm. Kurhila 2003: 242–244, 275, 297), mutta tässä se ei näytä toimivan näissä tehtävissä – joskin tässäkin se on keskustelussa taaksepäin viittaava aines. Huomioitavaa on, että vuoron loppu aloitusvirkkeen jälkeen on täydennys, jossa LMA nostaa esiin oman tulkintansa ja osaamisensa: hän ei tyydy vain täsmäntämään edeltävän vuoron sanomaa ja osoit-

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

tamaan samanmielisyyttä, vaan noudattaa tällaiselle keskustelulle ominaista institutionaalista toimintaa eli tehtävänannon mukaista opiskelun tavoitetta (vrt. Sotillo 2000).

Samanmielisyyttä rakennetaan aineistossa myös muilla selvästi vuorojen välistä yhteyttä osoittavilla keinoilla. Esimerkissä 3 samanmielisyyttä luodaan nimeämällä edeltävän vuoron tekijä eli osoittamalla selvästi, kenen vuoroon ja sanomaan oma vuoro liittyy (ks. Nilsen & Mäkitalo 2010; myös Zitzen 2004: 122–123; vrt. Greenfield & Subrahmanyam 2003). Esimerkin tapaus on poikkeuksellinen tässä aineistossa, sillä toisia osallistujia ei useinkaan nimetä vaan heihin viitataan ylipäätään harvoin ja silloinkin muilla tavoin. Tämä johtunee ryhmän pienuudesta ja tuttuudesta.

(3) K1 (Topiikkina tehtävänannon ykkös- ja kakkoskohdan kysymykset.)

MK: Kielenkäyttö ja sisältö

Populaaristamisella pyritään esimerkiksi kielen ymmärrettävyyteen ja helppolukuisuuteen. Vaikeat termit tai käsitteet selitetään tai korvataan ne yleiskielellä. – – (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009: 284). Kielen ymmärrettävyys ja helppolukuisuus onkin tärkeää etenkin, jos joku muu kuin alaa tunteva lukee tekstiä. – –

→ **LL:** Vast: Kielenkäyttö ja sisältö

Kääntöpuoli populaaristamisen osalta on se, että popularisoitu teksti ei välttämättä sisällä tarpeeksi tietoa. Yleiskieliset ilmaisut ovat usein epätarkempia kuin ammattikielen termistö. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009: 140.) Popularisoitu teksti ei siis välttämättä sovellu tieteenalan sisällä tapahtuvaan viestintään, **mutta kuten MK mainitsee**, popularisointi on tärkeää, jos tekstiä lukee muu kuin alaa tunteva.

(hierarkkisesti alisteisia vuoroja välissä)

KM: Vast: Kielenkäyttö ja sisältö

Toinen seikka joka tulee populaariseen tekstiin on aikasidonnaisuus. – –

Esimerkissä 3 MK avaa tehtävänannon kakkoskohdan kysymyksiä (*Mitä siihen [populaaristamiseen] kuuluu? Miten sen voi käytännössä tehdä kielen ja rakenteen tasolla?*) käsittelevän viestiketjun mutta vastaa vuorossaan myös osittain ykköskohdan kysymyksiin. Avausvuoro on tyypillinen esimerkki siitä, kuinka verkkokeskustelun vuorossa voidaan liukua topiikista toiseen suhteellisen huomaamattomasti ja kuinka seuraavat vuorot osoittavat, miten tämän vuoron topiikkeja on kohdeltu (vrt. Gruber 1998: 30–31). MK:n avausvuoroon reagoidaan ensimmäisen tason vuoroissa sillä tavoin,

että avausvuorossa on ollut kahden topiikin aloitus eli on reagoitu tehtävänannon kahteen kysymyskohtaan. Kumpikin ketjun ensimmäisen tason vuoroista (LL ja KM) edistävät tehtävänannon ykköskohdan topiikkia, mutta LL edistää myös kakkoskohdan topiikkia, johon siis MK:n vuorossakin jo osittain vastataan. (KM:n vuoro käsitellään myöhemmin, ks. esim. 7.)

LL:n vuorossa myönnytellään sitä, mitä MK:n avausvuorossa on sanottu. Myönnyttely kuitenkin tehdään kiertäen, sillä LL aloittaa vuoronsa kommentoimalla popularisoinnin puutteita eli ottamalla kantaa popularisoinnin aikaisempiin määritelmiin. Tämän jälkeen hän kuitenkin myöntää MK:n puhuvan asiaa (*mutta kuten MK mainitsee*), mutta tarkentaa, missä määrin toinen on hänen mielestään oikeassa. Kohdan voi nähdä yhtenä variaationa selvästä samanmielisyyden osoittamisesta (*olen samaa mieltä*), jota esiintyy muualla tässä aineistossa, erityisesti vuorojen alussa. Toiminnan paikka on mielenkiintoinen, sillä se tapahtuu sivulauseessa ja vuoron lopussa, mikä eroaa selvästi esimerkiksi kytkevien partikkelien esiintymiskohdasta (vrt. esim. 1–2). Aloitusvuoron tuottajan nimeäminen vuoron lopussa poikkeaa myös vuoron rakentumisen periaatteista siinä, että liittyminen edeltävään osoitetaan yleensä vuoron alussa (vrt. Herring 1996). Vuoro on toisaalta tyypillinen topiikkia edistävä vuoro ja toisaalta osoitus LL:n kyvystä orientoitua keskustelun institutionaalisiin puitteisiin: asiaa voidaan pohtia useista eri näkökulmista, ja argumentointi on osa tieteellistä kielenkäyttöä (verkkoympäristöissä esim. Marttunen & Laurinen 2002; Munneke, Andriessen, Kirschner & Kanselaar 2007).

Vuoron yhteyttä avausvuoroon osoitetaan selvästi myös joissakin sellaisissa tapauksissa, joissa se edustaa vaihtoehtoista näkökulmaa samaan topiikkiin.¹² Tällöin lisätään tietoa näkökulmien muutoksella tai kommentoidaan topiikkia muilla tavoin kuin tämentämällä tai osoittamalla samanmielisyyttä (ks. esim. Sotillo 2000 erilaisista vastaamisen tavoista verkkokeskusteluissa). Muun muassa esimerkissä 4 topiikki säilyy avausvuorosta seuraavaan vuoroon popularisoinnin määrittelynä ja tarkoituksen pohdintana, vaikka seuraava vuoro alkaa vastakohtaa tai vertailua osoittavalla ilmauksella *toisaalta*.

(4) S2 (Topiikkina tehtävänannon ykköskohdan kysymykset.)

RP: 1.

Populaaristaminen tarkoittaa esimerkiksi jonkun tekstin tai tutkimuksen kääntämistä kansankielelle. Eli käytännössä se voi tarkoittaa tieteellisen tekstin kirjoittamista siten, että normaali kadun tallaaja, jolla ei esimerkiksi ole korkeakoulututkintoa, ymmärtää mistä tutkimuksessa on kysymys. Popularisointi on tarpeellista, koska usein tutkitaan asioita, jotka saattavat läheisesti koskettaa lähes kaikkia ihmisiä – –.

12. Olen määritellyt tällaiset tapaukset topiikin jatkamiseksi tai samassa topiikissa pysymiseksi, vaikka monet tutkijat esittävät vastaavat kohdat topiikin uudelleen fokusointina (*topic refocusing*) tai uudistamisena (*renewal topic*) (mm. Zitzen 2004). Edellä mainitut tapaukset eivät tässä aineistossa mielestäni muuta selvällä tavalla käsitellyssä olevaa topiikkia varsinkaan, kun vastaaminen liittyy samaan kysymykseen.

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

NJ: Vast: 1.

Toisaalta voisi ajatella, että myös itse tutkijat ja yliopistot hyötyvät siitä, että "tavalliselle kansalle" voidaan tarjota jotakin konkreettista ns. akateemisen hölynpölyn sijaan. Usein konkretia vaatii kuitenkin esimerkiksi tuotekehitystä uuden tutkimustiedon pohjalta. Näin voisi olla vaikkapa lääketieteen ja lääketieteellisuuden yhteydessä. Toisaalta tutkijat ja yliopistot saavat myös mainetta ja kunniaa kansan parissa.

Esimerkissä 4 RP aloittaa viestiketjun vastaamalla tehtävänannon ykköskohdan kysymyksiin. NJ jatkaa omassa vuorossaan samaa topiikkaa mutta hiukan erilaisesta näkökulmasta. Vuoron alussa käytetään konnektiivia *toisaalta*, joka samaan aikaan osoittaa selvää kytköstä edeltävään vuoroon ja toimii NJ:n näkökulman avaajana. *toisaalta* tässä kohdassa ja vuoroa aloittavana vihjaa sellaiseen vuoron tulkintaan, että kyse ei ole eriävistä mielipiteistä tai että NJ ei pitäisi RP:n määritelmää oikeana, vaan että hän pyrkii antamaan jotain lisätietoa aiheesta eikä vain toistamaan RP:n vastausta. Tämä selittyy sillä, että NJ *toisaalta*-sananelvinnälläan todentaa vastaamisensa institutionaalisuutta – tällainen on luonteva ilmaus opiskelijan suusta opiskelutilanteessa (vrt. Lester & Paulus 2011; ks. myös Peräkylä 1997; Raevaara, Ruusuvoori & Haakana 2001: 20–23).

toisaalta voidaan nähdä myös oman suhtautumisen osoittimena, jolloin sitä voi verrata kannanottomaisiin ilmauksiin, kuten *minun mielestäni* (esim. asynkronisissa toisen kielen oppimisympäristöissä Savignon & Roithmeier 2004: 274). Kannanottona *toisaalta* rakentaa käsillä olevasta vuorosta sävyllään asenteellisemmän kuin neutraalimpi edeltävä vuoro, mutta artikkelin tavoitteiden kannalta tämä on toissijaista. Ilmauksen käyttö vuoron alussa ei niinkään osoita semanttista kontrastia, vaan diskurssin ja topiikin rakentumisen suuntaa: se auttaa ohjaamaan vuoron tulkintaa siihen suuntaan, jatkaako NJ topiikkaa vai vaihtaako hän uuteen (vrt. esim. Fraser 2009). Esimerkin 4 kaltaisissa tapauksissa vastaus osoitetaan jo hiukan itsenäisemmäksi toiminnaksi kuin aikaisemmissa esimerkeissä, eli *toisaalta* ei ole niin selvä kytköselementti kuin *siis* tai *juuri*.

Topiikkaa jatketaan aineistossa selvästi myös sellaisin keinoin, jotka liittyvät toistamiseen ja toistorakenteiden käyttöön. Esimerkiksi Örnberg Berglund (2009) ja Severinson Eklundh (2010) ovat esittäneet nämä verkkokeskustelujen koheesiota luovina strategioina, joilla ylläpidetään topiikkeja, osoitetaan yhteyttä tiettyihin vuoroihin ja vaikutetaan vuorotteluun. Tässä toisto ei ole kuitenkaan itsestäänselvästi yhteyttä osoittava, koska aineisto on luonteeltaan asynkronista (toistettavien suhde voi olla ajallisesti etäinen) ja keskustelussa on mukana tavoitteellinen aspekti, jota toisto voi palvella suoraan tai epäsuorasti. Lähes identtinen sana- tai lausettoisto on mahdollista nähdä johdonmukaisuutta osoittavana aineksena aloitusvuoron ja siihen suoraan liitetyn vuoron välillä (ks. esim. Tanskanen 1994; Kääntä 2011). Toisto edustaa kuitenkin aineiston tapauksissa eksplisiittisen ja implisiittisen johdonmukaisuuden välimuotoa (jälkimmäisestä ks. esim. 8). Niissä tapauksissa, joissa toisto voidaan tulkita selväksi johdonmukaisuuden

vihjeeksi, toistamisella jatketaan aloitusvuoron topiikkia täydentävästi ja täsmentävästi. Näihin liittyy usein myös muita kytköskeinoja, kuten esimerkissä 5.

(5) S2 (Topiikkina tehtävänannon kolmoskohdan kysymykset.)

RP: 3.

Populaariartikkeleita **voidaan löytää** esimerkiksi tieteen kuvalehdestä, jossa hyvinkin monimutkaisia tutkimuksia pyritään esittämään normaaleja ihmisiä kiinnostavilla kerrontamenetelmillä.

RP: Re: 3.

Popularisoituja artikkeleita **voi myös löytää** aivan tavallisista sanomalehdistä tai yhä useammin erilaisilta internetin palstoilta.

Tässä esimerkissä toistetaan osittain sekä tehtävänannon (*Mistä populaariartikkeleita voisi löytää ja lukea?*) että edeltävän vuoron leksikaalisia valintoja (*voidaan löytää*). RP aloittaa tehtävänannon kolmannen kohdan kysymyksiin liittyvän viestiketjun vastaamalla lyhyesti, mistä populaariartikkeleita voidaan löytää. RP jatkaa itse tätä samaa topiikkia seuraavassa vuorossa toistamalla avausvuoronsa päälauseen verbit (*voi löytää*) ja lisäämällä näiden yhteyteen fokuspartikkelin *myös*. Fokuspartikkelilla RP osoittaa ottaneensa huomioon edeltävän vuoron ja edistää topiikkia täydentämällä listaa niistä paikoista, joissa populaariartikkeleita julkaistaan. *myös* sisältää oletuksen, että on olemassa ”jotain muutakin” (VISK 2004: § 839), eli aikaisempaan vastaukseen lisätään jotain täydentäen. Tässä yhteydessä *myös* toimii fokuspartikkelina, joka tuo lauseeseen lisämerkityksen mutta jonka merkitystä on haettava lauseen ulkopuolelta eli edeltävästä vuorosta. Partikkelin fokuksessa on sitä ympäröivä verbiketju, mikä tehostaa toistoa: toiston ja fokuspartikkelin yhteistyö kytkee vuoron edeltävään vuoroon tehokkaammin kuin, jos *myös* olisi tullut vasta verbien jälkeen.

Toiston kohde on ollut esillä jo tehtävänannossa, mutta toisto yhdessä fokuspartikkelin kanssa osoittaa, että vuorossa jatketaan meneillään olevaa topiikkia ja nimenomaan täydentäen. RP on vuoron perusteella katsonut tarpeelliseksi jatkaa vastaamistaan artikkelien esiintymispaikoista, mikä voidaan tulkita tällaiselle verkkokeskustelulle tyypilliseksi toimintatavaksi (vrt. esim. 1). RP:n kahden oman vuoron johdonmukaisuus näkyy toistorakenteiden kautta, mitä tukevat jälkimmäisen vuoron toiminta edeltävää vuoroa täydentävänä ja samaisen vuoron topikaalinen jatkumo suhteessa edeltävään vuoroon. Jatkumo näkyy toiston lisäksi sananvalinnoissa.

Edellä esitetyt, selvästi topikaalista johdonmukaisuutta osoittavat keinot ja näihin nivoutuvat toiminnot ilmentävät institutionaalisen verkkokeskustelun organisoinnista tiettyihin vuorovaikutuskäytänteisiin, joita osallistujat tietoisesti tai tiedostamattaan soveltavat omissa vuoroissaan (vrt. esim. Örnberg Berglund 2009: 67–68; Lester & Paulus 2011). Yhtenä tällaisena kontekstistaan ponnistavana käytänteenä näyttää olevan se, että omissa vastauksissa otetaan huomioon muiden vastaukset ja rakennetaan vuoroa niistä käsin: pelkkä toistaminen ei riitä eikä myöskään sen myöntäminen, että

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

kaikki on jo sanottu, koska se ei edistäisi oman osaamisen osoittamista. Oman vuoron rakentaminen edeltävien vuorojen pohjalta onkin kaikenlaisia keskusteluja yhdistävä periaate ja olennainen koherenssin luomisessa (esim. Schegloff 1990; Greenfield & Subrahmanyam 2003). Edellä esitetyissä ja samankaltaisissa tapauksissa tämä näkyy siten, että selvän kytkevän elementin ja sen avulla tuotetun täydentävän ja kommentoivan toiminnan ohella osallistuja pyrkii tuomaan esiin myös omaa osaamistaan ja kertomaan jotain lisää suhteessa edeltävään. Aineiston kohdalla toimintaan sisältyykin tehtävänannon eli keskustelun globaalin topiikin huomioiminen, joka otetaan huomioon vuoron rakentamisessa ja joka samalla mahdollistaa erilaisia vastaamistoimintoja.

3.2 Vastaamisen vähemmän selvä johdonmukaisuus

Tehtävänannon eli keskustelun globaalin topiikin huomioiminen mahdollistaa sen, että osallistujat voivat rakentaa vuoronsa aloitusvuoron johdonmukaiseksi jatkoksi vähemmän selvien tulkintavihjeiden kera. Vastaamistoiminnan jatkumisen osoittaminen muokkautuukin välillä mielipiteen ilmaisemiseksi tai eri tavalla argumentoivaksi kuin aloitusvuoro. Tällöin osallistuja jatkaa aloitusvuoron topiikkia mutta pyrkii tekemään sen erottuen, eli vastaaminen ei ole enää samalla tavalla täydentämistä tai samanmielisyyden osoittamista kuin alaluvun 3.1 tapauksissa.

Tällaisissa tapauksissa aloitusvuoron topiikkia jatketaan käyttämällä jonkinlaista kytkevää tai johdonmukaisuutta ilmentävää ainesta, joka ei kuitenkaan ole perinteisessä mielessä koheesiokkeino tai ainakaan kovin eksplisiittinen sellainen (vrt. esim. leksikaalinen toisto esimerkissä 5) (ks. esim. Tanskanen 1994, 2006). Esimerkissä 6 on nähtävissä tällainen kytkevä aines, joka ilmentää implisiittisempää topikaalista johdonmukaisuutta suhteessa aloitusvuoroon.

(6) L2 (Topiikkina tehtävänannon kolmoskohdan kysymykset.)

MJ: Populaariartikkelit

Wikipedian mukaan Tieto-Finlandia annetaan usein onnistuneesta tieteen popularisoinnista. Wikipediassa ei suoraan kerrota mitkä työt ovat popularisoituja, mutta onpa yksi lista jossa tieto- ja oppikirjoja on listattuna.

MJ: Googlen avulla löytää helposti artikkeleita. Tieto-Finlandia on myönnetty mm. fysiikan professori Kari Enqvistille. – –

(hierarkkisesti alisteisia vuoroja välissä)

→ **MJ:** Mielestäni tässä on **myös** yksi oiva esimerkki ajankohtaisesta asiasta, ympäristöä ja energiaa ajatellen. Sekä tietysti popularisoinnin kannalta.

Aurinkokennoja auringonvalolla: edullisempi tapa valmistaa orgaanisia aurinkokennoja.

Jos teksti ei olisi popularisoitu, ei tämä tutkimus varmasti kuitenkaan aukeaisi monellekkaan lukijalle. Siinä on toki vieläkin kemian ja biotekniikan sanastoa, mutta mielestäni asia on esitetty ymmärrettävästi. Tämmöiseen ilmaisuun kun pääsisi oman työn osalta. Edessä on oman työn popularisointi varmaankin viikon päästä?

Esimerkissä 6 MJ on aloittanut viestiketjun kertomalla, mistä voi löytää popularisoituja artikkeleita. Artikkelin kannalta mielenkiintoinen on MJ:n kolmas vuoro, jossa hän käyttää fokuspartikkelia *myös*. Partikkeli näyttää fokusoivan sen jälkeen tuleviin sanoihin (*yksi oiva esimerkki*) ja suuntautuvan vuorossa eteenpäin eikä taaksepäin edeltäviin vuoroihin, mikä oli tyypillistä aikaisemmissa esimerkeissä (vrt. esim. 1–2, 5). *myös* näyttää tässä elementtinä, joka voitaisiin katsoa selväksi kytkökseksi edeltävään vuoroon mutta joka tulkinnaltaan onkin epäselvä. Sen avulla osoitetaan jonkinlaista johdonmukaisuutta suhteessa ketjun aloitusvuoroon, koska vuorossa täydennetään esimerkkejä popularisoiduista artikkeleista. Toisaalta koko ketju on omistettu pelkästään tehtävänannon kolmannen kohdan kysymyksille, joten fokuspartikkelin tulkinta kytkökseksi voi olla hieman turhaa: ketjun vuoroissa on odotuksenmukaista lisätä esimerkkejä (vrt. *myös*-partikkelin merkityksestä lisäävänä tai samanlaistavana aineksena Waring 2003). Esimerkki 6 kuitenkin osoittaa, että näissä keskusteluissa topikaalinen johdonmukaisuus kahden vuoron välillä voidaan osoittaa hyvinkin liukuvasti, keinoilla, joita on vaikea pitää pelkästään joko selvänä tai epäselvänä, mihin ovat tutkimuksissaan viitanneet myös esimerkiksi Gibson (2009) ja Örnberg Berglund (2009). Esimerkiksi fokuspartikkeli voi toimia diskursiivisesti, kun katsotaan vuoroa sekventiaalisesti yhteydessä muihin vuoroihin, mutta se voi myös toimia pelkästään vuoronsisäisesti, lauseita yhdistävänä konnektiivina (VISK 2004: § 820).

Esimerkin perusteella topikaalisen johdonmukaisuuden tulkitseminen toiminnallisesti saa aineistossa uusia muotoja. Topiikin jatkaminen tällä tavoin näyttää vastaamisen muuttuvan täydentämisen ja samanmielisyyden osoittamisen ohella selväksi mieliteiden ilmaisemiseksi ja jossain määrin arvioinniksikin (vrt. *yksi oiva esimerkki*). Aloitusvuoron topiikka jatkava vuoro näyttää näissä rakentuvan argumentoivan puheenvuoron tavoin, jolloin osallistuja korostaa vastauksen omistajuutta (*mielestäni*) eikä perustele sitä suhteessa aloitusvuoroon eli pyrkii tekemään vastauksesta omansa. Vuoron rakentaminen tällä tavoin liittyy siihen, että osallistuja orientoituu keskustelun institutionaalisiin kehyksiin (mm. Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001: 20–26). Osallistujien on esimerkiksi tehtävän ohjeistuksessa toivottu osallistuvan muutenkin kuin vain olemalla samaa mieltä, ja tätä ”toimintaohjetta” MJ näyttää tässä toteuttavan. Toisaalta esimerkin tapauksessa MJ:n kolmas vuoro voidaan tulkita pelkästään oman aikaisemman vastaamistoiminnan jatkeeksi, jolloin on jokseenkin ymmärrettävää, että MJ ei ole käyttänyt selvempiä kytköskeinoja.

Mielipiteiden esittäminen ja oman argumentoinnin korostaminen esiintyvät aineistossani toimintana, jossa suhde topiikin jatkamiseen on epäselvä. Esimerkissä 7

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

on nähtävissä johdonmukaisuutta implisiittisesti osoittavaa ainesta, jolla kuitenkin on eräänlainen kytkös aloitusvuoroon, ja se voidaankin katsoa tulkintaa ohjaavaksi vihjeeksi.

(7) K₁ (Topiikkina tehtävänannon ykkös- ja kakkoskohdan kysymykset.)

MK: Populaaristamisella pyritään esimerkiksi kielen ymmärrettävyyteen ja helppolukuisuuteen. Vaikeat termit tai käsitteet selitetään tai korvataan ne yleiskielellä. Lisäksi kieliäsin pitäisi olla tarpeeksi yksinkertaista. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009: 284).

LL: Kääntöpuoli populaaristamisen osalta on se, että popularisoitu teksti ei välttämättä sisällä tarpeeksi tietoa. Yleiskieliset ilmaisut ovat usein epätarkempia kuin ammattikielen termistö. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009: 140.) – –

(*hierarkkisesti alisteisia vuoroja välissä*)

→ **KM: Toinen seikka** joka tulee populaariseen tekstiin on aikasidonaisuus. Miten aika muuttaa ihmisten käsityksiä yleisestä tavasta kirjoittaa tekstejä ja tarinoita? Tietotekninen ala kehittyy koko ajan ja termit, jotka eilen oli vielä tiedossa ovatkin jo tänään "kuolleita". Eli pitääkö meidän insinöörien olettaa, että kaikki iästä riippumatta pitää opettaa piirtämällä rautalanka paperille tai "ottaa" kädestä kiinni kun puhutaan teknisestä termistöstä? Sama asia voi päteä monelle muulle alalle, mutta tekniikka on kuitenkin se nopein kehittyvin ala, jossa termistö muuttuu.

Myöhemmin ketjuun osallistunut mutta aloitusvuoroon silti vuoronsa kytkenyt KM aloittaa vuoronsa järjestyksen osoittamisella (*toinen seikka*), joka on yksi kirjoitetun tekstin keino ylläpitää lineaarisuutta ja osoittaa koheesiota (ks. esim. Hoey 1991). Kun vuoroa tarkastellaan suhteessa aloitusvuoroon – eli osana keskustelun alkua, vaikkakin ajallisesti kaukana aloitusvuorosta – ja topiikin jatkamiseen, on huomioitava järjestyksen ensimmäisen osan puuttuminen. Aloitusvuorossa tai edes missään ketjun muissa vuoroissa ei eksplisiittisesti ilmaista, että jokin on *ensimmäinen* tai että *ensimmäiseksi popularisointi on*. Ilmaus ei siis ole suoraan tulkittavissa kohesiiviseksi, koska järjestyksen viittaussuhde on implisiittinen.

Esimerkiksi Tanskanen (2006: 61) on esittänyt yhtenä leksikaalisen koheesio- muotona ”järjestyneisyyden” (*ordered set*), mikä ei tässä esimerkissä näytä toteutuvan selvästi. On kuitenkin mahdollista tulkita, että käyttämällä sanaa *toinen* KM pitää edeltäviä vuoroja ja niiden sanomaa eräänlaisena perusmäärittelynä popularisoinnista, joukkona ensimmäisiä näkökulmia aiheeseen. KM:n vuoro voidaan tulkita johdonmukaiseksi aloitusvuoroon nähden, vaikka vuorojen välinen suhde on epäsuora ja tulkinnanvarainen. KM tuo kuitenkin vuorossaan esiin sellaista asiaa popu-

larisoinnista (*populaariseen tekstiin, olettaa, opettaa termejä*), joka osoittaa topiikin jatkamista mutta uudesta näkökulmasta.

Esimerkin 7 tyypillisissä tapauksissa tulkinta topiikin jatkamisesta edellyttää jonkinlaista mikrotason kytkevää elementtiä yhdistettynä topikaalisuuteen ja jossain määrin myös odotuksenmukaiseen toimintaan, joiden kautta osallistuja vastaamisen jatkamisen ohella pystyy osoittamaan omaa osaamistaan. Kyse on topiikin käsittelemisestä hiukan erilaisesta näkökulmasta ja siitä, että vuoroa ohjataan tulkitsemaan tiettyä taustaa vasten – oli se sitten osallistujan mielipide, tapa argumentoida tai lähteen avulla perusteltu näkemys suhteessa aloitusvuoron topiikkiin.

Kuten olen esimerkkien 6–7 yhteydessä osoittanut, topikaalista johdonmukaisuutta luodaan myös sellaisilla implisiittisillä, epäselväksi katsottavilla keinoilla, joiden tulkinta topiikkia jatkavaksi edellyttää vuoron sijoittamista sekventiaalisesti oikein eli ajatusta vuoron odotuksenmukaisesta toiminnasta suhteessa aloitusvuoroon. Tällaisten keinojen käytöllä näyttää olevan yhteys lisäksi siihen, että vuoro liitetään suoraan aloitusvuoroon mutta vastaamistoiminta pohjataan enemmän omiin käsityksiin ja aloitusvuoron sijaan orientoidutaan pikemminkin itse tehtävänantoon. Tällaisten vuorojen välillä on topikaalista johdonmukaisuutta, mutta sitä ei eksplisiittisesti korosteta (vrt. Örnberg Berglund 2009). Seuraavassa alaluvussa esittelen sellaisia tapauksia, joissa topiikin jatkaminen on osoitettu vielä implisiittisemmin, tulkintaa helpottavia vihjeitä on vähän tai ei laisinkaan ja toiminta osoitetaan jo melko itsenäiseksi.

3.3 Vastaamisen epäselvä mutta itsenäinen johdonmukaisuus

Aineistossa on joitakin sellaisia vuoroja, joissa suhde aloitusvuoroon osoitetaan edellä käsitelyihin tapauksiin verrattuna epäselvästi ja erittäin implisiittisesti. Näissä tapauksissa topiikin jatkaminen näyttäytyy itsenäisenä toimintana, jolla on jo topiikin vaihdon ominaisuuksia (vrt. esim. Gruber 1998; Zitzen 2004). Tällöin voidaan puhua eräänlaisesta tyypillisen vastauksen tai perusvastauksen laajentumisesta: tarkastelluissa vuoroissa ei tyydytä vastaamaan toisen vastausta täydentäen vaan osoittaen itsenäistä aiheenkäsittelyä, joskin samasta topiikista.

Topiikin jatkaminen itsenäisenä toimintana tapahtuu ilman lokaalista kytkevää elementtiä. Tällöin osallistuja tukeutuu vastausvuorossaan edeltävien vuorojen lisäksi keskustelun globaaliin, tehtävänannon mukaiseen topiikkiin ja siihen tietoon, että on vastaamassa nimenomaan tiettyyn edeltävään vuoroon. Tämän voi tehdä esimerkiksi käyttämällä *vastaa edeltävään viestiin* -toimintoa ja kohtelemalla aloitusvuoroa tällaisena edeltävänä viestinä. (Vrt. Lam & Mackiewicz 2007; Örnberg Berglund 2009.) Tällaisena globaalin topiikin vihjeenä voivat toimia myös vuorojen otsikot ja muut tekniset tiedot, jotka eivät kuitenkaan yksinään riitä luomaan johdonmukaista suhdetta tiettyjen vuorojen välille (ks. Gibson 2009). Tällaisessa tilanteessa osallistuja voi kokea, että hänen ei ole tarpeen eksplisiittisesti kytkeä omaa sanomaansa edeltävään. Sen sijaan hän luottaa siihen, että muut osallistujat ymmärtävät häntä, eli tukeutuu vuoronsa rakentamisessa keskustelun institutionaaliseen luonteeseen ja mainittuihin ”teknisiin” vihjeisiin.

Toisto on aineistolleni tyypillinen ominaisuus, jota käsiteltiin esimerkin 5 yhteydessä. Seuraavassa esimerkissä toisto ei ole selvästi kohesiivinen, mutta epämääräinen

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

toisto vuorojen välillä vihjaa implisiittiseen johdonmukaisuuteen. Toistava aines osoittaa, että aloitusvuoro on huomioitu ja siitä on tehty oma tulkinta, joka käy ilmi jälkimmäisen vuoron toiminnasta ja topiikin käsittelyssä. Toisto liittyy ketjun avausvuoroon mutta myös tehtävänantoon (*Mitä populaaristaminen tarkoittaa?*), mikä on tyyppillistä muillekin aineiston topikaalista johdonmukaisuutta epäselvästi osoittaville tapauksille.

(8) S4 (Topiikkina kaikki tehtävänannon kysymykset.)

LV: Tieteen popularisointi

Hei, Avaan tähän keskustelun tieteen popularisoinnista. Tässä kommentisani keskityn kohtaan yksi pohdittavissa kysymyksissä.

Luin materiaalia netistä ja mitä tieteen popularisointi niiden mukaan **tarkoittaa**. Lyhyesti sen **tarkoitus** on tehdä tieteestä helpompaa myös tavalliselle kansalle tai henkilölle joka ei aiheesta erikseen niin paljoa tiedä. Mielestäni se on tarpeellista ihan jo yleisivistyksellisestä syystä ja tavalliselle ihmiselle tarjoutuu popularisoinnin kautta mahdollisuus kiinnostaviin tieteellisiin asioihin ilman, että tarvitsee olla alan asiantuntija. – – Lähteet: <http://www.tieteessatapahtuu.fi/993/persson.htm>
<http://www.bulevardi.fi/blogit/mattiluostarinen/2010/04/tieteen-popularisointi/>

GJ: Vast: Tieteen popularisointi

Tieteen popularisoinnin tarkoituksena on esittää tieteelliset julkaisut, tutkimukset ja tulokset suurelle yleisölle siten, että lukijan ei tarvitse suuresti paneutua läpikäytävään asiaan, vaan teksti on sellaisenaan ymmärrettävissä ja tulkittavissa. Tieteen popularisointia harrastetaan, sillä tutkijoiden työnkuvaan kuuluu myös tiedottaminen. – –

Popularisoinnin kohderyhmiä ovat muun muassa: muut kollegat (tutkijaeläinlääkärit), lähialojen tutkijat (lääkärit, mikrobiologit), ammatinharjoittajat (jalostajat, kasvattajat), vakavat harrastajat (kennelinpitäjät), harrastajat (lemmikkieläinten omistajat) ja muu yleisö (eläinsuojelu, koululaiset). Lähde: <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/ela/sarjat/oppimateriaalia/1/luku7.html>

GJ.

Esimerkissä 8 ketjun avausvuoro keskittyy vastaamaan tehtävänannon ykköskohdan kysymyksiin. Seuraavassa vuorossa GJ jatkaa LV:n aloittamaa topiikkia. GJ käyttää vuoronsa alussa samaa sanaa (*tarkoitus – tarkoituksena*) kuin LV pohtiessaan popularisoinnin määritelmää. Toistaminen voi olla siinä mielessä sattumanvaraista, että käsitteiden määrittelymisen on yleistä käyttää *tarkoittaa-* ja *tarkoitus-*tyyppisiä sananvalintoja (KS

s. v. tarkoittaa). On kuitenkin mahdollista nähdä toistaminen tässä osoituksena edeltävän vuoron huomioimisesta: asynkronisessa institutionaalisessa verkkokeskustelussa on suhteellisen luontevaa omaksua samanlainen asioista kertomisen tapa, kun halutaan jatkaa toisen aloittamaa topiikkia, lisätä siihen oma panos ja täydentää sitä oman osaamisen keinoin (esim. Sotillo 2000; myös Lester & Paulus 2011).

Vuoron tulkinta johdonmukaiseksi nojaa epämääräisen toiston ohella myös vuoron topikaalisuuteen: vuorossa on paljon sanastollista yhteneväisyyttä aloitusvuoron (esim. *tavallinen kansa – suuri yleisö; ilman että tarvitsee olla alan asiantuntija – teksti on sellaisenaan ymmärrettävissä ja tulkittavissa*) ja keskustelun globaalin topiikin kanssa. Yhteneväisyyttä osoittavat keinot liikkuvat leksikaalisen ja semanttisen koheesion sekä topikaalisen koherenssin välillä. Esimerkiksi Ranta (2007) on kirjoitusprosessin tekstin tutkimuksessa viitanut tähän ilmiöön käsitteellä *merkityskenttä*, kun taas Tanskanen (2006: 126–132) puhuu ilmiöstä käsitteellä *koheesioketju (chain of cohesion)*, joka voi sähköpostikeskusteluissa laajentua keskustelun globaalin topiikin tasolle tai keskittyä lyhyempään topikaaliseen osioon. Nilsen ja Mäkitalo (2010) ovat puolestaan esittäneet tällaisen vuoron rakentamistavan perustuvan aikaisemman vuoron sisällön tai rakenteiden kierrättämiselle, jolla pyritään tekemään oma vuoro tunnistettavaksi ja yhteistyökykyiseksi (myös Greenfield & Subrahmanyam 2003).

Toistolla voidaan osoittaa, että edeltävä vuoro on huomioitu, sekä ylläpitää ja edistää tiettyä keskusteluteemaa, koska toiston avulla voidaan korostaa joitakin teemoja ja vähentää muita (vrt. Hoey 1991: 100–161). Sillä voidaan myös vaikuttaa siihen, minkälaisena toimintana omaa vuoroa pidetään (myös Tanskanen 2006; ks. Kääntä 2011). Tarkastelluissa vuoroissa ei kuitenkaan laajemmin lainata suoraan edeltävien vuoroja, mikä on esimerkiksi Gibsonin (2009), Severinson Eklundhin (2010) ja Gruberin (2013) mukaan yksi verkkokeskustelun koherenssia synnyttävä tekijä. Lainaamisstrategian puuttuminen voi vaikuttaa siihen, että toistosta huolimatta vuoro on tulkittavissa ensisijaisesti osoitukseksi omasta osaamisesta ja vasta toissijaisesti osoittamassa johdonmukaista suhdetta aloitusvuoroon. Lainauserkkien käyttö toistettavan osion ympärillä kertoisi toistoa selvemmin sen, kuinka vahvasta yhteydestä vuorojen välillä on kyse.

