

PÄÄTEKOKOUSKESKUSTELU: KIRJOITETTUA VUOROVAIKUTUSTA

Sirpa Leppänen ja Paula Kalaja
Jyväskylän Yliopisto

This paper describes an experiment with computer conferencing in the L2 context: instead of meeting in class, a group of EFL university students discussed topics related to a content-area course via an electronic network. Transferring ordinary classroom discussions into the computer-conferencing mode had interesting effects on the interactions. This paper is an attempt at developing a framework for the analysis of the goals and roles the students pursued, adapting ideas from L2 classroom research.

Key words: computer conferencing, written interaction

1. TAUSTA

Päätekokouksella (computer-conferencing, mm. Kaye 1989, Murray 1990) tarkoitetaan viestintää, jossa keskustelijat ovat yhteydessä toisiinsa sähköpostiverkossa ja laativat ja lukevat viestejä tietokonepääteillä joko samanaikaisesti (real-time), esimerkiksi tietokonealuokassa, tai eriaikaisesti (non-real-time). Päätekokouskeskustelussa vuorovaikutus tapahtuu siis kirjallisesti.

Korkeakouluopetuksessa päätekokousta on sovellettu mm. eri tieteenalojen peruskursseilla (Marttunen 1992, 1993) ja seminaareissa (Konttinen & Sajavaara 1990). Kielten opetuksessa sitä on lähinnä käytetty ensikielen opetuksessa, mutta viime vuosina myös vieraiden kielten opetuksessa. Kielten opiskelijat ovat yleensä olleet lukiolaisia, jotka ovat päätekokouksissa olleet yhteydessä toisiin vaikkapa englannin kieltä hallitseviin koululaisiin eri puolilla maailmaa (mm. Bee-Lay & Yee-Ping 1991, Tella 1991). Tässä artikkelissa raportoimme kokeilustamme, jossa käytimme eireaaliaikaista päätekokousta englannin kielen opetuksessa yliopistotasolla.

Selvitämme ensin kokeilun järjestelyjä, toisin sanoen kuinka muunsimme tavanomaiset luokkakeskustelut päätekokouskeskusteluiksi. Sen jälkeen analysoimme yhtä käytyä keskustelukierrosta ja sen puitteissa lähetettyä kahta viestiä Ellisin (1984) luokkahuonevuorovaikutuksen analysointimallin avulla. Tämän mallin käyttöä perustelimme sillä, että vaikka päätekokouskeskustelut ovat kirjallisia, oletimme niiden olevan interaktiivisia luokkakeskustelujen tapaan. Edelleen halusimme nähdä päätekokouskeskustelut opiskelijoiden tavoitteellisena kielellisenä toimintana (vrt. ensikielisten luokkakeskustelujen analysointi hierarkkisesti rakentuvina teksteinä, mm. Sinclair & Coulthard 1975 tai Leiwo et al. 1987).

2. KOKEILUN JÄRJESTELYT

Koeryhmäksi valitsimme viisi Jyväskylän yliopiston englannin kielen opiskelijaa. He olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja olivat muun vuosikurssin kanssa suorittamassa kurssia nimeltä British and American Institutions. Kurssi antaa taustatietoja maista, joissa puhutaan englantia, mm. niiden poliittisista ja sosiaalisista oloista. Kurssi kestää kaksi lukukautta ja se koostuu luennoista, lukemis- ja kirjoitustehtävistä. Lisäksi kurssiin kuuluvat keskustelutunnit: opiskelijat kokoontuivat kerran viikossa pienryhmissä keskustelemaan englanniksi kurssiin liittyvistä aiheista. Toisin kuin muut kurssilaiset koeryhmäläiset eivät osallistuneet näihin keskusteluihin, vaan keskustelivat kirjallisesti päätekokouksissa. Tähän tarkoitukseen koeryhmäläiset ja heidän opettajansa käyttivät tietokonepäätteitä, joilla he olivat yhteydessä toisiinsa sähköpostiverkossa yliopiston keskustietokoneen välityksellä (järjestelyistä tarkemmin, ks. Leppänen & Kalaja, painossa, Kalaja & Leppänen, painossa).

Kevätlukukauden 1992 aikana koeryhmäläiset keskustelivat kymmenestä eri aiheesta mm. sananvapaudesta, Thatcherin politiikasta ja Pohjois-Irlannin ongelmista. Koeryhmän vetäjä, syntyperäinen englannin kielen opettaja, aloitti keskustelun yleensä esittämällä opiskelijoille jonkin

kysymyksen, johon opiskelijat sitten vastailivat. Opettajan kanssa oli sovittu, että kukin opiskelija lähettäisi ainakin kaksi viestiä viikossa.

