

Muikku-Werner, P. & H. Stotesbury (toim.) 2004. Minä ja kielitiede – soveltajan arki. AFinLAN vuosikirja 2004. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 62. Jyväskylä. s. 255–273.



SOVELTAA VOI YHDESSÄKIN – SUOMI VIERAANA KIELENÄ -OPPIJOIDEN OPPIMISKOKEMUKSISTA YHTEISÖLLISELLÄ VERKKOKURSSILLA

Tuija Lehtonen
Jyväskylän yliopisto

Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) can provide tools for online language learning, as it increases communication and interaction between students (Wu, Farrell & Singley, 2002). Furthermore, recent research has begun to link online interaction with increases in L2 proficiency (Floréz-Estrada, 1995, Stockwell & Herrington, 2003). The interesting question arises whether learners do improve on their language learning by collaborating online. This article describes how Finnish as a foreign language learners experience their learning during the Computer Supported Collaborative Language Learning course. How do they evaluate their learning? What is described as learnt? This study is based on learners' online diaries during a nine-week online course. The findings show that there were two kinds of learning experiences: language related and collaboration related.

Keywords: Finnish as a second and a foreign language, CSCL, learning experience

1 JOHDANTO

Opetuksessa ja kielenopetuksessa on aina pyritty käyttämään hyödyksi ns. viimeisimpiä teknologisia keksintöjä: gramofoni otettiin kielenopetuksessa käyttöön jo vuonna 1909, ja muutama vuosi myöhemmin ensimmäinen kouluradio aloitti toimintansa USA:ssa (Burnes-Lee & Caillau 2000). Näistä ajoista olemme kulkeneet varsin lyhyessä ajassa pitkän matkan tieto- ja viestintäteknikan käyttöön kielenopetuksessa. Enää keskustelua ei juurikaan käydä siitä, pitäisikö esim. verkkoa hyödyntää kielenopetuksessa, vaan keskustelun painopiste on siirtynyt kysymykseen miten.

Alkuaikoina teknologia rajoitti pedagogisia vaihtoehtoja sovellettaessa tieto- ja viestintäteknikkaa kielenopetukseen. Nykyisin tilanne on kuitenkin toinen ja teknologian avulla voidaan luoda erittäin korkeatasoisia vuorovaikutteisia oppimisympäristöjä, jotka tarjoavat tehokasta tukea eri kielitaidon osa-alueiden harjoitteluun. Internet on mahdollistanut autenttisten materiaalien helpon saatavuuden sekä tarjonnut mahdollisuuksia myös oppijoiden väliseen autenttiseen vuorovaikutukseen. Verkon käyttäminen ja sen mahdollisuuksien hyödyntäminen ei kuitenkaan ole ollut eikä ole ongelmattonta: mm. verkon hitaus, suullisten kielitaitotehtävien tekemiseen tarvittavan välineistön puuttuminen tai kalteus, opiskelijoiden pelot välinettä kohtaan sekä verkon kyvyttömyys välittää ääntä ja videota ongelmitta häiritsevät käyttöä ja opiskelua. Nämä ongelmat eivät kuitenkaan ole juuri hidastaneet verkon käyttöä kielenopetuksessa. Erityisesti erilaisten keskusteluryhmien käyttäminen on saavuttanut suosiota kielenopetuksen tukena. Tämän hetken suuntauksena on tarjota ohjattujen harjoituspainotteisten tehtävien sijaan tai lisäksi yhteisöllisiä kurseja ja sovelluksia, joissa oppijat työskentelevät yhteistyössä joko verkossa tai tietokoneen ääressä. (Burnes-Lee & Caillau 2000; Felix 2000.)

2 VERKKOKESKUSTELUT JA TOISEN KIELEN OPPIMINEN

Verkkokeskustelujen käyttö toisen ja vieraan kielen opetuksessa alkoi varsinaisesti 1980-luvun lopulla (Kern 1995), ja tutkimuksessa on siitä lähtien kuvattu runsaasti eri näkökulmista verkko- ja kasvokkaiskeskustelujen eroja ja yhtäläisyyksiä. Tutkimus on ajan myötä kuitenkin siirtynyt tarkastelemaan toisen kielen oppijoiden verkkokeskusteluja myös muista näkökulmista. Stockwell ja Herrington (2003) sekä Kern (1995) ovat koonneet artikkeleihinsa keskeisiä tutkimuksia verkkokeskustelujen käytöstä toisen kielen opetuksessa. Verkkokeskustelujen käyttöä on tutkittu mm. seuraavista näkökulmista: Miten verkkoa käytetään luokkahuoneopetuksen tukena? Miten oppijoiden yksilölliset erot vaikuttavat keskusteluihin? Millaisia kognitiivisia vaatimuksia verkkokeskustelut asettavat oppijoille? Millaista temaattista ja lingvististä vaikutusta niillä on toisen kielen viestintään? Keskusteluja on verrattu myös muihin viestinnän muotoihin. Hyvin vähän on kuitenkin tutkittu verkkokeskustelujen vaikutusta oppijoiden oppimistuotoksiin, ja tämä onkin tällä hetkellä verkkokeskustelujen tutkimuksessa kasvava ala.