Oman osaamisen korostaminen näkyy aineiston muissakin epäselvissä tapauksissa, kun puhutaan topikaalisesta johdonmukaisuudesta. Tällaisissa vuoroissa on kyse aloitusvuorossa esiintuodun topiikin jatkamisesta, jota osallistuja ei kuitenkaan osoita selvästi. Esimerkissä 9 osallistuja (TJ) on vastannut suoraan edeltävään eli aloitusvuoroon, mutta ei osoita eksplisiittisesti, että hän jatkaa SM:n aloittamia topiikkeja.

(9) Y₃ (Topiikkina osittain tehtävänannon kaikki kysymykset.)

SM: Mitä tarkoittaa tieteen populaaristaminen? Miksi se on tarpeellista?

Popularisointi on tieteellisen tekstin muuttamista kansantajuisiksi. Sillä tavoitellaan suurempaa lukijakuntaa. Moni ei jaksa kiinnostua tekstistä, josta ei ymmärrä. Luulisin, että monen eri alan harrastelehdiltä löytyy paljonkin popularisoituja artikkeleita.

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

TJ: Vast: Mitä tarkoittaa tieteen populaaristaminen? Miksi se on tarpeellista?

Tieteen popularisointi on tarpeen siksi, että tieteellinen kieli vilisee oman alansa erityistermejä, joita tutkija kääntää ja selittää yleiskielelle. Popularisoinnilla tutkija tuo myös omaa tutkimustaan yleiseen tietoisuuteen ja se, missä määrin tutkimus herättää kiinnostusta, vaikuttaa tutkimusprojektin rahoitukseen. Myös lehdet ovat kiinnostuneita hyvistä artikkeleista.

Esimerkissä 9 SM on avannut viestiketjun vastaamalla ykköskohdan kysymykseen popularisoinnin määrittelemisestä ja kolmoskohdan kysymykseen popularisoinnin esimerkeistä. TJ jatkaa vastaamista omassa vuorossaan ottamalla kantaa ykköskohdan kysymykseen popularisoinnin tarpeellisuudesta. Vaikka vuoron alku näyttää liukuvan sivuun SM:n topiikeista, vuoro kuitenkin sanastoltaan ja rakenteeltaan osoittaa topiikin jatkamista (vrt. Herring 1996). Tätä tulkintaa vahvistaa ensinnäkin se, että kummankin vuoron alku on sanastollisesti yhteneväistä (esim. *kansantajuiseksi, josta ei ymmärrä – tutkija kääntää ja selittää yleiskielelle*) ja että kummankin lopussa vastataan tehtävänannon kolmoskohdan kysymyksiin. Tätä vuoron rakentamisen ja vastaamistoiminnan yhteneväisyyttä on mahdollista katsoa tulkintavihjeenä topikaalisesta johdonmukaisuudesta. Yhdistävänä aineksena voidaan pitää lisäksi TJ:n vuoron lopun alkamista *myös*-partikkelilla. Se voi tässä yhteydessä olla TJ:n keino ottaa huomioon SM:n esimerkistä kertominen (eri alan harrastelehdistä löytyy artikkeleita) ja täydentää sitä omalla esimerkillä. *myös* ei kuitenkaan toimi selvän kytköskeinon tavoin, mikä selittyy sen sijainnilla vuorossa: monivirkkeisen vuoron lopussa oleva fokuspartikkeli on liian kaukana edeltävän vuoron viittauskohteestaan ilmentääkseen lausetta laajempia kytköksiä tai ollakseen diskurssinmerkitsin (vrt. esim. Jääskeläinen & Koivisto 2012; Zitzen 2004).

TJ:n vuoro on esimerkillinen siinä mielessä, että vuorossa yhdistyy verkkokeskustelun koherenssille ja topikaalisuudelle ominainen mahdollisuus multifunktionaaliseen osallistumiseen. Yhdessä vuorossa on mahdollista ottaa huomioon tehtävänanto ja siihen liittyvä tavoitteellisuus sekä aikaisempaan vuoroon liittyvä topiikki ja toiminta (vrt. Hutchby & Tanna 2008). Vuorossa voidaan näin keskittyä yhteen tai useampaan topikaaliseen jatkumoon ja muutella niiden järjestystä vuoron sisällä (vrt. Markmanin 2006 ajatukseen ketjuuntumisesta). Olennaisinta on, että vuorossa säilyy jotain, minkä avulla vihjataan johdonmukaisesta yhteydestä aloitusvuoroon.

Joskus topikaalinen johdonmukaisuus näyttäytyy vuorojen välillä lähes poissuljettuna ja vaikeasti hahmotettavana. Tällöin vuoron tulkinta topiikkia jatkavaksi voidaan tehdä toiminnallisen ennakoitavuuden varassa (ks. Goodwin 1995; Schegloff 1990, 2007; Herring 2013) eli tässä vastaamisen jatkuvuuteen turvautuen. Esimerkissä 10 osallistujat edistävät viestiketjun aloitusvuorossa avattua topiikkia sekä täydentämällä että täsmentämällä, mikä näkyy muun muassa sananvalintojen kierrättämisenä vuorosta toiseen (esim. *yleisö*). Avausvuoro vastaa tehtävänannon kysymykseen populaaristamisen määritelmästä ja tarpeellisuudesta, ja tähän vastaukseen rea-

goidaan edistävasti LV:n, RK:n ja VP:n ensimmäisen tason vuoroissa. Nostan kuitenkin VP:n vuoron tarkastelun keskiöön, koska siinä esiintyy topikaaliseen johdonmukaisuuteen viittaava vihje – odotuksenmukainen toiminta – mutta ilman selvää kytköselementtiä.

(10) Y4 (Topiikkina tehtävänannon kaikki kysymykset.)

LV: Tieteen popularisointi

Sitten tämän viikon keskusteluaiheeseen! Ihan aluksi siitä, mistä tieteen popularisoinnissa eli kansantajuistamisessa oikein on kyse. Tieteen popularisointi tarkoittaa tieteellisen tutkimuksen tulosten esittelyä ei-asiantuntijan ymmärtämässä muodossa. Tällöin eri tieteenalojen, joskus varsin monimutkainenkin ammattikieli puretaan yleiskielelle siten, että tiede on tavallisen yleisön ymmärrettävissä. Popularisoinnissa jätetään tarkat yksityiskohdat vähemmälle huomiolle ja pyritään esittämään asian pääkohdat ja periaatteet, siten että ”suuri yleisö” ymmärtää niiden sisällön mahdollisimman selkeästi. (http://fi.wikipedia.org/wiki/Tieteen_popularisointi)

LV: Vast: Tieteen popularisointi

Tieteen popularisoinnissa on siis kyse tieteellisen tiedon jakamisesta suurelle yleisölle mahdollisimman selkeästi. – –

RK: Vast: Tieteen popularisointi

Popularisointia voidaan kutsua myös yleistajuistamiseksi. Popularisoinnissa kannattaa turvautua kaikille tuttuihin kokemuksiin ja konkreettisesti havaittavaan ympäristöön sekä tuoda asiat lähelle arkielämää. Tämä helpottaa tekstin ymmärtämistä. – –

→ **VP:** Vast: Tieteen popularisointi

Popularisointi on eräänlaista PR-toimintaa. Sen avulla pidetään yleisö ajan tasalla ja tiedotetaan omasta tutkimuksesta. Siinä on kyse käsitteiden määrittelystä, siirtymisestä yhdeltä tasolta toiselle. **Popularisointia ei kuitenkaan ole** tieteellisen termin suomentaminen tai muuntaminen suomen kielelle, vaikka näin joskus kuvitellaankin. Joskus popularisointi ei kuitenkaan ole mahdollista. Mitä pidemmälle jonkin tieteenalan erityissanastoon mennään, sitä vaikeampaa yleiskielelle kääntäminen on. Myös oma asiantuntijuus voi olla este popularisoinnille, koska lukijalle jotkut asiat eivät olekaan niin itsestään selviä kuin kirjoittajalle. (Mäkinen 2005: 141.) – –

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

Esimerkissä 10 on nähtävissä aineistolle ominainen aloitusvuoron tyyppi, sillä LV vastaa aloitusvuorossaan ensinnäkin tehtävänannon ykköskohdan kysymykseen popularisoinnin määritelmästä ja toiseksi tehtävänannon kakkoskohdan kysymykseen popularisoinnin rakentumisesta ja sisällöstä. LV avaa siis keskustelun kahdesta topiikista, joihin jälkeensä tulevat vuorot voivat reagoida haluamallaan tavalla.

VP jatkaa LV:n avausvuorossa aloittamaa topiikkia popularisoinnin määritelmästä. Hän täydentää aikaisempaa popularisoinnin määritelmää ensin myönteisellä väitelauseella *Popularisointi on eräänlaista PR-toimintaa* ja sen jälkeen kielteisellä väitelauseella *Popularisointia ei kuitenkaan ole tieteellisen termin suomentaminen tai muuntaminen suomen kielelle*. Vuoron alku on toiminnaltaan määrittelemistä, koska tällainen kopulalause liittyy usein jonkin asian kuvaamiseen ja erittelemiseen. Toiminta on johdonmukaista suhteessa aloitusvuoroon mutta myös tehtävänantoon, jossa pyydetään määrittelemään popularisointia. Toiminta on johdonmukaista suhteessa aloitusvuoroon erityisesti siksi, että tällaisessa verkkokeskustelussa on odotuksenmukaista, että jokainen vastaa samoihin tehtävänannon kysymyksiin omalla vuorollaan. Odotuksenmukaista on myös se, että jokainen pyrkii korostamaan omaa osaamistaan vaikka jatkaisikin samaa topiikkia kuin edeltävä vuoro: määrittelemisen voidaan tehdä monella eri tavalla, ja tiettyjen tapojen oltua jo käytössä (tavoitteisiin tähtäävä) osallistuja pyrkii hyödyntämään muita tapoja (vrt. Svinhufvud 2011).

Määrittelemisen on johdonmukaista ja odotuksenmukaista toimintaa suhteessa sekä tehtävänantoon että aloitusvuoroon, mutta se tehdään esimerkissä 10 itsenäisemmin kuin alaluvun 3.1 tai 3.2 esimerkeissä. Käytännössä vuoro on aloitusvuoron tavoin vastaamista samaan kysymykseen, mutta vastaaminen on itsenäisempää toimintaa. Itsenäisyyttä vahvistetaan sillä, että käytössä ei ole selviä kytköskeinoja: osallistuja ei osoita tukeutuvansa muiden tietoihin tai olevansa jollain tavalla riippuvainen niistä. Tästä huolimatta keskustelussa kuitenkin yleisesti ottaen tukeudutaan erilaisiin ”tietoihin”: diskurssi- ja maailmantiedon lisäksi yhteisölliseen tai jaettuun tietoon (ks. Tanskanen 2006: 62–69; myös Örnberg Berglund 2009). Topikaalisen johdonmukaisuuden tulkitseminen vuorojen välille näistä asetelmista liittyykin keskustelun organisoitumiseen toimintapareiksi ja -jaksoiksi: osallistujat pyrkivät toimimaan yhteistyössä ja noudattamaan niitä toiminnan sääntöjä ja keskustelun rajoituksia, joita keskustelukonteksti ja keskustelun agenda luovat (vrt. Turkia 2007). Korolija (2000: 434) näkee asian seuraavasti:

Coherence in conversation, thus, need not only depend upon linear or progressing talk-in-interaction, but also on participants' abstract knowledge of what they are supposed to do. This knowledge enables participants to routinely organise, conduct, and carry out certain expected activities.

Tällainen toiminnallinen ennakoitavuus on yleistettävissä institutionaalisen verkkokeskustelun ominaisuudeksi (vrt. Lester & Paulus 2011; myös Peräkylä 1997: 180–182). Vielä laajemmin tulkittuna tässä luvussa esitetyt tapaukset osoittavat sen, että osallistujat pystyvät asynkronisessa verkkokeskustelussa olemaan lokaalisti hiukan vähemmän johdonmukaisia, mutta keskustelun globaali toimintakehys auttaa tällaisten topikaalisten ”heikkojen hetkien” yli.

4 Lopuksi

Artikkelin tavoitteena oli kuvata niitä keinoja, joilla asynkroniseen, institutionaaliseen verkkokeskusteluun osallistuva voi osoittaa topikaalista johdonmukaisuutta – erityisesti suoraan edeltävään vuoron nähden eli tarkastelluissa viestiketjuissa aloitusvuoroon nähden. Topikaalinen johdonmukaisuus pohjautuu siihen näkemykseen, että topiikkia voidaan ylläpitää huolimatta verkkokeskustelun rajoituksista vuorojen jakamisessa ja sekventiaalisessa organisoitumisessa. Analyysin avulla on pyritty todistamaan, että verkkokeskustelun osallistujalla on käytössään monenlaisia keinoja, joilla hän voi auttaa keskustelun seuraajaa huomaamaan yhteyden vuorojen välillä. Koska keinot eivät ole yksiselitteisesti leksikaalisia, syntaktisia, diskursiivisia tai pragmaattisia (kuten diskurssimerkitsimiä tai nimeämiä), niistä voidaan puhua erilaisina tulkintavihjeinä. Niiden avulla osallistuja voi esimerkiksi täsmentää aloitusvuoron topiikkia, painottaa vuoronsa toiminnan relevanssia aloitusvuoroon nähden tai ilmentää leksikaalis-kieliopillisesti jatkuvuutta suhteessa aloitusvuoroon. Nämä niin sanotut selvät keinot ovat samankaltaisia kuin aikaisemmissa verkkokeskustelujen koherenssi- ja topiikkitutkimuksissa esitetyt (esim. Simpson 2004; Zitzen 2004; Markman 2006; Örnberg Berglund 2009). Analyysi osoittaa, että johdonmukaisuus topiikin jatkamisessa ja vastaamistoiminnassa vaihtelee selvästi johdonmukaisuudesta vähemmän selvään.

Johdonmukaisuuden osoittaminen selvästi näyttää tulosten perusteella kertovan siitä, että osallistuja tällöin tyypillisesti täydentää vastausta, lisää siihen uusia näkökulmia tai kommentoi sitä osoittamalla samanmielisyyttä, arvioimalla tai argumentoimalla omasta näkökulmastaan. Tällainen toiminta voidaan siis nähdä aika perinteisenä opiskelijan osallistumisena, kun sitä vertaa muihin institutionaalisiin oppimisympäristöihin ja -vuorovaikutustilanteisiin sekä verkossa että lähiopetuksessa (vrt. esim. Sotillo 2000; Swan 2002; Gibson 2009; Turkia 2007). Vähemmän selvä johdonmukaisuus ja topiikin jatkamisen osoittaminen näkyy puolestaan osallistujan itsenäisempänä vastaamisena, jossa voi esiintyä joitain samoja elementtejä kuin aloitusvuorossa mutta jossa ei luoda eksplisiittistä kytköstä vuorojen välille. Samantyyppisiä tuloksia on esittänyt esimerkiksi Lapadat (2007), jonka mukaan asynkronisen verkkokeskustelun osallistujat hyödyntävät myös niin sanottuja implisiittisiä mutta kohesiivisiä keinoja, joissa tulkinnan tukena on keskustelun institutionaalinen konteksti. Tällaisiin keinoihin on viitannut myös Tanskanen (2006) sähköpostikeskustelujen koheesiota tutkiessaan.

Kontekstiin tukeutuminen johdonmukaisen toiminnan osoittamisessa onkin huomattavaa aineistoni keskusteluissa ja erityisesti niissä vuoroissa, joissa suhdetta aloitusvuoroon ei selvästi eksplikoida. Osallistujat näyttävät tukeutuvan siihen, että muut osallistujat osaavat suhteuttaa heidän vuoronsa järkeväksi osaksi keskustelua, osaksi siinä syntyviä topiikkeja ja vastaamistoiminnan tapoja, myös ilman eksplisiittisiä vihjeitä. Institutionaalisisessa asynkronisessa verkkokeskustelussa orientoitumista aloitusvuoroon osoitetaan usein pelkästään vuoron asemoinnilla jatkoksi aloitusvuoron toimintaketjuun, minkä esimerkiksi Örnberg Berglund (2009: 54–55) on esittänyt olevan riittävä koherenssia edistävä tulkintavihje. Osallistujat eivät näissä keskusteluissa esimerkiksi juurikaan käytä sellaisia topikalisoivia ilmauksia tai vuoron alun rakenteita, joita muun muassa Lam ja Mackiewicz (2007) sekä Zitzen (2004: 82–88) ovat

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

esittäneet olennaisiksi verkkokeskustelun topiikin kehittymiselle. Aineistossa tämän-tyyppisinä voitaneen pitää ainoastaan vuoron alun muotoiluja, jos niissä tehdään näkyväksi vuoron kokonaisvaltainen topiikki: esimerkiksi jos aloitusvuoroon orientoitunut vuoro alkaa samalla tavalla kuin edeltävä (*tieteen popularisointi on – tieteen popularisointi voidaan tai popularisointi voidaan tehdä – popularisoimisessa täytyy huomioida*, ks. myös esim. 10). Aineistossa ei siis osoiteta topiikin jatkumista sellaisilla ilmauksilla kuin *aiheesta lisää* tai *tästä aiheesta* (vrt. Zitzen 2004, *about, speaking of*).

Kontekstiin tukeutumisessa on todennäköisesti kyse siitä, että osallistujat voivat toimia tasavertaisesti, koska puitteet vastaamiselle ovat kaikille osallistujille samat. Osallistujien ei ole tarpeen esimerkiksi puhutella edeltävän vuoron tekijää, koska keskustelijoiden määrä on pieni ja teknisen linkittämisen yhteydessä muut näkevät, kenen vuoroon mikin vuoro on kytketty; Moodlessa vuorojen teknisissä tiedoissa näkyy osallistujan koko nimi (vrt. Zitzen 2004). Johdonmukaisuuden nivoutuminen toiminnan institutionaaliseen kehykseen on merkki implisiittisestä strategiasta, jolla tietynlaisten vuorojen välistä suhdetta tehdään näissä keskusteluissa järkeväksi ja ymmärrettäväksi. Myös Örnberg Berglund (2009: 43–44) on viitannut tähän puhuessaan toiminnan kehyksestä (vrt. Tanskanen 2006: 63; myös Schegloff 2007; Linell 2010). Näissä keskusteluissa kehyksenä ja implisiittisen strategian – kuten eksplisiittisemmänkin – pohjana toimii tehtävänannossa määritelty globaali topiikki eli kysymykset ja niitä seuraava vastaamistoiminta. Selvä ja vähemmän selvä topikaalinen johdonmukaisuus tietynlaisten vuorojen välillä rakentuu tämän vastaamistoiminnan ehdoilla. Se, milloin topiikin jatkaminen eksplikoidaan ja milloin se tehdään vähemmän näkyvästi, liittyy toiminnan laatuun meneillään olevassa jaksossa: joskus täytyy korostaa omaa osamista ja joskus taas riittää täydentävä osallistuminen.

Artikkelin tulokset topiikin jatkamisen keinoista ja toiminnan nivoutumisesta näihin keinoihin toisaalta vahvistavat aikaisempien tutkimusten tuloksia verkkokeskusteluiden rakentumisen monipuolisuudesta ja niistä tavoista, joilla osallistujat tekevät vuoronsa merkityksellisiksi. Toisaalta ne todistavat sen puolesta, että asynkronisessa verkkokeskustelussa topikaalinen johdonmukaisuus liittyy globaaliin ja lokaaliin toimintaan ja toimii sekä eksplisiittisenä että implisiittisenä strategiana, johon osallistujat voivat tukeutua aiheuttamatta suuria ymmärrys- ja keskustelun jäsenyongelmia ja rikkomatta keskustelulle ominaista institutionaalista latausta.

Vuoron tulkitseminen topiikkia jatkavaksi mutta suhteellisen itsenäiseksi ei ole tällaisessa verkkokeskustelussa yllättävää, koska kyseessä on kuitenkin omaan oppimiseen ja osaamiseen liittyvä vuorovaikutustilanne. Kaikki pyrkivät vastaamaan samoihin kysymyksiin sekä yksilöllisistä että yhteisöllisistä lähtökohdista, mikä ei voi olla näkymättä keskustelun organisoitumisessa, osallistujien toiminnassa ja niissä tavoissa, joilla topiikkia ylläpidetään ja jatketaan.

Lähteet

ATKINSON, MAXWELL – HERITAGE, JOHN (toim.) 1984: *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- BLANCHETTE, JUDITH 2012: Participant interaction in asynchronous learning environments. Evaluating interaction analysis methods. – *Linguistics and Education* 23 s. 77–87.
- BOU-FRANCH, PATRICIA – LORENZO-DUS, NURIA – GARCÉS-CONEJOS BLITVICH, PILAR 2012: Social interaction in YouTube text-based polylogues. A study of coherence. – *Journal of Computer-Mediated Communication* 17 s. 501–521. Doi: 10.1111/j.1083-6101.2012.01579.x (2.12.2013).
- BOWERS, JOHN – CHURCHER, JOHN 1988: Local and global structuring of computer mediated communication. Developing linguistic perspectives on CSCW in COSMOS. – *Proceedings of the 1988 ACM conference on Computer-supported cooperative work. ACM Digital Library*. Doi: 10.1145/62266.62277 (14.4.2014).
- BUBLITZ, WOLFRAM 1989: Topical coherence in spoken discourse. – *Studia Anglica Posnaniensia* 22 s. 31–51.
- 2011: Cohesion and coherence. – Jan Zienkowski, Jan-Ola Östman & Jef Verschueren (toim.), *Discursive pragmatics* s. 37–49. Handbook of Pragmatics Highlights 8. Amsterdam: John Benjamins.
- CONDON, SHERRI L. – ČECH, CLAUDE G. 2010: Discourse management in three modalities. – *Language@Internet* 7, article 6. http://www.languageatinternet.org/articles/2010/2770/Condon_Cech.pdf (2.12.2013).
- DOWNING, ANGELA 2000: Talking topically. – Angela Downing Rothwell, Jesus M. Guijarro & José I. Albertosa Hernández (toim.), *Talk and text. Studies in spoken and written discourse* s. 31–50. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- 2003: Negotiation topic coherence through talk-in-action. – Josef Hladký (toim.), *Language and function. To the memory of Jan Firbas* s. 111–126. Studies in Functional and Structural Linguistics 49. Amsterdam: John Benjamins.
- DREW, PAUL – HERITAGE, JOHN (toim.) 1992: *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Studies in Interactional Sociolinguistics 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- FRASER, BRUCE 2009: Topic orientation markers. – *Journal of Pragmatics* 41 s. 892–898.
- GIBSON, WILL 2009: Negotiating textual talk. Conversation analysis, pedagogy, and the organisation of online asynchronous discourse. – *British Educational Research Journal* 35 s. 705–721.
- GÓMEZ GONZÁLEZ, MARIA D. L. Á 2010: Evaluating lexical cohesion in telephone conversations. – *Discourse Studies* 12 s. 599–623.
- GOODWIN, CHARLES 1995: The negotiation of coherence within conversation. – Morton Ann Gernsbacher & Talmy Givón (toim.), *Coherence in spontaneous text* s. 117–137. Typological Studies in Language 31. Amsterdam: John Benjamins.
- GREENFIELD, PATRICIA M. – SUBRAHMANYAM, KAVERI 2003: Online discourse in a teen chatroom. New codes and new modes of coherence in a visual medium. – *Applied Developmental Psychology* 24 s. 713–738.
- GRUBER, HELMUT 1998: Computer-mediated communication and scholarly discourse. Forms of topic-initiation and thematic development. – *Pragmatics* 8 s. 21–47.
- 2013: Mailing list communication. – Susan C. Herring, Dieter Stein & Tuija Virtanen (toim.), *Pragmatics of computer-mediated communication* s. 55–82. Handbook of Pragmatics 9. Berlin: De Gruyter Mouton.
- GUMPERZ, JOHN J. 1992: Contextualization and understanding. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon* s. 229–252. Studies in the Social and Cultural Foundations of Language 11. Cambridge: Cambridge University Press.

KÄÄNTÄ Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla

- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 350. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HALLIDAY, MICHAEL A. K. – HASAN, RUQAIYA 1976: *Cohesion in English*. London: Longman.
- HERRING, SUSAN C. 1996: Two variants of an electronic message schema. – Susan C. Herring (toim.), *Computer-mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives* s. 81–108. Amsterdam: John Benjamins.
- 1999: Interactional coherence in CMC. – *Journal of Computer-Mediated Communication* 4. Doi: 10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x (27.5.2013).
- 2004: Computer-mediated discourse analysis. An approach to researching online behavior. – Sasha A. Barab, Rob Kling & James H. Gray (toim.), *Designing for virtual communities in the service of learning* s. 338–376. Learning in Doing. Social, Cognitive and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2013: Relevance in computer-mediated conversation. – Susan C. Herring, Dieter Stein & Tuija Virtanen (toim.), *Pragmatics of computer-mediated communication* s. 245–268. Handbook of Pragmatics 9. Berlin: De Gruyter Mouton.
- HERRING, SUSAN C. – NIX, CAROLE G. 1997: Is "serious chat" an oxymoron? Pedagogical vs. social uses of Internet Relay Chat. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics Annual Conference, Orlando, Florida. <http://ella.slis.indiana.edu/~herring/aal.1997.pdf> (27.5.2013).
- HOEY, MICHAEL 1991: *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- HUTCHBY, IAN – TANNA, VANITY 2008: Aspects of sequential organization in text message exchange. – *Discourse & Communication* 2 s. 143–164.
- HÄKKINEN, PÄIVI 2013: Multiphase method for analysing online discussions. – *Journal of Computer Assisted Learning* 29 s. 547–555. Doi: 10.1111/jcal.12015 (3.12.2013).
- JÄÄSKELÄINEN, ANNI – KOIVISTO, AINO 2012: Konjunktio, partikkeli vai konnektiivi? – *Virittäjä* 116 s. 591–601.
- KOROLIJA, NATASCHA 2000: Coherence-inducing strategies in conversations amongst the aged. – *Journal of Pragmatics* 32 s. 425–462.
- KS = *Kielitoimiston sanakirja*. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus & Kielikone Oy 2012. <http://mot.kielikone.fi/mot/> (29.4.2013).
- KURHILA, SALLA 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Helsinki: University of Helsinki.
- KÄÄNTÄ, LIISA 2011: Toisto tavoitteellisen verkkokeskustelun rakenne-elementtinä. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.), *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa. AFinLAN vuosikirja 2011* s. 73–89. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 69. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- LAAKSONEN, SALLA-MAARIA – MATIKAINEN, JANNE 2013: Tutkimuskohteena vuorovaikutus ja keskustelu verkossa. – Salla-Maaria Laaksonen, Janne Matikainen & Minttu Tikka (toim.), *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* s. 193–215. Tampere: Vastapaino.
- LAM, CHRISTOPHER – MACKIEWICZ, JO 2007: A case study of coherence in workplace instant messaging. – *Proceedings of the International Professional Communication Conference (IPCC) 2007*. http://christopherylam.com/articles/lam_mackiewicz_2007.pdf (6.6.2013).
- LAMBIASE, JACQUELINE J. 2010: Hanging by a thread. Topic development and death in an

- online discussion of breaking news. – *Language@Internet* 7, article 9. <http://www.languageatinternet.org/articles/2010/2814/Lambiase.pdf> (28.5.2013).
- LAPADAT, JUDITH C. 2007: Discourse devices used to establish community, increase coherence, and negotiate agreement in an online university course. – *Journal of Distance Education* 21 s. 59–92.
- 2002: Written interaction. A key component in online learning. – *Journal of Computer-Mediated Communication* 7. Doi: 10.1111/j.1083-6101.2002.tb00158.x (6.6.2013).
- LESTER, JESSICA N. – PAULUS, TRENA M. 2011: Accountability and public displays of knowing in an undergraduate computer-mediated communication context. – *Discourse Studies* 13 s. 671–686.
- LINELL, PER 2006: Towards a dialogical linguistics. – Mika Lähtenmäki, Hannele Dufva, Sirpa Leppänen & Piia Varis (toim.), *Proceedings of the XII International Bakhtin Conference* s. 157–172. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- 2010: Communicative activity types as organisations in discourses and discourses in organisations. – Sanna-Kaisa Tanskanen, Marja-Liisa Helasvuo, Marjut Johansson & Mia Raitaniemi (toim.), *Discourses in interaction* s. 33–59. Amsterdam: John Benjamins.
- LINELL, PER – KOROLIJA, NATASCHA 1997: Coherence in multi-party conversation. Episodes in interaction. – Talmy Givón (toim.), *Conversation. Communicative, cognitive and cultural perspectives* s. 167–205. Amsterdam: John Benjamins.
- LUUKKA, MINNA-RIITTA 1998: Keskustelua verkossa. Sähköpostikeskustelu rekisterinä. – Minna-Riitta Luukka, Sigrid Salla & Hannele Dufva (toim.), *Puolin ja toisin. AFinLAN vuosikirja 1998* s. 199–218. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 56. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys.
- MARKMAN, KRIS M. 2006: *Computer-mediated conversation. The organization of talk in chat-based virtual team meetings*. Austin: University of Texas. <http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/2582/markmank61453.pdf?sequence=2> (2.12.2013).
- MARTTUNEN, MIIKA – LAURINEN, LEENA 2002: Quality of students' argumentation by e-mail. – *Learning Environments Research* 5 s. 99–123.
- MAYNARD, DOUGLAS W. 1980: Placement of topic changes in conversation. – *Semiotica* 30 s. 263–290.
- MUNNEKE, LISETTE – ANDRIESEN, JERRY – KIRSCHNER, PAUL – KANSELAAR, GELLOF 2007: Effects of synchronous and asynchronous CMC on interactive argumentation. – *The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference 2007* vol. 8 (2) s. 532–541. International Society of the Learning Sciences, Inc. <http://www.gerrystahl.net/proceedings/cscl2007/proceedings2.pdf> (30.5.2013).
- NILSEN, MONA – MÄKITALO, ÅSA 2010: Towards a conversational culture? How participants establish strategies for co-ordinating chat postings in the context of in-service training. – *Discourse Studies* 12 s. 90–105.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 1997: Institutionaalinen keskustelu. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet* s. 177–203. Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA – RUUSUVUORI, JOHANNA – HAAKANA, MARKKU 2001: Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. – Johanna Ruusuvuori, Markku Haakana & Liisa Raevaara (toim.), *Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia* s. 11–38. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RANTA, TUULA 2007: *Kirjoittamisprosessi teksteinä. Tekstilägyptinen näkökulma abiturienttien tekstintuottamisenettelyihin*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja 50. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- SAVIGNON, SANDRA J. – ROITHMEIER, WALTRAUD 2004: Computer-mediated communication. Texts and strategies. – *CALICO Journal* 21 s. 265–290. https://calico.org/html/article_207.pdf (29.5.2013).
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1990: On the organization of sequences as a source of 'coherence' in talk-in-interaction. – Bruce Dorval (toim.), *Conversational organization and its development* s. 51–77. Norwood: Ablex.
- 2007: *Sequence organization in interaction. A primer in conversation analysis. Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHIFFRIN, DEBORAH 2001: Discourse markers. Language, meaning, and context. – Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (toim.), *The handbook of discourse analysis* s. 54–75. Blackwell Handbooks in Linguistics. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- SEVERINSON EKLUNDH, KERSTIN 2010: To quote or not to quote. Setting the context for computer-mediated dialogues. – *Language@Internet* 7, article 5. <http://www.languageatinternet.org/articles/2010/2665> (6.6.2013).
- SIMPSON, JAMES 2004: *The discourse of computer-mediated communication. A study of an online community*. School of Linguistics and Applied Language Studies. England: University of Reading. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.108.8873&rep=rep1&type=pdf> (11.4.2014).
- SORJONEN, MARJA-LEENA – LAAKSO, MINNA 2005: Katko vai eiku? Itsekorjauksen aloitus-tavat ja vuorovaikutustehtävät. – *Virittäjä* 109 s. 244–271.
- SOTILLO, SUSANA M. 2000: Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. – *Language Learning & Technology* 4 s. 82–119. <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html> (2.12.2013).
- SVINHUFVUD, KIMMO 2011: Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. – *Virittäjä* 115 s. 156–192.
- SWAN, KAREN 2002: Building learning communities in online courses. The importance of interaction. – *Education, Communication & Information* 2 s. 23–49.
- TAINIO, LIISA 2007: Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 15–58. Helsinki: Gaudeamus.
- (toim.) 1997: *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- TANSKANEN, SANNA-KAISA 1994: Continuity and interaction. Aspects of lexical cohesion in conversation. – Sanna-Kaisa Tanskanen & Brita Wärvik (toim.), *Topics and comments. Papers from the discourse project* s. 99–114. *Anglicana Turkuensia* 13. Turku: Turun yliopisto.
- 2006: *Collaborating towards coherence. Lexical cohesion in English discourse*. Pragmatics & Beyond New Series 146. Amsterdam: John Benjamins.
- TAURAMA, MIKKO 2010: *Topikalisoijamuotti ja sen lähi-ilmiot asynkronisessa verkkokeskustelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuksien laitos. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/26568> (11.4.2014).
- TURKIA, NIINA 2007: Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 210–238. Helsinki: Gaudeamus.
- TURTIAINEN, RIIKKA – ÖSTMAN, SARI 2013: Verkkotutkimuksen eettiset haasteet. Armi ja anoreksia. – Salla-Maaria Laaksonen, Janne Matikainen & Minttu Tikka (toim.), *Otteita verkosta. Verkon ja sosiaalisen median tutkimusmenetelmät* s. 49–67. Tampere: Vastapaino.
- VISK = HAKULINEN, AULI – VILKUNA, MARIA – KORHONEN, RIITTA – KOIVIS-

- TO, VESA – HEINONEN, TARJA RIITTA – ALHO, IRJA 2004: *Iso suomen kieloppi*. Verkkoersio. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk/> (1.1.–25.11.2013).
- WARING, HANSUN ZHANG 2003: 'Also' as a discourse marker. Its use in disjunctive and disaffiliative environments. – *Discourse Studies* 5 s. 415–436.
- ZITZEN, MICHAELA 2004: *Establishing topical coherence in electronic communications. A corpus-based analysis of metadiscursive topic shift markers in asynchronous and synchronous computermediated communication (CMC)*. Stuttgart: Ibidem.
- ÖRNBERG BERGLUND, THERESE 2009: *Making sense digitally. Conversational coherence in online and mixed-mode contexts*. Umeå Studies in Language and Literature 7. Umeå: Umeå University. <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:236358/FULLTEXT01> (3.12.2013).

Liite 1

Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi KSUO9211 – Harjoitus: Keskustelu tieteen popularisoinnista

Tehtävänanto

Keskustelkaa ryhmissä¹³ seuraavista kysymyksistä ja aiheista:

1. Mitä tarkoittaa tieteen populaaristaminen? Miksi se on tarpeellista?
2. Mitä siihen kuuluu? Miten sen voi käytännössä tehdä? (esim. kielen ja rakenteen tasolla)
3. Esimerkkejä? Etsikää viittauksia toimiviin populaariartikkeleihin. Mistä sellaisia voisi löytää ja lukea?

Jokainen ryhmäläinen käyttää vähintään neljä puheenvuoroa. Muistakaa, että aktiivinen ja monipuolinen keskustelu esimerkkeineen auttaa teitä tekemään oman popularisoidun tekstin ja parantamaan sen laatua.

13. Neljän hengen ryhmät luotiin heti kurssin alussa, ja samalla ryhmäkokoontamolla on tehty jo muitakin tehtäviä ennen tätä harjoitusta. Käsillä oleva harjoitus tehdään kuuden viikon kurssin viidenellä viikolla.

SUMMARY

Topical continuity in institutional online discussion: Connecting inter-turn coherence cues and answer activity

The article examines topical continuity in institutional, asynchronous online discussion. By using the concept of topical continuity it is argued that inter-turn coherence can be achieved through actions that are logically constructed to be contingent from another in spite of, or in addition to, the technical limitations of the online discussion forum. Topical continuity is examined by looking at the relation between initiating turns and turns that respond directly to the initiations via the *reply to previous message* function. The ways to establish inter-turn coherence are shown to be related to (the development of) topic continuation and different kinds of coherence cues that participants employ to make sense of the conversation.

The data is analysed using an integrated approach, in which conversation analysis is combined with research on computer-mediated communication and institutional interaction in learning settings. The data was collected from the online university course Academic Writing in Finnish during the academic years 2009 and 2010. The discussion forum was part of the Moodle virtual learning space and the discussion topic focused on the ways in which science can be made popular and more understandable. Students were asked to discuss the topic with the help of set questions. The institutional task of answering the questions was then selected as the main focus of the study. In total 32 initiating turns and 63 contingently built response turns were selected for closer analysis.