Näillä järjestelyillä ryhmäkeskustelu saatiin joustavaksi. Sen sijaan, että ryhmä olisi kokoontunut vaikkapa luokassa 123 maanantai-iltapäivisin kello kaksi, sekä opiskelijat että opettaja saattoivat työskennellä missä ja milloin halusivat. Keskustelu ei siis enää ollut sidoksissa tiettyyn paikkaan ja aikaan. Sen lisäksi osallistujat saattoivat käyttää aikaa puheenvuorojen valmisteluun ja lukemiseen niin paljon kuin katsoivat tarpeelliseksi.

Suullisten opettajajohtoisten luokkakeskustelujen muuntamisella kirjoite-
tuiksi päätekeskusteluiksi oli tietenkin seurauksia itse keskustelujen
muotoon ja keinoihin. Luokkakeskustelujen tavoin myös päätekeskuste-
luissa puheenvuorot etenivät ajassa, ja puheenvuoro vaihtui puhujalta
toiselle. Toisin kuin luokkakeskusteluissa osallistujien viestit eivät olleet
välittömiä. Osallistujat kirjoittivat ne eri aikoina ja eri paikoissa, joten
palaute kuhunkin viestiin seurasi vasta myöhemmin. Näissä kahdessa
viimeksi mainitussa suhteessa päätökousviestit muistuttavat hyvinkin
paljon esimerkiksi puhelinvastaajaviestejä (vrt. esimerkiksi Dingwall 1992).
Koska keskustelut olivat kirjoitettuja, osallistujat eivät voineet tietenkään
käyttää hyväkseen kaikkia puhutun kielen vuorovaikutuskeinoja (kuten
esimerkiksi eleitä, ilmeitä, intonaatiota, äänensävyä, taustääntelyä, jne.),
vaan heidän täytyi tukeutua muihin keinoihin (esimerkiksi isoihin kirjai-
miin, alleviivaukseen tai huutomerkkeihin) halutessaan välittää asentei-
taan tai affektiivisia reaktioitaan toisilleen.

Kaikki kymmenen keskustelukierrosta, kuten yksittäiset viestitkin, osoit-
tautuivat hyvin monitasoisiksi. Jokaista keskustelukierrosta rajoitti kuiten-
kin jonkin verran opettajan aluksi antamat ohjeet siitä, kuinka opiskelijoijoi-
den tuli työskennellä päätökouksessa: kunkin opiskelijan piti kirjoittaa
vähintään kaksi viestiä viikon aikana. Osaltaan keskusteluja rajoittivat
myös opettajan ohjeet keskustelujen sisällöstä: opettaja antoi keskustelun-

aiheet, jotka puolestaan perustuivat kurssiin kuuluviin luentoihin tai teksteihin.

3. ANALYYSIN VIITEKEHYS

Tässä artikkelissa analysoimme esimerkinomaisesti yhtä keskustelukierrosta ja kahta siihen kuuluvaa yksittäistä viestiä. Analyysissä sovellamme Ellisin (1984) laatimaa kuvausmallia toisen kielen luokahuonevuorovaikutuksesta.

Ellis (1984: 101-131) esittää, että luokahuonetilanteessa on mahdollista tunnistaa useantyyppisiä sosio-psykologisia päämääriä (goals), jotka motivoivat ja vievät eteenpäin vuorovaikutusta. Ellis jakaa nämä päämäärät kahteen pääluokkaan: keskeisiin päämääriin (core goals) ja luokahuonevuorovaikutuksen viitekehukseen kohdistuviin päämääriin (framework goals). Keskeisiä päämääriä ovat kieleen kohdistuvat päämäärät (medium-oriented goals), joiden tarkoituksena on opettaa ja harjoittaa vierasta kieltä, sisältöön liittyvät päämäärät (message-oriented goals), joiden tarkoituksena on välittää oppisisältöjä vieraalla kielellä, ja toimintaan kohdistuvat päämäärät (activity-oriented goals), joiden tarkoituksena on käyttää kieltä todellisten tehtävien suorittamiseen. Näistä keskeisistä päämääristä vain viimeinen luokka, toimintaan kohdistuvat päämäärät, antaa Ellisin mukaan oppilaille suuremman vapauden ohjata interaktiota. Muut kaksi, kieleen ja sisältöön kohdistuvat päämäärät, merkitsevät puolestaan useimmiten opettajajohtoista vuorovaikutusta.