Yleisesti ottaen verkkokeskustelujen käytöllä toisen kielen opetuksessa näyttäisi olevan positiivista vaikutusta oppimiseen ainakin epäsuorasti: Luettavan tekstin määrä ja lukunopeus kasvavat. Keskusteluissa esiintyy paljon erilaisia diskurssifunktioita. Oppijoiden virheidenpelko katoaa ja motivaatio lisääntyy. Oppijoiden autonomia kehittyy ja osallistuminen lisääntyy. Myös oppijoiden kirjoitustaidon paranemisesta on raportoitu useissa tutkimuksissa. (Ks. tarkemmin Kern 1995 ja Stockwell 2003.) Chun (1994) on raportoinut verkkokeskustelujen positiivisesta vaikutuksesta myös puheen tuottamiseen. Kielenoppimisen tutkijat ovat kuitenkin tarkastelleet vähemmän ns. verkkokeskustelujen suoraa vaikutusta oppijoiden tuotoksiin, ja tutkimus vertaisoppimisesta puuttuu lähes kokonaan. Näyttöä on kuitenkin siitä, että esim. syntaktista ja

leksikaalista kehitystä voi tapahtua hyvinkin lyhyessä ajassa, kun natiivit puhujat ja kielenoppijat keskustelevalle annetuista teemoista verkossa (Stockwell & Herrington 2003).

Verkko-oppimista käsittelevien tutkimusraporttien yhtenä puutteena on se, että tutkimustuloksia esitetään usein liian positiivisessa valossa eikä vaikeuksia tuoda riittävästi esille. Verkko-opiskelussa sekä tekninen ympäristö että perinteisestä luokkahuoneopiskelusta poikkeava toiminta voivat aiheuttaa monenlaisia haasteita oppijalle ja kurssin hallinnoijalle. Kaikki oppijat eivät esimerkiksi pysty tunnistamaan teknisen ympäristön aiheuttamia ongelmia. Oppijat saattavat kokea, etteivät he opi tai että harjoituksissa on vikaa, vaikka vaikeudet voivatkin olla puhtaasti teknisiä (Stepp-Greany 2002). Erityisesti konstruktivismin perustuvassa ympäristössä, jossa oppijoilla on vapaus edetä oman valintansa mukaan ja päättää omasta oppimisestaan, oppijoiden ei tarvitse ainoastaan keskittyä itse varsinaiseen oppimistehtävään, vaan heidän täytyy myös oppia käyttämään ympäristöä ja sen erilaisia työkaluja. Heidän täytyy myös tottua erilaisiin vaihtuviin rooleihin ja osata toimia niissä aina asiantuntijan tehtävistä aktiivisen oppijan rooliin. Kaikki tämä voi aiheuttaa liiallista toiminnan vaihtoehtojen runsautta ja hämmentää oppijaa (Kearsley 1998; Firdyiwiek 1999).

Verkkokeskusteluiden käytössä ohjauksen ja tehtävien suunnittelun haasteena on myös keskustelujen pituuden ja niihin osallistumisen lisääminen. Yhtenä keskusteluihin liittyvänä ongelmana pidetään myös visuaalisten vihjeiden ja sanattoman viestinnän puuttumista. (Häkkinen, Arvaja & Mäkitalo, painossa; Järvelä & Häkkinen 2002.) Kielenoppimisessa vaikeutena voivat olla myös oppijoiden erilaiset kielitaidon tasot sekä kulttuuriset erot, jotka voivat liittyä sekä oppimiseen että viestintään.

Verkkokeskustelujen käyttäminen opetuksessa ei siis ole ongelmatonta, eikä aikaisempien kielenoppimisen verkkokeskusteluja käsittelevien tutkimusten perusteella voida vielä tehdä yleistyksiä niiden positiivisesta vaikutuksesta toisen kielen oppimiseen. Sel-

laisia tutkimustuloksia, joissa raportoitaisiin kielitaidon kasvusta verkkokeskustelujen tuloksena, on hyvin vähän. Aikaisempien tutkimustulosten perusteella pystytään kuitenkin toteamaan, että verkkokeskustelut voivat olla hyvinkin tehokas väline toisen kielen opiskelussa. Toisen kielen tutkimuksessa onkin viime aikoina alettu yhdistää verkossa tapahtuvan vuorovaikutuksen määrä toisen kielen taidon kehittymiseen (Floréz-Estrada 1995; Stockwell & Herrington 2003). Toisen kielen omaksumiseen sähköposti ja verkkokeskustelu tarjoavatkin uuden areenan ja mahdollisuuden käyttää kohdekieltä merkitysten ja muotojen neuvotteluun sosiaalisessa ympäristössä (Stockwell 2003 < Lee 2001).

3 YHTEISÖLLINEN VERKKO-OPPIMINEN TOISEN JA VIERAAN KIELEN OPETTAMISEN TUKENA

CSCL [Computer Supported Collaborative Learning] focuses on the use of technology as a mediating tool within collaborative methods of instruction (Koschmann 1996: 2).

Yhteisöllisen verkko-oppimisen tai englanniksi CSCL:n (Computer Supported Collaborative Learning) kannattajat ovat korostaneet tutkimussuuntauksen positiivista vaikutusta oppimiseen, koska tutkimustulosten mukaan vuorovaikutuksen laatu ja määrä lisääntyvät, minkä pitäisi vaikuttaa myös oppimiseen (Wu, Farrel & Singley 2002). Vahvoja todisteita ei kuitenkaan ole olemassa siitä, että yhteisöllinen toiminta verkossa johtaisi erinomaisiin oppimistuloksiin (Lipponen 2002), mikä asettaa omat haasteensa sovellusten kehittäjille ja tutkimukselle.