The findings reveal that the participants employ a range of inter-turn coherence cues that can be seen to form a continuum from very explicit to more implicit. Alongside these, the participants construct their actions in ways that show their orientation to the other participants' turns, how they are able to tie their responses to the preceding turns, and how they are capable of displaying their own knowledge at the same time. The findings also reveal that all this is done without creating problems of staying on-topic or keeping the discourse coherent. Moreover, the institutional context of the discussions both supports and shapes the topical continuity discovered in the study. To that end, the findings support previous research on coherence and topicality in online discussions, while providing new insights by having combined the examination of the coherence cues and the answer activity.

Selvästi ja vähemmän selvästi vastaamistoiminnan ehdoilla: Topikaalinen johdonmukaisuus institutionaalisessa verkkokeskustelussa

Artikkelissa tarkastellaan topikaalista johdonmukaisuutta institutionaalisessa asynkronisessa verkkokeskustelussa. Topikaalinen johdonmukaisuus tarkoittaa verkkokeskustelun vuorojen välisen yhteyden osoittamista johdonmukaisella toiminnalla huolimatta teknisistä rajoituksista. Johdonmukaisuutta analysoidaan viestiketjun aloitusvuoron ja siihen suoraan vastaavien vuorojen välillä topiikin jatkamisen näkökulmasta. Topiikin jatkaminen nähdään toiminnallisena ilmiönä, joka on tarkasteltavissa erilaisten tulkintavihjeiden kautta. Lähestymistapana on teknologiavälitteisen viestinnän tutkimuksen ja keskusteluanalyysin yhdistelmä, johon on sovellettu myös institutionaalisen, erityisesti opiskelutilanteiden, vuorovaikutuksen tutkimusta.

Artikkelin aineisto koostuu yliopisto-opiskelijoiden kielikurssin Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi keskusteluharjoituksista vuosilta 2009–2010. Ne käytiin pienryhmissä Moodle-oppimisympäristössä, ja niiden aiheena oli tieteen popularisointi. Keskusteluharjoitukseen liittyi kysymysmuotoinen tehtävänanto, jonka pohjalta tuotetuissa viestiketjuissa vastattiin kysymyksiin. Tutkimuskohteeksi muodostui vuoroissa todentuva institutionaalinen vastaamistoiminta. Tarkastelussa oli 32 viestiketjun aloitusvuoron lisäksi 63 aloitusvuoroon suoraan kytkettyä vuoroa.

Analyysin tuloksena on nähtävissä erilaisten keinojen ja tulkintavihjeiden jatkumo, jonka varassa keskustelun osallistajat osoittavat topiikin jatkamisen ja vastaamistoiminnan laadun suhteessa viestiketjun aloitusvuoroon. Vastaamistoiminta esimerkiksi vaihtelee täydentävästä ja samanmielisyyttä osoittavasta toiminnasta itsenäisempään vastaamiseen, jossa korostetaan omaa osaamista. Jatkumolla liikutaan selvästi johdonmukaisuuden osoittamisesta vähemmän selvään osoittamiseen, jossa vuorojen välistä yhteyttä ja topiikin jatkumista on tulkittava ilman eksplisiittisiä vihjeitä. Tällöin tulkinta perustuu keskustelun institutionaaliseen kehykseen ja siihen, että vastaamistoiminnan jatkaminen on tällaisessa keskustelussa odotuksenmukaista. Osallistajat osoittavat kuitenkin hallitsevansa tämän, sillä keskustelu pysyy koossa ja ymmärrettävänä.

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

RETORISET KYSYMYKSET OSAAMISTA JA OSALLISTUMISTA HERÄTTELEMÄSSÄ OPISKELUVERKKOKESKUSTELUSSA

Liisa Kääntä, Vaasan yliopisto

Artikkelissa tutkitaan retoristen kysymysten käyttöä yliopisto-opiskelijoiden asynkronisissa verkkokeskusteluissa, joissa käsitellään tieteelliseen kirjoittamiseen ja gradutyöskentelyyn liittyviä aiheita. Keskustelut on käyty kurssilla Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi vuosina 2009 ja 2010. Lähtökohtana on ollut oletus, että retorisia kysymyksiä käytetään esimerkiksi argumentointiin, kannanottamiseen ja vuorovaikutuksen ylläpitämiseen ja että niihin reagoidaan hyvin vaihtelevasti. Tulokset vahvistavat tämän, sillä retorisia kysymyksiä käytetään sekä oman osaamisen osoittamiseen että muiden osallistujien huomioimiseen ja sitouttamiseen meneillään olevan topiikin käsittelyssä. Kysymyksiin myös reagoidaan eli tällaisessa verkkokeskustelussa voidaan ottaa kantaa tai osoittaa samanmielisyyttä retorisella kysymyksellä tehtyihin toimintoihin, kuten mielipiteisiin. Tutkimus yhdistää teknologiavälitteistä viestintää keskusteluanalyttiseen kysymysten ja responssien tarkasteluun, jossa on keskitytty retoristen kysymysten piirteiden, funktioiden ja responssityyppien analyysiin.

Avainsanat: asynkronisuus, opiskelukeskustelu, retorinen kysymys, vastaavuoroisuus, verkkovuorovaikutus

1 JOHDANTO

Tässä artikkelissa tutkitaan retoristen kysymysten käyttöä institutionaalisissa, asynkronisissa verkkokeskusteluissa¹. Oletuksena on, että tällaisessa opiskelukeskustelussa osallistujat eivät kysy vain hakeakseen informaatiota vaan että kysymyksiä ja kysyväksi tulkittuja

¹ Kiitän Puhe ja kieli -lehden kahta arvioijaa monipuolisesta ja rakentavasta palautteesta. Haluan myös kiittää Marjut Johanssonia, joka kiinnitti huomioni retorisiin kysymyksiin muiden kysymysten joukosta.

Kirjoittajan yhteystiedot:
Liisa Kääntä
nykysuomi ja kääntäminen
Vaasan yliopisto
sähköposti: liisa.kaanta@uva.fi

ilmauksia käytetään toisenlaisissa tehtävissä, kuten kannanottamisessa, argumentoinnissa ja vuorovaikutuksen ylläpitämisessä (vrt. Kleinke, 2012; suomenkielisestä verkkoaineistosta Pulkkinen, 2013).

Institutionaalisia, oppimiskontekstiin liittyviä verkkokeskusteluja on lähestytty ja määritelty pääosin kahdesta näkökulmasta: tutkimalla erilaisia oppimista kuvastavia toimintoja (mm. argumentointi, referointi) ja sosiaalisia toimintoja (mm. tervehtiminen). Menetelminä on hyödynnetty useimmiten sisällönanalyttisiä luokitteluja. (Ks. hyvä katsaus Pena-Shaff & Nicholls, 2004). Verkkokeskusteluissa rakentuvalla *vuorovaikutukselle* eli vuorosta toiseen ja osallistujasta toiseen tapahtuvalle toiminnalle ja yhteistyölle ei kuitenkaan ole kohdistettu samanlaista huo-

miota (kuitenkin esim. Lapadat, 2007). Tässä keskusteluja lähestytään jälkimmäisestä näkökulmasta, eli niitä ei nähdä yksilöllisten oppimistoimintojen kuvauksena vaan toimintana, joka rakentuu toisiinsa liittyvistä vuoroista, mitä voidaan luontevasti analysoida keskusteluanalyttisin menetelmin (esim. Schegloff, 2007). Verkkokeskustelu on kuitenkin ihmisten välistä välitteistä vuorovaikutusta, jossa pyritään yhteisymmärrykseen (vrt. Ten Have, 1999) – esimerkiksi retorisen kielenkäytön keinoin. Se taas pohjautuu ajatukseen puheen tai kirjoituksen tavoitteellisuudesta, joka näkyy erilaisina vaikuttamaan ja vakuuttamaan pyrkivinä kielellisinä valintoina, kuten retorisisina kysymyksinä (retoriikasta esim. Kakkuri-Knuutila, 1998; retorisista rakenteista ylioppilasaineissa Juvonen, 2010).

Tässä tutkimuksessa retorinen kysymys määritellään muodoltaan kysyväksi ilmaisuksi eli interrogatiiviseksi ilmaukseksi, jolla on jokin muu funktio kuin muotoilu antaisi ymmärtää (vrt. Ilie, 1994) ja joka voidaan tulkita tietynlaiseksi toiminnaksi vain suhteessa rakenteen esiintymiskontekstiin – oli se sitten vuoronsisäinen tai sekventiaalinen. Tähän määritelmään pohjautuen artikkelin tavoitteena on kuvata retoristen kysymysten käyttöä siitä näkökulmasta, mitä niillä tehdään ensinnäkin yhdessä vuorossa ja toisaalta vuorojen välisessä toiminnassa, eli minkälaisia tekstuaalisia ja vuorovaikutuksellisia funktioita niille voidaan osoittaa. Funktioita peilataan keskustelun topikaaliseen jatkuvuuteen, vuorovaikutukseen ja asynkronisuuteen eli keskustelun eriaikaisuuteen (vrt. esim. Munneke, Andriessen, Kirschner & Kanselaar, 2007).

Asynkronisuus vaikuttaa esimerkiksi siihen, että mikä tahansa kysyvä rakenne voitaisiin käsittää retoriseksi, koska osallistujilla ei ole samanlaista vastausvelvollisuutta kuin perinteisissä keskusteluissa (vrt. Raevaara, 1997). Asia ei kuitenkaan ole aivan näin yksioikoinen, ja artikkelissa osoitetaan retoristen kysymysten olevan verkkokeskustelun vuorovaikutuksessa omanlaisensa ilmiö, johon vaikuttaa tilanteen institutionaalisuus ja topiikkikeskeisyys (vrt. mm. Gruber, 1998).

Yhdistämällä keskusteluanalyttistä tutkimusta teknologia-välitteiseen viestintään artikkeli korostaa vuorovaikutuksen roolia opiskelijoiden institutionaalisissa kirjoittamis- ja keskustelutavoissa verrattuna aikaisempiin verkkokeskustelututkimuksiin. Tutkimus myös lisää tietoa verkkokeskusteluiden vuorovaikutuksen rakentumisesta opiskelukontekstissa.

2 RETORISTEN KYSYMYSTEN PROBLEMATIIKKA AIKAISEMMAN TUTKIMUKSEN VALOSSA

Retorinen kysymys on perinteisesti nähty monitahoisena ilmiönä, jota on lähestytty semanttisista, rakenteellisista tai vuorovaikutuksellisista näkökulmista. Esimerkiksi Lyons (1977: 753–768) on aikoinaan todennut kysymistoiminnon jakautuvan ”aitoon” kysymiseen ja kysymyksen esittämiseen/asettamiseen. Jälkimmäinen kuvastaa kysymyslauseella ilmennettäviä muunlaisia toimintoja kuin kysymistä eli toissijaista käyttöä, jolloin se pätee erityisen hyvin retoriseen kysymykseen (ks. Hakulinen & Karlsson, 1979: 281–288; Yli-Vakkuri, 1986: 222–229). Siinä yhdistyy kysyvän ilmauksen rakenne, väitettä ilmaiseva merkitys ja funktio(t), jo(t)ka on tulkittavissa vain esiintymiskontekstissa ja vastaanottajan reagoinnin perusteella (mm. Ilie, 1994: 57–65). Muun muassa Schegloff (2007) on todennut, että kysymyksen muodon ja kysyvän toiminnon vastaavuus ei ole itsestään selvää (myös esim. Steensig & Drew, 2008).

Vuorovaikutuksen näkökulmasta eli vastaavuuden suhteen retorinen kysymys on kaksijakoinen: Ensinnäkin jatkotoiminto eli

vastaus voi sisältyä jo kysymykseen, jolloin se on itsestään selvä ja muuta responsia ei tarvita. Toisaalta siihen ei oleteta vastaukseksi informaatiota, jota se näyttää eksplisiittisellä muotoilulla edellyttävän, vaan responsiksi soveltuu samanmielisyyden osoittaminen ja kysymykseen implikoidun väitteen vahvistaminen. (Mm. Ilie 1994; VISK § 1705.) Esimerkiksi Halosen (1996: 202) mukaan ”retorisella lausumalla täytyy olla jokin kommunikatiivinen funktio”, jotta sen käyttö on vastavuoroista ja perusteltua. Egg (2007) on puolestaan esittänyt, että retorisen kysymyksen funktiona pidetään epäsuoraa vaikuttamista ja suostuttelemista hienovaraisin keinoin (ks. myös Arminen, 2005: 136; Koshik, 2003). Kielenkäyttötilanteessa tapahtuvaan kysymiseen liittyykin usein laajemman sosiaalisen vaikutuksen aikaansaaminen (ks. Holmes & Chiles, 2010; Steensig & Drew, 2008).

Retoristen kysymysten avulla voidaan epäsuorasti ilmentää monia sellaisia toimintoja, joilla suuntaudutaan vastaanottajiin ja joiden avulla luodaan – erityisesti kirjoitetuissa tilanteissa – ”fiktiivistä vuorovaikutusta” osallistujien välille (ks. Pascual, 2006). Vastaanottajia sitoutetaan tilanteeseen kiinnittämällä heidän huomionsa kysymyksellä esitettyyn toimintoon, jolla esimerkiksi jäsennetään puhetta, ilmoitetaan mielipide tai annetaan vastaanottajalle niin sanottuja luku- ja käyttöohjeita (mm. Hyland, 2001; yleisissä verkkokeskusteluissa esim. Kleinke, 2012; hyperteksteissä Ten Have, 1999). Tilanteeseen sitouttaminen voidaan käsittää vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi, jolla kirjoittaja orientoituu lukijan suuntaan ja opiskeluverkkokeskustelun näkökulmasta opiskelija herättelee muita opiskelijoita – ja myös itsensä – osallistumaan keskusteluun ja topiikin käsittelyyn (vrt. Frobenius, 2014).

Vastaanottajiin suuntautumisen ohella retorilla kysymyksillä jäsennetään myös osallistujan diskurssia, eli niillä on puhetta tai kir-

joitusta jäsentävä tekstuaalinen funktio (mm. Leiber, 2003). Näiden on osoitettu ilmentävän esimerkiksi topikaalisia siirtymäkohtia tai niin sanottuja ajattelutaukoja (verkkokeskusteluissa esim. von Münchow & Rakotonnelina, 2010). Esimerkiksi verkkokeskustelussa osallistuja voi ennakoita vastaanottajan reagointia topiikin käsittelyynsä esittämällä retorisen kysymyksen ja vastaamalla siihen itse. Kysymystä ei tällöin esitetä vastauksen saamiseksi vaan retorisenä keinona oman käsityksen osoittamiseksi sekä toissijaisesti vastaanottajan huomioinniksi ja keskusteluyhteyden pitämiseksi (vrt. Halonen, 1996). Belzin (2005) verkkoviestintää käsittelevässä tutkimuksessa retoriset kysymykset toimivatkin kysyjien käsitysten ja maailmankuvan vahvistamisen funktiossa enemmän kuin muiden huomioinnissa.

Kuten edellä esitetystä voi päätellä, retoristen kysymysten funktioita on tutkittu hyvinkin erilaisista aineistoista, sekä institutionaalisista että arkisista kielenkäyttötilanteista. Tutkimusten perusteella tekstuaaliset funktiot ovat tyypillisiä institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, sillä retorisia kysymyksiä käytetään jäsentämään monologisia puheita ja tekstejä, kuten opetus- ja saarnapuheita (Leiber, 2003), oikeuspuhetta (Ilie, 1994) ja akateemista kirjoittamista (esim. Hyland, 2002; wikeissä Kuteeva, 2011). Vuorovaikutuksellisia funktioita – kuten samanmielistä argumentointia ja kannanottamista – on tutkittu puolestaan arkisemmista kielenkäyttötilanteista, esimerkiksi perhekeskusteluista (Halonen, 1996), lehtien mielipidepalstoilta (Pulkkinen, 2013) ja television keskusteluohjelmista (Ilie, 1999).

Esimerkiksi Pulkkinen (2013) on tekstiviestipalstaa tutkiessaan havainnut retoristen kysymysten olevan dialogisia, eli vastaanottajat reagoivat niihin tavalla tai toisella huolimatta kysymyksen näennäisestä retorisuudesta. Samansuuntaisia tuloksia ovat esittäneet muuta-

mat muutkin tutkijat: esimerkiksi Langlotz ja Locher (2012) verkkolehtien kommenttiosioista sekä Shum ja Lee (2013) keskusteluforumista. Näissä tutkimuksissa on osoitettu, että retorilla kysymyksillä orientoidutaan vastaanottajiin ja pyritään saamaan heitä reagoimaan kysymyksellä esitettyyn toimintoon. Esimerkiksi Shum ja Lee (2013) ovat osoittaneet, että retorista kysymystä käytetään myös responsitoimintona: heidän aineistosaan erityisesti vasta-argumenttina. Kleinke (2012) on tutkinut englannin- ja saksankielisiä yleisiä verkkokeskusteluja, joissa retorilla kysymyksellä on todettu olevan erityisen vahva rooli keskustelijan oman argumentin esittämisessä, jolla vaikutetaan vastaanottajiin ja pyritään neuvottelemaan topiikista. Responssit puolestaan ovat hänen mukaansa todennäköisemmin argumenttia myötäileviä ja siihen informaatiota lisääviä kuin vasta-argumentteja. Toisaalta von Münchow ja Rakotonoelina (2010) ovat todenneet, että retorilla kysymyksillä voidaan osoittaa piilevää valtaa ja vaikutusta vastaanottajiin ansiokkaammin kuin suorilla väittämillä, joissa on samanlainen argumentoiva merkitys.

Aikaisemman tutkimuksen valossa institutionaalisen verkkokeskustelun retoriset kysymykset toimivat monifunktioisesti. Verkkokeskustelun institutionaaliset puitteet ja opiskelukontekstille ominainen tavoitteellisuus vaikuttavat siihen, että tässäkin tutkimuksessa on luontevaa olettaa retorille kysymyksille samanlaisia tekstuaalisia funktioita, joilla osallistuja osoittaa diskurssin jäsenystä, kuin edellä mainituissa tutkimuksissa. Toisenlaiset ominaisuudet puolestaan vaikuttavat siihen, että retorille kysymyksille on tulkittavissa samoja vuorovaikutuksellisia funktioita, joita muissakin verkkokeskustelututkimuksissa on osoitettu. Retoristen kysymysten funktioissa on toisaalta myös hienovaraisia eroja verrattuna aikaisempiin tutkimuksiin, koska lähestymistapana on keskusteluanalyysi ja

verkkokeskustelun vuorovaikutus eikä verkon välityksellä tapahtuva oppiminen tai arkinen jutustelu (vrt. esim. Kleinke, 2012; Kuteeva, 2011).

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

Aineistoa määrittävät vahvasti sekä asynkronisuus että institutionaalisuus, jotka käyn lyhyesti ensin läpi, ennen kuin siirryn itse aineistoon ja menetelmiin. Asynkronisuus tarkoittaa teknologia-välitteisessä viestinnässä sellaista keskustelualueen tekniikkaa, jossa osallistujat lähettävät keskusteluvuoronsa foorumille eri aikoina tietämättä, kirjoittaa-ko joku muu omaa vuoroaan samaan aikaan. Lisäksi osallistujat eivät näe toistensa keskeneräisiä vuoroja, mikä vaikuttaa vuoroihin reagoimiseen. Oma vuoro voi myös päättyä halutun vuoron responsiksi toisenlaisessa järjestyksessä, kuin kirjoittaja olettaa, esimerkiksi vasta kolmanneksi vastausvuoroksi eli responsiksi eikä ensimmäiseksi. Toisaalta asynkroninen keskustelualue antaa mahdollisuuden vuorojen kirjoittamiseen rauhassa ja muokaten, mikä eroaa esimerkiksi synkronisista verkkokeskusteluista (mm. chatit), joissa vuorojen vaihtuminen ja kirjoittaminen on nopeampaa ja vuorojen keskeneräisyyden pystyy näkemään keskustelualueen teknisten ratkaisujen vuoksi. (Ks. mm. Garcia & Jacobs, 1998; Herring, 2001.)

Aineistoa määrittää myös institutionaalisuus: keskusteluja voidaan luonnehtia pedagogisiksi vuorovaikutustilanteiksi, joissa opiskelijat refleктоivat tieteelliseen kirjoittamiseen liittyvää kurssikirjallisuutta ja soveltavat sitä omaan opiskelutilanteeseensa välitteisessä vuorovaikutuksessa muiden osallistujien kanssa. Tällaisten verkkokeskustelujen on todettu edistävän yhteisöllistä oppimista, koska osallistujilla on aikaa miettiä omaa kontribuutiotaan ja muodostaa erilaisia oppimista osoittavia toimintoja, kuten argumentointia (esim.

Lapadat, 2007). Keskustelun tavoitteellisuus vaikuttaa kuitenkin vuorovaikutuksen rakentumiseen ja siihen, minkälaisia funktioita retoriset kysymykset toteuttavat ja minkälaista retorista kielenkäyttöä niillä laajemmin luodaan tällaiseen välitteiseen vuorovaikutustilanteeseen.

Koska aineisto on teknologia-välitteistä viestintää ja omaa kasvokkaiselle vuorovaikutukselle vieraita piirteitä, sitä on analysoitu soveltamalla keskusteluanalyysin periaatteita ja keskeisiä käsitteitä vain joiltakin osin². Kutsun tätä menetelmää teknologia-sovelletuksi keskusteluanalyysiksi (ks. myös digitaalinen keskusteluanalyysi Giles, Stommel, Paulus, Lester & Reed, 2015).

3.1. Asynkroninen verkkokeskustelu opiskelukeskusteluna

Aineisto koostuu asynkronisista verkkokeskusteluista, jotka on käyty Moodle-oppimisympäristössä vuosina 2009–2010 yliopisto-opiskelijoiden verkkokurssilla *Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi*. Keskusteluharjoitus keskittyi kolmelle kurssiviikolle, ja sen tehtävänantona oli lähdekirjallisuuteen nojautuen alustaa aiheista, jotka liittyivät gradutyöskentelyyn (esim. aiheen valinta, lähdekritiikki, käsitteet, analysointitavat, argumentointi). Viestiketjujen alustusvuoroissa opiskelija sai päättää, millä tavoin alustaa etukäteen valitusta aiheesta ja pyrkii saamaan muut keskustelemaan – tähän käytettiin myös kysymyksiä. Tässä kiinnostuksen kohteena ovat muunlaiset vuorot, jotka jatkoivat alustuksissa nostet-

tua topiikkia ja joissa kysymyksiä käytettiin alustusvuoroja monitahoisemmin. Alustusvuoroissa kysymykset toimivat yleensä topiikin herättelijöinä (mm. verkkoaineistoissa Gruber, 1998), kun taas muissa vuoroissa kysyminen saa toisenlaisiakin funktioita. Aineistoon sisältyi 30 viestiketjussa noin 400 vuoroa, joista 43 vuorossa esiintyi retoriseksi kysymykseksi tulkittava rakenne. Tarkasteltava ilmiö ei siis ole määrällisesti kovinkaan hallitseva, mutta sen vähäinenkin käyttö osoittaa omanlaistaan vaikutusta opiskelukeskustelun vuorovaikutuksen rakentumiseen.

Keskusteluharjoituksessa oli enimmillään 16 osallistujaa, mutta yhteen viestiketjuun osallistui yleensä vain osa heistä³. Opiskelijoita ohjeistettiin osallistumaan keskusteluun vähintään neljän (4) vuoron verran keskusteluviikon aikana eikä vuorojen enimmäismäärää rajoitettu, koska osallistujien toivottiin keskustelevan aktiivisesti ja monipuolisesti. Harjoitus sisältyi kurssin arviointiin, jossa huomioitiin substanssitiedon ohella myös keskusteluaktiivisuus. Osallistujilta on kysyty lupa keskusteluiden tutkimuskäyttöön, ja heihin viitataan analyysissä anonymisti, keksityillä nimikirjaimilla.

Opiskelukeskustelussa tehtävänannon mukainen toiminta rakentuu asynkronisen temporaalisuuden ehdoilla, mikä vaikuttaa keskustelutoimintojen tulkintaan, mutta perustuu yhteiseen päämäärään: kukin osallistuja jatkaa osaltaan topiikin käsittelyä, jotta tehtävänannossa asetetut tavoitteet täyttyvät. Näiden lisäksi keskustelua määrittävät osallistujien omat opiskelutavoitteet ja -taidot sekä samanaikaisesti yhteisen harjoituksen edellyttämät keskustelutaidot. Tämä kompleksinen asetelma mahdollistaa sen, että yhdessä vuo-

² Analyysiyksikkönä on keskusteluanalyysin mukaisesti vuoro eikä teknologia-välitteisen viestinnän piirissä yleisemmin käytetty viesti. Vuoro kuvastaa myös verkkokeskustelussa sitä, kuinka osallistujat omina aikoinaan, omalla vuorollaan lisäävät keskusteluun oman panoksensa eivätkä vain kirjoita viestiä, joka olisi muihin nähden irrallinen osa. Kyse on siitäkin, että interaktiivisuus ja vuorovaikutus nähdään eri tutkimusuuntauksissa eri tavoin. (Esim. Munneke ym. 2007.)

³ Kurssin vastuopettaja ei osallistunut keskusteluihin. Opettajan roolina oli tarkkailla, että keskustelut käydään ajallaan, ja puuttua tilanteeseen vain, jos keskustelua ei syystä tai toisesta syntynyt tai jos keskustelussa esitettiin suora kysymys opettajalle.

rossa voidaan tehdä monia, päällekkäisiäkin toimintoja, joihin muut osallistujat voivat orientoitua ja joista voidaan valita omalle osallistumiselle olennaisin toiminto. Esimerkiksi osallistujia voi yhdessä vuorossa rakentaa omaa diskurssiaan, pohtia aihetta esittämällä kysymyksiä ja samanaikaisesti haastaa muita esittämään mielipiteitään ja osallistumaan keskusteluun. (Vrt. *kysyminen* ja *antaminen* argumentoivina tekoina ks. Munneke ym. 2007).

Näissä keskusteluissa vuoro voidaan kuitenkin rakentaa kysymysten kera ilman, että sitä tarvitsee suunnata kenellekään erityisesti tai että siihen odotetaan responsia (temporaalisuus asynkronisessa verkko-opiskelussa esim. Hesse, Werner & Altman, 1988; verkkokeskustelun interaktiivisuuden ja responsiivisuuden suhteesta esim. Kalman, Ravid, Raban & Rafaeli, 2006). Kysymyksillä on opiskelukeskustelun maailmassa ja kysymyksen esittäjän näkökulmasta tarkoituksensa, mutta silti ne voivat niin sanotusti jäädä ilmaan leijumaan, eli niihin ei reagoida. Ajallinen ja konkreettinen etäisyys muihin osallistujiin, vaikka he olisivatkin tuttuja, mahdollistaa tällaisen toiminnan, joka ei toteudukaan perinteisellä tavalla.

3.2. Teknologia-sovellettu keskusteluanalyysi

Keskusteluanalyysin mukaan keskustelu on vuoro vuorolta rakentuvaa toimintaa ja yhteistyötä, jota määrittää ajatus vastavuoroisuudesta. Yksittäisessä vuorossa otetaan huomioon sitä edeltävät ja seuraavat vuorot ja niihin liittyvät toiminnot, millä luodaan jatkuvuutta keskusteluun. Vuoroa ei myöskään tulkita yksinään, vaan toimintojen analyysissä otetaan huomioon se, miten muut reagoivat vuoroon ja minkälaisena toimintona he sitä käsittelevät. (Esim. Raevaara, 1997; Schegloff, 2007.) Kun kyseessä on teknologian

mahdollistama kielenkäyttötilanne, tätä vastavuoroisuutta on analysoitava soveltaen. Sekventiaalisuutta on tässä ja muissakin verkkokeskustelututkimuksissa käsitelty siten, että toimintojen vastavuoroisuudessa on otettu huomioon asynkronisuuden ja keskustelualueen tekniikan tuottamat rajoitukset vuorojen lähettämässä ja responsien järjestämisessä. Esimerkiksi toimintoja määritellään vastaanottajien ohella vuoroa kirjoittavan osallistujan toimesta, joka voi monologiaa muistuttavassa vuorossa muun muassa esittää kysymyksen ja vastata siihen itse (vrt. Kleinke, 2012). Osallistuja voi myös tehdä tämän ilman, että muut osallistujat ovat tietoisia vuoron rakenteesta ja toiminnoista – he pääsevät osalliseksi toimintaan vasta sitten, kun vuoro on keskustelualueelle lähetetty.

Olen lähestynyt retorisia kysymyksiä vastavuoroisuuden⁴ kautta, jota olen analysoinut teknologia-sovelletun keskusteluanalyysin puitteissa. Konkreettisesti tämä tarkoittaa sitä, että olen katsonut retoristen kysymysten muotoilua, funktiota ja niihin reagoimista yhdessä vuorossa ja vuorojen välillä ja ottanut huomioon asynkronisuuden aiheuttamat vaikutukset. Olennaista tässä analysoinnissa on ollut se, millä tavalla ja kenen toimesta retorinen kysymys on osoitettu retoriseksi. Lähdin analyysissä liikkeelle kysymysten muodollisista kriteereistä, vaikka se ei olekaan keskusteluanalyttiselle tutkimukselle tyypillinen, sillä siinä ei yleensä tehdä ennakkoluokitteluja tarkasteltavasta ilmiöstä (ks. Schegloff, 2007). Muodollisen analyysin perusteella aineistoista löytyi kysymyksiä, joiden tulkinta tietyn-

⁴ Vastavuoroisuus tarkoittaa tässä keskustelutoimintaa, jossa kahden toiminnon välillä on yhteys ja jossa edeltävä toiminto kutsuu jatkotoimintaa. Esimerkiksi retorinen kysymys voi odottaa aitoa vastausta, muunlaista responsia tai ei responsia laisinkaan. Kattava kuvaus reagoinnin, vastaamisen ja responsien monimutkaisesta suhteesta löytyy muun muassa Iilitä (1994), pienemmässä mittakaavassa aihetta käsittelevät myös esimerkiksi Stivers ja Rossano (2010) ja verkkokeskustelujen osalta Kleinke (2012).

laiseksi kysymykseksi oli haastavaa. Tässä vaiheessa retorinen kysymys astui kuvaan, ja tulkitsin kysymyksiä retorisiksi katsomalla, yhdistyykö niissä kysymys- ja väitetoiminto (Hakulinen & Karlsson, 1979: 283). Täydensin retoristen kysymysten kategorisointia analysoimalla sitä, miten niihin reagoitiin: kohdeltiinko kysymystä muiden osallistujien toimesta aitoa vastausta vaativana vai samanmielisyyttä ja vahvistusta edellyttävänä (mm. Ilie, 1994; Kleinke, 2012). Muodon, funktion ja reagoinnin analysoinnilla pääsin tarkastelemaan sitä, mitä retorisilla kysymyksillä tehdään verkkokeskustelun jatkuvuuden ja vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Analyysin kohteena oli lopulta noin 50 retorista kysymystä 43 vuorossa ja niihin liittyvissä responssi vuoroissa. Joukko ei ole yhtenäinen, ja osa kysymyksistä ei täysin mukaudu retoristen kysymysten kriteereihin (vrt. Kleinke, 2012). Esimerkiksi perinteinen tietoa hakeva hakukysymys (*Miten osaisiin antaa rebellistä ja kirjoittajalle arvokasta palautetta?*) oli mahdollista tulkita retoriseksi, koska muut osallistujat käsitelivät sitä muuna kuin tiedonhakemisena (vrt. Koshik, 2003). Jos haku- tai vaihtoehtokysymykseen ei reagoitu laisinkaan, katsoin kysymyksen retoriseksi sen perusteella, mitä kysymyksen esittäjän vuorossa muuten tehtiin. Toisaalta taas samantyyppistä kysymystä (*Mitä tarkoittaa kuutiointi?*) en luokitellut retoriseksi kysymykseksi, koska siihen reagoitiin

aidon hakukysymyksen tavoin, eli kerrottiin kuutiointi-harjoituksen sisältö (kysymysten rajauksesta esim. Holmes & Chiles, 2010; myös Olin, 1996: 49–51).

4 RETORINEN KYSYMYS VUOROA JA TOPIIKKIA JÄSENTÄMÄSSÄ

Retorisia kysymyksiä käytetään aineistossa rakentamassa vuoronsisäistä toimintaa ja topiikin käsittelyä. Tällöin voidaan puhua retorisen kysymyksen tekstuaalisesta funktiosta ja vielä laajemmin diskurssia jäsentävästä funktiosta eli siitä, mikä tehtävä kysyvällä ilmauksella on vuoron rakenteessa. Diskurssin jäsentäminen tehdään esimerkiksi vuoron kokonaisrakenteeseen liittyvillä eli tekstuaalisilla keinoilla, topikaalisilla siirtymillä ja argumentointia kuvastavilla keinoilla. Tarkasteltava rakenne osoitetaan näissä esimerkeissä kysymisen sijasta retoriseksi strategiaksi, jolla vaikutetaan käsiteltävään topiikkiin (esim. von Münchow & Rakotonoelina, 2010; strategisesta vuorovaikutuksesta esim. Arminen 2005: 135–167).

Esimerkissä 1 retorinen kysymys jäsentää vuoroa ja osoittaa vuoronsisäisen topikaalisen siirtymän. Kysymys suuntautuu osallistujan omaan diskurssiin ja tapahtuu vuoron kirjoittamisen synkronisessa ajassa – samoin kuin vastauskin, eli kysymystä ei käytetä tiedon tai muunlaisen responssin hakemiseen.

Esimerkki 1. Topiikkina palautteen antaminen ja saaminen (s10)

AS (to): Hyviä pointteja. Palautteen antajalta vaaditaan yleensä aika paljon. Palautteen saajalle ei riitä pelkkä ”ihan ok” tai ”hyvältä näyttää”, vaan parannusehdotukset ja rakentavat kommentit ovat odotettuja.

Mitä on rakentava palaute? Palaute annetaan aitojen havaintojen pohjalta eikä vain muodon vuoksi. On hyvä aloittaa positiivisista asioista ja sitten antaa korjausehdotuksia. Ennen kaikkea, kannattaa miettiä ”Mitä hyötyä tästä antamastani palautteesta on saajalle?!” Eli annetaan palautetta sellaisista asioista, joille palautteen saaja voi oikeasti tehdä jotain! Lisäksi rakentava palaute motivoi ja kannustaa vielä entistä parempaan suoritukseen. (Tampereen yliopiston kielikeskus 2010. Rakentava palaute. http://www.uta.fi/~kkkaka/Rakentava_palaute.htm).

Esimerkissä retorinen kysymys on esitetty vuoron keskimmaisessä osiossa hakukysymyksenä, jonka sisältö kumpuaa vuoron alusta ja erityisesti edeltävästä lauseesta (*rakentavat kommentit*). Hakukysymys ei tässä edellytä sisältöön liittyvää vastausta muilta osallistujilta (VISK § 1679), minkä AS todentaa vastaamalla itse lähteen kera. Kysymys muuttuu näin luonteeltaan retoriseksi: kysyjä ei pidä vastausta itsestään selvänä, mutta vastaamalla itse AS osoittaa muiden vastaukset jossain määrin epärelevantteiksi (vrt. Kleinke, 2012). Tulkinta vahvistuu, kun kysymystä ja vuoron muotoilua peilaa keskustelualueen asynkronisuutta vasten: kysymykseen ei voi vastata kesken vuoron. AS:n kysymykseen keskellä vuoroa ei ole mahdollista vastata, koska tekniikka mahdollistaa vuoroon reagoimisen vasta sen tultua kokonaisuena keskustelualueelle (ks. Herring 2001: 620).

Retorisella kysymyksellä osoitetaan topikaalinen siirtymä eli vuorossa seuraavaksi käsiteltävän aiheen nimeäminen, jolloin kysymys toimii väittämänä eikä esimerkiksi kannanottona, johon toivotaan tukea. Tällainen kysymyksen ja vastauksen käyttö yhdessä

vuorossa muistuttaa muillekin institutionaalisille tilanteille ominaista strategiaa, kuten opetuskysymistä (vrt. Kleemola 2007). Toisaalta kirjoitettujen diskurssien näkökulmasta strategia liittyy kirjoittajan keinoihin luoda dialogisuutta eli orientoitua yleisöön (mm. Hyland, 2001; Kleinke, 2012), ja sitä kautta mahdollisuuksiin luoda vivahteikas oma argumentti käsiteltävästä topiikista⁵.