Viitekehukseen liittyviä päämääriä ovat puolestaan opettajan luokahuoneinteraktiota organisoiva metakieli, oppijoiden suorittamiin tehtäviin kohdistuva metakieli (esimerkiksi task-talk) ja sosiaalista vuorovaikutusta rakentava ja ylläpitävä kieli (social goals). Myös viitekehukseen liittyvät päämäärät näyttäisivät Ellisin mukaan helpottavan kielenoppimista enemmän kuin itse kieliaiineksen tai sisältöjen opettamiseen pyrkivä

vuorovaikutus, sillä ne antavat myös oppijalle mahdollisuuden aktiivisesti vaikuttaa vuorovaikutuksen etenemiseen ja jopa ohjata sitä.

Vaikka Ellisin malli on laadittu puhutun luokkahuonediskurssin kuvaukseen, se soveltuu mielestämme myös päätekokouskeskustelujen analyysiin. Suurimpana syynä tähän on Ellisin näkemys, jonka mukaan sekä kielenopetustilanne että oppija voivat olla moniulotteisia, tavoitteellisia ja dynaamisia luonteeltaan. Tämä pitää paikkansa myös päätekokouskeskustelun ja siihen osallistuneiden opiskelijoiden suhteen. Yksityiskohtaisempia perusteita Ellisin mallin valinnalle on kolme. Ensinnäkin mallin näkökulma on vuorovaikutuksellinen, joten sen soveltaminen vuorovaikutuksellisen päätekokouskeskustelun analyysiin on motivoitua ja kiinnostavaa. Toiseksi Ellisin malli tarjoaa välineistön tunnistaa ja eritellä opettajan ja oppijoiden moninaisia päämääriä ja rooleja keskustelussa. Tämä on tarpeen siitä syystä, että päätekokous tyypillisesti näyttäisi luovan osallistujille varsin väljät puitteet monenlaiseseen dynaamiseen ja jopa oppilasjoh-toiseen dialogiin koko ryhmän ja sen yksittäisten jäsenten kanssa. Kolmanneksi Ellis on laatinut mallinsa nimenomaan toisen kielen oppijoita ajatellen, jollaisia myös meidän kokeiluumme osallistuneet opiskelijat olivat.

Sovellamme analyysissämme Ellisin käsitteitä seuraavalla tavalla. Päätekokouskeskustelussa opiskelijat näyttäisivät pyrkivän toteuttamaan (ainakin) (1) sisältöihin liittyviä, (2) itse kieleen liittyviä, (3) keskustelun viitekehukseen liittyviä ja (4) sosiaalsiin suhteisiin liittyviä päämääriä. Sisältöihin liittyvät päämäärät tässä yhteydessä tarkoittavat niitä tapoja, joilla opiskelijat käsittelevät opettajan antamaa kysymystä ja/tai keskustelunaihetta. Näyttäisi siltä, että tässä aineistossa opiskelijoilla on kahdentyyppisiä sisältöihin liittyviä päämääriä. Yhtäältä he saattavat tulkita opettajan ensimmäisen viestin kysymykseksi, johon he pyrkivät antamaan oman vastauksensa ilmaisemalla vain omia mielipiteitään opettajan antamasta aiheesta. Toisaalta opiskelijat voivat tulkita opettajan viestin keskustelunavaukseksi, jolloin he pyrkivät luomaan ja ylläpitämään todellista

keskustelua ryhmän kanssa. Kielellisesti ja vuorovaikutuksellisesti tämä tarkoittaa sitä, että he pyrkivät liittämään omat viestinsä aikaisemmin lähetettyihin viesteihin esimerkiksi viittaamalla niihin tai kommentoimalla niitä. He saattavat myös esittää toisilleen kysymyksiä tai ilmaista olevansa samaa tai eri mieltä jonkun aikaisemman kirjoittajan tai kirjoittajien kanssa. Kieleen liittyvät päämäärät taas tarkoittavat tässä niitä tapoja, joilla keskustelun osanottajat käsittelevät kieleen liittyviä ongelmia. Keskustelun viitekehukseen liittyvät päämäärät viittaavat niihin tapoihin, joilla osanottajat käsittelevät keskustelun ehtoja ja opettajan tai itse päätekokoussysteemin sille asettamia rajoituksia. Sosiaalisin suhteisiin liittyvät päämäärät ovat puolestaan niitä tapoja, joilla osanottajat luovat ja ylläpitävät sosiaalisia suhteita keskenään.

4. TULOKSIA: KESKUSTELUKIERROKSET

Seuraavaksi tarkastelemme yhtä varsin tyypillistä keskustelukierrosta. Tämän kierroksen aiheena on sananvapaus U.S.A.:ssa ja Suomessa. Viesti 1 sisältää opettajan aloituksen:

Viesti 1

Welcome back

As you read the article, what did you think of the controversy over freedom of speech vs. [the flag as] a sacred object? As an outsider, do you think this type of discussion is important or a waste of time? Please comment on the question in general and any point brought up in the article. You may also bring Finland into the discussion if you choose.