Yhteisöllinen verkko-oppimisen juuret ovat sosiokonstruktivismissa (Doise & Mugny 1984), sosiokulttuurisessa teoriassa (Vygotsky 1978) ja tilanneperustaisen oppimisen teoriassa (Lave & Wenger 1991). Yhteistä näille kaikille on se, että oppiminen käsitetään sosiaalisesti toiminnaksi: Sosiokonstruktivismissa koros-

tetaan vertaisvuorovaikutuksen tärkeyttä kognition kehittämisessä ja tiedon rakentumisesta sosiaalisena prosessina. Sosiokulttuurinen näkökulma taas perustuu pääosin neuvostopsykologi Lev Vygotskyn työhön. Vygotskyn (1978) mukaan yksilö oppii interaktiossa muiden itseään kyvykkäämpien yhteisön jäsenten avustuksella. Tilanneperustaisessa oppimisessa taas oppiminen käsitetään prosessina, jossa oppija kulttuuristuu yhteisön käytänteisiin ja sen myötä siirtyy yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. (Ks. tarkemmin Cho, Stefanone & Gay 2002; Dillenbourg, Baker, Blaye & O'Malley 1996; Koschmann 1996.)

Yhteisöllisen verkko-oppimisen fokus on siinä, miten teknologian avulla tuettu kollaboratiivinen oppiminen voi lisätä vertaisvuorovaikutusta ja ryhmässä työskentelyä, sekä siinä, miten kollaboraatio ja teknologia edistävät tiedon ja asiantuntijuuden jakamista yhteisön jäsenten kesken (Lipponen 2002). Yhteisölliseen verkko-oppimiseen perustuvia kursseja ja sovelluksia on tutkittu runsaasti mm. psykologiassa ja kasvatustieteessä. Kurssisovelluksia on taas tehty paljon mm. luonnontieteissä, mutta kielenopetuksessa sovelluksia on kuitenkin vähän, vaikka yhteisöllisen verkko-oppimisen etuina pidetään mm. neuvottelun, oman mielipiteen esittämisen ja perustelun sekä kysymisen lisääntymistä (Wu, Farrel & Singley 2002).

Toisen ja vieraan kielen oppimisen näkökulmasta vuorovaikutus on yksi tärkeistä kielenomaksumisen faktoreista (De Guerrero & Villamil 1994), ja erityisesti huomiota on kiinnitetty luokkahuoneessa juuri kielenoppijoiden neuvotteluun, jonka uskotaan vaikuttavan positiivisesti toisen kielen omaksumiseen. Pääasiassa neuvottelututkimusta on tehty natiivien ja kielenoppijoiden välisistä keskusteluista, mutta jonkin verran tutkimusta on myös kielenoppijoiden keskinäisestä kasvokkaisneuvottelusta, josta se on laajentumassa myös verkkotutkimuksen piiriin (Donato 1994: 33, 42; Fernández-García & Martínez-Arbelaiz 2002; Long & Porter 1985; Varonis & Gass 1985).

Myös kielenoppijoiden keskinäisen kollaboratiivisen dialogin on nähty tarjoavan tilaisuuden toisen kielen oppimiseen (Swain & Lapkin 1998: 321 < Swain 1997), ja toisen kielen oppijoiden on todettu antavan toisilleen myös kielellistä tukea sekä suullisessa että kirjallisessa vuorovaikutuksessa (Fernández-García & Arbelaiz 2003:121). Yhteisöllinen verkko-oppiminen sopii siis myös toisen ja vieraan kielen verkko-opetuksen suunnittelun pohjaksi, koska sen avulla voidaan saada aikaiseksi kielenomaksumiselle tärkeäksi todettua luonnollista vuorovaikutusta ja aivan erityisesti neuvotte-
lua (ks. tarkemmin Lehtonen & Tuomainen 2003).

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA -AINEISTO

Tämän artikkelin tarkoituksena on valottaa muutamia keskeisiä seikkoja, joita suomi vieraana kielenä -oppijat kokevat oppivansa yhdeksän viikon mittaisen suomen kielen yhteisöllisen verkko-kurssin aikana, sekä millaisia seikkoja he nostavat oppimisestaan esille.

Tutkimusaineisto on kerätty kevätlukukaudella 2003 pidetyltä verkkokurssilta, johon osallistui 24 opiskelijaa. Opiskelijat edustivat yhtätoista eri kansallisuutta. Kurssilaiset olivat iältään 19–55-vuotiaita. Itse kurssi perustui roolileikkiin, jossa opiskelijoiden täytyi suunnitella kolmen hengen ryhmässä matka Suomeen. Tehtävän suorittaminen vaati oppijoilta kohdekielistä neuvottelua, omien ajatusten ja ideoiden esittelyä, tiedon etsimistä, sen jakamista muille ryhmäläisille verkossa sekä lopuksi yhteisen esittelyn tai raportin kirjoittamista. Kaikki kurssityöskentely tapahtui verkossa Optima-oppimisalustalle rakennetussa ympäristössä.

Kurssityöskentelyn ohessa oppijat kirjoittivat omaan henkilökohtaiseen verkkopäiväkirjaansa kokemuksiaan ja ajatuksiaan kursista ja omasta oppimisestaan. Oppijat saivat kirjoittaa päiväkirjojaan äidinkielellä, mutta osa oppijoista kirjoitti englanniksi ja osa jopa suomeksi. Tämä artikkeli perustuu yhteentoista valittuun

oppimispäiväkirjaan. Valintakriteerinä on käytetty säännöllistä kirjoittamista koko kurssin ajan, eli päiväkirjaan oli kirjoitettu vähintään kerran viikossa. Päiväkirjat ovat osittain stukturoituja, ja oppijat saivat noin kerran viikossa avoimia kysymyksiä ja teemoja, joista kirjoittaa. Suurin osa oppijoista seuraa väljästi näitä teemoja päiväkirjoissaan, ja osa ei juuri lainkaan. Analyysi tehtiin aineistolähtöisesti, ja huomiota kiinnitettiin kommentteihin, joissa kirjoittajat kuvaavat omaa oppimistaan suoraan tai viittaavat oppimiseensa käyttämällä esimerkiksi sellaisia ilmauksia kuin *omaksua*, *tulla paremmaksi*, *kehittyä* jne..

5 PÄIVÄKIRJA TUTKIMUSMETODINA

Oppimispäiväkirjan käyttäminen tutkimuksen välineenä kuuluu instrospektiivisen tutkimuksen piiriin, ja sen traditio on peräisin psykologiasta, josta se on siirtynyt myös toisen ja vieraan kielen oppimisen tutkimukseen (Ellis 1994: 475). Tutkimuksen lisäksi päiväkirjat ovat vakiinnuttaneet itsensä myös opetuskäytössä, ja niiden avulla ohjataan oppijoita mm. refleктоimaan omaa oppimistaan. Päiväkirjat toimivat opetuksessa myös yhtenä palautteenannon väylänä oman oppimisen reflektionin lisäksi. (Ks. tarkemmin Tarnanen 1998.)

Päiväkirjatutkimus itsessään on kuitenkin varsin kiistanalainen metodi kuvaamaan kielenoppimista tai -omaksumista, sillä päiväkirjojen kuvausten validiutta on vaikea todistaa ja oppijoiden kyky raportoida omasta toiminnastaan vaihtelee hyvinkin paljon. Menetelmää on kuitenkin myös puolustettu, koska sen avulla on mahdollista päästä käsiksi oppijan tietoiseen prosessiin, joka ei muutoin ole näkyvissä esim. oppijaa tai opintosuoritusta havainnoitaessa. Päiväkirjan tutkimuskäyttöä onkin suositeltu lähinnä affektiivisten faktoreiden ja motivaation kuvaamiseen. (Ellis 1994: 475; Larsen-Freeman & Long 1991: 15.)

Päiväkirjojen kautta pystytäänkin tallentamaan sellaisia tapahtumia, jotka muutoin olisivat näkymättömissä tai jotka tapahtuvat samanaikaisesti (Pöysä, Mäkitalo & Häkkinen 2003 < Mann & Stewart 2000), ja näin päiväkirjat tarjoavat näköalapaikan tutkittavaan ilmiöön kirjoittajan näkökulmasta. Päiväkirjojen avulla on mahdollista myös tarkastella eri oppijoiden kokemuksia ja tuntemuksia samasta tapahtumasta. Päiväkirjaa voidaanakin kuvailla jonkinlaiseksi toimintojen ja kokemusten tallenteeksi (Pöysä, Mäkitalo & Häkkinen 2003 < Mann & Stewart 2000).

Kritiikistä huolimatta päiväkirjoja on käytetty toisen ja vieraan kielen tutkimuksessa niin yksinään kuin myös täydentämään muita tutkimusmetodeja. Päiväkirjojen avulla on saatu paljon hyödyllistä tietoa mm. syötteestä ja sen kokemisesta, yksittäisten oppijoiden toisen kielen oppimisen edistymisestä sekä oppimisstrategioista. (Ellis 1994: 245–246, 475.)

Tässä työssä päiväkirjoja käytettiin kolmesta syystä. Niiden avulla haluttiin

- 1) kerätä oppijoiden kokemuksia, tuntemuksia ja ajatuksia vuorovaikutuksesta kurssin aikana
- 2) saada tietoa oppijoiden oppimisprosessista ja oppimiskokemuksista
- 3) saada oppijat kiinnittämään huomiota omaan oppimisprosessiinsa ja ryhmän vuorovaikutukseen.

6 PÄIVÄKIRJOISSA KERROTTUA

6.1 KIELENOPPIMISEN KOKEMUKSISTA

Päiväkirjoista nousee esille kahdenlaisia tuloksia, jotka koskevat ensinnäkin kielenoppimista ja toiseksi yhdessä oppimista tai sen vaikutusta omaan oppimiseen ja työskentelyyn. Yhteistä analysoiduissa päiväkirjoissa on se, että oppijat kirjoittavat negatiivisista omaan osaamiseensa liittyvistä tuntemuksista kurssin alkupuolelta.

lolla ja tällaiset kirjoitukset loppuvat kurssin loppupuolella, kuten voi huomata seuraavasta esimerkistä, jossa oppija kertoo kirjoitustaitonsa kehittymisestä kurssin aikana. Esimerkit ovat kurssin alusta, puolivälistä ja lopusta:

30.1.

- - *Well, my writing skills aren't particularly strong. I have a much easier time understanding what I read. When I have to write, I begin to make mistakes with spelling and cases (especially remembering which cases go with which verbs).* - -

23.2.

- - *The good news is that writing is becoming much, much easier with time. In part, this is me learning how to communicate using simple words, and partly my increasingly confidence, my willingness to write quickly in Finnish and not double-check my spelling on every single word. But I also think that this is a valuable learning experience. It feels much easier to write in Finnish, no longer such a chore, and I think it's just a matter of getting used to it.* - - *I really noticed it last week when I had to write a 400 word essay in Finnish. It was much easier than I thought it would be.*

3.4.

I think that the most significant progress occurred (a) in my writing ability, (b) in my confidence and (c) in my ability to express myself in Finnish and even >think< in Finnish. The course has been extremely valuable in this respect. Writing was very difficult at the beginning of the course, but has become progressively easier over time, and even enjoyable! As I mentioned, I even write to my Finnish friends in Finnish now! - - (D.)

Tyypillistä päiväkirjoissa onkin kommentoida yleisesti omaa kielenoppimista (14 kommenttia) ja aivan erityisesti kirjoittamista (16), mutta muuten oppijat eivät juurikaan erittele tarkemmin kielenoppimistaan. Yksittäisiä, tiettyä kielitaidon osa-aluetta koskevia mainintoja enemmän oppijat analysoivat tarkemmin muita oppimiaan tai oppimistaan edistäviä seikkoja, kuten itsetunnon lisääntymistä kurssin aikana. Kielenoppimista kuvataankin jonkinlaisena kokonaisuena möykkynä, mikä saattaa johtua oppijoiden erilaisista taidoista arvioida omaa toimintaansa:

28.2.

On aika huomata, että sen jälkeen kun Nettilehtori alkoi, on suomen kieleni, siten kuin minä sitä työssäni käytän, kehittynyt lähes räjähdysmäisesti. (Th. käänös M.P.)

On luonnollista, että oppijat kommentoivat eniten kirjoitustaitonsa kehittymistä sekä siihen liittyviä ongelmia, koska kirjoittaminen oli kurssin ainoa viestinnän muoto. Oman kirjoittamisen taidon kehittymistä ei kuitenkaan yleisesti koettu lineaarisena ilmiönä, vaan positiiviset ja negatiiviset tuntemukset omasta osaamisesta ja oppimisesta vaihtelivat jopa päivittäin. Koska kirjoittamista kuitenkin oli niin runsaasti, oli sen kehittymistä helppo seurata ja huomata, miten runsaan harjoittelun myötä taito muuttui aiempaa sujuvammaksi. Sen myötä myös asenne kirjoittamista kohtaan muuttui positiivisemmaksi, mikä on ollut nähtävissä myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. Greenfield 2003).

Syynä oman kirjoitustaidon kohentumiseen ei pidetty ainoastaan lisääntyntä kirjoittamisen eli harjoittelun määrää. Tärkeänä tekijänä pidettiin toisten ryhmäläisten toimintaa ja mukanaoloa. Oppijat kirjoittivat päiväkirjoissaan oppivansa toisiltaan erilaisia asioita ja saavansa tukea omaan toimintaansa muilta. Mm. kurssin lopussa palautelomakkeissa mainittiin muiden osallistujien ja ryhmätoiminnan tärkeys motivoijina niin omaan osallistumisaktiivisuuteen kuin kirjoittamiseen. Ryhmäläisten vahva riippuvaisuus toisistaan motivoi myös itseä työskentelemään ja ottamaan aktiivisesti osaa ryhmän toimintaan. Brownin (1994) mukaan kollaboratiivinen toiminta ei olekaan ainoastaan hauskaa, vaan se on elintärkeää selviytymisessä, mikä on nähtävissä myös monissa oppijoiden kommentteissa koskien ryhmän roolia kurssilla:

In this way one is forced to communicate with other students where one can learn more words (and maybe grammar) and it is good not to work independently. (E. palautelomake)

-- The sense that others depend on your input is motivation to contribute something. (T. palautelomake)

Kirjoittamisen lisäksi oppijat kirjoittivat kehittyneensä suomenkielisten tekstien lukemisessa (6 kommenttia), mikä johtui sopivan tiedon etsimisestä verkosta ja runsaasta määrästä luettavia verkkosivuja. Myös toisten viestien lukemisen nähtiin hyödyttävän oman lukutaidon kehittymistä. Vaikka oppijat kirjoittivat sanavarastonsa laajentuneen (6), syynä tähän ei pidetty niinkään autenttisten verkkosivujen lukemista, vaan toisten viestit sekä oma kirjoittaminen olivat tärkeässä roolissa sanaston laajentumisessa toisin kuin lukemisessa. Omaa sanavarastoa verrattiin usein myös toisten ryhmäläisten sanavarastoon, ja päiväkirjakommenteissa on jopa ihailua kyvykkäämpää ryhmätoveria kohtaan. Oppijat myös hyödynsivät toistensa sanaston tuntemusta kysymällä sanoja toisiltaan silloin, kun viesteissä oli heille outoja sanoja tai paikannimiä. Vastaavasti vastauksissaan oppijat osasivat käyttää verkon mahdollisuuksia hyödyksi esimerkiksi liittämällä kysytyn sanan selostukseensa kovalinkin.

6.2 YHDESSÄ OPPIMISEN JA OPISKELEMISEN KOKEMUKSISTA

Kielenoppimisen lisäksi päiväkirjoissa kerrotaan myös itseluottamuksen (8 kommenttia) ja motivaation (7) lisääntymisestä (josta edellisessä luvussa) sekä ryhmätyöskentelytaitojen kehittymisestä.

Yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta kiinnostavimmiksi tarkastelun kohteiksi nousevat oppijoiden kokemukset yhdessä oppimisesta ja opiskelusta, sillä tutkimussuuntaus perustuu näkemykseen oppimisesta sosiaalisessa kontekstissa. Edellisessä luvussa esitettyjä oppijoiden varsin minäkeskeisiä oman oppimisensa kommentteja voitaneenkin pitää heijastumina tai tuloksina siitä, mitä oppija saavuttaa henkilökohtaisella tasolla vertaisryhmän toiminnan kautta. Vertaisryhmän toiminta ikään kuin toimii oppimisen laukaisijana tai motivoijana. Onnistunut toiminta lisää itseluottamusta omiin kykyihin, kun oppija kokee saavuttaneensa itselleen

asettamansa tavoitteet esimerkiksi pystymällä kirjoittamaan viestin, jonka muut ymmärtävät:

1.3.

- - I feel o.k. after doing this lot in finnish, even though I spent hours on it – finally managed, and this is some new and encouraging experience.
(C1.)

Oppijat kokivat, että muilla osallistujilla ja aivan erityisesti omalla ryhmällä oli tärkeä rooli oppimisessa. Ryhmästä saadaan tukea ja apua, mutta joskus ryhmä voi myös jäädä etäiseksi tai jopa yhden-tekeväksi. Yhteisöllisen verkko-oppimisen ongelmina pidetään yhteisöllisten tilanteiden monimutkaisuutta. Näihin tilanteisiin saattaa liittyä esimerkiksi osallistujien keskinäistä kilpailua, erilaisia riitoja ja ristiriitoja (Lipponen 2002), mikä voi johtaa siihen, ettei vertaisviestintä toimintaympäristössä onnistukaan. Juuri osallistujien keskinäisellä läheisyydellä ja asemalla on nähty olevan vaikutusta viestintään (Cho, Stefenone & Gay 2002). Myös yhteisöllisen verkko-oppimisen alkutilanne itsessään sisältää jo paljon erilaisia riskitekijöitä silloin, kun ennestään tuntemattomat ihmiset tapaavat ennalta jaetuissa oppimisryhmissä (Häkkinen, Arvaja & Mäkitalo, painossa).

Haastavasta alkutilanteesta huolimatta oppijat kuitenkin kantavat tässä projektissa vastuuta ja huolta omasta ryhmästä ja omasta toiminnastaan siinä, olipa ryhmän sisäinen viestintä sitten oppijoiden mukaan onnistunutta tai epäonnistunutta. Oma osallistuminen ja toimintaa ryhmässä analysoidaan suhteessa toisiin ryhmän jäseniin. Muita ryhmän jäseniä ja toimintaa ryhmässä voidaankin ehkä pitää jonkinlaisena oman toiminnan peilinä. Ryhmä ei ainoastaan toimi paikkana, jossa jaetaan ja opitaan tietoa yhdessä, vaan sen jäsenten kautta ryhmäläiset evaluoivat itseään: arvioinnin kohteina ovat mm. kielitaito, kohdekulttuurin ja maantiedon tuntemus, osallistumisaktiivisuus, kirjoitettujen ja vastattujen viestien määrä, palautteen antaminen toisille ryhmäläisille ja ryhmätyöskentelytaidot.

Toiset oppijat nähdään kahtalaisesti: alussa hieman pelottavina mutta kurssin edetessä oppimisen ja toiminnan voimavaroina. Esimerkiksi kurssin alussa omaa osaamista peilataan toisten kurssilaisten taitoihin. Omaan osaamiseen liittyy epävarmuutta, ja päiväkirjakommenteissa on luettavissa pelkoja oman kielitaidon riittämättömyydestä suhteessa toisiin kurssilaisiin ja kurssin suorittamiseen. Seuraavat esimerkit ovat kurssin alkupuolelta ja lopusta:

8.1.

I am happy to get this chance to learn Finnish but at the same time a bit scared if I will meet the expectations – won't all the others be much better? But then, this seems to be the thoughts of nearly everybody. (C.)

14.2.

Ryhmäjako on hyvä. Vaikka ensin ajattelin, että, olen kaikkein huonoin omassa ryhmässäni ja etten ehkä ymmärrä muita, näen nyt asian positiivisena. Minulta vaaditaan paljon, joten opin myös paljon. (M., käännös A.S.)

6.3.

The input from the others is helpful. One does not have to think up everything yourself and they know things I don't. (T.)

7.3.

I need and I'm getting help from my group. Most of it is vocabulary, but additionally, M. and E. [group mates] know a lot about Finland, and I'm grateful for their help! (S.)

Oppijat siis kääntävät pelkonsa voitoksi ja motivoituvat yrittämään ja tekemään töitä kielitaitonsa parantamiseksi, koska haluavat pysyä ryhmässä mukana ja tulla ymmärretyiksi.

Ehkä tärkeämpää, kuin mitä oppijat kirjoittivat oppivansa, on se, että oppijat todellakin refleктоivat omaa oppimistaan. Autonomisen oppijan yhtenä tunnusmerkkinä pidetäänkin mm. oppijan kykyä kriittiseen reflektointiin ja sosiaaliseen vastuunottamiseen, jolla tarkoitetaan vastuunottamista sekä omasta että ryhmän oppimisesta (Shield, Weininger & Davies 1999).

7 LOPUKSI

Suomi vieraana kielenä -oppijoiden päiväkirjakommentit omasta oppimisestaan vastaavat hyvin pitkälle jo aiemmista tutkimuksista saatuja epäsuoria tuloksia: kirjoittamisen taito paranee, luettavan tekstin määrä kasvaa ja motivaatio lisääntyy (enemmän luvussa 2 *Verkkokeskustelut ja toisen kielen oppiminen*). Oppijat toivat päiväkirjoissaan esille myös sanavaraston kasvamisen ja yleisesti kielenoppimisen. Oppijoiden kokemukset siis tukevat aiemmin esitettyjä väitteitä, joiden mukaan kollaboratiivinen dialogi tarjoaa tilaisuuden toisen kielen oppimiseen (Swain 1997), mutta kuinka paljon voi luottaa oppijoiden päiväkirjojen todenmukaisuuteen? Oppijan kokemuksen ja todellisen oppimisen välillä saattaa olla myös eroja. Erityisesti on syytä kiinnittää huomiota oppijoiden hyvinkin vaihteleviin kykyihin reflektoida omaa toimintaansa ja sen raportointiin. Suuntaa nämä päiväkirjamerkinnät varmastikin antavat niihin seikkoihin, joissa on kenties edistytty. Päiväkirjat tarjoavat myös mielenkiintoisen näkökulman siihen, miten voimakas merkitys muilla oppijoilla on oman kielitaidon hahmottamisessa.

Oppijoiden oppimiskokemukset eivät rajoittuneet koskemaan ainoastaan kielenoppimista, vaan yhteisöllisellä kielen verkkokurssilla koetaan opittavan myös muita itselle tärkeitä asioita, kuten ryhmätyöskentelytaitoja. Myös tämä on tärkeä osa yhteisöllistä verkko-oppimista, sillä oppimisprosessissaan oppija kulttuuristuu yhteisön käytänteisiin (Cho et al. 2002).

Tässä artikkelissa esitettyjen oppimista koskevien päiväkirjakommenttien perusteella yhteisöllinen verkko-oppiminen näyttäytyy hyvinkin positiivisena ilmiönä. Kuitenkaan tässäkään projektissa oppijat eivät päässeet esittämiinsä tuloksiin ongelmitta. Oppimiskokemusten taakse kätkeytyy huomattavasti monimutkaisempi oppimisprosessi, joka on kietoutunut vuorovaikutuksen, uusien työskentelytapojen ja erilaisten sosiaalisten käytänteiden verkoon. Oppimisen kokemuksia voitaneenkin pitää jäävuorenhuipuna kaikesta siitä toiminnasta, joka kokemusten taustalla on, ku-

ten esimerkiksi yksilön systemaattinen kielen opiskelu kurssin ohessa tai epäonnistunut tai epätyytyttävä vertaisvuorovaikutus ryhmän sisällä ja tämän ongelman ratkaiseminen, joita oli luettavissa verkkokeskusteluissa sekä päiväkirjoihin tai palautelomakkeeseen kirjatuihin vuorovaikutusta koskevista kommentteista. Työn rajauksesta johtuvista syistä tässä työssä on kuitenkin keskitytty vain niihin päiväkirjamerkintöihin, jotka koskevat suoranaisesti oppimista. Oppimisen kokonaisprosessiin, jossa otetaan huomioon myös keskustelut, palataan myöhemmissä töissä.

Yhteisöllisen verkko-oppimisen tutkimuksen ongelmana onkin, ettei ole olemassa yhtä yhdistävää ja vakiinnutettua teoreettista viitekehystä, metodista yksimielisyyttä tai sopimusta analyysiyksiköstä (Lipponen 2002). Tämä johtunee osaltaan yhteisöllisen verkko-oppimisen monimuotoisuudesta, jossa yhdistyvät sosiaaliset oppimisen teoriat ja useat eri tieteenalat. Niinpä yhteisöllisen verkko-oppimisen tutkimus myös tällaisesta pienestä rajatusta näkökulmasta, kuten tässä työssä, ei tunnu palvelevan sen mahdollisuuksien ja vaikutusten tutkimusta kielenoppimisen näkökulmasta. Yhteisöllisen verkko-oppimisen ja sen kokemuksen tutkiminen vaatisikin huomattavasti tässä työssä käytettyä kokonaisvaltaisempaa tutkimusotetta, jossa oppijoiden toiminta ja kokemukset otettaisiin kokonaisuutena huomioon suhteessa oppimisympäristöön. Tällöin voitaisiin kenties saada viitteitä myös siitä, millainen yhteisöllinen verkko-oppimisympäristö parhaiten palvelisi kielenoppimista.

Kielenoppimisen näkökulmasta taas vaadittaisiin systemaattista keskustelujen analyysia, jotta voitaisiin todella puhua yhteisöllisen verkko-oppimisen tai verkkokeskustelujen vaikutuksesta kielenoppimiseen. Tässä työssä päiväkirjojen avulla voidaan kuitenkin todeta, että oppijat kokevat oppivansa kieltä ja oppimiseen tarvittavia työkaluja yhteisölliseen verkko-oppimiseen perustuvalla kurssilla. Tätä voitaneen pitää jonkinlaisena todisteena siitä, että yhteisöllisen verkko-oppimisen avulla pystytään ehkä tarjoamaan oppijoille uudenlaisia kielenoppimisen välineitä lisääntyneen

vertaisvuorovaikutuksen ansiosta. Jatkokysymykseksi jääkin, miten tutkia oppijoiden kokemusten ja todellisen oppimisen vastavuutusta ja miten analysoida luotettavasti yhteisöllistä verkkooppimisympäristöä. Siitä kuitenkin voitaneen olla yhtä mieltä, että myös yhdessä soveltaminen voi antaa kielenoppijoille positiivisia oppimisen kokemuksia.

LÄHTEET

- Brown, A. L. 1994. The advancement of learning. *Educational Researcher* 23, 4–12.
- Burnes-Lee, T. & R. Caillau 2000. *The history of CALL. Web Exhibition* [online]. CALICO [siteerattu 3.10.2000]. Saatavissa: <http://www.history-of-call.org/>.
- Cho, H., G. Stefanone & G. Gay 2002. *Social network analysis of information sharing networks in a CSCL community* [online]. Saatavissa: <http://newmedia.colorado.edu/cscl/88.html>. Luettu: 21.8.2002.
- De Guerrero, M. & O. Villamil 1994. Social cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal* 78: 4, 484–496.
- Dillenbourg, P., M. Baker, A. Blaye & C. O'Malley 1996. The evolution of research on collaborative learning. Teoksessa E. Spada & P. Reiman (toim.) *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 189–211.
- Doise, W. & W. Mugny 1984. *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. Teoksessa J. Lantolf & G. Appel (toim.) *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Company, 33–56.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Suffolk: Oxford University Press.
- Felix, U. 2000. *The impact of the web on CALL*. [online]. CALICO: The History of CALL Web Exhibition [siteerattu 3.10.2000]. Saatavissa: <http://www.history-of-call.org/>.
- Fernández-García, M. & A. Martínez-Arbelaiz 2002. Negotiation of meaning in nonnative speaker-nonnative speaker synchronous discussions. *CALICO Journal* 19: 2, 279–294.

- Fernández-García, M. & A. Martínez-Arbelaiz 2003. Learners' interactions: A comparison of oral and computer-assisted written conversations. *ReCALL* 15: 1, 113–136.
- Floréz-Estrada, N. 1995. *Some effects on native-nonnative communication via computer e-mail interaction on the development of foreign writing proficiency*. Julkaisematon. Graduate Faculty of Arts. University of Pittsburgh.
- Greenfield, R. 2003. Collaborative e-mail exchange for teaching secondary ESL: A case study in Hong Kong. *Language Learning & Technology* 7: 1, 46–70.
- Häkkinen, P., M. Arvaja & K. Mäkitalo (painossa). Prerequisites for CSCL: Research approaches, methodological challenges and pedagogical development. Teoksessa K. Littleton, D. Faulkner & D. Miell (toim.) *Learning to collaborate and collaborating to learn*. Nova Science.
- Järvelä, S. & P. Häkkinen 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.
- Kern, R. 1995. Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal* 79: 4, 457–476.
- Koschmann, T. 1996. Paradigm shifts and instructional technology: An introduction. Teoksessa T. Koschmann (toim.) *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1–24.
- Larsen-Freeman, D. & M. Long 1991. *An introduction to second language acquisition research*. Essex: Longman Group Limited.
- Mann, C. & F. Stewart 2000. *Internet communication and qualitative research. A handbook for researching online*. London: Sage.
- Lave, J. & E. Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehtonen, T. & S. Tuomainen 2003. CSCL – a tool to motivate foreign language learners: The Finnish application. *ReCALL* 15:1, 51–67.
- Lipponen, L. 2002. *Exploring foundations for computer-supported collaborative learning* [online]. Saatavissa: <http://newmedia.colorado.edu/cscl/31.html>. Luettu 2.8.2002.
- Long, M. & P. Porter 1985. Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *Tesol Quarterly* 19: 2, 207–227.
- Pöysä, J., K. Mäkitalo & P. Häkkinen 2003. A participant experience method for illustrating individuals' experiences in the course of an evolving virtual learning community. Teoksessa B. Wasson, S. Ludvigsen & U. Hoppe (toim.) *Designing for change*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 451–460.

- Shield, L., M. Weininger & L. Davies 1999. MOOing in L2: Constructivism and developing learner autonomy for technology-enhanced language learning [online]. Saatavissa http://jaltcall.org/cjo/10_99/mooin.htm. Luettu 25.8.2002.
- Stepp-Greany, J. 2002. Student perceptions on language learning in a technological environment: Implications for the new millennium. *Language Learning & Technology* 6: 1, 165–180.
- Stockwell, G. 2003. Effects of topic threads on sustainability of email interactions between native speakers and nonnative speakers. *ReCALL* 15: 1, 37–50.
- Stockwell, G. & M. Herrington 2003. The incidental development of L2 proficiency in NS-NNS email interactions. *CALICO Journal* 20: 2, 337–359.
- Swain, M. 1997. Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34, 115–132.
- Swain, M. & S. Lapkin 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82: 3, 320–337.
- Tarnanen, M. 1998. “On hyvä kun mollemmat puolet tykkäävät asiasta” – S2-opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen satoa. Teoksessa M-R. Luukka, S. Salla & H. Dufva (toim.) *Puolin ja toisin, suomalais-virolaista kielentutkimusta*. AFinLA Yearbook 56, 285–302.
- Varonis, E. & S. Gass 1985. Non-native/non-native conversations: A model of negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6: 1, 71–90.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wu, A., Farrel, R. & M. Singely 2002. *Scaffolding group learning in a collaborative networked environment* [online]. Saatavissa: <http://newmedia.colorado.edu/cscl/210.html>. Luettu: 20.8.2002.