Esimerkissä 2 on kyse oppikirjamaisesta retorisen kysymyksen esiintymisestä, sillä se toimii useassa funktiossa samanaikaisesti: jäsentää vuoroa, vaikuttaa topiikin käsitteilyyn ja mahdollistaa vastavuoroisen argumentoinnin. Kysymystä edeltävän lauseen ja kysymyksen yhteistyö voidaan kuvailla mielipiteen esittämiseksi ja sen perusteluksi, jolloin retorinen kysymys ilmentää jälkimmäistä toimintoa. Tämä argumentointi kohdistuu ensisijaisesti osallistujan omaan diskurssiin ja osaamisen osoittamiseen (vrt. kuitenkin esimerkki 5).

⁵ Juvonen (2010) viittaa ylioppilaisaineiden kohdalla samantyyppiseen strategiaan tekstuaalisena relevanssina.

Esimerkki 2. Topiikkina käsitteiden määrittely (k10)

TJ (ke): Mielestäni ohjeet ovat selkeät ja niitä seuraamalla käsitteiden käyttö tekstissä on helpompaa.

Mielestäni käsite ”työura” kuvastaa etenemistä alemmista työtehtävistä ylempiin.

Minkä takia joku haluaisi siirtyä työurallaan alempiin tehtäviin? Ymmärrän että tilanteen pakottamana ihmiset joskus joutuvat siirtymään alempiin tehtäviin, mutta mielestäni tämä ei kuulu henkilön työuraan. Myöskään työttömyysaika ei kuulu sisällyttää termiin työura.

Esimerkissä TJ esittää vuoron keskellä hakukysymyksen, johon hän ei vastaa suoraan topiikista jatkaessaan. Tällä tavoin TJ osoittaa kysymyksen olevan osa argumentointiaan; sitä käytetään vuoron topikaaliseen jäsentämiseen (ks. von Münchow & Rakotonoelina, 2010). Kysymyksessä mainittu epämääräinen *joku* yhdistettynä *minkä takia* -interrogatiivin käyttöön ja konditionaalissa ilmaistuun haluamiseen (*haluaisi*) ohjaa tulkitsemaan lauseen epäileväksi väitteeksi: siinä esitetään implisiittisesti, että kukaan ei halua tai että ei ole mitään järkevää syytä haluta siirtyä työuralla alempiin tehtäviin⁶. Tätä epäilyä

pohjustetaan edeltävällä lauseella ja sen leksikaalisesti selvällä mielipiteellä (*mielestäni*). Osallistujan argumentointi aiheesta tehdäänkin niin, että siihen ei ole ladattu vastausodotuksia. Retorinen kysymys toimii yksinään, kun sitä suhteuttaa vuoron muuhun toimintaan.

Myös esimerkissä 3 retorinen kysymys ilmentää perustelua omalle näkemykselle, joka on esitetty edeltävässä lauseessa. Se ei kuitenkaan ole samalla tavalla selvä perustelu kuin esimerkissä 2. Tässä se toimii perustelun ohella jonkinlaisena myönnytyksenä, jolla samalla osoitetaan vuoron topikaalista lopetusta.

⁶ Minkä takia -interrogatiivi liittyy syyn kysymiseen ja mahdollistaa useiden vaihtoehtojen olemassaolon kysyttävälle asialle. Lisäksi sen taustalla on oletus, että asian tulisi olla toisin kysyjän mielestä. (VISK § 1688.) Esimerkissä TJ:n voisi katsoa ajattelevan kysyttävästä asiasta (halusta siirtyä) päinvastoin kuin mitä kysymyksessä eksplisiittisesti ilmaistaan.

Esimerkki 3. Topiikkina analyysitavat (s09)

JL (ke): Jälleen samaa mieltä edellisen kirjoittajan kanssa, eli tiettyjen lainalaisuuksien löytäminen laajasta esimerkiksi haastattelu aineistosta saattaa olla todella hidasta hommaa.

Olen kyllä vahvasti sitä mieltä että jos on mahdollista, niin kannattaa ehdottomasti käyttää hyväkseen tilastollisia työkaluja aineiston analysoinnissa. **Ehkä tällaisten työkalujen käyttö on jo nykyään oletusarvoisesti osa aineiston käsittelyä isommassa tutkimuksessa?**

Esimerkissä JL:n näkemystä tilastollisten työkalujen hyödyllisyydestä rakennetaan selvän mielipiteen keinoin (*olen vahvasti sitä mieltä*), johon yhdistetään ehdotusta ilmentävä väittämä (*kannattaa käyttää*). Vuoron lopun *ehkä*-kysymys sidotaan edeltävään toimintaan, minkä lisäksi sen rakenne osoittaa implikoidun väitteen esittämistä eli perustelua. Toisaalta JL tekee kysymyksellä myönnötyksen, jolla hyväksyy edeltävän mielipiteensä ja ehdotuksensa sisältämän itsestäänselvyyden (vrt. Juvonen, 2010: 51). Retorisuutta puoltaa sekin, että lause aloitetaan oletusta tukevalla modaaliadverbilla *ehkä* ja että lauseeseen sisältyy jo vastaus esitettyyn kysymykseen (*käyttö on osa aineiston käsittelyä*).

Kysymyksen esittäminen toimii retorisenä strategiana JL:n argumentointiin ja osallistumiseen, mutta ei samalla tavoin tekstuaa-

lisena tekijänä kuin esimerkin 1 tapauksessa. Kuvaavaa on, että verkkokeskustelussa vuoron lopun kysymys ei itsestään selvästi saa responsia, vaikka se on tyyppinen keino saada muut reagoimaan (topiikin jatkamiseksi mm. Raevaara, 2004; uuden topiikin herättelemiseksi Gruber, 1998). Koska kysymys osoitetaan osallistujan retoriseksi strategiaksi eikä aidoksi vastausta edellyttäväksi toiminnaksi ja koska kyseessä on asynkroninen verkkokeskustelu, responssin puuttumista ei tarvitse selitellä tai ihmetellä.

Esimerkissä 4 osallistujan toiminta rakentaa toisenlaista keskusteluun osallistumisen tapaa, retorista vaikuttamista ja topiikin käsittelyä kuin edeltävässä esimerkissä. Vuoro koostuu pelkästään retorisesta kysymyksestä (eikä kysymys ole vain osa laajempaa vuoroa), ja se ilmentää useita toimintoja.

Esimerkki 4. Topiikkina lähdekritiikki (s09)

NS (ke): [...] Toisaalta lienee aika selvää, että esimerkiksi tieteellisessä lehdessä julkaistu artikkeli (joka on läpäissyt usein useat tiukat tarkastukset) on objektiivisempaa ja luotettavampaa tietoa kuin esimerkiksi päivä-lehdessä oleva artikkeli. Mutta tosiaanakin myös tieteellisten artikkelien kanssa on syytä muistaa kriittisyys.

ES (ke): *Eikös* näiden tieteellisten julkaisujen yksi olemassaolon syy nimenomaan ole se että lukijan ei tarvitsisi epäillä tekstin objektiivisuutta?

Eikös-alkuinen kysymys, jossa on näkyvillä myönteinen suhtautuminen, liittyy usein argumentointiin ja kannanottamiseen, kuten tässä (Halonen, 1996; VISK § 1696.) ES ei kysy julkaisujen olemassaolon syytä vaan tuottaa kysymyksen esittämisellä epäsuoran argumentin⁷, jossa on esillä perustelu tieteellis-

⁷ Esim. Halonen ja Sorjonen (2012) ovat tutkineet sitä, kuinka miten-kysymyksillä tehdään monissa konteksteissa todennäköisemmin kannanottoja ja ”haasteita” kuin tiedonhakua (vrt. Koshik, 2003). Myös Ilie (1999) on osoittanut, että retorilla kysymyksillä tehdään monitasoisia argumentointia, joka vaihtelee sen mukaan, korostetaanko argumenttia itseään vai suuntaudutaanko enemmän vastaanottajaan.

ten julkaisujen objektiivisuudesta. Vuorossa ei kuitenkaan esitetä selvää väitettä, mihin perustelu liittyy, kuten aikaisemmissa esimerkeissä. Retorisen kysymyksen muotoon puettu perustelu osoittaa samanaikaisesti myös topiikkia jatkavaa toimintoa ja omaa käsitystä tarkistavaa toimintoa, jossa liitepartikkelilla *-s* (VISK § 836–837; Raevaara, 2004) lievennetään tarkistuksen sävyä.

ES ei kohdistu kysymystä eksplisiittisesti kenellekään, mikä puoltaa tulkintaa retorisuudesta. Hän käyttääkin kysymystä diskurs-

sin ja topiikin jäsentämiseen monella tasolla ja osoittaa orientoitumista institutionaalsiin toimintatapoihin, jotka soveltuvat asynkroniseen ja argumentoivaan opiskelukeskusteluun. Temporaaalisesta näkökulmasta katsottuna ES:n vuoro toimii näiden toimintojen myötä mainiosti yksinäänkin ilman responsiivuroja, vaikka reagointiaikaa olisi vielä, sillä NS:n ja ES:n toiminta tapahtuu keskusteluvuoron keskellä. Tällaiset lyhyet ja monifunktioniset vuorot todistavat, että opiskeluverkkokeskustelussa osallistujat osaavat hyödyntää retorisia kysymyksiä ansiokkaasti vuoron rakentamisessa, oman osaamisen jäsentämisessä sekä strategisesti tärkeiden toimintojen käyttämisessä (vrt. Belz, 2005; Gruber, 2001).

Aineistoni retoriset kysymykset eroavat toisistaan muotoilun, sijainnin, vastavuoroisuuden ja toimintojen suhteen. Näiden variaatioilla yksi kysymys voidaan nähdä vuoroa tekstualisoivana piirteenä, toinen topiikin käsitteitä tehostavana argumenttina ja seuraava kannanottona, joka toimii yksinäänkin. Niillä jäsenetään vuoroja, argumentoidaan eli perustellaan väitteitä, ilmaistaan mielipiteitä ja kuljetetaan topiikkeja. Nämä ovat diskursiivisia, keskustelun sisältöön ja rakenteeseen liittyviä keinoja, joiden ensisijaisena tehtävänä on esittää kysyjä osaavana ja pohtivana osallistujana, joka hallitsee retorisen kielenkäytön opiskelukontekstissa (vrt. Hyland, 2001 ja 2002; Kuteeva, 2011). Toisaalta tällainen retorisen strategian käyttö on ymmärrettävää institutionaalisessa verkkokeskustelussa, jossa ajallinen etäisyys ja tavoitteellisuus mahdollistavat retoristen kysymysten monenlaiset toiminnot ja niihin vivahteikkaat reagoinnit. Näistä vuorovaikutteisempia toimintoja käsittelem seuraavaksi.

5 RETORINEN KYSYMYS OSAAMISTA JA OSALLISTUMISTA HERÄTTELEMÄSSÄ

Retorisia kysymyksiä käytetään myös verkkokeskustelun vuorovaikutuksen rakentamiseen, jolloin käyttö liittyy vuorojen väliseen toimintaan ja vastaanottajan huomioimiseen eksplisiittisemmin kuin edeltävässä luvussa. Retorisilla kysymyksillä herätellään omaa osaamista ja muiden osallistumista, eli niillä yritetään vaikuttaa yksittäistä vuoroa laajemmin keskustelun ja muiden osallistujien toimintaan. Tätä tehdään vastavuoroisten ja toisiaan täydentävien toimintojen kautta. Keskeistä on se, että retorisiin kysymyksiin reagoidaan ja retorisuus osoitetaan tietyn tyyppisen reagoimisen avulla. Tässä luvussa kysymyksen retorisuus todentuu vuorojen välisessä toiminnassa, kun taas edellisessä luvussa se osoitettiin yhden vuoron sisällä.

Tämänkään luvun esimerkeissä kysyvä rakenne ei toteuta puuttuvan tiedon hakemista (mm. Halonen & Sorjonen, 2012; Lyons, 1977). Päinvastoin kysymyksiä käytetään aineistossani useimmiten kannanottona tai mielipiteenä, johon tulee responsina samanmielisyyden osoittaminen. Kysymyksiin sisältyvä tieto tuodaan yhteisesti käsiteltäväksi, ja tähän ”neuvottelukutsuun” herätellään mainituilla, erilaisilla variaatioilla (vrt. Egg, 2007; Halonen, 1996; Hyland, 2001).

Esimerkissä 5 TJ:n argumentointia kuvastava retorinen kysymys herättää muissa osallistujissa vastakaikua, vaikka kysymystä ei esitetäkään vastaanottajiin suuntautuen (vrt. esimerkki 2; myös Olin, 1996). Päinvastoin TJ osoittaa kysymyksen sijainnilla, toiminnolla ja reagoimisellaan sen osaksi topiikin käsitteilyä ja siten muiden responsit epärelevantiksi: tarve reagoida kysymyksen sisältämään toimintoon on muiden osalta vähentynyt.

Esimerkki 5. Topiikkina käsitteiden määrittely (k10)**TJ (ke):** [...]

Mielestäni käsite ”työura” kuvastaa etenemistä alemmista työtehtävistä ylempiin.

Minkä takia joku haluaisi siirtyä työurallaan alempiin tehtäviin? Ymmärrän että tilanteen pakottamana ihmiset joskus joutuvat siirtymään alempiin tehtäviin, mutta mielestäni tämä ei kuulu henkilön työuraan. Myöskään työttömyysaikaa ei kuulu sisällyttää termiin työura.

Vuoroja välissä, joissa ei käsitellä työuran määrittelemistä

AS (ke): Minusta työuran määritelmän pitää ehdottomasti sisältää siirtyminen myös alempiin tehtäviin. Kaikissa tehtävissä ei ole edes mahdollista määritellä, mikä on alempi ja ylempi taso. [...]

Itselleni työuralla eteneminen saattaa tarkoittaa sitä, että siirryn alempiin tehtäviin, jos uusi työ on mielenkiintoista ja soveltuu elämäntilanteeseeni.

[...] Jos alenee työuralla omasta halusta, mikä sen nimi sitten on, jos se ei ole työura? Urapoikkeama? Uusura?

KR (1a): Minunkin mielestäni työura pitää sisällään myös siirtymiset alempiin tehtäviin. Kuten AS totesi, on ensinnäkin hankalaa määritellä, mikä on ylempi ja mikä alempi taso. Sitäpaitsi nykyään ei ole enää yleistä, että ollaan saman yrityksen palkkalistoilla koko työikä. [...]

Työura ei kuitenkaan välttämättä pidä sisällään työttömyysjaksoja, sillä en näe, että työttömyys olisi työntekoa. Tällaisessa tilanteessa voisi sanoa työuran katkenneen hetkellisesti.

Myöhemmissä vuoroissa otetaan kuitenkin kantaa TJ:n kysymykseen: muut osoittavat toiminnoillaan, miten he suhtautuvat tähän mielipiteen retoriseen perusteluun. Esimerkiksi AS:n responssi ei ole vastaus hakukysymyksen sisältöön vaan vastamielipide: hän ei ole samaa mieltä työuran määrittelemisestä eikä jaa TJ:n implisiittistä oletusta. Retorisen kysymyksen monifunktioisuus näkyy tässä hyvin, sillä AS reagoi retoriseen toimintoon mutta samalla myös ”aitoon” kysymykseen eli haluamisen syhyyn (*siirryn alempiin tehtäviin, jos uusi työ on mielenkiintoista*). Samanlainen responssi on nähtävissä myös esimerkissä 6b. KR:n samanmielinen responssi muutama päivä myöhemmin täydentää AS:n reagointia ja osoittaa muiden kohdelleen kysymystä

pikemminkin haasteena ja herättelynä kuin yksilöllisenä mielipiteen perusteluna (vrt. Koshik, 2003; Langlotz & Locher, 2012).

Asynkroninen temporaalisuus näyttääkin antavan muille osallistujille pelivaraa eli aikaisemman toiminnan tarkkaa miettimistä ja sen pohjalta oman toiminnan suunnittelemista. Esimerkiksi AS reagoi TJ:n kysymykseen saman päivän aikana, mutta muotoilee kysymyksen fokuksen uusiksi vaihtamalla keskeisen predikaatin (*haluaisi*) adverbiaalilausekkeeksi (*omasta halusta*). Näin AS osoittaa omanlaistaan topiikin käsittelyä ja toimintaa. KR taas osoittaa omassa vuorossaan ensin samanmielisyyttä AS:n kanssa ja lopuksi TJ:n kanssa, eivätkä nämä toiminnot ole ristiriidassa keskenään.

Seuraavassa kaksiosaisessa esimerkissä on nähtävissä erityisen vuorovaikutuksellinen retoristen kysymysten ja responsien toimintasarja, joka on tässä mittakaavassa aineistossani harvinaista⁸. Esimerkissä 6a retorinen kysy-

⁸ Retoriset kysymykset näyttävät tällaisten esimerkkien perusteella olevan tyypillisiä ns. sensitiivisille topiikeille, kuten tässä filosofisuutta ja pohdiskelua tarjoavalle topiikille. Samanlaista tulkintaa topiikin vaikutuksesta on esittänyt myös Kleinke (2012).

mys sisältyy responsivuoroon, jossa sillä sekä tarkistetaan omaa käsitystä että ihmetellään, mihin puolestaan reagoidaan muissa vuoroissa samanmielisyyttä osoittaen. Esimerkissä 6b samaan sekventiaaliseen toimintojen ketjuun sisältyvä retorinen kysymyssarja jatkaa ihmetelyä ja retorisen vaikutuksen luomista. Kysymyssarja saa responsina sekä samanmielisyyden osoittamisen että mielipiteenä ilmaistun ”aidon” vastauksen.

Esimerkki 6a. Topiikkina tieteenfilosofia ja argumentaatio (s09)

JR (to): [...] Tieteen tuntomerkit on yksi tieteenfilosofia perusteita, niitä ovat objektiivisuus, kriittisyys, autonomisuus ja edistysvyys. Tieteen on oltava objektiivista, eli tutkijan omat mielipiteet ja toiveet eivät saa vaikuttaa tutkimustuloksiin. Myöskään tiedeyhteisö tai ulkopuolinen taho eivät saa vaikuttaa tuloksiin.

EK (to): Niinpä. **Mutta miten tiede voi olla täysin objektiivista?** Tarkoitin nyt erityisesti laadullista tutkimusta.

SH (pe): Olen miettinyt samaa asiaa, enkä usko, että se laadullisessa tutkimuksessa onkaan.

Kaksi alisteista vuoroa välissä

ET (su): **Voiko tiede olla koskaan täysin objektiivista? Voiko ihminen toimia koskaan täysin objektiivisesti?** Menee aika filosofiseksi jo, mutta tähän on filosofinen otsikko @.

Esimerkissä EK samastuu JR:n vuoroon dialogi- ja sävyartikkelin yhdistelmällä *niinpä* (vrt. Raevaara, 2004: 538) ja jatkaa esittämällä *mutta*-hakukysymyksen. Siinä konjunktion käyttö lausumapartikkelin tavoin ilmentää ihmetelyä ja kyseenalaistusta, mistä syystä kysymys näyttyy retorisenä. Se voidaan nähdä myös tarkistuskysymyksenä edeltävästä väitteestä (*tieteen on oltava objektiivista*), merkityksessä ”mitä oikeastaan väitteesi tarkoittaa”. Vuorojen asynkronisuus vaikeuttaa kuitenkin tulkintaa, koska tarkistukseen reagoivaa selvennystä ei välttämättä tule. Tämän lisäksi EK:n kysymyksen jälkei-

nen tarkennus voidaan nähdä jo eräänlaisena selvennyksenä, jolloin sitä ei enää tarvita väitteen alkuperäiseltä tekijältä. Myös Pulkkinen (2013: 51–55) on todennut tarkistuskysymysten olevan harvinaisia asynkronisissa verkkodiskursseissa.

SH ja ET vahvistavat kysymyksessä implikoidun kiellon (*ei voi olla täysin objektiivista*) hiukan eri tavoin. SH ilmaisee samanmielisen mielipiteensä eksplisiittisesti (*miettinyt samaa asiaa*), kun taas ET piilottaa samanmielisen responsinsa toistoluonteisiin jatkokysymyksiin. Niitä käytetään retorisenä keinona pysyttellä samassa topiikissa (vrt. Ilie

1994: 183), eikä niillä haasteta edeltävän vuoron näkemystä (ks. Koshik, 2003) tai houkutellessa responsia kysymyksen uudelleenmuotoilulla (ks. Kleemola, 2007: 66–73). Vaihtoehtokysymys-muotoilusta huolimatta ne eivät houkuttele vastauksia *kyllä* tai *ei*, vaan ne ovat keinoja havahduttaa ja herätellä vastaanottajaa. Tämä näkyy hyvin vuoron toistavista elementeistä ja sanavalinnoista *koskaan* ja *täysin*, joilla on vaikutusta retoristen

kysymysten käänteiseen polaarisuuteen (ks. Hakulinen & Karlsson, 1979: 269–273, 286; vrt. Egg, 2007).

Esimerkissä 6b ET:n vuoro saa puolestaan hiukan erilaisia responsseja, jotka kuitenkin kaikki yhdessä jatkavat ketjun aikaisempaa toimintaa. II ja PM ovat kytkeneet vuoronsa ET:n vuoroon, minkä vuoksi on luonnollista tulkita heidän orientoituneen erityisesti kyseiseen vuoroon ja sen kysymyksiin.

Esimerkki 6b. Topiikkina tieteenfilosofia ja argumentaatio (s09)

ET (su): Voiko tiede olla koskaan täysin objektiivista? Voiko ihminen toimia koskaan täysin objektiivisesti? Menee aika filosofiseksi jo, mutta tähän on filosofinen otsikko ☺.

II (su): Mikään tiede ei mielestäni voi olla täysin objektiivista. Ainakaan ihmisen päätöksiä sisältävä tiede. Toisaalta taas, jos koneet laitetaan tekemään tiedettä, voiko tiede silloin olla objektiivista? Mielestäni myös tähän on vastaus ei, vaikka argumentaationa on seuraava. [...] Eli loppupäätelmänä on tiede ei voi olla täysin objektiivista.

PM (su): Itse olen pohtinut samaa asiaa ja olen edellisten kirjoittajien kanssa samaa mieltä, tiede ei voi koskaan olla täysin objektiivista. Ihmisen tekemiin päätöksiin vaikuttaa hänen kulttuuri, ajattelu, koulutus ja ympäristö, vaikka hän yrittää tarkastella asiaa objektiivisesti.

Esimerkissä ET esittää kaksi kysymystä, joihin hän ei itse vastaa mitään (vrt. esimerkki 1), mutta kommentoi niiden filosofisuutta. Tällä määrittelyllä ET avaa kysymysten tulkinnan moniulotteiseksi ja antaa vastaanottajille mahdollisuuden omanlaiseen reagointiin. Samana päivänä tulevissa, myöhemmissä vuoroissa sekä II että PM reagoivat ja tekevät sen toistaan ET:n sanavalintoja ja muotoiluja (esim. *täysin objektiivista*) ja osoittaen samamielisyyttä (*mielestäni, edellisten kirjoittajien kanssa samaa mieltä*).

II:n responsissa otetaan huomioon itse asiassa sekä kysymyksen ilmentämä konkreettinen toiminto (kysymys mahdollisuudesta)

että kysymykseen implikoitu toinen toiminto (haaste, herättelevä mielipide), mikä on mahdollista joissakin retoristen kysymysten tapauksissa (Egg, 2007; Raevaara, 1997). PM:n vuorossa on myös nähtävissä samantyyppinen vuoron aloitustapa kuin SH:lla esimerkissä 6a. Näin se on tulkittavissa malliresponsiksi (*itse olen pohtinut samaa asiaa – olen miettinyt samaa asiaa*) tietyn tyyppiseen retoriseen kysymykseen institutionaalisessa opiskelukeskustelussa.

Esimerkissä 7 retorinen kysymys esitetään vuoron lopussa: se kutsuu jatkamaan topiikkia ja herättelee siten muita osallistumaan. Esimerkissä osoitettu reagointi kertoo, että

käsityksistä neuvottelu on mahdollista silloinkin, kun retorista kysymystä ja sen implikoimaa toimintoa käsitellään ristiriitaisesti. MK:n esittämään retoriseen ehdotukseen

reagoidaan täydentävällä mielipiteellä mutta myös vastamielipiteellä, jota on kuitenkin pehmennetty samanmielisyyden osoituksella (vrt. Langlotz & Locher, 2012).

Esimerkki 7. Topiikkina käsitteiden määrittely (s10)

MK (ke): Käsitteiden määrittely on kieltämättä tärkeä osa tutkielmaa. Onkin sitten jo vaikeaa päättää miten ja mitä kaikkia käsitteitä avaa. Osan nimike kertoo jo sisällön, mutta toisaalta lukija ei välttämättä tunne alaa. Tällöin tavallisimmatkin käsitteet olisi hyvä avata. Raja voi olla vaikea vetää, sillä monissa aiheissa käsitteitä on aivan liikaa perinpohjaisesti avattaviksi.

Onko sitten tarkoitus kirjoittaa käsitteistä omat kappaleet vai pitäisikö se mieluummin toteuttaa listana tilan säästämiseksi. Varsinaista tasapainoilua!

JG (ke): Tuossa on monta hyvää mainintaa koskien käsitteiden avaamista. On tosiaan järkevää miettiä, mitä käsitteitä avaa ja mitä ei, sillä rajanveto olennaisten käsitteiden välillä on vaikeaa. [...]Mielestäni käsitteiden määrän tulee olla kohtuullista, sillä tekstin ulkonäkö ja luettavuus vaikuttaa myös hyvin suurelta osin työn lopputulokseen!

PK (to): Paljon hyviä huomioita on tullutkin. Olen samaa mieltä edellisten kanssa siitä, että kannattaa tarkasti määritellä ja avata työn käsitteet. Kannattaa miettiä itselleen lista, jossa on työn tärkeimmät käsitteet, teoreettiset käsitteet, muut tarpeelliset käsitteet jne.[...]

Pitkähkö alustusvuoro, jossa myös tiivistetään ketjun keskustelu, välissä

TM (su): Olen MK:n kanssa samaa mieltä siitä, että käsitteitä on syytä avata lukijoille. Mutta en näe tarpeelliseksi sitä, että käsitteiden selventämiseen tulisi uhrata omaa kappaletta.

MK esittää argumentoivan vuoronsa lopulla ratkaisuehdotukseksi tulkittavan väitteen, joka koostuu kysymysmerkittömästä kysyväs-
tä rakenteesta ja huudahdusilmauksesta⁹. Hän luonnehtii käsitteiden määrittelemistä *varsinaiseksi tasapainoiluksi* ja ottaa kantaa ilmais-

⁹ Välimerkkien tehokas ja muokkautunut käyttö on tyyppillistä digitaalisessa kielenkäytössä. Kysymysmerkkejä voidaan kirjoitetussa kielenkäytössä käyttää helposti ei-kysyvissä rakenteissa ja laittaa niitä periaatteessa mihin vaan, toisaalta niitä voidaan jättää pois yhtä helposti. (Ks. Kleinke, 2012; VISK § 1678 huom.)

ten samalla tietämystä aiheesta. Kysymyksen tulkintaa retoriseksi vahvistaa sävyartikkeli *sitten*, jonka myötä MK:n ehdotus otetaan yhteiseen käsittelyyn (VISK § 825, 1705). Sen avulla kysymys voidaan katsoa hämmästeltyksi, joka on yksi retorisen kysymyksen mahdollisista funktioista Pulkkinen (2013: 60–61) mukaan. Kysymysmerkittömyydestä huolimatta rakenne osoittaa toisiin suuntautumista ja *kutsuu* jonkinlaista responsia (ks. Stivers & Rossano, 2010).

JG ja PK osoittavat omissa vuoroissaan tällaiselle opiskelukeskustelulle tyypillisen responssi-vuoron: he eivät vastaa suoraan kysymykseen eivätkä myöskään selvästi osoita vahvistusta tai kieltoa esitettyyn ehdotukseen (ks. Yli-Vakkuri, 1986: 204–206). He kuitenkin reagoivat vuoroon laajemmin ja jatkavat topiikin käsittelyä. Ainoan suoran ja eksplisiittisen responssin tekee muutaman päivän viiveellä TM, joka ensin osoittaa samanmielisyyttä käsitteiden avaamisen tarpeellisuuteen, jonka jälkeen hän esittää vastamielipiteen. Tämän TM tekee ottamalla toisen vaihtoehdokysymyksen osista fokukseseen ja esittämällä fokuksoidun vaihtoehdon kielteisellä mielipiteellä (*en näe tarpeelliseksi*).

Retorisen kysymyksen käyttö voi siis herättää muissa osallistujissa vastakaikua. Kysymyksessä tai vuorossa kokonaisuudessaan ei välttämättä ole mitään selvää merkkiä, mutta muut voivat silti orientoitua kysymykseen responssia herättävänä. Voitaneen sanoa, että kysymyksellä esitettävän retorisen toiminnon ”vaikutusala” on laajempi kuin mitä sen konkreettinen muotoilu tai sijainti edellyttää. Vuorovaikutuksellinen funktio vaihtelee myös sen mukaan, osoitetaanko responssi itse kysymykseen vai vuoroon laajemmin.

Institutionaalisissa verkkokeskustelussa tällainen retorinen kysymys-responssi-toimintasarja osoittautuu osallistujien keinoksi kuljettaa keskustelua eteenpäin ja pysytellä topiikissa, mitä tehdään erityisesti toisiin osallistujiin suuntautuen. Retoristen kysymysten käyttö mahdollistaa vastavuoroisen toiminnan ilman, että siinä on kyse tiedon hakemisesta tai sen asymmetrisyydestä (vrt. Halonen, 1996). Kysymykset antavat osallistujille eväitä oman osaamisen ilmentämiseen yhteistyössä muiden kanssa eikä irrallisina tai auktoritaarisina tiedon haltijoina. Niiden avulla voidaan neuvotella käsillä olevasta topiikista (ks. Kleinke, 2012), mutta toisaalta

niillä voidaan myös argumentoida topiikista sellaisella tavalla, jolla yritetään vaikuttaa topiikin käsittelyn suuntaan.

6 LOPUKSI

Olen tässä artikkelissa tarkastellut sitä, miten yliopisto-opiskelijoiden verkkokeskustelussa hyödynnetään retorisia kysymyksiä. Analyysin perusteella retorisia kysymyksiä käytetään ensinnäkin diskursiiviseen ja topikaaliseen vuoron jäsentämiseen. Tällöin ne voidaan nähdä työkaluina, joilla osallistujat ilmentävät käsityksiään omissa vuoroissaan (vrt. Belz, 2005). Ne auttavat osallistujaa herättelemään tietoaan ja poimimaan tiedoista topiikin käsittelyn kannalta sopivimmat. Diskurssin rakentumista korostavat funktiot selittyvät keskusteluiden topiikeilla, tavoitehakuisuudella ja arvioinnilla: kurssitehtävänä keskustelu ei ruoki epävirallisempaa kielenkäyttöä (vrt. Kleinke, 2012; von Münchow & Rakotonnelina, 2010). Samantyyppisiä funktioita ovat esittäneet esimerkiksi Munneke ym. (2007) tutkittuaan asynkronisten opiskelukeskusteluiden argumentointia. Tällaisina verkkokeskustelun retoriset kysymykset samaistuvat moniin muihin institutionaalsiin diskursseihin, joissa retorinen kielenkäyttö on yleistä (vrt. Juvonen, 2010) ja joissa suositaan pitkäköjä puheenvuoroja ja tekstejä, kuten tieteellinen kirjoittaminen (Hyland, 2001), luennointi (Leiber, 2003), oikeuspuhe (Ilie, 1994).

Tulokset osoittavat myös, että retorisia kysymyksiä käytetään vuorovaikutuksen ylläpitäjinä ja vastavuoroisuutta lisäävinä kielenkäytön keinoina. Osallistujat esittävät niiden avulla argumentoivia väitteitä ja perusteluita, kannanottoja sekä mielipiteitä, joilla kaikilla vaikutetaan muihin osallistujiin. Tämä tapahtuu kuitenkin usein implisiittisesti ja toissijaisestikin. Näin retoriset kysymykset

toimivat työkaluina, joilla osallistujat kutsuvat muita mukaan keskusteluun, argumenttoimaan omasta puolestaan, neuvottelemaan topiikkiin liittyvistä mielipiteistä, tiedoista ja käsityksistä (vrt. Hyland, 2001, 2002; verkkoaineistoista esim. Langlotz & Locher, 2012). Retorisia kysymyksiä ei kuitenkaan käytetä vastamielipiteinä tai -argumentteina, missä funktiossa niiden on todettu esiintyvän toisenlaisissa argumentoivissa verkkokeskusteluissa (ks. Shum & Lee, 2013). Aineistoni retoriset kysymykset lähenevät kielenkäytön keinoja sellaisissa tilanteissa, joissa ideana on vaikuttaa ja vakuuttaa ilman selvää valta-asetelmaa (vrt. Holmes & Chiles, 2010; Gruber, 2001; Pulkkinen, 2013).

Käytin kysymysten ja responsien vastavuoroisuuden tarkasteluun teknologia-sovellettua keskusteluanalyysia. Huomioin siinä retoriselle kysymykselle ominaiset piirteet ja responsivaihtoehdot (vrt. Ilie, 1994). Keskusteluanalyyttinen fokusointi responsiinkin sopii tällaisen aineiston tarkasteluun, koska siinä voidaan ottaa huomioon asynkronisen vuoron rakentamisen lainalaisuudet: vuoro voi olla pitkäkö ja kysymyksen ja responsin voi tehdä yhdessä ja samassa vuorossa. Responssi ei myöskään ole samalla tavalla odotuksenmukainen kuin perinteisessä keskustelussa (vrt. mm. Raevaara, 1997). Toisaalta asynkronisuus vaikuttaa keskustelun toimintojen rakentumiseen siten, että toimintojen peräkkäisyys ja erityisesti vierusparien kaltaiset toimintojaksot (*kysymys-vastaus*, *pyyntö-kielto*) eivät toteudu niin selvästi kuin puhutuissa vuorovaikutustilanteissa. Tästä syystä retoristen kysymysten ja responsien analyysissa sovellettiin vain osittain sekventiaalisuuden ja vastavuoroisuuden käsitteitä, ottamalla huomioon asynkronisuuden ja teknologian aiheuttamat rajoitukset (ks. Giles ym., 2015).

Mainitut rajoitukset vaikuttivat osaltaan siihen, että kysymysten tulkinat suuntaan ja toiseen eivät olleet itsestään selviä. Tyypillistä olikin, että retorinen kysymys toimi monella tasolla samanaikaisesti, mikä vahvistaa esimerkiksi Kleinken (2012) tuloksia julkisista verkkokeskusteluryhmistä. Kysymys saattoi toimia sekä aitona kysymyksenä, johon reagoitiin vastaamalla ”oikein”, että retorisena, johon reagoitiin sama- tai erimielisyyttä osoittaen. Tästä syystä kysymysten käyttö on myös hienovarainen strateginen keino – tai ainakin pyrkimys luoda tietynlaista suuntaa käsiteltävälle topiikille (vrt. Halonen, 1996; Pulkkinen, 2013). Vuorojen ja toimintojen temporaalinen väli on kuitenkin merkityksellinen tekijä tässä tulkinnassa. Osallistuja voi pyrkiä ohjailemaan retorilla kysymyksillä keskustelua, mutta jatkovuorojen tullessa keskustelualueelle hyvinkin eri aikoina kontrolli on näennäinen.

Retorisilla kysymyksillä osoitetaan kykyä laajaan vuorovaikutusstrategiaan, joka ulottuu oman vuoron ja diskurssin ulkopuolelle (vrt. Arminen, 2005), sekä orientoitumista institutionaalisille tilanteille ominaiseen ”kysyvään” toimintaan. Tässäkin aineistossa opiskelijat ”kysyvät” monin tavoin eli kutsuvat muita osallistumaan ja argumenttoimaan ja toisaalta herättelevät omia ajatuksiaan. Opiskeluverkkokeskustelussa retoriset kysymykset ilmentävät siis opiskelun ja oppimisen kannalta keskeisiä toimintoja, mutta samalla ylläpitävät keskustelun vuorovaikutusta (vrt. Lapadat, 2007). Toisaalta niitä ei kuitenkaan voi nähdä liian naiivisti: osallistujat eivät kysy turhaan, vaan kysymysten käytöllä on taustansa keskustelun institutionaalisissa puitteissa, tehtävänannossa ja osallistujien rooleissa opiskelua harjoittavina oppijoina. Kysymyksillä tehdään siis muutakin kuin mitä päällepäin näkyy (Steensig & Drew, 2008).