Alan

Opettaja kutsuu ensimmäistä viestiään **kysymykseksi** (*Please comment on the question. . .*). Myös viestin muoto ja sisältö tekee siitä varsin samanlaisen kuin vastaavanlainen tenttikysymys tai kirjoitelmanaihe olisi. On mahdollista, että opettaja jopa odottaa opiskelijoidensa antavan tähän kysymykseen esseetyyppisen vastauksen. Tätä näyttäisi tukevan se, että opettaja ei anna tässä viestissä, eikä myöhemminkään, yksityiskohtaisempia ohjeita siitä, miten opiskelijoiden tulisi viedä päätökouskeskustelua eteenpäin.

Tästä huolimatta eräänlainen kirjoitettu keskustelu alkaa kehittyä seuraavien päivien aikana. Taulukko 1 antaa yleiskuvan tästä keskustelusta ja osoittaa erityisesti ne päämäärät, joihin opiskelijat pyrkivät sen kuluessa ja ne roolit, joissa he toimivat.

TAULUKKO 1. Yhden keskustelukierroksen kuvaus

#	Pvm & Aika	Lähtettäjä	Päämäärät
1	Thu Jan 17 08:43	T(eacher)	provides MESSAGE-ORIENTED GOALS for the S(tudent)s by asking a Q(uestion) and/or by introducing a discussion topic.
2	Fri Jan 18 11:18	S(tudent)1	MESSAGE-OR. GOALS: (1) Q-A: answers T:Q; expresses opinions. (2) DISC.: asks a general question. MEDIUM-OR. GOALS points out a spelling mistake made by the teacher.
3	Sat Jan 19 10:07	T	MEDIUM-OR. GOALS: DISC.: responds to 2:S1: corrects and apologises for his mistake.
4	Mon Jan 21 10:40	S2	MESSAGE-OR. GOALS: Q-A: answers T:Q, expresses opinions.
5	Mon Jan 21 12:02	S3	MESSAGE-OR. GOALS: Q-A: answers T:Q, expresses opinions.
6	Mon Jan 21 17:16	S1	MESSAGE-OR. GOALS: DISC.: comments on 4:S2 and 5:S3 and asks questions from them, clarifies opinions. FRAMEWORK GOALS: encourages S4 and S5 to contribute.
7	Mon Jan 21 18:04	S4	MESSAGE-OR. GOALS: Q-A: answers T:Q, expresses opinions.
8	Tue Jan 22 12:28	S3	MESSAGE-OR. GOALS: DISC.: responds to 6:S1, clarifies opinons. MEDIUM-OR. GOALS: asks for confirmation for her choice of a word.

9	Tue Jan 22 14:21 S5	MESSAGE-OR. GOALS: (1) Q-A: answers T:Q, (2) DISC.: asks a general question. FRAMEWORK GOALS: asks a technical question.
10	Tue Jan 22 14:45 S5	MESSAGE-OR. GOALS: DISC.: asks a general question from the group, comments on 2:S1, clarifies opinions.
11	Tue Jan 22 15:18 S4	MESSAGE-OR. GOALS: DISC.: responds to 6:S1: clarifies opinions agrees with 6:S1 and clarifies opinions.
12	Tue Jan 22 16:16 S2	MESSAGE-OR. GOALS: DISC: responds to 6:S1: clarifies opinions.
13	Wed Jan 23 9:57 T	MESSAGE-OR. GOALS: DISC.: gives feedback on the discussion so far. FRAMEWORK GOALS: answers at length 9:S5 technical question and gives technical instructions.
14	Wed Jan 23 10:26 T	FRAMEWORK GOALS: gives another answer to 9:S5 technical question.
15	Wed Jan 23 11:41 S1	MESSAGE-OR. GOALS: DISC: clarifies opinions. FRAMEWORK GOALS: responds to 8:S5, 11:S4, 12:S2, comments on own role as a catalyst and explains her extra turn.

Kuten voidaan odottaakin, keskustelukierroksen alussa opiskelijat tulkitsevat opettajan ensimmäisen viestin kysymykseksi, johon he pyrkivät antamaan oman vastauksensa käyttämällä sellaisia ilmauksia kuin *I think . . .*, tai *in my opinion*. Taulukossa 1 esimerkkeinä tästä ovat viestit 2, 4, 5, ja 7.

Näissä viesteissä opiskelijat eivät näytä ohjaavan keskustelun kulkua. He reagoivat opettajan lähettämään ensimmäiseen viestiin esittämällä omia mielipiteitään kyseisestä asiasta, mutta eivät ehdota uusia keskustelunaiheita eivätkä elaboroi opettajan tai toistensa esittämiä näkökohtia. Voitaisiinkin väittää, että heidän roolinsa näissä viesteissä on lähellä stereotyyppistä oppilaan roolia. Huomattavaa tässä yhteydessä on myös se, että opettaja ei anna lainkaan palautetta opiskelijoille vastauksista, joten tässä mielessä oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus on vähäisempää kuin se olisi vastaavassa luokkahuonekontekstissa, jossa oppilaan antamaa vastausta opettajan esittämään kysymykseen seuraa useimmiten tämän palaute (ks. esimerkiksi Chaudron 1988: 118-152).

Taulukko 1 osoittaa myös, kuinka opiskelijat tavoittelevat toista sisältöön liittyvää päämäärää eli luovat ja ylläpitävät kirjoitettua keskustelua

ryhmän kanssa. He esimerkiksi kommentoivat toistensa viestejä (viesti 6), tekevät kysymyksiä (viestit 6, 9 ja 10) ja ilmaisevat olevansa samaa mieltä aiemman kirjoittajan kanssa (viesti 11). Näissä viesteissä opiskelijat näyttäytyvät aktiivisina keskusteluaiheiden ehdottajina ja uusien esittäjinä. Voisikin hyvin väittää, että heidän roolinsa ei näissä viesteissä olekaan enää stereotyyppinen oppijanrooli, jossa opiskelija tyytyy vain vastaamaan opettajan kysymykseen.

Taulukossa 1 on esimerkkejä myös siitä, kuinka opiskelijat tavoittelevat kieleen liittyviä päämääriä; muun muassa viestit 2, 3, ja 8 havainnollistavat sitä, miten opiskelijat käsittelevät vieraaseen kieleen liittyviä ongelmia. Viestissä 2 yksi opiskelijoista huomauttaa opettajalle tämän tekemästä kirjoitusvirheestä: viestissä 3 opettaja korjaa virheensä. Viesti 8 on puolestaan tyyppiesimerkki siitä, kuinka opiskelijat yrittävät selventää tai vahvistaa sanavalintaansa vaihtamalla koodin englannista suomeksi.

Lisäksi taulukko 1 osoittaa, kuinka opiskelijat tavoittelevat päätetekokouskeskustelun viitekehukseen liittyviä päämääriä. Yhtäältä he neuvottelevat vuorovaikutuksensa ehdoista. Viestissä 6 yksi opiskelijoista kannustaa muita osallistumaan keskusteluun aktiivisemmin. Toisaalta, niinkuin esimerkiksi viestissä 9, opiskelijat tekevät kysymyksiä itse päätetekousjärjestelmästä. Tässä yhteydessä on erityisen kiinnostavaa se, että ne ainoat viestit, jotka opettaja kirjoittaa tämän keskustelukierroksen aikana (viestit 13 ja 14), pyrkivät toteuttamaan viitekehukseen liittyviä päämääriä. Näissä viesteissä opettaja vastaa yhden opiskelijan tekemään tekniseen kysymykseen ja antaa myös runsaasti teknisiä ohjeita. Sen sijaan hän ei anna lainkaan palautetta opiskelijoiden kielestä tai heidän viestiensä sisällöistä. Lähimmäksi sisältöpalautetta hän pääsee viestissä 13: *I have enjoyed the discussions so far*. Kaiken kaikkiaan opettaja on varsin passiivinen ja jättää keskustelukentän opiskelijoille. Suurimman osan ajasta hän toimii ikään kuin salakuuntelijana opiskelijoiden keskusteluissa.

5. TULOKSIA: YKSITTÄISET VIESTIT

Seuraavaksi analysoimme tarkemmin kahta keskustelukierroksen viestiä, jotka havainnollistavat hyvin opiskelijoiden (ja heidän opettajansa) käymän keskustelun monitasoisuutta: opiskelijat osallistuvat keskusteluun monin päämäärin ja roolein.

Viesti 2 on Kaijan (Student 1) toinen viesti keskusteluun sananvapaudesta. Se on koko keskustelukierroksen kuudes viesti (ks. taulukko 1):

Viesti 2

Hi,

I'm using the group reply now, but I'm not sure whether it is working or not. I found it quite interesting to read both Maija's and Saija's opinions on burning the flag. They were similar, weren't they.