LÄHTEET

- Arminen, I. (2005). *Institutional interaction: Studies of talk at work*. Directions in ethnomethodology and conversation analysis 2. England: Ashgate.
- Belz, J.A. (2005). Intercultural questioning, discovery and tension in internet-mediated language learning partnerships. *Language and Intercultural Communication*, 5:1, 3–39.
- Egg, M. (2007). Meaning and use of rhetorical questions. Teoksessa: M. Aloni, P. Dekker & F. Roelofsen (toim.), *Proceedings of the 16th Amsterdam Colloquium*, (s. 73–78). Saatavilla: https://www.angl.hu-berlin.de/staff/markus_egg/meine-publikationen/AC07RQ
- Frobenius, M. (2014). Audience design in monologues: How vloggers involve their viewers. *Journal of Pragmatics*, 72, 59–72.
- Garcia, A. & Jacobs, J. (1998). The interactional organization of CMC in the college classroom. *Qualitative Sociology* 21, 299–317.
- Giles, D., Stommel, W., Paulus, T., Lester, J. & Reed, D. (2015). Microanalysis of online data: The methodological development of “digital CA”. *Discourse, Context & Media*. doi: 10.1016/j.dcm.2014.12.002
- Gruber, H. (1998). Computer-mediated communication and scholarly discourse: Forms of topic-initiation and thematic development. *Pragmatics* 8/1, 21–47.
- Gruber, H. (2001). Questions and strategic orientation in verbal conflict sequences. *Journal of Pragmatics*, 33, 1815–1857.
- Hakulinen, A. & Karlsson, F. (1979). *Nykysuomen lauseoppia*. Helsinki: SKS.
- Halonen, M. (1996). Yhteisyyden ja tunnistettavuuden osoittaminen perhekeskustelussa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II*, (s. 173–206). Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Halonen, M. & Sorjonen, M-L. (2012). Multifunctionality of interrogatives: asking reasons for and wondering about an action as overdone. Teoksessa J. P. De Ruiter (toim.), *Questions: formal, functional and interactional perspectives*, (s. 222–237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Herring, S.C. (2001). Computer-mediated discourse. Teoksessa D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (toim.), *The Handbook of discourse analysis*, (s. 612–634). Oxford: Blackwell Publishers.
- Hesse, B.W., Werner, C. & Altman, I. (1988). Temporal aspects of computer-mediated communication. *Computers in Human Behavior*, 4(2), 147–165.
- Holmes, J. & Chiles, T. (2010). “Is that right?” Questions and questioning as control devices in the workplace. Teoksessa A.F. Freed & S. Ehrlich (toim.), *“Why do you ask?” The Function of Questions in Institutional Discourse*, (s. 187–210). Oxford University Press.
- Hyland, K. (2001). Bringing in the reader: Addressee features in academic articles. *Written Communication*, 18(4), 549–574.
- Hyland, K. (2002). What do they mean? Questions in academic writing. *Text*, 22(4), 529–557.
- Ilie, C. (1994). *What else can I tell you? A Pragmatic study of English rhetorical questions as discursive and argumentative acts*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Stockholm Studies in English LXXXII. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Ilie, C. (1999). Question-response argumentation in talk shows. *Journal of Pragmatics*, 31, 975–999.
- Juvonen, R. (2010). Evaluoiva että-yhdyslause ja retoriset rakenteet suomenkielisessä ylioppilaineudessa. *Virittäjä* 114, 39–70.
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. (1998). Retoriikka. Teoksessa M-L. Kakkuri-Knuuttila (toim.), *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*, (s. 233–272). Helsinki: Gaudeamus.
- Kalman, Y.M., Ravid, G., Raban, D.R. & Rafaeli, S. (2006). Pauses and response latencies: A chronemic analysis of asynchronous CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 1–23.
- Kleemola, S. (2007). Opettajan kysymykset opitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*, (s. 61–89). Helsinki: Gaudeamus.

- Kleinke, S. (2012). Responses to rhetorical questions in English and German Internet public news groups. *Functions of Language*, 19:2, 174–200.
- Koshik, I. (2003). Wh-questions used as challenges. *Discourse Studies*, 5(1), 51–77.
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer–reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30, 44–57.
- Langlotz, A. & Locher, M.A. (2012). Ways of communicating emotional stance in online disagreements. *Journal of Pragmatics*, 44, 1591–1606.
- Lapadat, J. C. (2007). Discourse devices used to establish community, increase coherence, and negotiate agreement in an online university course. *Journal of Distance Education*, 21 (3), 59–92.
- Leiber, I. (2003). *Ex Cathedra: instituutio puhuu. Saarnan ja opetuspuheen interpersoonaisia piirteitä*. Acta Universitas Ouluensis B 53. Oulun yliopisto.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Volume 2. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munneke, L., Andriessen, J., Kirschner, P. & Kanselaar, G. (2007). Effects of synchronous and asynchronous CMC on interactive argumentation. *The Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) Conference 2007 vol. 8 (2)* s. 532–541. International Society of the Learning Sciences, Inc. <http://www.gerrystahl.net/proceedings/cscl2007/proceedings2.pdf>.
- von Münchow, P. & Rakotonoelina, F. (2010). Questions and explanations in French and Anglo-American Usenet newsgroups. *Discourse Studies*, 12(3), 311–329.
- Olin, K. (1996). Kysymysten rakenteesta heijastuva kuulijaan suhtautuminen. Teoksessa A. Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II*, (s. 47–80). Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Pascual, E. (2006). Questions in legal monologues: Fictive interaction as argumentative strategy in a murder trial. *Text & Talk*, 26(3), 383–402.
- Pena-Shaff, J.B. & Nicholls C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education*, 42(3), 243–265. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2003.08.003>.
- Pulkkinen, P. (2013). *Mistä on kysymys? Kysymysilmaus dialogisena ja retorisena resurssina ilmaisjakelulehden tekstiviestipalstalla*. Suomen kielen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Raevaara, L. (1997). Vierusparit – esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.), *Keskusteluanalyysin perusteet*, (s. 75–92). Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, L. (2004). ”Mitäs me sovittais” – s-partikkelin sisältävien hakukysymysten tehtävistä. *Virittäjä* 108, 531–558.
- Schegloff, E.A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shum, W. & Lee, C. (2013). (Im)politeness and disagreement in two Hong Kong Internet discussion forums. *Journal of Pragmatics*, 50, 52–83.
- Steensig, J. & Drew, P. (2008). Introduction: Questioning and Affiliation/Disaffiliation in Interaction. *Discourse Studies*, 10(1), 5–15.
- Stivers, T. & Rossano, F. (2010). A Scalar View of Response Relevance. *Research on Language & Social Interaction*, 43:1, 49–56.
- Ten Have, P. (1999) Structuring writing for reading: Hypertext and the reading body. *Human Studies*, 22, 273–298.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho (2004). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoversio, viitattu 2.5.2014. Saatavissa: <http://scripta.kotus.fi/visk>.
- Yli-Vakkuri, V. (1986). *Suomen kieliopillisten muotojen toissijainen käyttö*. Turun yliopiston suomalaisen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 28. Turun yliopisto.

TWO FUNCTIONS OF RHETORICAL QUESTIONS IN INSTITUTIONAL ONLINE DISCUSSION: DISPLAYING KNOW-HOW AND ENGAGING OTHERS

Liisa Kääntä, University of Vaasa

The article focuses on rhetorical questions used in the asynchronous web discussions by university students during the course Academic Writing in Finnish in years 2009 and 2010. The discussion topics deal with different phenomena related to doing a thesis and academic writing. The initial hypothesis of the study was that rhetorical questions are used to develop arguments, display stance and uphold interaction and that they are responded to varying ways. The findings confirm the hypothesis, as in the analyzed data rhetorical questions function as moves that manifest participant's own know-how and orient to other participant's engagement in the discussion. This is done for example by using rhetorical question as opinion statements and responding to them by affirmation or agreement. The study relies on the combination of technologically mediated communication and the question-response-method of Conversation Analysis, mainly concerning the functions, features and reciprocity of the concept rhetorical question.

Keywords: asynchronicity, learning discussion, online interaction, reciprocity, rhetorical question



LIISA KÄÄNTÄ

”Kannattaa x” – rakenne ja toiminto direktiivisyyden ja kannanottamisen jatkumolla opiskeluverkkokeskustelussa

1. Johdanto

Käsittelen tässä artikkelissa *kannattaa x* -rakennetta, joka havaintojeni mukaan esiintyy taajaan opiskelijoiden vertaiskeskustelussa digitaalisella keskustelufoorumilla¹. Rakenne koostuu *kannattaa*-verbistä ja A-infinitiivistä ja muodostaa verbiketjun, esimerkiksi *kannattaa lukea*. Verbi on leksikaalistunut, koska alkuperäisen merkityksen ’panna kantaan’ lisäksi se on erikoistunut merkityksessä ’maksaa vaiva’ (VISK § 166, 320; myös Laitinen 1993). Esimerkiksi Flintin (1980) ja Kangasniemen (1992) mukaan verbi tarkoittaakin ’arvoa’, jolloin rakennetta käytetään tyypillisesti silloin, kun jokin toiminta halutaan esittää hyödyllisenä, tuottoisana, arvokkaana vastaanottajan kannalta. Yhtäältä se ilmentää modaalista merkitystä, välttämättömyyttä, jonka lähteenä voi olla puhuja tahtotiloinen tai yhteisöllinen normi. Toisaalta se on muoto-opillisesti katsottuna nesessiiviverbi, johon liittyy omanlaisiaan piirteitä, kuten genetiivi- tai nollasubjekti (*kirjoittajan / Ø kannattaa lukea*). (Mm. Laitinen 1992; ks. luku 3.) Vuorovaikutuksen tasolla rakenne voi niin ikään ilmentää erilaisia funktioita, jotka vaihtelevat sen mukaan, missä kontekstissa sitä käytetään. Modaaliset rakenteet ja erityisesti nesessiiviverbit voivat esimerkiksi toimia direktiiveinä (suosituksina, neuvoina, ohjeina), jos keskustelutilanteen osallistujat orientoituvat niihin sellaisina (esim. Hakulinen & Sorjonen 1989; Sorjonen 2001; VISK § 1645, 1668). Tässä artikkelissa tarkoituksenani on yhdistää modaalisen rakenteen analyysi keskustelunanalyttiseen vuorovaikutuksen tutkimiseen ja soveltaa yhdistelmää teknologiavälitteiseen aineistoon².

1 Haluan kiittää käsikirjoitukseni arvioijia hyvistä ja monipuolisista palautteista. Toivon, että olen pystynyt tekemään oikeutta kattavalle palautteellenne.

2 Hyödynnän vuorovaikutuslingvistiikan (mm. Couper-Kuhlen 2014) ja etnometodologisen keskustelunanalyysin (mm. Heritage 1996) käsitteitä sitoutumatta kuitenkaan kokonaisvaltaisesti näihin tutkimussuuntauksiin. Artikkelin menetelmänä on teknologiavälitteinen keskustelunanalyysi, jossa keskustelunanalyttisiä käsitteitä sovelletaan digitaaliseen viestintään (ks. Giles, Stommel, Paulus, Lester & Reed 2015).

Modaalisiin rakenteisiin ja vuorovaikutukseen on aikaisemmissa tutkimuksissa kohdistettu paljon huomiota, erityisesti institutionaalisissa konteksteissa mutta myös epävirallisissa (vertais)keskusteluissa. Näistä on tutkittu sellaisia modaalisia rakenteita, yleensä deonttisia ilmauksia ja nesessiiviverbejä, joille on osoitettu direktiivisiä funktioita tai ylipäättään funktioita, joissa on nähtävissä selvä puhuteltavaan suuntautuminen (vrt. Couper-Kuhlen & Etelämäki 2015; Sorjonen 2001). Toisaalta monissa tutkimuksissa ei välttämättä ole keskitytty niinkään modaalisten rakenteiden ja vuorovaikutuksen yhteyteen vaan laajemmin tietyn vuorovaikutustilanteen direktiivisyyteen eli ohjauksen tai neuvontatoimintaan. Tällaisissa tutkimuksissa modaalisille rakenteille on kuitenkin voitu osoittaa erilaisia funktioita, ja niitä on kohdeltu esimerkiksi *suosituksina* vertaisten verkkokeskusteluissa (Eisenclas 2011), *neuvoina* seminaarivuorovaikutuksessa kasvokkain ja online-aineistoissa (Swan 2002; Vehviläinen 2014) ja *ohjeina* vertaiskeskustelussa (Pudlinski 2002), työpaikkavuorovaikutuksessa (Vine 2009) sekä perheen arkikeskusteluissa (Zinken & Ogiermann 2011). Lisäksi rakenteita on kohdeltu muun muassa *ehdotuksina* vertaisten graduseminaareissa (Svinhufvud 2011) ja verkkoyhteisön tukipalstalla (Kouper 2010) sekä *vihjeinä* kieliassistenttien keskustelufoorumilla (Ruble 2011)³.

Mainitunlaiset modaaliset rakenteet eivät kuitenkaan suoraviivaisesti ilmennä direktiivisiä funktioita, mikä on yhteistä sekä edellä esitellyille tutkimuksille että käsillä olevalle artikkelille. Tyypillistä onkin, että direktiivisyys tulkitaan joko lievennettynä tai hyvin implisiittisenä, jolloin funktio lähenee mielipiteen ilmaisua tai kannanottoa (vrt. Shaw, Potter & Hepburn 2015). Esimerkiksi Svinhufvudin (2011) tutkimuksessa opiskelijoiden⁴ neuvot sisältyvät useimmiten ongelmallisen kohdan ratkaisuehdotukseen, jossa niitä lievennetään erilaisin varauksin. He eivät näin pyri ohjaamaan toisen opiskelijan työskentelyä, vaan orientoituvat toisen tekstin arviointiin vähemmän direktiivisesti ja pyrkivät esimerkiksi muutosehdotuksilla säilyttämään tasaveroisemman opiskelijalta opiskelijalle -asetelman (mt.). Samankaltaista neuvojen ja ohjeiden lieventämistä ja epäsuoraa esittämistä on havainnut Kouper (2010), jonka mukaan verkkoyhteisössä osoitetaan tukea suorista ohjeista (*you should...*) epäsuoriin (*I think you need to...*), joihin liitetään omia kokemuksia vähentämään mahdollista epäkohteliaisuutta. Samoilla linjoilla ovat myös Morrow (2006) ja Ruble (2011), jotka ovat tutkineet neuvojen rakentumista verkkovuorovaikutuksessa.

Morrow'n (2006) tutkimuksessa masennuksesta kärsivät neuvovat ja tukevat toisiaan kolmenlaisilla viesteillä (ongelmankerronta-, neuvo- ja kiitosviestit). Neuvominen tapahtuu näissä viesteissä useammin argumentoinnin ja mielipiteiden esittämisen kautta kuin

3 Direktiivisiä funktioita on vaikea erottaa toisistaan. Esimerkkeinä mainituissa tutkimuksissa eron-tekkoa on perusteltu muun muassa sillä, kuinka suora tai epäsuora direktiivi on kontekstissaan ja vaikuttaako direktiivillä konkreettisesti tulevaan toimintaan. Seuraan tässä asiassa niitä näkemyksiä, joiden mukaan määrittelyssä keskeisellä sijalla ovat vastaanottajan osoittama merkitys ja direktiivin esiintymiskonteksti (vrt. Antaki & Kent 2012; Rouhikoski 2015).

4 Graduseminaareissa opponoinnin kohteena on yleensä vain yhden opiskelijan työ, kun taas omissa aineistossani kuka tahansa tai koko kurssin osallistujajoukko voi olla neuvonnan ja tuen kohteena.

suorilla direktiivisillä muotoiluilla kuten käskyillä. Myös Rublen (2011) työssä on nähtävissä, että verkkokeskustelussa vertaisten kesken neuvominen on hienovaraista toimintaa, joka rakentuu hyvinkin erilaisista keinoista, jotka eivät ole itsestäänselvästi direktiivisiä (ks. Locher 2006; Vanhanen 2011). Tällaista mielipiteiden ja omien kokemusten käyttöä neuvomisen funktiossa on havainnoitu toisaalta verkkopedagogiikassakin. Esimerkiksi Swan (2002) on opiskelijoiden verkkokeskusteluja tutkiessaan analysoinut yhtenä interaktiivisuuden ja tukemisen merkkinä henkilökohtaisia neuvoja (*personal advice*), joilla opiskelijat tarjoavat toisilleen täsmällisiä ohjeita ja vinkkejä. Swanin mukaan tällaiset keinot lisääntyvät kurssin edetessä ja edistävät keskustelijoiden vuorovaikutusta (myös Lapadat 2007).

Käsillä olevassa artikkelissa on nähtävissä edellä esiteltyjä funktioita. Keskitynkään tarkastelemaan valittua modaalista rakennetta siitä näkökulmasta, minkälainen rakenne se on asynkronisessa ja institutionaalisessa verkkokeskustelussa. Minkälaisia funktioita sille voidaan osoittaa yksittäisessä verkkovuorossa? Minkälaisia funktioita sille on tulkittavissa vuorojen välisessä toiminnassa eli millaisena toimintana vastaanottajat kohtelevat sitä omista responsivuuoroissaan? Laajemmin kyse on siitä, kuinka modaalinen rakenne toimii osana verkkokeskustelun vuorovaikutusta. Valittu rakenne poikkeaa aikaisemmissa tutkimuksissa tarkastelluista suomenkielisistä rakenteista (kuitenkin esim. Sorjonen 2001; Rouhikoski tekeillä) mutta myös muunkielisistä, sillä rakenteelle ei ole esimerkiksi englannin kielessä suoraa ja yleisessä käytössä olevaa vastinetta ja tutkimukset ovat koskeneet pääosin toisenlaisia modaalaisia ilmauksia, kuten apuverbejä tai imperatiivia (vrt. Kouper 2010 *should*; Morrow 2006 *need to, join a yoga class*). Esimerkiksi Vásquezin (2011) tutkimuksessa TripAdvisorissa tehdyistä valituksista käytetään verbiä *recommend* (suositella) tai vielä suurempaa verbiä *advice* (neuvoa), joilla valitukseen liitetään toisille matkustajille kohdistettuja ohjeita.

Aikaisempien tutkimusten perusteella modaalinen rakenne ja sitä peilaava neuvomisen ja tukemisen toiminta sijoittuvat tyypillisesti tilanteisiin, joissa on olemassa jokin ratkaisua edellyttävä ongelma, tai ne nähdään keskustelutoimintana, joka kehittyy kysymys-responssi -jaksoissa (vrt. Locher 2006; Vehviläinen 2014). Aineistoni keskusteluissa tilanne on erilainen, sillä ongelmien ratkaisun sijasta osallistujat keskustelevat kurssikirjallisuudesta ja omista kokemuksistaan sekä tiedoistaan ja osoittavat rakenteen yhdenlaisiksi keinoksi sekä edistää omia tavoitteitaan että pyrkiä vuorovaikutukseen (vrt. Swan 2002). Opiskelijat eivät myöskään käytä rakennetta kysyäkseen neuvoa, vaan sen käyttö ja siihen reagointi kehittyy ilman kartoitettavia kysymyksiä tai avunpyyntöjä (vrt. Morrow 2006). Verkkokeskustelun vuorovaikutuksen osana rakenne liittyy sellaisiin toimintajaksoihin, joissa ohjaileva kielenkäyttö on epäsuoraa, mikä luo ennemminkin vertaistukea kuin korostaa asymmetristä tilannetta ohjaajan ja ohjattavan välillä (vrt. esim. Vehviläinen 2014). Tietyn modaalisen rakenteen tutkiminen verkkokeskustelun vuorovaikutuksen kannalta tuonee siis uutta tietoa verkossa tapahtuvasta ohjailevasta kielenkäytöstä ja vertaistukemisesta ja näiden sekoittumisesta.

2. Aineisto ja menetelmä

Tutkimusaineistona on kahdenlaisia verkkokeskusteluharjoituksia suomen kielen kurssista Tieteellinen kirjoittaminen suomeksi, joka sisältyy pakollisiin kieliopintoihin Vaasan yliopistossa. Verkkokurssi on toteutettu Moodle-oppimisympäristössä, ja keskusteluharjoitukset on kerätty vuosina 2009 ja 2010 käydyistä kursseista, joissa on ollut yksi ja sama vastuopettaja (yhteensä kuusi kurssia eli kuusi ryhmää). Kumpikin keskusteluharjoitus on toteutettu jokaisessa kyseisen opettajan ryhmässä. Keskustelut ovat asynkronisia eli eriaikaisia, mikä tarkoittaa konkreettisesti sellaista vuorovaikutusta, jossa osallistujat eivät reagoi toistensa vuoroihin reaaliajassa. Asynkronisuuden ohella keskusteluharjoituksia määrittää se, että ne käydään omilla nimillä ja rajatussa, rekisteröitymistä edellyttävässä oppimisympäristössä. Osallistujilta on kysytty lupa keskusteluiden tutkimuskäyttöön, ja heihin viitataan analyysissä anonymisti, keksityillä nimikirjaimilla.

Ensimmäisessä keskusteluharjoituksessa osallistujat keskustelivat ilman pienryhmiä tutkielman tekemiseen ja tieteelliseen kirjoittamiseen kuuluvista teemoista, kuten aiheen valinnasta, palautteen antamisesta ja argumentoinnista. Olen nimennyt nämä keskustelut tutkimuskeskusteluiksi (TK). Toisessa keskusteluharjoituksessa – popularisointikeskusteluissa (PK) – osallistujat keskustelivat neljän hengen pienryhmissä tieteen popularisoinnista opettajan antamien kysymysten avulla. Keskustelut eroavat siis toisistaan osallistujien määrässä ja tehtävänannossa, jotka tällaisissa asynkronisissa verkkokeskusteluissa vaikuttavat osaltaan keskustelun rakentumiseen ja vuorovaikutukseen. Toisaalta keskusteluja yhdistää se kurssin yleinen tavoite, että saadaan tukea oman tutkielman kirjoittamiseen. Popularisointikeskustelussa tähdätään myös oman popularisoinnin tekemiseen myöhemmin kurssin aikana. Tällaisten tavoitteiden vuoksi ohjailevan kielenkäytön esiintyminen on mahdollista keskusteluharjoituksissa. Vaikutusta on myös sillä, että harjoitukset sisältyivät kurssin arviointiin, jossa huomioitiin substanssitiedon ohella myös keskusteluaktiivisuus. Aineisto koostuu 39 tutkimuskeskustelun ja 26 popularisointikeskustelun ketjusta, jossa rakenne esiintyy 163 kertaa (mukaan lukien variantit *kannattaisi(ko) x, ei kannata x*). Rakenne on tiheämmin käytössä tutkimuskeskusteluissa (125 esiintymää) kuin popularisointikeskusteluissa (38 esiintymää).

Ensimmäisessä vaiheessa rajasin analyysin perusvarianttiin *kannattaa x*, koska jos sen tarkastelun avulla on mahdollista valaista rakenteen vastaanottoa yhdenlaisessa vuorovaikutustilanteessa. Esimerkiksi konditionaalimuotoinen variantti toisi tarkasteluun mukaan sellaisia näkökulmia (esim. vaihtoehtoisuus, ehdollisuus vrt. Kauppinen 1998; VISK § 1590, 1595), joihin tämän artikkelin puitteissa ei ole mahdollista paneutua. Seuraavassa vaiheessa analysoin rakenteen merkityksiä ja funktioita yksittäisessä vuorossa⁵.

⁵ Tässä rakenteessa merkitykset ja funktiot limittyvät toisiinsa. Rakenteen modaalinen merkitys 'implikoitu toiminta on välttämätöntä, arvokasta, kannattavaa' muuttuu funktion tasolla muotoon 'implikoitu toiminta esitetään välttämättömänä, arvokkaana, kannattavana' (vrt. esim. Flint 1980). Kun kielenkäyttötilanteessa jokin implikoitu toiminta esitetään esimerkiksi hyödyllisenä vastaanottajan kannalta, silloin suositellaan, neuvotaan jne. (vrt. Sorjonen 2001). Näihin palataan luvussa 3.

Tällainen tarkastelu keskittyy syntaktiseen ja leksikaaliseen tasoon eli siihen, minkälaisessa lauseessa rakenne sijaitsee ja minkälaisia leksikaalisia ja kieliopillisia ominaisuuksia sille määrittyy (esim. subjektin sija, kongruenssin ja taivutuksen olemassaolo, ks. mm. Laitinen 1992). Funktioon vaikuttavat lisäksi kontekstuaaliset tekijät, esimerkiksi rakenteen vaikutuspiirissä olevat puhujat ja puhuteltavat (mm. Helasvuo 2008).

Rakenteen vastaanottoa eli vastaanottajien reagointia olen analysoinut teknologiavälitteisen keskustelunanalyysin menetelmin. Keskustelunanalyysin käsitteistä olen hyödyntänyt erityisesti sekventiaalisuutta eli toimintojen jäsentymistä keskusteluvuorojen välillä (esim. *neuvo – responsi* eli *neuvon hyväksyminen*). Sen lisäksi olen katsonut toiminnan muotoilua reagoivassa vuorossa eli responsiivisen toiminnon rakentumista. (Esim. Heritage 1996.) Olen tässä ottanut huomioon asynkronisuuden vaikutukset vuorojen ajallisessa ja fyysisessä etäisyydessä ja vuorojen muotoilussa, sillä vuorojen välillä voi olla useitakin tunteja, yhdessä vuorossa voi tehdä useita erilaisia toimintoja ja osallistujat voivat reagoida vuoron toimintoihin hyvin eri tavoin. Esimerkiksi yhdessä vuorossa voidaan esittää kysymys, vastata siihen itse ja lopuksi esittää vielä mielipide, ja toinen osallistuja voi puolestaan vastata kysymykseen ottamatta suoraan kantaa muihin toimintoihin.

Osallistuja voi reagoida rakenteeseen itsekkin tekeillä olevan vuoronsa aikana, mutta olen tässä ensisijaisesti huomioinut sellaiset tapaukset, joissa reagointi tapahtuu seuraavissa vuoroissa ja joissa vastaanottaja reagoinnillaan osoittaa, miten hän on tulkinnut rakenteen⁶. Keskustelunanalyttisesti kyse on siitä, minkälaisena toimintona vastaanottaja kohtelee edeltävää vuoroa; tämä orientoituminen näkyy responsivuoron muotoilussa (esim. Heritage 1996). Olen analysoinut responsivuorot sen mukaan, minkälainen orientoituminen niissä esitetään: kohdistuuko orientoituminen rakenteella ilmennettyyn toimintaan vai edeltävän vuoron kokonaistoimintaan, jossa rakenne on vain yksi toiminnan osa. Orientoimisessa hyväksytään rakenteella implikoitu toiminta (esim. välttämättömäksi tai tarkoituksenmukaiseksi vastaanottajan kannalta tai vastaanottajan toteutettavissa olevaksi teoksi), hyväksytään rakenteen avulla tehty kannanotto, tuotetaan samanmielinen toinen kannanotto tai hyväksytään edeltävän vuoron toiminta kokonaisuudessaan eikä kiinnittäydytä rakenteeseen. Näissä orientoitumisen tavoissa on jo nähtävissä, että rakenteen kohtelu vaihtelee direktiivisestä kannanottamiseen ja jopa topikaaliseen argumentoimiseen, jolloin rakenteen ilmentämä toiminta nivoutuu keskustelutopiikissa pysymiseen enemmän kuin vuorovaikutukselliseen toimintaan.

Verkkokeskustelun ollessa kyseessä vastaanottajia ei käsitetä tässä ja nyt -henkilöinä vaan yleisönä, joka todennäköisesti lukee käsillä olevan vuoron jossain vaiheessa harjoitukselle varattua ajankohtaa ja jolla on mahdollisuus – mutta ei velvollisuus – reagoida rakenteella ilmennettyyn toimintaan. Rakenne ja siihen kohdistettu responsi eivät aineistossani noudata selvää vierusparijäsennystä, koska vuorot ja toiminnot eivät

6 Vastaanottoanalyysissä ei ole mukana sellaisia rakenteen sisältäviä vuoroja, jotka sijaitsevat verkkokeskusteluketjun ajallisessa lopussa, koska niihin ei ole voinut tulla responsivuoroja. Niiden jälkeen ei siis ole tullut vuoroja, joissa olisi voinut reagoida rakenteen ilmentämään toimintaan.

asynkronisessa verkkokeskustelussa rakennu lineaarisesti ja aidosti peräkkäisinä toimintoina (mm. Smithson, Sharkey, Hewis, Jones, Emmens, Ford & Owens 2011; Vanhanen 2011). Puhutun kielen tilanteissa modaalisten rakenteiden mahdollinen direktiivisyys onkin ehkä helpompi tunnistaa, koska vastaanottaja on konkreettisemmin läsnä kuin verkkokeskustelussa ja koska pelkän kielen lisäksi on mahdollista käyttää multimodaalisia keinoja direktiivisyyden osoittamiseksi (mm. Rouhikoski 2015). Kuitenkin sekä puhutussa että verkkovuorovaikutuksessa olennaista on, että vasta vastaanottajien reagointi kertoo sen, millaiseksi toiminnoksi edeltävä vuoro ja tässä tapauksessa tietty rakenne on mielletty (Heritage 1996, 236–261; Giles ym. 2015).

3. Kannattaa x – *praktisesta välttämättömydestä kannanottoon*

Merkityksen kautta tarkasteltuna rakenne ilmentää jonkinasteista välttämättömyyttä, mikä on tyyppillistä nesessiivirakenteille ja deonttiselle modaalisuudelle⁷ (mm. Laitinen 1992). Rakenteeseen sisältyvä välttämättömyys on aineistossani suurimmaksi osaksi praktista välttämättömyyttä. Siinä keskeistä on implikoidun toiminnan perustuminen arkipäätelyyn: teon toteutuminen on välttämätöntä ja tarkoituksenmukaista tiettyä tavoitetta ajatellen. (Laitinen 1993; VISK § 1555.) Välttämättömyys ei siis ole ulkoapäin tuotettua, kuten se on sellaisissa nesessiivirakenteissa, joissa velvoittajana toimivat normit tai muut tahot (esim. Kangasniemi 1992; myös Autio 2014). Vertaa esimerkiksi seuraavia esimerkkejä, joista (1) voisi olla peräisin tieteellisen kirjoittamisen oppaasta ja jossa kirjoittamisen konventio ikään kuin asettaisi rakenteen implikoimalle toiminnalle olosuhteet: ”se on välttämätöntä, koska konventio edellyttää niin”.

- (1) Kirjoittajan **tulee laatia** englanninkielinen tiivistelmä.
- (2) **Kannattaa varmasti miettiä**, mitä itse jaksaisi lukea aiheesta, jos ei siitä aikaisemmin tiedä mitään. (s10 PK)

Esimerkissä 2 taas välttämättömyys ja siihen limittyvä ehdotetun toiminnan arvo ja hyöty on nähtävissä puhujan, opiskeluverkkokeskustelun osallistujan, näkemyksenä eikä normin tai muun yleisen ohjeen sanelemana toimintana (vrt. Larjavaara 2007, 496–498). Popularisointikeskusteluun osallistuva opiskelija esittää rakenteen avulla, että lukemisen määrän ja laadun miettiminen on välttämätöntä ja siten käytännöllistä, koska siitä on vastaanottajalle hyötyä (ks. Flint 1980, 109–111) ja koska se auttaa vastaanottajaa pääsemään mahdollisiin tavoitteisiin, tässä popularisoidun tekstin kirjoittamiseen. Tätä praktista merkitystä kohdistetaan myös moneen suuntaan; se on yhtäläillä tulkittavissa

⁷ Deonttinen modaalisuus on sallimisen ja velvollisuuden aluetta, johon liittyy keskeisesti tulevaisuuteen suuntautunut ajattelu ja ajatus toimijasta, jolla on valta sallia ja velvoittaa (Lyons 1977). Siinä pureudutaan kielen keinoihin, joilla osoitetaan mahdollisia tekoja, jotka ovat sallittuja ja luvallisia (*Voit kirjautua sisään*), ja välttämättömiä tekoja, jotka ovat velvoittavia (*Sinun täytyy kirjautua sisään*) (mm. Hakulinen & Karlsson 1979, 262–265; VISK § 1554, 1591).

verkkokeskustelijan omaksi eduksi (vrt. Larjavaaran 2007, 496–498 subjektiivinen halun tai tahdon ilmaus; Kangasniemen 1992 puhujakeskeisyys) ja vastaanottajan eduksi (vrt. esim. Laitinen 1992; Matihaldi 1979).

Aineistoa tarkasteltaessa voi huomata myös monenlaiset rakenteen morfosyntaksiset mahdollisuudet. Nesessiivirakenteille ominaisia piirteitä löytyy: 1) predikaatti on yksikön 3. persoonassa eikä taivu tai kongruoi samalla tavoin kuin muut modaaliverbit, 2) siihen liittyy genetiivi- tai nollasubjekti, ja 3) täydentävä A-infinitiivi havainnollistaa elollisen tai elottoman tarkoitteen (esim. Laitinen 1992, 1993; myös Autio 2014; Flint 1980, 117–118). Aineiston muutamat genetiivisubjektitapaukset esittävät kohderyhmän heterogeenisenä ja epäspesifinä joukkona. Kohderyhmä voi siis olla rajattu, mutta rajaus ei ole yhtä eksakti kuin esimerkiksi *sinun* tai *teidän* -tapauksissa. Genetiivisubjektina voidaan käyttää tutkielman kirjoittajaan tai keskustelun osallistujan viittaavia ilmauksia, kuten seuraavassa aineistoesimerkissäni.

- (3) MM: *Jokaisen kannattaa* kuitenkin **keksiä** oma tapa pitää ajatuksensa koossa, varsinkin alkuvaiheessa. (s10 TK)

Esimerkissä MM on käyttänyt rakennetta vuorossa, joka kuuluu tutkimuskeskusteluihin ja jonka topiikkina on alustava lukeminen ja muistiinpanot. Genetiivisubjekti *jokaisen* kohdistuu tässä tapauksessa verkkokeskustelun osallistujiin, joille gradun kirjoittaminen ja kirjoitusprosessin opetteleminen ovat ajankohtaisia. Pronominilla *jokainen* rajataan siinä mielessä kohderyhmä, että kuka tahansa tämän verkkokeskustelun ulkopuolinen ei voi olla ehdotetun toiminnan kohteena vaan ainoastaan tähän kielenkäyttötilanteeseen osallistuvat opiskelijat – huolimatta pronominin ”rajattomuudesta”. Ehdotettu toiminta esitetään myös kannattavana, koska puhuja arvioi siitä olevan hyötyä tällaisille vastaanottajille. Aineistossa on kuitenkin enemmän sellaisia rakenteen käyttöjä, joissa sillä ei ole ilmipantua subjektia eli joissa se on nollapersoonainen⁸. Vastaanottajan tulkinta jää tällöin avoimeksi ja kontekstista pääteltäväksi (VISK § 1668) kuten esimerkissä 4.

- (4) PR: [...] **Kannattaa käydä lukemassa** muutama kirjoitus 😊. Itse ainakin yllätyin, että oikeasti tajusin (ainakin suureksi osin) mistä blogissa puhuttiin! (k10 PK)

PR:n käyttämässä rakenteessa ei ole ilmipantua subjektia, mutta vuoro on tehty pienryhmien popularisointikeskustelussa, jolloin oletusyleisöksi on tarjolla vain muutama opiskelija (vrt. Laitinen 1995; tekstiviestikeskustelussa Helasvuo 2014). Helasvuo (2008) puhuukin tällaisten tapausten yhteydessä avoimesta viittaussuhteesta. Tämä taas mahdollistaa joustavan vuorottelun, joka on verkkokeskusteluissa avoimempaa kuin kasvokkaisessa keskustelussa, vaikka tekniset ominaisuudet siihen osaltaan vaikuttavat (ks. Giles ym. 2015). Esimerkissäkin kuka tahansa osallistujista voi reagoida rakenteella

8 VISKissä (§ 1354) kerrotaan, että Parole-korpuksen sanomalehtiteksteissä *kannattaa*-esiintymien nollasubjektillinen versio kattaa n. 80 % tapauksista. Samanlaista suuntaa osoittaa myös Autio (2014) pro gradu -tutkielmassaan tamperelaisnuorten puhekielestä.

ilmennettyyn toimintaan eli asettua ehdotetun toiminnan kohteeksi, koska seuraavaa puhujaa ei ole yksilöity. Tämä myös korostaa rakenteen praktista tulkintaa, koska tällaisessa aineistossa toiminnan käytännöllisyyteen viittaaminen palvelee kaikkia osallistujia. Käytännöllistä hyötyä ei tarvitse kohdistaa tiettyyn vastaanottajaan, koska kaikki osallistujat jakavat saman tavoitteen: oppia akateemista kirjoittamista. Huomioitavaa on, että vuoron lopussa ja rakenteen käytön jälkeen PR osoittaa tehneensä suosittelemansa teon ja perustelee näin suosituksensa.