I mean you both think it is okay to burn some other's flag but when it comes to our honoured Finnish flag well then you have other rules. Isn't that a bit unlogical? And how would you react when a foreigner was burning our flag and on the other hand is it as bad as if a Finn was burning the flag. And is it okay if the troupes in the Gulf go around burning Iraqi flags just because the United Troups are the good guys and Mad Dog Saddam's men are the bad guys? So, what I'm trying to say is that to me burning a flag is just a way of expressing one's mind. You can call me non-patriotic if you want, this is however my opinion. But I still kind of miss Reijo's and Taija's writings, it's already Monday evening. But at least I have written two times. I hope you don't hang me saying what I think. These just happen to be the things I like to quarrel about.

So, that's it! Your own anarchist (?)

ens05 Kaija

Viestin pääosassa Kaijan päämäärät liittyvät lähinnä kurssin sisältöön. Yhtäältä hän on aktiivinen keskusteluun osallistuja: hän kommentoi kahden muun opiskelijan lähettämiä viestejä kyseenalaistaen joitakin heidän esittämiään mielipiteitä esittämällä heille vastakysymyksiä ja hiukan myöhemmin vielä selvittelemällä omia käsityksiään asiasta.

Toisaalta Kaija toimii tyypillisessä oppilaan roolissa vastauksen antajana: muita kommentoidessaan Kaija tulee epäsuorasti antaneeksi vastauksen opettajan viestissä 1 esittämään kysymykseen. Kaijan päämäärät liittyvät myös viitekehukseen. Viestin alkupuolella Kaija kommentoi tietokonejärjestelmän käyttöönsä. Hiukan myöhemmin hän muistuttaa kahta muuta opiskelijaa, Reijoa ja Taijaa, heidän opettajan kanssa tekemästään sopimuksesta, että kunkin opiskelijan tuli lähettää vähintään kaksi viestiä viikossa. Näissä tavoitteissaan Kaija onnistuukin hyvin: useita viestejä tulee muilta tämän viestin jälkeen (ks. taulukko 1). Viestin alussa ja aivan lopussa Kaijan päämääränä näyttää olevan hyvien suhteiden luominen ja ylläpito: tähän hän käyttää alkutervehdystä ja johdantoa sekä erityisesti viestin lopetusta, *Your own anarchist(?)*.

Viesti 3 on toisen opiskelijan, Maijan (S3), viesti samaan keskustelukierrokseen kuin viesti 2. Se on Maijan toinen, ja kaiken kaikkiaan kahdeksas viesti keskustelukierroksella (ks. taulukko 1):

Viesti 3

Hello!

First I'd like to make some things clear to Kaija, you commented on my opinion on burning flags. You claimed that I said that it is all right to us to burn flags of other countries but nobody is allowed to burn our flag. That's not what I meant at least [all]. What did I mean was that I would be irritated if you, for example, burned the flag but still you have the right to do so, I couldn't deny it. After all, a flag is only a piece of cloth and you can treat it how ever you like. The feelings I feel towards the values that the flag represents (edustaa?) they are in my mind and heart and you can't destroy them by burning or otherwise destroying the symbol.

Well, I guess that's all that comes to my mind about this subject but I'm eagerly waiting for [looking forward to] the next one.
We'll meet again ...

Maija

P.S. To err is human, but to really foul things up requires a computer. (Murphy's law)

Viestin pääosassa Maijan päämäärät liittyvät suurimmalta osalta kurssin sisältöön, ja kuten Kaijakin, hän toimii kahdessa roolissa, aktiivisena keskusteluun osallistujana ja passiivisena vastauksen antajana. Alkuun Maija selventää käsityksiään asiasta varmistaakseen, ettei Kaija vain ole käsittänyt häntä väärin. Samalla hän tulee antaneeksi vastauksensa opettajan esittämään kysymykseen.

Maijalla ei kuitenkaan näytä olevan viitekehykseen liittyviä päämääriä. Sen sijaan hänellä on kieleen liittyviä päämääriä: selvitellessään omia käsityksiään asiasta Maija ei ole aivan varma sananvalinnoistaan ja siksi hän vaihtaa koodia kesken viestin englannista suomeksi, *The feelings I feel towards the values that the flag represents (edustaa?) they are in my mind . . .* Esittämällä kielenkäyttöä koskevan kysymyksen Maija siis herättää keskustelua opittavaan kieleen liittyvistä ongelmista ja näyttäisi toivovan vastausta ainakin opettajaltaan. Näissä päämäärissään Maija ei kuitenkaan onnistu: kukaan ei vastaa hänelle keskustelukierroksen aikana (ks. taulukko 1). Tämä selittynee tietokonevälitteisen viestinnän luonteella eli palautteen tuntien, jopa päivien viiveellä.

Myös Maijalla näyttää olevan tavoitteena hyvien suhteiden luominen ja ylläpitäminen muiden keskustelijoiden kanssa, ja siihen hän käyttää viestinsä alkutervehdystä ja loppuosaa (preclosing ja closing) lainaten erään laulun sanoja, *We'll meet again*, ja jälkisanoissa yhtä Murphyn laeista. Yhteishengen luonnissa Maija onnistunee: viestin 3 lukijat ovat varmasti hymähdelleet tietokonepäätteillään sitä lukiessaan (vaikka tämä ei kirjallisesta aineistostamme näykään!)

6. PÄÄTELMIÄ

Tavoitteenamme tässä artikkelissa oli kuvata kokeilua, jossa päätekokousta käytettiin kirjoitettuihin vieraan kielen keskusteluihin. Erityisesti pyrimme osoittamaan sen positiivisen vaikutuksen, joka päätekokouksella voi olla opiskelijoiden vieraan kielen kehittymiseen.

Luokkahuonekeskustelujen muuttamisesta päätekokouskeskusteluiksi seurasi tiettyjä pedagogisia etuja. Opiskelijat saattoivat käydä keskusteluaan milloin ja missä tahtoivat. Päätekokouskeskustelu myös lisäsi opiskelijoiden panoksen määrää: he olivat selvästi enemmän 'äänessä' kuin opettaja. Opiskelijat toimivat useassa eri vuorovaikutusroolissa: he eivät ainoastaan vastanneet opettajan kysymykseen vaan myös aktiivisesti toimivat aloitteentekijöinä ja keskustelun ylläpitäjinä. Sisältöön liittyvien päämäärien lisäksi (s.o. opettajan kysymykseen vastaaminen, keskustelun käyminen), opiskelijoilla oli myös muita päämääriä. Heillä oli kieleen liittyviä tavoitteita (s.o. he toivat esiin ja ratkoivat kieliongelmia); samoin heillä oli päätekokouskeskustelun viitekehukseen liittyviä tavoitteita (s.o. he esimerkiksi keskustelivat itse keskustelun ehdoista). Lisäksi opiskelijoilla oli myös sosiaalisia tavoitteita, eli he pyrkivät luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia suhteita ryhmän ja sen jäsenten kanssa. Opettaja puolestaan omaksui varsin passiivisen roolin keskusteluissa. Keskustelunavauksensa jälkeen hän vetäytyi syrjään ja jätti opiskelijoille päävastuun keskustelun etenemisestä. Tämä saattoi olla myös ongelma, sillä huolimatta siitä vapaudesta ja vastuusta, jonka opiskelijat saivat päätekokouksissa, he olisivat varmasti myös hyötäneet opettajan antamasta palautteesta. Heille olisi ollut eduksi, jos opettaja olisi kommentoinut heidän viestiensä sisältöä ja kieltä, kannustanut ja ohjannut heitä osallistumaan monipuolisemmin. Yksi selitys opettajan passiiviseen rooliin voi olla se, että hän ei vielä tämän kokeilun aikana onnistunut löytämään päätekokouskeskustelun ohjaamiseen sopivaa roolia itselleen. Toisin kuin luokkakeskustelut,

jotka tyypillisesti ovat enemmän tai vähemmän opettajajohtoisia, päätekokouskeskustelut tuntuivat edellyttävän opettajalta uudenlaista, yhtäaikaaisesti demokraattisempaa ja aktiivisempaa roolia.

Yritimme analyysissämme osoittaa, kuinka opiskelijat tavoittelivat useita erilaisia päämääriä keskusteluissaan. Mielestämme onnistuimmekin tässä tiettyyn rajaan saakka. Voi olla, että tämä ei kuitenkaan riitä, sillä analyysimme ei esimerkiksi ottanut huomioon sitä, että opiskelijat voivat tavoitella useita eri päämääriä yhtäaikaisesti. Esimerkiksi viestissä 3 Maijan jälkikirjoitus *To err is human, but to really foul things up requires a computer. (Murphy's law)*, voidaan tulkita ainakin kahdella eri tavalla. Yhtäältä se voitaisiin tulkita Maijan yritykseksi viihdyttää ryhmää: tässä mielessä Maijalla voisi tässä nähdä olevan sosiaaliin suhteisiin liittyviä päämääriä. Toisaalta Maijalla voi olla myös keskustelujen viitekehukseen liittyviä päämääriä siten, että hänen jälkikirjoituksensa voisi nähdä epäsuorana kommenttina siihen, että ryhmän piti käydä keskustelunsa päätekokouksena. Keskustelujen systemaattisen kuvauksen pitäisi luonnollisesti ottaa huomioon tämänkaltainen monitulkintaisuus. Sen pitäisi pystyä erottamaan osallistujien mahdollisesti moninaiset ja päällekkäiset päämäärät.