Subjektin merkintä ja nesessiivirakenteinen lause sanajärjestyksineen vaikuttavat yhdessä kontekstin kanssa siihen, minkälaisen merkityksen rakenne saa ja minkälaista toimintaa se kuvastaa⁹. Useimmiten on kyse monifunktioisuudesta, sillä tällainen lause voi erilaisista tekijöistä riippuen olla propositionaalinen eli kuvaileva ja esittävä tai direktiivinen eli ohjaileva. (Ks. Matihaldi 1979; Couper-Kuhlen 2014). Kyse on väitelauseen suorasta ja epäsuorasta käytöstä (Hakulinen & Karlsson 1979, 276–278). Tarkasteltu rakenne esiintyykin aineistossa yleensä väitelauseessa, mutta nesessiivisenä ilmauksena se luo sävyeroja, jolloin väitelauseen kuvailemisen funktio muuttuu. *Kannattaa x* aiheuttaa tällaisia toissijaisia funktioita aineistossani etenkin silloin, kun se esiintyy nollasubjektillisenä. Funktiot voidaan karkeasti jakaa episteemisiin ja direktiivisiin (Couper-Kuhlen & Etelämäki 2015), joista jälkimmäisiin sisältyy monenlaisia funktioita neuvoista suosituksiin (deonttisista ilmauksista ja direktiivisistä funktioista esim. VISK § 1645).

Palataan tässä kohdassa uudelleen esimerkkiin 2. Vuoro sisältyy pienryhmän popularisointikeskusteluun, jossa se sijoittuu responssi vuoroksi, johon ei tule lisää responsseja. Koko vuoro on siinä mielessä direktiivinen, että siinä on muitakin neuvomiseen viittaavia ja vastaanottajaan suuntautuvia ilmaisuja kuin tarkasteltu rakenne (*on hyvä muistaa, selittäminen on turhaa*).

AF: On hyvä kuitenkin muistaa, että popularisoinnin yksi tavoite on lisätä lukijan mielenkiintoa aihetta kohtaan, joten liian pitkästi tai tarkasti termien selittäminen on turhaa. **Kannattaa varmasti miettiä**, mitä itse jaksaisi lukea aiheesta, jos siitä ei aikaisemmin tiedä mitään. (s10 PK)

Rakenne voidaan tulkita neuvoksi, koska siinä ehdotettu toiminta on esitetty vastaanottajan hyödyksi eikä puhujan, jolloin se saisi jonkin muun funktion (vrt. Kangasniemi 1992, 134; Couper-Kuhlen 2014). Lukemisen määrän ja laadun miettiminen esitetään kannattavana toimintana, joka palvelee muita verkkokeskusteluun osallistuvia, joilla on keskusteluharjoituksen jälkeen edessään popularisointitehtävä. Toiseksi vastaanottaja

⁹ Aineistosta on havaittavissa, että genetiivisubjektillinen rakenne on todennäköisemmin direktiivinen kuin nollasubjektirakenne (ks. Matihaldi 1979, 145–149). Toisaalta genetiivisubjektillinen *kannattaa x* menettää direktiivisyyttään silloin, kun se esiintyy moniosaisessa virkkeessä. Tätä on mahdollista selittää sillä, että moniosaisessa virkkeessä rakenne on osa suurempaa erilaisten puheaktien kokonaisuutta, jolloin sen voima ja vaikutus vastaanottajaan vähenevät (vrt. Vasquez 2011). Nollasubjektillinen rakenne taas vivahtaa direktiivisen funktion – esimerkiksi ohjeen tai kehotuksen – puolelle yleensä silloin, kun se pohjautuu normiin tai muun ulkopuolisen tahon asettamiin olosuhteisiin (mm. Kangasniemi 1992, 88–146).

voi halutessaan toteuttaa teon eli on kykenevä tekemään sen (ks. Lyon 1977, 745–746). Kolmanneksi rakenne mahdollistaa implikoidun toiminnan hyväksymisen, esimerkiksi yhteistyön ilmauksella *joo* (Sorjonen 2001), vaikka tässä tapauksessa responssia ei tulekaan. Direktiivinen funktio näyttää toteutuvan usein tilanteissa, joissa opiskelijat lainaavat erilaisten ohjesivujen (esim. Jyväskylän kielikeskus) ja opastekstien (esim. kirjoitusoppaat) ainesta, joihin sisältyvät myös *kannattaa x* -rakenteet. Lisäksi näissä saatetaan suoraan nimetä rakenteen mukaiset ilmaukset neuvoiksi tai vinkeiksi.

Couper-Kuhlenin ja Etelämäen (2015) mukaan episteeminen funktio tarkoittaa eräänlaista kannanottoa ja asennetta implikoidun toiminnan välttämättömyyteen ja/tai haluttavuuteen (ks. myös Lyons, 1977, 823–831, 841–849). Tällaisella kannanotolla puhuja osoittaa, kuinka välttämättömänä tai haluttavana hän itse näkee rakenteella ilmenetyn toiminnan ja kohdistaa sitä enemmän itseensä kuin vastaanottajiin. Aineistossani näihin funktioihin liittyy nesessiivirakenteen ohella muutakin modaalista ainesta, kuten erilaiset asenteellisuuden ja lieventelyn ilmaukset *tietenkin, kyllä* (VISK § 1601). Esimerkissä 5 episteemistä tulkintaa edesauttaa modaalinen ilmaus *tuskin*.

- (5) JN: Kaiken kaikkiaan popularisoinnissa tulisi huomioida mikä osa tutkimuksesta on olennaista ”tavallisen kansan” kannalta. Eli jokaista teoriaa ja tutkijaa tuskin **kannattaa** popularisointiin **tunkea** vaan keskittyä kaikkein olennaisimpiin seikkoihin. (k10 PK sanaliitto)

Esimerkissä JN arvioi popularisoitavan tekstin rakentumista implikoimalla, että ei ole kovinkaan kannattavaa tunkea kaikkea mahdollista lopulliseen tekstiin. Tätä omaa arviointia korostetaan sanavalinnalla *tuskin*. Se tuo myös rakenteen implikoimaan välttämättömyyteen ja kannattavuuteen lieventelyn sävyä, mutta ei ehdotonta kieltoa (kiellosta ja rakenteesta esim. Flint 1980). Esimerkin kaltaisissa kohdissa rakenne voi toimia episteemisessä funktiossa todennäköisemmin kuin direktiivisessä myös sillä perusteella, että rakenne on osa moniosaista virkettä eikä kovinkaan itsenäinen. Tällöin funktion tulkintaan vaikuttavat tekijät monimutkaistuvat, ja yhtä selvää funktiota voi olla vaikea nähdä (vrt. esimerkki 11).

Rakenne on selvemmin episteeminen silloin, kun nollasubjektin lisänä käytetään jotain puhujan näkökulmaa korostavaa ilmaisua kuten *mielestäni* eri versioineen. Se ei ilmennä subjektia, mutta sen avulla on mahdollista korostaa puhujan arviota ja asennetta: ”Tämä on minun näkemykseni siitä, mitä kannattaa tehdä.” (Vrt. esimerkki 9a.) Lehtinen (1997, 237 alaviite, 241) osoittaa tämäntyyppisille tapauksille epävarmuuteen ja varauksellisuuteen liittyviä funktioita (ks. myös Svinhufvud 2011). Kouper (2010) viittaa tällaisiin lievennettyinä direktiiveinä, joilla vertaiset voivat ilmaista tukeaan LiveJournalin tapaisessa verkkoympäristössä. Esimerkissä 6 *mielestäni* lieventää rakenteen direktiivisyyttä ja mahdollistaa episteemisen tulkinnan: JK esittää varomisen kannattavana toimintana omasta näkökulmastaan.

- (6) JK: Yleensä asiasta kuin asiasta löytyy argumentteja suuntaan ja toiseen. *Mielestäni* tutkielman teossa **kannattaa varoa**, ettei keskity liikaa vain esim. jonkun asian puolesta oleviin argumentteihin. [...] (k10 TK)

Rakenteen funktio ei siis ole direktiivinen (varoitusta) vaan episteeminen, ja varoituksesta näkyvä ilmaus toimii siinä kannanottona. *Mielestäni* tuo rakenteen käyttöön ulottuvuuden, jossa selvästi madalletaan puhujan oikeuksia vaikuttaa vastaanottajien toimintaan eikä puhuja asetaudu kovinkaan auktoritäärisesti toimintaan kehottajaksi (vrt. Svennevig & Stevanovic 2015). Rauniomaan (2007) mukaan tällaisella ilmauksella alustetaan, että nyt ollaan ottamassa kantaa, ja varaudutaan jo etukäteen mahdolliseen erimielisyyteen. Samoilla linjoilla on myös Helasvuo (2008), jonka mukaan ensimmäisen persoonan muoto nesessiivirakenteen yhteydessä korostaa toiminnan yksilöllisyyttä ja omakohtaisuutta. Toisenlaista perspektiiviä tähän tuo seuraava luku, jossa keskitytään yhden vuoron sijasta rakenteen esiintymiseen vuorojen välisessä toiminnassa.

4. Kannattaa x – responsseja kiitoksista samanmielisiin kannanottoihin

Edellisessä luvussa rakenteelle osoitettiin läpivalaisevaksi ominaisuudeksi tietyn toiminnan esittäminen praktisena ja hyödyllisenä (”direktiivisyys”) sekä toiminnan arvioiminen välttämättömänä tai haluttavana (”episteemisyys”). Tässä luvussa rakenteen funktion määrittelee vastaanottajan toiminta, mutta responsseissa näytetään yhä orientoituvan rakenteeseen mainitun direktiivinen–episteeminen -jaon mukaisesti. Vastaanottajan toiminnalla ilmennetään esimerkiksi sitä, hyväksytäänkö toisen esittämä ajatus tietystä toiminnasta kannattavana ja millä tavalla hyväksyminen muotoillaan. Aineistossa reagoidaan pääosin verbaalisella hyväksymisellä, samanmielisellä kannanottamisella ja muunlaisella argumentoinnilla kuten topiikin jatkamisella. Vastaanottajien responsit osoittavat siis sen, että rakenteeseen suuntaudutaan jatkumolla, jossa liikutaan selvästä direktiivisyydestä lievempään eli kannanottamiseen ja muunlaiseen argumentointiin. Tällaiset responsit vahvistavat muissakin tutkimuksissa esitetyn näkemyksen siitä, että direktiivisyyttä pyritään todennäköisemmin lieventämään kuin ylläpitämään erilaisissa ohjailevissa kielenkäyttötilanteissa (esim. Locher 2006; Kouper 2010; Svinhufvud 2011; Shaw ym. 2015; Waring 2012).

Esimerkissä 7 responssivuorossa orientoitutaan kahdella tasolla JJ:n suosituksen hyvästä nettiosoitteesta, josta voi olla hyötyä tutkielman lähteiden hakemisessa. Ensinnäkin MJ asettuu suosituksen vastaanottajaksi kurssin opiskelijoiden joukosta viittaamalla suoraan JJ:n vuoroon ja ilmoitettuun nettiosoitteeseen. Tekemällä näin MJ osoittaa, että hyväksyy rakenteella implikoidun toiminnan – nettisivun ”tsekkaamisen” – hyödylliseksi tutkielman teon kannalta.

(7) Elektroninen tiedonhaku (k10 TK)

JJ: Erittäin hyvä tieteen ultimate sanakirja on Wolfram Alpha. Sen kautta löytää toisinaan myös hyviä lähteitä. **Kannattaa tsekata:** <http://www.wolframalpha.com/>.

MJ: Itsekin sanoisin, että elektroniset lähteet ovat joissakin tapauksissa ainoita lähteitä, kun aiheeseen liittyvissä kirjoissa tieto voi olla vanhentunutta. Olen myös käyttänyt Google Scholar-palvelua, ja sieltä löytää kyllä paljon hyviä tieteellisiä artikkeleita. Tuosta

JJ:n sanomasta Wolfram Alphasta en ole kuullutkaan, joten *kiitos vinkistä*, pitääpä etsiä sieltäkin ensi kerralla!

MJ hyväksyy rakenteella ilmennetyt toiminnan kiittämällä siitä ja nimeämällä sen vinkiksi (*kiitos vinkistä*). Responssin muotoileminen kiittämiseksi tukee tulkintaa, että MJ kohtelee rakennetta direktiivisenä eli ohjailevana toimintana, joka voidaan kuitata sanallisesti vastaanotetuksi. Direktiivinen tulkinta onkin yhteydessä siihen, millä tavoin responsiivinen toiminta voidaan muotoilla: neuvon voidaan vastata kiittämällä mutta kannanottoon ei (vrt. esim. 9). Nimeämisen jälkeen MJ orientoituu toimintoon sellaisena, jonka aikoo konkreettisesti tehdä joskus tulevaisuudessa (*pitääpä etsiä ensi kerralla*). On toisaalta huomioitava, että MJ vain *kertoo noudattavansa* vinkkiä eikä asynkronisen verkkokeskustelun ollessa kyseessä voi mistään tietää, että näin oikeasti käy. Kuitenkin tällainen vinkkien ja tulevaisuuden huomioiminen on odotuksenmukaista toimintaa verkko-opiskelussa, jossa opiskelijat jakavat tietoja ja kokemuksia toisilleen erilaisten toimintojen avulla. Toiminnot vain vaihtelevat sisältöön keskittyvistä (topiikin aloittaminen, kyseenalaistaminen) vuorovaikutuksellisempiin (sosiaalisten suhteiden ylläpitäminen, neuvominen, argumentoiminen) (vrt. esim. Swan 2002). Esimerkiksi Morrow'n (2006) tutkimuksessa kiitosviestit, jotka olivat vastausviestejä erilaisiin neuvoviin viesteihin, eivät sisältäneet samanlaista tulevaisuuteen orientoitumista.

Rakenteen kohtelu vinkkinä vihjaa sellaiseen orientoitumiseen, jossa vastaanottaja asettuu samalle tasolle puhujan kanssa. Kun vinkistä kiitetään tällaisessa kontekstissa vertaisten kesken, kyse on ennemminkin toiminnasta merkityksessä ”laitetaan muistiin” kuin toiminnasta merkityksessä ”tehdään kuten sanot”. On kuitenkin mahdollista nähdä tilanne siinä mielessä neuvomisena, että toinen osallistuja tietää kokeilemisen arvoisen sivuston ja toinen taas ei. Tästä huolimatta osallistujat eivät kuitenkaan orientoitu sellaisiin neuvojan ja neuvottavan rooleihin, joista on kyse asymmetrisemmissä institutionaalisissa ohjaustilanteissa vaikkapa opettajan ja opiskelijan välillä (vrt. esim. Vehviläinen 2014). Toiminnan direktiivisyys on siten lievennettyä ja lähempänä vertaisten neuvomista kuin auktoritääristä neuvomista (ks. Vanhanen 2011).

Direktiivisyys on vielä vähäisempää niissä responsseissa, joissa rakenteeseen orientoitutaan kannanottamisella pelkän hyväksymisen sijasta. Kannanottaminen tarkoittaa tässä toimintaa, jossa osoitetaan, ollaanko samaa mieltä rakenteeseen piilotetun episteesin kannanoton kanssa eli arviosta, että toiminta on välttämätöntä ja/tai haluttavaa. Couper-Kuhlen ja Etelämäki (2015) puhuvat tässä yhteydessä siitä, että vastaanottajat voivat joko arvioida ehdotetun toiminnan puhujan kanssa yhteistyössä tai arvioida sen itsenäisesti, asettumalla toiminnan mahdolliseksi tekijäksi. Responsiivinen kannanotto tehdäänkin aineistossa tyypillisesti kahdella eri tavalla: Ensinnäkin samanmielinen kannanotto voi olla niin sanotusti epäitsenäinen, jolloin se perustellaan edeltävän vuoron tekijän tietoihin ja kokemuksiin pohjautuen. Toiseksi kannanotto voidaan tuottaa itsenäisemmin, jolloin se pohjautuu responssin tekijän omiin tietoihin ja kokemuksiin¹⁰.

10 Kiitos ohjaajalleni E. Lehtiselle huomioni kiinnittämisestä näihin kahteen erilaiseen kannanottamisen tapaan.

Esimerkissä 8 responsivuvuorossa hyväksytään rakenteella implikoitu toiminta mutta tuotetaan lisäksi samanmielisyyttä ilmentäviä kannanottoja ja arvioita. Esimerkissä EK kertoo omista lukemis- ja muistiinpanomenetelmistään ja lopettaa vuoronsa rakenteeseen *kannattaa kokeilla* eli suosittelee muita kurssilaisia kokeilemaan omaa, hyväksi havaitsemaansa menetelmää.

(8) Alustava lukeminen ja muistiinpanot (so9 TK)

EK: Itse olen esimerkiksi Ebraryn sähköisistä lähteistä tehnyt omia kansioita aihealueen mukaan. Eli olen luonut kansioita, joihin olen tallettanut esilukemastani tekstistä pätkiä. [...] Minua tämä systeemi on auttanut todella paljon tärkeiden tekstinkohtien löytämisessä ja hyvien kohtien mieleen palauttamisessa sähköisistä aineistoista. Toimii varmaan aikalailla samoin kuin muistiinpanotekniikka ja muut edellä käsitellyt menetelmät. **Kannattaa kokeilla.**

PM: *Tuo kansioiden tekeminen sähköisistä lähteistä vaikuttaa hyvältä tavalta.* Olen itse ajatellut tehdä sähköisistä lähteistä kansioita, nyt kun aloitan gradu materiaaliin tutustumisen. Kandityössä huomasin, että otin tekstiä, mutta lähdemerkinnät jäivät puutteellisiksi ja jouduin jälkepäin etsimään puuttuvat merkinnät, mikä oli todella vaikeaa ja työlästä. *Tuo EK:n käyttämä menetelmä varmasti helpottaa työskentelyä suuresti.*

Vastaanottajien joukosta PM reagoi ja ottaa responsivuvuorossa kantaa siihen, onko mainitun menetelmän kokeileminen välttämätöntä ja tavoiteltavaa. Ensinnäkin PM arvioi ja ottaa kantaa kansioiden tekemiseen (*vaikuttaa hyvältä tavalta*) ja toiseksi arvioi menetelmän merkitystä gradutyöskentelylle (*varmasti helpottaa työskentelyä suuresti*). Kummassakin kohdassa PM tuottaa kannanoton, jolla osoittaa samanmielisyyttä EK:n arvioon kokeilemisen hyödyllisyydestä. Sanavalinta *vaikuttaa* osoittaa, että PM tukeutuu pääosin EK:n kokemukseen eikä arvioi hyvyttä pelkästään omaan kokemukseensa pohjautuen. Samanlaista tukeutumista edeltävään vuoroon ja toisen tietoihin osoittaa vuoron lopussa ilmaistu *varmasti*. Sillä ei tässä esitetä tiedon varmuusastetta, vaan sen avulla ilmentetään päättelyä, joka on vain melko varmaa ja joka on tehty toisen kokemuksesta ja toisen antamien tietojen pohjalta (vrt. Lehtinen 1997; Niemi 2013). Vuorossa on myös omista kokemuksista kertomista, mutta sillä ei rakenneta vuoron kannanottoa vaan muuta toimintaa.

Tässä on jo huomattavissa, että rakenteeseen voidaan orientoitua responsseissa sellaisella tavalla, joka ei ole selvästi direktiivinen mutta jossa on jonkinlainen jäännös direktiivisyydestä: samanmielinen kannanottaminen sisältää myös ajatuksen ehdotetun toiminnan hyväksymisestä. PM kohtelee rakennetta kannanoton ohella neuvonkaltaisena ehdotuksena, jonka osoittaa vastaanottaneensa ja jonka toteuttamista kannattaa harkita – tätä tukee PM:n tulevaisuuteen suuntautunut ajatus (*olen itse ajatellut tehdä sähköisistä lähteistä kansioita*) (neuvosekvensseistä oppimistilanteissa vrt. Vehviläinen 2014; päihdeongelmaisten omaisten vertaistukipalstalla Vanhanen 2011). Toisaalta PM ei sanallisesti ja eksplisiittisesti ilmaise hyväksyntäänsä esimerkiksi kiittämällä, mikä osoittaa, että rakennetta ei ole kuitenkaan kohdeltu direktiivisenä vaan kannanottamisena, jossa voidaan olla

samaa tai eri mieltä (vrt. *minun mielestä* ja *minusta* -muotoilut kannanotoissa Rauniomaa 2007)¹¹. Samanmielinen argumentointi on puolestaan nähty tyypillisenä keskustelutoimintana verkko-opiskelussa (esim. Swan 2002), joten tällainen neuvomisen ja vertaistutumisen vuorottelu on odotuksenmukaista tässäkin aineistossa.

Opiskelijat reagoivat rakenteeseen myös sellaisilla responsseilla, joilla neuvojen hyväksymisen sijasta tuetaan toisten esittämiä käsityksiä ja arvioita. Tukeminen ilmenee samanmielisestä kannanottamisesta. Tällainen toiminta on hyvin esillä seuraavassa kaksiosaisessa (9a ja 9b) esimerkissä, jossa rakenteen ja siihen reagoinnin avulla keskustellaan litteroinnin ja tallennusvälineen valinnan yhteydestä samanmielisessä hengessä. Esimerkissä MJ esittää vuoronsa lopussa *mielestäni*-alkuisen kannanoton siitä, että huomion kiinnittäminen tallennuslaitteeseen on kannattavaa ja hyödyllistä. Myös responsseissa reagoidaan tähän kannanottoon, josta voidaan olla samaa mieltä ja jota voidaan arvioida: niissä tuotetaan toisia samanmielisiä kannanottoja eikä orientoiduta rakenteella implikoituun toimintaan direktiivisenä ja konkreettisesti noudatettavana toimintana (direktiivisten rakenteiden konkreettisuudesta ja abstraktisuudesta ks. Rouhikoski 2015).

(9a) Aineiston litterointi (s09 TK)

MJ: Litterointi toi mieleeni budjetin laadinnan tai kustannusten kirjaimisen. Tässä yhteydessä se oli mulle aivan uusi termi. Oli hyvä tutustua litteroinnin tarkoitukseen, sillä se on todellakin aikaavievä vaihe tutkimusaineiston käsittelyssä. **Mielestäni** haastattelun tallennuslaitteeseen **kannattaa kiinnittää huomiota**, koska purkuvaiheessa laitteen näppäryydellä on merkitystä.

NT: *Tuo on varmasti totta, että kannattaa harkita hetki myös tallennuslaitetta ja sen ominaisuuksia, eli kuinka helppoa siltä on purkaa haastatteluja.*

Esimerkissä 9a NT hyväksyy MJ:n kannanoton ja tukee siinä esitettyä arviota toiminnan hyödyllisyydestä. Hän kohdistaa samanmielisyyden arvioituun hyödyllisyyteen ja esittää sen epäitsenäisesti: *varmasti totta* ei tule NT:n omista kokemuksista vaan MJ:n (vrt. esimerkki 8). Samanmielisyyttä korostuu, kun NT toistaa rakenteen hiukan eri muodossa¹² (*kannattaa harkita*). Responssivuorosta voidaan kuitenkin huomata, että samanmielisyyttä esitetään epäsuorasti (*tuo on totta*), mikä liittyy myös kannanoton epäitsenäisyyteen. Suorempi samanmielisyyden ilmaus (*Olen samaa mieltä*) tai kannanoton tekijäys

11 Esimerkeissä 7 ja 8 rakenne esiintyy itsenäisenä lauseena, joka erottuu vuoron kokonaisrakenteesta. On mielenkiintoista havaita, kuinka samankaltainen ja samassa sijainnissa (vuoron lopussa) oleva rakenne tulee kohdeksi kahdella eri tavalla. Esimerkissä 7 rakennetta kohdellaan direktiivinä, josta kiitetään, ja esimerkissä 8 sitä kohdellaan kannanottona, johon voi yhtyä. Rakenteen asema lausetasolla ja vuoron tasolla voi näin ollen vaikuttaa rakenteen tulkintaan, mutta tämä on vain suuntaa-antava oletus, johon ei ole mahdollista paneutua kunnolla tässä artikkelissa.

12 Rakenne ei tyypillisesti esiinny jälkijäsenenä (VISK § 1645, 1657), mutta aineistossani ja muissakin verkkokeskustelututkimuksissa sitä käytetään myös reagoivissa vuoroissa (esim. Tanskanen 2014, 69). Tällä voi olla tekemistä myös sen kanssa, että rakenne ei näissä ole itsestään selvästi ohjailevan kielenkäytön elementti, joka edellyttäisi vastaanottajalta tietynlaista toimintaa.

(*Mielestäni on totta...*) osoittaisi konkreettisemmin vastaanottajan omaa kokemusta ja asennetta arvioituun toimintaan. Vastuu kannanotosta olisi näin suurempi kuin nyt NT:llä tässä kohdassa (episteemisistä oikeuksista vrt. Svennevig & Stevanovic 2015).

Rakenteeseen voidaan siis reagoida samanmielisellä responsilla, joka on riippuvainen rakenteen esittäjän tiedoista ja kokemuksista. Aineistossa on kuitenkin rakenteen ja responsin jaksoja, joissa samanmielinen responsi esitetään itsenäisemmin. Couper-Kuhlenin ja Etelämäen (2015) mukaan vastaanottaja asettuu tällöin toiminnan agentiksi, jolla on oikeus ja vastuu ilmaista kantansa ehdotettuun toimintaan. Seuraavassa esimerkissä keskitytään muihin responsivuoroihin kuin NT:n vuoroon, joka käsiteltiin edellisessä esimerkissä.

(9b) Aineiston litterointi (s09 TK)

MJ: Litterointi toi mieleeni budjetin laadinnan tai kustannusten kirjaamisen. Tässä yhteydessä se oli mulle aivan uusi termi. Oli hyvä tutustua litteroinnin tarkoitukseen, sillä se on todellakin aikaavievä vaihe tutkimusaineiston käsittelyssä. **Mielestäni** haastattelun tallennuslaitteeseen **kannattaa kiinnittää huomiota**, koska purkuvaiheessa laitteen näppäryydellä on merkitystä.

NT: *Tuo on varmasti totta, että **kannattaa harkita** hetki myös tallennuslaitetta ja sen ominaisuuksia, eli kuinka helppoa siltä on purkaa haastatteluja.*

NS: *Olen samaa mieltä edellä kirjoittaneiden kanssa siitä, että tallennuslaitteen valinta ei ole yhdentekevää. Erääseen kurssityöhön piti haastatella jotakin henkilöä ja lainasin perinteistä kasettinauhuria tätä varten. Oli todella aikaanvievää kelailla nauhaa eteen ja taaksepäin.*

[kaksi vuoroa välissä]

EK: Yhdessä ryhmätyössä käytettiin kerran NT:n ja muutaman muun kanssa videokameraa, kun ei muuta tallennuslaitetta ollut käytössä. Ne haastattelut jäivät videokamera-aineiston osalta kokonaan litteroimatta J.

PM: *Tuohon tallennuslaitteen valintaan pitää kiinnittää huomiota. Itse olen tehnyt yhden haastattelutyön äänittämällä puhelimen muistiin ja voin sanoa, että se oli viimeinen kerta kun käytin puhelinta haastattelun tallentamiseen. Haastattelun purkaminen on muutenkin vaikeaa murteen ja puhettavan vuoksi.*

MJ:n ehdotusta myötäilevät myös muut kuin NT ja osoittavat samanmielisyyttä ehdotusta ja sen välttämättömyyttä kohtaan. Mutta toisin kuin NT:llä NS:n responsi on tuotettu itsenäisesti. NS:n samanmielinen kannanotto on eksplisiittinen (*olen samaa mieltä*) ja pohjaa hänen omiin kokemuksiinsa tallennuslaitteen merkityksestä (*oli aikaanvievää kelailla [kasettinauhurin] nauhaa eteen ja taaksepäin*). NS pystyy siis arvioimaan ehdotetun toiminnan välttämättömyyttä ja järkevyyttä itsenäisesti, eikä toimi MJ:n kokemuksen

varassa. Hänen ei tarvitse käyttää lievennyksiä tai päättelyä kuvastavia sanavalintoja (vrt. esimerkki 8). On kuitenkin mielenkiintoista, että hän sisällyttää samanmieliseen responssiin MJ:n lisäksi NT:nkin. Toisten käsityksiä ja kannanottoja myötäilevä tuki koskee siis muitakin kuin ehdotuksen esittäjää.

Omanlaisensa responssin tekee myös PM, jonka vuoro on tämän jakson lopussa. PM ottaa kantaa huomion kiinnittämisen tarkoituksenmukaisuuteen ilmaisemalla samanmielisyytensä toisenlaisella nesessiivirakenteella (*tallennuslaitteen valintaan pitää kiinnittää huomiota*). *Pitää x* on lähes identtinen joskin vahvempi rakenne (ks. Kangasniemi 1992, 110–112; myös Laitinen 1992). Tältä pohjalta PM:n responssi on hyvin itsenäinen: toiminnan välttämättömyys esitetään ehdottomana, sitä ei lievennetä mielipiteeksi ja se pohjautuu omaan kokemukseen.

Kun responssivuorossa tuotetaan samanmielinen ja itsenäinen kannanotto suhteessa rakenteella tehtyyn kannanottoon, sillä samanaikaisesti vähennetään tilanteen mahdollista direktiivisyyttä. Osoittamalla oman tietämyksensä asiasta sekä NS että PM muokkaavat direktiivinomaisesta toiminnasta kuvailevampaa argumentointia. Puhujanhan on vaikeaa ohjailta ja neuvoa vastaanottajaa, jos vastaanottaja tietää aiheesta riittävästi tai jopa enemmän kuin puhuja (ks. esim. Antaki & Kent 2012; myös Couper-Kuhlen 2014).

Orientoituminen direktiivisyyteen vähenee ylipäättään niissä aineistoni tapauksissa, joissa osallistujat näyttävät orientoituvan vuoroissa tapahtuvaan laajempaan toimintaan eikä niinkään yksittäisiin toimintoihin. Tämä on tosin asynkroniselle verkkokeskustelulle ominainen piirre. Esimerkiksi Kouperin (2010) tulokset LiveJournalissa tapahtuvasta vertaistukemisesta osoittavat, että yhdessä verkkovuorossa voi rakentua monipuolinen ja toistava toiminta, jonka seasta yksittäinen neuvo tai avunpyyntö saattaa jäädä huomaamatta. Tällainen suuntaus on havaittavissa myös tässä aineistossa, erityisesti responsseissa, jotka kohdistuvat moniosaisissa virkkeissä ja sivulauseissa esiintyviin *kannattaa x*-rakenteisiin.

Joissakin responssivuoroissa orientoitutaan rakenteeseen käytännössä vain yhtenä argumentoivana keskustelutoimintana eikä direktiivisenä toimintana, johon tarvitsisi reagoida erikseen. Esimerkissä 10 rakenne on integroitu laajempaan, erityisesti kannanottamiseen vuoron alussa, ja samanmielinen responssikin suunnataan tähän toimintaan. TJ esittää rakenteen myötä mielipiteenomaisen ehdotuksen koskien haastattelu- ja kyselylomakkeita; näin hän argumentoi direktiivisestä toiminnasta hienovaraisemman tuen muodon.

(10) Aineisto ja raportointi (k10 TK)

- TJ: Mielestäni kuusiasteikkoineen vastauslomake on turhan tarkka. Vastaukset *jokseenkin samaa mieltä* ja *jokseenkin eri mieltä* **kannattaa mielestäni jättää pois** ja pitää asteikossa vain neljä muuttujaa. Kyselyissä tärkeää on kysyä oikeita kysymyksiä ja käyttää sopivasti avoimia kysymyksiä. Kyselylomakkeen tulisi myös olla selkeä ja houkuttelevan näköinen. (Hirsjärvi, Sajavaara & Remes 2001: 192–199.) Itse en yleensä vastaa kyselyihin jotka ovat liian pitkiä. [...]

MRK: Olen samaa mieltä monen muun kanssa siitä, että liian pitkä kyselylomake jättää usein vastausprosentin liian alhaiseksi. En myöskään jaksata vastata pitkiin kyselyihin tai jos vastaan, niin loppuvaiheessa kysymyksiin ei enää jaksata keskittyä ja vastaustarkkuus kärsii. Kysymysten tulisi olla lyhyitä ja ytimekkäitä, jotta vastaaja jaksaa keskittyä vastaamiseen koko kyselyn ajan. *Olen samaa mieltä TJ:n kanssa siitä, että kuusiasteikoinen vastauslomake on usein turhan tarkka, itse en ainakaan osaa aina tehdä eroa asteikkojen välillä.*

Vastaanottajista MRK orientoituu TJ:n toimintaan, vaikka osoittaa vuoron alussa samanmielisyyttä muihinkin vuoroihin. Vuoron lopun samanmielisyydellä MRK arvioi asteikkojen poisjättämisen järkevyyttä. Hän tuottaa selvää samanmielisyyttä (*olen samaa mieltä*) osoittavan kannanoton, joskin kohdistamalla samanmielisyyden suoremmin asteikkojen liialliseen tarkkuuteen kuin tiettyjen asteikkojen poisjättämiseen. Tällainen responssi vuoron muotoilu kertoo sen, että rakenteeseen ei ole orientoiduttu yksittäisenä toimintana vaan osana koko vuoron toimintaa. MRK jatkaa tukemista korostaen hienovaraisesti omaa ”heikkouttaan” asteikon suhteen (*itse en osaa tehdä eroa*). Tällä hän myös osoittaa, että responssi vuoro kannanottoineen ei pohjautu TJ:n sanomaan vaan hänen omiin kokemuksiinsa vastauslomakkeista.

Esimerkki 10 paljastaa hyvin sen, että tällaisessa verkkokeskustelussa kannanottaminen ja samanmielisyyden osoittaminen kytkeytyvät myös osallistujien episteemisiin aselmiin: kenellä on tietoa kannanoton kohteesta, minkälaista tietoa, mistä tieto on peräisin ja millaiseksi oletetaan muiden tiedot. Niemi (2013) käyttää tässä yhteydessä nimitystä dialoginen episteemisyys, jossa korostuu episteemisyiden vuorovaikutuksellinen luonne eikä perinteinen modaalilogiikkaan perustuva ajatus episteemisten lausumien todennäköisyydestä tai varmuudesta. Omaa kokemusta korostavat samanmieliset responssit kertovat muun muassa sen, että samanmielisyydellä rakennetaan yhteistä tietoa, josta kummallakin osapuolella on kokemusta. Tällainen keskustelutoiminta ilmentää vertaistuen avulla rakennettua osaamista, jossa erilaiset käsitykset, pohdinnat ja kannanotot saavat vastakaikua ja jossa toisen ohjailemiselle ja neuvomiselle jää vain vähän tilaa.

Ennen johtopäätöksiä haluan vielä nostaa esiin sellaisen vastaanottoon liittyvän ilmiön, joka ansaitsee tulla mainituksi tässä yhteydessä. Rakenteelle voidaan nimittäin osoittaa sellaisiakin responsseja, joissa direktiivisyys tai kannanottaminen on lähes pois suljettu vaihtoehto. Näissä responsseissa korostuu edeltäviä esimerkkejä vahvemmin se, että orientointi kohdistuu edeltävään vuoroon kokonaisuudessaan eikä rakenteella välitettyyn toimintaan. Responssi vuoron muotoilu ei myöskään tue sitä tulkintaa, että vastaanottaja olisi reagoinut nimenomaan rakenteeseen. Responssiksi tarjotaan todennäköisemmin sellaista reagoitua, jossa rakenne on tulkittu tiedon välittämiseksi tai pohdinnaksi, kuin reagoitua, jossa otettaisiin kantaa rakenteella tehtyyn arvioon tai hyväksyttäisiin rakenteella implikoitu toiminta konkreettisesti noudatettavaksi (vrt. Pudlinski 2002; Shaw ym. 2015). Toisin sanoen responssi vuorossa voidaan tukea edeltävässä vuorossa välitettyä ajatusta, mutta tukea ei rakenneta samanmielisenä kannanottona tai

ehdotuksen hyväksymisenä, kuten aikaisemmin tässä luvussa. Esimerkissä 11 voidaan havaita tällainen erilainen ja aika implisiittinenkin vertaistuen muotoilu.

(11) Esimerkkejä popularisoinnista. (k1o PK)

JN: Kaiketi voisi ajatella, että mikäli popularisoinnilla on tarkoitus tehdä tieteellistä tutkimusta kansantajuisemmaksi, **kannattaa** popularisoituja artikkeleita **julkaista** niissä medioissa, joita se ”tavallinen kansa” käyttää. Eli aikakauslehdet ja muut suositut foorumit.

AP: Voi mennä metsäänkin, mutta äärimmäinen esimerkki popularisoinnista voisi mielestäni olla tv-dokumentti. Erityisesti luontodokumentit selvittävät juurta jaksaen miten tietty asia luonnossa toimii. Tai vastaavasti historiasta kertovat dokkarit.

JN:n vuorossa rakenne esiintyy keskellä monipuolista toimintaa (mielipiteen ilmaiseminen, perusteleminen, havainnollistaminen). Toiminta muistuttaakin Svinhufvudin (2011) havaintoa opponentin ehdottavasta kommentista, jossa on nähtävissä ajatusprosessin keskeneräisyys (*mulle tuli mieleen ~ kaiketi voisi ajatella*). AP:n responssi kyllä kytkeytyy JN:n vuoron sanomaan, mutta toimintojen tasolla kyse ei ole ehdotuksesta ja hyväksymisestä vaan pohtivasta kommentista ja siihen lisätystä esimerkistä. AP ei orientoidu millään tavalla itse rakenteeseen ja siihen limittyvään toimintaan, koska responssivuorossa ei hyväksytä tai arvioida julkaisemisen kannattavuutta. AP siis tukee JN:n vuorossa ilmennettyä toimintaa jatkamalla samaa topiikkaa (vrt. Fahy 2003). Toiminta voidaan nähdä myös passiivisena vastarintana, joka neuvon liittyvissä sekvensseissä tarkoittaa keskustelun jatkumisesta huolehtivia responsseja eikä neuvon vastaanottoa (ks. Vehviläinen 2014). Vastarinta ei nähdäkseen ole kuitenkaan sopiva sanavalinta kuvaamaan asynkronisessa opiskelukeskustelussa tuotettua responssia, sillä opiskelijan ei näissä keskusteluissa tarvitse asennoitua toisen opiskelijan sanomisiin altavastajaan asemasta. Vastarinnan sijaan voitaneen puhua esimerkiksi suhteellisen itsenäisesti tuotetusta omasta kontribuutiosta, jolla osoitetaan osaamisen laajuutta ja syvyyttä.

5. Lopuksi

Olen tässä artikkelissa tarkastellut *kannattaa x* -rakenteen käyttöä ja vastaanottoa institutionaalisissa, asynkronisissa verkkokeskusteluissa. Lähtökohtana oli ajatus siitä, että todennäköisesti rakennetta käytetään jonkinlaiseen ohjaukseen ja neuvontaan, joskin samantasoisten keskustelijoiden eli vertaisten kesken. Opiskelijoiden keskinäinen verkkokeskustelu eroaa aineistona tässä mielessä esimerkiksi muista opiskelu- ja oppimiskonteksteihin liittyvistä tutkimuksista, joissa neuvoja ja ohjeita antavat tyypillisesti ammattilaiset ja asiantuntijat (esim. Vehviläinen 2014). Tulokset osoittavat, että rakennetta käytetään toisenlaisissa tehtävissä kuin suorassa ohjailemisessa. Yksittäisessä verkkovuorossa rakenteen avulla nostetaan joitakin toimintoja erityisen kannattaviksi ja hyödyllisiksi sekä puhujan että vastaanottajan, toisen opiskelijan, kannalta. Nämä toiminnot esitetään käytännössä välttämättöminä, eli niissä vedotaan käytännöllisyyteen: ”Kun toimit

ehdottamalla tavalla, se on hyödyllistä tavoitteitasi ajatellen.” Tämä praktisuus konkreti-soituu erilaisiksi funktioiksi, jotka ulottuvat suosituksen kaltaisesta perusfunktioista epis-teemisiin kannanottoihin, joissa arvioidaan implikoidun toiminnan todennäköisyyttä ja ”haluttavuutta”. *Kannattaa x* noudattelee siis samanlaisia funktioita, joita muillekin suomen modaaliverbeille on osoitettu erilaisissa keskustelukonteksteissa (ks. Couper-Kuhlen & Etelämäki 2015; Hakulinen & Sorjonen 1989; Sorjonen 2001).

Jos rakenteen funktiot ulottuivat moneen suuntaan yksittäisessä verkkovuorossa, niin myös rakenteen vastaanotto eli toiminta vuorojen välillä osoittautui monitahoiseksi ilmiöksi. Sekä rakenteen kohtelu että responssien muotoilut liikkuvat direktiivisyyden ja kannanottamisen jatkumolla, joka laajemmassa vuorovaikutustoiminnassa näkyy neuvomisen ja tukemisen vuorotteluna. Direktiivinen tulkinta on yhteydessä sellaiseen respons-sitoimintaan, jossa hyväksytään, suostutaan ja toteutetaan joko sanallisesti tai konkreet-tisesti rakenteella implikoitu toiminta (esim. Couper-Kuhlen 2014; myös mm. Morrow 2006; Sorjonen 2001). Kannanoton ja muunlaisen argumentoinnin tulkinta on puoles-taan yhteydessä sellaiseen responssitoimintaan, jossa hyväksytään ja arvioidaan raken-teella välitetty kannanotto eikä sillä implikoitu konkreettinen toiminta (Couper-Kuhlen & Etelämäki 2015). Jatkumosta huolimatta responsit sijoittuvat aineistossani tyypillisem-min toiseen ääripäähän: osallistujat tuottavat todennäköisemmin samanmielisiä kannan-ottoja kuin kiittävät neuvoista ja suostuvat ohjailtaviksi. Tulos vahvistaa vertaistukemi-seen ja verkkokeskusteluun liitettyä näkemystä, jonka mukaan keinot tuen tuottamiseen ovat tilannesidonnaisia. Esimerkiksi modaalinen rakenne voi tulla kohdeiluksi neuvona yhdessä keskustelujaksossa ja osana selontekoa toisessa. (Vanhanen 2011.)

Mitä edellä mainitut tulokset sitten kertovat opiskeluverkkokeskustelusta, vertaistu-esta ja tietyn modaalisen rakenteen olemassaolosta? Kun tuloksia pohditaan laajemmassa mittakaavassa, rakenteen käyttö ja vastaanotto paljastavat opiskeluverkkokeskustelulle ominaisia käytäntöjä. Tällaisena voidaan nähdä esimerkiksi direktiivisyyden häivyttä-minen; rakenne ei nesessiivisyydestään huolimatta konkretisoidu toisten opiskelijoiden neuvomiseen tai ohjaamiseen vaan monipuolisempaan tukemiseen ja vuorovaikutukseen. Rakenteen ja responssien yhteistoiminta kuvastaa ylipäättään samanhenkistä argumen-tointia ja vertaistukemista enemmän kuin ohjailevaa toimintaa, mikä on odotuksenmu-kaista tällaisessa opiskeluverkkokeskustelussa vertaisten kesken (vrt. Lapadat 2007; Swan 2002). Samanlaista näkemystä ovat osoittaneet muun muassa Svinhufvud (2011) gradu-seminaareista ja Morrow (2006) ”auttavasta” keskustelufoorumista, jossa vertaiset keskus-televat esimerkiksi masennuksesta. Näissäkin tutkimuksissa direktiiviset rakenteet tulivat vastaanottajien toimesta todennäköisemmin lievennetyiksi kuin suoraan hyväksytyiksi tai noudatetuiksi (myös mm. Kouper 2010; Shaw ym. 2015).

Toisaalta arkisemmissä tilanteissa on nähty samanlaisia käytäntöjä. Kouperin (2010) ja Rublen (2011) tutkimuksissa maallikot keskustelevat keskenään verkossa ja vaihtelevat vertaistukemisessa ilmeneviä rooleja. Smithson ym. (2011) esittävätkin, että neuvominen ja tukeminen tietyllä tavalla kilpailevat tällaisessa keskustelussa ja välillä toinen korostuu toisen kustannuksella. Aineistoni opiskelijat osoittavat noudattavansa tällaista toiminnan

kaavaa, kun he toisaalta suosittelivat tiettyä toimintaa tai neuvovat muita ja toisaalta ottavat kantaa, ilmaisevat samanmielisyyttä ja tukevat kanssaopiskelijoita tällä tavoin. Edellä mainituista direktiivisistä toiminnoista (suositus, neuvo) huolimatta opiskelijat eivät tee numeroa omasta osaamisestaan tai osoita puutteita muiden osaamisessa vaan pysyttelevät tasaveroisina keskustelutilanteen osallistujina. Opiskelijat siis käyttävät rakennetta ja siihen reagoimista oman osaamisensa osoittamiseen mutta myös keskustelun vuorovaikutuksen rakentumiseen. Tällainen osaamisen ja vuorovaikutuksen yhteensovittaminen on nähtävissä yhtenä käytäntönä, jota keskustelijat yhdessä rakentavat. Esimerkiksi Vehviläisen (2014) ja Waringin (2012) huomioidut opiskelijoiden ohjaustilanteista kertovat, että opiskelijat suuntautuvat tilanteessa sekä neuvomiseen että laajemmin keskustelun ylläpitämiseen – ja joissain tapauksissa asymmetriseen keskusteluasetelmaankin (vrt. myös Svinhufvud 2011).

Rakenteen käyttö ja vastaanotto eivät opiskeluverkkokeskustelussa näytä liittyvän ongelmanratkaisuun, ohjailemiseen tai keskustelun rakentamiseen kysymysten ja vastausten vuorotteluna (vrt. Locher 2006; Morrow 2006; Vehviläinen 2014). Kuitenkin aineistoni osallistujat hyödyntävät rakennetta monenlaisessa toiminnassa: keskusteluharjoituksen tavoitteiden täyttämässä, oman osaamisen osoittamisessa, keskustelutopiikkien ylläpitämisessä, muiden osallistujien huomioimisessa ja yksittäisen keskusteluketjun vuorovaikutuksen rakentumisessa. Rakenne osoittautuu siis perusmerkitystään ja -funktioitaan joustavammaksi osaksi institutionaalista, asynkronista verkkokeskustelua. Se ei ole pelkkää direktiivisyyttä ja neuvomista, vaan muuntautuu opiskelijoiden kannanotoiksi, joissa arvioidaan ehdotetun toiminnan eri puolia: välttämättömyyttä, järkevyyttä, ”halutavuutta”. Rakenteen avulla näihin keskusteluihin luodaan hienovaraista ja vuorovaikutteista toimintaa, jolla voidaan esitellä omia ajatuksia ja samalla tukea toisten opiskelijoiden käsityksiä. Neuvominen ja tukeminen kyllä vuorottelevat näissä keskusteluissa, mutta toinen ei ole kuitenkaan toista vahvempi.

Lähteet

- ANTAKI, CHARLES – KENT, ALEXANDRA 2012: Telling people what to do (and, sometimes, why). Contingency, entitlement and explanation in staff requests to adults with intellectual impairments. *Journal of Pragmatics* 44, 876–889.
- AUTIO, SIINA 2014: *Nesessiivirakenteet tamperelaisnuorten puhekielessä: morfosyntaktis-semanttinen analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 2014: What does grammar tell us about action? *Pragmatics* 24:3, 623–647.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH – ETELÄMÄKI, MARJA 2015: Nominated actions and their targeted agents in Finnish conversational directives. *Journal of Pragmatics* 78, 7–24.
- EISENCHLAS, SUSANA A. 2011: On-line interactions as a resource to raise pragmatic awareness. *Journal of Pragmatics* 43, 51–61.
- FAHY, PATRICK 2003: Indicators of support in online interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 4 (1).
- FLINT, AILI 1980: *Semantic structure in the Finnish lexicon: Verbs of possibility and sufficiency*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 360. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- GILES, DAVID – STOMMEL, WYKE – PAULUS, TRENA – LESTER, JESSICA – REED, DARREN 2015: Microana-

- lysis of online data: The methodological development of “digital CA”. *Discourse, Context & Media* 7, 45–51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dcm.2014.12.002>.
- HAKULINEN, AULI – KARLSSON, FRED 1979: *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 350. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- HAKULINEN, AULI – SORJONEN, MARJA-LEENA 1989: Modaaliverbit spontaanissa keskustelussa. AULI HAKULINEN (toim.): *Suomalaisen keskustelun keinoja I*, 73–97. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 2008: Minä ja muut – puhujaviitteisyys ja kontekstuaalinen tulkinta. *Virittäjä* 112, 186–206.
- 2014: ”Jotta suomalaiset voisivat puhua enemmän.” Puhetilanteen osallistujat tekstiviestikeskustelussa. MARJA-LIISA HELASVUO, MARJUT JOHANSSON ja SANNA-KAISA TANSKANEN (toim.): *Kieli verkossa – näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*, 29–49. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- HERITAGE, JOHN 1996 [1984]: *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. [suom. Ilkka Arminen, Outi Paloposki, Anssi Peräkylä, Sanna Vehviläinen ja Soile Veijola.] Gaudeamus, Jyväskylä.
- KANGASNIEMI, HEIKKI 1992: *Modal expressions in Finnish*. *Studia Fennica Linguistica* 2. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- KAUPPINEN, ANNELI 1998: *Puhekuviot, tilanteen ja rakenteen liitto. Tutkimus kielen omaksumisesta ja suomen konditionaalista*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 713. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- KOUPER, INNA 2010: The pragmatics of peer advice in a LiveJournal community. *Language@Internet* 7, article 1. <http://www.languageatinternet.org/articles/2010/2464> (urn:nbn:de:0009-7-24642).
- LAITINEN, LEA 1992: *Välttämättömyys ja persoona. Suomen murteiden nesessiivisten rakenteiden semantiikkaa ja kielioppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 569. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- 1993: Nesessiivirakenne, kieliopillistuminen ja subjektiivisuus. *Virittäjä* 97, 149–170.
- 1995: Nollapersoona. *Virittäjä* 99, 337–358.
- LAPADAT, JUDITH C. 2007: Discourse devices used to establish community, increase coherence, and negotiate agreement in an online university course. *Journal of Distance Education* 21(3), 59–92.
- LARJAVARA, MATTI 2007: Pragmasemantiikka. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 1077. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- LEHTINEN, ESA 1997: Episteemisyyt, yksilö ja yhteisö. Eräiden modaali-ilmausten pragmatiikkaa. *Virittäjä* 101, 233–250.
- LOCHER, MIRIAM A. 2006: *Advice online: Advice giving in an American internet health forum*. John Benjamins, Philadelphia, PA.
- LYONS, JOHN 1977: *Semantics*. Volume 2. Cambridge University Press, Cambridge.
- MATHALDI, HILKKA-LIISA 1979: *Nykysuomen modukset I. Kvalitatiivinen analyysi*. Acta Universitatis Ouluensis B. Humaniora No. 7. Philologica No 2. Oulun yliopisto.
- MORROW, PHILIP R. 2006: Telling about problems and giving advice in an internet discussion forum: Some discourse features. *Discourse Studies* 8, 531–548.
- NIEMI, JARKKO 2013: Tiedon rajat ja vuorovaikutus: Toteamukseen tai vaihtoehtokysymykseen vastaavat VOI OLLA -rakenteet. *Virittäjä* 117, 201–241.
- PUDLINSKI, CHRISTOPHER 2002: Accepting and rejecting advice as competent peers: caller dilemmas on a warm line. *Discourse Studies* 4, 481–500.
- RAUNIOMAA, MIRKA 2007: Stance markers in spoken Finnish: *Minun mielestä* and *minusta* in assessments. R. ENGBRETSON (toim.): *Stancetaking in Discourse*, 221–252. Pragmatics & Beyond New Series 164. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- ROUHIKOSKI, ANU. 2015: Laita, laitaiko vai laitat? Kolmen direktiivirakenteen variaatio asiakaspalvelutilanteessa. *Virittäjä* 119, 189–222.
- (tekeillä): Zero person or second person? Variation on implicit and explicit address forms of Finnish directives. Artikkelikäskirjoitus.
- RUBLE, RACHEAL A. 2011: The communication of advice on an online message board for language assis-

- tants in France. *Journal of Language and Social Psychology* 30(4), 396–420.
- SHAW, CHLOE – POTTER, JONATHAN – HEPBURN, ALEXA 2015: Advice-implicative actions: Using interrogatives and assessments to deliver advice in mundane conversation. *Discourse Studies* 17, 317–342.
- SMITHSON, JANET – SHARKEY, SIOBHAN – HEWIS, ELAINE – JONES, RAY – EMMENS, TOBIT – FORD TAMSIN – OWENS, CHRISTABEL 2011: Problem presentation and responses on an online forum for young people who self-harm. *Discourse Studies* 13, 487–501.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2001: Lääkärin ohjeet. MARJA-LEENA SORJONEN, ANSSI PERÄKYLÄ ja KARI ESKOLA (toim.): *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*, 89–112. Vastapaino, Tampere.
- SVENNEVIG, JAN – STEVANOVIC, MELISA 2015: Introduction: Epistemics and deontics in conversational directives. *Journal of Pragmatics* 78, 1–6.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2011: Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. *Virittäjä* 115, 156–192.
- SWAN, KAREN 2002: Building learning communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication & Information* 2(1), 23–49.
- TANSKANEN, SANNA-KAISA 2014: ”Eipäs nyt puhuta omia”. Metapragmaattiset kommentit opiskelijoiden keskustelupalstoilla. MARJA-LIISA HELASVUO, MARJUT JOHANSSON ja SANNA-KAISA TANSKANEN (toim.): *Kieli verkossa – näkökulmia digitaaliseen vuorovaikutukseen*, 51–74. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- VANHANEN, EMMA 2011: Vertaistuki verkkokeskustelussa – neuvottelevaa tukea ja autoritääristä auttamista. *Janus* 19(1), 36–51.
- VÁSQUEZ, CAMILLA 2011: Complaints online: The case of TripAdvisor. *Journal of Pragmatics* 43, 1707–1717.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2014: Ongelmanratkaisua opinnäytteen äärellä – neuvot opinnäytteen ohjauksen vuorovaikutuksessa. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja* 2014, 9–26.
- VINE, BERNADETTE 2009: Directives at work: Exploring the contextual complexity of workplace directives. *Journal of Pragmatics* 41, 1395–1405.
- VISK = AULI HAKULINEN – MARIA VILKUNA – RIITTA KORHONEN – VESA KOIVISTO – TARJA RIITTA HEINONEN – IRJA ALHO 2004: *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki. Verkkooversio, viitattu 13.1.2015. <http://scripta.kotus.fi/visk>.
- WARING, HANSUN ZHANG 2012: The advising sequence and its preference structures in graduate peer tutoring at an American university. HOLGER LIMBERG ja MIRIAM A. LOCHER (toim.): *Advice in discourse*, 97–118. *Pragmatics and Beyond New Series* 221. John Benjamins, Amsterdam.
- ZINKEN, JÖRG & OGIERMANN, EVA 2011: How to Propose an Action as Objectively Necessary: The Case of Polish Trzeba x (“One Needs to x”). *Research on Language and Social Interaction* 44:3, 263–287.

LIISA KÄÄNTÄ: Kannattaa x ('be worth it to X') – modal construction on the continuum of directivity and stance-taking in online learning discussions

The article focuses on the usage and reciprocity of the modal construction *kannattaa x* ('be worth it to x') in online learning discussions. The data is analysed using an integrated approach, in which conversation analysis is combined with research on technology-mediated communication and institutional interaction in learning settings. The data was collected from the online university course Academic Writing in Finnish, during 2009 and 2010. The online course was located in the e-learning space called Moodle, and the analysis focused on two discussion forums of the course. The discussion topics dealt with different phenomena related to doing a thesis as well as academic writing and popularising science.

The analysis was twofold. First, the construction was examined through grammatical analysis, focusing on the intra-turn level and studying the construction as a lexical and syntactic structure of necessity. Secondly, the construction was analysed with focus on the inter-turn level and studying how it was used as a part of sequential organisation, for example what kinds of responses the recipients made.

The findings reveal that the construction is used not only in its basic sense, representing necessity and directivity about implied action, but also in an epistemic sense, representing a stance for the desirability or convenience about the implied action. Additionally, the recipients employ a range of actions that can be seen to form a continuum from directivity orientation to more implicit orientation. The latter means that the recipients are oriented towards the construction mainly as an assessment they could agree with. There were three kinds of responsive actions: 1) responses with acknowledgement or approval of the directive implied by the construction, 2) responses with approval and congenial assessment focusing on the epistemic function of the construction, and 3) responses with approval and topical continuity of the preceding turn, not just the action implied by the construction.

The results illustrate that online learning discussion, peer-to-peer type interaction, is more about peers supporting each other than peers applying an asymmetrical array of advice-seeking and giving.

Liisa Kääntä
liisa.kaanta@uva.fi
Vaasan yliopisto
Nyky-suomi ja kääntäminen
PL 700
65101 VAASA

Patterns of Experience Talk and Argumentation in Digital Peer Learning Discussions

Liisa Kääntä and Esa Lehtinen
University of Vaasa

Abstract

This article focuses on the usage of experience talk in asynchronous digital learning discussions. In particular, experience talk is analyzed in relation to argumentative practices. The data come from an online university course, Academic Writing in Finnish, that was situated in the e-learning space Moodle. Methodologically, the study combines conversation analysis with methods of technology-mediated communication. Experience talk is examined both on the single-turn level and on the inter-turn level, as part of the sequential turn-by-turn process of argumentation. The results show that in single turns, experience talk is constructed in three ways that can be placed on a continuum with regard to their degree of narrativity: 1) minimal narratives, 2) descriptions of singular or recurrent experiences, and 3) interpretations of experiences. At the narrative end of the continuum the experience and the argument are clearly separate in the turn, while at the non-narrative end they are closely intertwined. On the inter-turn level, experiences are co-constructed in ways that accomplish agreement as well as varying degrees of affiliation between the participants. The analyzed practices are shaped by the institutional learning context as well as the asynchronous digital context.

Keywords: argumentation, digital learning, experience talk, conversation analysis, online interaction

Introduction

This article discusses interaction and argumentation in a particular type of mediated setting, that of digital learning discussions. Previous studies have addressed different kinds of contributions that students make in asynchronous learning platforms such as blogs and discussion forums (e.g., Lapadat, 2007; Meyer, 2003). Contributions are, in general, divided into two main categories: factual and social. Factual contributions include moves like questioning, argumentation, knowledge construction, and reflecting on course readings, whereas social contributions are moves like greetings, acknowledgments, and self-disclosures (cf. Lapadat, 2007). This division resonates with other dichotomies that have intrigued scholars, namely dichotomies like private-public (Joinson, 2001), professional-personal (Shanahan, 2010), academic-student (Lester & Paulus, 2011), and interpersonal-individual (Guiller & Durndell, 2007). However, a growing number of studies see digital learning as student-to-student interaction that is thoroughly social (e.g., Barton, 2012; Piirainen-Marsh & Tainio, 2009). In this view, students can participate meaningfully in various ways, relying not just on institutional or factual knowledge but also on personal knowledge, for example, by sharing their experiences and other kinds of personal information. What is more, these contributions are not isolated but rather are part of an interactional process, a collaborative activity.¹

In this study, we treat digital learning discussion as a situation where participants study course issues through interactional peer-to-peer communication. In this view, argumentation is an interactional activity that is organized as a series of sequentially ordered actions and is thus realized both on the single-turn and on the inter-turn level (for different views of argumentation

in digital learning, see Clark et al., 2007; Lapadat, 2007; Potter, 2004). Our focus in this article is on argumentative activity that is constructed through an activity we call *experience talk*. By ‘experience talk’ we mean contributions in an interactional situation where a participant relates or refers to what he or she has personally experienced.² The aim of the study is to explicate how participants construct and co-construct their experiences in mediated turn exchanges. In addition, we show how experience talk is used for the purposes of constructing arguments in single turns and with regard to preceding and subsequent turns. In particular, we show how experience talk is part of agreement patterns. In our analysis, we apply the methodology of conversational analysis (CA) (e.g., Schegloff, 2007; on digital CA, see Giles et al., 2015), with special consideration of the asynchronous techniques used in the learning discussions.

Background

Experience talk is a broad concept, in that experiences can be related in many different ways, from telling extensive stories to minimally referring to the experience. Also, experience talk has multiple functions in interaction. In the following, we review earlier studies of experience talk from three perspectives that are crucial for our study: 1) experience talk as self-disclosure and identity building, 2) sharing experiences, and 3) using experiences for the purposes of argumentation. We concentrate on online contexts, but also refer to some relevant studies from offline contexts.

First, experience talk has to do with the self. It has been studied as self-disclosure or identity building. For example, Sakr (2012) has discussed how participants construct their selves by writing in new kinds of media contexts. In Lampel and Bhalla’s (2007) study of self-disclosure in an online forum, it is a matter of the ideal (virtual) versus the real ‘self,’ as the writers try to attain a good status in the eyes of others. In a study of online dating, Manning (2013) showed how advertising life experiences is seen to have rhetorical value. However, experiences were listed in a vague manner in that context. Experience talk has also been connected to displaying expertise. Shanahan (2010), in his study of online comment spaces, made a distinction between personal and professional expertise and showed how personal expertise was supported by personal experiences, whereas professional expertise was supported by scientific knowledge or education. Displaying expertise is related to the rhetorical notion of ethos, i.e., how a writer in an online context constructs her or his authority and knowledgeability with regard to the audience (Frobish, 2013; Grabill & Pigg, 2012; Young, 2008). From this point of view, experience talk is one means through which the online writer can express a character that fits the situation and the group in focus (see, e.g., Walker Pickering, 2009).

In an online educational setting, Guiller and Durndell (2007) discussed the relationship of explicit personal writing to the self. They see the relationship as a matter of a discussion between self-awareness and deindividuation. They noticed that students often share similar experiences, and this feeds collaboration and agreement in the group (cf. Baym, 1996). In Swan’s (2002) study, sharing personal information and previous knowledge, including experiences, was seen as one of the ways students participate and collaborate in asynchronous discussion (see also Lapadat, 2007). Swan also noticed that this kind of activity increases during the online course. Thus, it can be said that experience talk is often reciprocal in online learning groups. This

reciprocity can also be seen in other kinds of online settings, such as support groups (e.g., Barak & Gluck-Ofri, 2007).

This brings us to our second point. Experience talk is not just about the self. Experiences are shared; they are constructed as part of interactional exchanges (e.g., Peräkylä & Silverman, 1991). This has been shown, for example, in studies of conversational narratives (e.g., Georgakopoulou, 2004; Ochs, 2011; Page, 2010). As De Fina and Georgakopoulou (2008, pp. 381–382) have maintained, such narratives are interactional in that they orient to both previous and upcoming talk or writing, and they are part of a variety of social actions.

In many online contexts, sharing experiences is an intrinsic part of the activity. For example, Graham and Wright (2014), in their study of “superparticipants” (frequent posters) in a political discussion forum, showed that the participants used stories and experiences to foster conversation and to stimulate debate. A different kind of experience sharing has been found in studies of online counselling and support groups. Kaufman and Whitehead (2016), for example, discovered that sharing experiences was treated as a supportive activity. However, it could also be met with resistance when it was connected to knowledge claims. Thus, sharing experiences is a delicate matter. Vayreda and Antaki (2009) made similar remarks in their study of an online support group for mental illness. They found that participants expected to share similar experiences, but in many cases co-participants were more likely to give advice than to share their experience. In online learning settings, Lester and Paulus (2011) have studied sharing experiences in blogging. In their study, students were told to “share prior beliefs and personal experiences” in order to interact and to reflect on the quality of their learning (p. 674). In accordance with the previously mentioned studies, the authors discovered that students do share experiences, and they do it both to fulfill the academic task and to collaborate and support each other. The supportive function can be seen in their minimizing of their academic expertise. Also, importantly for our analysis, experiences in their data were presented mainly by describing them, not by telling full stories.

One way of sharing experiences is the phenomenon Sacks (1992) called *second story*. By that he meant a practice whereby a story is responded to with another story in which the teller is in a similar role to the teller of the first story. Telling a second story is a powerful way of displaying affiliation (Norricks, 2000; Sacks, 1992). Second stories can also be used in peer support groups. Arminen (2004) shows how members of Alcoholics Anonymous tell second stories in their meetings to show that they are “in the same boat.” Second stories, particularly if they are told in institutional contexts, may be quite truncated. Lehtinen (2005), for example, shows how Bible study participants produced descriptions of categorical experiences. In digital contexts, second stories have been investigated by Giles and Newbold (2013) in mental health discussion forums. Peer discussants used second stories for social support purposes, and Giles and Newbold found that it was an effective strategy: Experiences were received better than, e.g., direct advice by co-participants.

Further, experience talk has been analyzed as part of argument sequences, as one type of evidence for arguments. This phenomenon has been discussed both in rhetorical studies (e.g., Grabill & Pigg, 2012; Hong & Park, 2012) and interactional studies (e.g., Baym, 1996; Hutchby, 2001; Niemi, 2013). For example, Grabill and Pigg (2012) show how participants in online

public forums use experience talk for displaying expertise that is based on experiences, not education or factual information. In that way they position themselves as “interested observers” rather than academic people. Lewis (2005) studied online newspaper comments in the political section and found that the discussants occasionally use experience talk as part their arguments. The arguments usually follow a three-part structure that consists of reaction, position, and support; experience talk is located in the support part of the argument. In argumentation theory, evidence based on experience can be seen as a representative of the category of example. Argumentation through examples is, according to Perelman and Olbrechts-Tyteca (1971), a strategy through which a general argument about reality is made on the basis of a particular case. Such evidence that is based on the speaker’s experience of the world differs from, for example, evidence based on statistics or research (e.g., Hong & Park, 2012). It relies on the credibility of the speaker (cf. Young, 2008).

Experiences as parts of arguments have also been investigated in learning settings. Niemi (2013) has observed that a student in the traditional classroom can use experience talk in constructing arguments (see also Penttinen, 2008). Even though the student, in this case, was aiming at passing as a competent participant, the teacher treated the student as slightly incompetent. In a digital learning setting, Guiller and Durndell (2007) made a similar observation: Arguments based on personal information were treated as less convincing than authoritatively designed contributions. In contrast, Lester and Paulus (2011) argued that the students in their data used experiences skillfully in interactional argumentation. The students displayed awareness of possible counter-arguments that could be made by their peers (cf. Potter, 2004). Furthermore, many studies have shown that online learners orient to the arguments of others in various context-sensitive ways. Arguments may be based on literature or authorities, but also on particular cases. Experience talk is an example of the latter kind: The personal experience is presented as something the other participants can identify with and share (e.g., Sampson & Clark 2008). Through different argumentative moves participants on asynchronous learning platforms display their skill in understanding, reacting to, and anticipating the contributions of others.

It may also be noted that studies of academic argumentation in online (e.g., Laurinen & Marttunen, 2007) and other settings (e.g., Sandoval & Millwood, 2005; Waring, 2001) have concentrated on academic argumentation as an art involving the display of criticism and, thus, disagreement. In this study, however, we will show how experience talk is first and foremost a strategy for agreeing.

We build on the earlier research and investigate experience talk as part of argumentation and collaboration in online peer learning. Specifically, we approach our data with the following questions: 1) What kind of experience talk is used as part of argumentation in single turns? How are the experiences linked to the arguments? 2) What kinds of patterns of experience talk are evident in argumentative sequences, particularly in agreement sequences? What kind of supportive links do the participants use in order to continue the argumentation through asynchronously-mediated turn exchanges?

Data

The data for this study come from a digital learning context, and they comprise mediated asynchronous peer-to-peer interaction. The data were collected during the years 2009-2010 from an online university course, Academic Writing in Finnish, taught by the first author. There were five course groups in all. The course was based in the virtual learning space Moodle. It was available only for registered students who used their real names in the discussions. There were 16 participants maximum in each course, and they were obliged to perform a variety of individual and group tasks during the six weeks of the course. Permission was asked of the students for the use of their contributions in the study. Additionally, pseudonyms are used in the examples instead of real names, in order to preserve the anonymity of the students. The discussions analyzed for this study are many-to-many whole class discussions in which students had to reflect on course readings; the duration for each task-oriented discussion was typically one week.

The discussion topics of the course were linked to themes of academic writing and Master's thesis writing. For this article, discussion threads that involve feedback, choosing and defining a subject, theoretical and methodological background, and concepts and conceptualization were analyzed. The data set for the analysis is 28 threads that include approximately 350 turns.³

The structure of the threads is as follows: The initial turn (or several initial turns) introduced the predetermined topic based on the course readings. In these turns, self-selected participants started the discussion by presenting the topic, as well as by posing questions and requesting feedback, experiences, and examples in order to get co-participants to respond and continue the discussion. This procedure was suggested in the task instructions provided by the teacher. In the subsequent turns, co-participants continued discussion on the topic through performing different kinds of actions, such as presenting opinions, evaluating, and sharing personal or factual information. These turns could be, in the technical sense, produced by replying to the introductory turns or to any of the subsequent turns. The nature of the turn as a reply to a specific previous turn could be seen in its position on the screen.

The students were instructed to write at least four messages each week on two to four different topics that were active for that week. A related point is that the students were evaluated individually. Thus, while the task of the students was to work collaboratively and discuss the given topics, at the same time they had an individual goal of displaying their expertise for the teacher.

Analytical Framework

Methodologically this study relies on digital conversation analysis, meaning that concepts from the discipline of CA have been applied to digital discourse (e.g., Giles et al., 2015). In particular, we focused on turn design and sequential organization as part of mediated participation in the digital learning setting we were investigating. Thus, the students' turns were analyzed with regard to how they functioned as multi-unit turns and with regard to how they were part of the sequential order, how they worked as answers to or continuations of previous turns (e.g., Schegloff, 2007).

Accordingly, the analysis consisted of two phases. First, we searched for turns that included some kind of experience talk. Experience talk was identified through expressions like *olen tehnyt* – ‘I have done’ or *kokemukseni mukaan* – ‘based on my experience.’ We then looked at the structure of the turns with regard to how the participants share their experiences and how experience talk is used to justify arguments. Based on this analysis, we ended up placing instances of experience talk on a continuum in terms of narrativity, ranging from clearly narrative cases to non-narrative ones.

At this stage, we made use of studies that have discussed conversational storytelling, narrativity, and narrative talk (Ochs, 2011; Ochs & Capps, 1996; Page, 2010), as well descriptions (Lehtinen, 2005; Pomerantz, 1984) and interpretations (Peräkylä, 2004) of experiences. We first looked at the following characteristics of the cases: whether they exhibited the prototypical three-stage narrative design, consisting of orientation, narrative, and evaluation; whether there was temporal change in the described experience; whether it was a single course of events or a recurrent one that was described; how personal agency was visible in the description of the experience; and whether the focus was on the experience itself or the interpretations that the speaker had made based on the experience. We divided the continuum into three overlapping categories that we called ‘narrative experience talk,’ ‘descriptions of experience,’ and ‘interpretations of experience.’ These categories are illustrated with examples in the next section where we present our findings. We also paid attention to how the experience talk was connected to the argument that the student was trying to make either explicitly or implicitly.

Secondly, we looked at experience talk with regard to how it was part of the turn-by-turn process of argumentation. In particular, we investigated patterns of agreeing. In this sense, experience talk could work as evidence for an argument made in a preceding turn (cf. Sandoval & Millwood, 2005). Moreover, experiences could be constructed as more or less similar to the ones presented in previous turns. We also analyzed how participants show agreement with the preceding turn in the initial part of the turn. This could be done either with explicit lexical choices or implicitly. We focused on agreement instead of disagreement because the initial reading of the data exposed only a few disagreement cases, and in those cases experience talk was rarely used. We limited our analysis to cases where the argumentation was accomplished through experience talk, and we have not paid attention to agreement turns without experience talk.

Findings

In the following analysis, we first look at single turns where experience talk is used and then consider sequences of turns.

Experience Talk and Argumentation in Single Turns: From Minimal Narratives to Experience-Based Interpretations

In this section, we describe the continuum of different kinds of experience talk, ranging from the ‘most narrative’ cases to the ‘least narrative’ ones. Also, we look at how these different kinds of experience talk are connected to the argument presented in the turn.

At the narrative end of the continuum, experience talk is delivered through the design of a small story that is comparable to those found in Facebook status updates (Page, 2010). The small story design includes the traditional three-stage story structure, but in a minimal manner. The telling, in particular, is minimal in that even though it includes temporal change, there is no extended story-like plot. Extract 1 is an example of narrative-like experience talk. The speaker (Marko) uses experience talk as an example narrative, which provides evidence for the main argument.

(1) Experience talk as narrative example (s09)

MARKO: In my opinion, when defining concepts one has to factor in the kind of readership the text is aimed at. The same scientific text can manifest itself completely differently for people with divergent experiences and know-how.

As an example I could mention the doctoral defense of an acquaintance of mine. It concerned a special field of medicine and I was listening to it. Later, I also had an opportunity to read the thesis. During the defense the medical professionals used field specific terms fluently among themselves, but I did not understand them at all. Even though I later read the dissertation, I did not understand the concepts fully despite the fact that they had been defined in the work.

I am sure that the definitions were appropriately done in the dissertation, but my expertise was not at the required level. In other words, I was not part of the target audience.

Marko: Käsitteiden määrittelyssä tulee mielestäni ottaa huomioon se, millaisella lukijakunnalle teksti kohdistetaan. Sama tieteellinen teksti voi näyttäytyä aivan erilaisena eri kokemus- ja osaamistauksille ihmisille.

Esimerkkinä voisin mainita erään tuttavani tohtoriväitöstilaisuuden. Kyseessä oli lääketieteen erikoisala ja olin kuuntelemassa väitöstilaisuutta. Sain myöhemmin myös lukea väitöskirjaa. Väitöstilaisuudessa lääketieteen ammattilaiset puhuivat alan käsitteistä aivan sujuvasti keskenään, mutta minulta ne menivät täydellisesti yli hilseen. Vaikka luin myöhemmin väitöskirjaa, en ymmärtänyt käsitteitä täydellisesti, vaikka ne oli määritelty teoksessa. Käsitelmäärittely oli varmasti väitöskirjassa oikein tehty, mutta oma osaaminen ei ollut riittävällä tasolla. Ts. en kuulunut kohderyhmään.

Marko's narrative has both a preface and an evaluation. He prefaces the story identifying the past event as an "example." In the same sentence, he also characterizes the type the experience: It is an experience of attending a "doctoral defense." In the end he comments on the meaning of the experience. Marko also makes visible that the experience is personal. He uses personal forms in Finnish, such as *olin* 'I was,' *sain* 'I had an opportunity,' and *oma osaaminen* 'my expertise.' The evaluation at the end of the turn is also made from Marko's point of view – what he learned from the event and how he realized that he wasn't part of the target group. The narrative also expresses minimal temporal progress.

But what kind of evidence is this minimal narrative? The main argument in line 1 is about the connection between the target audience and defining research concepts. The narrative and the argument are explicitly connected to each other through the story preface: The narrative is presented as an example of the speaker's argumentative point. The evaluation at the end reconnects the narrative to the argument about "target audiences": As the main message of the

narrative Marko presents the observation that he “was not part of the target audience.” Also, if we look at the (minimal) telling part of the narrative, we can see that the writer has chosen to tell those aspects of the events that are relevant for his argumentative point: He tells how the “experts” talked “fluently” about the concepts, and how he as a non-expert did not understand.

Thus, we can see how a personal story, like the one in Marko’s turn, can work as evidence for an argument. It clearly shows how the participant has obtained the evidence – i.e., through her/his own experiences. The personal experience is also the basis for the speaker’s credibility and, as Hutchby (2001) has pointed out, her/his authenticity (see also, e.g., Grabill & Pigg, 2012; Young, 2008).

Next, we turn to experience talk that is not so clearly designed as a three-stage story or minimal narrative. We call these cases ‘descriptions of experiences.’ They concern either single events or repeated events from the past, and they usually use the simple past tense. Ownership of the experience may, however, be more implicit, and there is less stress on the temporal course of events. A description of a single course of events is illustrated in extract 2.

(2) Description of single experience (s10)

JOUNI: Hi, Choosing and framing the topic was something that *I also had to face*, in a quite concrete way. *I wanted to include* more and more things into the study, but then the degree of complexity would have grown considerably along with the time demands. The most substantive thing for me was to discover that *“the other observed topics that are found during the study can be developed later on”*. [Italics in the original]

Jouni: Hei, Aiheen valinta ja rajaaminen *tuli myös omalta kohdalta* konkreettisesti vastaan. *Mieli teki sisällyttää* tutkimukseen enemmän ja enemmän asioita, mutta tutkimuksen vaativuus olisi kasvanut huomattavasti kuten myös aikavaativuus. Oleellista olikin todeta, että *”Tutkimuksen aikana muista havaituista aiheista voi jatkaa myöhemmin”*. [Italics in the original]

In the extract, Jouni describes a course of events in working with his thesis. His turn begins with a preface to the experience, in which he introduces the topic and shows that he is talking about his own experience through the expression *omalta kohdalta* ‘I had to face.’ In the telling of the experience, there is also minimal temporality: Jouni first describes his desire to widen the scope of his thesis, and then his conclusion that it would not be a good idea. In the telling, however, he does not use first person pronouns. Rather, he uses the zero person form in *mieli teki* ‘(I/someone) wanted to’ and *oleellista olikin todeta* ‘it was indeed essential (for me/someone) to note.’ The Finnish zero person leaves personal reference implicit. In the present case it can be inferred from contextual cues that it refers to the speaker, but even so it simultaneously leaves open a position “for anyone to enter” (Laitinen, 2006, p. 231). Thus, it implies that others might also have similar experiences.

We can also see how the experience supports Jouni’s argument, even though the argument is somewhat implicit. It seems that he is arguing for the importance of limiting the research topic, and his experience of coming to terms with the need for limiting his own research topic supports this line of thought. We can say that in this case the argument and the experience talk are more intertwined than in extract 1. In any case, it seems that an argument can be backed up with

experience talk that lacks explicit personal forms. This reflects the asynchronous character of the learning discussions: The name of the student in the heading of the turn is sufficient knowledge for the other participants to treat the contribution as his or hers (cf. Lester & Paulus, 2011; also Frobish, 2013, pp. 7-8). Extract 3 is a case where personal forms are used in relating the experience, but it differs from prototypical narration in that instead of a single course of events, it describes a recurrent activity.

(3) Description of recurrent experience (k10)

HENRI: When I was doing my BA thesis, the framing of the work *got out of hand from time to time. Sometimes I put* post-it notes on the computer screen so that when I was searching for information I would stay within my outline.

Henri: Itsellä aiheen rajaaminen kandityötä tehdessäni *tahtoi välillä* karata käsistä. *Välillä laitoin* post-it lappuja tietokoneen näyttöön, jotta tietoa hakiessani muistin pysyä rajauksen piirissä.

In the first sentence the personal nature of the experience can be seen in the adverb *itsellä* ‘when I was doing my BA thesis.’ In the second sentence, however, Henri uses the 1st person: The main verb *laitoin* ‘I put’ includes the 1st person suffix. Thus, he is relating something that he has done. However, he has done it repeatedly, which can be noticed in the usage of the word *välillä* ‘from time to time’ and ‘sometimes’ in both sentences. We can say that the speaker describes his habitual practice.⁴

Just like in the previous extract, the speaker’s opinion is left implicit. It can be inferred, however, from his negatively framed description of his attempt at delimiting his thesis (almost) “getting out of hand.” He seems to be arguing for the importance of delimiting. Once again, the argument and the description of experience as evidence for it are intertwined.

Extract 4 illustrates a group of cases where the experience talk is furthest away from prototypical narrative. We call this type of experience talk ‘interpretation of experience.’ By that we mean that the experience proper is not described in any detail; rather the speaker tells what inferences he/she has drawn from his/her experiences. Interpreting experiences is something therapists do in their work: Their job is to show the patient what the patient’s experiences mean (Peräkylä, 2004). In our data, however, the participants interpret their own experiences.

(4) Interpretation of experience as argumentative evidence (s09)

JANNE: *I am used to having* an outsider read the text I have written exactly for the reason that one gets so easily blind to one’s own text. *I have noticed* that it is worth giving the text for evaluation (e.g., to a friend or a family member) in smaller units.[...]

Janne: *Itse olen tottunut luetuttamaan* tekemäni tekstin jollain ulkopuolisella juurikin siitä syystä, että itse tulee niin helposti sokeaksi omalle kirjoitukselleen. *Olen huomannut* että kannattaa antaa työ arvioitavaksi (esim. kaverille tai perheenjäsenelle) pienemmissä kokonaisuuksissa.[...]

Janne’s turn in the extract begins with a brief description in lines 1-2 of his recurrent experiences with getting feedback. In the second sentence, however, he turns to a new aspect of these

practices: He delivers a piece of advice (cf. the verb *kannattaa* ‘it is worth’) about giving one’s work to be reviewed by a friend or relative “in shorter pieces.” This sentence thus works as an argument in its own right. However, Janne makes it clear that the argument is based on his experience of actually having his own work reviewed, through the Finnish expression *olen huomannut* ‘I have noticed.’ Thus, the advice is presented as an interpretation of what he has “noticed” as a result of his experiences. The experience as such is not described.

The analysis above shows how experience talk in digital learning discussions is intricately tied to presenting opinions and assessments and how experience talk is in the service of argumentation (see also De Fina & Georgakopoulou, 2008). In the ‘most narrative’ cases the argument and the experience may be explicitly delineated from each other. Even in these cases, however, the narratives are quite minimal, and only the events that are necessary for providing evidence for the argument are presented. When we approach the non-narrative end of the continuum, the argument and the experience become more and more intertwined. In the interpretative cases the experience is left quite implicit, and the argument is presented as an interpretation of experiences. This way of presenting arguments and experiences is adequate in the context of peer learning discussions where the students’ task is to display their expertise on scientific writing (e.g., Lester & Paulus, 2011; Sandoval & Millwood, 2005; Walker Pickering, 2009). Through the practices described here, they both show their ability to discuss their views of good practices of scientific writing, and they display their ability to do it in an evidence-based way.

Inter-Turn Experience Talk: Agreeing and Affiliating

In this section, we take a look at how participants use experience talk for argumentation and participation collaboratively. We show how they tell or describe their experiences to display their agreement with the previous turn (see also Coffin, 2004; Sampson & Clark, 2008). Various kinds of experience talk, more and less narrative instances, can be used for agreeing. However, we also discuss one case where there is a slight disagreement. Last, there is another continuum in the data; the participant who is agreeing can either explicitly state her or his agreement or leave it more or less implicit (Waring, 2001). In the following, we give examples of these different cases.

Extract 5 is a case where narratives are used by the participants and where agreement is explicitly stated. This kind of a narrative practice resembles the practice of telling second stories.

(5) Explicit agreement through narratives (s10)

ARI: Doing research is all about making (constant) choices until the moment the study is submitted for evaluation, as Jaana writes in her preface. I think this is very true. Even if at the beginning you are able to outline the research problem, methodological choices and the theories used, they will, in my opinion, change by necessity as you make progress. *I noticed this concretely with my own MA thesis.* I was quite sure after having written the research proposal that I would use one specific research method in the empirical part of the thesis, since it had been used in many studies I had looked at. Eventually I ended up using another method completely, because it was easier to implement in practice yet provided as “reliable” results. [...]

Ari: Tutkimuksen tekeminen on jatkuvaa valintojen tekemistä siihen saakka, kun tutkielma on jätetty arvioitavaksi, kuten Jaana alustuksessaan kirjoittaa. Mielestäni tämä pitää erittäin hyvin

paikkaansa. Vaikka tutkimusta aloittaessa pystyisikin selkeästi määrittelemään, tutkimusongelman, menetelmävalinnat ja käytettävät teorit, niin niihin tulee mielestäni pakostakin muutoksia tutkimuksen edetessä. *Itse huomasin tämän konkreettisesti omassa gradussani.* Olin alkuraportin jälkeen varma, että päädyn käyttämään yhtä tiettyä menetelmää empiriassani, koska tämä tapa oli esillä monessa esimerkkitutkimuksessa. Kuitenkin lopulta päädyin täysin eri menetelmään, koska se oli käytännössä helpompi toteuttaa mutta antoi yhtä ”luotettavia” vastauksia. [...]

MARI: *I agree with you; it is all about making (constant) choices. Almost the same happened to me, I had decided to use the Delphi method, but ended up with the familiar and safe semi-structured interview method. And I still believe that it was a wise decision. You need to be able to navigate in research in order to get the best result.*

Mari: *Olen samaa mieltä kanssanne; se on jatkuvaa valintojen tekemistä. Minulle kävi vähän samalla tavalla, olin päätnyt tekemään delfoi-tutkimuksen, mutta lopulta päädyin kuitenkin tuttuun ja turvalliseen puoli strukturoituun haastattelumalliin. Ja olen edelleen siinä uskossa että se oli viisas valinta. Tutkimuksessa on pystyttävä luovimaan parhaan tuloksen saamiseksi.*

The extract starts with Ari’s turn, which he initiates by aligning with the thread-initial turn (“as Jaana writes”). After elaborating his view and his agreement with Jaana, he supports his agreement through sharing his experiences about the topic in a narrative manner. He begins the narrative with a preface that connects the narrative to the argument: “I noticed this concretely with my own MA thesis.” The narrative includes temporal progress in that it describes the process from him being sure about his method to changing it. Ari’s narrative illustrates the point of the argument in that it describes an instance of having to make choices during the process of research.

In the subsequent turn, Mari begins with an explicit agreement with both Ari and the thread-initial turn: *Olen samaa mieltä kanssanne* – ‘I agree with you.’⁵ The agreement is also emphasized by a repetition of part of Ari’s statement. After that, Mari tells her own story, which she prefaces through explicating the similarity of her experience with that of Ari’s: “Almost the same happened to me.” The story also runs like a second story, since the experienced event as well as the chronological design of the experience are described as similar (cf. Stommel & Lamerichs, 2014). Thus, Mari not only agrees with Ari, she displays that her agreement is based on her ability to affiliate with Ari’s experience (e.g., Lester & Paulus, 2011).

Extract 6 is a case of narrative experience talk where agreement is expressed implicitly. The main argument is expressed in Jari’s turn. In the following, we concentrate on how Elisa and Eino fashion their agreement with Jari through their experience talk.

(6) Implicit agreement through minimal narratives (s09)

JARI: [...] In my opinion there is room for improvement in the framing of theses. Very often research topics are too broad which can lead to findings that are too general.

Jari: [...] Mielestäni opinnäytteissä rajaamisessa olisi kehitettävää. Usein tutkimusaiheet ovat liian laajoja, jolloin tuloksista voi tulla liian yleisiä.

ELISA: *When doing my proseminar (BA thesis) I realized that the topic I chose I initially thought was relatively narrow and well-framed. Eventually it turned out that the more I read research materials and got deeper into the topic, I began to realize that yet more clear framing was needed in order to find the core from the fairly large topic.*

Elisa: *Itse huomasin kandia tehdessäni, että aluksi luulin valitsemani aiheen olevan suhteellisen kapean ja rajatun. Kuitenkin kävi niin, että mitä enemmän luin lähdemateriaalia ja pääsin syvemmälle aiheeseen, aloinkin tajuamaan, että vielä kovempaa rajausta tarvittiin sen ydinjutun löytämiseksi laajasta aiheesta.*

EINO: *It is certainly best to try to frame the topic as well as possible before the writing process begins. I did not do it when I began my proseminar and at some point I realized the scope of the topic had gotten out of hand. I ended up writing huge amounts of text which were never included in the final paper.*

Eino: *Aiheen rajaaminen tosiaan kannattaa pyrkiä tekemään mahdollisimman tarkasti jo ennen kirjoitusprosessin aloittamista. Itse en tätä tehnyt kandia aloittaessani ja jossain vaiheessa huomasin aiheen laajuuden lähteneen käsistä. Kirjoitin siis hurjat määrät tekstiä jotka eivät päätyneet lopulliseen kirjoitelmaan.*

In her turn, Elisa goes straight to her experience about troubles in framing her thesis. There is no explicit marker of the relationship of the story to Jari's argument in the previous turn. However, the central point of her story, which has the form of a minimal narrative, supports Jari's argument. She describes how her original idea about framing her thesis turned out to be insufficient. Thus, her experience backs up the general notion of there being "room for improvement" in the framing of theses.

Eino, in turn, tells a minimal story that has clear similarities with Elisa's: He also describes how he realized that he had made a mistake in framing his thesis too broadly. Thus, he displays affiliation with Elisa. However, his turn is different from Elisa's in that he initiates his turn with a story preface, in which he explicates his view of the issue: "It is certainly best to try to frame the topic before the writing process begins." The content of this statement agrees with points made (explicitly and implicitly) in previous turns. What is more, the choice of the word *tosiaan* 'certainly' can be seen as an implicit marker of agreement.

In sum, we can see how minimal narratives work as resources for agreeing and affiliating with previous contributors. At the same time, however, the narrators also display that their agreement is based on their own experience, and thus that they have an independent basis for holding their views (cf. Pomerantz, 1984).

In the following, we show two extracts where agreeing is done with the help of non-narrative experience talk. In these cases agreement can also be either explicated or expressed implicitly. We start with a case (extract 7) with an explicit agreement token.

(7) Explicit agreement with non-narratives (s09)

ELISA: I value theory, but I also take a critical view of different theories. *I think that a theory cannot be 100% true except in perhaps some natural sciences. [...] When I was doing my MA thesis I noticed how important different theories are. The researcher generates new research*

and theory on the basis of own interests and picks up from already existing theories those aspects that validate one's own thinking and perspective on things. [...]

Elisa: Itse arvostan teoriaa, mutta suhtaudun kuitenkin myös kriittisesti erilaisiin teorioihin. *Mielestäni teoria ei voi olla 100% tosi* kuin ehkä joissain luonnontieteissä. [...] *Gradua tehdessäni huomasin*, miten tärkeitä erilaiset teorit ovat. Tutkija synnyttää uutta tutkimusta ja teoriaa omien intressiensä pohjalta ja poimii olemassa olevista teorioista sen mikä vahvistaa omaa ajattelua ja näkemyksiä asioista. [...]

MAIJA: *I also think* that very few theories are 100 % true. *The more you study and familiarize yourself with a particular science, the better you realize that there are these different schools.* [...]

Maija: *Olen samaa mieltä* siitä, että harva teoria on 100 % tosi. *Mitä enemmän opiskelee ja perehtyy* johonkin tieteeseen, sen paremmin huomaa, että löytyy juuri näitä erilaisia koulukuntia. [...]

In this extract we especially concentrate on how Maija designs her agreement with Elisa. First, however, we take a brief look at Elisa's turn. She makes an argument in which she presents a slightly critical view of theories which she backs up with experience talk. This experience talk is of the kind that we called interpretation of experience in the previous section. Thus, she describes what she has "noticed" in doing her thesis.

In her turn, Maija explicitly agrees with Elisa's argument about the truth value of theory, using the words *Olen samaa mieltä* 'I also think.' Interestingly, Maija also clarifies this supportive statement through experience talk. And, similar to Elisa, she does it in a non-narrative way, as an interpretation of experience. She also uses the verb *huomata* 'notice, realize.' However, instead of the first person she uses the zero person form (translated as impersonal 'you') and offers the experience for anyone to identify with. Thus, she implies that anyone else can potentially notice the same thing she has.

In cases like extract 7, the participants seem to recycle the action and contribution types in the preceding turn and in the current sequence overall (cf. Piirainen-Marsh & Tainio, 2009). Maija makes her contribution similar to Elisa's in the sense that both of them use non-narrative experience talk. Thus, it is not only that the experience is similar, the way of relating the experience is also similar (cf. Barak & Gluck-Ofri, 2007).

Our last extract (8) is another case of recycling. In the example, non-narrative experience talk is used as evidence for arguments by three contributors. All of them describe a recurrent activity of theirs. In this case, agreement is expressed by different implicit agreement formats. In this extract, also, we have a case where an agreement token is followed by a partial disagreement. The extract begins with Juuso's turn, in which he makes an argument about the appropriate way to use English and Finnish concepts in seminar work.

(8) Implicit agreement with recurrent experiences (k10)

JUUSO: A lot of good text from Markus! One thing however came to my mind in addition to what has previously been mentioned. Very many Finnish researchers use English terms, although there are Finnish equivalents. *In my own text I always try to avoid this phenomenon, though in the field of finance it can at times be rather difficult. I think that*

using the Finnish term in the text and placing the foreign concept within parenthesis, if it is important to include, is a good practice.

Juuso: Paljo hyvää tekstiä Markukselta! Yksi asia tuli kuitenkin edellä mainittujen lisäksi mieleen. Hyvin monet suomalaiset tutkijat käyttävät väkisin englannin kielisiä käsitteitä, vaikka suomen kielinen vastine löytyis. *Omassa tekstissä pyrin aina välttämään kyseistä ilmiötä, tosin rahoituksen puolella se voi välillä olla aika vaikeeta. Mielestäni hyvä tapa on laittaa käsite* varsinaiseen tekstiin suomeksi ja vierasperäinen käsite sulkeisiin, mikäli se on tärkeää esittää.

KATI: *It's true that many English concepts have an established use an example that comes to mind is empowerment. The concept should always be defined in Finnish, but sometimes I have felt that using an English concept in the text is more appropriate.*

Kati: *Totta on, että monet englanninkieliset käsitteet ovat vakiintuneet käyttöön esimerkkinä tulee nyt mieleen empowerment. Käsite tulee aina avata suomeksi, mutta joskus olen kokenut kuvaavammaksi tekstissä käyttää englanninkielistä käsitettä.*

MALLA: *Juuso's point about English terms is good in my opinion! I often ponder when should the English term be used in addition to the Finnish one and when not. In my MA thesis I have done it so that I have used both English and Finnish concepts when the concept has been such that both forms have been used in the literature written in Finnish. [...]*

Malla: *Juuson pointti englanninkielisistä termeistä on mielestäni hyvä! Itse usein pohdin, että milloin pitäisi tuoda esiin myös englanninkielinen termi suomenkielisen termin lisäksi ja milloin ei. Omassa gradussani olen tehnyt niin, että olen tuonut esiin sekä englannin- että suomenkielisen termin silloin, kun kyseessä on ollut sellainen termi, josta on käytetty suomalaisessa kirjallisuudessa molempia.[...]*

In his turn, Juuso illustrates his point about principally using Finnish concepts with a description of what he has done (“In my own text...”). He uses the adverb *aina* ‘always’ and describes a recurrent experience, his habitual way of acting.

Both Kati and Malla use descriptions of recurrent experiences in their responses to Juuso’s argument, but they do it in slightly different ways. Kati begins with a recognition of the truth of Juuso’s first argument with *Totta on että* ‘It’s true that.’ This can be seen as an implicit agreement token. However, Kati also modifies the argument a bit: While Juuso talked about researchers using English concepts “although there are Finnish equivalents,” Kati argues that “English concepts have an established use.” Thus, Kati’s contribution is similar to what Couper-Kuhlen and Thompson (2000) talk about as concessions, which are often followed by disagreements. In elaborating her stance, Kati also uses non-narrative experience talk: She describes her habitual way of using English and Finnish concepts. However, while Juuso “tries to avoid” English terms, Kati “sometimes” uses them in the text. Thus, her contribution can be read as a slight disagreement. Through making a concession, she works toward achieving affiliation with Juuso despite her slightly different stance (cf. Waring, 2001).

Malla, in contrast, begins her contribution with a positive assessment of the whole of Juuso’s argument: “Juuso’s point is good in my opinion.” This assessment works also as an implicit agreement with Juuso. This is followed by non-narrative experience talk, a description of a recurrent experience. She tells about what she “often” ponders. Also, she uses the Finnish perfect tense in telling how she uses Finnish and English, and thus presents it as a habitual practice. In

Malla's turn, the argument and the experience talk are intertwined. The experience she relates works as an illustration of how she agrees with Juuso.

In this section we have seen how experience talk works in agreeing and securing affiliation. Through the experience talk the participants display both their agreement and their affiliation with each other in the experiential sense. Sometimes the agreement is expressed explicitly. But even when it is not, the experience talk shows in a concrete way that there is agreement between the collaborators. And, importantly, when you are able to tell or describe your own experience, you are agreeing from your own perspective, on your own terms. In rare cases, a disagreement may be hinted at. Even in these cases, an orientation towards affiliation can be seen.

Conclusions

Our findings show that the students participated in the task-based discussion through different types of experience talk. They told personal stories and related their experiences, and they used experience talk for argumentation. In single argumentative turns, experience talk was constructed in three ways that can be placed on a continuum with regard to its degree of narrativity: 1) minimal narratives (cf. Page, 2010), 2) descriptions of singular or recurrent experiences (cf. Lester & Paulus, 2011), and 3) interpretations of experiences (cf. Peräkylä, 2004). At the narrative end of the continuum, the experience and the argument are clearly separate in the turn, while at the non-narrative end they are closely intertwined. In inter-turn argumentation, experience talk is co-constructed through first and second stories and by other kinds of reciprocal sharing of similar experiences (see Lester & Paulus, 2011; also Lehtinen, 2005; Middleton, 1997). This recycling of experience talk that is coupled with either explicit or implicit agreement forms accomplishes agreement as well as varying degrees of affiliation between the participants.

Furthermore, experience talk is typically truncated and formulated in a way that is suitable for this particular type of mediated interaction (e.g., Page, 2010; also Lapadat, 2007). The online learning platform (Moodle) and the institutional task assigned to the students furnish a context where telling stories that are too long or too personal is not convenient. The students show awareness of the context, and they design their experience talk as minimal narratives and or non-narratives that are adequate for the argumentative task. Thus, they manage a balance between their positions as peer students and as knowledgeable students who practice their skills in academic argumentation (cf. Laurinen & Marttunen, 2007; Potter, 2004; Sampson & Clark, 2008). This practice is in line with earlier findings about online learning settings that have shown how distant learners are able to accommodate their actions both to fulfill the required academic task and to socialize with their peers (Lester & Paulus, 2011). They utilize the different forms of experience talk in constructing themselves as participants who are able to fit their argumentation to the situation, as well as to the contributions of other participants (cf. Thompson, 2001).

Experience talk is also commonly generalized – especially in the case of descriptions and interpretations of experiences. Generalization is made either through grammatical forms such as the Finnish zero person form or through describing recurrent rather than singular experiences. This generalizing tendency underlines the orientation to peer-to-peer interaction where students collaborate, align, and affiliate with each other (cf. Shanahan, 2010). That is, they describe shareable experiences that can be easily affiliated with (e.g., Baym, 1996; Guiller & Durndell,

2007). However, generalizability also enhances the acceptability of the argument. It makes it possible for others to describe similar experiences and thus strengthen the argument. That is, through giving several examples that speak to a generalized principle, the participants collaboratively build a stronger case for the principle.

These patterns of experience talk and argumentation are also shaped by contextual features that have to do with digital discourse and mediated turn exchanges. In an asynchronous discussion, the interaction is in a written mode, and the system leaves room for time and consideration with regard to each contribution (Meyer, 2003). The participants can choose the action that they want to react to and the time and place for their response. At the same time, they need to rely on written cues, in addition to institutional contextual resources, in deciding how to contribute – for example, when and where it is appropriate to share experiences or join the collaborative argumentation (e.g., Lester & Paulus 2011; see also Laurinen & Marttunen, 2007; Walker Pickering, 2009).

In conclusion, experience talk in digital learning is ‘factual’ and ‘social’ at the same time. It is a resource for argumentation about facts and viewpoints that have to do with the topic of interactional learning, as well as for collaborating and affiliating with peers. It is a way for displaying one’s own expertise and interacting with others. It is shaped by the institutional context as well as the asynchronous digital context.

Notes

1. Although our focus is not on learning as such, it is compatible with the notions of socio-interactional learning (e.g., Piirainen-Marsh & Tainio, 2009) and digital learning as collaborative and interactive argumentation (e.g., Clark et al., 2007; Laurinen & Marttunen, 2007).
2. The expression ‘experience talk’ is used occasionally in the relevant literature (e.g., Penttinen, 2006) but analyzed under other rubrics (e.g., sharing prior experiences; Lester & Paulus, 2011).
3. The data are part of a total research dataset of about 100 threads and 1100 turns. This is the dataset of the dissertation research of the first author.
4. As can be seen here, our concept of ‘experience talk’ is broad. We have included these kinds of descriptions of habitual practices when it is clearly the writer’s own practices that are described. In our view, the writer is using her or his experience of these practices as evidence in these cases.
5. In the Finnish sentence, *kanssanne* ‘with you’ is plural in form.

References

- Arminen, I. (2004). Second stories: The salience of interpersonal communication for mutual help in Alcoholics Anonymous. *Journal of Pragmatics*, 36(2), 319–347.
- Barak, A., & Gluck-Ofri, O. (2007). Degree and reciprocity of self-disclosure in online forums. *CyberPsychology & Behavior*, 10(3), 407–417.
- Barton, D. (2012). Participation, deliberate learning and discourses of learning online. *Language and Education*, 26(2), 139–150.
- Baym, N. K. (1996). Agreements and disagreements in a computer-mediated group. *Research on Language and Social Interaction*, 29(4), 315–346.
- Clark, D. B., Sampson, B., Weinberger, A., & Erkens, G. (2007). Analytic frameworks for assessing dialogic argumentation in online learning environments. *Educational Psychology Review*, 19(3), 343–374.
- Coffin, C. (2004). Arguing about how the world is or how the world should be: the role of argument in IELTS tests. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 229–246.
- Conole, G., Dyke, M., Oliver, M., & Seale, J. (2004). Mapping pedagogy and tools for effective learning design. *Computers & Education*, 43, 17–33.
- Couper-Kuhlen, E., & Thompson, S. A. (2000). Concessive patterns in conversation. In E. Couper-Kuhlen & B. Kortmann (Eds.), *Cause, condition, concession, contrast: Cognitive and discourse perspectives* (pp. 381–410). Berlin: Mouton de Gruyter.
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8(3), 379–387.
- Frobish, T. S. (2013). On pixels, perceptions, and personae: Toward a model of online ethos. In M. Folk & S. Apostel (Eds.), *Online credibility and digital ethos: Evaluating computer-mediated communication* (pp. 1–23). Hershey, PA: IGI Global.
- Georgakopoulou, A. (2004). To tell or not to tell?: Email stories between on- and off-line interactions. *Language@Internet*, 1, article 1. Retrieved June 23, 2016 from <http://www.languageatinternet.org/articles/2004/36>.
- Giles, D. C., & Newbold, J. (2013). ‘Is this normal?’ The role of category predicates in constructing mental illness online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 18, 476–490.
- Giles, D., Stommel, W., Paulus, T., Lester, J., & Reed, D. (2015). The micro-analysis of online data: The methodological development of “digital CA.” *Discourse, Context & Media*, 7, 45–51.
- Grabill J. T., & Pigg S. (2012). Messy rhetoric: Identity performance as rhetorical agency in online public forums. *Rhetoric Society Quarterly*, 42(2), 99–119.
- Graham, T., & Wright, S. (2014). Discursive equality and everyday talk online: The impact of “superparticipants.” *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19, 625–642.
- Guiller, J., & Durndell, A. (2007). Students’ linguistic behaviour in online discussion groups: Does gender matter? *Computers in Human Behavior*, 23, 2240–2255.

- Hong, S., & Park, H. S. (2012). Computer-mediated persuasion in online reviews: Statistical versus narrative evidence. *Computers in Human Behavior*, 28, 906–919.
- Hutchby, I. (2001). ‘Witnessing’: The use of first-hand knowledge in legitimating lay opinions on talk radio. *Discourse Studies*, 3(4), 481–497.
- Joinson, A. N. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European Journal of Social Psychology*, 31, 177–192.
- Kaufman, S., & Whitehead, K. A. (2016). Producing, ratifying and resisting support in an online support forum. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, February 5, 2016. DOI: 10.1177/1363459315628043.
- Laitinen, L. (2006). Zero person in Finnish: A grammatical resource for construing human reference. In M-L. Helasvuo & L. Campbell (Eds.), *Grammar from the human perspective: Case, space and person in Finnish* (pp. 209–232). Amsterdam: John Benjamins.
- Lampel, J., & Bhalla, A. (2007). The role of status seeking in online communities: Giving the gift of experience. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12, 434–455.
- Lapadat, J. C. (2007). Discourse devices used to establish community, increase coherence, and negotiate agreement in an online university course. *Journal of Distance Education*, 21 (3), 59–92.
- Laurinen, L., & Marttunen, M. (2007). Written arguments and collaborative speech acts in practicing the argumentative power of language through chat debates. *Computers and Composition*, 24, 230–246.
- Lehtinen, E. (2005). Achieved similarity: Describing experience in Seventh-Day Adventist Bible study. *Text*, 25(3), 341–371.
- Lester, J. N., & Paulus, T. M. (2011). Accountability and public displays of knowing in an undergraduate computer-mediated communication context. *Discourse Studies*, 13(6), 671–686.
- Lewis, D. M. (2005). Arguing in English and French asynchronous online discussion. *Journal of Pragmatics*, 37(11), 1801–1818.
- Manning, J. (2013). Construction of values in online and offline dating discourses: Comparing presentational and articulated rhetorics of relationship seeking. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19, 309–324.
- Meyer, K. A. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 55–65.
- Middleton, D. (1997). The social organization of conversational remembering: Experience as individual and collective concerns. *Mind, Culture, and Activity*, 4(2), 71–85.
- Niemi, K. (2013). Uskomaton kertomus. Oppilaat kertojina opetuskeskusteluissa. In A. Kauppinen (Ed.), *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta* (pp. 81–99). Helsinki: Finnish Literature Society.
- Norrick, N. (2000). *Conversational narrative: Storytelling in everyday talk*. Amsterdam: John Benjamins.

- Ochs, E. (2011). Narrative in everyday life (Revised). In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction* (pp. 64–84). London: Sage.
- Ochs, E., & Capps, L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19–43.
- Page, R. (2010). Re-examining narrativity: Small stories in status updates. *Text & Talk*, 30(4), 423–444.
- Penttinen, L. (2006). Yliopisto-opiskelijoiden vertaiskeskustelu tutkielmaseminaarissa. *Kasvatus* 37(3), 264–275.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1971). *The new rhetoric: A treatise on argumentation*. Transl. by J. Wilkinson & P. Weaver. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Peräkylä, A. (2004). Making links in psychoanalytic interpretations: A conversation analytical perspective. *Psychotherapy Research*, 14(3), 289–307.
- Peräkylä, A., & Silverman, D. (1991). Owing experience: Describing the experience of other persons. *Text*, 11(3), 441–480.
- Piirainen-Marsh, A., & Tainio, L. (2009). Other-repetition as a resource for participation in the activity of playing a video game. *The Modern Language Journal*, 93(2), 153–169.
- Plantin, C. (2011). Persuasion or alignment? *Argumentation*, 26, 83–97.
- Pomerantz, A. (1984). Giving a source or basis: The practice in conversation of telling ‘how I know.’ *Journal of Pragmatics*, 8(5-6), 607–625.
- Potter, A. (2004). Interactive rhetoric for online learning environments. *Internet and Higher Education*, 7, 183–198.
- Sacks, H. (1992). Lectures on conversation. Volume 1. G. Jefferson (Ed.). Oxford: Blackwell.
- Sakr, M. (2012). ‘Wrighting’ the self: New technologies and textual subjectivities. *Learning, Media and Technology*, 37(1), 119–123.
- Sampson, V., & Clark, D. B. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92, 447 – 472.
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23(1), 23-55.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shanahan, M-C. (2010). Changing the meaning of peer-to-peer? Exploring online comment spaces as sites of negotiated expertise. *Journal of Science Communication*, 9(1), 1–13.
- Stommel, W., & Lamerichs, J. (2014). Communication in online support groups: Advice and beyond. In H. Hamilton & W-Y. S. Chou (Eds.), *Handbook of language and health communication* (pp. 198–211). Routledge: New York.
- Swan, K. (2002). Building learning communities in online courses. The importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2, 23–49.

- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78.
- Vayreda, A., & Antaki, C. (2009). Social support and unsolicited advice in a Bipolar Disorder online forum. *Qualitative Health Research*, 19(7), 931-942.
- Walker Pickering, K. (2009). Student ethos in the online technical communication classroom: Diverse voices. *Technical Communication Quarterly*, 18(2), 166-187.
- Waring, H. Z. (2001). Balancing the competing interests in seminar discussion: Peer referencing and asserting vulnerability. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 29-50.
- Young, A. J. (2008). Disciplinary rhetorics, rhetorical agency, and the construction of voice. In B. Johnstone & C. Eisenhart (Eds.), *Rhetoric in detail: Discourse analytic approaches to rhetorical text and talk* (pp. 227-246). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Biographical Notes

Liisa Kääntä [liisa.kaanta@uva.fi] is a Ph.D. student in the Department of Modern Finnish and Translation, University of Vaasa, Finland. Her research interests include digital interaction, online learning, institutional interaction, and the methodological challenges of online data microanalysis.

Esa Lehtinen [esa.lehtinen@uva.fi] is Professor of Modern Finnish in the Department of Modern Finnish and Translation, University of Vaasa, Finland. He has conducted research on discourse in organizational, medical, and religious settings.