Toinen piirre, jota analyysissämme emme tarkastelleet oli osallistujien viestien kielellinen ja tekstuaalinen variaatio. Sekä keskustelukierrokset että yksittäiset viestit poikkesivat jonkin verran toisistaan rakenteeltaan ja tyyliltään. Esimerkiksi joidenkin viestien aloitukset ja lopetukset muistuttivat epämuodollista kirjettä, kun taas toisten viestien alku- ja loppujaksot olivat arki- tai puhelinkeskustelujen kaltaisia. Koska opiskelijoilla ei ollut paljoakaan kokemuksia päätekokouksen tai sähköpostin käytöstä, he näyttivät valikoivan heille tutumpien puhuttujen ja kirjoitettujen tekstilajien konventioita viesteihinsä. Tämänäyttypisen kielellisen ja tekstuaalisen variaation kuvaus - niin mielenkiinoista kuin se olisikin - ei kuitenkaan

ollut analyysimme päätavoite. Sähköpostitekstejä on kuitenkin tutkittu jo jonkin verran tästä näkökulmasta: esimerkiksi Ferrara et al. (1991) ovat todenneet elektronisista teksteistä, että ne edustavat uudentyypistä rekisteriä, joka valikoivasti nojautuu joukkoon erityyppisiä puhuttuja ja kirjoitettuja rekistereitä.

Näistä varauksista huolimatta mielestämme kokeilumme osoitti ne mahdollisuudet, joita päätekokoustyöskentelyllä on vieraan kielen opetuksessa. Päätekokoustyöskentely teki opiskelijat aktiivisemmiksi ja itsenäisemmiksi keskustelijoiksi. Näyttää myös siltä, että opiskelijoiden keskinäinen vuorovaikutus teki heidät tietoisiksi siitä, että kirjoittaminen, aivan kuten puhuminenkin, suunnataan aina tietylle, todelliselle tai mahdolliselle yleisölle ja sen odotukset ja oletetut reaktiot huomioonottaen (ks. esimerkiksi Nystrand 1989). Myös tämä tekee päätekokoustyöskentelystä arvokkaan apuvälineen kielenopetuksessa: sen avulla opiskelijoita voidaan auttaa näkemään kirjoittaminen monitasoisena vuorovaikutuksena lukijoiden kanssa.

LÄHTEET

- Bee-Lay, S. & S. Yee-Ping 1991. English by E-mail: Creating a global classroom via the medium of computer technology. *ELT Journal* 45, 287 - 292.
- Chaudron, C. 1988. *Second Language Classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dingwall, S. 1992. Leaving telephone answering machine messages: Who's afraid of speaking to machines? *Text* 12, 81 - 101.
- Ellis, R. 1984. *Classroom Second Language Development: A study of classroom interaction and language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Ferrara, K., H. Brunner & G. Whittemore 1991. Interactive written discourse as an emergent register. *Written Communication* 8, 8 - 34.

- Kalaja, P. & S. Leppänen (in press). Computer conferencing: A forum for written interaction. In H. Jung & R. Vanderplank (eds.) *Barriers and Bridges: Technology in language teaching*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kaye, A. 1989. Computer-mediated communication and distance education. In R. Mason & A. Kaye (eds.) *Mindweave: Communication, computers and distance education*. London: Pergamon Press.
- Konttinen, R. & K. Sajavaara 1990. Towards an electronic campus - utopia or reality? *Life and Education in Finland* 1, 48 - 54.
- Leiwo, M., J. Kuusinen, P. Nykänen & M.-R. Pöyhönen 1987. *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.
- Leppänen, S. & P. Kalaja (in press). Experimenting with computer conferencing in English for Academic Purposes. *ELT Journal*.
- Marttunen, M. 1992. Commenting on written arguments as a part of argumentation skills - comparison between students engaged in traditional vs on-line study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 36, 289 - 302.
- Marttunen, M. 1993. *Argumentointitaidot ja pääteopiskelu korkeakouluopiskelussa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Murray, D.E. 1990. CmC. *English Today* 23, 42 - 46.
- Nystrand, M. 1989. A social-interactive model of writing. *Written Communication* 6, 66 - 85.
- Sinclair, J. McH. & R.M. Coulthard 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Tella, S. 1991. *Introducing International Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms: A case study in Finnish secondary schools*. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto.