

*VIRTUAL JOB APPLICATION:* yksilön verkostopohjaisen  
kielenopiskelun sosiaaliset dimensiot

Maarit Ansela



Lisensiaatintutkimus  
Tammikuu 2004  
Soveltavan kielentutkimuksen keskus  
Humanistinen tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto

HUMANISTINEN TIEDEKUNTA  
SOVELTAVAN KIELENTUTKIMUKSEN KESKUS

Maarit Ansela  
*Virtual Job Application*: yksilön verkostopohjaisen  
kielenopiskelun sosiaaliset dimensiot

Lisensiaatintutkimus  
Soveltava kielitiede  
Tammikuu 2004

135 sivua + 4 liitettä

Tämän sosiokulttuurisen tapaustutkimuksen tavoitteena on tarkastella kielenopiskelijaa yksilönä ja sosiaalisena toimijana, joka on kiinnittyneenä sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiinsa ja on osa sitä verkostopohjaisen kielenopiskeluprosessin aikana. Verkostopohjainen kielenopiskelu käsitetään tutkimuksessa CALL, sosiokulttuurisena sekä ammattialojen kielenopiskeluilmiönä. Sosiaalinen konteksti määritellään sosiologisen sosiaalisten dimensioiden teorian avulla. Tutkimuksessa vastataan kysymyksiin: 1) missä yksilön opiskeluprosessin piirteissä sosiaaliset dimensiot nousevat esiin analysoidussa aineistossa? 2) miten toimijuuden ja rakenteiden yhteenkietoutuminen nousee esiin? 3) eroavatko opiskelijoiden opiskeluprosessit toisistaan? jos, niin millaisissa seikoissa? ja 4) miten opiskelijat arvioivat ensimmäistä verkostopohjaista kielenopiskeluaan kokonaisuutena?

Tutkimukseen osallistui kaksi tradenomiopiskelijää. Aineisto koostui pääasiassa haastatteluista sekä ennen etäopiskelukajaksoa että sen jälkeen (retrospektiot). Analysoituun aineistoon kuuluivat lisäksi etäopiskelun aikaiset sähköpostikeskustelut, WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä kuljettujen reittien lokitiedostot sekä sähköpostit ennen ensimmäistä haastattelua ja kenttämuistiinpanot haastatteluista. Tulkinnalliseen laadulliseen analyysiin sovellettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysikuvausta; analyysitapa oli kuitenkin teoria-sidonnainen, jolloin päättelyprosessissa vaihtelivat sekä aineistolähtöisyys että aineiston ulkopuoliset teoriat.

Kaikki sosiaaliset dimensiot nousivat esiin opiskelijoiden toiminnassa tavalla tai toisella, ja kumpikin oli aktiivisena toimijana sidoksissa monikerrokselliseen kontekstiinsa. Opiskelijoiden toimintaa rajoittivat monet rakenteiden piirteet joko myönteisesti (diskurssien konventiot) tai kielteisesti (opiskelua hankaloittaneet puitteiden rajoitteet). Opiskelijat eivät kuitenkaan toimineet vain olosuhteiden armoilla vaan myös ylittivät rakenteiden rajoitteita. Sosiaaliset dimensiot muovasivat opiskelijoiden prosesseja erilaisin painotuksin ja erilaisissa suhteissa toisiinsa; opiskelijat olivat erilailla kiinnittyneitä sosiaaliseen kontekstiinsa. Vaikka opiskelijoiden prosessit olivat hyvinkin erilaisia, ensimmäinen verkostopohjainen kielenopiskelu näytti olleen molemmille myönteinen ja mielekäs kokemus, joka saattoi rakentua osaksi opiskelijoiden tulevien opiskelutilanteiden sosiaalista kontekstia (psykobiografia).

Kielenopiskelijan sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti tulisi määritellä laajasti ja monikerroksellisena verkostopohjaisten kielenopiskelumuotojen käytännön pedagogiikassa sekä kontekstualisoidussa räätälöinnissä, jotta erilaisten kielenopiskelijoiden kiinnittymistä sosiaaliseen kontekstiin voitaisiin edesauttaa. Kielenopettaja voi tukea kunkin yksilön kielenopiskeluprosessia paremmin, kun hän ymmärtää opiskelijää sosiaalisena toimijana ja monikerroksellisen sosiaalisen kontekstin vaikutuksia opiskelijan toimintaan.

Asiasanat: sosiokulttuuriset kielenoppimiskäsitykset, kielenopiskelija, sosiaalinen konteksti, etäopiskelu, verkostopohjainen kielenopiskelu, integroiva CALL, ammattialojen viestinnällinen kielenopiskelu.

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. KIRJALLISUUTTA JA AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	7
2.1. Sosiokulttuurinen käänne kielenoppimisnäkemyksissä	7
2.1.1. Toisen kielen oppiminen	8
2.1.2. CALL	11
2.1.3. Ammattialojen kielenopetus ja -opiskelu	13
2.1.4. Yhteenveto: verkostopohjainen kielenopiskelu	14
2.2. Yksilön ja sosiaalisen kontekstin rooli kielenoppimisessa	16
2.2.1. Yksilöllinen kielenoppija/opiskelija	16
2.2.2. Kielenoppimisen sosiaalinen konteksti	19
3. LAYDERIN SOSIAALISTEN DIMENSIOIDEN TEORIA	22
3.1. Teorian yleisesittely	22
3.2. Toimijuuden, mikroanalyysin tasot	25
3.2.1. Minä ja psykobiografia	25
3.2.2. Tilanteinen toiminta	27
3.3. Rakenteiden, makroanalyysin tasot	29
3.3.1. Sosiaaliset puitteet	30
3.3.2. Laajimman sosiaalisen kontekstin resurssit	32
4. TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5. MENETELMÄ	36
5.1. Osallistujat	36
5.2. Aineiston kerääminen	38
5.3. Aineiston analyysi	42
6. TEEMA-ANALYYSI	50
6.1. Psykobiografiasta esiin nousseita piirteitä	50
<i>Tieto- ja viestintätekninen osaaminen ja asenteet</i>	50
<i>Aiempien tietojen merkitys</i>	55
<i>Kielellinen osaaminen ja apuresurssit</i>	62
6.2. Tilanteinen toiminta	66
<i>Toiminnan kontrollointi: Tatu</i>	66
<i>Ohjaajan rooli</i>	68

<i>Opiskelutoverin rooli</i>	74
6.3. Puitteiden vaikutus	76
<i>Kielenopiskelun uusi puite: Eljas</i>	77
<i>Ajasta riippumattomuus?</i>	80
<i>Paikasta riippumattomuus?</i>	84
<i>Ohjauksen järjestelyt</i>	87
6.4. Laajimman sosiaalisen kontekstin vaikutus	92
<i>Suomalainen konteksti – englanniksi hakeminen</i>	92
<i>Työpaikkailmoitukset</i>	95
<i>Case-simulaatio</i>	97
<i>Työpaikanhaun diskurssikonventiot ja kirjoitusprosessi</i>	101
6.5. Verkostopohjainen kielenopiskelukokemus kokonaisuutena	106
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	110
7.1. Aineistosta esiin nousseet löydökset	110
7.2. Tutkimuksen arviointi	116
8. KESKUSTELUA	120
LÄHTEET	128
Liite 1: Lokitiedoston reitit ja niihin liittyvät retrospektiot/Tatu	136
Liite 2: Lokitiedoston reitit ja niihin liittyvät retrospektiot/Eljas	138
Liite 3: Ensimmäisen haastattelun runko	140
Liite 4: Retrospektiivisten haastattelujen runko	143

## 1. JOHDANTO

Tarkastelen tässä lisensiaatintyössä kahden ammattikorkeakouluopiskelijan kielenopiskeluprosessia heidän etäopiskellessaan ensimmäistä kertaa verkostopohjaisesti ja simuloidessaan englanninkielistä työpaikan hakemista. Opiskelijat olivat Jyväskylän ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan koulutusohjelmasta, jonne olin aiemmin myös suunnitellut tutkimuksessa käytetyn WWW-pohjaisen opiskeluympäristön ja verkostopohjaisen opiskelumuodon. Olennaista tälle suunnittelulle oli kriittisyys teknologiaa kohtaan. Tieto- ja viestintäteknologia ei tuolloin noussut korostuneeseen asemaan vaan pyrin integroimaan sitä mahdollisimman hyvin kielenopiskelutoimintaan ja –ympäristöön, jotta teknologia olisi luonnollinen osa opiskeluprosessia ja edesauttaisi erilaisten opiskelijoiden aktiivista toimintaa (ks. Ansela 1999<sup>1</sup>). En ollut vielä kokeillut suunnittelemaani kokonaisuutta käytännössä, joten yksi tutkimuksen alateema onkin opiskelumuodon pedagoginen käyttökokeilu. Tutkimuksessa ei ole kuitenkaan tarkoitus arvioida opiskelumuotoa muuten kuin välillisesti. Verkostopohjaisen opiskelumuodon soveltuvuutta alkuperäiseen suunnitteluympäristöönsä voi pohdiskella tapaus-tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden opiskeluprosessien ja kokemusten kautta.

Tapaus-tutkimuksen opiskelijat siis edustivat aiemmin suunnittelun kontekstina ollutta oppilaitosta. En käsittele opiskelijoiden ammattikorkeakoulun opiskelupuitteita tässä erikseen vaan nivon siihen kuuluvia piirteitä työn sisälle. Lähestyn nimittäin kielenopiskelua sosiokulttuurisesta näkökulmasta, jonka mukaan yksilön kokemuksia ja toimintaympäristöä ei voi irrottaa toistaan. Tarkastelen työssäni puitteita etupäässä opiskelijoiden tulkintojen ja aineistosta esiin nousseiden seikkojen kautta. Tätä tutkimusta ei suoranaisesti tehty ammattikorkeakoulun puitteissa ja sen kielenopetuksen kontekstissa, vaan se oli erillinen pedagoginen kokeilu ja opiskelumuoto muodosti opiskelijan toiminnalle oman puitteensa. Tavoitteenani oli kuitenkin nivoa verkostopohjainen opiskelu mahdollisimman

---

<sup>1</sup> WWW-pohjaisen opiskeluympäristöni nimi oli *Virtual Job Application Tutorial*, joka viittasi ympäristön verkostopohjaisuuteen – ei virtuaalitodellisuuteen. Tämän lisensiaatintyön nimessä *Virtual Job Application* on puolestaan sanaleikki. Ensinnäkin siinä on kytkös vuoden 1999 työhöni. Lisäksi *virtual* merkityksessä ’näennäinen’ viittaa verkostopohjaisen opiskelumuodon case-tehtävään, jossa simuloidaan työpaikan hakemista näennäisesti, ei tosiasiallisesti.

kiinteästi – sekä sisällön että opiskelun ajoittamisen suhteen – opiskelijoiden opiskeluun oppilaitoksessa.

Alun perin kaavailemistani opiskeluympäristön käyttöfunktioista (ks. Ansela 1999) valitsin etäopiskelumuodon, mutta ilman kytkentöjä oppilaitoksen kursseihin. Kyseessä ei ollut täsmäopiskelukaan, sillä opiskelijat eivät olleet oikeasti hakemassa englannin kielellä työpaikkoja. He eivät myöskään kerranneet aihetta, koska he eivät vielä olleet varsinaisesti opiskelleet työpaikanhakua englannin kielellä. Opiskeluprosessin tavoitteellisena tehtävänä oli simuloida oikeaa englanninkielistä työpaikanhakua: opiskelijoiden tuli etsiä itseään kiinnostava avoin työpaikka, laatia sen hakemiseksi hakudokumenttien ensimmäiset versiot sekä lähettää ne sähköpostin liitetiedostoina ohjaajalle. Painotin, ettei ensimmäisten versioiden tarvitsekaan olla täydellisiä, sillä tarkoituksena oli soveltaa prosessikirjoittamisen periaatetta: opiskelijat saivat mahdollisuuden vielä hioa ensimmäisiä versioitaan.

Opiskelijoille oli etäopiskelua varten tarjolla englanninkieliseen työpaikan hakemiseen liittyvää tietoaainesta sekä muita online-resursseja (rekrytointipalveluja, sanakirjoja sekä yleisimmät hakukoneet) suunnittelemassani WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä<sup>2</sup>. Koska opiskelijat käyttivät opiskeluympäristöä hyväkseen etäopiskelunsa aikana, viittaan ympäristön ominaisuuksiin tarkemmin soveltuviissa kohdin analyysiä. En antanut opiskelijoille ohjeita tai vihjeitä muunlaisten resurssien hyödyntämiseen.

Säilytin opiskeluympäristön alkuperäisessä (1999) asussaan lukuun ottamatta muutamia päivityksiä: poistin tarpeettomia linkkejä, tarkensin kuvauksia, korjasin toimimattomat linkit sekä täydensin online-sanakirjojen valikoimaa. Opiskeluympäristö sijoitettiin Jyväskylän yliopiston palvelimelle. Näin se oli

---

<sup>2</sup> WWW-pohjaisia ja muitakin ns. uusia ja avoimia ympäristöjä on yleisesti kutsuttu oppimisympäristöiksi, mutta oppimisympäristö on käsitteenä epämääräinen, jopa ongelmallinen, eikä sille ole olemassa vakiintunutta määritelmää (ks. Mononen-Aaltonen 1998, käsiteteoretisointia). Käytän suunnittelemastani ympäristöstä termiä *opiskeluympäristö* oppimisympäristön sijaan. Haluan korostaa valinnalla sosiokulttuurista näkemystäni oppimiseen: opiskelijan aktiivista toimintaa, jonka tuloksena tai tavoitteena on oppiminen. Opiskelu voi sosiokulttuurisen käsityksen mukaan sisältää muitakin toimintaa kuin oppimista; mm. opiskelijat eivät välttämättä aina onnistu luomaan välittyntä suhdetta ympäristöönsä. Tuolloin ei voi väittää, että tietty ympäristö edes takaisi yksilön oppimista, vaikka tämä opiskelisivikin siinä. Lisäksi toimija voi hyödyntää oppimiseensa monia eri ympäristöjä ja resursseja opiskeluprosessin aikana. Ks. myös luku 2.

oikeasti eri paikassa kuin opiskelijat, ja opiskelu oli todellista etäopiskelua. Yliopiston palvelin tiedettiin lisäksi riittävän toimintavarmaksi, mikä osaltaan vähensi etäopiskelua haittaavia teknisiä ongelmia (palvelimen toistuva kaatuminen).

Opiskelumuodon verkostopohjaisuus ei kuitenkaan tarkoittanut vain WWW-pohjaisuutta. Verkostopohjaisuuteen tulee sisällyttää myös mahdollinen ihmistenvälinen vuorovaikutus, kasvokkain tai viestintäteknologian välityksellä (etupäässä ohjaus sekä etätehtävän lähettäminen). Toimin etäopiskelujakson ohjaajana, johon opiskelijat saattoivat ottaa yhteyttä. Opiskelijoilla oli samaten toistensa yhteystiedot, mutten erikseen maininnut, että he voisivat tehdä yhteistyötä tai ylipäänsä hyödyntää opiskelussaan muita ihmisiä. Opiskelijoiden oli määrä etäopiskella omassa tahdissaan ja aikataulussaan, vaikkeivät he välttämättä opiskelisikaan täysin yksin.

Nostan tässä tapaustutkimuksessa yksittäisen opiskelijan, yksilön, keskeiseen rooliin. En kuitenkaan pyri määrittämään, ovatko opiskelijat ns. hyviä kielenoppijoita/opiskelijoita, sillä tavoitteenani ei ole arvottaa kummankaan prosessia suhteessa johonkin tiettyyn yleistettävään oppijatyyppiin tai käsitykseen hyvästä tai onnistuneesta kielenopiskelusta. Luvun 6 teema-analyysissä tarkastelen sen sijaan opiskelijoita sosiaalisina toimijoina. Tutkimusotteeni on kvalitatiivinen. Tulkitseva laadullinen tutkimus määrittelee toimintaa aktiivisten toimijoiden näkökulmasta eikä yritä sovittaa niitä ennalta määrättyihin tutkimuskategorioihin (Warschauer 1998a, Warschauer 2000b:41). Yleistysten sijaan yksilön toiminta ja hänen kokemuksensa saavat tutkimuksessa enemmän jalansijaa (ks. myös Lantolf ja Pavlenko 2001:141-142).

Luon katsauksen työlleni olennaiseen sosiokulttuuriseen kielenoppimisen teoria- ja tutkimuskehikseen luvussa 2. Työni edustaa soveltavaa kielitiedettä, jolle on ominaista eklektisyys, erilaisten tarkastelutapojen yhdistely (Sajavaara 2000:16-17, ks. myös Tuomi ja Sarajärvi 2003, eklektinen katsantokanta). Määrittelenkin luvussa 2.1.4. opiskelijoiden verkostopohjaisen kielenopiskelun monen sosio-kulttuurisen kielenoppimisenäkemyksen<sup>3</sup> kautta ja sijoitan tutkimukseni laajemmin kielenoppijaa ja sosiaalista kontekstia koskevien tutkimuksien kenttään.

---

<sup>3</sup> Teoriatriangulaatio, ks. esim. Eskola ja Suoranta 1998.

Pyrkimyksenäni on ymmärtää, kuinka monimutkaiset sosiaaliset, kulttuuriset ja yksilölliset tekijät muovaavat opiskelijan verkostopohjaista kielenopiskelutoimintaa ja –kokemusta eli tarkastelen tutkimuksessani yksilön toimintaa sidoksissa sosiaaliseen kontekstiinsa. Käytän tämän sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin määritelmänä sosiologi Derek Layderin sosiaalisten dimensioiden<sup>4</sup> teoriaa, jonka esittelen luvussa 3. Hahmotan tutkittavaa ilmiötä näin ollen laaja-alaisesti ja pyrin siten tuottamaan uusia ja kiinnostavia tutkimuslöydöksiä. Kehittelen varsinaiset tutkimuskysymykset luvussa 4.

Sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin määritelmän lainaaminen sosiologian puolelta on perusteltavissa soveltavan kielitieteen ja kielentutkimuksen tieteidenvälisyydellä<sup>5</sup>; tutkija voi käyttää kielitieteen ulkopuolisia teorioita ja malleja, jotka auttavat ongelmanratkaisussa (Sajavaara 2000:16-17). Layderin teoria soveltuu työni tarkoituksiin erityisesti siksi, että sen avulla voi kytkeä yksittäisen opiskelijan ja kielenoppimisen sosiaalisen kontekstin toisiinsa. Sosiaalisten dimensioiden teoriapohjan<sup>6</sup> kautta on mahdollista analysoida sekä mikro- että makrotasoa: monikerroksellista sosiaalista todellisuutta ottamalla yksilö analyysin kohteeksi, mutta unohtamatta muita opiskelijan toimintaan vaikuttavia kerroksia. Kaikki muutkin sosiaaliset dimensiot ovat aina upotettuina yksilön toiminnassa, joten analyysissä liikutaan vääjäämättä monessa sosiaalisen todellisuuden kerroksessa. Menetelmästä ja teoriasidonnaisesta analyysistä tarkemmin luvussa 5.

## 2. KIRJALLISUUTTA JA AIKAISEMPIÄ TUTKIMUKSIA

### 2.1. Sosiokulttuurinen käänne kielenoppimisnäkemyksissä

---

<sup>4</sup> Teorian nimi on varsinaisesti *social domain theory*, jota kutsun työssäni ’sosiaalisten dimensioiden teoriaksi’. Layder itsekin (1997:2) käyttää *dimension*, *domain* tai *order* käsitteitä lähes vaihtoehtoisesti sekä puhuu kerroksellisuudesta, *layerings*: sosiaalisen elämän sekä vertikaalisesta että horisontaalisesta (ontologisesta) syvyydestä.

<sup>5</sup> Tieteidenvälistä eklektisyyttä voisi kutsua myös tieteidenväliseksi triangulaatioksi (*interdisciplinary triangulation*, ks. esim. Janesick 2000). Koska soveltava kielitiede on luonteeltaan eklektistä ja erilaisia tieteellisiä oppialoja yhdistävää, sitä voisi luonnehtia pehmeäksi tutkimusalaksi tai jopa postmoderniksi tieteksi (vrt. Tuomi ja Sarajärvi 2003).

<sup>6</sup> Tavoitteenani ei ole kuitenkaan testata Layderin teoriaa eli tutkimukseni analyysi ei ole teoria- lähtöistä, deduktiivista. Käytän sosiaalisten dimensioiden teoriaa pikemminkin teoriasidonnaisen, abduktiivisen analyysin yhtenä tärkeänä työkaluna. (ks. esim. Tuomi ja Sarajärvi 2003.)



### 2.1.1. Toisen kielen oppiminen

Toisen kielen oppimisen (SLA, *second language acquisition*) teoria- ja tutkimuskenttä on heijastellut kulloinkin vallalla olevia oppimisteoreettisia paradigmoja. Niinpä behaviorismista on siirrytty kognitiivis-konstruktivistisiin teorioihin toisen kielen oppimisen luonteesta (ks. esim. Ellis 1994, katsaus SLA:n teorioihin ja tutkimukseen), ja kognitiivis-konstruktivistinen paradigmakin on vuorostaan muuttumassa. Yksilön tiedonrakentamisen prosessien sijaan on nyttemmin ryhdytty painottamaan oppimisen kytkeytymistä sosiaaliseen elämään. Tällöin oppijoiden nähdään olevan sidoksissa kulttuuriseen, historialliseen ja institutionaaliseen sosiaaliseen ympäristöönsä. Tämä ns. sosiokulttuurinen käänne on alkanut näkyä SLA:n kentässä, joskin kyse on vielä verrattain tuoreesta ilmiöstä.

Tutkimukseni ei varsinaisesti edusta SLA:ta, mutta tarkastelen siinä verkostopohjaista ammattialojen englannin kielenopiskeluprosessia sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Esittelen tästä syystä sosiokulttuurisia kielenoppimiskäsityksiä ja -käsitteitä parin viimeaikoina ilmestyneen SLA -artikkelin valossa. Sekä Lantolf (2000) että Lantolf ja Pavlenko (2001) pohjaavat ajatteluansa pitkälti Vygotskin sosiokognitiiviseen teoriaan (ks. esim. Alanen 2002). Täydennän edellisiä muutamilla van Lierin teoreettisilla näkemyksillä, sillä hänen ekologinen lähestymistapansa (2000a) tarkastelee myös kielenoppijaa ja -oppimista suhteessa sosiaaliseen ympäristöön.

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan yksilön suhde maailmaan on epäsuora, *välittynyt*, ja oppimisen käsitetään olevan seurausta sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoitujen muotojen (*mediated forms*<sup>7</sup>) integroimisesta toimintaan. Nämä resurssit ovat sekä fyysisiä (materiaalit, toiset ihmiset jne.) että symbolisia (tärkeimpänä kieli) artefakteja<sup>8</sup>. Sama toiminta (*activity*) voidaan lisäksi toteuttaa

---

<sup>7</sup> Välittyneessä suhteessa käytetyille muodoille ei ole varsinaista vakiintunutta suomenkielistä käännösvastinetta. Käytän tästä syystä niistä eräänlaisena yleisterminä *resurssi* -käsitettä (vrt. Layderin teoria luku 3.) tai vaihtoehtoisesti *apuresurssi*.

<sup>8</sup> Esimerkiksi suunnittelemani WWW-pohjainen opiskeluympäristö on fyysinen artefakti. Tämä korostaa ympäristön luonnetta sosiokulttuurisena tuotoksena, sosiaalisesti ja kulttuurisesti konstruoituna muotona, joka on ihmisen luoma toisten ihmisten käyttöön. Artefakteja on myös luokiteltu kulttuurihistorialliseen hierarkiaan: ensimmäisen, toisen, ja kolmannen asteen artefakteihin. Ensimmäisen asteen artefakteja ovat erilaiset välineet, kuten tietokone, tietoverkostot jne. Toisen

erilaisten resurssien avulla tai erilaisin käytännön toimenpitein (*action*). (Lantolf 2000:7-9.) Kielenopiskelija hyödyntää näin ollen ympäristönsä resursseja, mm. kirjoja, verkon opiskeluympäristöjä, toisia ihmisiä jne., toimintaansa. Esimerkiksi englanninkielistä työpaikanhakua voidaan periaatteessa opiskella monin eri tavoin ja käytännön toimenpitein.

Sosiokulttuurisissa oppimiskäsityksissä keskeistä on tiedon sisäistämisen prosessi — kuinka tieto sisäistyy yksilön ominaisuudeksi. Oppija kehittyy sekä omien yksilöllisten psykologisten prosessiensa<sup>9</sup> kautta että sosiaaliin prosesseihin osallistumisensa kautta. Opittu integroituu osaksi yksilöä, mutta oppimisprosessi ei kuitenkaan missään vaiheessa tapahdu irrallaan sosiaalisesta elämästä. Kun opittu asia on sisäistynyt, yksilö kykenee toimimaan (mentaalisesti) ilman selvästi näkyvää ulkopuolista apua/tukea. Myös toisen kielen oppiminen voidaan selittää sosiokulttuurisesti siten, että yksilöt yrittävät oppia käyttämään toista symbolista artefaktia eli kieltä. Kielitaidon kehittyminen on toisen kielen sisäistämistä niin, että yksilö - artefaktijako vähenee asteittain, ja uusi kieli nivoutuu osaksi yksilöä ja hänen identiteettiään. (Lantolf 2000: 1,14, ks. myös Lantolf ja Pavlenko 2001:145.)

Vastaavasti sisäistynyt tieto voi ulkoistua (yksilön kannalta) haasteellisessa toiminnassa. Suorittaessaan haastavaa tehtävää oppija hyödyntää aiemmin oppimaansa asiaa, esimerkiksi kirjoittaessaan englannin kielellä opiskelija toimii aiemmin sisäistämänsä sanavaraston turvin. Jos tehtävä on kuitenkin oppijalle erityisen vaikea ja hän pitää sen suorittamista tärkeänä, hän saattaa hakea tukea toisilta ihmisiltä tai muista resursseista, kuten verkkoympäristöistä, oppimateriaaleista jne. Ihmismieli rakentuu ja toimii näin ollen ihmisen vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisesti konstruoidun ympäristön kanssa. (Lantolf 2000:15.)

Kielen oppiminen ei ole vain muotojen omaksumista eivätkä oppijat vain kieliaineksen prosessoijia vaan oppija pyrkii kehittämään uusia tapoja ollakseen kielellisesti suhteessa toisiin ja itseensä. Kielenoppimista ei siten selitetä yksilön

---

asteen artefaktin muodostavat ensimmäisen asteen väline ja sen käyttäminen sekä kulttuuriset mallit (sosiaalinen interaktio, diskurssit). Kolmannen asteen artefaktit muodostavat oman maailmansa, kuten esim. tietokoneiden pelimaailmat. (ks. Tella ja Mononen-Aaltonen 1998: 106.)

<sup>9</sup> Mm. kielellisten sisäisten resurssien ja prosessien psykologiasta ks. esim. Dufva 1999.

pään sisältöä tarkastelemalla. Oppijaa ja hänen (mentaalista) toimintaansa tulee pikemminkin tarkastella sosiaalisessa toimintaympäristössä ja ottaa huomioon sekä luonnolliset että kulttuurisesti konstruoidut objektit tai artefaktit, abstraktit ideat sekä toiset ihmiset (Lantolf ja Pavlenko 2001:144).

Van Lier tarkastelee kielenoppimisen ekologiassaan (2000a) kielenopiskelua samantapaisesti ja painottaa niin ikään ympäristössä tarjolla olevia oppimisen resursseja. Niissä tulisi olla ”rikas semioottinen budjetti”, jotta kielenopiskelijalle syntyisi runsaasti mahdollisuuksia merkitykselliseen toimintaan. Ympäristön resurssien tulisi siis tarjota opiskelijalle *affordanssia* (psykologi James Gibsonin termin). *Affordanssilla* – esimerkiksi kielellisellä *affordanssilla* – tarkoitetaan niitä ympäristön ominaisuuksia, jotka ovat aktiivisesti havainnoivalle opiskelijalle tarkoituksenmukaisia. Mikä on *affordanssia* riippuu siitä, mitä oppija tekee, mitä hän haluaa ja mikä on hänelle hyödyllistä. Van Lier korostaa siis oppijan havaintotoimintaa ja hänen sosiaalista toimintaansa oppimisen keskeisinä prosesseina. Oppimisen ymmärtämiseksi oppijaa onkin tarkasteltava hänen havainnointi- ja toimintaympäristössään (vrt. Lantolf ja Pavlenko 2001), ja tämä ympäristö on kuvattava mahdollisimman tarkasti. (van Lier 2000a:246-247, 252, 257.)

Sosiokulttuurisissa kielenoppimisnäkemyksissä toimija, oppija/opiskelija, on merkittävässä asemassa (Lantolf 2000, van Lier 2000a, Lantolf ja Pavlenko 2001). Opiskelijat eivät kuitenkaan ole homogeeninen joukko vaan he ovat toimijoina yksilöitä. He eivät ensinnäkään järjestele tietoa mielessään samalla tavoin. Vaikka ulkoapäin katsoen oppijat saattavat käyttäytyä samankaltaisesti, yksikään heistä ei toimi kognitiivisesti täysin samanlaisesti. Lisäksi opiskelijoilla on erilaisia motiiveja ja tavoitteita toiminnalleen. Esimerkiksi kaikki opiskeluympäristöissä olevat yksilöt eivät välttämättä edes tavoittele kielen oppimista vaan heidän toimintansa voi kohdistua muuhunkin. (Lantolf 2000:11-12, Lantolf ja Pavlenko 2001:148.)

Opiskelijalla itsellään on siten suuri rooli tavoitteiden ja lopullisten tehtävätulosten saavuttamisessa. Opiskelijat orientoituvat toiminnallisesti samaan tehtävään eri tavoin, huolimatta opettajan intentioista. Näiden kahden välille on syytä tehdä ero: tehtävä on se, mitä opettaja haluaa oppijan tekevän; toiminta puolestaan sitä, mitä

oppija varsinaisesti tekee – eli kuinka hän toimijana konstruoi tehtävän. (Roebuck 2000: 84.) Koska opiskelijat ovat toimijoina monessa mielessä yksilöitä, heidän oppimisen reittinsä eroavat vääjäämättä toisistaan (Lantolf ja Pavlenko 2001:157).

Sosiokulttuuristen kielenoppimiskäsityksien mukaan pedagogiikassa ei olekaan tärkeintä, että saadaan jotain tiettyjä määriteltyjä oppimistuloksia, koska niiden toteutumisesta ei ole takeita. Merkityksellistä sen sijaan on, miten ja missä määrin opiskelija toimii aktiivisesti. Yksilön oppimista tukevat sosiaaliset ympäristöt voivat ollakin monenlaisia, sillä ei ole vain yhtä toimintaympäristöä, jolla päästäisiin oppimistavoitteisiin. Pedagogiikan avaintekijöiksi nousevat tuolloin joustavuus ja yksilöllisten reittien mahdollistaminen. Opiskelijoita voidaan avustaa oppimaan ja kehittymään mm. muuttamalla toiminnan olosuhteita — luomalla useita vaihtoehtoisia mahdollisuuksia olla välittyneessä suhteessa oppimisen sosiaaliseen ympäristöön. (Lantolf 2000: 12-13, 24-25, Lantolf ja Pavlenko 2001:157.)

### 2.1.2. CALL

Aikaisemmat CALLin (*computer-assisted language learning*) muodot ovat myös heijastelleet kulloinkin vallalla olleita oppimisen ja opettamisen käsityksiä ja teoreettisia viitekehyksiä. Behavioristisesti suuntautunut CALL tarkasteli tietokoneavusteista kielenopiskelua, esimerkiksi kielen rakenteiden, kieliopin ja sanaston drillausharjoituksia. Tietokone ohjasi opiskelijoiden toimintaa ennalta ohjelmoidun kaavan mukaisesti, ja opiskelija pääsi ohjelmassa eteenpäin vasta vastattuaan oikein (ohjelma hyväksyi useimmiten vain yhden oikean vastauksen). Kognitiivis-konstruktivistisessa CALLissa opiskelija saattoi jo omilla toimillaan kontrolloida tietokoneohjelmaa. Ohjelma tarjosi välineitä ja resursseja ja opiskelijan tehtävänä oli tehdä niiden avustuksella jotain simuloituissa ympäristöissä (esim. tietyt multimediaohjelmat). Näille CALLin vaiheille tunnusomaista oli kuitenkin, että kieltä opiskeltiin teknologian rajaamissa ympäristöissä. (ks. Kern ja Warschauer 2000: 2-13.)

CALLin kentässä on niin ikään nähtävissä merkkejä sosiokulttuurisesta käänteestä. Tietokonetta ei enää mielletä välineeksi eikä puhuta tietokoneavusteisuudesta

sinänsä vaan tietokonetta ja tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnetään *välitteisesti*<sup>10</sup>. Teknologisessa mielessä tämän käänteen ovat mahdollistaneet tietoverkkojen ja –verkostojen sekä viestintäteknologioiden kehittyminen (Internet, sähköposti, WWW) sekä niiden käytön yleistymisen. Viimeisimpiä CALLin muotoja onkin verkostopohjainen kielenopiskelu (*network-based language learning*). Tällainen kielenopiskelu hyödyntää paikallisissa tai maailmanlaajuisissa verkostoissa toisiinsa kytkettyjä tietokoneita ihmisten väliseen välitteiseen<sup>11</sup> viestintään. (ks. mm. Warschauer ja Healey 1998, Kern ja Warschauer 2000, Warschauer 2000a.)

Olennaista verkostopohjaiselle kielenopiskelulle on siis, että tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävä opiskelu avautuu sosiaaliin ympäristöihin, sen sijaan, että se tapahtuisi teknologian avulla suljetuissa ympäristöissä. Opiskelu pohjaa tuolloin niin tieto- ja viestintäteknologisiin kuin ihmisten muodostamiin verkostoihin. Monia erilaisia tieto- ja viestintäteknisiä välineitä – esimerkiksi kommunikaatio- ja kollaborointityökaluja, sovellusohjelmia jne. – pyritään lisäksi yhdistämään luonnolliseksi osaksi kielenopiskeluprosessia. Tieto- ja viestintäteknologia integroituu luontevasti opiskelun koko sosiokulttuuriseen prosessiin ja kontekstiin: voidaankin puhua Warschauerin käsittein *integroivasta CALLista*. (Warschauer ja Healey 1998, Kern ja Warschauer 2000, Warschauer 2000a.)

Verkostopohjainen kielenopiskelu kytkeytyy sosiaaliseen ympäristöön myös tehtävämuodoiltaan. Integroivalle CALLille luonteenomaisia ovat oikean elämän sosiaaliset kielenkäyttötilanteet ja mm. tehtäväpainotteinen (*task-based*) kielenopiskelu. Kielenopiskelijat harjoittelevat tuolloin osallistumista erilaisiin diskurssitilanteisiin<sup>12</sup> ja diskurssiympäristöihin, joihin he myöhemmin todellisessa

<sup>10</sup> Englanniksi *mediated*. Termin suomenkielinen vastine on *välitteinen* viestinnästä puhuttaessa. Esimerkiksi *computer-mediated human communication* eli tietokonevälitteinen ihmisten välinen viestintä. Sen sijaan oppimistutkimuksessa se on vakiintunut muotoon *välittynyt*.

<sup>11</sup> Tuolloin vuorovaikutus voi olla sekä samanaikaista (*synkronista*), kuten vaikkapa keskustelu puhelimesta, tai viivästettyä (*asynkronista*) kuten mm. sähköpostiviestintä. Välitteiseen vuorovaikutukseen voi osallistua yksi tai useampi henkilö (esimerkiksi videoneuvottelussa), ja interaktio voi olla yksi- tai moniäänistä sekä yksi- tai monensuuntaista (esim. erilaisissa oppimisympäristöalustojen keskusteluryhmissä) välineiden välityksellä (ks. Tella 1997, Tella ja Mononen-Aaltonen 1998:70, monidimensionaalinen kuvausmalli).

<sup>12</sup> En tutki työssäni suoranaisesti diskursseja. Diskurssitutkimuksen peruskäsitteet on kuitenkin syytä tässä määritellä, sillä niitä käytetään hyödyntämässäni kirjallisuudessa ja niillä on yhtymäkohtia myös sosiaalisten dimensioiden teoriaan. Diskurssit ovat vakiintuneita sosiaaliseen elämään kuuluvia rakenteita; tietyt diskurssin ominaisuudet heijastelevat tiettyjen sosiaalisten ryhmien arvoja, uskomuksia ja käytänteitä (vrt. Layderin teoria luvussa 3). Diskursseihin liittyy tiettyjä

elämässään törmäävät. Teknologiaa käytetään vuorovaikutukseen, välitteiseen viestintään, opiskelijoiden integroitua vaiheittain autenttisiin sosiaalisiin ympäristöihin ja diskurssiyhteisöihin. (ks. Warschauer ja Healey 1998, Kern ja Warschauer 2000, Warschauer 2000a, ks. myös Tella 1998.)

### 2.1.3. Ammattialojen kielenopetus ja -opiskelu

Verkostopohjaisen kielenopiskelun todellisilla sosiaalisilla kielenkäyttötilanteilla ja tehtäväpainotteisuudella on yhtymäkohtia ammattialojen kielenoppimisen ja –opetuksen nykykäsityksiin. Ammattialojen kielenopetuksen (esimerkiksi ammattialojen englanti, *English for vocational/occupational/ professional purposes*) käsitykset ovat niin ikään muuttuneet oppimisen paradigmojen myötä. Strukturalistis/behavioristisen oppimiskäsityksen ollessa vallitsevana ammattialojen kielenopetus miellettiin pitkään ammattikielen rakenteiden ja terminologian opetuksiksi. Kuitenkin kielenkäytön tilanteet ovat moninaisia, eikä erityisterminologiaa aina edes tarvita. Tärkeintä on se, millaisiin sosiaalisiin toimintoihin kieltä käytetään erilaisissa konteksteissa. Ammattikielen rakenteiden ja terminologian opettamisen sijaan onkin nyttemmin ryhdytty painottamaan viestintätilanteita: kirjoittamista ja puhumista erikois/ammattialojen viestintänä. (Robinson 1991:2,4, Tiittula 1998:22-23.) Ammattialojen kielenopetuksessa viestintätilanteita lähestytään pitkälti sosiokulttuurisesta ja diskursiivisesta näkökulmasta.

Tällaiselle viestinnälliselle ammattialojen kielenopiskelulle olennaista on, että opiskelija sisäistää tietoa ja taitoa diskurssista, jotta hän pystyisi toimimaan erilaisissa diskurssiyhteisöissä. Kommunikatiivisen kompetenssin sijasta puhutaan professionaalista kompetenssista, jonka osana kielen ja viestinnän osaaminenkin on. Professionaalisen kielitaidon lähtökohtana ovat oikean työelämän tarpeet kansainvälistyissä toimintaympäristöissä. Varsinkin monimuotoiset oikean sosiaalisen elämän viestinnälliset ongelmanratkaisutilanteet tai niiden case -

---

kielenkäyttötilanteeseen sidoksissa olevia konventioita. Näiden konventioiden käyttö määrittyy varsinaisessa viestintätilanteessa, esimerkiksi valitaanko tuttavallisempi vai muodollisempi tapa puhutella kuulijaa. Diskurssiyhteisöt ovat puolestaan yhteisöjä, joiden sosiaaliseen elämään kuuluu tiettyjä puhuttuja ja kirjoitettuja diskursseja, tosin vuorovaikutus diskurssiyhteisöissä voi olla muutakin kuin kielellistä vuorovaikutusta. (ks. esim. Ivanič 1998: 45-46, 81.)

harjoitukset/simulaatiot ovat nousseet ammattialojen viestinnän/kielenopetuksen keskiöön. (Louhiala-Salminen 1999b, Nikko ja Kankaanranta 2000, Kankaanranta 2000, ks. myös Jaatinen 1998.)

Autenttisen tilanteen ongelmanratkaisu edellyttää prosessilähtöistä osaamista, jolloin oikean elämän kielenkäyttöä jäljitellään mahdollisimman monipuolisesti. Viestinnällisen ongelman ratkaisemiseksi kielenopiskelijan tulee osata mm. analysoida tarkkaan viestintätilannetta ja punnita eri vaihtoehtoja. (Louhiala-Salminen 1999b, Nikko ja Kankaanranta 2000, Kankaanranta 2000, ks. myös Jaatinen 1998.) Tieto- ja viestintäteknologian käyttö voi puolestaan olla vakiintunut moniin työelämän diskursseihin ja diskurssiyhteisöjen viestintäkäytänteisiin. Tuolloin myös tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen tulee integroida (vrt. integroiva CALL) ammattialojen viestinnällisiin ongelmanratkaisutilanteisiin tai niiden simulaatioihin.

#### 2.1.4. Yhteenveto: verkostopohjainen kielenopiskelu

Suunnittelemani etäopiskelumuoto on verkostopohjainen, sillä olen integroinut siihen tieto- ja viestintäteknologiaa. Perusoletukseni onkin, että opiskelijat opiskelevat tieto- ja viestintäteknologiavälitteisesti ja verkostopohjaisesti. En kuitenkaan määrittele opiskelijan verkostopohjaista kielenopiskelua pelkästään CALL -ilmiönä, sillä tämä näkökulma on työni tarkoituksia varten liian suppea. En nimittäin oleta opiskelijoiden toimivan yksinomaan teknologiaa hyödyntäen enkä tarkastele heidän opiskelutoimintaansa teknologiakeskeisesti. Lähestyn sen sijaan opiskelijan kielenopiskelua kokonaisvaltaisemmin sosiokulttuurisena prosessina. Määrittelen tämän vuoksi *verkostopohjaisen kielenopiskelun* eri kielenoppimisen teorioiden/näkemyksien kautta: sosiokulttuurisena kielenoppimis- ja opiskelu-ilmiönä; CALL -ilmiönä, koska tieto- ja viestintäteknologia on integroidusti mukana; ja ammattialojen autenttista viestintätilannetta painottavana englannin kielen opiskeluna.

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsoen huomioni kiinnittyy ensinnäkin tiedon sisäistämisen ja ulkoistamisen prosesseihin. Opiskelijan suhde ympäristöönsä on silloin välittynyt, ja hän hyödyntää kielenopiskeluunsa erilaisia resursseja.

Sosiokulttuurisen ajattelun mukaan yksilön vuorovaikutus ympäristön kanssa samalla muovaa hänen omaa toimintaympäristönsä (ks. mm. Wertsch 1991:8). Suunnittelemani WWW-pohjainen opiskeluympäristö ei näin ollen ole ainoa mahdollinen resurssivaihtoehto vaan opiskelija saattaa valita opiskeluunsa muita sosiokulttuurisia resursseja. Hän voi käyttää vaikkapa erilaisia materiaaleja (kirjoja, lehtiä jne.) opiskelun apuresursseinaan. Toisaalta hän saattaa hyödyntää toisia ihmisiä opiskeluprosessinsa aikana: verkostopohjainen ihmisten välinen vuorovaikutus voi olla kasvokkaista ja/tai tieto- ja viestintätekniikkavälitteistä. Hän voi niin ikään toimia täysin ilman apuresursseja ulkoistaen jo sisäistynyttä tietoansa ja osaamistansa. Olennaista on joka tapauksessa se, mitä opiskelija toimintaansa valitsee, mihin tarpeeseen hän hyödyntää resursseja sekä miten hän toimii valitsemiaan resursseja hyödyntäen.

Sosiokulttuurisen ajattelun mukaan opiskelija voi kuitenkin toimia monella tavoin toimintaympäristössään. Hän ei kenties vain sisäistä ja ulkoista tietoa vaan hänen toimintansa voi kohdistua myös esimerkiksi opiskelun ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Lisäksi hänen liikkumisensa WWW-pohjaisessa opiskelu-ympäristössä (linkkien valinta, navigointi jne.) on käsitettävä toiminnaksi, ihmisen ja teknologian väliseksi interaktioksi. Jotkin opiskelijan toimet mahdollisesti edistävät hänen opiskelu- ja oppimisprosessiansa, kun taas toiset eivät. Mikä tahansa toiminta ei nimittäin johda oppimiseen. Opiskelijan havaintotoiminta ei myöskään kohdistu kaikkeen sosiaalisessa ympäristössä ja resursseissa tarjolla olevaan ainekseen vaan pikemminkin hänen tarpeiden, toiminnan ja tavoitteidensa kannalta tarkoituksenmukaisiin seikkoihin (*affordanssit*). Verkostopohjainen kielenopiskelu on näin ollen määriteltävä opiskelijan aktiiviseksi sosiaalisesti toiminnaksi, jonka tavoitteena (tai tuloksena) on oppiminen.

Opiskelijat etäopiskelevat verkostopohjaisesti oman alansa englanninkielistä työpaikanhakua eli ammattialan viestintää ja sen diskursiivisia käytäntöjä. Opiskelu-prosessiin voi kuulua kielenkin opiskelua, mikäli opiskelija kokee sen tavoitteellisen toimintansa kannalta tarpeelliseksi. Esimerkiksi opiskelija opiskelee kieltä sanastotasolla, kun hän hakee tarvitsemiansa englannin kielen sanoja sanakirjasta ja käyttää niitä mm. työpaikanhakukirjettä kirjoittaessaan. Opiskelijoiden tehtävänä ei kuitenkaan ole tehdä erillisiä kielioppi- tms. harjoituksia. He eivät opiskele



englannin kieltä järjestelmänä, sillä oletan, että opiskelijat osaavat kieltä jo riittävästi. Heidän tehtävänä ei ole myöskään opetella erikseen ammattikielen rakenteita tai terminologiaa vaan kielenopiskelu on tehtäväpainotteista: työelämän viestintätilanteen ongelmanratkaisua. Opiskelijat simuloivat englanninkielistä työpaikanhakemista case-harjoituksena, johon tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen kuuluu myös olennaisena osana (integroiva CALL).

## 2.2. Yksilön ja sosiaalisen kontekstin rooli kielenoppimisessa

### 2.2.1. Yksilöllinen kielenoppija/opiskelija

Yksittäisen opiskelijan rooli on ollut kielenoppimisen teoria- ja tutkimuskentässä suhteellisen vähäinen, sillä SLA -tutkimukset ovat lyhyehkön historiansa aikana keskittyneet enemmän oppimisen kysymyksiin ja jättäneet oppijan yksilönä vähemmälle huomiolle (ks. esim. Candlin 2000:xiii). Aiemmissa teorioissa ja tutkimuksissa (ks. Ellisin 1994 ja Larsen-Freemanin 2001 katsaukset) on kyllä tarkasteltu opiskelijoita ja opiskelun – lähinnä tuotoksiin ja mitattaviin tuloksiin vaikuttavia – eroja, mutta niissä on paneuduttu tiettyihin yleistettäviin ominaisuuksiin, kuten ikä, kielellinen lahjakkuus, opiskelustrategiat, persoonallisuus jne. Kielten oppijoista on myös tehty yleistyksiä usein erilaisin metaforin, esimerkiksi oppija ongelmanratkaisijana tai neuvottelijana (ks. esim. Ellis 2001). Niin ikään on yritetty määritellä ns. hyvää kielenoppijaa tiettyjen yleistettävien ominaisuuksien perusteella (ks. esim. Naiman, Fröhlich, Stern ja Todesco 1978). Ellis (2001: 6) onkin todennut, että kielenoppija on aiemmissa tutkimuksissa ”dekonstruoitu”, purettu osiin/yleistettäviin ominaisuuksiin sekä ”dekontekstualisoitu”, irrotettu oppimisen sosiaalisista konteksteista.

Sosiokulttuuriset kielenoppimisenäkemykset puolestaan korostavat yksittäistä kielenoppijaa, jota pyritään ymmärtämään kokonaisvaltaisemmin ihmisenä ja yksilönä. Mm. Lantolf ja Pavlenko (2001: 145-146, ks. myös Kern ja Warschauer 2000, integroiva CALL) määrittelevät kielenoppijan toimijaksi, joka aktiivisesti konstruoi oman oppimisensa ehtoja ja olosuhteita vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. Vaikka yksilöä koskevat sosiokulttuuriset kielenoppimisen/opiskelun tutkimukset ovat vielä lapsenkengissään, muutamia

tutkimuksia<sup>13</sup> on jo ilmestynyt. Nortonin (2000, 2001, ks. myös Norton Peirce 1995) tutkimuksien kohteena ovat olleet oppijan moninaiset identiteetit. Kielenoppijoiden yksilöllisyyttä on näissä tapaustutkimuksissa pyritty ymmärtämään heidän identiteettiensä erilaisuuden kautta. Identiteetit heijastuvat eri tavoin sosiaalisissa prosesseissa yksilöiden osallistuessa tai pyrkiessä osallistumaan sosiaalisiin yhteisöihin. Kielten opiskelu on Nortonin mukaan sosiaalinen prosessi, jossa oppijoiden erilaiset identiteetit kohtaavat erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa. Mikäli yksilö oppii sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, tämä oppimisprosessi kehittää myös hänen identiteettejään.

Norton (2000:10-11, Norton 2001:166, ks. myös Norton Peirce 1995) on tutkimuksissaan todennut, että yksi keskeinen kielenoppijan yksilöllisyyttä ja identiteettien kehittymistä selittävä tekijä on *investoiminen*. Sitoutuessaan oppimaan kohdekieltä eli investoidessaan opiskeluun aikaansa ja energiaansa oppija toivoo saavansa haltuunsa sosiokulttuurisia resursseja, jotka lisäävät hänen kulttuurista pääomaansa. Nortonille kielenoppiminen tarkoittaa juuri kulttuurisen pääoman kartuttamista; tuolloin oppija hakee toiminnallaan itselleen hyötyä, jolla on merkitystä sosiaalisessakin mielessä. Kulttuurinen pääoma nimittäin kohottaa yksilön arvoa sosiaalisessa maailmassa ja mahdollistaa osallistumisen sosiaalisten yhteisöjen toimintaan. Kukin kielenoppija on yksilöllinen siinä, missä määrin hän investoi opiskeluunsa ja kykenee kartuttamaan (sosio)kulttuurista pääomaansa.

Verkostopohjaisen kielenoppimisen/opiskelun tutkimuskentässä on kielenoppijaa koskeva sosiokulttuurinen tutkimus ollut niin ikään vielä vähäistä. Verkostopohjaista opiskeluprosessia tulisikin Warschauerin (2000b:41) mukaan tutkia enemmän osallistujien näkökulmasta ja nimenomaan hyödyntäen tulkinnallisia laadullisia tutkimustapoja. Aiemmat strukturalistiset ja kognitiiviset CALL -tutkimukset keskittyivät kielenoppimisen ja -opettamisen ohjelmia käyttäneiden opiskelijoiden

---

<sup>13</sup> Esimerkiksi hyvää kielenoppija/opiskelijaa on lähdetty tarkastelemaan aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Dufva ja Martin (2002) ovat mm. koonneet hyvän kielenoppijan niksejä, erilaisia yksilöllisiä ja sosiaalisia ominaisuuksia ja tilanteita, joiden on todettu johtavan onnistuneeseen kielenoppimiseen. Hyvän kielenoppijan tematiikkaa ovat myös lähestyneet Norton ja Toohey (2001) yksilön toimijuuden ja sosiaalisten käytäntöjen näkökulmasta. Yllämainitut tutkijat tarkastelevat kielenoppijaa kiinnittyneenä sosiaaliseen ympäristöön: onnistunut kielenoppiminen ei ole kiinni yksistään joistakin opiskelijan yleistettävistä ominaisuuksista vaan myös hänen aktiivisesta toiminnastaan tietyissä sosiaalisissa tilanteissa ja konteksteissa.

kielellisten tuotoksien analysointiin tai yksilöiden kognitiivisten prosessien, strategioiden ja kielellisen kompetenssin kehittymisen tutkimiseen. Myös ensimmäiset sosiokulttuuriset verkostopohjaisen kielenoppimisen tutkimukset ovat olleet menetelmällisesti aikaisempien kaltaisia: pitkälti strukturalistisia ja tuotos-painotteisia sekä mitanneet opiskelijoiden kehittymistä kvantitatiivisin menetelmin. (Kern ja Warschauer 2000:13-14.) CALL -tutkimuskentän ongelmana onkin Warschauerin (2000b:41) mielestä tämä kvantitatiivinen ja tuotoksia painottava tutkimusote, sillä sellainen tutkimus ei saata onnistuneesti kuvata, kuinka monimutkaiset sosiaaliset, kulttuuriset ja yksilölliset tekijät muovaavat kielenoppimisen kokemusta. (ks. myös Warschauer 1998a, Warschauer 1998b, Warschauer 2001.)

Viimeaikoina on tosin ilmestynyt (Kernin ja Warschauerin 2000:14 peräänkuuluttamia) prosessipainotteisia CALL -tutkimuksia, joissa on keskitytty sosiaaliseen interaktioon. Niissä on mm. tutkittu, miten ja millaisessa vuorovaikutuksessa opiskelijat ovat keskenään chattäilessään tai asynkronisissa (ajasta ja paikasta riippumattomissa) tietokonekonferensseissa (esim. Pellettieri 2000, Davis ja Thiede 2000, Sengupta 2001). Osa interaktiotutkimuksista on kiinnittänyt huomiota opiskelijoiden ja opettajan väliseen vuorovaikutussuhteeseen verkostopohjaisissa opiskeluprosesseissa (esim. Warschauer ja Lepeintre 1997). Nämä tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet tutkimaan vuorovaikutusta vähintään kahden tai useamman ihmisen välillä, eikä huomio tuolloin välttämättä kiinnity yksilöön, yksittäisen kielenoppijan verkostopohjaiseen opiskeluprosessiin ja kokemuksiin.

Verkostopohjaisen kielenoppimisen tutkimuskentässä on näin ollen tilausta kielenoppijan sosiokulttuurisen opiskeluprosessin ja -kokemusten tutkimukselle, nimenomaan tulkinnalliselle kvalitatiiviselle tutkimukselle. On esitetty (mm. Warschauer 2000b, ks. myös Warschauer 1998a, Warschauer 1998b), että oppijan tulkintoja ja kokemuksia tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävissä kielenopiskelutilanteissa ei ole riittävästi tutkittu. Olisikin tärkeää saada enemmän tutkittua tietoa opiskelijoiden kokemuksista: mitä yksilön verkostopohjaisen opiskelun aikana oikeastaan tapahtuu, millaiset sosiokulttuuriset tekijät muovaavat yksilön

verkostopohjaisen opiskeluprosessin kokemusta sekä mitä nämä uudet verkostopohjaiset opiskelumuodot ja –käytännöt merkitsevät opiskelijalle.

### 2.2.2. Kielenoppimisen sosiaalinen konteksti

Sosiaalinen konteksti on SLA -teorioissa ja -tutkimuksissa (ks. mm. Ellis 1994:24) määritelty useimmiten kielenoppijan ulkopuoliseksi oppimiseen vaikuttavaksi tekijäksi, oppimisen ympäristöksi. Eri tutkimuksissa (ks. esim. Ellis 1994:214-229) on etupäässä käytetty jaottelua *luonnolliset* (esim. toisen/vieraan kielen oppiminen kansainvälisissä konteksteissa) ja *koulutus kontekstit* (luokkahuoneympäristöt). Ellisin (1994:24) mukaan sosiaalisen kontekstin rooli – millainen ja kuinka tärkeä – on ollut vanhastaan kiistanalainen toisen kielen oppimisen kysymys, sillä eri teorioissa ei olla päästy yksimielisyyteen kontekstin merkityksestä kielenoppimiselle. Sosiokulttuuriset kielenoppimiskäsitykset sen sijaan ovat kohottaneet sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin avainasemaan oppimisprosessissa. Sosiokulttuurisen viitekehyksen mukaanhan aktiivinen kielenoppija toimii välittyneessä suhteessa itsensä ja maailman välillä eikä oppiminen koskaan tapahdu irrallaan sosiaalisesta ympäristöstä, sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista.

Konteksti on Kernin ja Warschauerin (2000:14-15) mukaan myös yksi tärkeä CALL -tutkimusalue. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa onkin tarkasteltu jotain tiettyä kielenopiskelun aspektia, kontekstipohjaisia tutkimuksia ei ole vielä tehty riittävästi (vrt. Warschauer 1998a, Warschauer 1998b). Muutamia kontekstitutkimuksia on tosin julkaistu. On mm. tarkasteltu teknologian integrointia erään tapausoppilaitoksen kielenopetussuunnitelmaan: oppilaitosympäristön vaikutusta teknologian valintaan ja sen käyttämiseen kielenopetuksessa (Meskill ja Ranglova 2000). Warschauer (1998b, myös Warschauer 2000b) on puolestaan tehnyt etnografisia tutkimuksia tietyissä oppilaitosympäristöissä. Hän on tutkinut sekä opiskelijoiden kokemuksia että opiskelun käytännön toteuttamista näissä instituutioympäristöissä.

Kuitenkin nämä tutkimukset määrittävät kielenoppimisen sosiaalisen kontekstin etupäässä koulutuksen kontekstiksi. Esimerkiksi Warschauer (2000b) käyttää käsitettä *sosiokulttuurinen konteksti* kuvaillessaan kielenopetuksen luokkahuone- ja

instituutiokäytäntöjä tutkimissaan oppilaitoksissa. Lisäksi monissa verkostopohjaisissa interaktiotutkimuksissa konteksti on nähty ja sitä on analysoitu pitkälti ihmisten välisenä, intersubjektiiivisena, sosiaalisena toimintana (ks. esim. Pellettieri 2000, Davis ja Thiede 2000, Sengupta 2001). Yhteistä näille tutkimuksille onkin suhteellisen suppea näkemys kielenoppimisen sosiaalisesta kontekstista. Tällainen suppeahko määrittely jättää varsinkin yksilön tason sosiaalisen kontekstin ulkopuolelle. Yksilö ei kuitenkaan sosiokulttuuristen kielenoppimisen näkemysten mukaan ole irrallaan sosiaalisesta kontekstista (vrt. sivu 16, ”dekontekstualisoitu” kielenoppija) vaan hän on osa sitä.

Toinen puute mm. yllämainituissa kontekstipainotteisissa CALL -tutkimuksissa näyttäisi olevan, ettei sosiaalista kontekstia ole ylipäänsä selkeästi määritelty. Esimerkiksi Warschauer (2000b) määrittelee sosiokulttuurisen kontekstin oppilaitostasolle. Samassa tutkimuksessa on silti tuotu esiin myös muita tasoja, sillä tutkimuksessa viitataan muutamien opettajien ja opiskelijoiden kokemuksiin sekä käsitellään jopa kulttuurista ja sosiaalista identiteettiä. Sosiaalinen konteksti jää kuitenkin osittain määrittämättä ja intuitiiviseksi. Mikäli kielenoppijan oppimisprosessia ja kokemuksia suhteessa oppimisen sosiokulttuuriseen ympäristöön halutaan tutkia, tuolloin on määriteltävä tarkemmin, millainen tuo sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti on ja miten yksilötaso liittyy siihen. Aiempien sosiokulttuuristen kontekstipainotteisten CALL -tutkimusten ongelmana näyttäisi näin ollen olevan kapea-alainen tai tarkemmin määrittämätön käsitys oppimisen sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista.

Kyseinen ongelma saattaa olla yleisempikin. Breen (2001:175-176) on todennut, että sosiaalisen kontekstin määrittämisen ongelma on vaivannut eritoten kielenoppimisen tutkimusta, jonka kohteena on kielenopiskelun sosiaaliset ulottuvuudet. Tutkimuksissa ei ole esitetty kattavaa ja toimivaa kontekstin teoriaa, joka kytkisi yksilön minän tason laajempiin sosiaalisiin tasoihin eli määrittäisi, kuinka yksilö on kiinnittynyt sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen (vrt. myös Norton Peirce 1995:12, Norton 2000:4-5). Vaikka sosiaalinen konteksti on tärkeä sosiokulttuurisen kielenoppimisen teoreettinen käsite, käytännön kielenoppimisen tutkimuksissa sitä ei siis ole riittävästi määritelty. Breen (2001:175-176) ehdottaakin, että tämän

ongelman korjaamiseksi kielenoppimisen sosiaalista ja kulttuurista kontekstia voisi lähteä hahmottamaan laajempaan ja monikerroksellisena kuin sipuli.

Vaikka kielenoppimisen – myös verkostopohjaisen – sosiokulttuurisen tutkimuksen ongelmana on ollut sosiaalisen kontekstin määrittäminen, malleja ja teoreettisia jäsenyyksiä ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavasta monikerroksellisesta kontekstista on kyllä mahdollista ammentaa muista tieteistä. Esimerkiksi van Lier (ks. esim. 2000a) on saanut vaikutteita kielenoppimisen ekologian teoretisoinnilleen kehityspsykologi Urie Bronfenbrennerin (ks. esim. Bronfenbrenner 1979) ekologisesta systeemimallista<sup>14</sup>. Candlin (2000:xv) on puolestaan esittänyt, että kielenoppimisen sosiokulttuurisesti suuntautuneet tutkimukset voisivat hyödyntää sosiologi Derek Layderin<sup>15</sup> sosiaalisten dimensioiden teoriaa, sillä tästä laajasta teoriasta lähtien voi analysoida sekä yksilön kokemusta että sosiaalisen elämän rakenteellisten tasojen vaikutuksia – sosiaalisen kontekstin sekä mikro- että makrotasoja – kielenopiskelutoiminnassa.

Sosiokulttuuriset kielenopiskelun tutkimukset, joissa yhdistyisi sosiaalisen elämän monikerroksellisuus sekä mikro- että makrotasoissaan, ovat vasta tuloillaan. Kuitenkin Layderin sosiaalisten dimensioiden teoriaa on jo hyödynnetty parissa äskettäin julkaistussa CALL –tutkimuksessa. Belz (2001, 2002) on tutkimuksissaan paneutunut opiskelijoiden verkostopohjaisen opiskelun sosiaalisten tulkinta-kehyyksien tutkimiseen juuri sosiaalisten dimensioiden teorian valossa. Belz tarkasteli rakenteellisten muuttujien ja toimijuuden suhteita, kun saksalaiset ja amerikkalaiset kielenopiskelijat tekivät yhteistyötä sähköpostin välityksellä. Opiskelijoiden sosiaalista toimintaa muovasivat monet rakenteellisen tason seikat, yksilön oma kehityshistoria, valtasuhteet jne. eli sosiaalisten dimensioiden yhteisvaikutukset.

---

<sup>14</sup> Bronfenbrennerin systeemimalli kuvaa lähinnä lapsen kehityspsykologisia kerroksia: yksilö, perhe ja yhteisö/kulttuuri muodostavat mikrotason, yhteiskunta mesotason, ja maailmanlaajuinen yhteisö makrotason. Malli korostaa siis erilaisten kehitykseen ja käyttäytymiseen vaikuttavien ympäristöjen/yhteisöjen roolia eikä niinkään tarkastele toimijuutta ja sosiaalisesti vakiintuneita rakenteita sekä niiden yhteenkietoutumista sosiaalisessa toiminnassa, kuten varsinkin Layderin sosiologinen teoria.

<sup>15</sup> Myös sosiolingvistiikan alueella on ryhdytty hyödyntämään Layderin sosiaalisten dimensioiden teoriaa (ks. Carter ja Sealey 2000).

### 3. LAYDERIN SOSIAALISTEN DIMENSIOIDEN TEORIA

#### 3.1. Teorian yleisesittely

Käytän tässä työssä pääasiallisena sosiaalisen kontekstin<sup>16</sup> määritelmänä sosiologi Derek Layderin *realistisen* lähestymistavan (*realist approach* 1993) ja siitä myöhemmin omaksi sosiaalisten dimensioiden teoriaksi (*social domain theory* 1997) muotoutunutta viitekehystä<sup>17</sup>. Englannin kielen termin *social* (ks. esim. Collins Cobuild) päämerkitykset ovat suomeksi sekä 'yhteiskunnallinen' että 'sosiaalinen'. Ensimmäinen merkitys viittaa yhteiskunnan laajempiin rakenteellisiin kerroksiin, kun taas jälkimmäinen ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Käytän suomennosta *sosiaalinen* yleisterminä. *Sosiaalinen elämä/todellisuus* kattaa siis työssäni sekä suppeamman että laajemman yhteiskunnallis/kulttuurisen merkityksen. Itse asiassa sosiaalisten dimensioiden teoriakaan ei ole teoria yhteiskunnasta ja sen organisoitumisesta vaan jokapäiväisestä sosiaalisesta toiminnasta ja siihen vaikuttavista sosiaalisista kerroksista (Layder 1997:19).

Termiä *realismi* on yleisesti käytetty puhuttaessa strukturalistisista yhteiskunta-teorioista, jotka painottavat etupäässä sosiaalisia rakenteita. Tuolloin yksilötasolla on toissijainen merkitys, ja sosiaalinen analyysi kohdistuu yhteiskunnan objektiivisesti todennettaviin piirteisiin (Coupland 2001:9). Layderin sosiaalisten dimensioiden teorian pohjalla oleva realismi tai *sosiaalinen realismi* sen sijaan viittaa yhteiskuntatieteissä 1900-luvun lopulla yleistyneeseen tieteenfilosofiseen malliin, joka on syntynyt perinteisemmän positivistisen mallin vaihtoehdoksi. Realistinen sosiaalinen analyysi pyrkii vain maltilliseen objektiivisuuteen sekä ottamaan huomioon toimijat, yksilöiden tasot. Näin ollen realistinen tutkimus ei pyri kausaalisiin yleistyksiin vaan antaa tilaa myös subjektiivisille, historiallis-tulkinnallisille menetelmille sosiaalisen elämän tutkimuksessa. (Layder 1993:16, Layder 1997:20-21.)

<sup>16</sup> *Sosiaalinen konteksti* tarkoittaa työssäni siis Layderin käsitystä sosiaalisesta todellisuudesta eli kaikkien sosiaalisten dimensioiden muodostamaa sosiaalista ja kulttuurista, sosiokulttuurista, kokonaisuutta.

<sup>17</sup> Esittelen teoriaa pääpiirteittäin Layderin 1993 ja 1997 julkaisujen pohjalta, mutta lisään siihen muutamia kohtia Layderin 1994 ja 1998 julkaisuista, samoin kuin joidenkin käsitteiden tarkempia määritelmiä muusta kirjallisuudesta.

Sosiaalisten dimensioiden teoriassa yhdistyvät sosiaalisen todellisuuden makrotaso ja mikrotaso. Jaottelu makro- ja mikrotasoon viittaa varsinaisesti analyysin ja tutkimuksen fokukseen. Makroanalyysi keskittyy mm. sosiaalisesti järjestäytyneiden muotojen, kulttuuristen resurssien ja diskurssien kartoittamiseen; mikroanalyysi puolestaan tarkastelee, mitä tietyssä sosiaalisessa toimintaprosessissa tapahtuu. (Layder 1994:215-216.) Layderin sosiaalisten dimensioiden teoriaa ja muita vastaavan tyyppisiä sosiologisia teorioita voidaankin kutsua integroiviksi (*integrationist*, Coupland 2001: 2) tai välimaastoon sijoittuviksi (*middle-ground*, Layder 1997:6) teorioiksi, sillä niiden analyysikehys sulkee sisäänsä sekä mikro- että makrotason.

Layderin teorian metatasot ovat toimijuus (*agency*) ja rakenteet (*structure*). *Toimijuus* tarkoittaa sitä, että aktiiviset ihmiset ovat toimijoita omassa sosiaalisessa maailmassaan, jota he luovat jokapäiväisissä sosiaalisissa tilanteissa. Rakenteellisen tason ilmiöillä tarkoitetaan systeemisiä, kollektiivisemmän tason muuttujia. Näitä ovat mm. toiminnan välittömät sosiaaliset puitteet – koulut, yliopistot jne. – jotka edustavat vakiintuneita sosiaalisia rakenteita sekä laajimman sosiaalisen kontekstin sosiokulttuurisesti vakiintuneet toimintatavat. (Layder 1994:4, Layder 1998: 157.)

Sosiaalisen toiminnan (*social action*) teorioissa toimijuutta on tarkasteltu osallistujien jakamana, yhteisesti konstruoituna. Toimijuus voi merkitä tuolloin jopa samaa asiaa kuin sosiaaliseen vuorovaikutusprosessiin osallistuminen (Coupland 2001:12). Kuitenkin Layder (1994:139-140, ks. myös Layder 1997:44, Layder 1998:57) arvostelee näitä ihmistenvälistä sosiaalista toimintaa korostavia teorioita liian suppeiksi, sillä ne eivät huomioi vakiintuneiden systeemien vaikutuksia sosiaaliseen toimintaan. Yksilön toimintaan vaikuttavat myös monet rakenteisiin liittyvät seikat (esim. totutut kulttuuriset ja instituutioiden toimintatavat), jotka muovaavat ja asettavat rajoitteita luovalle ja aktiiviselle toiminnalle. Sosiaaliset rakenteet heijastuvat ihmisten käyttäytymisessä ja toiminnassa, joten sosiaalinen todellisuus tulee Layderin mukaan nähdä laajempaan sekä monikerroksellisenä.

Rakenteellisia dimensioita ei tule kuitenkaan sekoittaa ihmisen toimintaan ja käyttäytymiseen, vaikka ne heijastuvat siihen ja ihmisen toiminta voi puolestaan muovata niitä. Vaikka sosiaalisessa todellisuudessa ei olekaan täysin ihmisten



toimijuudesta irrallaan olevia rakenteita, rakenteellisilla ilmiöillä on omat analyttiset piirteensä. (Layder 1998:140,144.) Keskeistä sosiaalisten dimensioiden teoriassa onkin toimijuuden ja rakenteiden välinen *analyttinen dualismi*. Tämän käsityksen mukaan toimijuus ja rakenteet ovat toisiinsa kietoutuneita ja jatkuvassa keskinäisessä yhteydessä, mutta molempia voidaan lähestyä omina erillisinä ontologisina ilmiöinä. Niillä on siten omat ominaisuutensa, joita voidaan analysoida, vaikkakaan ei erillään toisistaan. (Layder 1997:4.)

Layderin mukaan tärkeimpiä kysymyksiä ovat, kuinka erilaiset sosiaalisen todellisuuden dimensiot ovat suhteissa toisiinsa ja kuinka ymmärtää yksilöiden sosiaalinen kiinnitteisyys. Yksilöt eivät ole vain sosiaalisten voimien armoilla. He ovat vapaita päättämään, kykeneviä muuttamaan olosuhteitaan ja vastaamaan luovasti sosiaalisiin rajoitteisiin. Kuitenkin samalla heidän on toiminnassaan otettava huomioon sosiaaliset kehykset ja rajoitteet. Esimerkiksi halutessaan hakea jotain työpaikkaa, yksilö voi mukautua tiettyihin vakiintuneisiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin toimintatapoihin – mm. CV:n kirjoittaminen ja lähettäminen hakuvaiheessa – ja onnistua saavuttamaan tavoitteensa. Hän voi myös kieltäytyä toimimasta niiden mukaisesti, esimerkiksi olla toimittamatta vaadittuja todistusjäljennöksiä, mikä saattaa asettaa hänen tielleen sosiaalisia esteitä, jotka hänen tulee ylittää onnistuakseen. Yksilön toimijuus ei siis välttämättä riipu ulkoisista rakenteellisista rajoitteista, mutta rakenteet muotoilevat ja muovaavat toimintaa ja käyttäytymistä. Sosiaalinen elämä on näin ollen kompleksia ja monikerroksellista. (Layder 1997:22, ks. myös Layder 1994, Layder 1998.)

Sosiaalisten dimensioiden teoria jakaa toimijuuden ja rakenteiden metatasot edelleen neljään analyttisesti erillisiin mutta toisiinsa kietoutuviin ja toistensa kanssa päällekkäisiin dimensioihin:

- yksilön minätaso (*self*)
- tilanteinen toiminta<sup>18</sup> (*situated activity*)

---

<sup>18</sup> Termiä *situated activity* käytetään useissa viitekehyksissä, mutta sille ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Käytän tässä työssä *situated* –käsitteestä suomenosta ’tilanteinen’. *Tilanteisuus* tarkoittaa toiminnan tilannetta, sen tapahtumista ’tietyissä paikassa tiettyyn aikaan’ (vrt. *situation*, ks. esim. Collins Cobuild).

- sosiaaliset puitteet<sup>19</sup> (*settings*)
- laajin sosiaalinen konteksti (*context*<sup>20</sup>, *contextual resources*)

Kukin näistä voidaan jakaa vielä pienempiin tasoihin. (Layder 1997:77.) Minän ja tilanteisen toiminnan dimensiot ovat toimijuuden tasoja; puitteet ja laajin sosiaalinen konteksti edustavat rakenteellisia tasoja. Kullakin dimensiolla on oma historiansa, ajalliset kehityskaarensa. Sosiaaliset suhteet ja asetelmat, valta, diskurssit ja käytänteet ovat puolestaan kytköksiä, jotka sitovat dimensiot toisiinsa. (Layder 1993, Layder 1997.) Käyn seuraavassa läpi sosiaaliset dimensiot tarkemmin. Aloitan mikrotasolta, mikä ei ole osoitus siitä, että tätä tasoa tulisi priorisoida. Layder ei aseta teoriassaan dimensioita tärkeysjärjestykseen vaan kaikki tasot ovat yhtä merkityksellisiä.

### 3.2. Toimijuuden, mikroanalyysin tasot

#### 3.2.1. Minä ja psykobiografia

Layderin teoriassa yksilön minätaso muodostaa oman sosiaalisen todellisuuden kerroksensa: yksilö nähdään aktiivisena sosiaalisena toimijana. Tämä käsitys on yhteneväinen mm. sosiokulttuuristen kielenoppimismäkemyksien kanssa, jotka niin ikään painottavat yksilöä aktiivisena toimijana sosiaalisessa kontekstissään. Yksilöä tulee myös Layderin teorian mukaan tarkastella osana sosiaalista todellisuutta/kontekstia eikä siitä irrallaan.

Sosiaalisten dimensioiden teoriassa minän taso tarkoittaa yksilön identiteettiä, persoonallisuutta ja hänen tapaansa havainnoida sosiaalista maailmaa. Kullakin yksilöllä on psykologisia, emotionaalisia ja kognitiivisia ominaisuuksia: kognitiivista ja emotionaalista syvyyttä. Layder ei kuitenkaan käsittele näitä ominaisuuksia sen

<sup>19</sup> *Settings* tarkoittaa varsinaisesti toiminnan sosiaalisia ympäristöjä. Ympäristö, esim. toimintaympäristö, on kuitenkin yleinen käsite sosiokulttuurisissa kielenoppimismäkemyksissä, joten käytän tästä Layderin teorian dimensiosta suomennosta 'puitteet'. Puite (tav. mon. puitteet) tarkoittaa kuvainnollisessa mielessä 'ulkonaisia olosuhteita', 'piirteitä', 'rajoja', 'piiriä', 'laajuutta' jne. Voidaan siis puhua toiminnasta ja tapahtumista esim. koulun, oppikirjan, yhden päivän jne. puitteessa/puitteissa. (ks. esim. Nykysuomen sanakirja.)

<sup>20</sup> Sosiaalisten dimensioiden teoriassa laajin taso on *context*, jolla on käsitteenä useita erilaisia määritelmiä. Koska sosiaalinen konteksti tarkoittaa työssäni kaikkia Layderin teorian dimensioita, käytän tästä tasosta selvyuden vuoksi suomennosta 'laajin sosiaalinen konteksti'.

tarkemmin vaan fysiologis/biologiset ja psykologiset toiminnot (mm. havaitsemisprosessit) ovat teoriassa implisiittisiä. Niiden olemassaolo toki myönnetään inhimillisten ja sosiaalisten ominaisuuksien perustana, kunhan niillä on yhteys sosiaalisiin prosesseihin. Olennaista on siis, että yksilö kehittyy sekä psykologisten prosessien että sosiaalisiin prosesseihin osallistumisen myötä. Sosiaaliset ja psykologiset prosessit synnyttävät asenteita, persoonallisia tyynejä jne. yksilön elämän eri vaiheissa. (Layder 1993:74, Layder 1994:209, Layder 1997:26, 123.)

Yksilön minä-identiteetti on laaja, moninainen ja epäyhtenäinen käsite. Yksikön sijasta onkin syytä puhua monikossa: monista, toisinaan keskenään jopa ristiriitaisista identiteeteistä. Keskeistä identiteeteille kuitenkin on, että ne ovat dynaamisia ja voivat ajan myötä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muuttua. Jätän tässä työssäni kielenoppijan identiteettien ja niiden muutoksien tarkastelun vähemmälle ja käytän enemmän *psykobiografia* -käsitettä, joka on osa minä-identiteettiä. Tuolloin identiteettien kehittymistä voidaan tarkastella sosiohistoriallisella aikajanalla, yksilön ”subjektiivisena urana”. (Layder 1993:77, Layder 1997:40-41.)

Kaikilla ihmisillä on oma ainutkertainen psykobiografiansa, ja heidän käyttäytymisessään tietyissä sosiaalisissa tilanteissa on aina kaikuja aiemmista kokemuksista. Psykobiografiaan kuuluvat yksilön tietovarastot, asenteet, mieltymykset ja preferenssit, merkittävät muistot, joihin on latautunut tunteita jne. Merkitykselliset sosiaaliset (oppimis- tms.) kokemukset puolestaan rakentavat psykobiografiaa, joka vaikuttaa yksilön sosiaaliseen kanssakäymiseen ja käyttäytymiseen. (Layder 1993:2-3, 47, Layder 1997:25, 47.) Jokaisella opiskelijalla on siten psykobiografiansa vaikuttamassa yhtenä tärkeänä dimensiona kielenopiskelun tilanteiseen toimintaan. Kullakin opiskelijalla on omat tapansa havainnoida sosiaalista maailmaa, asenteensa, toimintatapansa, mieltymyksensä jne., jotka voivat nousta pintaan toiminnan edetessä ja selittää omalta osaltaan opiskelijan käyttäytymistä.

Yksilön psykobiografia on itse asiassa sekoitus sekä yksilöllisesti kehittyneestä persoonallisuudesta että totutuista sosiaalista tavoista ja tottumuksista, jotka

heijastavat yksilön kuulumista sosiaalisiin ryhmittymiin. Se on yksilöitymistä sosiaalisessa todellisuudessa. (Layder 1997:27,48.) Yksilöiden psykobiografian kehittymiseen vaikuttaa kuitenkin merkittävästi myös yksilön luovuus. Aktiivinen toimijuus ei tuolloin tarkoita olemista esim. sosiaalisten kontekstien ja olosuhteiden orjana vaan kykyä ottaa vastaan, sulauttaa itseensä ja/tai vastustaa kulttuurisia ja rakenteellisia vakiintuneita toimintatapoja ja tottumuksia. (Layder 1998:209.)

### 3.2.2. Tilanteinen toiminta

Toinen sosiaalinen dimensio, joka liittyy toimijuuteen, on tilanteinen toiminta. Yksilöt ovat ennen muuta aktiivisia toimijoita erilaisissa sosiaalisen elämän tilanteissa (tietyssä ajassa ja paikassa). Tilanteista toimintaa voidaan Layderin teoriassa tarkastella analyttisesti omana dimensionaan, mutta toiminta on myös sidoksissa rakenteellisen tason ilmiöihin. (Layder 1997:85.)

Sosiaalisten dimensioiden teoriassa tilanteinen toiminta tarkoittaa varsinaisesti ihmistenvälistä kasvokkaista vuorovaikutusta, koska Layderin (1997:1) mukaan ”suurin osa sosiaalisen elämän kohtaamisista tapahtuu kasvokkain”. Yksilöillä on siten tarve olla sosiaalisesti kytköksissä toisiin ihmisiin, mutta toisten ihmisten läsnäolo ja osallistuminen toimintaan eivät yksistään riitä. Tärkeää on, että he ovat käytettävissä (*availability*) sekä saavutettavissa/tavoitettavissa (*accessibility*). Nämä perustuvat jonkin asteiseen keskinäiseen sopimukseen ja osallistujien väliseen sosiaaliseen suhteeseen, esimerkiksi missä määrin joku suostuu avustamaan toista ihmistä vaikkapa ongelmatilanteissa. (Layder 1997:53,55,124.) Sosiaalisten dimensioiden teoriassa tosin myönnetään, että yksilöllä on tarve saada toimia itsenäisestikin (Layder 1997:53). Näin ollen opiskelija voi esimerkiksi etäopiskella täysin itsenäisesti ilman sosiaalista vuorovaikutusta toisten ihmisten kanssa.

Tämä toiminnan määritelmä on kuitenkin sellaisenaan liian suppea työni tarkoituksiin. Layderin teoria nimittäin määrittelee sosiaalista toimintaa yleisemmällä tasolla: se on sosiologinen teoria eikä teoria kielenoppimisesta ja -opiskelusta. Sosiokulttuuristen kielenoppimiskäsitysten mukaan oppimisessa on kyse sekä yksilön psykologisista että sosiaalisista prosesseista. Layderin teoriassa kyllä mainitaan yksilön fysiologiset/biologiset ja psykologiset prosessit (kunhan niillä on

yhteys sosiaalisiin prosesseihin), mutta näitä prosesseja ei teoriassa sen enempää käsitellä. Kielenopiskelu sosiokulttuurisena toimintana vaatii kuitenkin täsmällisemmän määritelmän siitä, millainen yksilön sisäisten prosessien ja sosiaalisten prosessien välinen suhde on: mm. miten tieto sisäistyy, mikä rooli erilaisilla resursseilla on jne.

Tilanteinen toiminta tarkoittaakin tässä tutkimuksessa ensisijaisesti opiskelijan verkostopohjaista kielenopiskelua, jonka määrittelin luvussa 2.1.4.. Se on opiskelijan aktiivista sosiaalista toimintaa, jonka tavoitteena on oppiminen. Käytän kuitenkin myös Layderin tilanteisen toiminnan käsitteitä täydentämään verkostopohjaisen kielenopiskelun määritelmäni.

Sekä *emergenssin* että *kontingenssin* käsitteet kuuluvat Layderin teoriassa keskeisesti tilanteisen toiminnan dimensioon. Tiedyt piirteet ovat emergenttejä eli nousevat pintaan vähittäin toiminnan edetessä sekä kontingentteja eli mahdollisia, olosuhteista ja ympäröivistä merkityksistä riippuvia (Coupland 2001:7). Emergenttejä vaikutuksia on sosiaalisten dimensioiden teoriassa kahdenlaisia: primäärejä ja sekundäärisiä.

Primäärillä emergenssillä Layder tarkoittaa varsinaisen tilanteisen toiminnan vaikutuksesta syntyviä piirteitä. Niitä ovat mm. mitä tilanteessa itsessään ja sen sisäisessä dynamiikassa tapahtuu, sen tempo, ilmapiiri, kuka teki mitä kenelle ja mitä tuntemuksia se herätti jne. eli prosessin eteneminen vaiheineen. Sekundääriset emergentit piirteet vastaavasti tarkoittavat Layderin mukaan muiden sosiaalisten dimensioiden vaikutuksien sulautumista toisiinsa primäärien emergenttien piirteiden päälle. Näin ollen psykobiografiasta, puitteista ja laajimmasta sosiaalisesta kontekstista nousevat piirteet voivat synnyttää toiminnassa jälleen uutta dynamiikkaa, uutta primääriä emergenssiä, ja muotoilla edelleen tilanteista toimintaa. Erilaiset muunnelmat, joita toiminnassa tuotetaan, ovat puolestaan kontingentteja: suoraa seurausta tilanteesta itsestään esiin nousevista vaikutuksista sekä muiden dimensioiden vaikutuksista. (Layder 1997:92, 105.)

Esimerkiksi etäopiskelu verkostopohjaisesti on luonteeltaan dynaamista. Opiskelijoiden psykobiografia saattaa vaikuttaa tilanteiseen toimintaan, samoin kuin

muut sosiaaliset dimensiot (itse toiminnan aikaiset, puitteet ja laajin sosiaalinen konteksti). Toiminta voi siis muuttua tilanteiden edetessä juuri primäärien ja sekundääristen emergenttien piirteiden yhteisvaikutuksesta. Sosiaalisen todellisuuden monikerroksellisuus tekeekin tilanteisen toiminnan analyysistä monitahoisen.

Toiminnassa on lisäksi emotionaaliset ulottuvuutensa. Yksilön (psykobiografian) tunnepitoiset muistot voivat nousta pintaan toiminnan aikana, mutta myös itse toiminnasta syntyy emootioita. Yksilön reaktiot jossakin tietyssä tilanteessa voivat näin ollen sisältää vaihtelevassa määrin suuttumusta, häpeää, ihastusta jne. Mm. opiskelu ja opetustyö on Layderin käsittein 'tunnetyötä' (*emotion work*), ja sekä positiiviset että negatiiviset ennalta-arvaamattomat tunteet voivat vaikuttaa yksilön toimintaan jopa erityisen paljon. (Layder 1997:36,38, 39.)

Toiminnassa voidaan toistaa jo vakiintuneita sosiaalisia käytäntöjä, mutta tilanteesta voi nousta uusiakin seikkoja. Yksilö tekee paljon tulkintoja toiminnan aikana; osittain ne nousevat hänen omasta yksilöllisyydestään, osittain taas tilanteen vaatimuksista. Toiminta on enemmän kuin toistojen summa, sillä siinä on myös innovatiivinen puolensa. Aktiiviset toimijat ovat luovia mutteivät irrallaan sosiaalisista käytänteistä, diskursseista, tavoista jne. Yksilö käyttää näin ollen sekä rutinoituneita tai sosiaalisesti vakiintuneita käyttäytymismuotoja samalla kun luo uusia ratkaisuja tai tapoja toimia sosiaalisissa tilanteissa. (Layder 1997: 83-84, 110, 134.)

### 3.3. Rakenteiden, makroanalyysin tasot

Sosiaalisten dimensioiden teorian mukaan puitteet ja laajin sosiaalinen konteksti ilmenevät rakenteiden vakiintuneina muotoina. Ne ovat ikään kuin malleja tai mallipohjia käyttäytymiselle. Vakiintuneita sosiaalisia muotoja usein ns. reprodusoidaan eli ihmiset käyttäytymisellään toistavat niitä sopeutumalla tai mukautumalla totuttuihin tapoihin, traditioihin, sosiaalisen elämän sääntöihin jne. Toistaminen samalla ylläpitää näitä rakenteita, mutta ihmiset voivat myös kieltää, vastustaa tai jopa muuttaa niitä. Rakenteet vaikuttavat yksilöihin ja päinvastoin.

Rakenteet eivät kuitenkaan muutu kovin nopeasti, toisin kuin hetkeen sidottu tilanteinen toiminta. (Layder 1993: 13, 90-91, Layder 1997: 79-80.)

### 3.3.1. Sosiaaliset puitteet

Puitteet ovat välittömiä sosiaalisen toiminnan ympäristöjä (esim. koulut, tehtaat, työpaikat ja niiden rutiinityöskentelytavat), mutta niillä voidaan viitata myös fyysisiin ja maantieteellisiin ympäristöihin (Layder 1997:87). Välittömiä sosiaalisesti järjestyneitä puitteita on Layderin mukaan periaatteessa kahdenlaisia: *työympäristöjä*, kuten koulut ja muut instituutiot, ja *työympäristöjen ulkopuolisia*, kuten vapaa-ajan toiminnot, perhe, ystävät jne. Puitteilla ei kuitenkaan ole välttämättä selviä rajoja, ja ne voivat sisältää useita toisiaan leikkaavia jäsentyneitä kuvioita. Näiden lisäksi puitteita voidaan kuvata muodollinen - epämuodollinen jatkumolla. Mitä enemmän sosiaalisesti järjestäytynyt eli muodollinen puite on, sitä todennäköisimmin siinä pyritään toistamaan vakiintuneita sosiaalisia toimintamuotoja. Epämuodollisissa puitteissa on puolestaan enemmän tilaa avoimille, vaihteleville toimintamuodoille. Välittömät puitteet ovat siis erilaisia sen suhteen, kuinka voimakkaasti systeemiset piirteet vaikuttavat tilanteiseen toimintaan. (Layder 1993:72, 91,95,111.)

Layderin puitteiden dimension avulla on mahdollista määrittää mm. kielenopiskelijan toimintaympäristöä tarkemmin sosiaalisesti järjestäytyneinä rakenteina. Kielenopiskelija ei ole sosiaalinen toimija vain opiskelu/toimintaympäristöissä vaan hän voi olla samanaikaisesti liitoksissa moniin, toistensa kanssa ristikkäisiinkin puitteisiin, eikä eri puitteiden välillä välttämättä ole selviä rajoja. Esimerkiksi opiskelija voi käyttää siskoansa opiskelunsa apuresurssina. Sisko ei ole kuitenkaan olemassa vain tätä tarkoitusta varten vaan hänen sosiaalinen roolinsa määrittyy myös toisten puitteiden – mm. perheenjäsenyyden - kautta. Opiskelun monenlaiset puitteet ovat näin ollen määriteltävissä laajemmin, yksilön opiskelutoimintaan vaikuttavina verkostomaisina sosiaalisina rakenteina.

Toiminnan kontrollintimuodot kuuluvat Layderin teorian mukaan niin ikään puitteisiin, ja ne vaikuttavat sosiaalisen toiminnan sävyyn, tyyliin ja sisältöön. Varsinkin muodollisemmissa puitteissa on tiettyjä valtarakenteita, mutta

epämuodollisissakin puitteissa osallistujia kontrolloidaan tavalla tai toisella. Mitä epämuodollisempi puite kuitenkin on, sitä vähemmän eksplisiittisiä sen säännöt ja normit ovat. (Layder 1997:98, 143.)

Valtaa voidaan näin ollen tarkastella suhteessa puitteisiin. Esimerkiksi opiskelijan ja opettajan sosiaaliset roolit ovat sidoksissa historiallisesti kehittyneisiin instituutiorakenteisiin ja niihin vakiintuneisiin valtasuhteisiin. Opettajalla on totutusti ollut kontrollivaltaa, joka on ollut vakiintunutta perinteisempiin, muodollisiin instituutiorakenteisiin. Uudet ja avoimet oppimis- ja opiskeluympäristöt ovat sen sijaan useimmiten epämuodollisemmin järjestäytyneitä, jolloin opettajien kuuluukin jakaa valtaa opiskelijoille. Mikäli opettaja käyttää kuitenkin institutionaalista valtaansa ns. perinteisesti eli kontrolloiden liikaa (esimerkiksi sitä, millaisia reittejä oppiminen etenee), opiskelijalle ei jää mahdollisuuksia tehdä omia valintojansa.

Layderin (1997:17) teoriassa valta on itse asiassa läheisessä suhteessa tunteisiin. Jos yksilölle mahdollistetaan kokemus aktiivisena toimijana olemisesta, hän saattaa kokea valtaistuneensa<sup>21</sup> (*empower*), mikä saattaa aiheuttaa mielihyvän ja tyytyväisyyden tunteita. Jos opiskelija ei voi toimia aktiivisesti, hän ei kenties valtaistukaan (*disempower*). Tämä puolestaan voi herättää negatiivisia tunteita.

Erilaiset resurssit kuuluvat Layderin teoriassa olennaisesti puitteisiin. Mitä enemmän yksilöllä on puitteissa resursseja tarjolla, sitä enemmän ympäristö edesauttaa toimijuutta. Vastaavasti resurssien puute voi rajoittaa toimintaa. Toimijuuden kannalta onkin tärkeää, että resursseja on saatavilla (*availability*) ja saavutettavissa (*access*). (Layder 1997:115, vrt. toisten ihmisten rooli tilanteisessa toiminnassa sivulla 27.) Layderin teorian avulla on mahdollista tarkastella myös opiskelun apuresursseja osana sosiaalisesti järjestäytyneitä rakenteita eikä yksinomaan osana suunniteltua opiskelumuotoa tai opiskelijan muovaamaa toimintaympäristöä. Esimerkiksi opiskella voi monissa erilaisissa sosiaalisissa puitteissa eivätkä kaikki

---

<sup>21</sup> Englannin kielen termille *empower* ei ole vakiintunutta suomenkielistä vastinetta. Se on käännetty mm. 'voimistaa' ja 'valtauttaa'. Työni tarkoituksiin soveltuu kuitenkin paremmin toimintatutkimuksessa käytetty 'valtaistaa'. *Valtaistunut (empowered)* on sisäisen voiman tunteen vallassa: toimija tuntee, että hän voi vaikuttaa asioihin, ja hän kantaa toiminnasta itse vastuuta. (ks. esim. <http://www.metodix.com/showres.dll/fi/metodit/methods/metodiartikkelit/toimintatutkimus>.)



yksilön käyttämät ja tarvitsemat oppimisen resurssit välttämättä löydy suunnitellusta pedagogisesta toimintaympäristöstä. Verkostopohjaisen opiskelun puitteet saatavilla ja saavutettavissa olevine resursseineen voivat olla laajatin, Internetin myötä jopa maailmanlaajuiset.

### 3.3.2. Laajimman sosiaalisen kontekstin resurssit

Laajimman sosiaalisen kontekstin taso on kaikkein kauimpana yksilöiden tilanteisesta toiminnasta ja sen välittömistä kokemuksista. Tämän dimension tyypillisiä rakenteellisia piirteitä ovat sosiaaliset luokat, sosiaalinen sukupuoli, etnisyys sekä taloudellispoliittiset olosuhteet (Layder 1993:99). Pääasiallisen kiinnostukseni kohteena tässä tutkimuksessa ovat kuitenkin kulttuuris/diskursiiviset resurssit. Layderin (1997:81,108) teorian mukaan tällaiset sosiokulttuuriset resurssit, kuten arvot ja normit, säännöt, toimintatavat, käyttäytymiskoodit ja kielelliset muodot, muodostavat yhteiskuntien perinteisen kudoksen, joka on vakiintunut ajan myötä. Ne ovat käytännön sosiaalisen kanssakäymisen tietoja ja taitoja.

Layderin mukaan diskursiivinen kulttuurinen resurssi, *diskurssi*, tarkoittaa sitä, mitä jo tiedetään ja mistä voidaan puhua ja kirjoittaa suhteessa tiettyyn aiheeseen tai aihealueeseen. Se sisältää tietyn pysyvän, koherentin tietorakenteen. Diskurssit ovat muodoiltaan kirjoitettuja ja/tai puhuttuja eli kytkeytyvät kieleen ja kielenkäyttöön. Näin ollen niissä yhdistyy jonkin erityisalan tieto kieleen. Diskurssit ovat kulttuurisesti perittyjä ja aiempien sukupolvien toiminnasta kerääntyneitä ja vakiintuneita rakenteita<sup>22</sup>. (Layder 1997:45-46,108.). Kielessä on siis sosiaalisesti vakiintuneita kielellisiä ja viestinnällisiä käytänteitä, joita toistetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä käsitys onkin lähellä mm. ammattialojen viestintäpainotteista kielenopetusnäkemystä, jossa kieltä ja sen opiskelua lähestytään juuri diskursiivisesta näkökulmasta ja autenttisten diskurssitilanteiden kautta.

Diskurssit ovat Layderin mukaan kulttuurisia resursseja, jotka sekä helpottavat että rajoittavat toimintaa. Ne vaikuttavat laajimman sosiaalisen kontekstin ilmiöinä

---

<sup>22</sup> Diskurssseja on myös kutsuttu toisen asteen artefakteiksi (ks. kulttuurihistoriallinen luokittelu Tella ja Mononen-Aaltonen 1998:106). Ks. lisäksi diskurssitutkimuksen käsitteiden määrittelyä sivujen 12-13 alaviitteessä.

yksilön käyttäytymiseen. Yksilöille kehittyy niin ikään osaksi identiteettiään/psykobiografiaansa sisäistynyttä tietoa diskursseista; Layder käyttää tästä käsitettä *diskursiivinen tietoisuus* (varsinaisesti sosiologi Anthony Giddensin termi). Diskurssit vaikuttavat myös puitteiden tasolla, sillä tiettyihin puitteisiin keräytyy tietyn tyyppisiä diskurssejakin. (Layder 1993: 100, Layder 1997:37, 85, 117.) Vaikkapa koulutuspuitteisiin keräytyneet diskurssit ovat erilaisia verrattuna mm. lääketieteellisiin tai matemaattisiin diskursseihin. Esimerkiksi ammattialojen kielenopetuksen kenttään kuuluu monenlaisia sisältöjä, joita voidaan tarkastella laajimman sosiaalisen kontekstin diskursseina. Yksi tällainen on työpaikanhaun diskurssi konventioineen.

Kulttuurisiin diskursiivisiin resursseihin sisältyy Layderin (1997:46) mukaan myös valtasuhteita: kuka pääsee tai päästetään diskurssiin osalliseksi. Yksilö voi päästä osalliseksi diskurssiin mm. hyödyntämällä kulttuurisia diskursiivisia muotoja, joihin on ilmaistu kielellisesti, puhuttuna ja/tai kirjoitetuttuna, tietoa diskursseista (Layder 1997:118). Esimerkiksi suunnittelemani WWW-pohjainen opiskeluympäristö on kulttuurinen diskursiivinen muoto, johon on kiteytetty tietoa englanninkielisen työpaikanhaun diskursiivisista piirteistä. Opiskeluympäristössä tarjolla olevaa tietoa hyödyntävät opiskelijat näin ollen päästetään ja valtaistetaan pääsemään tiedon lähteille: oppimaan diskurssin piirteitä, tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat pyrkiessään sosiaalisten yhteisöjen jäseniksi.

#### 4. TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kirjallisuudessa ja monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on kielenoppijaa käsitelty useimmiten yleistäen, kun taas sosiokulttuuristen kielenoppimisnäkemysten mukaan kielenopiskelijaa tulee tarkastella yksilönä. Sosiokulttuurinen paradigma on kuitenkin vasta tuloillaan kielenoppimisen teoria- ja tutkimuskenttään, eikä yksilöä koskevia tutkimuksia ole vielä tehty kovin runsaasti. Muutamat SLA –tutkimukset ovat tarkastelleet yksilön identiteettejä ja niiden kehittymistä (esim. Norton 2000), mutta yksittäistä kielenopiskelijaa ei ole liiemmin tutkittu *sosiaalisena toimijana* sosiokulttuurisessa viitekehysessä. Parissa CALL -tutkimuksessa on yksilötasoa tosin osittain sivuttu sosiaalisen toimijuuden näkökulmasta (vrt. Belz 2001 ja 2002).

Näissä tutkimuksissa on kuitenkin useita osallistujia, jolloin yksilötasoa esitellään monien eri toimijoiden esimerkkien kautta (Belz 2001) tai jopa niin, että fokus on makrotason analyysissä, johon punotaan esimerkkejä useiden yksilöiden kokemuksista (Belz 2002).

Tässä tutkimuksessa aiemmista poikkeavaa on, että keskityn kumpaankin tapaustutkimukseeni osallistuneeseen kielenopiskelijaan yksilöinä verkostopohjaisen kielenopiskeluprosessin aikana. Tarkastelen kielenopiskelijaa nimenomaan sosiaalisena toimijana. Tutkimukseni täydentää näin ollen omalta osaltaan aiemmin ilmestyneitä yksilöä koskevia sosiokulttuurisia tutkimuksia.

Kielenoppija on kirjallisuudessa ja useissa tutkimuksissa myös dekontekstualisoitu eli häntä on tutkittu irrallaan oppimisen konteksteista. Sosiokulttuuristen käsitusten mukaan yksilöä ei puolestaan voi tarkastella sosiaalisena toimijana irrallaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista. Monien SLA- ja CALL -tutkimusten ongelmana on kuitenkin ollut sosiaalisen kontekstin määrittäminen (ks. esim. Norton Peirce 1995, Warschauer 1998b, Pellettieri 2000). Se on joko puuttunut kokonaan tai määritelmät ovat olleet epämääräisiä ja/tai kapea-alaisia ja sulkeneet yksilön kontekstimääritelmän ulkopuolelle. Tässä sosiokulttuurisessa tutkimuksessa on sen sijaan sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin määrittäminen peruslähtökohta: tarkastelen kielenopiskelijaa sosiaalisena toimijana, joka on kiinnittynyt sosiaaliseen kontekstiinsa ja on osa sitä.

Olen valinnut sosiaalisen kontekstin määritelmäksi Layderin sosiaalisten dimensioiden teorian, sillä se hahmottaa yksilön sosiaalisen todellisuuden sekä mikrotasolla että makrotasolla. Tällaista monikerroksellista sosiaalisen kontekstin määritelmää onkin peräänkuulutettu tutkimuksiin, joissa tarkastellaan kielenoppimisen sosiaalisia ulottuvuuksia. Layderin sosiologista teoriaa on kyllä hyödynnetty aiemmin prosessipainotteisissa CALL -tutkimuksissa (Belz 2001 ja Belz 2002). Belzin tutkimuksien analyysifokus ei ole kuitenkaan yksilötasolla kuten tässä työssä. Tutkimukseni on tietävämmiin ensimmäisiin sosiokulttuurisiin tutkimuksiin, jossa Layderin teoriaa sovelletaan sosiaalisen kontekstin määritelmänä tutkittaessa yksilön verkostopohjaista kielenopiskelutoimintaa ja -kokemuksia.

Tutkimukseni tehtävänä on tutkia kielenopiskelijaa sosiaalisena toimijana sidoksissa sosiaaliseen kontekstiinsa. Jäljitän opiskelijan opiskeluprosessin aikana tekemiä tulkintoja ja pyrin siten tekemään yksilön kielenopiskelun todellisuutta läpinäkyväksi. Tutkimukseni on prosessipainotteinen ja valottaa verkostopohjaista kielenopiskeluprosessia osallistujan näkökulmasta. Tällaisia sosiokulttuurisia tutkimuksia on myös CALL –kirjallisuudessa kaivattu enemmän. Kartoitan niin ikään ensikertalaisten toimintaa ja kokemuksia; verkostopohjaisen kielenopiskelun ensikokemuksia ei ole tutkimuksissa aiemmin juuri tuotukaan esiin.

Jaan tutkimustehtävän neljään tutkimuskysymysalueeseen. Ensimmäinen tutkimuskysymys käsittelee Layderin teorian sosiaalisia dimensioita ja niiden heijastumista kummankin tapaustutkimukseen osallistuneen opiskelijan prosessiin. Pyrin ymmärtämään opiskelijan yksilöllisyyttä ja hakemaan yksilöllisille prosesseille selityksiä sosiaalisten dimensioiden vaikutuksista. Layderin teorian mukaan sosiaaliset dimensiot muovaavat yksilön tilanteista toimintaa, ja näitä muovaavia piirteitä voi nousta esiin sekä itse toiminnasta että muiden, päällekkäisten dimensioiden vaikutuksesta. Tavoitteenani onkin tulkita, missä yksilön opiskeluprosessin piirteissä sosiaaliset dimensiot nousevat esiin analysoimassani aineistossa.

Layderin teoriassa sosiaalisten dimensioiden metatasot ovat toimijuus ja rakenteet. Yhtäältä yksilöt ovat toimijoina vapaita päättämään, kykeneviä muuttamaan olosuhteitaan sekä vastaamaan luovasti sosiaalisiin rajoitteisiin; toisaalta makrotason rakenteet (puitteet, laajin sosiaalinen konteksti) muovaavat ja rajoittavat yksilön toimintaa ja käyttäytymistä. Tutkimukseni toinen kysymys on, miten toimijuuden ja rakenteiden yhteen kietoutuminen nousee esiin tulkitsemassani aineistossa. Mitkä sosiaalisista dimensioista esiin nousevat piirteet asettavat siis rajoja opiskelijan aktiiviselle toiminnalle? Toisaalta jotkin aineistossa esiin nousevat piirteet voivat olla osoituksia opiskelijan luovuudesta, jolla hän vastaa opiskeluprosessin aikana törmäämiinsä rakenteiden rajoitteisiin.

Sosiokulttuuristen kielenoppimisen näkemysten yksi keskeinen lähtökohta on, että opiskelijat ovat yksilöitä ja heidän oppimis- ja opiskeluprosessinsa eroavat toisistaan. Teorian tasolla voidaan näin ollen olettaa, että tämän tapaustutkimuksen

opiskelijat ovat toimijoina erilaisia, mutta onko näin käytännössä, kun vertaan opiskelijoiden opiskeluprosessia ja kokemuksia toisiinsa analysoidun aineiston pohjalta. Kolmas tutkimuskysymys kuuluukin, eroavatko opiskelijoiden opiskeluprosessit toisistaan? Mikäli erilaisuutta osoittavia piirteitä nousee esiin aineistosta, millaisissa seikoissa opiskelijoiden opiskeluprosessit näyttäisivät eroavan toisistaan?

Viimeinen tutkimuskysymys koskettaa verkostopohjaista kielenopiskelua uutena kokemuksena; kumpikin opiskelija opiskeli verkostopohjaisesti ensimmäistä kertaa. Layderin teoriassa esiin nousevat sosiaalisten dimensioiden piirteet muovaavat tilanteista toimintaa, ja näistä dimensioiden yhteisvaikutuksista syntyvät myös kulloisetkin kokemukset. Tarkastelen analysoimani aineiston – etupäässä opiskelijoiden omien arvioiden – pohjalta, millaiseksi kokemukseksi verkostopohjainen kielenopiskelu kiteytyy: miten opiskelijat arvioivat ensimmäistä verkostopohjaista kielenopiskeluaan kokonaisuutena? Layderin teorian mukaan yksilölle merkitykselliset sosiaaliset kokemukset rakentavat hänen psyko-biografiaansa, jopa identiteettejä, ja voivat myöhemmin nousta jälleen esiin muovaamaan tilanteista toimintaa.

## 5. MENETELMÄ

### 5.1. Osallistujat

Opiskelijoina tapaustutkimukseen osallistuivat Tatu ja Eljas<sup>23</sup>, jotka olivat aineiston keruun aikoihin 20-21-vuotiaita Jyväskylän ammattikorkeakoulun hallinnon ja kaupan koulutusalan 1.vuoden opiskelijoita. Tavoitteenani oli ensin saada englannin valinnaisen Viestintä1 -kurssin ottaneita 2.vuoden opiskelijoita, sillä he olivat verkostopohjaisen opiskeluympäristöni alkuperäisen suunnittelun pääkohderyhmä (Ansela 1999). Tätä kurssia ei kuitenkaan enää aineistonkeruun alkaessa keväällä 2001 järjestetty, joten hyväksyin vaihtoehtoiseksi kohderyhmäksi 1. vuoden opiskelijat, jotka olivat loppukeväästä käytännössä jo melkein 2.vuoden

---

<sup>23</sup> Lupa käyttää opiskelijoiden oikeita etunimiä. Puhuttelimme toisiamme etunimillä tapaus-tutkimuksen aineistonkeruun aikana, joten viittaan jatkossakin opiskelijoihin heidän etunimillään.

opiskelijoita. Koska Viestintä 1 -kurssia ei ollut mahdollista kytkeä tutkimukseen, verkostopohjainen pedagoginen kokeilu muodosti oman kokonaisuutensa irrallaan oppilaitoksen opetuksesta. Tärkeämpää oli, etteivät opiskelijat vielä tuossa vaiheessa olleet opiskelleet englanninkielisen työpaikanhaun asioita oppilaitoksessaan.

Opiskelijat ilmoittautuivat vapaaehtoisiksi ilman erillisiä palkkioita tai muita ulkoisia kannustimia. Oppilaitoksen yhdysopettaja oli kertonut, että opiskelijat voisivat opiskella englanninkielistä työpaikanhakua samalla kun osallistuvat tutkimukseen. Vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet opiskelijat olivat taustoiltaan hyvin samankaltaisia: samaa sukupuolta, sama koulu- ja lukiotausta ja opiskelivat samassa oppilaitoksessa samalla koulutusallalla. Taustojen samankaltaisuus oli täysin sattumaa eikä siis tutkimukseen osallistumisen valintakriteerinä. Aiemmat kokemukset tai muut opinnot työpaikanhausta, esimerkiksi äidinkielen kursseilla, eivät myöskään olleet opiskelijoiden valikointiperusteena, samoin kuin aiemmat verkostopohjaisen opiskelun kokemuksetkaan. Tutkimuksen tarkoituksena oli käsitellä kumpaakin opiskelijaa yksilönä taustojen samankaltaisuudesta tai erilaisuudesta riippumatta.

Opiskelijat ilmoittautuivat ensimmäisessä sähköpostissaan ”koekaniineiksi” (Eljaksen viesti 18.4.2001). Tuon käsityksen halusin korjata, ettei opiskelijoille syntyisi väärää ennakko-odotuksia. Painotin jo ennen ensimmäistä tapaamistamme, että tarkoituksena on etupäässä ”jutella ja tutustua” molemmin puolin eikä opiskelijoiden ”tarvitse mitenkään valmistautua” vaan tulla ”vain omina itsenänne” (viestini Eljakselle 2.5.2001). Halusin korostaa tilannetta, roolejamme ja koko tutkimusta enemmänkin opiskelun ja pedagogiikan näkökulmasta. Tapaustutkimuksen kannalta oli tärkeää, etteivät opiskelijat hahmottaisi omaa rooliaan tutkimuksen koekaniinimaisiksi kohteiksi vaan että he olisivat alusta asti oppimisensa aktiivisia toimijoita: toimivia, tuntevia ja osallistuvia subjekteja (Syrjälä 1994:14).

Tärkeää oli myös, etteivät opiskelijat mieltäisi minun rooliani vain ulkopuoliseksi tutkijaksi vaan opiskelukokeiluunsa osallistujaksi: ohjaajaksi, jonka puoleen he voivat tarvittaessa kääntyä. Samalla tutkimuksen kannalta oli olennaista, ettei tapauksesta tulisi tutkijan keinotekoisesti järjestämää ja että opiskeluprosessi

muodostuisi ohjauksenkin suhteen mahdollisimman todelliseksi tilanteeksi (Syrjälä 1994:11). Kerroin ensimmäisen haastattelun (14.5.2001) alussa olevani ”ihan oikea englannin ope”. Kerroin niin ikään opiskelleeni ammatillisessa opettaja-korkeakoulussa ja suorittaneeni opetusharjoittelun ammattikorkeakoulun kaupan ja hallinnon yksikössä. Lisäksi mainitsin, että suunnittelin WWW-pohjaisen opiskeluympäristön kaupan ja hallinnon opiskelijoille. Emme tunteneet toisiamme entuudestaan, joten tällä taustoituksella korostin meitä yhdistäviä seikkoja.

Roolini oli siis etupäässä olla opettaja-tutkijana: suunnitella ja toteuttaa koko jakso sekä opiskelun että tutkimuksen kannalta ja antaa ohjausta ja palautetta opiskeluprosessin aikana. Opettaja-suunnittelijana minua kiinnosti myös kokeilla aiemmin suunnittelemaani WWW-pohjaista opiskeluympäristöä sekä siihen kaavailemaani verkostopohjaista etäopiskelumuotoa käytännössä. Molemmat tutkimukseen kuuluvat haastattelut voidaan nähdä kahdella tapaa: sekä tutkimuksen aineistonkeruun keskeisinä menetelminä että osana opiskelu- ja ohjausprosessia. Pedagogiikan näkökulmasta ensimmäisessä haastattelussa tutustuimme toisiimme, loimme tavoitteelliseen opiskeluun suuntautuneen ryhmän sekä sovimme toimintatavat jatkon suhteen. Toisen, retrospektiivisen, haastattelun tarkoituksena oli samalla viedä opiskelijoiden oppimista eteenpäin ja tähdätä tulevaisuuteen. Annoin retrospektiivisen haastattelun päätteeksi opiskelijoille suullista ja kirjallista palautetta etätehtävästä. Näin ollen haastattelut olivat olennainen osa kaavailemaani verkkopedagogista toimintamuotoa.

## 5.2. Aineiston kerääminen

Alun perin tarkoitukseni oli kerätä aineisto WWW-pohjaisen opiskeluympäristön käyttökokeilusta, mutta käyttökokeilua ei ollut järkevää tehdä irrallaan muusta opiskelutoiminnasta: opiskelijathan käyttävät ympäristöä tavoitteelliseen opiskeluun. Rakensin tapaustutkimuksen opiskelumuodon pitkälti aiemman suunnitteluni (ks. Ansela 1999) pohjalta ja keräsin koko verkostopohjaisesta opiskelutapahtumasta laajasti aineistoa. Keräsin kuitenkin aineiston opiskelijoiden prosesseista kokonaisuudessaan ennen sosiaalisten dimensioiden teorian ja sosiokulttuurisen kielenoppimisen viitekehyksen löytymistä. Nämä teoriat eivät siten ohjanneet

aineiston keruuvaihetta millään muotoa eivätkä esimerkiksi missään vaiheessa vaikuttaneet haastattelujen kysymysrunkoihin tai itse haastatteluihin.

Opiskelijoiden verkostopohjainen opiskelu muodosti oman rajallisen tapauksensa: todellisessa tilanteessa tapahtuneen kokonaisuuden, johon liittyi tiettyjä systeemisiäkin piirteitä (Syrjälä 1994:11, Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001:162). Koska opiskelijoiden verkostopohjaiset kielenopiskeluprosessit sisälsivät monia eri vaiheita ja osatekijöitä, olisi pelkästään yhdellä keruumenetelmällä ollut vaikea saada prosessista kattavaa aineistoa. Tästä syystä keräsin aineistoa eri menetelmin – aineisto- ja menetelmätriangulaatio – mikä on yleistä tapaustutkimuksille. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2001:166, Eskola ja Suoranta 1998:69, Syrjälä 1994:13.)

Aineiston keruuvaihe alkoi ensimmäisestä haastattelusta, jonka jälkeen opiskelijat aloittivat samanaikaisesti etäopiskelujaksonsa, ja päättyi etäopiskelun jälkeisiin retrospektiivisiin haastatteluihin. Haastattelujen väliin jäänyt verkostopohjainen etäopiskelu muodosti siten tutkimuksen varsinaisen tarkastelun kohteen eli yksilöllisen (tilanteisen) toimintajakson. Jätin toisen haastattelun loppuosan, hakudokumenttien ensimmäisten versioiden palautteenannon (osana prosessikirjoittamista) ja arvioinnin, tutkimuksen ulkopuolelle. Tarkoitukseni ei ollut arvioida tuotoksia vaan keskittyä opiskelijoiden verkostopohjaiseen opiskeluprosessiin. Kerroin myös opiskelijoille, että tavoitteenani on tutkia kummankin yksilöllistä opiskelua — mitä sen aikana tapahtuu ja miten se etenee.

Keräsin tutkimuksen keskeisimmän aineiston siis haastattelumenetelmällä. Nauhoitin haastattelut mahdollisimman pienikokoisella C-kasettinauhurilla, jotta opiskelijat eivät kiinnittäisi välineeseen liikaa huomiota ja voisivat keskittyä itse haastattelutilanteeseen paremmin. En videoinut haastatteluja, sillä opiskelijat olisivat videonauhurin edessä saattaneet tuntea itsensä enemmän tutkimuksen kohteiksi, esiintyjiksi, eivätkä subjekteiksi. Halusin luoda haastattelutilanteet luonnollisiksi ja keskustelunomaisiksi sekä antaa haastateltaville mahdollisimman paljon tilaa. Laadin tästä syystä haastatteluja varten suhteellisen väljät haastattelurungot (ks. Liite 3 ja Liite 4) ja pyrin esittämään kysymyksiä, jotka olisivat konkreettisia, kokemuksellisia, havainnollisen todellisuuden kuvailemiseen houkuttelevia ja ohjaisivat vastauksia mahdollisimman vähän. Tällaisilla haastattelukysymyksillä



voidaan lähestyä haastateltavien tulkintoja ja kokemuksellista maailmasuhdetta. (Laine 2001:35-36.)

Kasvokkainen, suullinen haastattelu oli tarkoituksiini sopiva tiedonkeruun menetelmä, sillä se korostaa opiskelijoita tapaustutkimuksen subjekteina, aktiivisina osapuolina. Tämän tutkimuksen tavoitteenahan oli saada esiin heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan ja tulkintojaan prosessipohjaisesti antamalla heidän kertoa itsestään ja toimintaansa koskevista asioista, joiden sisältöä ei etukäteen voinut tietää tai ennakoida. Haastattelu oli menetelmänä dynaaminen ja tilanteisesti joustava ja soveltui siksi opiskelijoiden kokemusprosessien tarkasteluun. Väljästi strukturoitujen haastattelujen aikana saattoi etukäteen laadittuihin teema-alueisiin tarvittaessa tehdä poikkeuksia, pyytää täsmennyksiä ja tehdä jatkokysymyksiä sekä tarkkailla ei-kielellisiä vihjeitä. Lisäksi jälkepäin oli vielä mahdollista tehdä kenttämuistiinpanoja haastattelutilanteen aikana syntyneistä havainnoista. (ks. esim. Hirsjärvi ja Hurme 2001.)

Pidimme ensimmäisen haastattelun 14. toukokuuta 2001. Tämän haastattelun tehtävänä oli kartoittaa opiskelijoiden aiempia kokemuksia, tietoja, asenteita jne. ennen verkostopohjaista opiskelua. Tapaustutkimuksessahan yksilön nykytilanteen ymmärtäminen edellyttää usein myös menneisyyden tarkastelua (Syrjälä 1994:12). Tarkoituksenani oli alun perin haastatella kumpaakin erikseen, mutta opiskelijoiden aikataulut muuttuivat viimehetkellä ja he itse pyysivät yhteishaastattelua. Yhteishaastattelu oli lopulta hyvä ratkaisu, sillä sen aikana muodostimme ryhmän ja samalla ryhmähaastattelu toi tutkijan tutkittavien maailmaan. Ryhmähaastattelussa opiskelijat saattoivat muistella joitakin kokemuksia yhdessä, tukea ja innostaa toisiaan. (vrt. Eskola ja Suoranta 1998:95-96.) Molemmat pystyivät kyllä kertomaan omista kokemuksistaan ja tuomaan keskinäisiä erojakin esiin, sillä opiskelijat tunsivat toisensa hyvin. Ensimmäisen haastattelun kysymykset (ks. Liite 3) eivät varsinaisesti edellyttäneet yksin haastattelua, toisin kuin retrospektiiviset haastattelut, jotka pureutuivat kummankin omiin verkostopohjaisen opiskelun prosesseihin ja kokemuksiin.

Etäopiskelujakson aikana kerääntynyt aineisto koostui ohjaajan ja opiskelijoiden välisistä sähköpostiyhteydenotoista sekä WWW-pohjaisen opiskeluympäristön

opiskelureittien lokitiedostoista. Skriptin<sup>24</sup> (imuroitavissa ilmaiseksi verkosta, ks. [www.xav.com/scripts/axs](http://www.xav.com/scripts/axs)) käynnistämä ohjelma keräsi lokitiedot erillisiin tiedostoihin, joita pääsin verkon kautta tarkastelemaan sekä tulostamaan paperille. Opiskelijat puolestaan eivät nähneet lokitiedostoskriptin olemassaolosta merkkiäkään vieraillessaan ympäristössä. Kerroin heille kuitenkin tietokoneen keräävän tietoa heidän opiskeluympäristössä käyntikerroistaan sekä heidän liikkeistään ympäristön sisällä. Sivuston ulkopuolelle, esimerkiksi ympäristöön linkitettyihin online-sanakirjoihin, tehtyjä vierailuja ei lokitiedostoon tallentunut, joten niistä oli kysyttävä erikseen retrospektiivisissä haastatteluissa.

Lokitiedostoaineiston pohjalta saatoin hahmottaa kummankin opiskelijan yksilöllisiä reittejä WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä, mm. millaisia valintoja opiskelija oli tehnyt tarjolla olleen tietoaineuksen suhteen (navigointi). Valitsin lokitiedoston etäopiskelujakson aikaiseksi aineistonkeruun menetelmäksi, sillä se häiritsi opiskelijaa mahdollisimman vähän. Paikan päällä opiskelua havainnoiva tutkija tai opiskelun videointi olisivat voineet viedä liikaa opiskelijoiden huomiota. Opiskelijalle näkymättömällä lokitiedostomenetelmällä oli mahdollista kerätä etäopiskelun aikaista dataa niin, että se ei tehnyt tilanteesta opiskelun kannalta keinotekoisia. Lisäksi opiskelijat saattoivat olla haluamassaan paikassa, todellisessa opiskelun fyysisessä ympäristössä. Halusin näinkin tehdä opiskelutilanteesta luonnollisen ja korostaa tutkimuksen tekoa mahdollisimman vähän. En myöskään kehottanut opiskelijoita tekemään muistiinpanoja tai tarkkailemaan itseään opiskelun aikana. Tutkimuksen kannalta tärkeää oli, että tapaus kohdistui opiskelijoiden nykyhetkeen ja tapahtui todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei keinotekoisesti järjestä (Syrjälä 1994:11).

Retrospektiivisten haastattelujen (Tatu 4.7.2001 ja Eljas 22.11.2001) kysymykset käsittelivät siis takautuvasti etäopiskelujaksoa. Niiden tavoitteena oli jäljittää

---

<sup>24</sup> Skripti eli html-koodiin ohjelmoitu kääntäjä käynnisti *AXS site tracking system* -ohjelman, joka toimi verkossa. Koska lokitiedosto-ohjelma oli verkossa, opiskelijat saattoivat opiskella missä tahansa, kunhan käyttivät verkkoyhteyksin varustettua tietokonetta. Ohjelma kartoitti vierailut WWW-pohjaisen opiskeluympäristön toisiinsa linkitetyillä verkkosivuilla. Karttuneet lokitiedot kertoivat, mistä osoitteesta vierailijat sivuille tulivat, miltä sivulta he vierailun aloittivat, millaisia reittejä pitkin he sivuilla kulkivat eli mitä sivuja ja linkkejä valitsivat, ja miltä sivulta he poistuvat. Lisäksi tietoihin tallentui vierailijan palvelimen nimi, käytetyn selaimen versio ja vierailuajat (päivämäärä, sivuille tuloaika sekä sivukohtaisen vierailun kesto).

silloista toimintaa, valintoja ja ratkaisuja simuloidun case-tehtävän tekemiseksi niin pitkälle kuin mahdollista. Pääasialliset kysymysteemat (ks. Liite 4) koskettivat koko verkostopohjaisen opiskeluprosessin kokemuksia sekä opiskelijan käyttämiä resursseja, materiaaleja ja toisia ihmisiä. Lokitiedostot olivat apuna silloin, kun kävimme opiskelijan WWW-pohjaisen opiskeluympäristön kokonaisreittiä sivu sivulta läpi, mm. oliko opiskelija tulostanut sivun, kuinka hän oli lähestynyt sivulla ollutta asiasisältöä (valikoiden, tarkkaan), millainen sivun tiedollinen anti opiskelijan mielestä oli ollut. Purimme lokitiedoston vaiheet avaamalla samalla kulloisenkin WWW-sivun tietokoneen kuvaruudulle. Näin ollen opiskelijalla oli retrospektion tukena alkuperäinen visuaalinen ympäristö, eikä hänen tarvinnut vastata pelkästään muistikuviansa varassa.

### 5.3. Aineiston analyysi

Keräämäni aineistoon kuuluivat siis nauhoitetut haastattelut, opiskeluympäristön reiteistä kertovat lokitiedostot, opiskelijoiden kanssa käymäni sähköpostikeskustelut sekä muutamat haastatteluista tekemäni kenttämuistiinpanot. Pääasiallinen analysoimani aineisto koostui itse litteroimistani haastatteluista, joiden sisältöön muu aineisto toi täydennystä, lisänäkökulmia ja uusia johtolankoja. Kokosin lokitiedostojen reitit ja opiskelijoiden niihin liittyneitä retrospektioita liitteiksi taulukoihin (ks. Liite 1 ja Liite 2). Liitteisiin olen analysoinut opiskelijoiden lokitiedostoista sivukohtaisen kulkureitin ja sen lisäksi retrospektiossa esiin tulleet kommentit lukutavasta, tulostamisesta, sivun tiedollisesta annista sekä muita opiskelijoiden kertomia kokemuksia. Viittaan näihin tietoihin teema-analyysin aikana.

Tapaustutkimuksen lähtökohta on, että yksilöllä on kyky tulkita ja antaa merkityksiä toiminnalleen tietyssä ympäristössä. Näitä tulkintoja kutsutaan ns. ensimmäisen asteen tulkinnoiksi. Kun jäljensin opiskelijan ensimmäisen asteen tulkintoja, tulkitsin hänen opiskeluprosessiaan (koko tutkimuksen ajan). (Syrjälä 1994:13, Eskola ja Suoranta 1998:14, ks. myös Laine 2001.) Merkityksellistä tuolloin oli, miten opiskelijat itse toivat ajatteluaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan esille. Kokeminen ei kuitenkaan ole pelkästään subjektiivista ja passiivista jonkin kokemista vaan aktiivista, luovaa, tavoitteellista toimintaa. Kokemus kytkeytyy siis toimintaan, ja

(mentaalisen) toiminnan analyysi tulee tehdä sen toimintaympäristössä huomioiden mm. kulttuurisesti konstruoidut artefaktit ja toiset ihmiset. (Lantolf ja Pavlenko 2001, myös van Lier 2000a.)

Tulkinnalle merkityksiä välittävinä analyysiyksikköinä eivät näin ollen olleet pelkästään opiskelijoiden kielelliset ilmaukset vaan myös heidän ei-kielellinen toimintansa. Opiskelijoiden aktiivinen toiminta ei kuitenkaan liity pelkästään rationaaliseen mieleen. Toimijuuteen, toimintaan ja sen myötä syntyviin kokemuksiin kuuluvat olennaisesti myös tunteet; niiden kautta on mahdollista saada tietoa, joka ei järjen kautta tiedostetusti tule välttämättä näkyviin. (ks. esim. Williams 2001.) Lähestyin aineistoa kokonaisvaltaisesti hyödyntäen tulkinnoissani myös opiskelijoiden kommentteissa esiintyviä tunnereaktioita.

Omaksumaani tulkintaotetta ja aineiston analyysitapaa tulee luonnehtia *teoriasidonnaiseksi*. Tuolloin analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoraan nouse teoriasta tai pohjaudu teoriaan orjallisesti. Teoriasidonnainen analyysi on abduktiivista, jolloin päättelyprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja aineiston ulkopuoliset teoriat. Näin aikaisempi tieto ohjaa ja auttaa eklektisesti analyysiä, joka kuitenkin elää pitkin matkaa aineiston mukaan. (Eskola ja Suoranta 1998:153, 157, Eskola 2001:137, ks. myös Tuomi ja Sarajärvi 2003:98-99.)

Tulkinnalliseen lukutapaani vaikuttivat myös oma(t) ammatillis-asiantuntijapositioni verkostopohjaisen opiskelumuodon ohjaaja-suunnittelija-tutkijana. Tutkimukselliset tarkoitukset, oma lukeneisuus, aikaisemmat teoriat jne. ohjaavat tutkijan tulkintaa (Eskola ja Suoranta 1998:157).<sup>25</sup> Minulla oli tiettyjä pedagogisia näkemyksiä opiskeluympäristön ja -muodon suunnittelusta, joiden käytännön vaikutuksista opiskelijoiden verkostopohjaisen opiskelun prosessiin olin kiinnostunut. Tavoitteeni ei kuitenkaan ollut pyrkiä tulkinnoillani todistamaan suunnittelemaani opiskelumuotoa oikeaksi tai hyväksi, määrittämään sen arvoa muuten kuin

---

<sup>25</sup> Eskola ja Suoranta (1998:155) esittävät kritiikkiä käsitykselle, että aineisto puhuisi tai että sieltä nousisi esiin ikään kuin itsestään tulkintoja (ks. myös Eskola 2001:13, Tuomi ja Sarajärvi 2003:102). Tutkijan täytyy työstää aktiivisesti aineistoa tulkinnoiksi. Ns. aineistolähtöisessä analyysissäkään tutkijan tulkinnat eivät ole täysin irrallaan hänen tutkimuksellisista tarkoituksistaan, aiemmista tiedoista jne. Tutkija on laadullisen tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline (Eskola ja Suoranta 1998:211).

välillisesti opiskelijoiden kokemusten kautta. Tutkimus ei ole evaluoiva tapaustutkimus (Syrjälä 1994:15).

Hyödynsin Miles ja Hubermanin (1984, esitetty Tuomi ja Sarajärnessä 2003:110-115) aineistolähtöisen laadullisen sisällönanalyysin etenemiskuvausta, jota on mahdollista soveltaa teoriasidonnaiseen analyysiinkin. Nämä analyysitavat eroavat toisistaan siis siinä, että teoriasidonnaisessa analyysissä teoreettisia käsitteitä ei abstrahoida aineistosta vaan ne tuodaan esiin ilmiöstä ”jo tiedettynä” (Tuomi ja Sarajärvi 2003:116). Sovelsin erinäisiä teoreettisia käsitteitä koodatakseni ja luokitellakseni aineistoa teemoiksi ja löytääkseni analyysiin uusia ajatusuria. Analyysiprosessi jakautui pääasiassa neljään vaiheeseen, jotka sisälsivät useita syklisiä lukukertoja.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa tavoitteenani oli pilkkoa aineistoa osiin ja pelkistää sitä tutkimustehtävän ohjaamana. Suoritin pelkistämävaiheen kahdessa jaksossa. Koodasin ensin aineistoa Layderin sosiaalisten dimensioiden teorian käsitteistöllä. Hain aineistosta kullakin lukukierroksella aina yhden dimension esiintymiseen viittaavia piirteitä kerrallaan; analysoin molempien haastattelujen sisältöä (yksittäisiä vastauksia tai pitempiä jaksoja) koodaten niitä suoraan litteroituun aineistoon eri värisin reunamerkinnoin. Käytin koodauksessa suhteellisen väljiä määritelmiä dimensioista. *Psykobiografiatasoksi* merkitsin viittaukset minätasolle sekä aiempaan opiskeluhistoriaan, mieltymyksiin, osaamiseen. *Tilanteinen toiminta* tarkoitti itse etäopiskelutoiminnan dynamiikkaa ja siitä syntyneitä vaiheita. *Puitteiden* tasolle koodasin opiskelijoiden oppilaitoksen, verkostopohjaiseen kielenopiskeluympäristöön ja opiskelupaikkoihin viittaavia kommentteja. *Laajimmalle sosiaalisen kontekstin* tasolle merkitsin kommentit työpaikan hakemiseen, työpaikanhaun diskurssiin ja työelämän käytäntöihin.

Retrospektiivisiä haastatteluja lukiessani tein myös merkintöjä ensimmäisen haastattelun koodauksista, mikäli niillä näytti olevan yhteyttä opiskelijan etäjakson toimintaan. Esimerkiksi opiskelija saattoi retrospektiossa mainita käyttäneensä siskoaan apuresurssina etäjakson aikana. Jos tämä sama seikka oli tullut toisessa asiayhteydessä esiin jo ensimmäisessä haastattelussa, koodasin vastauksen

retrospektioon opiskelijan psykobiografian vaikutukseksi, vaikka opiskelija ei olisi siihen itse kommentissaan viitannutkaan.

Esimerkki retrospektiivisen haastattelun ensimmäisestä pelkistysvaiheesta:

*Opiskelija: se oli semmonen kesätyöjuttu se oli oikeestaan ainut semmonen mikä vois mulle sopia mä en kovin montaa lehteä ees selannu läpi mitä sieltä löytyy*

- 1. koodauskierros psykobiografiatasolla: opiskelija nostaa esiin minän tasonsa (valitsemansa työpaikan ”sopiminen” hänelle) sekä opiskelijalla oli tapana seurata työpaikkailmoituksia sanomalehdestä (1. haastattelu).
- 2. koodauskierros tilanteisen toiminnan tasolla: opiskelija kertoo, kuinka toimi, ja millaisen valinnan oli tehnyt etäopiskelujakson aikana.
- 3. koodauskierros puitteiden tasolla: opiskelija haki ilmoituksen tarjolla olleen WWW-opiskeluympäristön ulkopuolelta eikä hyödyntänyt verkon rekrytointipalveluja.
- 4. koodauskierros laajimman sosiaalisen kontekstin tasolla: hakeutuminen työelämään, työpaikkailmoittelu sanomalehdissä vakiintunut sosiaalinen käytäntö eli makrotason rakenteiden heijastuminen toimintaan.

Dimensioiden päällekkäisyys näkyi siinä, että yksi vastaus saattoi koodautua samanaikaisesti useampaan dimensioon tai jopa kaikkiin (vrt. yllä oleva esimerkki). Tässä vaiheessa lähes kaikki haastatteluvastaukset koodautuivat jonkin dimension alle, ja vain erittäin pieni osa karsiutui tutkimuksen ulkopuolelle.

Tämän jälkeen seurasi toinen pelkistysjakso, jolloin ryhdyin tarkastelemaan haastatteluaineistoa sosiokulttuurisen kielenoppimisen viitekehyksessä. Sosiokulttuurisesta näkökulmasta tarkastellen huomioni kiinnittyi erilaisiin opiskelijan käyttämiin oppimisen resursseihin – toisiin ihmisiin ja/tai materiaaleihin – sekä opiskelijan opiskelutoimintaan tietyissä toimintaympäristöissään.

Pilkoin ensin ensimmäisen haastattelun rakenteen kolmen pelkistävän otsikon alle:

- 1) opiskeluun ja sisältöihin liittyvät kokemukset ennen verkostopohjaista opiskelua;
- 2) materiaalit resursseina (tottumukset ja tavat ennen verkostopohjaista opiskelujaksoa.); ja
- 3) toisten ihmisten, opettajan ja opiskelutoverien rooli ennen

verkostopohjaista etäopiskelua. Pilkkoin niin ikään retrospektiivisten haastattelujen rakenteen kolmen vastaavanlaisen pelkistävän otsikon alle: 1) opiskelijan ensimmäinen *verkostopohjainen opiskeluprosessi* kokonaisuutena (toiminta ja kokemukset); 2) *materiaalien/resurssien käyttö* omana erillisenä teema-alueenaan (mitä ja miten); sekä 3) *toiset ihmiset resursseina* omana erityisalueenaan (keitä käytti ja mihin tarkoituksiin).

Lisäksi siirsin – sekä ensimmäisen että retrospektiivisten haastattelujen - kolmen pelkistävän otsikon alle kaikki ensimmäisessä pelkistysjaksossa koodaamani kohdat sellaisinaan alaotsikoihin sosiaalisten dimensioiden mukaisesti. Mikäli olin ensimmäisessä pelkistysjaksossa koodannut ilmauksen useampaan dimensioon, toistin sen aina uudelleen kunkin alaotsikon alla. En siis vielä varsinaisesti karsinut aineistoa.

Esimerkki retrospektiivisen haastattelun toisesta pelkistyksestä, jossa ensimmäisen pelkistysjakson koodaukset upotettuina alaotsikoihin (a,b,c):

Opiskelija: *se oli semmonen kesätyöjuttu se oli oikeestaan ainut semmonen mikä vois mulle sopia mä en kovin montaa lehteä ees selannu läpi mitä sieltä löytyy*

- 1) verkostopohjainen opiskeluprosessi: kertoo opiskelijan etäjaksen toiminnasta
  - a) psykobiografia (työpaikan sopiminen opiskelijalle)
  - b) tilanteinen toiminta (opiskelijan valinta työpaikanhaun suhteen)
  - c) laajin sosiaalinen konteksti (työpaikan hakemiseen liittyvä toiminta)
- 2) materiaalien käyttö: opiskelija viittaa opiskelussa käyttämäänsä resurssiin (sanomalehti)
  - a) psykobiografia (opiskelijan tottumus)
  - b) puitteet (sanomalehti resurssina www-pohjaisen opiskeluympäristön ulkopuolelta)
  - c) laajin sosiaalinen konteksti (sanomalehdissä ilmoittelu vakiintunut sosiaalinen käytäntö).

Toisessa analyysivaiheessa ryhmittelin kummankin haastattelun pelkistetyn aineiston siten, että yhdistin samaa asiaa tarkoittavia kohtia toisiinsa. Järjestin pelkistykset eräänlaisiksi teemakorteiksi dimensioiden mukaisten alaotsikoiden alle eli tein

niiden sisään alaluokkia. Nimesin alaluokan etupäässä ilmiön ominaisuuden tai piirteen perusteella, esimerkiksi viittaukset työpaikanhaun diskurssiin, aiempien tietojen rooliin, autenttiseen työpaikkailmoitukseen jne. Osa alaluokista hahmottui haastattelukysymysten (ks. Liite 3 ja Liite 4) pohjalta; kysymyksethän olivat ohjanneet opiskelijoita rajaamaan ja pohtimaan opiskeluprosessiaan ja kokemuksiään tietyistä näkökulmista jo haastatteluvaiheessa (ks. esim. Laine 2001:35). Näin ollen kummankin opiskelijan vastauksia oli mahdollista luokitella melko pitkälle samoihin alaluokkiin, mutta myös muutamia poikkeamia syntyi, sillä haastattelut olivat väljästi strukturoituja.

Suorien haastattelulainausten lisäksi tiivistin alaluokkiin omin sanoin toiminnan kulkua, tulkitsin alustavasti opiskelijoiden tunnereaktioita kursivoiden niitä suoriin haastattelulainauksiin ja kirjasin retrospektioon sisällölliset yhtäläisyydet ensimmäisessä haastattelussa esiin tulleisiin seikkoihin. Kommentoin niin ikään sähköpostiviestejä ja opiskelijoiden tekemiä valintoja, jos ne toivat kyseiseen luokkaan lisävalaisua (esimerkiksi opiskelijalla oli ongelma, muttei ottanut ohjaajaan sähköpostitse yhteyttä vaan kertoi ratkaisseensa ongelman itse). Lisäsin erikseen maininnan, mikäli opiskelijan ensimmäisen haastattelun kommentti heijasteli hänen näkemyksiään oppilaitoksen opettajien ja opiskelijoiden välisestä valtasuhteista (opiskelija joko totesi tai kritisoi oppilaitoksensa opettajien toimintatapoja).

Esimerkki retrospektiivisen haastattelun alaluokittelusta:

1) verkostopohjainen opiskeluprosessi

b) tilanteinen toiminta

⇒ alaluokka *autenttinen työpaikkailmoitus*

Opiskelija: *se oli semmonen kesätyöjuttu se oli oikeestaan ainut semmonen mikä vois mulle sopia mä en kovin montaa lehtee ees selannu läpi mitä sieltä löytyy*

- samaan alaluokkaan toinen lainaus: opiskelija kertoi, ettei juuri tämän työpaikan hakeminen oikeasti edes kiinnostanut häntä
- alustavaa tulkintaa: opiskelija ei kokenut tämän työpaikan hakemista kovin haasteelliseksi tehtäväksi



Kolmannessa analyysivaiheessa ryhdyin valikoimaan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa karsien alaluokkia ja yhdistäen niitä yläluokiksi (teemoiksi). Kävin läpi luokittelemaani aineistoa opiskeluprosessin vaiheiden näkökulmasta. Tuolloin hyödynsin omaa (opettajan) oletustani etäopiskeluprosessin yleisistä etenemisvaiheista: tehtävänannosta (case-etätehtävä) WWW-ympäristössä tarjolla olevaan aineistoon tutustumisen ja opiskelun kautta kirjoittamisprosessiin. Esimerkiksi ryhmittelin kirjoittamisprosessia ja työpaikanhaun simulointia valottavia alaluokkia yhteen. Samalla huomioin muitakin opiskelijoiden toimintaa tarkemmin jäsentäviä teemoja (kuten ajan ja paikan ulottuvuudet<sup>26</sup>, missä, milloin, opiskelukerrat ja niiden kesto jne.), joista olin jo haastattelukysymyksiä (ks. Liite 4) laatiessani kiinnostunut.

Karsin myös toistoja sekä irralliseksi jääneitä luokitteluja. Rajasin tässä vaiheessa analyysistä kokonaan pois WWW-pohjaisen materiaalin käytettävyyteen liittyneet luokittelut, sillä halusin tarkastella verkostopohjaista opiskeluprosessia laajemmin eikä minun ollut tarpeen mennä yksityiskohtaisesti kyseisen resurssin ominaisuuksiin vastatakseni tutkimuskysymyksiin. Yhdistin haastattelut toisiinsa niin, että painopisteessä oli opiskelijoiden etäopiskelujakson aikaiset tapahtumat ja niiden retrospektiot. Ensimmäisestä haastattelusta karsiutuivat tällöin pois kaikki ne luokittelut, joilla ei näyttänyt olevan yhteyttä opiskelijoiden retrospektioon eli sellaiset psykobiografian piirteet, jotka eivät nousseet esiin opiskelijoiden etäjakson toiminnassa.

Esimerkki yläluokittelusta:

1) verkostopohjainen opiskeluprosessi  $\Rightarrow$  yläluokka/teema *etätehtävä*:

koostuu alaluokista *autenttinen työpaikanhakemus* (oikean työpaikanhaun simulointi) ja *autenttinen työpaikkailmoitus*.

Opiskelija: *se oli semmonen kesätyöjuttu se oli oikeestaan ainut semmonen mikä vois mulle sopia mä en kovin montaa lehteä ees selannu läpi mitä sieltä löytyy*

---

<sup>26</sup> Layderin teoriassa toiminta on tilanteista, tapahtuu tietyssä ajassa ja paikassa. Ajan ja paikan ulottuvuudet kumpusivat tosin myös ammatillis-asiantuntijatietämyksestäni (ns. ajasta ja paikasta riippumaton opiskelu oli verkostopohjaisen opiskelumuodon yksi koulutusteknologinen perustelu, ks. Ansela 1999).

Suorien haastattelulainauksien lisäksi yhdistin teemaan alaluokkien muistiinpanot, opiskelijan kokemukset aiemmista etätehtävistä (ensimmäinen haastattelu), tulkinnat etätehtävän haasteellisuudesta ja opiskelijan kiinnostuksesta (puutteesta) autenttisen työpaikan hakemiseen sekä maininnan sähköpostiviestistä, jossa opiskelija halusi muuttaa tehtävänantoa.

Kirjoitin auki omin sanoin tulkintani ja yhdistin siihen työstämäni analyysin parhaita aineistoesimerkkejä sekä muutamia viittauksia aikaisempiin tutkimuksiin. Työn analyysiosio oli tuolloin kolmiosainen, sillä teemat olivat vielä kolmen kokoavan otsikon alla: verkostopohjainen opiskeluprosessi, materiaalien käyttö ja toiset ihmiset resursseina. Esiin nousseet sosiaaliset dimensiot (sekä primäärit että sekundääriset emergenssit) olivat kussakin teemassa yhdessä. Ensimmäinen teemanalyysi osoittautui kuitenkin vaikeaselkoiseksi, koska teemajaksot saattoivat sisältää päällekkäisiä tulkintoja usean sosiaalisen dimension vaikutuksista. Analyysistä syntyi termiviidakko. Purin tästä syystä työn alkuperäisen kolmiosaisen rakenteen ja järjestelin syntyneet yläluokat uudelleen.

Neljännessä ja viimeisessä analyysivaiheessa yhdistin ensin joitakin yläluokkia toisiinsa pääluokiksi. Esimerkiksi liitin edellisen sivun *etätehtävä* -yläluokan osaksi uutta *case-simulaatio* -pääluokkaa/teemaa, jolloin hyödynsin luokitteluun ammattialojen viestinnällisen kielenopetuksen käsitettä. Säilytin kuitenkin suurimman osan edellisessä vaiheessa syntyneistä luokista sellaisenaan, kuten esimerkiksi ajasta ja paikasta riippumattomuuden? –teemat.

Tämän jälkeen käytin pääluokkia/teemoja yhdistävinä luokkina Layderin sosiaalisia dimensioita. Teemojen ryhmittely neljään erilliseen dimensioon oli keinotekoinen ratkaisu, sillä yksilöiden sosiaalinen todellisuus on monikerroksellista. Jaoin teemat sen perusteella, minkä dimension esiintymistä ne suurimmaksi osaksi edustivat, mutta tosiasiaassa teemajaksoissa saattoi nousta edelleen päällekkäin esiin muidenkin dimensioiden piirteitä. Sijoitin tällöin esimerkiksi *case-simulaatio* -pääluokan/teeman ensisijaisesti *laajimman sosiaalisen kontekstin* yhdistävän luokan alle, sillä käsittelin teemassa oikean työpaikan hakemiseen liittyvää toimintaa ja kokemuksia. Käsittelin tämän teeman sisällä kuitenkin myös opiskelun puitteita (kielenopiskelu

oppilaitoksessa ja tässä opiskelumuodossa) sekä opiskelijan psykobiografiaa (tottumuksia ja aiempia kokemuksia).

Lisäsin analyysiin vielä tulkintakehyksiä aiemmista tutkimuksista ja teorioista tukemaan ja täydentämään omia tulkintojani. Taustoitin niin ikään teemajaksoja tekemilläni pedagogisilla valinnoilla (ks. Ansela 1999); verkostopohjaisen opiskelun suunnittelukehykset ja lähtökohdathan olivat kummallekin opiskelijalle samanlaiset. Tässä analyysivaiheessa korostin lisäksi opiskelijoiden eroja ja/tai yhtäläisyyksiä eli vertailin heidän kokemuksiaan ja opiskelureittejään.

## 6. TEEMA-ANALYYSI

### 6.1. Psykobiografiasta esiin nousseita piirteitä

#### *Tieto- ja viestintätekniinen osaaminen ja asenteet*

Verkostopohjainen opiskelu edellytti opiskelijoilta riittävää tieto- ja viestintätekniikan hallintaa, mikä oli opiskelumuodon koulutusteknologisen suunnitteluni tärkeä lähtökohta. Mediavalinnan yhtenä keskeisenä perusteluna oli, että ammattikorkeakouluopiskelijoiden kohderyhmä osaa käyttää tieto- ja viestintätekniikkaa. Tekninen väline ei saa viedä huomiota sisällöstä, eikä se saisi sulkea pois yhtäkään käyttäjää. Tämä vaara voi olla erityisen suuri käytettäessä ns. uusia medioita, sillä ne vaativat käyttäjiltä enemmän mediaosaamista. (Ansela 1999.) Etäopiskelumuoto oli lisäksi opiskelijakeskeinen, jolloin opiskelijoiden taitotasot on otettava huomioon; opiskelijan Internet-osaamisen ja muiden teknisten taitojen tulee olla riittävät, jotta hän voisi toimia autonomisesti verkostopohjaisen opiskelun aikana (vrt. Brandl 2002).

Suunnittelemani verkostopohjainen opiskelumuoto edellytti monen tieto- ja viestintätekniikan välineen eri tehtäviin soveltuvaa ja integroitunutta käyttöä: WWW-ympäristön hallintaa tiedonhakuun; sähköpostiviestimistä ihmisten väliseen kommunikointiin ja työpaikanhaun simulointiin; sekä tekstinkäsittelyohjelman hallintaa hakudokumenttien kirjoittamiseksi. Tutkimuksissa onkin todettu, että parhaimmat tulokset teknologian käytöstä on saatu, kun teknologia on integroitu

huolellisesti opiskelun kokonaisprosessiin (ks. esim. Warschauer 1996). Tieto- ja viestintäteknikan käyttämistarkoitukset peilasivat niin ikään mahdollisimman pitkälle todellisen elämän tilanteita<sup>27</sup>. Teknologia ei ole tuolloin kielenopiskelutoimintaan itsetarkoituksellisesti päälle liimattua, vaan se on integroitunut luonnolliseksi osaksi koko opiskeluprosessia sekä oikean sosiaalisen elämän käyttötarkoituksia, kuten tämän tapaustutkimuksen englanninkielisen työpaikanhaun simulointia.

Ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) kävi ilmi, että Tatu ja Eljas kokivat saaneensa tarvittavat valmiudet tietokoneen käyttöön ja tietoverkkotyöskentelyyn (lähinnä tekstinkäsittely ja Internetin käyttö) viimeistään nykyisen oppilaitoksensa Tietokone työvälineenä -peruskurssilta. Tietokonetta he kertoivat hyödyntävänsä etupäässä sähköpostiviestintään, jonkin verran opiskeluun liittyvään tiedonhankintaan netissä sekä mm. opiskelutehtävien kirjoittamiseen tekstinkäsittelyohjelmalla. Tässä suhteessa heidän tietokoneen käyttötottumuksensa olivat jopa samanlaiset kuin ikäistensä nuorten yleensä. Sitran laajassa, noin 4000 18-26 -vuotiasta käsittäneessä, tutkimuksessa mitattiin suomalaisten nuorten asenteita tietotekniikan käyttöä ja tietoyhteiskuntaa kohtaan. Yleisimmät tietokoneen käyttömuodot tässä ikäryhmässä olivat juuri sähköposti, opiskelu ja Internet-tiedonhankinta. (Kurikka 2002:12-13.) Tatu ja Eljas edustivat hyvin oppilaitoksensa opiskelijoiden osaamis- ja käyttötasoa ja olivat muutenkin keskivertonuoria tieto- ja viestintäteknisissä käyttötottumuksissaan. Etäopiskelumuodon mediavalintaa voidaan näin ollen pitää suunnitellulle käyttäjäryhmälle onnistuneena.

Kumpikin opiskelija siis sekä hallitsi keskeisten tieto- ja viestintäteknisten välineiden käytön että myös suhteellisen aktiivisesti käytti niitä. Vaikka opiskelijoiden tietotekninen osaaminen oli riittävällä tasolla, molemmat kuitenkin suhtautuivat tietokoneisiin ja osaamiseensa varauksellisesti. Asenteiden onkin todettu vaikuttavan paljon siihen, kuinka kielenopiskelijat käyttävät tietokoneita (ks. Warschauer 1996, Warschauer 1998b). Varaukselliset asenteet nousivat esiin heti

---

<sup>27</sup> Van Lier (2000b, ekologinen lähestymistapa CALLiin) on todennut todellisen elämän käyttötilanteiden harjoittamisen lisäävän verkostopohjaisen kielenopiskelumuodon *ekologista validiteettia* eli teknologia integroituu tuolloin tarkoituksenmukaisemmin opiskelijan havainto- ja toimintaympäristöön sekä opiskelutoimintaan.

ensimmäisessä haastattelussa, jolloin opiskelijat saivat kuulla opiskelumuodon olevan verkostopohjaisen ja edellyttävän heiltä tieto- ja viestintätekniiikan käyttöä:

Eljas: mä<sup>28</sup> en oo (naurahtaa) ainakaan koskaan ollu *hirveen innostunu* tietokoneista mutta kyllä niitten kanssa silleen...kyllä ne ainakin perushommat kaikki silleen ihan *ei* nyt *mikään* (naurahtaa) *kaksinen* niitten kanssa oo  
 Tatu: mulla on aika samantyyppinen...ennen koulun alkua vähän *jännittikin* että kuinkahan paljon täällä nyt pitäis osata...näitte uusien vehkeitten kanssa mä olin *vähän kateissa*...*aika heikoilla* sillain tuntee olevansa...(14.5.2001)

Jo pelkkä tietokoneen käyttämisen mainitseminen nostatti opiskelijoissa ristiriitaisia tunteita ennen verkostopohjaista etäopiskelujaksoa. Kuten yllä olevasta lainauksesta käy ilmi, epävarmuus omasta osaamisesta saattoi heijastua Eljaksen vähättelevässä naurahtelussa ja molempien emotionaalisessa kielenkäytössä. Opiskelijoiden osaaminen ei ollut heidän omasta mielestään ”kaksista”, tai he kokivat olevansa ”aika heikoilla” laitteiden kanssa. Toisaalta ei ole aivan selvää, millä tasolla Eljas ja Tatu puhuivat ja mihin he osaamistaan vertasivat (esim. tietotekniikan ammattilaisiin). Lisäksi heillä ei ollut vielä tuossa vaiheessa selvää käsitystä siitä, millaisia taitoja tuleva opiskelujakso heiltä edellytti. He saattoivat kuvitella sen vaativan heidän perustaitojaan enemmän osaamista. On myös mahdollista, että opiskelijat olivat muuten vain vaatimattomia ja vähättelivät omaa osaamistaan (kuten suomalaisessa kulttuurissa on sanottu olevan usein tapana).

Opiskelijat eivät joka tapauksessa tuntuneet olevan oikein vakuuttuneita omasta osaamisestaan eivätkä ”hirveen innostuneita” tai kiinnostuneita tietokoneista, vaikka niitä käyttivätkin. Itse asiassa tällainen asenne – kiinnostuksen puute – ei ole Tatum ja Eljaksen ikäryhmässä edes kovinkaan tavatonta. Se on Sitran tutkimuksen mukaan jopa yksi merkittävä syy siihen, miksi jotkut 18-26 -vuotiaat suomalaiset nuoret eivät lainkaan hyödynnä tietokonetta sähköposti- tai Internet –käyttöön (Kurikka 2002:14). Kumpikaan opiskelija ei ollut koskaan aikaisemmin opiskellut tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäen ja tietoverkon välityksellä. Opiskelijoiden varauksellisuus asetti näin ollen verkostopohjaiselle opiskelulle kiinnostavan

---

<sup>28</sup> Säilytän suorat lainaukset mahdollisimman pitkälle alkuperäisissä litterointiasuissaan, jotta opiskelijoiden yksilölliset ilmaisutavat välittyisivät. Kursivoin suorien haastattelulainauksien tunneilmaisut. Nonverbaalit ilmaukset ovat sulkeissa ja tekemäni lisäykset/täsmennykset hakusulkeissa. Kolme pistettä merkitsee lainauksista poistettuja kohtia. Maarit=haastattelija

haasteen: vahvistiko opiskelu uuden opiskelumuodon mukaisesti opiskelijoiden asenteita vai muuttuivatko ne? Miten opiskelijat kokivat heille uuden opiskelumuodon? Verkostopohjaisen kielenopiskelun ensikokemuksista enemmän luvussa 6.5.

Tietotekniseltä osaamiseltaan ja asenteiltaan opiskelijat olivat siis hyvin saman oloisia, mutta tosiasiaa heidän välillään oli havaittavissa selviä yksilöllisiä eroja. Eljas osoittautui opiskeluprosessin edetessä Tatuja varmemmaksi tieto- ja viestintä-tekniikan käyttäjäksi. Hän ei kommentoinut juuri lainkaan tekniikan käyttöä tai siihen liittyviä ongelmia, eikä teknologia muutenkaan noussut korostuneeseen asemaan hänen opiskelukokemuksissaan.

Tatu sen sijaan esitti useita kommentteja tietoteknisestä osaamisestaan tai (lähinnä WWW-ympäristön käytön) osaamattomuudestaan. Hänen epävarmuutensa ja tottumuksen puutteensa näyttivät heijastuvan käytäntöön varsinkin etäopiskelun alkuvaiheissa, jolloin hän ensimmäiseksi tutustui WWW-pohjaiseen opiskeluympäristöön. Esimerkkinä Tatum vastaus tiedusteluuni, kuinka hän oli kokenut verkostopohjaisen opiskelun sopivan opiskelutyylinsä?:

Tatu: ...ehkä sen verran oon vanhoillinen vielä tietokoneen käyttäjä että mun mielestä siihen tartti saada se printattuna periaatteessa että mä saan sitte kotonakin kun kotona ei ole mahdollisuutta käyttää nettiä niin saan sielläkin lärätä vielä uudestaan ja katella niitä että mä en heti kertalukemalla näytöltä pysty omaksumaan että mä tarviin vähän pisemmän ajan siihen (4.7.2001)

Omasta mielestään opiskelija oli ”vanhoillinen tietokoneen käyttäjä”, kun asia täytyi tulostaa paperiversioksi. Suoraan näytöltä opiskelu ei kuitenkaan ollut hänelle edes koko ajan mahdollista; tulostaminen oli Tatululle ainoa keino ohittaa opiskelun fyysisten puitteiden rajoitteita (ks. myös luku 6.3).

Tulostamalla aineistoa kotiin vietäväksi Tatu sai myös enemmän tarvitsemaansa aikaa prosessoida asiaa ja opiskella sisältöä, joka vaati useamman perehtymiskerran. Kyse oli näin ollen yhtä lailla siitä, ettei hän ollut kokenut lukemaan, ”omaksumaan” asiaa näytöltä. Tämä viittaa opiskelijan tottumattomuuteen nimenomaan opiskella tietoainesta näyttöruudun kautta - Tatuhan ei ollut aiemmin opiskellut verkon

välityksellä. Hänen tietokoneen käyttöön liittyvistä epävarmuuksistaan ja kokemusten vähydestä kertonee ”vanhoillinen” - ilmaisun valinta, samoin kuin tarve selitellä tulostamisen syitä, vaikka hänen käyttäytymisensä ei ollut mitenkään poikkeavaa tai ihmeteltävää (Eljaskin tulosti materiaalia). Mikäli Tatulla olisi ollut mahdollisuus käyttää nettiä kotonaan, hän olisi kertomansa (Tatu 4.7.2001) mukaan mielellään opiskellut suoraan näytöltä, sillä hän halusi harjoittaa tietokoneen käyttöä. Tatulla tieto- ja viestintäteknikan käyttäminen nousikin opiskeluprosessissa keskeiseen asemaan.

Kummallakin opiskelijalla oli yhtäältä varauksia ja suoranaista kiinnostuksen puutetta tietokoneita kohtaan; toisaalta he myös suhtautuivat niihin jonkin verran myönteisemmin jo alun alkaen. Vaikka tietotekniikka ei varsinaisesti opiskelijoissa riemua herättänytkään, molemmat mainitsivat ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) olevansa kyllä kiinnostuneita hallitsemaan paremmin ohjelmia ja opiskelemaan lisää, jotta heidän heikoksi kokemansa osaaminen karttuisi. Varsinkin Tatu (4.7.2001) kommentoi tietotekniikan merkitystä seuraavasti: ”justiin nämä tietokonejutut ja sellaset tulevat olemaan kova juttu tulevaisuudessa ja on sillain aikaisemminkin ajatellut että pitää niinkun panostaa siihen enemmän”. Kumpikin opiskelija kaavaili erityisesti syventäviä sovellusohjelmien jne. opintoja, sillä he tiesivät tarvitsevansa tällaista osaamista tulevissa ammateissaan.

Opiskelijat olivat tietotekniikan suhteen samaa mieltä kuin 53% ikäryhmänsä nuorista, jotka Sitran tutkimuksessa pitivät tietoyhteiskuntataitoja – tietotekniikkataitoja – erittäin tai melko tärkeänä tulevaisuuden työnsaantimahdollisuuksia arvioidessaan (Kurikka 2002:16-17). Samaan tulokseen on tultu CALL - tutkimuksessa, jossa kartoitettiin kieltenopiskelijoiden motivaatiota käyttää tietokoneita opiskelussaan: tutkittavat pitivät erittäin tärkeänä, että he oppivat tietokoneiden käyttöä oman uransa edistämiseksi (Warschauer 1996). Tietokoneiden hallinta ja tieto- ja viestintätekninen osaaminen yhdistyi näin ollen myös työelämän tarpeisiin ja sen yhteisöihin osallistumiseen laajimman sosiaalisen kontekstin tasolla.

Warschauerin (1996) tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tietokoneosaaminen ja tietotekninen tuntemus vaikuttavat positiivisesti heidän haluunsa käyttää tietokoneita

kielenopiskelussa. Ilmoittautuessaan vapaaehtoisiksi osallistujiksi tähän tutkimukseen kumpikaan opiskelija ei kuitenkaan tiennyt etukäteen, että heidän tulee käyttää tieto- ja viestintäteknikkaa hyväkseen ja että kyseessä on verkostopohjainen kielenopiskelumuoto. Eljas ja Tatu tuntuivat kokevan nämä taidot puutteellisiksi ja suhtautuivat ristiriitaisesti tietokoneita kohtaan, joten olisi voinut olettaa heidän suhtautuvan negatiivisesti yllätyksenä tulleeseen opiskelumuotoon. Molemmat kertoivat (14.5.2001) kuitenkin lähtevänsä kokeiluun mukaan ”avoimin mielin” ja mielenkiinnolla. Kiinnostus selittynee pitkälti juuri tietoteknisen osaamisen ja kokemusten hyödyistä työelämässä. Verkostopohjaisen opiskelun myötä opiskelijat saisivat lisää harjoitusta tietokoneen integroimisesta käytännön toimintaan, mikä voisi hyödyttää heitä tulevaisuudessa. Aiempien verkostopohjaisten opiskelukokemusten puuttumisenkaan ei saanut opiskelijoita orientoitumaan negatiivisesti tulevaa opiskelutilannetta kohtaan. Huomattava osuutensa kiinnostumiseen näytti olleen myös opiskelumuodon uutuudella: opiskelijoita kiinnosti uusi tapa opiskella (ks. haastattelulainaukset sivulla 106-107).

#### *Aiempien tietojen merkitys*

Englanninkielisen työpaikanhaun opiskeluun suunnittelemani tietoaaines oli opiskelijoiden käytettävissä WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä. Aineisto rakentui neljästä osiosta: 1) työpaikanhaun prosessi; 2) hakukirje suomalaisine ja brittiläisine malliesimerkkeineen; 3) CV niin ikään malliesimerkkeineen; ja 4) vinkkejä työpaikkahaastattelua varten. Pyrin ottamaan huomioon erilaisten opiskelijoiden tavoitteet ja tarpeet<sup>29</sup> eli rakentamaan sisällöstä mahdollisimman runsaan, jotta opiskelijat vasta-alkajista aina kokeneempiin hyötyisivät siitä. (ks. Ansela 1999.) Tavoitteenani oli tarjota, van Lierin (2000a:252, ks. myös van Lier 1996:53) termin, ”rikas semioottinen budjetti”, jonka kanssa opiskelijat voivat olla interaktiossa omista tarpeistaan lähtien, ja he voisivat poimia tarvitsemaansa tietoaainesta (affordanssia). En suunnitellut materiaalia WWW-ympäristössä jaettavaksi oppimateriaaliksi vaan pikemminkin se oli tarkoitettu tieto- ja viestintäteknologiavälitteisen opiskelun ja oppimisen resurssiksi, jonka käyttöä opiskelijat voivat itse kontrolloida. WWW-ympäristö oli siis tarjolla resurssina,

---

<sup>29</sup> Opiskelijoiden omien tarpeiden ja tavoitteiden huomioiminen lisää verkostopohjaisen opiskelumuodon ekologista validiutta (van Lier 2000b).



muttei suinkaan ainoana — opiskelijathan saivat itse määrittellä tarvitsemansa tietoaineksen.

Yhtenä oletuksena ja koulutusteknologisena perusteluna englanninkielisen työpaikanhaun aineiston viemiselle verkkoon ja suhteellisen itsenäiselle etäopiskelumuodolle oli, että asia olisi suurelle osalle käyttäjäryhmää jo osittain tuttua (ks. Ansela 1999). Molemmat opiskelijat kertoivatkin omaavansa pohjatietoja työpaikanhaun prosessista, ja he olivat kirjoittaneet äidinkielisiä harjoitushakudokumentteja tutkimuksen ensimmäisen haastattelun (14.5.2001) aikoihin oppilaitoksensa viestinnän kurssilla. He olivat näin ollen harjoitelleet suomalaisen työpaikanhaun diskurssikäytänteitä.

Opiskelijat, kuten epäilemättä heidän vastaavassa tilanteessa olevat ammattikorkeakoulun vertaisopiskelijatkin, eivät siis olleet suoranaisia aloittelijoita. Heiltä löytyi aiempaa asiaan liittyvää tietämystä (diskursiivista tietoisuutta), vaikkakaan ei todellisia käytännön kokemuksia eivätkä he olleet harjoitelleet hakemuksien tekemistä englanniksi. Opiskelijoiden etäopiskelujakson tavoitteena oli puolestaan oppia tekemään englanninkieliset hakudokumentit, mutta kumpikaan ei varsinaisesti odottanut sisällön olevan uutta ja mullistavaa. Eljaksen (22.11.2001) toiveena oli lähinnä ”syventää” ja ”parantaa aiempaa osaamista”. Myös Tatu (4.7.2001) mainitsi odottaneensa, että opiskeltava asia olisi vanhan kertausta, mutta vaan ”eri kielillä opeteltavaa”.

Aiemmin sisäistetyillä tiedoilla on vaikutusta oppimisen sosiokognitiiviseen prosessiin. Jos opiskelija kokee jo osaavansa asian, hän voi ulkoistaa olemassa olevaa tietoaan ollessaan vuorovaikutuksessa sosiokulttuurisen ympäristön kanssa. (ks. Lantolf 2000, Lantolf ja Pavlenko 2001.) Aiemmat tiedot ovat van Lierin (1996:51, 194) mukaan opiskelijan *sisäisiä resursseja*, joita hän voi itseohjautuvasti ilman ulkopuolista apua hyödyntää; näiden aiheeseen liittyvien kognitiivisten verkostojen aktivointi on taas oppimisen kannalta tärkeää. Tämän tapaustutkimuksen opiskelijat kokivat tietävänsä opiskelun kohteena olevasta asiasta, millä saattoi olettaa olevan vaikutusta mm. heidän interaktioonsa WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä. Olikin kiinnostavaa tarkastella, miten aiemmat tiedot vaikuttivat opiskelijoiden kulkemiin kokonaisreitteihin ja tarjolla olleen tiedon käsittelyyn.

WWW-pohjaista opiskeluympäristöä rakentaessani oletin, että vasta-alkajien kokonaisreitti kulkisi lineaarisesti, kun taas hieman kokeneemmat liikkuisivat tarpeittensa mukaisesti ympäristön hierarkkista jäsenystä hyödyntäen. Nämä oletukset perustuivat ihmisille tyypillisiin tiedonkäsittelyprosesseihin. Ympäristössä oli siten mahdollista liikkua lineaarisesti ohjatumminkin sivu sivulta eteen- taakse käsi-ikoneja seuraten, samoin kuin vapaammin ja valikoivammin hyppien linkistä toiseen. (ks. Ansela 1999.)

Tatu ja Eljas eivät olleet asiasisällön opiskelijoina enää vasta-alkajia. Kuitenkin, toisin kuin olin olettanut, kummankin opiskelijan kokonaisreitit etenivät opiskeluympäristössä pääasiassa lineaarisesti (vrt. Liitteet 1 ja 2, reitti/mistä?). Kysyin opiskelijoilta, miten vapaa liikkuminen sopi heille ja miten he kokivat ympäristössä navigoinnin:

Tatu: ihan hyvinhän se sopii mulle mutta kyllä mä lähin kuitenkin sillain että mä menin siihen etusivulle ja lähin siitä etenemään aina sivu sivulta ...jotenkin mulla on semmonen olo että jos mä hyppään jonnekin sivulle niin sitte mulle jää jotain olennaista pois...se on varmaan semmonen luonteeseen liittyvä juttu (4.7.2001)

Eljas: kyllä se varmaan jossain määrin [sopi] mutta kyllä mä kuitenkin tykkään että menee silleen järjestyksessä...jos menee jonkun ohi (22.11.2001)

Molemmat valitsivat lineaarisen etenemistavan, sillä heitä tuntui miellyttävän ”järjestyksessä” eteneminen eli tässä tapauksessa valmiiksi tarjotussa järjestyksessä. Aiemmilla tiedoilla ei siten näyttänyt olevan sanottavammin vaikutusta opiskelijoiden kulkemiin kokonaisreitteihin, kun he tutustuivat WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä tarjolla olevaan sisältöön. Kumpikin opiskelija koki lisäksi, että mikäli lähtee vapaammin liikkumaan ympäristössä, jokin olennainen seikka saattaa jäädä opiskelematta. Opiskelijat eivät siten aloittaneet valikoimaan sisältöä, vaan he tuntuivat toimineen suhteellisen järjestelmällisesti omien mieltymystensä (tai kenties jopa tottumustensa) mukaisesti.

Lineaariseen etenemistavan syynä saattoi olla myös opiskeluympäristön WWW-pohjaisuus. Molemmat opiskelijat pitivät suunniteltuja sivuja sinänsä selkeinä, mutta opiskelijoiden toimintaa voisi mahdollisesti selittää puutteellisilla tietoverkko-

taidoilla, mm. avarusrakenteiden hallinnan hankaluudella. On todettu, että hyperteksti, rakenteisen dokumentin linkit ja Internetin tiedon esittämistavat voivat helposti johtaa opiskelijat eksyksiin, jopa saman sivuston sisällä. (vrt. Brandl 2002.) Koska Eljas ei muuten kommentoinut verkossa liikkumistaan tai siihen liittyviä ongelmia, hänellä todennäköisimmin oli riittävästi kokemusta verkkonavigoinnista — hänellähän oli kotona verkkoyhteydet. Eljaksen lineaarinen navigointi selittynee enemmänkin hänen henkilökohtaisilla mieltymyksillensä.

Tatulla sen sijaan tietoteknisen osaamisen epävarmuus saattoi näkyä navigoinnissakin. Hän kertoi (4.7.2001) kokeilleensa ensimmäisellä kerralla linkkien kautta etenemistä, mutta eksytyään palanneensa lineaariseen liikkumistapaan. Hänen oman kokemuksensa mukaan oli ”sitä parempi mitä vähemmän siellä on [linkkejä] varsinkin tuollaisissa [viittaa opiskelutarkoituksiin olevilla sivuilla]”; käsi-ikonein merkitty reitti oli hänestä hyvä, koska ”sieltä ei välttämättä pääsekään pomppimaan hirveen eri paikkoihin” (Tatu 4.7.2001). Tatun tapauksessa lineaarinen eteneminen näytti johtuneen siis hänen mieltymyksistänsä, mutta se tuntui yhtä lailla olleen ratkaisu tilanteisen toiminnan aikana syntyneeseen navigointiongelmaan. Sivustossa eksyminen kielikin sitä, että opiskelija oli vielä jossain määrin tottumaton verkossa navigoija.

Miten opiskelijat sitten lähestyivät opiskeluympäristön tietoinesta? Opiskelijahan itse määrittelee ja arvioi, kuinka hän Internet-resurssissa tarjolla olevaa tietoa käyttää, mikä edellyttää mm. monenlaisia lukemisen taitoja (Brandl 2002). Retrospektiivisissä haastatteluissa kävi ilmi, että kummallakin opiskelijalla oli kaksi pääasiallista tapaa tarkastella asiasisältöä osin suoraan näytöltä, osin myöhemmin tulosteista: nopea vilkaisu/valikoiva sekä tarkkaan/vertaileva lukeminen (vrt. Liitteet 1 ja 2, lukutapa).

Vaikka asia oli opiskelijoille suurelta osin tuttua, molemmat kertoivat perehtyneen sisältöön tarkasti ja vertaillen tarjolla olevaa tietoa aiemmin omaksuttuun. Kuten Eljas (22.11.2001) totesi: ”näistä asioista on ollut puhetta aika monella viestinnän kurssilla että sitten vaan mielessänsä mietti onko uutta asiaa ja jos on niin mikä on”. Toisin kuin olisi voinut olettaa, opiskelijat eivät tutkimatta ohittaneet tutuksi tunnistamia tietoa; ainoa tapa erottaa uusi tieto vanhasta oli juuri käydä asiaa

tarkkaan vertaillen läpi. Esimerkiksi Tatu kertoi hakukirjettä (*cover letter*) esitelleen sivun annin olleen aiemman kertausta, mutta silti hän oli tutustunut siihen ”melko tarkkaan” (vrt. Liite 1, lukutapa). Samoin Eljakselle ”suhteellisen tuttua” oli työnantajien näkökulmaa käsittelevä asia, jonka hän kuitenkin kävi läpi tarkkaan ja aiempaan tietoon vertaillen (vrt. Liite 2, lukutapa). Opiskelijat ohittivat vilkaisulla tai lukivat nopeasti valikoiden oikeastaan vain sellaiset sivut, joiden antia he eivät kokeneet opiskelunsa kannalta olennaisiksi (esim. Eljaksella Indeksi-sivu ja Tatulla *application process* –työpaikanhakuprosessi kaavakuvana, ks. Liite 1 ja Liite 2, lukutapa).

Opiskelijat olisivat voineet siirtyä heti alussa etätehtävän tekemiseen asiasisältöön perehtymisen sijasta. Kuten sivulla 56 tuli jo esiin, kummallakin oli kuitenkin tavoitteenaan oppia ja syventää aiempaa osaamistaan. He näyttivät siten halunneen opiskella itse asiaakin eikä pelkästään soveltaa sitä suoraan etätehtävän tekemiseen. En ohjaajana antanut opiskelijoille minkäänlaisia neuvoja, mitä ja kuinka heidän tulee opiskella etäjakson aikana, vaan he saivat aktiivisina toimijoina tehdä omia valintojansa. Koska kumpikin opiskelija tuntui olleen kiinnostunut itse oppimisesta, opiskelutoiminnan voisi tulkita olleen heille, van Lierin (1996:13,143) käsittein, *autenttista* eksistentiaalisessa mielessä. Toiminta on oppijalle autenttista, kun hän on siitä aidosti kiinnostunut ja sitoutunut siihen, eikä hän toimi esimerkiksi palkintojen toivossa. Tuolloin oppimisprosessi on tavoite itsessään.

Samanlaisista koulu- ja kurssitaustoistansa huolimatta opiskelijat näyttivät kuitenkin tunnistavan eri asioita aiemmin omaksutuiksi tai vastaavasti uudeksi tiedoksi. Yksilölliset erot selittyvät juuri sillä, että yksilöt järjestelivät tietoaineksia eri lailla eivätkä toimi kognitiivisesti samalla tavoin (Lantolf 2000:1,14, Lantolf ja Pavlenko 2001:148). Esimerkiksi työnantajien näkökulmaa esittelevässä kohdassa Eljas totesi kaiken olevan ”suhteellisen tuttua”, kun taas Tatulle samalla sivulla uutta oli, mitä työnantaja saattaa odottaa työnhakijalta (vrt. Liite 1 ja Liite 2, uusi tieto). Opiskelija ei kenties ollut oppinut kunnolla joitakin asioita, kuten saatekirjeen kappalejakoasiat Eljaksen tapauksessa. Hän kommentoikin (22.11.2001), että hänelle oli aina ollut ”hämärä homma”, mitä kuhunkin kappaleeseen kannattaa laittaa (vrt. Liite 2, uusi tieto ja huomioita). Näin jo aiemmissa opiskeluvaiheissaan Eljas ja Tatu näyttivät

samoja oppimistehtäviä tehdessään omaksuneen asioita eri tavoin, erilaisiksi aiempien tietojen sisäiseksi resurssiksi ja kognitiivisiksi verkostoiksi.

Opiskelijoiden kognitiivisen prosessoinnin tuloksena aiemmat tietorakenteet tai verkostot vahvistuvat (jotkut mahdollisesti heikentyvät), ja uusia kytkentöjä saattaa syntyä (van Lier 1996:57). WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä tarjolla ollut tietoaines näytti pääsääntöisesti olleen samansuuntainen kuin opiskelijoiden aiemmat tiedot ja tuki/vahvisti niitä. Opiskelijat kokivatkin monien WWW-opiskeluympäristön sivuilla esitettyjen asioiden olevan heille kertausta ja vain osittain uutta. (vrt. Liite 1 ja Liite 2, uusi tieto.)

Opiskelijat myös täydensivät jonkin verran WWW-ympäristössä ollutta asiaa muilla aiheeseen liittyvillä tiedoillansa. Tatun työpaikkahaastatteluosiosta lähtenyt assosiaatio on hyvä esimerkki tällaisesta uusien tiedollisten kytkentöjen syntymisestä. Työpaikkahaastatteluosiossa annettiin vinkiksi huomioida ajoitus – parempi tulla mieluummin ajoissa – mistä Tatuille syntyi miellelyhtymä aiemmin esillä olleisiin kulttuurienvälisen viestinnän seikkoihin. Hän kertoi (4.7.2001) muistaneensa, kuinka jotkut opiskelijat olivat pitäneet viestinnän kurssilla esitelmän eri kulttuurien eroavista aikakäsityksistä: joissakin kulttuureissa ollaan ajan suhteen erityisen tarkkoja, toisissa taas vähemmän tarkkoja. WWW-opiskeluympäristössä ei puolestaan ollut tässä kohdin lainkaan mainintaa viestinnän kulttuurienvälisistä eroista, joten Tatu itse täydensi asiaa aiemmin oppimallaan tiedolla. Myös Eljas kertoi (22.11.2001) muistaneensa CV-asioiden yhteydessä pikkuveljensä oppaan, jonka CV-malli oli ollut samanlainen kuin WWW-ympäristössä tarjolla ollut malli. Molemmat esimerkit ovat osoituksia opiskelijoiden aktiivisesta toimijuudesta heidän ollessaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa — tilanteisen toiminnan synnyttämästä oppimisesta ja uusien tietorakennekytkentöjen syntymisestä (ks. myös van Lier 2000a:246-247).

Aiemmin omaksutut tiedot saattoivat olla kuitenkin ristiriidassa WWW-ympäristössä tarjolla olleen tietoaineksen kanssa. Eljakselle ei tällaisia ristiriitatilanteita tullut, Tatuille kylläkin, joten myös tässä mielessä opiskelijat olivat yksilöllisiä ja heidän prosessinsa erosivat toisistaan. Retrospektiivisessä haastattelussa kävi ilmi, että

Tatulle oli aiemmilla opiskelukerroilla syntynyt osin sekava käsitys CV:stä ja sen rakenteesta:

Tatu: mulla oli käsitys alun perin että cv on just semmonen luettelonomaisempi ja sitte kun siellä [oppilaitoksen viestinnän kurssilla] puhuttiinkin että sen pitäiskin olla semmonen vapaamuotoinen *tuli vähän semmonen että mitäs tää nyt on...*justiin koulupohjalta tavallaan vasta lukiossa ensimmäisen kerran on tullut hakemukset ja cvt sun muut tällaset niin ne on jotenkin aiemmin kuvitellut että ne on kaikki samaa asiaa hakemus ja cv ja ansioluettelo ja kaikki tavallaan ensimmäistä kertaa vasta...muutama vuosi sitten tullut kaikki että ne onkin eri juttuja ja sitten jos niissä on vielä aika vähän eroja toisiinsa nähden niin sen sekottaa aika helposti (4.7.2001)

Tatun lukiossa oppimat CV-asiat olivat siis kyseenalaistuneet oppilaitoksen viestinnän kurssilla. Lyhyen ajan sisällä oli tullut eri yhteyksissä ristiriitaisia esityksiä samasta asiasta, mikä oli hämmentänyt opiskelijaa. Hänelle ei ollut selvennyt, että on monia erilaisia tapoja tehdä CV ja että konventioissa on vaihtelua. Kun Tatu törmäsi WWW-opiskeluympäristön CV-malliin, joka taas oli ristiriidassa viimeksi viestinnän kurssilla opitun kanssa, hän joutui jälleen kerran ristiriitaan aiempien tietojensa ja tarjolla olleen tietoaineksen välillä. Hän kuitenkin ratkaisi tämän ristiriitatilanteen (vrt. luku 6.2.).

Opiskelijoiden yksilölliset sosiokognitiiviset prosessit selittänevät tapahtuneen – Tatulla ristiriitaa, Eljaksella ei – suurimmaksi osaksi. He olivat oppineet asian eri tavoin aiemmilla opiskelukerroillaan. Tämän lisäksi kävi ilmi, että Eljas oli hyödyntänyt tilaisuuksia oppia muissa epämuodollisissa opiskelupuitteissa ja oli jo aiemmin saanut lisäoppia. Hän kertoi (22.11.2001) nähneensä kotona pikkuveljensä oppaasta CV-malleja, jotka tukivat hänen lukioaikana oppimaansa luettelomaista CV-rakennetta. Hän kertoi ymmärtäneensä samalla, että on olemassa useita erilaisia malleja eikä vain yhtä ainoa oikeaa tapaa laatia CV. Opiskelijat eivät siten pelkästään olleet aiemmin toimineet sosiokognitiivisesti eri lailla, vaan he olivat myös hyödyntäneet erilaisin tavoin muita ympäristöjä ja resursseja opiskeluunsa. Sosiokulttuurisen kielenoppimiskäsityksen mukaanhan opiskelijoiden toimintaa ohjaavat joka tapauksessa erilaiset motiivit, ja tärkeintä oppimisen kannalta on aina opiskelijan oma aktiivisuus (Lantolf 2000, Lantolf ja Pavlenko 2001).

### *Kielellinen osaaminen ja apuresurssit*

Opiskelijalla tulee olla riittävä kielitaito, jotta hän voisi itse määrittää toimintaansa ja itsenäinen etäopiskelu olisi mahdollista. On todettu, että verkostopohjainen, opiskelijakeskeinen kielenopiskelu vaatii opiskelijoilta vähintään keskitason tai edistyneempää kielen osaamista, mikä on syytä huomioida pedagogisessa suunnittelussa. (ks. Brandl 2002.) Tässä tapaustutkimuksessa opiskelijoiden kielitaidolle vaatimuksia ja haasteita esittivät eritoten kokonaan englanninkielinen WWW-pohjainen opiskeluympäristö sekä englanniksi kirjoitettavat työnhakudokumentit.

Suunnitellessani WWW-pohjaista opiskeluympäristöä ja verkostopohjaista opiskelumuotoa oletin ammattikorkeakoulun opiskelijoiden olevan kielitaidoiltaan erilaisia, muttei tasoeroiltaan kovin jyrkästi toisistaan poikkeavia (ks. Ansela 1999). Tatu ja Eljas olivat suurin piirtein tasavertaisia kielitaidon tasoiltaan ja edustivat kutakuinkin keskiverto-opiskelijoita suunnittelun alkuperäisestä kohderyhmästä: kummankin opiskelijan englannin lähtötaso oli kouluarvosanoin mitattuna hyvä (8-9). He pystyivätkin hyödyntämään kielitaitoaan suuremmista ongelmista etäopiskelun aikana, ja heidän kielitaitonsa riitti WWW-opiskeluympäristössä opiskeluun ja hakudokumenttien kirjoittamiseen.

Opiskelijat olivat silti ensimmäisessä haastattelussa epävarmoja siitä, riittäisikö heidän englannin sanavarastonsa lähinnä hakudokumenttien kirjoittamiseen. Tämä oli yksi syy, miksi he tuntuivat pitävän etäopiskelun simulointitehtävää ”aika haastavana” ja ”vaikeana” (Tatu 14.5.2001, Eljas samaa mieltä). Retrospektiivisissä haastatteluissa molemmat olivat kuitenkin positiivisesti yllättyneitä kirjoittamisprosessista. Kirjoittaminen sujui loppujen lopuksi sanaston osalta paremmin kuin opiskelijat itse olivat etukäteen kuvitelleet:

Tatu: mulla ei ollut edes sanakirjaa mistä mä oisin katellut paljon mitään että *mä olin yllättyny* ...se teksti mitä tuli niin mä kirjottelin sen ihan suoraan päästä että mulla ei ollut mitään sanakirjoja eikä mitään niin sillain mä en oo aikasemmin tehny (4.7.2001)

Eljas: loppujen lopuks sen minkä teki niin kyllä se silleen tuli ihan *kivuttomasti* että ei ollut sellasia solmukohtia eikä ongelmia...ihan omasta päästä vetelin ne sanat (22.11.2001)

Opiskelijoiden ensimmäiset hakudokumenttiversiot syntyivät pitkälti suoraan ”päästä”, sisäisten resurssien varassa (vrt. van Lier 1996:194), vaikka kumpikin oli odottanut vaikeuksia sanatasolla. Tatulille tämä oli jopa aivan uutta verrattuna aiempiin kirjoitusprosesseihin (tilanteisesta toiminnasta esiin noussut piirre). Samalla hänen käsityksensä omasta kielellisestä osaamisestaan saattoivat oikaistua; hänen sanavarastonsa ei ollutkaan niin puutteellista kuin hän oli luullut. Varsinkin Tatulille omien sisäisten resurssien riittäminen näytti olleen positiivinen yllätys, sillä hän toi ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) hieman Eljasta enemmän esiin huolensa sanavarastonsa puutteellisuudesta. Tähän syynä kenties oli, että Tatum ensimmäinen vieras kieli oli ruotsi, ja hän oli tosiasiasa opiskellut englantia kouluvuosissa vähemmän kuin Eljas.

Vaikka opiskelijat sanoivat kirjoittaneensa hakudokumentit sisäisten resurssiensa varassa, kumpikin opiskelija kertoi myös turvautuneensa apuresursseihin muutamissa ongelmallisissa sanastokohdissa: WWW-ympäristössä ollutta tietoa läpikäydessään ja Tatu tarkistaakseen joitakin sanoja hakudokumenttien muokausvaiheessa. Aukot sanavarastossa muodostuivat opiskelijoille yksilöllisiksi tiedollisiksi haasteiksi (vrt. Lantolf 2000:15). WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä oli opiskelijoille tarjolla ns. kognitiivisina työkaluina monia eri online-sanakirjoja valmiiksi linkitettyinä ”työkalupakkiin” eli kunkin sivun alareunassa olevaan opiskelun apuvälineistöön (ks. Ansela 1999; ks. myös esim. Multisilta 1997, WWW-ympäristöön integroitavat työkalut). Koska verkostopohjainen opiskelumuoto oli opiskelijoille uusi, oli mielenkiintoista nähdä, hyödyntävätkö he näitä elektronisia sanakirjoja resursseina sanasto-ongelmia ratkoessaan. Sinänsä niiden käyttäminen ei ollut mikään itseisarvo, sillä oppimisen kannalta samoihin tuloksiin voi päästä monin eri toiminnoin ja hyödyntämällä monia erilaisia apuresursseja (Lantolf 2000:8-9).

Kumpikin haki siis sanasto-ongelmiinsa ulkopuolista apua, mutta opiskelijat hyödynsivät erilaisia resursseja. Eljas opiskeli online-tilassa vain kerran ja



lyhyehkön ajan, eikä hänellä ollut muutenkaan aikaa hyödyntää online-sanakirjoja sekä opiskelu- että kirjoittamisvaiheessa (vrt. luku 6.3.). Tämä ei tosin ollut ainoa selittävä tekijä:

Eljas: mä jotenkin [olen] tottunut aina käyttämään tavallista sanakirjaa niin sitten aina vähän mielummin aina hakee...oon mä koulussa on mulla omalla koneella kotona [onlinesanakirjoja]...jonkin verran nyt koulussa tehnyt jotain hommaa niin sitten kattonut mutta yleensä tulee kyllä käytettyä sitä ihan tavallista (22.11.2001)

Eljas oli käyttänyt elektronisia sanakirjoja, ja hänellä oli niitä jopa kotikoneessaan. Vaikka verkostopohjainen opiskelu oli muuten Eljakselle uutta, hän oli siis aiemminkin käyttänyt tällaisia Internet-resursseja hyväkseen opiskelutarkoituksissa. Hänen tapauksessaan kyse ei näin ollen ollut kokemusten puutteesta tai tottumattomuudesta hyödyntää online-resursseja. Opiskelija kertoi käyttävänsä yleensä ”tavallisia” sanakirjoja, joten valinta kertoi pikemminkin hänen opiskelutottumuksistaan ja mieltymyksistään. Eljas tuntui siis pitäneen ensimmäisen verkostopohjaisen opiskeluprosessinsa aikana vanhaa varaa itselleen toimivampana ratkaisuna. Teknologia ei muutenkaan noussut hänen opiskelukokemuksessaan keskeiseen asemaan.

Tatu puolestaan hyödynsi online-sanakirjaa, eikä hän maininnut lainkaan käyttäneensä ”tavallista” sanakirjaa. Hän kävi kolme erillistä kertaa verkko-opiskelu-ympäristöön linkittämässäni ainoassa englanti-suomi-englanti –sanakirjassa (<http://efe.scape.net/>): osin suoraan online-tilassa ympäristöön tutustuessaan, osin jälkikäteen tarkistamassa sanoja kirjoitettuaan ensin ensimmäiset versionsa kotikoneellaan (ks. Liite 1, reitti/sivu). Hyödyntäessään verkostopohjaista resurssia hän samalla integroi sen luonnolliseksi osaksi opiskeluprosessiaan. Tämä ei välttämättä ollut Tatulle uutta, sillä hän oli jo saattanut Eljaksen tavoin käyttää koulussa elektronisia sanakirjoja. Koska Tatulla ei ollut verkkoyhteyksiä kotonaan, hänen täytyi nähdä hieman vaivaa online-sanakirjaa käyttäkkeen ja vierailta oppilaitoksensa atk-luokassa. Tatu saattoi näin ollen tarkoituksella hakea mahdollisimman monia tilaisuuksia käyttää tietokonetta saadakseen niiden käytöstä lisää kokemusta. Hänellä korostuikin tieto- ja viestintätekniikka verkostopohjaisessa opiskelukokemuksessaan enemmän kuin Eljaksella.

Erilaisten materiaaliressurssien lisäksi opiskelijat voivat hyödyntää toisten ihmisten apua haasteellisia tehtäviä tehdessään. Opettaja/ohjaajan ohella opiskelija voi turvautua muihin ihmisiin, kuten kyvykkäämpään aikuiseen tai opiskelijatoveriin tai tasavertaiseen opiskelutoveriin, saadakseen apua oppimisen pulmatilanteissa. (van Lier 1996:193-194.) Opiskelija saattaa käyttää apuresursseinaan hyvinkin erilaisia henkilöitä, jotka vain suostuvat olemaan hänen käytettävissään ja saavutettavissaan.

Aivan kuten sanakirjojakin, opiskelijat käyttivät myös muita ihmisiä eri lailla hyväkseen ratkoessaan sanasto-ongelmia. Eljas (22.11.2001) kertoi tehneensä etätyönsä täysin yksin, ilman kenenkään apua: ”ei ollut ketään neuvomassa tai kattomassa olin ihan omalla”. Hän ei sanastollisesti eikä muutenkaan tarvinnut muiden avustusta. Selittävänä tekijänä voi niin ikään olla, että hän halusi opiskella ja tehdä ensimmäiset versionsa ilman ulkopuolista apua — katsoa, mihin omin avuin kykenee. Eljaksen (22.11.2001) kertoman mukaan ”se oli sitten mielessä se että jos on sellanen eka versio minkä tekee silleen ite sitten sen koitti ehkä sen takia tehdä...et näkis minkälaisella pohjalla se on se oma kuinka hyvin onnistu”. Hän siis näytti halunneen toimia omien sisäisten resurssiensa varassa ikään kuin testatakseen itseään (vrt. van Lier 1996:194). Eljaksen toimintaan tuntui selvästikin vaikuttaneen, että hän tiesi kirjoittavansa ”ekaa versiota”. Opiskelijoiden tehtävänähän oli laatia etäjäksellä hakudokumenttien ensimmäiset versiot, joihin he saivat ohjaajalta palautetta.

Tatu sen sijaan hyödynsi vanhempaa siskoansa, joka sattui olemaan hänen käytettävissään juuri hakudokumenttien kirjoittamisvaiheen aikana:

Tatu: kun mä kirjoittelin sitä hakemusta niin sisko sattui olemaan silloin kylässä se on vuoden vanhempi ja opiskellut heliassa tällasella sihteerin ja kielenkoulutuslinjalla ja sillä on englanti aika vahva niin sillain käyttänyt...

Maarit: joo eli lukiko se ne sun paperit läpi?

Tatu: ei siinä vähän kirjoitellessa joitain sanoja saattoi (4.7. 2001)

Sisko opiskeli kielen koulutuslinjalla, ja hänen englannin kielen taitonsa oli ”aika vahva”. Näiden seikkojen mainitseminen osoittaa, ettei Tatu ollut pyytänyt apua ihan keneltä tahansa. Hän nimenomaan haki avustusta kyvykkäämmältä aikuiselta ja tässä tapauksessa kaiken lisäksi perheenjäseneltä. Tatu hyödynsi siskoaan lähinnä

kävelevänä sanakirjana, varmistaakseen joitakin sanoja kirjoittamisvaiheessa, vaikka muuten hän kyllä kertoi kirjoittaneensa ilman sanastoapua (vrt. lainaus s. 62).

Tämä ei myöskään ollut ensimmäinen kerta, sillä Tatu oli aiemminkin käyttänyt kielitaidoltaan kyvykkäämpää siskoansa apuresurssina. Ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) hän kertoi mm. lukeneensa siskolleen ääneen kirjoittamiaan englanninkielisiä tekstejä saadakseen suullista harjoittelua. Näin ollen kyseessä oli mitä todennäköisimmin Tatun opiskelutottumus, joka nousi esiin hänen ensimmäisen verkostopohjaisen opiskeluprosessinsa aikana.

## 6.2. Tilanteinen toiminta

### *Toiminnan kontrollointi: Tatu*

Opiskelijakeskeinen verkostopohjainen etäopiskelu edellytti opiskelijoilta kaikissa vaiheissa hyvin pitkälle autonomisuutta —joskaan ei yksin opiskelua. Autonomisesti toimiva kielenopiskelija kykenee mm. ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan ja säätelemään toimintaansa. Opiskelumuodon tulisi puolestaan tukea opiskelijan aktiivista toimintaa sallimalla joustava opiskelu, yksilölliset ja oppijakeskeiset etenemismahdollisuudet. Tämä edistää samalla opiskelijan autonomisuutta. Tärkeää on, että opiskelijalle annetaan toimintaympäristössä riittävästi mahdollisuuksia määritellä omat oppimisen suuntansa ja reittinsä. (vrt. Benson ja Voller 1997, ks. myös van Lier 1996.)

Kumpikin opiskelija oli jo tottunut etäopiskeluun, sillä mm. heidän oppilaitoksensa opiskelusta yli puolet oli opiskelijoiden mukaan etätehtäviä. He kykenivätkin toimimaan suurimmaksi osaksi itsenäisesti verkostopohjaisen etäjakson aikana. Käytännössä kuitenkin opiskelijoiden toimintaprosessit poikkesivat paljon toisistaan. Eljas sääteli opiskeluaan muuten ongelmitta, mutta ajankäytön suunnittelu muodostui hänen akilleenkantapääkseen (ks. lisää luvussa 6.3.). Keskityn tässä teema-osiossa Tatun tapaukseen, sillä hänelle syntyi toiminnan aikana muutamia pulmatilanteita. Hän joutui miettimään, miten jatkaa eteenpäin, mutta hän kykeni lopulta ratkaisemaan nämä pulmatilanteet ja kontrolloimaan toimintaansa.

Tatulla oli varsinkin etäopiskelun alkuvaiheessa hetkiä, jolloin hän kertoi hämmentyneensä. Ensimmäisen haastattelun jo loputtua, hieman ennen pois lähtöään, hän kysyi ohjaajalta, millainen verkostopohjaisen etäopiskelun ohjelma on (kenttämuistiinpano 14.5.2001, ks. myös s. 70, ohjaajana viittasin ympäristöön erheellisesti *ohjelmana*). Tämän voisi tulkita jonkinasteiseksi epävarmuuden ilmaukseksi, etenkin kun opiskelija oli vasta hetkeä aikaisemmin tuonut esiin varaukselliset asenteensa tietotekniikkaa ja omaa osaamistansa kohtaan. Tatun kysymys kieli kenties uuden opiskelumuodon aiheuttamasta jännityksestä, ja opiskelija mahdollisesti turvautui ohjaajaan sopeutuakseen hänelle yllätyksenä tulleeseen tilanteeseen. Tiedustelun saattoi tosin selittää Tatun opiskelutottumuksetkin. Ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) hän kertoi tehokkaimmaksi oppimistavakseen, että hän ensin ”tietää, mitä käsitellään” eli on jo ottanut sen analyttisesti haltuun ennen kuin se tulee opetuksessa esille. Hän oli siis tottunut tiedon avulla ikään kuin etukäteen ennakoimaan varsinaisia opiskelutilanteita.

Merkillepantavaa Tatun toiminnan edetessä oli kuitenkin muutos. Vaikka ohjaajalta kysymisen jälkeen Tatu kertoi edelleen olleensa ihmeissään tulevasta (ks. haastattelulainaus sivulla 70), hän kykeni toimimaan aktiivisesti ja itseohjautuvasti varsinaisen etäopiskelujakson aikana. Kuten Tatu (4.7.2001) itse jälkeenpäin kommentoi: ”heti kun mä olin tuolla [ensimmäistä kertaa WWW-opiskelu-ympäristössä] niin tajusin että kyllä tässä nyt selviää tätäkin kautta”. Opiskelun teknologiset puitteet saivat kenties Tatun aluksi epävarmaksi osaamisestaan ja olisivat voineet jopa rajoittaa hänen toimintaansa tai saada hänet pahimmassa tapauksessa keskeyttämään opiskelun. Tämä ensimmäinen pulmatilanne ratkesi siten, että Tatu huomasi kykenevänsä toimimaan ja selviävänsä uudessa opiskelu-ympäristössä. Ensikontakti uuteen opiskelu-ympäristöön näytti olleen hänen opiskeluprosessissaan jokseenkin kriittinen hetki.

Vastaavanlainen hämmentävä tilanne tuli hiukan myöhemmin, kun Tatu törmäsi aikaisempien tietojensa ja WWW-pohjaisessa opiskelu-ympäristössä olleen tietoa-ineksen väliseen ristiriitaan (ks. myös sivu 61). Kyse ei ollut niinkään tarjolla olleen tiedon outoudesta tai uutuudesta vaan pikemminkin siitä, että hänen aiempi tietämyksensä joutui törmäyskurssille ja jopa kyseenalaistui. Tätä häiritsevää

tiedollista ristiriitaa ja ongelmanratkaisutilannetta kuvaa hyvin Tatun kommentti retrospektiivisessä haastattelussa:

Tatu: se mikä mua *vähän häiritsi* ja *ihmetytti* että me oltiin käyty justiin viestinnän kurssilla suomen kielen hakemukset ja ne läpi ja sitten kun siellä on ollut puhetta cvstä ja justiin hakemuksista niin mun mielestä ne on vähän ristiriidassa ne tiedot tuolla että minkälainen pitäis olla hakemus ja minkälainen pitäis olla cv...meillä oli viestinnän tunnilla että cv ei ole semmonen luettelomainen vaan siihen pitäis kirjottaa kerronnallisesti kaikkea ja että sitä mä mietin jonkun aikaa kun mä rupesin tekemään että *hetkinen mitäs mä teen tässä nytten* mä tein siitä nyt kuitenkin sen mukaan mitä tuolla oli (4.7. 2001)

Lainauksessa on toinen esimerkki opiskelijan tilanteisesta ongelmanratkaisusta ja oman toiminnan kontrolloinnista. Tuota tilannetta ilmentää opiskelijan itselleen esittämä kysymys ”hetkinen mitäs mä teen tässä nytten” ja sen jälkeinen päätös eli tehdä WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä olleen luettelomaisen CV:n mukaan. Tatu ei kuitenkaan tällä kertaa turvautunut ohjaajaan kysyäkseen asiasta vaan selvitti tilanteen dynamiikassa syntyneen pulman jo täysin omin avuin.

Etäopiskelun alkuvaiheen jälkeen Tatulle ei enää tullut eteen hämmentäviä tilanteita. Pulmatilanteet vaativat kognitiivista ponnistelua, mutta onnistunut ponnistelu voi synnyttää positiivisen tunnetilan, sillä opiskelija tuntee tuolloin kontrolloivansa toimintaansa ja osaavansa (van Lier 1996:13). Tämä saattoi omalta osaltaan vaikuttaa siihen, että Tatun ensimmäinen verkostopohjainen opiskelukokemus oli kokonaisuutena positiivinen (ks. haastattelulainaus s. 106-107).

### *Ohjaajan rooli*

Opiskelijakeskeinen verkostopohjainen etäopiskelu korosti siis opiskelijan itsenäistä aktiivista toimintaa. Ohjaajalla puolestaan oli oma roolinsa osana suunniteltua verkostopohjaista opiskelumootoa; tehtäviini kuului etätehtävän vastaanottamisen lisäksi opiskelun ohjaus. Ohjaaja oli siten yksi mahdollinen apuresurssi, jota opiskelija saattoi tarpeidensa mukaan hyödyntää (van Lier 1996:193-194). Halusin tarkastella, mihin opiskelijat tarvitsivat ohjaajan avustusta opiskelutoimintansa aikana.

Opiskelijat tarvitsivat ohjaajaa ensinnäkin etäopiskelunsa fasilitaattorina (ks. Voller 1997:101-102), opiskeluprosessinsa avustajana suoraan tai välillisesti. Kumpikin opiskelija lähetti ohjaajalle sähköpostiviestit, joilla he tuntuivat ikään kuin käynnistelevän tai nopeuttavan omaa etäopiskeluprosessiansa. Eljakselta tuli viesti noin viikko ensimmäisen haastattelun (14.5.2001) jälkeen. Hän pahoitteli, ettei ollut vielä aloittanut etätehtävän tekemistä, sillä hän oli hukannut antamani WWW-pohjaisen opiskeluympäristön Internet -osoitteen. Hän pyysi ohjaajalta avustusta, jotta pääsisi tutustumaan ympäristön sisältöön ja voisi ylipäänsä käynnistää etäopiskelunsa.

Myös Tatu otti yhteyttä samantyyppisessä tarkoituksessa. Hän tuntui haluavan määritellä itselleen selvän aikarajan ja siten edistää omasta mielestään hitaasti etenevää prosessiaan. Opiskelijoiden tehtävänä oli itse kontrolloida toimintaansa ajankäytönkin suhteen, sillä en ohjaajana määritellyt toiminnalle ulkoisia aikarajoja. Tatu (30.5.2001, viesti englanniksi) kirjoitti sähköpostissa: ”maybe this mail gets me work a bit harder during the weekend”. Laittamalla ohjaajalle viestin, jossa hän lupasi lähettää etätehtävän viikonlopun jälkeen, hän kenties käytti ohjaajaa välillisesti apunaan. Viestin voisi nimittäin tulkita eräänlaiseksi psykososiaalisen tuen (vrt. Voller 1997:102) tarpeeksi, sillä ohjaajalle annettu lupaus saattoi kannustaa opiskelijaa toimimaan aktiivisesti. Näitä molempien opiskelijoiden sähköpostiyhteydenottoja on tosin mahdollista analysoida myös puitteiden sosiaalisen dimension ja opettaja-opiskelija valtasuhteiden kautta, josta tarkemmin seuraavassa luvussa.

Ohjaaja saattaa niin ikään toimia opiskelijoiden oppimisen resurssina (ks. myös Voller 1997:104-105). Tuolloin ohjaaja on tietolähteenä, kuten muut resurssit, materiaalit tai toiset ihmiset, joita opiskelija voi tarvittaessa käyttää hyväkseen. Kumpikaan opiskelija ei kuitenkaan tarvinnut ohjaajaa lainkaan tässä roolissa. Kuten edellisessä luvussa kävi jo ilmi, opiskelijoilla oli riittävästi aiempia tietoja työpaikanhaunprosessista, he käyttivät muita resursseja (sanakirjoja ja toisia ihmisiä) ja WWW-opiskeluympäristössä tarjolla ollut aineisto tuki opiskelijoiden sisällönopiskelua tarvittavassa määrin. Näin ollen opiskelijat eivät mitään ilmeisimmin tunteneet tarvetta kysyä ohjaajalta asiasisällöistä.

Ohjaaja voi Vollerin (1997:105) mukaan toimia resurssina toisessakin tehtävässä, jota voidaan kutsua myös neuvonantajan/konsultin rooliksi (ks. Riley 1997). Neuvonantajana/konsulttina tehtävänäni oli opastaa opiskelijaa hänen oppimisen prosessissaan eli tässä tapauksessa englanninkielisen työpaikanhaun case-simuloinnissa. Konsulttina ohjaaja on asiantuntijan roolissa: kielitieteen soveltajana, jolla on tietämystä oppimisen prosessista, sen tukemisesta ja varsinkin sosiokulttuurisista toimintavoista, diskursseista jne. (Voller 1997:105-106, 109). Vaikka opiskelijoilla oli eväitä toimia täysin itsenäisesti, molemmat tarvitsivat ohjaajaa tällaisessa asiantuntijaroolissa etäopiskelunsa aikana.

Opiskelijoiden etäjakson aikaiset konsultointitarpeet erosivat kuitenkin selvästi toisistaan. Eljas ei etäjaksoilla itse lähestynyt ohjaajaa lainkaan tässä roolissa. Kuten lainauksessa sivulla 65 kävi ilmi, hän opiskeli täysin itsenäisesti ilman kenenkään toisen ihmisen avustusta. Tatu puolestaan tarvitsi ohjaajaa asiantuntijan roolissa pariinkin otteeseen. Kysyin häneltä retrospektiivisessä haastattelussa, mitä ohjauksessa olisi pitänyt tehdä toisin:

Tatu: ...mä olisin *kaivannut* sillain että vähän tarkemmin oisit kertonut tosta [WWW-pohjainen opiskeluympäristö] että mikä tuo juttu on...sillain vaan silloin kun sen haastattelun jälkeen lähti tuosta *oli vähän sellanen olo että* (4.7.2001)

Olin käyttänyt ensimmäisen haastattelun lopussa vahingossa termiä *ohjelma*, mutta korjasin tämän virheen Tatun kysytyä asiasta tarkemmin. Vastasin hänen tiedusteluunsa kuitenkin yleisluontoisesti, sillä en halunnut etukäteen muokata liikaa opiskelijoiden ajattelua WWW-opiskeluympäristöä kohtaan kertomalla siitä yksityiskohtaisesti. (kenttämuistiinpanot 14.5.2001.) Halusin nähdä, miten opiskelijat reagoivat, kun he opiskelevat verkostopohjaisesti ensimmäistä kertaa ja uusissa opiskelupuitteissa.

Pedagoginen tarkoitukseni oli niin ikään ohjata opiskelijaa itsenäiseen aktiiviseen toimintaan. Autonominen opiskelu vaatii toiminnan kontrollin siirtämistä opiskelijalle ja ohjaajan vallan jakamista opiskelijalle. Tähän liittyy läheisesti myös, millainen ohjaajan ja muiden resurssien rooli opiskeluprosessin aikana on: kuinka paljon opiskelijalla on vapautta kontrolloida itse toimintaansa ja oikeutta määritellä

oman oppimisensa suunta. (Voller 1997:106-107.) Mikäli olisin kertonut tyhjentävästi, millainen ympäristö on tai jopa näyttänyt sen etukäteen, Tatu olisi saattanut jatkossa turvautua enemmän ohjaajaan, sen sijaan, että olisi pyrkinyt etenemään itsenäisemmin.

Vastaamalla niukasti annoin Tatun itsensä etsiä vastausta kysymykseensä. Opiskelijalle jäi vastauksestani huolimatta ”vähän sellanen olo että”, joka puolestaan kieli hänen epävarmuuden ja epätietoisuuden tunnettaan. Epätietoisuudestaan huolimatta Tatu pystyi ratkaisemaan tämän pulman ja toimimaan WWW-opiskeluympäristössä aktiivisesti (ks. lainaus sivulla 67). Näin ollen ohjaajan toiminta saattoi omalta osaltaan edistää Tatun valtaistumista sekä lisätä hänen luottamustaan omaan osaamiseensa (vrt. haastattelulainaus s. 106).

Toinen Tatun etäopiskelun aikainen konsultointitarve koski etätehtävää. Hän kysyi ohjaajalta sähköpostitse (30.5.2001), oliko etätehtävässä välttämätöntä hakea oikeaa työpaikkaa. Hän olisi halunnut muuttaa alkuperäistä tehtävänantoa: tehdä vaan hakukirjeen ja CV:n rungot tulevaisuutta varten ja päivittää niitä hakiessaan oikeasti jotain työpaikkaa. Tämä on samalla esimerkki siitä, kuinka tehdessään samaa tehtävää opiskelijat voivat orientoitua siihen eri tavoin (Eljas ei ehdottanut vastaavaa) ja miten oppija toimijana konstruoi opettajan antamaa tehtävää opiskeluprosessin aikana (Roebuck 2000: 84). Lisäksi se on osoitus siitä, että toiminta voi muuttua toiseksi, mikä kertoo toiminnan dynaamisesta luonteesta (Lantolf 2000:12).

Pidin ohjaajana kiinni työpaikanhaun simuloinnin vaatimuksesta enkä sallinut Tatun muuntaa etätehtävää. Vetosin opiskelijalle lähettämässä vastauksessani pedagogisiin perusteluihin: hakeminen kuviteltuun paikkaan on erilainen haaste kuin oikean työpaikan hakeminen (sähköpostivastaukseni Tatululle 30.5.2001). Tatu oli lopulta kanssani samaa mieltä oikean työpaikan hakemisen merkityksestä:

Tatu: ... tietysti siinä pitää ihan eri tavalla kiinnittää huomiota... minkälainen se ilmoitus on ja mihin painottaa hakemuksessa tietoja että kyllä siinä sillain oli hyvä että siinä on tietty ilmoitus mihin sitten vastaa (4.7.2001)



Tatun etätehtävän muutosehdotus saattoi heijastella hänen oppilaitoksensa toimintatapoja. Kävi nimittäin ilmi, etteivät opiskelijat olleet mahdollisesti aikaisemmin laatineet työpaikanhaun dokumentteja case-pohjaisesti vaan todennäköisesti juuri kuvitteellisin hakemuksin (ks. myös luku 6.4.). Oikean työpaikan hakeminen on kuitenkin lähtökohdiltaan erilainen etätehtävä, sillä siinä painottuu enemmän autenttinen, haasteellinen viestintätilanne. Pelkän rungon laatiminen ilman todellista kontekstia olisi kenties jopa hankalaa, sillä kirjoittaessa ei olisi mihin mm. omaa osaamistaan suhteuttaisi. Tatun ehdotus siis törmäsi ohjaajan asiantuntijakäsitykseen laadukkaasta opiskelusta, ja hänen toimintaansa oli rajoitettava menemästä toisille raiteille. Tarkoituksena ei ollut kuitenkaan kielloin rajoittaa opiskelijan toimijuutta vaan pikemminkin löytää yhteistä maaperää opiskelijan kielenopiskelukäsityksen ja ohjaajan kielenopiskelun ja -oppimisen käsityksen välillä (vrt. Riley 1997:122-123).

Tutkimuksissa on todettu, että opiskelijan tulee hankkia kokemusta viestintätilanteista kontekstipainotteisesti, jotta kirjoituksista tulisi ns. funktionaalisesti laadukkaita (Kankaanranta 2000:178-179). Näin ollen oikean työpaikanhakemisen case-pohjainen ongelmanratkaisutilanne pakotti opiskelijan kiinnittämään huomiota viestinnän sosiaaliseen ulottuvuuteen: analysoimaan työnantajan ja työelämän vaatimuksia tarkemmin — ”mihin painottaa hakemuksessa tietoja”, kuten Tatukin yllä kommentoi. Samalla opiskelijan kirjoittamat hakudokumentit muotoutuivat laadukkaammiksi sosiokulttuurisessa mielessä. Sosiokulttuurisen käsityksen mukaisesti kirjoittaminen on monimutkainen sosiaalinen toiminto, joka ei tapahdu psykolingvistiksessä tyhjiössä vaan se on kytköksissä tiettyihin tilanteisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin olosuhteisiin. (Louhiala-Salminen 1999b, Nikko ja Kankaanranta 2000, ks. myös Warschauer 1997, Warschauer 2001.)

Opiskelijakeskeisen, verkostopohjaisen etäopiskelun ohjaajan tehtäviin kuuluu jakaa opiskeluprosessin kontrollointivaltaa aktiiviselle opiskelijalle. Opiskelijan tehtävänä puolestaan on vastuun kantaminen, sillä autonomisen opiskelijan tulisi kyetä tekemään merkittäviä päätöksiä mm. siitä, miten ja milloin opiskelee (van Lier 1996:13). Mikäli opiskelija ei jostain syystä pysty kantamaan vastuuta, ohjaajan on puututtava opiskeluprosessiin ja kontrolloitava sitä tavalla tai toisella.

Eljaksen opiskeluprosessia viivästytti se, että hänellä oli ajankäyttöongelmia (ks. myös luku 6.3.). Jouduin sähköpostiviestissä (25.6.2001) huomauttamaan, ettei opiskelija voi loputtomiin venyttää etätehtävän aikarajaa. Tähän kontrolloivampaan pedagogiseen otteeseen oli siis pakottava syy, sillä Eljas ei näyttänyt kykenevän toimimaan aktiivisesti prosessinsa loppuun viemiseksi ja määrittämään itse sille rajoja. Toimin ohjaajana tuolloin osittain perinteisemmän opettajaroolin mukaisesti, ja otin kontrollivaltaa haltuuni muistuttamalla Eljasta vastuunsa kantamisesta. Huomautus riitti, ja Eljas kykeni saattamaan tehtävän loppuun itsenäisesti jonkin ajan kuluttua (30.9.2001) ohjausviestin lähettämisen jälkeen.

Eljaksen tapauksessa, samoin kuin Tatun etätehtävän oikaisussa, oli kyse ohjaajan puuttumisesta opiskelijan tilanteiseen toimintaan. Rileyn (1997:119) mukaan merkittävää ohjaajan väliintulossa on se, missä määrin ja miten hän puuttuu opiskelijan toimintaan, ettei ohjaus muutu opiskelijan toimijuutta rajoittavaksi sosiaalisen vallan käytöksi. Puutuin ohjaajana opiskelijoiden prosesseihin vain näissä yllämainituissa tilanteissa enkä pyrkinyt toiminnallani kielloin tai käskyin rajoittamaan kummankaan opiskelijan toimijuutta vaan huomauttamalla sekä pedagogisiin tavoitteisiin vedoten. Lähestymistapani oli siten enemmänkin ns. osallistuva/ opiskelijakeskeinen kuin autoritääriäinen (ks. esim. Oxford 2001:87-88).

Opiskelijoiden toimintaa kontrolloivat konsultointitilanteet olivat kuitenkin erilaisia vuorovaikutuksellisesti. Eljaksen kontrollointitarpeessa heijastui melko perinteinen opettaja-opiskelija rooli/valtajako, sillä opiskelija ei itse ottanut aloitetta käsiinsä vaan ohjaaja joutui tekemään sen toiminnan edistymiseksi. Vuorovaikutus ohjautui ulkoapäin ja oli osin epäsymmetristä (van Lier 1996:181-182). Tatun kanssa sen sijaan yhteistä maaperää hakeva keskustelu antoi viitteitä vuorovaikutuksen muuttumisesta tasavertaisempaan suuntaan, koska opiskelija oma-aloitteisesti neuvotteli ohjaajan kanssa toimintansa etenemisestä. Tuolloin vuorovaikutus oli symmetrisempää sekä opiskelijasta itsestään lähtöisin (van Lier 1996:181-182). Näin ollen Tatun aktiivista toimijuutta ja aloitteellisuutta voisi tarkastella jossakin määrin opiskelijan valtaistumisena myös suhteessaan opettajaan/ohjaajaan (vrt. Warschauer ja Lepeintre 1997).

### *Opiskelutoverin rooli*

Verkostopohjaista opiskelumuotoa suunnitellessani oletin, etteivät opiskelijat välttämättä tee toistensa kanssa yhteistyötä opiskelunsa aikana ja työpaikanhaun dokumentteja kirjoittaessaan. WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä opiskelijoita tosin kehoitettiin pyytämään lukijapalautetta kirjoittamisprosessin aikana. (Ansela 1999.) Opiskelijoiden keskinäinen yhteistyö ei siten ollut osana organisoimaani verkostopohjaista opiskelumuotoa vaan jätin sen heidän itsensä määriteltäväksi — aivan kuten muidenkin resurssien käytön.

Opiskelijatoverin roolia on tutkittu monissa CALL -tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu nimenomaan opiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä, interaktiota ja jaettua (tiedonrakentamisen) prosessia (esim. Pellettieri 2000, Davies ja Thiede 2000, Sengupta 2001). Mikäli Eljas ja Tatu olisivat käyttäneet toisiansa tietolähteinä, he olisivat tuolloin hakeneet apua opiskelutoverilta, joka on tiedoiltaan ja osaamiseltaan kutakuinkin tasavertainen (van Lier 1996:193-194). Itse asiassa opiskelijoiden yhteistyö olisi voinut olla jopa luonnollista; he kertoivat ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) tehneensä etätehtäviä yhdessä. Opiskelijat olivat lisäksi hyviä kavereita ja muutenkin toistensa kanssa tekemisissä.

Kuitenkin kumpikaan opiskelija ei konsultoinut opiskelutoveriaan opiskelun sisältöön liittyvissä asioissa verkostopohjaisen etäjakson aikana. Molemmilla oli jo tietoa työpaikan hakemisesta, eikä heidän tarvinnut turvautua toisten ihmisten apuun sisällön suhteen. Lisäksi opiskelijat saattoivat ottaa tehtävän henkilökohtaisina haasteinaan ja halusivat tehdä työn mahdollisimman pitkälle omin avuin, kuten varsinkin Eljas sivun 65 haastattelulainauksessa totesi ja kuten olin alun perin ounastellut. Opiskelijat etenivät omassa tahdissaan, joten heidän opiskeluprosessinsa erosivat yhteisen alun jälkeen toisistaan myös ajankäytön suhteen.

CALL –tutkimuksissa on tarkasteltu opiskelutoveria myös vertaispalautteenantajina mm. kirjoitusprosessin aikana (esim. Schultz 2000, Sengupta 2001). Vertaispalaute soveltuu sinänsä erittäin hyvin case-pohjaisiin viestintäongelmien ratkaisutehtäviin, sillä opiskelijat saavat tuolloin tilaisuuden analysoida toistensa kirjoituksia ja mahdollisimman autenttisesti vastaanottajan näkökulmasta (Kankaanranta

2000:176). Vaikka Tatu ja Eljasta yhdisti sama tehtävällinen tavoite ja opiskeluympäristössäkkin oli kehoitteita hyödyntää lukijapalautetta, he eivät pyytäneet toisiltansa palautetta etäjakson aikana. Syynä tähän saattoi olla heidän toveriarviointikokemuksiensa vähäisyys. Ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) opiskelijat kertoivat, ettei heidän nykyisen oppilaitoksensa arvioinneissa ole juuri käytetty toisia opiskelijoita palautteenantajina. Vain yhdellä viestinnän kurssilla oli toveriarviointia käytetty, mutta muuten ei ”kummempaa kun että vertaillaan vaan mitä numeroita on tullut, mutta ei sillain mitään sen kummemmin käydä läpi mitään juttuja” (Tatu 14.5.2001). Epävirallisesti, tovereiden kesken, opiskelijat olivat siis tottuneet vain vertailemaan tuotospainotteisesti opettajan arvioimia tuloksia. Opiskelijat eivät yksinkertaisesti olleet tottuneita antamaan prosessipainotteista palautetta toisilleen kirjoittamisen tehostamiseksi.

Eljas ja Tatu olivat kyllä yhteyksissä toisiinsa etäjakson aikana. He kertoivat keskustelleensa etätyöhön ja -opiskeluun liittyvistä asioista :

Tatu: on vaan saatettu kysyä että oletko tehnyt vielä tai jotain vastaavaa (4.7.2001)

Eljas: olisiko että ehkä puolin toisin oli ehkä jotain mutta ei sen suuremmin mitään siis että toinen olisi toista neuvonut tai silleen asiasta jotain ehkä keskusteltiin en muista enää sen tarkemmin mutta jotain...enempi just silloin alkuvaiheessa (22.11.2001)

Opiskelijat näyttivät hakeneen toisistaan enemmänkin yhteisöllistä tukea ja kannustusta. Tällainen tuki on verrattavissa ohjaajalta haettavaan psykososiaaliseen tukeen (vrt. Voller 1997). Etäjakson alkuvaiheissa – saatuaan tehtävän samanaikaisesti, mutta ollessaan jo eri paikkakunnilla – Tatu ja Eljas saattoivat tuntea tarvetta vertailla opiskelun etenemistä ja saada toisistaan vetoapua opiskeluprosessin aloittamiseksi. Molemmat opiskelijat olivat jälkeinpäin jokseenkin tyytymättömiä omaan ajankäytön suunnitteluunsa ja toteutumiseen (ks. luku 6.3), joten opiskelun aloittaminen oli kenties hankalaa.

Kokemusten jakaminen saattoi siten helpottaa toimeen tarttumista. Opiskelijoiden etäopiskelun aloituspäivät sattuivatkin hyvin lähelle toisiaan: ensimmäiset WWW-opiskeluympäristön lokitiedostoihin rekisteröityneet käynnit olivat päivän välein —

ensin Tatu, sitten Eljas (vrt. Liitteet 1 ja 2). Opiskelutoverilla ei siis ollut roolia tiedon rakentamisessa tai kirjoittamisprosessin vertaispalautteen antajana vaan opiskelijoiden keskinäiset yhteydenotot kertonevat enemmän opiskeluprosessin sosioemotionaalista puolesta. Toisilta ihmisiltä saatava verkostopohjaista(kin) opiskeluprosessia edistävä sosiaalinen tuki ei ole aina ja ainoastaan tietoon ja sen rakentamiseen liittyvää tukea (vrt. esim. Sengupta 2001).

Verkostopohjainen etäopiskelu poikkesi opiskelijoiden aiemmista etätehtävien-tekotilanteista siinä, etteivät he tällä kertaa tehneetkään työtä yhdessä. Kuitenkin opiskelijat olivat tottuneet jakamaan prosessia toistensa kanssa, ja mitä ilmeisimmin tämä jakamisen tarve tuli esiin heidän vuorovaikutuksessaan itsenäisen etäjakson aikana. On todettu, että sosiaalisen läsnäolon merkitys saattaa jopa kasvaa verkostopohjaisissa ympäristöissä, joissa on vähän tai ei lainkaan kasvokkaista vuorovaikutusta ja fyysistä läsnäoloa (Tammelin 1998:219-200,229). Sosiaalisen tuen ja läsnäolon tarve näytti olleen suurin etäopiskelun alkuvaiheessa, jolloin opiskelijat kertoivat olleen toisiinsa yhteyksissä (ks. lainaus s.75). Tämä selittynee myös opiskelumuodon uutuudella: toisen antama tuki oli tärkeää varsinkin alussa kenties siksi, että opiskelijat eivät olleet aiemmin opiskelleet verkostopohjaisesti. Verkkoympäristöön tutustumisen jälkeen ja mahdollisen epävarmuuden hälvennyttyä opiskelutoverin tuen tarve näyttikin vähenneen, sillä opiskelijat eivät kertomansa mukaan olleet enää näissä asioissa toisiinsa yhteyksissä.

### 6.3. Puitteiden vaikutus

Tämän tapaustutkimuksen verkostopohjainen opiskelu oli opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna puitteiltaan kaksitahoinen. Opiskelijoiden varsinainen muodollinen opiskelupuite oli ammattikorkeakoulu, jonka kontekstiin alun perin suunnittelin WWW-pohjaisen opiskeluympäristön sekä siihen liittyvän verkkopedagogisen toimintamuodon (ks. Ansela 1999). On todettu, että CALLin onnistuneeseen käyttöön erilaisissa oppilaitoskonteksteissa vaikuttaa keskeisesti, kuinka hyvin se on integroitu sekä oppimisen sosiaaliseen ympäristöön että sen sisältöihin eli puitteisiin ja opetussuunnitelmiin (ks. esim. Meskill ja Ranglova 2000, van Lier 2000b). Verkostopohjainen, epämuodollisempi opiskelu nivoutui

puolestaan osaksi opiskelijoiden muodollista opiskelupuitetta, sillä sisällöltään opiskeltava asia kuului oppilaitoksen opetussuunnitelmaan valinnaisena opintona.

Muuten verkostopohjainen ja verkon mahdollisuuksia hyödyntävä opiskelu oli opiskelijoille oppilaitoksen totutuista muodoista poikkeava ja uusi puite opiskella englannin kieltä siis eräänlainen interventio. Oletettavaa olikin, että opiskelijoiden kokemuksista löytyisi viitteitä uuden ja vanhan puitteen toimintatapojen törmäyksistä. Mitä tapahtui opiskelijoiden toimiessa uudessa puitteessa? Toistivatko opiskelijat aiempien puitteiden vakiintuneempia sosiaalisia muotoja ja toistamisellaan samalla ylläpitivät niitä? Vai vastustivatko he aktiivisina toimijoina joitakin rakenteellisia muotoja?

#### *Kielenopiskelun uusi puite: Eljas*

Opiskelu verkostopohjaisessa opiskelupuitteessa oli kaiken kaikkiaan molemmille opiskelijoille positiivinen kokemus. Yksi kokemukseen vaikuttava tekijä oli uutuus: kumpikin opiskelija nosti arvioissaan opiskelumuodon uutuuden tärkeäksi myönteiseksi seikaksi (ks. haastattelulainaukset sivulla 106-107). Opiskelijat arvottivat uutta opiskelumuotoa kuitenkin selvästi eri näkökulmista. Varsinaisten hakudokumenttien kirjoittamisen ohella Tatulle merkittäväksi seikaksi kohosi uuden opiskelumuodon teknologiapohjaisuus, teknologian hyödyntäminen opiskeluprosessin aikana. Käsittelen seuraavassa tarkemmin Eljaksen tapausta, sillä hän korosti uutta opiskelumuotoa ja puitetta kokonaisuudessaan enemmänkin oman (kielen)opiskelunsa näkökulmasta.

Eljas vertasi uutta opiskelumuotoa oppilaitoksen puitteissa vakiintuneempiin opiskelumuotoihin:

Eljas: jos on jonkinlaista opastusta ja ohjeistusta ...mutta kuitenkin se perehtyminen siihen asiaan tapahtuu vähän silleen omin keinoin niin ehkä siinä oppii sillä lailla tehokkaammin kun sitte että käyvään ne asiat läpi kohta kohdalta musta tuntuu että mulle sopis ehkä silleen enemmän (22.11.2001)

Eljas: tuntuu että ois aika hyväki keino...se pallo jää itelle niin se silleen kuitenkin sitte motivoi enemmän (22.11.2001)

Opiskelijat kertoivat ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001), että opiskelu heidän nykyisessä oppilaitoksessaan oli kurssipainotteista. Suurin osa ammattikorkeakoulun ensimmäisen vuoden pakollisista perusopinnoista – myös kielten opetuksessa – sisälsi opettajajohtoista luokkahuoneopetusta. Opiskelijoiden kertoman (14.5.2001) mukaan heidän ensimmäisen vuoden pakollinen oman alan englannin kurssi oli käsitellyt keskeistä terminologiaa, ja tunneilla oli tarkastettu kotitehtävät sekä tehty puheharjoituksia valmiiksi kirjoitettujen dialogien pohjalta. Näin ollen oppilaitoksen ammattialojen kielenopetus ja –opiskelu oli ollut terminologiaa, rakenteita ja kommunikatiivista kompetenssia painottavaa (Robinson 1991, ks. myös Tiittula 1998). Eljas (14.5.2001) totesi lisäksi, että hänen on helpompi opiskella, jos opettaja ensin kertoo ja sitten tehdään tunnilla harjoituksia, kuin jos joutuisi kokonaan itse opiskelemaan. Hän oli siis muodollisissa opiskelupuitteissaan tottunut opiskelemaan perinteisemmin ja opettajajohtoisemmin, johon hän verkostopohjaisen opiskelun jälkeen viittasi ”tavallisena opetuksena” (ks. lainaus sivulla 108). Eljakselle merkittävää näyttikin olevan se, kuinka hyvin uusi puite tuki hänen toimijuuttaan. Hän tuntui pitävän verkostopohjaista opiskelumuotoa tässä tapauksessa itselleen sopivampana ja jopa parempana kuin ”tavallista” opetusta.

Epämuodollisempi ja joustavampi opiskelumuoto edellytti opiskelijalta itsenäistä otetta ja aktiivista toimintaa, vaikkakaan ei kokonaan yksin, sillä siihen kuului ”opastusta ja ohjeistusta” ja ohjauksella oli omat järjestelynsä osana uusia puitteita (ks. sivut 87-92). Opiskelijakeskeinen verkostopohjainen kielenopiskelu tuntuikin olleen Eljaksesta mielekästä, koska hän sai toimia omaehtoisesti: ”pallo jää itelle” ja asiaan sai perehtyä ”omin keinoin”, mikä samalla näytti motivoineen häntä enemmän kuin jos samaa asiaa olisi opiskeltu perinteisemmin opettajajohtoisesti. Yhteinen marssijärjestys ja asioiden käyminen ”läpi kohta kohdalta” olisi ollut opiskelijasta epäilemättä turhauttavaa, sillä hänellä oli jo asiasta paljon aiempaa tietoa, jota hän tuskin olisi halunnutkaan opiskella seikkaperäisesti uudelleen. Hän sai itse päättää, miten toimia ja edetä, kun taas opettajajohtoinen opiskelupuite olisi hyvinkin voinut rajoittaa hänen toimijuuttaan. Perinteisemmässä opiskelussa opettajalla on valta suunnitella toimintaa, mutta opiskelijakeskeisessä opiskelumuodossa opiskelija saa päättää opiskelunsa reiteistä.

Opiskelijoiden muodollinen opiskelupuite näytti siis olleen perinteisempi rakenteiltaan ja käytäntöön vakiintuneilta toimintatavoiltaan, kun taas verkostopohjainen epämuodollisempi opiskelupuite oli käytäntöön vielä vakiintumaton. Rakenteellinen vakiintumattomuus on ominaista uusille ja avoimille oppimisympäristöille eli ne sisältävät kokeiltavana olevia aineksia (Auer ja Pohjonen 1995:14). Tämän voisi tulkita viehättäneen Eljasta: ”[verkostopohjainen opiskelu] ei ole niin kaavoihin kangistunutta vaan se on semmosta vapaamuotoisempaa” (Eljas 22.11.2001). Opiskelijaa ei uudessa opiskelupuitteessa sitonut tietty opiskelun totunnainen kaava vaan hän sai valtaa toimia itsenäisesti.

Henkilökohtainen kontrollivalta mahdollisesti lisäsi Eljaksen mielenkiintoa verkostopohjaista opiskelua kohtaan. Valtaistumisen onkin todettu lisäävän opiskelijoiden positiivista suhtautumista tietokoneisiin sekä niiden käyttämiseen kielenopiskelussa (Warschauer 1996). Luvussa 6.1. kävi ilmi, että Eljas ei alun alkaen ollut kovin innostunut tietokoneista ja suhtautui niihin varauksellisesti. Hänen valtaistumiskokemuksensa saattoi siten jopa muuttaa hänen asennoitumistaan tietokoneita kohtaan myönteisemmäksi.

Verkostopohjaisessa kielenopiskelumudossa opiskelijoille uutta oli niin ikään oppilaitoksen luokkahuonekeskeisestä kielenopetuksesta poikkeava kielenoppimisen ja -opettamisen käsitys. Toisin kuin oppilaitoksen terminologiaa ja kommunikatiivista kompetenssia painottava opiskelu, verkostopohjainen opiskelu pohjautui sosiokulttuuriseen näkemykseen kielenoppimisesta sekä ammattialojen viestintäpainotteiseen, professionaalista kompetenssia kehittävään kielenopetukseen. Tällaisen kielenopiskelun keskiössä oli prosessilähtöinen case-harjoitus, jossa simuloitiin oikean elämän viestintätilannetta. (Jaatinen 1998, Louhiala-Salminen 1999b, Nikko ja Kankaanranta 2000.) Opiskelijan tehtävänä oli työpaikanhaun viestinnällinen ongelma, jonka ratkaisuun hänen tuli ”omin keinoin” toiminnallisesti edetä ”pallon” jäädessä hänelle itselleen — seikat, joita Eljas juuri yllä olevassa haastattelulainauksessa piti myönteisinä.



### *Ajasta riippumattomuus?*

Verkostopohjainen opiskelu edusti ns. ajasta ja paikasta riippumatonta, asynkronista, opiskelumuotoa, jolloin opiskelijoilla on mahdollisuus itse kontrolloida toimintaansa ja sen suunnittelua myös ajan ja paikan suhteen. Ajasta ja paikasta riippumattomuus onkin ollut keskeisimpiä argumentteja, joilla on perusteltu uusien tieto- ja viestintäteknologioiden hyödyntämistä kielenopetus- ja opiskelukäyttöön. (esim. Warschauer 2000b:57, Tella 2000, Tella 1997:24.)

Opiskelijoille uusi opiskelumuoto oli suunniteltu joustavaksi, ja opiskelu oli mahdollista periaatteessa milloin ja missä tahansa (ks. Ansela 1999). Molemmat opiskelijat mainitsivat retrospektioissaan verkostopohjaisen opiskelupuitteen yhdeksi tärkeäksi valtiksi juuri ajasta ja paikasta riippumattomuuden, joka myös näytti vaikuttaneen positiivisen opiskelukokemuksen syntyyn. Kuten Eljas sivulla 106-107 olevassa haastattelulainauksessa toteaa, hänestä oli ”mukavaa”, että ”... sen [opiskelun] saa tehdä missä tilassa tahansa tahtoo...(22.11.2001). Tatu puolestaan piti ajasta riippumattomuudesta, ja hän haluaisi opiskella verkostopohjaisesti jatkossakin, koska mm. ”siellä sais käyvä just silloin kun haluaa että ne ei ois sillain ne ajat määritelty” (4.7.2001).

Kurssimuotoinen opiskelu noudattaa yleensä tiettyä lukujärjestystä, ja opiskelu useimmiten tapahtuu paikallisesti oppilaitoksessa ja yleisemmin luokkahuoneissa. Verkostopohjaisessa opiskelumuodossa opiskelijat sen sijaan vapautuivat oppilaitoksen mahdollisesti rajoittavista aika- ja paikkakehyksistä. Heille tuntui olevan mieluista saada valtaa päättää tahdista ja itselleen sopivista opiskelun toimintaympäristöistä. Verkostopohjainen opiskelu oli lisäksi mahdollista varsinaisen lukukauden ulkopuolella, kun oppilaitoksessa ei ollut järjestettyä opetusta. Tämä hyödytti erityisesti Tatu, sillä hän oli halukas käyttämään aikaansa opiskeluun myös kesällä: ”kun on muutenkin loppoaikaa niin saada jotakin aikaseks” (Tatu 4.7.2001). Ajasta ja paikasta riippumattomalla verkostopohjaisella opiskelumuodolla oli näin ollen opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna omat etunsa.

Kuitenkin opiskelijoiden toiminta ajasta ja paikasta riippumattomissa etäopiskelupuitteissa ei ollut aivan näin yksiselitteistä. *Asynkronia* ei ole

käsitteenäkään yksioikoinen. Opiskelija on nimittäin toiminnassaan vääjäämättä sidoksissa aikaan ja paikkaan monin eri jäsennyksin. (ks. esim. Tella 2000, välitteisen viestinnän ja verkostopohjaisen opiskelun aikakäsityksistä.) Myös Layderin sosiaalisten dimensioiden teoriassa *tilanteisuus* tarkoittaa nimenomaan sosiaalisen toiminnan kytkeytymistä tiettyyn aikaan ja paikkaan. Kuinka ajasta ja paikasta riippumatonta opiskelijoiden toiminta sinänsä joustavissa opiskelupuitteissa siis lopulta olikaan? Käsittelen ensin ajan teemaa ja palaan paikasta riippumattomuuteen tuonnempana.

Verkostopohjaisessa opiskelumuodossa saattoi opiskella periaatteessa mihin aikaan tahansa, mutta tästä ominaisuudesta ei ollut opiskelijalle hyötyä, jollei hän kyennyt erinäisistä syistä järjestämään aikaa opiskelulle. Aika ja sen suunnitelmallinen hallinta näytti olleenkin opiskelijoille ongelmallista, vaikka kumpikin kertoi ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) tottuneensa suunnittelemaan opintojansa jo luokattomassa lukiossa. Retrospektiivisissä haastatteluissa tuli lisäksi ilmi, etteivät opiskelijat itsekään olleet täysin tyytyväisiä ajankäyttöön. Kummankin mielestä huonointa koko verkostopohjaisessa opiskeluprosessissa oli juuri ajankäytön hallinta:

Tatu: se oli tavoite että mä saan sen valmiiks ennenkun mä lähen tonne heinolaan [kesätöihin] ja siinä mä nyt sitten onnistuin mutta...sillai vähän jäi roikkumaan että ois pitäny vähän aikasemmin saada valmiiks tavallaan sit mä oisin ollut tyytyväinen vähän on semmonen *fiilis että se vähän jäi kuitenkin* (4.7.2001)

Eljas: ...jos ei malta tehdä tai jos on tekemistä niin sitte se lykkääntyy ja lykkääntyy (22.11. 2001)

Tatu onnistui lopulta saavuttamaan itselleen asettamansa aikarajan, mutta hänen opiskeluprosessinsa pitkittyi eikä hän kyennyt jakamaan aikaansa omasta mielestään paremmin. Hänen etäopiskelunsa jakaantui kyllä moniin ajallisiin jaksoihin ja hän kävi moneen otteeseen eri päivinä verkon opiskeluympäristössä (vrt. Liite 1), mutta kirjoittamisprosessille jäi hänen kertomansa mukaan liian vähän aikaa.

Eljakselle ajanhallinta tuotti vieläkin suurempia pulmia. Hänen ajankäyttösuunnitelmansa ja -tavoitteensa muuttuivat täysin kesätyöpaikalla tapahtuneiden

järjestelyjen vuoksi. Työtehtävien lisääntyä hänellä ei ollut ”koko kesänä enää yhtään vapaapäivää” ja töitä ”seitsemän päivää viikossa aamu kuudesta yökahteentoista” (Eljas 22.11.2001). Tästä syystä hän kertoi käyneensä vain kerran WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä (ks. Liite 2) ja tulostaneensa itselleen aineistoa, koska arveli, ettei ennätä töissä enää opiskelemaan verkossa. Lopulta syksylläkin ajan puute muodostui ongelmaksi opiskelun ja kahden työn takia: ”...kun ei nyt tullut kotona tosissaan käytyä oikeen muuta kuin aina muutama tunti nukkumassa yössä niin autossa sitte kattonut ja autossa kirjottanu koneelle sitte ku joku muu on ajanu ” (Eljas 22.11.2001).

Ajasta riippumaton opiskelupuite kyllä näytti valtaistaneen opiskelijoita joustavampaan ja vapaamuotoisempaan toimintaan, mutta puitteiden sallima vapaus oli samalla rajoittavaa. Tähän vaikutti epäilemättä se, että verkostopohjainen etäopiskelu oli opiskelijoille kokonaan uutta — puite, jossa toimimiseen heillä ei ollut kokemuspohjaisia malleja ja joka poikkesi oppilaitoksen vakiintuneista toimintatavoista. Kumpikin opiskelija oli tottuneempi oppilaitoksen kurssimuotoisen opiskelun rytmiin ja opettajajohtoisempaan toimintaan. Sekä Tatu aikataulun venyminen että varsinkin Eljaksen opiskelun viivästyminen saattoivatkin osittain johtua siitä, että opettajat olivat aiemmin määränneet heille aikarajat, jolloin etätöiden tulee olla valmiita (ks. Tatu haastattelulainaus sivulla 87-88).

Vaikka Tatu onnistui Eljasta paremmin oman aikarajan asettamisessa ja saavuttamisessa, hänen saattoi tulkita tarvinneen siihen osittain ohjaajan kontrollia; hän laitto sähköpostiviestin, jossa ikään kuin epäsuorasti lupasi ohjaajalle tehdä tehtävän loppuun viime hetkillä ennen oman aikarajansa umpeutumista (ks. sivu 69). Eljaksen toiminnalle puolestaan piti asettaa ulkoinen rajoite, ja opettajan kontrolli aikarajan suhteen oli välttämätön (ks. luku 6.2.). Muodollisen opiskelupuitteen perinteisempi opettaja-opiskelija valtasuhde siis mitä ilmeisemmin nousi esiin näissä ajankäytön ja aikarajan määrittämisen hankaluuksissa, kun opiskelijat opiskelivat ensimmäistä kertaa vapaamuotoisemmassa verkostopohjaisessa opiskelupuitteessa.

Opiskelijoiden aktiiviseen toimijuuteen ja ajankäyttöön vaikuttivat tosin muutkin päällekkäiset ja toisiaan leikkaavat puitteet. Heidän sosiaaliseen elämäänsä kuului paljon muutakin toimintaa kuin verkostopohjaista kielenopiskelua etätehtävän

tekemisineen. Opiskelijat olivat samanaikaisesti kytköksissä ja jäseninä monissa sosiaalisissa, muodollisemmissa ja/tai epämuodollisemmissa, puitteissa; työ, perhe-, kaveri- ja harrastuspiirit erilaisine toimintoineen ja velvollisuuksineen kilpailivat kummankin ajasta.

Tatu ei käynyt töissä, mutta hänen liikuntaharrastuksensa veivät hänen vapaa-aikaansa. Eljas taas näytti toimineen pitkälle aikaisempien toimintatapojensa mukaisesti eli jakavan aikaansa opiskelun ja töiden välillä. Hän totesi ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) tekevänsä kahta eri työtä opiskelun ohessa, ja ”koulukin on mennyt ihan yllättävän tai silleen tosi hyvin kun olettaa mitenkä vähän siihen jää oikeesti aikaa”. Verkostopohjainen opiskelu oli kuitenkin vapaaehtoista eikä ollut selvää ohjaajan asettamaa tai sovittua aikarajaa pakottamassa Eljasta toimimaan, joten hän epäilemättä laittoi muita tärkeämmäksi kokemiaan asioita sen edelle. Kuten Eljas mainitsee sivun 81 lainauksessa, hän ei myöskään malttanut opiskella, joten etätehtävän tekeminen lykkääntyi lykkääntymistään.

Kummankin opiskelijan haasteena näyttikin siten olleen oppia suhteuttamaan omaa toimijuuttaan ajallisesti riippumattomaan, joustavaan opiskeluun. Kysyin retrospektiivisissä haastatteluissa, mitä ensimmäinen opiskelukerta opetti ja mitä he tekisivät jälkikäteen ajatellen toisin:

Tatu: no ehkä mä oisin sen ekan kerran ku mä kävin kättelemassa niitä sivuja niin mä oisin tarkemmin katellu ja jättäny hautumaan ja sitte uudestaan ne oisin voinu samantien ruveta kirjoitteleen että ois siinä vaiheessa niin tarkasti kattonu sitte (4.7.2001)

Eljas: sen ois ensinnäkin saanu tehtyä paljon nopeemmin ja sitte että ois sitte käyny ehkä useemmin niillä sivuilla...en nyt ehkä ihan sataprosenttisen tyytyväinen oo siihen omaan mitä tuli mutta jollain tasolla kuitenkin (22.11.2001)

Vaikka opiskelijat pystyivät aikanaan viemään verkostopohjaisen opiskeluprosessinsa loppuun, heitä tuntui erityisesti harmittavan heidän WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä opiskelunsa. Kumpikaan ei kokenut opiskelleensa riittävän hyvin ajan kanssa nimenomaan online-tilassa.

Tatu olisi halunnut käyttää enemmän aikaa verkossa olevaan sisältöön perehtymiseen ja sen perusteellisempaan jäsentämiseen ennen kirjoittamisprosessia. Ensimmäisellä verkossa käyntikerrallaan hänellä tosin oli teknisiä ongelmia, ja seuraavalla kerralla hän kävi tulostamassa itselleen verkon materiaalia. Ajallisten rajoitteiden lisäksi Tatun tulostamiseen ja rajoittuneeseen online-opiskeluun vaikuttivat opiskelun paikkaankin liittyneet seikat. Eljas puolestaan kykeni ajanpuutteen vuoksi käymään verkossa olleessa ympäristössä vain yhden kerran ja tulostamaan materiaalia myöhemmin hyödynnettäväksi. Alkuperäisen suunnittelun mukaisesti opiskelijat olisivat voineet opiskella koko prosessin online-tilassa, verkon resursseja hyödyntäen ja samalla hakudokumentteja kirjoittaen (Ansela 1999). Käytännössä kuitenkin molemmat opiskelijat joutuivat tulostamaan verkossa ollutta aineistoa, ja online-opiskelun harjoittaminen jäi vähemmälle kuin he itse olisivat toivoneet.

#### *Paikasta riippumattomuus?*

Verkostopohjainen opiskelumuoto oli suunniteltu myös paikasta riippumattomaksi. Opiskelijat saattoivat opiskella periaatteessa missä fyysisessä tilassa tahansa, kunhan heidän käytettävissään olisi verkkoyhteydet ja muu tarvittava teknologia (Ansela 1999). Kuten edellä kävi ilmi, Tatun ja Eljaksen opiskeluprosessit jakautuivat ajallisesti eri jaksoihin, jolloin opiskelupaikatkin vaihtelivat. Tatu hyödynsi oppilaitoksensa infrastruktuuria sekä WWW-pohjaisen opiskeluympäristön että sähköpostin käyttöön. Eljas tutustui verkkoympäristöön kesätyöpaikallaan ja käytti syksyllä sähköpostiyhteyksiä oppilaitoksessaan ja kotonaan. Etätehtävän Tatu kirjoitti kotikoneellaan, kun taas Eljas kannettavan tietokoneen kanssa työmatkalla autossa. Varsinkin Eljas tuntui kokeneen, että joustavat fyysiset puitteet tukivat hänen toimijuuttaan: ” että sen saa tehdä missä tilassa tahansa tahto” (22.11.2001). Opiskelu oli paikasta riippumatonta siinä mielessä, että opiskelijat eivät enää olleet ainakaan luokkahuoneen suljettuun ympäristöön sidoksissa.

Opiskelijat olivat kuitenkin käytännössä varsin paikasta riippuvaisia. Tatu kävi WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä ammattikorkeakoulun tietokonehuokassa yhteensä kaksi pidempää sekä pari lyhyempää kertaa (ks. Liite 1), sillä hänellä ei ollut nettiyhteyksiä opiskelija-asunnossaan. Kotonaan Tatu saattoi kirjoittaa

etätehtävää vanhan tietokoneensa tekstinkäsittelyohjelmalla, mutta päästäkseen käsiksi online-resursseihin hän oli riippuvainen oppilaitoksen puitteista. Hänen opiskelunsa oli näin ollen paikasta riippuvaista tietokoneluokan ja kodin välillä. Mikäli hänellä ei olisi ollut mahdollisuutta hyödyntää oppilaitoksensa tietokoneluokkaa, Tatuilla ei välttämättä olisi ollut lainkaan teknisiä puitteita etäopiskelulle – päästä käsiksi verkossa olevaan ympäristöön sekä sähköpostiyhteyksiin – eikä hän olisi kenties voinut opiskella ylitsepääsemättömien rakenteellisten rajoitteiden vuoksi. Jos hänellä olisi ollut mahdollisuus käyttää nettiä kotonaan, hän oman kertomansa mukaan olisi mielellään opiskellut suoraan näytöltä ja online-tilassa (Tatu 4.7.2001). Hänellä olisi ollut tuolloin paremmat mahdollisuudet tarkastella asiaa useampaan otteeseen ja pitempään sekä harjaantua samalla näytöltä opiskeluun (vrt. s. 53-54). Ohittaakseen nämä rajoitteet Tatu oli tulostettava verkossa ollutta aineistoa kotiin.

Eljaksen ajankäytön ongelmat heijastuivat myös riippuvuuteen opiskelun paikasta. Hänellä olisi ollut työpaikallaan toimivat opiskelupuitteet, joita hän ei kuitenkaan ennättänyt kunnolla hyödyntämään. Kuten yllä oli jo puhetta, tulostamisen syynä oli kesätyöpaikan tiivis aikataulu, joka ei jättänyt aikaa muulle toiminnalle. Vaikka hänellä oli kotonaan verkkoyhteydet, hän ei syksyllä ennättänyt käyttämään niitäkään työ- ja opiskelukiireittensä vuoksi. Eljas olisi lopulta tarvinnut käyttöönsä mobiiliyhteydet opiskellakseen täysin paikasta riippumattomasti online-tilassa. Niiden puuttuessa mm. tulosteet korvasivat nettiyhteyden, ja kannettava tietokone mahdollisti tekstinkäsittelyohjelman käytön ja kirjoittamisen työmatkalla.

Täysin paikasta riippumattoman online-etäopiskelun edellytyksenä onkin, että teknologiaa olisi opiskelijan käytettävissä missä tahansa fyysisessä tilassa hän kulloinkin sattuu olemaan. Kokonaan verkon välityksellä tapahtuva paikasta riippumaton opiskelu edellyttäisi opiskelijoilta pääsyä Internetiin oppilaitoksen ja työpaikan lisäksi kotona tai jopa opiskelijan liikkeessä paikasta toiseen. Koska opiskelun fyysiset puitteet asettivat rajoitteita toiminnalle, molemmat opiskelijat turvautuivat perinteisempiin paperiversioihin. Verkossa olleen materiaalin tulostaminen oli kuitenkin osoitus opiskelijoiden aktiivisesta toimijuudesta, jolla he kiersivät puitteiden heidän toiminnalleen asettamia rajoitteita.

Toiminnalliset häiriöt puitteissa, esimerkiksi tekniset ongelmat, voivat niin ikään vaikuttaa verkostopohjaisen opiskelun paikasta riippuvuuteen ja rajoittaa opiskelijan toimijuutta. Eljaksella ei ollut lainkaan teknisiä ongelmia, ja nettiyhteys toimi nopeasti. Ainoa hänen mainitsemansa tekninen ongelma oli tulostuspaperin loppuminen; muuten hän olisi tulostanut paperille koko verkossa olleen asiasisällön.

Tatun ensimmäinen opiskelutilanne puolestaan keskeytyi juuri teknisistä syistä, sillä verkko kaatui kesken opiskelun (vrt. Liite 1, huomioita). Oppilaitoksen tekniikka petti ja rajoitti välittömästi Tatun toimintaa:

Tatu: no kyllä se *ärsytti* sillain että kun oli aatellu että nyt mä teen tätä hommaa niin...*ei* se sillain *lannistanut* mutta se vaan ettei ollut montaa sivua pisemmälle päässy ja sitte oli homma seis niin se *otti päähän* sillain. (4.7.2001)

Tatu oli asettanut opiskelulle tavoitteen, joka kuitenkin muuttui yllättäen ulkoisten olosuhteiden pakosta. Opiskelija ei voinut toimia aktiivisesti, mikä aiheutti hänessä negatiivisen tunnereaktion. Häntä ”ärsytti” ja ”otti päähän”, sillä suunnitelmat muuttuivat enemmänkin itsestä riippumattomista syistä. Tämä jäi tosin ainoaksi kerraksi. Toistuessaan tekniset ongelmat olisivat saattaneet viedä opiskelijalta halua investoida aikaa ja energiaa opiskeluun, joka ei yrityksestä huolimatta olisi hänelle ainoissa mahdollisissa online-opiskelupuitteissa onnistunut. Lisäksi verkostopohjainen opiskelu oli Tatulle uutta, jolloin toimintaan olisi voinut kytkeytyä negatiivisia tunteita ja muistoja. Toistuvat tekniset ongelmat olisivat myös voineet vahvistaa Tatun varauksellista asennetta tietokoneita kohtaan (vrt. luku 6.1.).

Opiskelu verkostopohjaisesti voi niin ikään olla paikasta riippuvaista, jos opiskelun fyysinen ympäristö ei sovi opiskelijalle eikä hän viihdy siellä. Tatu tulosti tarvitsemansa aineiston pääasiallisesti siitä syystä, ettei hänellä ollut kotonaan verkkoyhteyksiä. Toinen mahdollinen syy siihen, miksi hän ei opiskellut ja kirjoittanut oppilaitoksen luokassa oli itse paikkakin:

Tatu:...kun mä menin token kerran ei siinä sillain totta kai se on iso luokka ja siellä toistakymmentä konetta ja onhan siellä semmonen hälinä koko ajan ympärillä että *mielummin* mä oisin just jossakin omassa rauhassa... (4.7.2001)

Osin ratkaisevana tekijänä Tatun toisellakin verkossa opiskelukerralla näytti siis olleen opiskelua jossain määrin häiritsevät fyysiset puitteet. Luokka oli suurikokoinen, ja siellä saattoi olla samanaikaisesti paljon opiskelijoita, jolloin ”hälinää” syntyy. Suuri tietokone luokka oli opiskelijalle sopimaton paikka ehkä juuri siksi, että sillä voi olla muitakin kuin opiskelukäyttötarkoituksia, esimerkiksi opiskelijat saattavat hyödyntää verkkoa vapaa-ajan harrastuksiinsa yms. Lisäksi opiskelija voi joutua ajoittamaan käyntinsä aikoihin, jolloin luokka on auki tai että siellä on ylipäänsä tilaa opiskella. Viemällä tarvitsemansa aineiston tulosteina kotiin Tatu sai kuitenkin keskittyä opiskeluunsa juuri ”omassa rauhassa”, ilman tällaisia häiriötekijöitä.

Toisin kuin Tatun tapauksessa, Eljaksella olisi ollut kesätyöpaikallaan periaatteessa erinomaisen hyvät mahdollisuudet esteettömään ja häiriöttömään online-opiskeluun:

Eljas: kyllä mä silleen pystyin keskittyneesti ihan et mulla oli niinku oma tai se toimisto mikä mulla on tuolla töissä ni siellä silleen et ihan ovet kiinni että ei sen kummempaa hälyä mutta että mitä nyt sitten omassa päässä pyörii mutta silleen ulkoselta häirinnältä pystyi ihan rauhassa olemaan (22.11.2001)

Tästä kommentista huomaa, ettei opiskelun häiriöt välttämättä aina johdu paikasta ja ulkoisista tekijöistä. Eljas toimi samanaikaisesti monessa päällekkäisessä puitteessa, jotka vaikuttivat hänen sen hetkiseen toimintaansa (vrt. myös s. 82-83). Näin ollen hänen saattoi olla vaikeaa pitää yhtä asiaa kerralla mielessään ja keskittyä vain siihen, etenkin kun hän yritti opiskella työpaikallaan. Häiriöt tuntuivat olleen enemmänkin opiskelijan ”omassa päässä”, sisäisenä häirintänä.

### *Ohjauksen järjestelyt*

Yhtäältä opiskelijat olivat oppilaitoksessaan jo tottuneet tekemään etätehtäviä opiskelijakeskeisesti. Toisaalta molemmat opiskelijat totesivat ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) pitävänsä etäopiskelun opastusta ja ohjausta tärkeänä asiana. Kumpikin suhtautui hieman kriittisesti oppilaitoksensa etäjaksojen ja -tehtävien ohjausjärjestelyihin. He kaipaivat eritoten selvää etätehtävien ohjauskuviota opiskelun tapahtuessa ”vapaa-ajalla” eli kurssimuotoisen opiskelun ja siten useimmiten oppilaitoksen ulkopuolella. Tatun (14.5.2001) mukaan ”...opettaja



ei periaatteessa tee muuta kuin antaa päivämäärän koska se [etätehtävä] pitää tuoda takaisin ja ne tehtävänannot”. Opiskelijat toivoivatkin, että opettaja olisi etätöiden tekovaiheessa paremmin saavutettavissa ja tavoitettavissa, esimerkiksi varta vasten järjestettyinä ohjausaikoina, jolloin opettaja olisi käytettävissä vain etätehtävän ohjausta varten. Jos ohjausta ei juuri oikealla hetkellä ole ollut mahdollista saada, opiskelijat kokivat sen rajoittavan opiskelua. Heille oli siis tärkeää, että opettaja organisoi etäopiskelun ohjauskuvion selkeämmin puitteisiin, vaikeivat he välttämättä edes ohjausta tarvitsisikaan. Opiskelijat eivät maininneet, että viestintäteknologiaa olisi aiemmin käytetty osana ohjausta.

Vaikka verkostopohjainen kielenopiskelu perustuikin pitkälti opiskelijoiden omaan aktiiviseen toimintaan, kiinnitin erityistä huomiota juuri opastukseen ja ohjauksen järjestelyihin osana opiskelijoille uusia opiskelupuitteita. Sovimme opiskelijoiden kanssa yhdessä ennen etäjaksen alkua ohjauksen järjestelyistä. Ilmoitin olevani opiskelijoiden käytettävissä puhelimitse (annoin silloisen työnumeroni ja kotinumeroni) sekä sähköpostin välityksellä. Suostuin samalla olemaan opiskelijoiden saavutettavissa ja tavoitettavissa lähes milloin tahansa heidän etäopiskelunsa aikana. Yhteyden sai tarvittaessa synkronisesti puhelimitse tai asynkronisesti puhelinvastaajan tai sähköpostin kautta. Tämän lisäksi ohjauskuvioon kuuluivat kasvokkaiset tapaamiset (haastattelut) ennen ja jälkeen etäopiskelujakson. Tarkoitukseni oli näillä järjestelyillä lisätä verkostopohjaisen etäopiskelun opiskelijakeskeisyyttä, sillä opiskelijat saivat itse määrittää myös ohjauksen tarpeensa (vrt. Brandl 2002). Ohjauskuviossa keskeistä oli siis ohjauksen saatavuus, ohjaajan saavutettavuus ja joustavuus, jota tukemaan integroin viestintäteknologiaa. Verkostopohjainen opiskelumuoto poikkesi näin ollen ohjauksen järjestelyiltäänkin opiskelijoiden oppilaitoksessa vallalla olevista käytännöistä ja toimintatavoista.

Kysyin retrospektiivisissä haastatteluissa, miten opiskelijat olivat etäohjausjärjestelyt kokeneet ja kuinka hyvin ohjaaja oli ollut opiskelijoiden mielestä saavutettavissa etäjaksolla:

Tatu: no sillain tosi hyvänä että jos vähänkin tuli jotakin ongelmaa niin sähköpostilla sai hyvinkin nopeasti siihen tai olis saanut jos olis ollut tarvetta ja just se että puhelinnumerot ja kaikki oli niin ei ollut mitään ongelmia (4.7.2001)

Eljas: loppujen lopuksi sitten sen minkä teki niin kyllä se silleen tuli ihan kivuttomasti että ei ollut sellasia solmukohtia eikä sellasia ongelmia joo [koki voivansa ottaa yhteyttä] ilman muuta että jos olis tullut sitten joku sellainen että ei olis saanut ite selvitettyä niin sitten ilman muuta (22.11.2001)

Ohjausjärjestelyt näyttivät sopineen opiskelijoiden tarpeisiin ja tarkoituksiin. He tarvitsivatkin opiskelutoiminnan aikana jonkin verran erimuotoista ohjausta ja opastusta (ks. luku 6.2.).

Tatu kommentoi yllä erityisesti viestintäteknologian roolia opiskelijan ja ohjaajan välisen vuorovaikutuksen mahdollistajana. Ohjaajan saattoi tavoittaa hyvin monella eri tavalla, mutta opiskelijan mainitsema sähköposti oli koko prosessin ajan yleisin käyttämämme kommunikaatioväline. Opiskelijat pyrkivät etenemään hyvin itseohjautuvasti eivätkä tarvinneet ohjausta kiireellisesti. Itse asiassa puhelinohjaukseen oli tarpeen turvautua vain kerran, kun Tatun kanssa piti saada sovittua nopeasti palaute/retrospektiivisen haastattelun ajankohta. Sähköpostineuvottelu ei tuohon soveltunut juuri aikaviiveen vuoksi, eikä Tatu voinut tuolloin edes tavoittaa sähköpostitse. Opiskelijoille näytti kuitenkin etupäässä riittäneen, että ohjaaja oli osana puitteita ja tarpeen vaatiessa helposti kutsuttavissa esiin. Näin ollen jo pelkkä käytettävissä oleminen ja saavutettavuus eri viestintäteknologisissa välineissä tuntui olleen opiskelijoista tärkeää: he kokivat, että opastusta ja ohjausta oli heille tarjolla ja että he saivat milloin vain ja monella eri tavalla ohjaajan kiinni — jos ”solmukohtia” olisi tullut ja ohjaukselle ”olis ollut tarvetta”.

Vaikka ohjaajaa ei olisi tarvinnutkaan, hän oli kaiken aikaa läsnä. Ohjaajan saavutettavuuden ja ohjauksen saatavuuden lisäksi opiskelijoille näytti olleen tärkeää ohjaajan sosiaalinen läsnäolo etäopiskelun puitteissa (vrt. s. 76, opiskelutoverin sosiaalinen läsnäolo). Koska verkostopohjaisessa etäopiskelussa on vähän tai ei lainkaan kasvokkaista vuorovaikutusta ja opiskelijat ja ohjaaja ovat fyysisesti jopa kaukana toisistaan, sosiaalisen läsnäolon tarpeen on todettu jopa kasvavan. Viestintäteknologisissa välineissä voi tuolloin luoda tiloja sosiaaliselle läsnäololle. (Tammelin 1998:219-200, 229.)

Eri viestintäteknologiset välineet mahdollistivat siis etätehtävien ohjausjärjestelyt etäopiskelujakson aikana, samoin kuin ohjaajan ja opiskelijoiden sosiaalisen

läsnäolon ja vuorovaikutuksen<sup>30</sup>. Pelkät välineet ja niiden integroiminen puitteisiin eivät silti yksistään riittäneet. Ohjaajana pyrin myös heti vastamaan tiedusteluihin, minkä Tatu sivulla 88 olevassa lainauksessa mainitsi myönteisenä seikkana. Vastaamalla mahdollisimman nopeasti halusin edistää opiskelijoiden opiskeluprosessia, sillä viivästynyt vastaus olisi voinut rajoittaa heidän opiskelutoimintaansa. Tammelinin (1998:229) mukaan olennaista onkin ohjaajan sosiaalinen läsnäolo — ei teknologian läsnäolo. Viestintäteknologian välityksellä ohjaaja kuitenkin voi olla sosiaalisesti läsnä, minkä on todettu edesauttavan sosiaalisesti positiivisen opiskeluilmapiirin sekä onnistuneen oppimiskokemuksen syntymistä.

Vaikka ohjauksen puitteet sekä ohjaajan ja opiskelijan keskinäiset suhteet olisikin neuvoteltu, opiskelijat tuovat Rileyn (1997:122) mukaan joka tapauksessa ohjaustilanteisiin toimintatapoja, joihin he ovat tottuneet oppilaitoksissaan. Opiskelijat voivat toistaa oppilaitoksen vakiintuneita käytänteitä. Vakiintuneissa oppilaitospuitteissaan opiskelijat tuntuivat olleen tottuneita suhteellisen opettajajohtoiseen toimintaan ja ohjauksen järjestelyihin (vrt. s. 87-88). Vakiintumattomamman, verkostopohjaisen opiskelumuodon tavoitteena oli sen sijaan monin eri tavoin tukea opiskelijakeskeisyyttä ja jakaa toiminnan kontrollivaltaa opiskelijoille, valtaistaa opiskelijaa aktiiviseksi toimijaksi. Etäopiskelun aikaisista ohjaustilanteista oli tulkittavissa, että opiskelijat toimivat jossain määrin kahden erilaisen puitteen välimaastossa.

Eritoten oppilaitoksen opettaja-opiskelijavaltaisuhteet näyttivät nousevan selvimmin esiin opiskelijoiden ajankäytön suunnittelussa - tai pikemminkin siihen liittyneissä hankaluuksissa. Tatun mukaan opettaja antoi tehtävät ja määritteli palautuspäivämäärät (ks. s. 87-88). Opettajalla oli näin ollen ollut valta määrittellä ajankäytön takarajat, eivätkä opiskelijat nähtävästi olleet tottuneet käyttämään tällaista valtaa. Eljas kykeni oikeastaan kantamaan vastuunsa ajankäytöstä vasta, kun ohjaaja rajoitti hänen valtaansa ja muistutti ajan rajallisuudesta. Kysyin Eljakselta jälkepäin, olisiko hän toiminut toisin, jos ohjaajana olisin jo aiemmin asettanut hänelle selvän

---

<sup>30</sup> Verkostopohjainen opiskelumuoto on ns. koulutuksellisesti validi, kun opiskelijoiden on mahdollista olla opettajien kanssa vuorovaikutuksessa tieto- ja viestintäteknologian välityksellä (ks. van Lier 2000b).

aikarajan: ”oishan se sitten ollut sit mä oisin vaikka väkisin jossain välissä tehnyt sitte” (Eljas 22.11. 2001). Opettajan asettama tarkka aikaraja olisi saanut hänet toimimaan ripeämmin, mikä voidaan tulkita osoitukseksi perinteisemmästä opiskelijan ja opettajan välisestä suhteesta. Eljaksen toimintaan vaikutti mitä ilmeisemmin todellisen ajanpuutteen lisäksi tottumattomuus käyttää kontrollivaltaa, jolloin aikarajasta huolehtiminen jäi pitkälti ohjaajan tehtäväksi — aivan kuten opiskelijan oppilaitoksessakin.

Toinen vastaava esimerkki oli sähköpostiviesti, jossa Eljas pyysi ohjaajaa lähettämään hänelle uudelleen WWW-opiskeluympäristön verkko-osoitteen (ks. myös luku 6.2.) Kääntymällä ohjaajan puoleen Eljas samalla näytti lähestyneen häntä oppilaitoksensa totutussa roolissa: opettajallahan oli valta määritellä aikarajojen lisäksi tehtävänannotkin (ks. s. 87-88). Verkko-osoitekin oli osana etäjakson tehtävänantoa ja sen ohjeistusta, joten opiskelija asetti ohjaajan tämän tiedon portinvartijaksi, auktoriteetiksi. Hän olisi kuitenkin voinut yhtä hyvin kysyä tasavertaiselta opiskelutoveriltaan, sillä he aloittivat etäjakson samanaikaisesti ja samoin ohjeistuksin.

Myös Tatu tarvitsi ohjaajaa opiskeluprosessinsa ajankäytön valvojana tai välillisenä kontrolloijana, joskin hänellä perinteisempi opiskelijan ja opettajan välinen valtasuhde näytti nousevan esiin hieman vähemmän kuin Eljaksella. Tatukin oli tottunut siihen, että opettajan vallassa on määritellä tehtävänannot. Kyseenalaistamalla verkostopohjaiselle etäjaksolle annetun tehtävän ja neuvottelemalla ohjaajan kanssa Tatu saattoi kuitenkin osittain murtaa opettajan ja opiskelijan välistä ei-symmetristä valtasuhdetta (ks. myös s. 73).

Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävä ja epämuodollisempi sekä opiskelijoille kontrollivaltaa antava puite ei itsessään valtaista opiskelijaa tai muuta ohjaajan ja opiskelijan välisiä valtasuhteita. Warschauerin ja Lepeintren (1997:68-89) mukaan verkostopohjaisissa, vielä vakiintumattomissa, opiskelumuodoissa opiskelijoiden ja opettajien välisten auktoriteetti- ja valtarakenteiden muuttuminen on tiettyssä määrin kiinni myös opiskelijoiden osallistumisesta. Aktiivisina toimijoina opiskelijat voivat vastustaa perinteisiä rooleja. Eljas tuntuikin siis enemmän ylläpitävän tiettyjä muodollisen oppilaitospuitteen opettaja-opiskelija valtarakenteita, kun taas Tatu

voisi tulkita toiminnallaan jopa jossain määrin murtaneen tätä perinteisempää valta-asetelmaa.

### 6.3. Laajimman sosiaalisen kontekstin vaikutus

#### *Suomalainen konteksti - englanniksi hakeminen*

Verkostopohjainen opiskelu kytkeytyi laajimpaan sosiaaliseen kontekstiin eritoten etätehtävän kautta: opiskelijoiden tehtävänä oli hakea simuloitusti haluamaansa oikeaa työpaikkaa englannin kielellä. Oletuksena oli, että ammattikorkeakoulun opiskelijat saattaisivat tarvita englanninkielisen työpaikanhaun taitoja hakiessaan joko koti- tai ulkomaisiin työpaikkoihin. Verkossa olevassa opiskeluympäristössä oli tarjolla tietoinesta tukemaan englanninkielisten hakudokumenttien kirjoittamista sekä suomalaisten että brittiläisten konventioiden mukaisesti. Tavoitteena oli osittain edistää kulttuurienvälisen viestinnän ja konventioerojen tietämystä, mikäli opiskelija päätti hakea esimerkiksi Iso-Britanniaan töihin. Suomalainen käytäntö oli mukana siitä syystä, että kotimaisten yritysten työpaikkoja voidaan myös hakea englanninkielisillä hakemuksilla. (Ansela 1999.) Tietoaineksen käyttäminen ja muu käytännön toiminta kuitenkin riippui paljolti aktiivisesta opiskelijasta itsestään, hänen tavoitteistaan ja valinnoistaan, mihin hän simuloinnillaan tähtäsi.

Molemmat opiskelijat valitsivat suomenkieliset yritykset, joiden työpaikka-ilmoituksiin he laativat englanninkieliset hakemukset. Opiskelijat kertoivat jo ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001), etteivät he olleet oikeasti kiinnostuneita hakeutumaan töihin ulkomaille. Tällainen ajattelu on melko yleistä Eljaksen ja Tatun ikäryhmässä ja samalla todennäköisimmin opiskelijoiden edustamassa ammattikorkeakoulun kohderyhmässä, Opetusministeriön Nuorisobarometri 2002 – tutkimuksen mukaan. Tutkimuksessa haastateltiin 1800 suomalaista 15-29 – vuotiaista nuorta. Haastatelluista 38% ilmoitti, ettei ole lähdössä hakemaan töitä ulkomailta lähitulevaisuudessa, ja yli 20% vastasi, ettei luultavasti aio hakea töitä ulkomailta. (Saarela 2002:23-24.)

Molempien opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmissa ei siis ollut lähteä kotimaan rajojen ulkopuolelle töihin, mikä mitä ilmeisimmin muovasi alusta lähtien heidän

tavoitteellista toimintaansa. He eivät olleet kiinnostuneita simuloimaan englanninkielistä työpaikan hakemista toisille kulttuurialueille ja perehtymään tarkemmin toisiin konventioihin. Verkkoympäristössä opiskellessaan kumpikin tosin kiinnitti huomiota ja jopa vertaili kulttuurisia piirteitä ja eroja mm. CV-mallien välillä (vrt. Liite 1 ja Liite 2, reitti/sivu, uusi tieto ja huomioita). Lähes kaikki opiskelijoita kiinnostanut ja heille uusi tietoa näytti kuitenkin käsitelleen kotimaan kontekstin ja työelämän toimintatapoja, esimerkiksi millaisia kvalifikaatioita suomalaiset työnantajat saattavat odottaa työnhakijoilta tulevaisuudessa (vrt. Liite 1 ja Liite 2, uusi tieto).

Opiskelijoiden toimintaan tuntui vaikuttaneen myös heidän diskursiivinen tietoisuutensa, aiemmat tietonsa. Molemmat kertoivat etäopiskelujaksoa aloittaessaan tietävänsä paljonkin suomalaisen työpaikanhaun diskurssi- ja kulttuuripiirteistä. He tiesivät englanninkielellä hakemisen olevan kotimaan kansainvälistyvässä työelämässä ”kovan edun” (Tatu ja Eljas 14.5.2001). Ensimmäisessä haastattelussa kävi lisäksi ilmi, että opiskelijat olivat oppilaitoksessaan kuulleet ammatti- korkeakoulun entisen opiskelijan kokemuksia. Tämä oli kertonut hakeneensa suomenkielistä työpaikkaa englanniksi:

Tatu:...se oli pistäny pelkästään englanninkielisen hakemuksen vaikka hakeekin suomalaiseen tai kansainväliseen yritykseen se oli pelkällä englannin kielellä

Eljas: no se on yks keino erottua jo sieltä hakemusten joukosta

Tatu: aivan jos tietää että on vähänkin kansainvälisempi yritys...

Maarit: vaikka se ilmoitus olisi suomen kielellä niinkö

Eljas: no vaikka ja mä kysyin kummitädin mieheltä joka on tuolla jot-automation siellä oulussa...timo sanoi ainakin että hakemukset joita tulee harjoittelupaikoista...on joku kolmasosa jo ihan englanninkielisiä (14.5.2001)

Kuten lainauksesta näkyy, Tatu ja Eljas olivat saaneet tietoa työpaikanhaun toimintatavoista suoraan eri työyhteisöjen jäseniltä. Opiskelijat tiesivät englanninkielisillä hakemuksilla olevan käytännössä paljon merkitystä; työnhakijan kannattaa hakea englanniksi, vaikka ilmoitus olisikin suomeksi. Se oli ”keino erottua jo sieltä hakemusten joukosta” kotimaisten työmarkkinoiden kovassa kilpailussa.

Suomalaisten suurten sekä PK -yritysten työnantajien näkemyksiä tutkittaessa on niin ikään huomattu, että työnantajat ovat entistä kiinnostuneempia tulevien työntekijöidensä kielellisistä taidoista jo rekrytointivaiheessa. Kielitaidon – englannin kieli etunenässä – merkitys rekrytointitilanteissa on noussut jopa 85%:iin vuoden 1996 jälkeen. Työnantajat ovat yleisimmin arvioineet kielitaitoa haastatteluilla tai ulkomaisten opiskelu- ja työtodistusten avulla. (Huhta 1999:153.) He eivät siis Huhdan (1999) tutkimuksen mukaan ole huomioineet englannin kielellä kirjoitettuja hakudokumentteja (samoin kuin esimerkiksi erilaisia vierailu kielillä tehtyjen töiden portfolioitakaan) keinoksi osoittaa kielitaitoa rekrytointivaiheessa.

Molemmat opiskelijat olivat kuitenkin kuulleet, että englanniksi kirjoitetuilla hakudokumenteilla oli käytännössä merkitystä, sillä tällä tavoin olisi mahdollista ainakin kiinnittää rekrytoivien työnantajien huomio hakijaan — erottua suuresta massasta kielitaitonsa osoittamalla. Nuorilta työelämään siirtyviltä ammattilaisiltahan odotetaan joka tapauksessa hyvää kielitaitoa, vaikkei tätä kvalifikaatiota tuotaisikaan ilmoituksissa suorasanaisesti esiin. Louhiala-Salmisen (1999a) tutkimuksen mukaan 75% suomalaisten yritysten työntekijöistä käyttää englantia säännöllisesti joko päivittäin tai viikoittain ja melkein 50% päivittäin. Tämä ei koske yksinomaan suurempia yrityksiä vaan myös pienet ja keskisuuret yritykset ovat kansainvälistyneet, jolloin englanti on tullut niissäkin yleiseksi kansainväliseksi bisneskieleksi. Lisäksi englanti on jo muutamien suomalaisten yritysten virallinen kieli (ks. Niemi 2002).

Tämä lähtökohta, englanninkielisen hakemuksen tähtääminen suomalaiseen kontekstiin, näytti vaikuttaneen opiskelijoiden toimintaan koko etäjakson ajan. Samalla se oli todennäköisimmin syynä siihen, että opiskelijat ylipäänsä ilmoittautuivat tutkimukseen vapaaehtoisina ja olivat kiinnostuneita opiskelemaan. Kumpikin nimittäin esitti ensimmäisessä haastattelussa tavoitteekseen ”että mä osaan tehdä hakemuksen myös englannin kielellä ja ihan itsekkäästi vaan omaa hyötyä ajatellen rupean tekemään hommaa” (Tatu 14.5.2001, Eljas myöntelee). Opiskelun kannustimena eivät olleet opintoviikot vaan käytännön hyöty, josta he olivat siis alun alkaen erittäin tietoisia.

Molemmat opiskelijat kokivat, että englanninkielisen työpaikanhaun opiskelulla olisi heille ”omaa hyötyä”. Hakemuksien tekemisen voisi näin ollen tulkita olleen heille minän tasolla merkityksellistä. Kuitenkin ”oma hyöty” voidaan selittää laajemmassa mittakaavassa juuri työelämän diskurssin opiskelemisen tarpeena. Voidakseen liittyä haluamiensa yhteisöjen jäseniksi opiskelijoiden tuli myös oppia hallitsemaan vallitsevia diskursiivisia käytäntöjä. He investoivat vapaaehtoisesti aikaansa ja energiaansa opiskeluun, jonka voidaan ajatella lisänneen heidän kulttuurista pääomaansa, kohottaneen heidän arvoansa sosiaalisesti (vrt. Norton Peirce 1995, Norton 2000, Norton 2001:166). Kuten opiskelijatkin totesivat, englanninkielisen työpaikanhakemisen taitaminen olisi heille ”kova etu” (ks. s. 93). Englanninkielisen työpaikanhaun opiskelulla voidaan tulkita siis olleen merkitystä sekä opiskelijoiden minän tasolla että laajimman sosiaalisen kontekstin tasolla.

### *Työpaikkailmoitukset*

Laajimman sosiaalisen kontekstin vaikutus opiskelijoiden toimintaan näkyi myös siinä, mitä resurssia he hyödynsivät työpaikkailmoituksen etsintään; simuloidakseen oikeaa työpaikan hakemista opiskelijoiden oli etsittävä avoimia paikkoja oikeista lähteistä. Opiskelijoille oli tarjolla useita kansainvälisiä ja kotimaisia verkkorekryointipalveluja valmiiksi linkitettyinä WWW-pohjaiseen opiskelu-ympäristöön (ks. Ansela 1999). Kuitenkin opiskelijat saattoivat käytännössä valita monia muitakin resursseja tähän tarkoitukseen.

Kumpikaan opiskelija ei hyödyntänyt verkon rekryointiresursseja. Tatu ei ollut kertomansa mukaan aiemmin edes tutustunut tällaisiin verkossa oleviin palveluihin. Käydessään ensimmäistä kertaa WWW-pohjaisessa opiskelu-ympäristössä hän tosin kävi linkitetyillä Nokian sivuilla, mutta vain uteliaisuuttaan eikä hän kertomansa mukaan katsonut lainkaan yrityksessä avoimina olleita työpaikkoja (ks. Liite 1, reitti/sivu, huomioita). Teknologian käyttäminen näytteli kyllä muuten Tatun opiskeluprosessissa tärkeääkin roolia, mutta opiskelija ei näyttänyt olleen lainkaan kiinnostunut verkon mahdollisuuksista etsiessään oikeaa työpaikkailmoitusta.

Eljaksella sen sijaan oli aiempia kokemuksia netin käytöstä osin rekryointi-tarkoituksiinkin:



Eljas: aika monessa mä olen käynyt katsomassa aikasemmin silleen ties että mitä niistä löytyy en kauheen monessa mut jotain näitä pääasiassa jotain firmojen sivuja ja sellasia niistähän aika monesta voi jättää avoimen hakemuksen

Maarit: se oli sillä lailla sulle sinänsä jo tuttua

Eljas: niin vähän niin mä oletin että nyt on suhteellisen samanlaisia tai semmosta (22.11.2001)

Eljas ohitti kokonaan verkon rekryointipalvelut kenties siksi, että ne eivät olleet enää hänelle uutta eivätkä herättäneet hänen uteliaisuuttansa. Hän osoitti myös tietävänsä verkkorekryoinnin muista diskurssipiirteistä: online-tilassa on mahdollista täyttää sähköisiä kaavakkeita, joilla voi jättää ns. avoimen hakemuksen kussakin yrityksessä auki oleviin tai tulevaisuudessa avoimeksi tuleviin työpaikkoihin. Vaikka rekryointipalvelut ja firmojen oma online-rekryointi olivat Eljakselle tuttuja, hänkään ei hyödyntänyt näitä resursseja.

Molemmat opiskelijat hakivat autenttiset työpaikkailmoituksensa joko paikallisesta tai valtakunnallisesta sanomalehdestä eli hyödynsivät suunnitellun WWW-pohjaisen opiskeluympäristön ulkopuolella olevia resursseja. Samalla he tuntuivat toimineen tottumustensa mukaisesti, sillä kumpikin kertoi ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001) seuraavansa melko säännöllisesti sanomalehtien työpaikkailmoittelua (ks. myös Eljaksen haastattelulainaus s. 99). Opiskelijoilla ei ollut näin ollen suoranaista tarvetta käyttää verkkopalveluja, eivätkä he näyttäneet myöskään haluavan muuttaa tottumukseksi muodostunutta toimintatapaansa. Verkkorekryointipalvelut saattoivat tosin jäädä käyttämättä siksikin, että opiskelijoilla oli ongelmia järjestää online-opiskelulle sopivia tilanteita (joko ajan, paikan tai molempien puutteiden vuoksi) eikä heillä ollut kunnolla tilaisuutta ajan kanssa syventyä verkossa oleviin resursseihin (vrt. luku 6.3.).

Tottumuksien lisäksi sanomalehden asemaa opiskelijoiden käyttämänä työpaikkailmoitusten resurssina vahvasti todennäköisimmin se, millaisin tavoittein ja mistä päin maailmaa opiskelijat lähtivät etsimään itseään kiinnostavaa työpaikkaa. Kumpikin valitsi suomalaisen yrityksen työpaikkailmoituksen, jolloin heillä ei ollut pakottavaa tarvetta käyttää monia resursseja avoimen työpaikkailmoituksen etsimiseen. Tutut sanomalehdet riittivät resursseiksi. Sanomalehtiä on suomalaisessa kontekstissa käytetty perinteisestikin rekryoinnin välineinä. Niillä on yhä

Sanomalehtien liiton tilastojen mukaan (ks. [www.sanomalehdet.fi](http://www.sanomalehdet.fi)) tärkeä rooli käytetyimpinä – työpaikkailmoittelunkin – ilmoitusvälineinä, joiden asemaa verkko-rekrytointipalvelut eivät vielä kenties ole horjuttamassa. Mikäli opiskelijat olisivat halunneet tähdätä hakemuksensa ulkomaille, esimerkiksi Iso-Britanniaan, verkon rekrytointipalvelut olisivat saattaneet olla parhaimpia resursseja löytää kiinnostavia työpaikkoja. Niiden kautta olisi mahdollisesti myös nopeampaa ja helpompaa etsiä työpaikkailmoituksia, vaikka maailmanlaajuisesti, sillä ulkomaalaisia sanomalehtiä olisi pitänyt etsiä tätä tarkoitusta varten esimerkiksi kirjastoista.

### *Case –simulaatio*

Kuten aiemmin oli jo puhetta, opiskelijat olivat oppilaitoksessaan opiskelleet englantia enemmänkin kommunikatiivis-terminologiapainotteisesti. Verkostopohjainen kielenopiskelu puolestaan pohjasi ammattialojen kielenopetuksen nykysäilytyksiin, jotka painottavat sosiaalisen (työ)elämän viestinnällisiä ongelmanratkaisutilanteita ja opiskelun kytkemistä laajimpaan sosiaaliseen kontekstiin. Case-tehtävien haasteena on nimenomaan oikean elämän kielenkäytön jäljittely sekä prosessi- että kontekstipainotteisesti. Liittyäkseen yhteisöjen jäseniksi opiskelijan täytyy luovasti sisäistää sosiaalisen kielenkäytön monimutkaisetkin rakenteet. Tällainen kielenopiskelu keskittyy näin ollen diskurssiyhteisöihin ja niiden tapoihin, on toimintapohjaista ja harjoittaa luku- ja kirjoitustaitoa sosiokulttuurisessa mielessä. (Louhiala-Salminen 1996, Louhiala-Salminen 1999b, Nikko ja Kankaanranta 2000, Kankaanranta 2000.)

Opiskelijoiden toiminnan tavoitteena oli siis simuloida oikeaa viestintätilannetta ja lähettää hakemuksien ensimmäiset versiot sähköpostin liitetiedostoina ohjaajalle. Toimintapohjainen tehtävä oli siten opiskelijakeskeinen. Opiskelijoilla itsellään oli täysi valta päättää etätehtävän tarkemmasta sisällöstä: mitä työpaikkaa hakevat, mikä kiinnostaa jne. Vaikka ohjaaja antoi tehtävän, opiskelijan itsensä määriteltävissä oli tehtävän tarkempi fokusointi ja toiminta. Oppimistehtävän toimenpiteet ja tulokset eivät siten olleet täysin ennustettavissa vaan saman tehtävänannon perusteella oli mahdollista toimia eri tavoin. (van Lier 1996:60-61, ks. myös van Lier 2000b.) Kyseessä oli ennen kaikkea ”oikean elämän juttu”, jollaisia opiskelijat kertoivat arvostavansa (Eljas ja Tatu 14.5.2001). Simulaatio kytki opiskelun laajimpaan

sosiaaliseen kontekstiin, ja samalla se perustui teknologisiin välineisiin sopivaan autenttiseen kommunikaatioon<sup>31</sup>. Tällaiset tehtävät on verkostopohjaisissa CALL – tutkimuksissakin todettu oppimisen kannalta tehokkaimmiksi. (Warschauer 2000b:57.)

Kumpikin opiskelija piti verkostopohjaisen opiskelun etätehtävää ”aika haastavana” (ks. myös s. 62), vaikka molemmat olivat sinänsä tottuneet tekemään etätehtäviä. Etätehtävä saattoi olla opiskelijoille haasteellinen kuitenkin monessa mielessä. Ensinnäkin case-simulaatio näytti olleen opiskelijoille uusi kielenopiskelun etätehtävätyyppi. He olivat kyllä kirjoittaneet suomenkielisiä harjoitushakemuksia, mutta ne olivat Tatum (14.5.2001) mukaan olleet vain ”töitä sinänsä” ja ”sillä ei ole hakenut mihinkään”. Tatum kommentti antaisikin ymmärtää, etteivät opiskelijat aiemmilla kursseillaan olleet simuloineet oikeaa työpaikanhakemista vaan tehneet kuvitteelliset hakemukset. Case -pohjaisessa ongelmanratkaisussa tuli puolestaan osata kirjoittamisellaan tähdätä laajimpaan sosiaaliseen kontekstiin, sosiaalisten yhteisöjen ja tietyn yleisön vaatimukseen — ja kaiken lisäksi vieraalla kielellä. Opiskelijoiden aiemmat harjoitteluhakemukset olivat lisäksi olleet äidinkielisiä eikä kumpikaan ollut harjoitellut työpaikanhaun dokumenttien kirjoittamista englanniksi, mikä epäilemättä lisäsi simulaation haasteellisuutta. Kumpikaan opiskelija ei ollut myöskään koskaan aiemmin oikeasti hakenut työpaikkoja hakukirjeen ja CV:n avulla.

Molemmat opiskelijat kokivat etätehtävän tekemisen mielekkääksi, mutta lopulta hieman erilaisin perustein. Keskeisin ero näytti syntyneen siitä, miten he itse määrittelivät sen hetkisen roolinsa ja osaamisensa suhteessa työelämään ja sen vaatimukseen eli millaisessa suhteessa opiskelija oli minän tasollaan (identiteetiltään) sosiaaliseen elämään. Tämä ero näkyi varsinkin siinä, millaisia avoimia työpaikkoja opiskelijat valitsivat simuloinnin kohteeksi.

Tatu valikoi simulointia varten suomalaisen yrityksen suomenkielisen kesätyöpaikkailmoituksen:

---

<sup>31</sup> Van Lierin (2000b) mukaan opiskelijoiden sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin kytkeytyvä sekä oikean elämän teknologian käyttötarkoituksia huomioiva CALL on myös ekologisesti validia.

Tatu: ...se oli oikeestaan ainut semmonen mikä vois mulle sopia...mä halusin kuitenkin sellasen ilmoituksen ja tehdä sen jutun mikä tosiaan vois olla mulle ajankohtanen ettei se ole mikään fiktiojuttu että mäpä lähden tästä hakemaan johonkin ihan ihmehommiin...toi hommana kuitenkin on sellanen että ei nyt loppujen lopuks hirveesti ittensä kiinnosta jos pitäis töitä hakea (4.7.2001)

Vaikka Tatu koki englanninkielisten hakudokumenttien kirjoittamisen haastavaksi tehtäväksi, hän ei ollut järin innostunut oikean työpaikanhaun simuloinnista. Tärkein syy tähän tuntui olleen, ettei hän löytänyt työpaikkoja, joita katsoi pystyvänsä sen hetkiselällä osaamisellaan hakemaan. Kaikista mahdollisista työpaikkailmoituksista hän löysi siis vain yhden ainoan itselleen sopivan paikan. Tatu näyttikin suhtautuneen omaan osaamisensa erittäin realistisesti: hän ei lähtenyt hakemaan mitään paikkaa, joka ei ollut hänelle ”ajankohtainen”— simuloidustikaan.

Tatu tuntui kokevan itsensä vasta opiskelijaksi suhteessa työelämään ja sen vaatimuksiin. Häntä näytti näin ollen rajoittaneen yhtäältä laajin sosiaalinen konteksti, sillä hän ei halunnut mitään ”fiktiojuttua” eli hän ei olisi voinut omasta mielestään oikeastikaan hakea mitä tahansa työpaikkaa. Toisaalta hän myös asetti toimijuudelleen rajoitteen omista minän tason lähtökohdistaan eikä välttämättä kokenut voivansa edes simuloida vaativamman työpaikan hakemista. Tatu ei myöskään ollut kiinnostunut valitsemastaan kesätyöpaikasta, mikä varmaankin vaikutti hänen innostukseensa autenttisen työpaikan hakemisesta ja hänen haluunsa muuttaa annettua tehtävää (vrt. luku 6.2.).

Eljas sen sijaan valitsi kunnianhimoisemman työpaikkailmoituksen – englanninkielisen ilmoituksen, jossa suomalainen yritys haki varatoimitusjohtajaa – jota hän piti haasteellisena:

Eljas: no oli se kun kyllä toisaalta jo nyt lukee työpaikkailmoituksia vähän sillä silmällä sitte tulevaisuutta niinku aattelin sehän oli hesarista ihan oikea ilmoitus mihin mä kirjoitin...niin kyllä se silleen ihan tosissaan on (22.11.2001)

Eljas: ...se oli vaan sellanen mikä ehkä jossain vaiheessa tulevaisuutta kiinnostaisi että ei ehkä ihan kuitenkaan välttämättä suoraan koulusta mutta jossain vaiheessa (22.11.2001)

Toisin kuin Tatu, Eljas valitsi kohteekseen työpaikan, jonka hän tiesi olevan opiskelijalle vielä mahdollisimman. Ilmoitus näytti kiinnostaneen häntä oikeasti, mutta hänellä oli samalla täysin todellisuudentajuinen käsitys mahdollisuuksistaan. Eljas ei kokenut opiskelijana olon kuitenkaan estävän tämän työpaikan hakemisen simuloimista, sillä autenttinen työpaikka voisi olla hänelle varsin realistinen tulevaisuudessa.

Oikean elämän työpaikanhaun simulointi tuntui kiinnostaneen Eljasta kenties siksikin, että hän seurasi jo työpaikkailmoituksia aktiivisesti ”sillä silmällä”. Sama seikka nousi esiin myös ensimmäisessä haastattelussa (14.5.2001): hän kertoi katsovansa ilmoituksista, kuinka moneen paikkaan haetaan tradenomeja ja minkälaisia työpaikkoja hän voisi hakea tulevaisuudessa. Eljas saattoi siten kokea olevansa enemmän työelämään osallistuja kuin Tatu, joka tuntui mieltävän itsensä vielä opiskelijaksi. Tämä ero selittynee Eljaksen työelämäkokemuksilla. Hän teki kahta työtä opiskelun ohessa ja oli ennättänyt osallistua monien erilaisten työyhteisöjen toimintaan, kun taas Tatu ei varsinaisesti tehnyt opiskelujensa ohessa palkkatyötä.

Retrospektiivisissä haastatteluissa kumpikin opiskelija kertoi kehittyneensä case-etehtävän tekemisen myötä. Opiskelijat arvioivat tosin kehittyneensä eri asioissa. Eljas kertoi parantaneensa kielenkäyttöään: ”ehkä jossain määrin sitä saikin tehtyä vähän sujuvammaksi sitä omaa kieltä jos vertaa mitä aluks oli aatellut...” (22.11.2001). Hänelle todellisen elämän viestintätilanteen kielenkäytön harjoittaminen näyttikin olleen opettavaisempaa kuin itse hakemusten tekeminen.

Tatu puolestaan koki kehittyneensä juuri hakemusten laatimisessa:

Tatu: se ihan semmonen konkreettinen asiapitoinen juttu niin sellasta ei ole tullut tehtyä ja siinä mä koen että nyt osaa vähän enemmän  
...aika harvoin on tehnyt englannin kielellä tai vieraalla kielellä mitään hakemuksia tai cveitä tai mitään itestään semmonen tietynlainen vahvuus semmonen *vahva olo* itelleen että pystyy tekemään niin se on semmonen minkä mä koen että siinä mä oon kehittynyt (4.7.2001)

Tatu mainitsi siis kirjoittaneensa ensimmäistä kertaa tällaisia ”konkreettisia asiapitoisia” tekstejä englanniksi. *Konkreettinen* näyttäisi viittaavan case-simulaation sittenkin olleen tärkeänä osana Tatun kehittymistä, vaikka hän halusikin muuttaa etätehtävää. Simuloinnissa hän laati tekstinsä todelliseen käytännön tilanteeseen; hänen kirjoituksensa kytkeytyi laajimpaan sosiaaliseen kontekstiin. ”Vahva olo” tuntuisi viestivän opiskelijan onnistumisen, osaamisen ja valtaistumisenkin tunteesta. Englanninkielisen työpaikanhaun simuloinnilla näytti siten olleen Tatun psykobiografiaa rakentava vaikutus, kuten tieto- ja viestintäteknikan käyttämisellä ja siinä onnistumisella (vrt. luku 6.5.). Samalla hän saattoi opiskelijana<sup>32</sup> kehittyä jopa minän tasolla (identiteetin kehittyminen oppimisprosessissa).

Opiskelijoiden case-pohjaiseen viestinnälliseen ongelmanratkaisuprosessiin kuului olennaisesti myös tieto- ja viestintäteknologian käyttäminen. Kumpikin opiskelija kykeni ongelmitta yhdistämään tieto- ja viestintäteknologiaa englanninkielisen työpaikanhaunprosessin asiaankuuluviin osioihin. He käyttivät verkkoympäristöä tarpeidensa mukaiseen tiedonhankintaan, kirjoittivat tekstinkäsittelyohjelman avulla ja lähettivät sähköisessä muodossa olevat hakemuksensa sähköpostin liitetiedostoina. Liike-elämässä viestintäteknologian kehittyminen onkin jo syrjäyttänyt lähes täysin perinteiset kirjeet ja sähköinen viestintä on vallannut alaa. Esimerkiksi sähköpostin liitetiedostoissa lähetetään enenevässä määrin muodollisiakin dokumentteja (Louhiala-Salminen 1996, Louhiala-Salminen 1999a). Opiskelijoiden toiminta heijasteli todellisen elämän diskursiivisia käytänteitä myös tieto- ja viestintäteknikan käytön suhteen.

#### *Työpaikanhaun diskurssikonventiot ja kirjoitusprosessi*

Opiskelijoille oli case-simulaatiota varten tarjolla tietoa työpaikanhaun diskurssikonventioista verkon opiskeluympäristössä. Hakudokumenttien kirjoittamiseen kuuluu mekaanisia elementtejä, muodollisuuksia ja tiettyjä konventioita, jotka tulee kirjoittamisprosessissa hallita (Louhiala-Salminen 1996:50). Opiskelijoilla oli kuitenkin jo aiempaa tietoa suomalaisista diskurssikäytännöistä, ja

---

<sup>32</sup> Tatu jatkoi vielä opiskeluprosessiaan ensimmäisten versioiden kirjoittamisen ja varsinaisen tutkimuksellisen osuuden jälkeenkin. Hän laati vielä toiset hakudokumenttiversiot saamansa palautteen pohjalta. Tämä korostaa edelleen hänen aktiivista toimijuuttaan, haluaan kehittää itseään ja osaamistaan.

he kertoivat osaavansa laatia hakukirjeen ja CV:n suomen kielellä. Millaista tietoa konventioista opiskelijat ylipäänsä hyödynsivät kirjoittaessaan ensimmäistä kertaa englanniksi työpaikanhaun dokumentteja ja tähdätessään hakemuksillaan työpaikkaan suomalaisessa kontekstissa?

Kumpikin opiskelija kykeni tuottamaan simuloitun työpaikanhaun dokumenttien ensimmäiset versiot ilman suurempia ongelmia ja itsenäisesti. Näin ollen heidän kirjoitusprosessinsa tuntuivat edenneen sekä heidän sisäisten resurssiensa (diskursiivisen tietoisuutensa) että tarjolla olleen tietoa-aineksen tukemana. Sen sijaan hakudokumenttien malliesimerkeistä ei ollut heille hyötyä. Molemmat kertoivat kirjoittaneensa englanninkieliset hakemukset ilman verkossa olleiden malliesimerkkien apua. Eljas ei kokenut niitä tarvitsevänsä; ”..noita suomenkielisiä [on] kirjoitettu niin niitten pohjalta sai silleen tehtyä” (Eljas 22.11.2001).

Tatu puolestaan tutustui niihin. Mallit olivat kuitenkin muodostua hänen kirjoitusprosessinsa kompastuskiveksi:

Tatu: mun oli *hirveen vaikee* päästä alkuun siinä että just...että oli ne mallit et ties minkälainen suunnilleen pitäis olla mutta sitten...mä en halunnut lukee niitä malleja sillain tarkkaan läpi koska sitten se ois mennyt helposti siihen että ois vaan kopioinut tavallaan sitä juttua (4.7.2001)

Toisin kuin olisi voinut luulla, malleista oli Tatulle pikemminkin haittaa. On todettu, että hakukirje ja CV ymmärretään sosiokulttuurisessa mielessä liian suppeasti, jos oppiminen on vain näiden mallien matkimista. Malliesimerkit tuovat kyllä esiin konventioiden mekaaniset elementit ja muodollisuudet, mutta kirjoitettu viesti tulee laatia suhteessa sosiokulttuuriseen kontekstiin. (Louhiala-Salminen 1996:39, Louhiala-Salminen 1999b:169-170.) Malliesimerkit eivät todellisessa viestinnällisessä ongelmanratkaisutilanteessa siten yksistään riitä, minkä Tatukin huomasi. Hän päätti jättää mallien tarkemman tutkimisen vähemmälle, ja samalla hän näytti vapautuneen toimintaansa rajoittaneesta tekijästä (puitteiden rakenteellinen rajoite aktiiviselle toimijuudelle). Tatum päätökseen saattoi lisäksi vaikuttaa, että mallien kopioinnista varoitettiin myös WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä.

Malliesimerkkien sijaan opiskelijat tuntuivat hyötyneen enemmänkin diskurssin konventioiden eli tyyppillisten piirteiden kuvauksista. Molemmat opiskelijat kertoivat tarvinneen tällaista verkossa ollutta tietoa: varsinkin hakukirjeen kappalejaosta, makrorakenteesta ja kappaleiden funktioista eli millainen viestinnällinen tehtävä kullakin kappaleella on hakukirjeen kokonaisuudessa (vrt. Liite 1 ja 2, uusi tieto ja huomioita). Eljas (22.11.2001) jopa mainitsi, että hakukirjeen kappaleiden funktiot ovat aina olleet hänelle ”hämärä homma”, joten hän ei ollut aiemmin tämän tyyppistä diskurssitietoa riittävän hyvin omaksunut tai käytännössä soveltanut. Hakukirjeen kappalefunktiot näyttivät olleen hyödyllisiä yleisinä viittauskohteina, jotka sallivat opiskelijoille kuitenkin luovaa liikkumatilaa, kun taas mallit olisivat esittäneet liian tarkan ilmaisullisen normiston, johon olisi pitänyt mukautua<sup>33</sup>. Tatun ilmaisemana mallit näyttivät ”minkälainen suunnilleen pitäis olla”. Mallit tuntuivatkin rajoittaneen Tatun luovaa prosessia, eikä niiden kopioiminen ei olisi tehnyt tekstistä persoonallista ja tekijän itsensä oloista.

Sosiokulttuuristen diskurssikonventioiden ja yksilön persoonallisen ilmaisun väliset jännitteet nousivat muutenkin esiin siinä, millainen näkemys opiskelijoilla oli hakudokumenttien kirjoittamisesta. Vaikka opiskelijoilla ei suoranaisesti ollut tosielämän kokemuksia työpaikan hakemisesta hakudokumenttien avulla, heille oli jo syntynyt käsityksiä koko hakuprosessista sekä laajimman sosiaalisen kontekstin toimintatavoista. Molemmat painottivat varsinkin hakudokumenttien roolia työpaikanhakuprosessissa. Tärkeää oli laatia niin hyvä hakemus, että erottuu samasta paikasta kilpailevista hakijoista ja pääsee sillä seuraavalle kierrokselle eli haastatteluun:

Tatu: ...kyllä mä ainakin tarkkaan mietin että mitä mä siihen laitan kun mä rupeen kirjottamaan että mitä puolia mä haluan tuoda esiin itestäni mikä ois se todellinen vahvuus mussa

Eljas: aika samat jutut

Tatu: sitä mieltii aina että millä mä mikä siinä mun hakemuksessa on se millä mä erottusin...

Eljas: sehän siinä onkin kaikista vaikein

Tatu: kyllähän se tietynlainen persoonallisuus vaan siinä

Eljas: pitäs jotenkin saaha tuotua sitä tekstistä esille

Tatu: kun vaan sitte on oma ittensä ettei epärehellinen ettei vääränlaista persoonaa sinne pane

<sup>33</sup> vrt. Widdowson 1998:10



Eljas: niin (14.5. 2001)

Opiskelijat ymmärsivät siis ennen etäjakson aloittamista hakudokumenttien merkityksen kokonaisprosessissa. He tiesivät myös, että tulee olla rehellinen ja kertoa itsestään totuudenmukaisesti, mikä osoittaa eettisyyttä. Kuitenkin opiskelijoiden käsitykset hakudokumenttien laatimisesta näyttivät pyörineen vielä pitkälle minän ja itseilmaisun ympärillä. Heille tuntui siten riittävän, että kykenisi tuomaan esiin omia vahvuuksiaan ja persoonallisuuttaan. He näyttivätkin mieltävän itsensä (Littlewoodin 1997:82-83 termein) *autonomisiksi kommunikoijiksi*, jotka painottavat kielellistä luovuutta ja henkilökohtaista ilmaisuaan. Simulaatiossa opiskelijat puolestaan joutuivat viestinnälliseen ongelmanratkaisutilanteeseen, joka asetti heidän henkilökohtaiselle ilmaisulleen haasteen: kommunikointi ei tapahdu psykologingvistisessä tyhjiössä.

Toimivissa työpaikkahakemuksissa ei ole kyse pelkästään yksilön omien vahvuuksien ja persoonallisuuden esille tuomisesta. Opiskelijoiden tulisi pikemminkin osata yhdistää persoonalliset ilmaisutapansa tiettyihin sosiaalisen kielenkäytön konventioihin, rajoitteisiin<sup>34</sup>. Kankaanranta (2000:163) on tutkimuksessaan todennut, että vain 25% ensimmäisen vuoden opiskelijoiden liike-elämän englanninkielisistä kirjoituksista oli autenttisten vastaanottajien arvioiden mukaan viestinnällisesti laadukkaita. Yksi tärkeä laatua lisäävä tekijä näiden arvioijien mielestä oli vastaanottajan huomioiminen. Case-tehtävien käytössä huomiota olisi siis kiinnitettävä kontekstiin ja sen vaatimuksiin; tämä edellyttää tilanteen analysointia ja eri vaihtoehtojen punnitsemista. Tullakseen professionaaliseksi kommunikoijaksi opiskelijoiden on näin ollen tarpeellista harjoitella juuri vastaanottajan huomiointia. (Louhiala-Salminen 1996:50, Louhiala-Salminen 1999b:169, Nikko ja Kankaanranta 2000:262, ks. myös Kankaanranta 2000.) Opiskelijoita kehoitettiin ottamaan vastaanottaja huomioon myös WWW-pohjaisen opiskeluympäristön tietoaineksessa (Ansela 1999).

---

<sup>34</sup> Diskurssikonventioiden tyypillisten piirteiden rajoissa tulisi olla myös sijaa yksilölliselle ja persoonalliselle itseilmaisulle, tyylillistä vaihtelua. Konventioiden tulisi helpottaa kommunikaatiota eikä rajoittaa sitä liikaa. (Widdowson 1998:11.)

Kysyin retrospektiivisissä haastatteluissa, miten opiskelijat olivat analysoineet itse viestintätilannetta ja sosiaalista kontekstia, työpaikkailmoitusta ja sen vaatimuksia. Olivatko he osanneet käytännössä huomioida vastaanottajaa case-etätehtävää tehdessään?:

Tatu: kyllä mä sillain kun rupesin kirjoittamaan mietin [työpaikkailmoitusta] ja sitten jossain puolessa välissä kun olin kirjottanut niitä juttuja niin katoin uudestaan että mitä tuossa oli ja että mitä mä voisin painottaa siinä vielä enemmän tuossa oli...provisiopalkkaussysteemi niin mä sitä yritin painottaa että oon sillain tavallaan kunnianhimoinen ja että ei riitä et saa vaan jonkun tietyn rahamäärän vaan aina haluaa lisää ja lisää  
kyllä mä sellasen ahkeran työntekijän kuvan ja sellasen että mä siinä porukassa tuun toimeen...kyllä se sillain...etten mä oo liiotellut itteeni omasta mielestäni missään (4.7.2001)

Eljas: kyllä niihin [työpaikkailmoituksen vaatimukseen] koitti silleen vähän keskittyä siihen että mitä siinä kysyttiin...siinä haettiin enempi ihmistä että ei niinkään koulutusta siinä oli joku koulutus mutta ei ollut sillain selviä vaatimuksia enempi niinku ihmistä haettiin...se jäi siinäkin mieleen...että ihmisten kanssa tulee toimeen...mahdollisimman selvän kuvan mitä nyt vaan silleen ehkä pystyy kirjallisessa muodossa antamaan (22.11.2001)

Molemmat opiskelijat olivat selvästi analysoineet ilmoitusta ja pohtineet omaa suhdettaan sen vaatimukseen. He olivat epäilemättä tehneet niiden pohjalta päätöksiä viestinnällisistä tavoitteistaan, tekstin rakentamisesta ja vastaanottajaan vetoamisesta. Näyttäisikin siltä, että konventiot eivät rajoittaneet opiskelijoiden toimintaa eivätkä ne muodostuneet liian ahtaiksi kehyksiksi luovalle toiminnalle. Opiskelijat kykenivät huomioimaan konventionaalisia rajoitteita ja muovasivat omaa luovaa toimintaansa niiden mukaisesti. He osoittivat siten olevansa ainakin osin kykeneviä soveltamaan diskurssitietoa käytännössä ja tasapainottamaan omaa persoonallista ilmaisuaan suhteessa konventioihin ja työelämän vaatimukseen (hakemusten tarkemman viestinnällisen eli funktionaalisen laadun arviointi ei kuulunut tämän tutkimuksen piiriin).

Työpaikanhaun case -simulointi näytti siis jonkin verran vahvistaneen ja täydentäneen opiskelijoiden aiempaa tietoa työpaikanhaun diskurssista, sillä se haastoi opiskelijat luovaan viestinnälliseen ongelmanratkaisuun, joka oli heille mitä ilmeisimmin uusi etätehtävämuoto (ks. s. 98). Oikean sosiaalisen elämän kielen taitaminen, professionaalinen kompetenssi, kehittyy kuitenkin vain vähitellen, ja

diskurssien hallinta edellyttää opiskelijoilta useampia harjoittelukertoja (Nikko ja Kankaanranta 2000:262, Kankaanranta 2000:155). Sovelsin tästäkin syystä etätehtäväsimulointiin prosessikirjoittamisen periaatteita: opiskelijat laativat etäjaksolla hakudokumenttien ensimmäiset versiot, joita heillä oli vielä tilaisuus muokata saamaansa palautetta hyödyntäen.

#### 6.5. Verkstopohjainen kielenopiskelukokemus kokonaisuutena

WWW-pohjaista opiskeluympäristöä ja koko verkstopohjaista opiskelumuotoa suunnitellessa tavoitteenani oli, että kaikki valinnat olisivat oppilaitoksen kontekstissa pedagogisesti järkeviä sekä tukisivat opiskelijoiden toimintaa ja samalla loisivat pohjaa mahdollisimman positiiviselle opiskelukokemukselle (Ansela 1999). Kuitenkin vasta kokeilemalla opiskelumuotoa tapaustutkimuksen opiskelijoiden kanssa oli mahdollista nähdä, kuinka suunnittelu käytännössä toimi. Mielenkiintoiseksi kokeilun teki varsinkin, ettei kumpikaan tutkimukseen osallistunut opiskelija ollut koskaan ennen opiskellut verkstopohjaisesti ja verkon välityksellä. Opiskelijoiden koko prosessista syntyneeseen kokemukseen vaikuttivat kuitenkin kaikki sosiaaliset dimensiot yhdessä — ei yksinomaan suunniteltu toimintaympäristö ja siihen tehdyt pedagogiset valinnat. Verkstopohjaisen opiskelutoiminnan aikana syntyvä kokemus on kokonaisuutena sikäli tärkeä, että opiskelijoiden psykobiografian merkittävät kokemukset voivat vaikuttaa heidän tulkintoihinsa myöhemmissä vastaavankaltaisissa tilanteissa (Layder 1997).

Opiskelumuodossa hyödynnettiin tietotekniikkaa, jota kohtaan tapaustutkimuksen opiskelijoilla oli alun perin ristiriitaisia asenteita (vrt. luku 6.1.). Retrospektiivisissä haastatteluissa opiskelijat saivat puolestaan esittää omat arvionsa verkstopohjaisen etäopiskelun koko prosessista. Miten kumpikin oli kokenut verkon välityksellä opiskelun?:

Tatu: tommonen nettipohjanen juttu oli ihan uus niin tietää että pystyy netinkin kautta opiskeleen juttuja niin sen on ainakin mulle *henkilökohtaisesti tärkeä* koska mä *en oo koskaan* tuntenut olevani *kovinkaan vahvoilla* noitten koneitten kanssa...(4.7.2001)

Eljas: *hirmu positiivisena ja mielenkiintoisena* koska mä nyt en niin hirveesti aikasemmin oo ollu tekemisissä tietokoneitten kanssa... se on uutta et se jo

vetää silleen jo osaansa mukaan ja sitte se että sen saa tehdä missä tilassa tahansa tahtoo niin se on ihan *mukava* homma (22.11.2001)

Sekä tietokoneet että verkostopohjainen opiskelu saivat siis opiskelijoissa aikaan tunnereaktioita. Erona kuitenkin oli, että tietotekniikka kirvoitti enimmäkseen varauksellisia tunteita, kun taas verkostopohjainen kielenopiskelu positiivisia. Opiskelijat saivat opiskeluprosessin aikana mahdollisuuden toteuttaa omaa toimijuuttaan tieto- ja viestintäteknikkaa hyödyntäen – ”nettipohjaisesti” – ja kumpikin tuntui pitävän kokemusta myönteisenä. Huomattavaa oli myös, ettei uusi kielenopiskelukokemus näyttänyt vahvistavan opiskelijoiden aiempia asenteita tietokoneita kohtaan: kumpikaan ei enää retrospektiossa tuonut varauksiansa esiin. Opiskelukokemus oli positiivinen huolimatta heikoksi koetusta tietoteknisestä osaamisesta tai vähäisistä käyttökokemuksista.

Opiskelumuodon uutuus näytteli omaa osaansa myönteisen ensikokemuksen syntymisessä; molemmat opiskelijat viittasivat siihen yllä olevissa lainauksissa. Uutuus ei sinänsä ollut opiskelumuodon koulutusteknologinen valintaperuste, sillä teknologian käytölle ja tehdyille valinnoille löytyi tärkeämpiä pedagogisia perusteluja (ks. Ansela 1999). Uutuudella oli kuitenkin opiskelijoille oma viehätysensä. Opiskelutoiminnan kannalta tämä voi olla hyvinkin merkittävää, sillä uutuudenviehätys voi stimuloida oppimista herättämällä opiskelijoissa uteliaisuutta ja halun tutkia (van Lier 1996:48). Uutuusarvo oli kiistämätön myös siksi, että opiskelijat olivat tottuneet muissa opiskelupuitteissa toisenlaiseen opiskeluun. Varsinkin Eljas vertasi verkostopohjaista kielenopiskelua aiempiin opiskelumuotoihin, ”tavalliseen opetukseen” (ks. luku 6.3.) Verkostopohjaisuus ei tosin ollut opiskelumuodon ainoa uutuus, sillä opiskelijoilla ei näyttänyt olleen aiempia kokemuksia työpaikanhaun simuloinnistakaan (ks. luku 6.4.).

Retrospektiivisissä haastatteluissa (Tatu 4.7.2001 ja Eljas 22.11.2001) kumpikin opiskelija ilmoitti kaiken lisäksi verkostopohjaisen opiskelun olleen tärkeimmän alueen, jossa he ylipäänsä kokivat kehittyneensä etäjakson aikana. Opiskelijoiden omien arvioiden mukaan ensimmäinen verkostopohjainen opiskelu oli näin ollen kokonaisuudessaan merkittävä kokemus. Tarkemmin tarkasteltuna opiskelijat kokivat kuitenkin opiskelun merkittävyyden eri tavoin.

Tatulla nousi tieto- ja viestintäteknikka ja sen käyttäminen useaan otteeseen esiin keskeisenä osana opiskelukokemusta, englanninkielisten hakemusten laadinnan ohella. Sivun 106 haastattelulainauksessa Tatu mainitsi pystyneensä, onnistuneensa, opiskelemaan ”netinkin kautta”. Hän oli kenties jopa vastoin omia aikaisempia epäilyksiään kyennyt toimimaan ”noitten koneitten kanssa”, ja se oli hänelle ”henkilökohtaisesti tärkeää”. Tatu saattoi siten tuntea hallitsevansa tekniikkaa eikä päinvastoin, mikä voidaan puolestaan tulkita valtaistumiseksi. Valtaistumisen onkin todettu lisäävän kieltenopiskelijoiden positiivista asennetta tietokoneita kohtaan (Warschauer 1996).

Tatulle onnistuminen oli todennäköisimmin henkilökohtaisesti tärkeää myös tulevaisuuden kannalta. Kuten luvussa 6.1. oli jo puhetta, tietoteknisten taitojen hallinta tuntui olevan hänelle merkittävää työelämän kannalta, sillä osaaminen edesauttaisi töiden saamista ja ammatillista etenemistä (vrt. Warschauer 1996). Kysyessäni, haluaisiko hän vielä jatkossa opiskella verkon välityksellä, Tatu (4.7.2001) vastasi: ”kyllä mä ihan mielelläni jos vaan mahdollisuuksia ois...ensinnäkin että oppis käyttämään koneita tulis sillain se käytäntö tutummaks ni se ois jotakin”. Näin ollen Tatun myönteinen ensikokemus näytti innostaneen häntä jatkossakin opiskelemaan verkostopohjaisesti, mikäli hänelle sellaisia tilaisuuksia tarjoutuisi.

Eljaskin mainitsi sivun 106-107 itsearviossaan tämän opiskelutyylin olleen hänestä ”hirmu positiivisen ja mielenkiintoisen”. Toisin kuin Tatun tapauksessa, Eljaksen huomio ei kiinnittynyt niinkään tekniikkaan tai teknisten taitojen hallintaan, sillä hän osasi jo riittävän hyvin. Hänelle tuntui olleen merkittävintä, että hän sai tutustua verkostopohjaiseen opiskelumuotoon, jossa tieto- ja viestintäteknikka oli pikemminkin integroituneena osaksi opiskeluprosessia ja laajempaa kokonaisuutta (vrt. integroiva CALL). Eljas arvioi kehittyneensä erityisesti juuri siinä, että huomasi tällaisen etäopiskelun sopivan omaan opiskelutyyliinsä: ”näki tään oppimistyylin ja sitten sen että havaitsi sen ainakin tässä hommassa olevan omalta kohalta ehkä parempi kuin tämmösen tavallisen opetuksen se oli ehkä se merkittävin homma” (Eljas 22.11.2001). Verkostopohjainen opiskelu tuntui siis olleen tässä nimenomaisessa tapauksessa hänelle sopivampi opiskelumuoto kuin ”tavallinen” opetus.

Sama seikka – uusi opiskelumuoto verrattuna muihin tutumpiin opiskelumuotoihin – tuli esiin kysyessäni, haluaisiko Eljas tulevaisuudessakin opiskella verkon välityksellä:

Eljas: no kyllä ainaki jotain että ehkä ei mulle nyt ihan kaikki sovi mut tietyt aineet varmaan ihan hyvinkin ois hyviä...jotkut sellaset jossa on jo pohjatietoo...jossa ei oo niin paljon semmosta uutta asiaa joka tarttis selittää niin sellaset vois olla mutta taas sellaset jotka ois lähinnä uutta asiaa niin ne ois parempi silleen etois fyysinen kontakti (22.11.2001)

Molemmat opiskelijat orientoituivat näin ollen tuleviin verkostopohjaisiin opiskeluihin myönteisesti. Tatu kuitenkin toivotti verkostopohjaiset opiskelumahdollisuudet tervetulleiksi nimenomaan siitä syystä, että tieto- ja viestintätekniikan käytännöt tulisivat vielä tutuimmiksi (ks. haastattelulainaus sivulla 108). Eljas sen sijaan vertasi uutta opiskelumuotoa aiempiin opiskelumuotoihin ja kontaktiopetukseen (”fyysinen kontakti”), johon hän oli tottunut. Teknologia ei ollut hänelle sinänsä tärkein tekijä tai itseisarvo vaan hän tuntui arvottavan verkostopohjaisen opiskelumuodon enemmänkin oman oppimisensa kautta: miten teknologiaa hyödyntävä opiskelu tukisi hänen omaan opiskeluansa ja tiettyjen asioiden opiskelua ylipäänsä. Tulevaisuuden verkostopohjainen opiskelu näytti kiinnostavan häntä, mikäli se sopisi opiskeltaviin sisältöihin ja hänen omaan opiskelutyylinsä.

Positiivinen ensikokemus verkostopohjaisesta kielenopiskelusta saattoi siten muodostua myönteiseksi vertailukohdaksi opiskelijoiden myöhemmille opiskelutilanteille. On niin ikään mahdollista, että onnistumisen kokemus jopa korjasi kummankin opiskelijan aiempia varauksellisia asenteita tietokoneita kohtaan. Opiskelukokemus saattoi näin ollen muuttaa molempien opiskelijoiden psykobiografiaa, mikä puolestaan vahvistanee heitä aktiivisina toimijoina ja vaikuttanee heidän toimintaansa vastaavatyypisissä opiskelutilanteissa tulevaisuudessakin.

## 7. JOHTOPÄÄTÖKSET

### 7.1. Aineistosta esiin nousseet löydökset

Olen tarkastellut tässä kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa kahden opiskelijan toimintaa ja kokemuksia verkostopohjaisen kielenopiskeluprosessin aikana. Ymmärtääkseni kielenopiskelijaa nimenomaan yksilönä sosiaalisessa kontekstissaan olen lähestynyt opiskelijoiden opiskeluprosessia etsien tilanteista toimintaa muovanneiden sosiaalisten dimensioiden vaikutuksia (sekä primäärejä että sekundäärisiä emergenssejä). Olen hakenut vastausta kysymykseen, missä yksilön opiskeluprosessin piirteissä sosiaaliset dimensiot nousivat esiin.

Opiskelijan verkostopohjaista opiskeluprosessia näyttivät muovanneen ensinnäkin monet psykobiografiasta nousseet seikat. Opiskelija ei siis yhtäkkiä toiminut täysin eri tavoin – ikään kuin vailla kehityshistoriaansa – opiskellessaan ensimmäistä kertaa verkostopohjaisesti, vaan hänen tilanteiseen toimintaansa vaikuttivat mm. aiemmin sisäistetyt tiedot ja omaksutut taidot, tavat, tottumukset sekä mieltymykset. Joidenkin tottumuksien ja mieltymyksien mukaan toimiminen saattoi kieliä siitakin, että opiskelijalla ei ollut aiempia kokemuksia verkostopohjaisesta kielenopiskelusta eikä hänelle vielä ollut syntynyt tällaisesta opiskelusta varsinaisia toimintamalleja tai tapoja. Opiskelijan psykobiografian lisäksi hänen toimintansa muokkautui itse tilanteisen toiminnan dynamiikassa esiin nousseista vaikutuksista. Esimerkiksi opiskeluprosessin aikana ennakoimatta opiskelijan eteen tullut ongelma (verkon kaatuminen) saattoi pakottaa hänet hakemaan ratkaisua, jotta opiskelu voisi jälleen edetä esteettä.

Opiskelijan toimintaan vaikuttivat niin ikään puitteet: opiskelun välitön fyysinen ympäristö sekä erinäisten muiden puitteiden ristikkäispaineet, mm. opiskelijan yrittäessä opiskella työpaikallaan. Puitteiden vaikutuksia oli tulkittavissa myös oppilaitoks(i)en toimintatapojen heijastumisissa, sillä opiskelija saattoi toistaa joitakin vakiintuneita rakenteellisia piirteitä, esimerkiksi opettaja-opiskelijan välisiä valtasuhteita. Laajimmasta sosiaalisesta kontekstista esiin nousseet piirteet muovasivat edelleen opiskelijan toimintaa. Opiskelijat tähtäsivät suomalaiseen kontekstiin, mikä näytti vaikuttaneen tilanteiseen toimintaan monellakin tavoin: toiminnan keskeisiin tavoitteisiin; millaisia resursseja opiskelija käytti

työpaikkailmoituksen etsimiseen; mikä oli vanhaa ja uutta tietoa netistä verkossa tarjolla olleessa opiskeluympäristössä jne.

Analysoimastani aineistosta oli siis havaittavissa, että kaikki sosiaaliset dimensiot heijastuivat opiskelijoiden toimintaan tavalla tai toisella: opiskelija oli aktiivisena toimijana sidoksissa sosiaaliseen todellisuuteen, joka muodosti monikerroksellisen kontekstin hänen toiminnalleen. Opiskelijan prosessin etenemistä ja siihen vaikuttavia tekijöitä saattoi ymmärtää ja selittää sosiaalisten dimensioiden emergensseillä. Dimensiot nousivat esiin opiskelutoiminnan aikana usein myös päällekkäisesti. Tilanteinen toiminta oli dimensioiden yhteisvaikutuksesta ennalta-arvaamatonta (kontingenssi), eikä yksilön toimintaprosessia voinut tarkalleen etukäteen tietää.

Interaktiopainotteisissa CALL –tutkimuksissa on useimmiten tutkittu kielenopiskelua osallistujien kesken jaettuna tiedonrakentamisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen prosessina. Kuitenkin interaktiotutkimuksien käsitys kielenopiskelun sosiaalisesta ulottuvuudesta perustuu pitkälti sosiaaliseen toimintaan, ja sosiaaliseen vuorovaikutusprosessiin osallistuminen nähdään toimijuutena (Layderkin on kritisoinut tällaista näkemystä sosiaalisesta todellisuudesta). Tuolloin kielenopiskelun sosiaalinen ulottuvuus, sosiaalinen konteksti, on määrittynyt suppeahkoksi. Monissa sosiokulttuurisissa ja kontekstipainotteisissa tutkimuksissa on interaktiotutkimuksien tapaan määritelty kielenopiskelijan toimintaan heijastuva sosiaalinen kontekstin liian kapea-alaisesti tai se on jäänyt peräti kokonaan määrittämättä.

Toimijuuteen on kuitenkin laskettava myös yksilön minän taso, ja sosiaalisen toiminnan analyysissä on lisäksi huomioitava sosiaalisten rakenteiden vaikutukset kielenopiskelijan toimintaan. Olen tarkastellut tutkimuksessani sekä tilanteisen toiminnan ja kielenopiskelijan minän tasoa että opiskelijan toimintaa muovanneita rakenteita, sosiaalisia puitteita ja laajinta sosiaalista kontekstia eli tulkinnut yksilön verkostopohjaista kielenopiskelutoimintaa sosiaalisessa kontekstissa sen mikro- ja makrotasoilla. Layderin sosiaalisten dimensioiden teorian avulla saatoin siten tarkastella sosiaalisen kontekstin vaikutuksia useita aikaisempia tutkimuksia laajemmin ja monikerroksellisemmin.



Sosiaalisten dimensioiden teoriassa keskeistä on juuri näiden mikro- ja makrotasojen, toimijuuden ja rakenteiden, kietoutuminen toisiinsa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen jatkokysymys kuuluikin, mitkä dimensioista esiin nousseet piirteet asettivat rajoja opiskelijan toiminnalle. Sosiokulttuurisissa kielenoppimiskäsityksissä oppija nähdään aktiivisena toimijana, jollaisia tapaustutkimuksen molemmat opiskelijat olivat omilla yksilöllisillä tavoillaan. Kielenopiskelija ei kuitenkaan voi aina edetä luovasti ja ilman rajoitteita vaan toiminnassa on huomioitava erinäisiä rakenteellisia seikkoja, joko toiminnan sosiaalisissa puitteissa tai laajimman sosiaalisen kontekstin tasolla. Opiskelijoiden kielenopiskeluprosessin aineistoa tarkasteltaessa löytyi esimerkkejä juuri yksilön toimintaa rajoittavista rakenteellisista vaikutuksista, jollaisia on tuotu esiin aiemmassakin sosiokulttuurisessa CALL -tutkimuksessa (ks. Belz 2002).

Opiskelijoiden toiminnalle rajoja asettivat ensinnäkin laajimman sosiaalisen kontekstin diskursiiviset käytännöt. Englanninkielisen työpaikanhaun diskurssikäytänteiden toiminnalle asettamia rajoja voidaan kuitenkin pitää myönteisinä sikäli, että voidakseen liittyä sosiaalisten yhteisöjen jäseniksi opiskelijoiden tuleekin huomioida tietyt työpaikan hakemiseen kuuluvat vakiintuneet toimintatavat. Näiden rajojen laiminlyömisellä voi lisäksi olla sosiaalisia seuraamuksia, esimerkiksi vastoin kaikkia konventioita laadituilla hakemuksilla ei todennäköisimmin saa toivomaansa työpaikkaa. Opiskelijat myös halusivat opetella näitä käytänteitä lisää, vaikka heillä oli jo aiempaa tietämystä työpaikanhaun prosessista. Aineistosta oli tulkittavissa, että opiskelijat toivoivat nimenomaan hyötyvänsä englanninkielisen työpaikanhaun opiskelusta sosiaalisessa mielessä. Tämä löydös on yhteneväinen investoimista koskevien tutkimuksien (Norton Peirce 1995, Norton 2000, Norton 2001) kanssa, joissa kielenoppijan on todettu opiskelevan lisätäkseen (sosio)kulttuurista pääomaansa, jotta hän voisi liittyä jäseneksi erilaisiin sosiaalisiin yhteisöihin.

Molemmat tapaustutkimukseni opiskelijat toimivat aktiivisesti ja investoivat vapaaehtoisesti aikaansa ja energiaansa verkostopohjaiseen opiskeluun. Analyysissä nousi esiin esimerkkejä siitä, kuinka opiskelijat pyrkivät suhteuttamaan toimintaansa sosiaalisen elämän vaatimukseen ja ottivat huomioon työpaikanhaun diskursiivisia toimintatapoja. Esimerkiksi opiskelijoiden kirjoitusprosessin olennaisena haasteena näytti juuri olevan persoonallisen ilmaisun ja hakudokumenttien konventioiden

yhteensovittaminen eli luovan toiminnan asettaminen sosiaalisten käytäntöjen rajoihin. Diskurssikäytänteet olivat niin ikään keskeisenä osana verkostopohjaista opiskelumuotoa (puitetta), joka myös asetti opiskelijoille omat rakenteelliset rajansa. Verkostopohjaisessa opiskelumuodossa sovellettiin käytäntöön ammattialojen viestintäpainotteisen kielenopetuksen ja integroivan CALLin näkemyksiä, joiden mukaan opiskelu kytkeytyy sosiaalisen elämän autenttisiin diskurssitilanteisiin.

Analyysissä löytyi edellisten ohella monia kielteisemmiksi tulkittavia rakenteellisia rajoitteita — kielteisemmiksi siinä mielessä, että ne enemmänkin hankaloittivat opiskelijan aktiivista toimintaa. Tällaisia olivat esimerkiksi samanaikaisesti päällekkäisten sekä toistensa kanssa limittäisten muodollisten ja epämuodollisten puitteiden ristikkäispaineet. Vaikka verkostopohjaisen etäopiskelun puitteet oli suunniteltu joustaviksi ja aktiivista opiskelua mahdollisimman vähän rajoittaviksi, mm. opiskelijoiden ajankäyttöön vaikutti heidän muukin sosiaalinen elämänsä, esimerkiksi työ saattoi viedä opiskelijan ajan lähes kokonaan. Opiskelijan aktiiviselle online-opiskelulle rajoja asettivat muutenkin monet seikat fyysisissä opiskelupuitteissa mm. kesken opiskelun yllättänyt tekninen vika.

Toisaalta aineistosta oli havaittavissa, että opiskelija saattoi ylittää rakenteista nousseita hankaluuksia ja rajoitteita. Vastaavanlaisia löydöksiä on tuotu esiin aikaisemmassakin tutkimuksessa (ks. Belz 2002). Hyvä esimerkki tällaisesta rajoitteita ylittävistä luovuudesta oli, että opiskelijat tulostivat etäopiskelua varten WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä tarjolla ollutta tietoa, sillä online-opiskelu ei ollut heille kaiken aikaa mahdollista. Opiskelijat voivat siis aktiivisina toimijoina löytää ratkaisuja ja vastata luovasti joihinkin rakenteiden rajoitteisiin, sillä he eivät ole toiminnassaan vain olosuhteiden armoilla. Sosiokulttuuristen kielenoppimisen näkemysten mukaan tärkeintä opiskeluprosessissa on, että opiskelijat ylipäänsä toimivat aktiivisesti kohti tavoitetta.

Kielenoppijaa/opiskelijaa on kirjallisuudessa ja aiemmissä tutkimuksissa useimmiten käsitelty yleistäen ja irrallaan sosiaalisesta kontekstista. Näistä aiemmista näkemyksistä poiketen olen tutkimuksessani lähestynyt kielenopiskelijaa yksilöllisenä toimijana ja kiinnittyneenä sosiaaliseen kontekstiin. Tutkimuksen teema-analyysi yksilön opiskeluprosessista ja sitä muovanneista sosiaalisten

dimensioiden vaikutuksista on osoittanut, kuinka monisyinen kunkin opiskelijan verkostopohjainen kielenopiskeluprosessi voi olla ja miten monet seikat lopulta auttavat ymmärtämään opiskelijan yksilöllisyyttä, kun hänen opiskeluprosessiaan tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta ja monikerroksellisessa sosiaalisessa kontekstissa. Opiskelijoiden yksilöllisyyttä ei olisi ollut mahdollista ymmärtää analysoimalla vain yhtä tai kahta yleistettävää oppijan ominaisuutta ja tutkimalla yksilöitä irrallaan sosiaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista.

Hain tutkimuksessani myös vastausta kysymykseen, erosivatko opiskelijoiden opiskeluprosessit toisistaan ja jos, niin miten heidän keskinäinen erilaisuutensa nousi esiin aineistossa. Verrattaessa opiskelijoiden prosesseja toisiinsa saattoi havaita jonkin verran samankaltaisuuksia. Yhteistä opiskelijoille oli eritoten halu kytkeytyä toiminnallaan laajimpaan sosiaaliseen kontekstiin: harjoittaa diskurssikäytänteitä työelämää silmällä pitäen. Heidän psykobiografioistansa löytyi yhteneväisiä piirteitä: diskursiivista tietoisuutta, etäopiskeluprosessia tukevia tietoja ja taitoja, samoin kuin varauksellisia asenteita tietokoneita kohtaan jne. Lisäksi opiskelijat käyttivät joitakin apuresursseja samalla tavoin: opiskelivat WWW-opiskeluympäristössä ollutta tietoa aineistosta etupäässä tulosteista ja tuntuivat hakeneen opiskelijatoveriltaan enemmänkin psykososiaalista tukea. Kuitenkin kokonaisuutena tarkastellen opiskelijat olivat erilaisia toimijoita, joiden opiskeluprosessit ja kokemukset erosivat paljonkin toisistaan.

Aineistosta oli tulkittavissa, että sosiaaliset dimensiot muovasivat molempien opiskelijoiden opiskeluprosessia erilaisin painotuksin ja erilaisissa suhteissa toisiinsa. Kummankin prosessiin heijastui yhtä lailla psykobiografian piirteitä, mm. aiempien tietojen vaikutuksia, mutta mikä koettiin aiemmaksi tiedoksi saattoi vaihdella. Toinen opiskelijoista joutui ratkaisemaan etäopiskelunsa aikana pulmatilanteita; toisella taas ei ollut mainittavimpia ongelmia. He opiskelivat niin ikään erilaisissa puitteissa, jotka vaikuttivat heidän toimintaansa eri tavoin. Lisäksi he tuntuivat olevan erilaisissa suhteissa laajimpaan sosiaaliseen kontekstiin, työelämään ja sen vaatimuksiin: toinen koki mitä ilmeisimmin olevansa vielä opiskelija, kun taas toinen oli jo siirtynyt opiskelun ohessa työelämään. Tämän voidaan katsoa olevan eritoten osoitusta heidän minätasojensa, identiteettien, erilaisesta vaikutuksesta tilanteeseen toimintaan. Aiemmissa sosiokulttuurisissa

yksilöä koskevissa tapaustutkimuksissa (Norton 2000, 2001, ks. myös Norton Peirce 1995) on niin ikään todettu, että kielenopiskelijoiden erilaiset identiteetit heijastuvat eri tavoin sosiaalisissa prosesseissa.

Opiskelijat erosivat näin ollen käytännössä monin tavoin siinä, miten he olivat toimijoina kiinnittyneitä monikerrokselliseen sosiaaliseen kontekstiin ja mitkä sosiaaliset dimensiot kummankin prosesseissa nousivat esiin. He orientoituivat samaan tehtävään eri tavoin ja kulkivat eri reittejä päästäkseen tavoitteeseensa, mm. hyödyntämällä erilaisia apuresursseja erilaisiin tarpeisiinsa. Opiskelijoiden opiskeluprosessien ja kokemusten erilaisuus korostaakin sosiokulttuurista kielenoppimisnäkemystä, jonka mukaan opiskelijat eivät ole homogeeninen joukko. Jokainen kielenoppija on yksilö, inhimillinen toimija, eikä yksikään opiskelija toimi täysin samalla tavoin.

Tavoitteenani oli myös selvittää, miten opiskelijat arvioivat ensimmäistä verkostopohjaista kielenopiskeluaan kokonaisuutena. Vaikka opiskelijoiden opiskeluprosessit reitteineen ja kokemuksineen olivat erilaisia ja yksilöllisiä, molemmat opiskelijat arvioivat verkostopohjaisen kielenopiskelun olleen myönteinen kokemus. Aineistosta saattoi niin ikään tulkita, että ensimmäinen verkostopohjainen opiskelukokemus oli molemmille mielekäs, mutta eri tavoin. Tämä alleviivaa edelleen sosiokulttuurista näkemystä kielenoppimiseen: yksilön kehittymiseen ei ole vain yhtä reittiä, ja yksilö itse tietää parhaiten, milloin kokee onnistuneensa — ulkopuoliset eivät voi sitä hänen puolestaan määrittellä (vrt. Lantolf ja Pavlenko 2001:153).

Yksilölle merkitykselliset sosiaaliset kokemukset rakentavat häntä minätasolla. Ensimmäisestä verkostopohjaisesta etäopiskelusta syntyneillä kokemuksilla voi olla vaikutusta opiskelijan tilanteiseen toimintaan tulevaisuudessakin; opiskelijoiden psykobiografiaan painuneet merkittävät opiskelukokemukset mahdollisesti nousevat tavalla tai toisella esiin myöhemmissä oppimistilanteissa. Näin opiskelukokemus rakentuu yksilön minän tasolla osaksi tulevien tilanteiden monikerroksellista sosiaalista kontekstia. Onnistumis/oppimiskokemuksen voi samaten tulkita kohentaneen jossain määrin toisen opiskelijan käsityksiä itsestään kielenopiskelijana ja omasta osaamisestaan. Hän saattoi kehittyä laajemminkin minätasollaan.

Identiteetit voivat kehittyä yksilön osallistuessa hänelle merkittäviin sosiaalisiin prosesseihin. Tämä on myös yksi keskeisistä johtopäätöksistä Nortonin (2000, ks. Norton 2001, Norton Peirce 1995) sosiokulttuurisissa kielenopiskelijaa koskevissa identiteettitutkimuksissa.

## 7.2. Tutkimuksen arviointi

Olen tarkastellut tässä tapaustutkimuksessa yksilön verkostopohjaista kielenopiskelua sosiokulttuurisena prosessina. En ole siten yrittänyt kurkistaa opiskelijan pään sisään tarkastellakseni hänen kognitiivisia prosessejaan vaan pikemminkin tarkastellut kielenopiskelijaa toimijana sosiaalisessa kontekstissaan. Sosiokulttuuriset näkemykset ovat vasta tuloillaan kielenoppimisen kenttään, ja yksilöä koskevia verkostopohjaisia kielenopiskelun tutkimuksia on ylipäänsä tehty sangen vähän sosiokulttuurisessa viitekehyksessä. Tutkimukseni voidaan katsoa siten edustavan tuoretta tutkimussuuntausta. Työni poikkeaa myös aiemmista prosessipainotteisista verkostopohjaisen kielenopiskelun tutkimuksista sikäli, etten tarkastellut opiskelijan etäopiskelua yksinomaan CALLin viitekehyksessä. Lähestyin sen sijaan yksilön kielenopiskelutoimintaa laajemmin sosiokulttuurisena ilmiönä.

Teema-analyysin tavoitteena ei ole ollut hakea kausaalisia suhteita opiskelijoiden toiminnan ja sosiaalisen kontekstin välille. Analysoidusta aineistosta esiin nousseita seikkoja ei voi siten palauttaa muuttujiksi, joilla voisi yleispätevästi selittää yksilöitä toimijoina. Yleistettävät muuttujat ja kielenopiskeluprosessin yleispätevät selitysmallit eivät muutenkaan sovi sosiokulttuurisiin kielenoppimiskäsityksiin, joiden peruseriaate on juuri tunnustaa yksilöiden erilaisuus ja jokaisen opiskeluprosessin yksilöllisyys. Löydöksiä ei ole näin ollen tarkoituskaan yleistää kahden tutkimukseen osallistuneen opiskelijan tapauksien pohjalta.

Kahden opiskelijan tapauksien kautta on kuitenkin mahdollista tarkastella ja ymmärtää laajempaa ilmiökokonaisuutta: yksilöä/kielenopiskelijaa toimijana, joka on kiinnittynyt monikerrokselliseen sosiaaliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Määrittelin tämän kontekstin sosiaalisten dimensioiden teorian avulla. Layderin sosiologinen teoria ei ole välttämättä ainoa mahdollinen sosiaalisen kontekstin

määritelmä, mutta se osoittautui käytännössä (muutamien täydennyksin) toimivaksi tämän tutkimuksen tarkoituksiin.

Opiskeluprosessista eri menetelmin kerätty aineisto oli aitoa ja luotettavaa siinä mielessä, että aineistonkeruun kohteena oli oikea ja todellinen opiskelutilanne. Retrospektiivisten haastattelujen kysymykset kohdentuivat itse prosessiin ja opiskelijoiden kokemuksiin eri vaiheissa, jota muu aineisto täydensi. Tutkimuksen teoriaviitekehys muodostui tosin vasta aineistonkeruun jälkeen näkökulmaksi tarkastella valmista aineistoa. Kerättyä aineistoa voidaan tästä huolimatta pitää tarkoituksenmukaisena, sillä siitä oli nostettavissa esiin opiskelijoiden verkostopohjaista etäopiskeluprosessia muovanneita sosiaalisten dimensioiden piirteitä ja siitä oli mahdollista tehdä tulkintoja tutkimuksen teoriaviitekehyyksessä. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut esittää tyhjentävää analyysiä opiskelijoiden verkostopohjaisesta opiskelusta ja kaikista siihen vaikuttaneista sosiaalisten dimensioiden piirteistä vaan antaa enemmänkin välähdyksiä monitahoisesta ja monimutkaisesta ilmiöstä.

Toisaalta edellä mainittua seikkaa (aineistoa ei kerätty tutkimuksen teoriaviitekehyyksessä) voidaan pitää yhtenä tutkimuksen heikkoutena. Kysymyksethän ohjasivat opiskelijoita pohtimaan opiskeluprosessia ja kokemuksiaan tietyistä näkökulmista jo haastatteluvaiheessa. Koska en laatinut haastattelukysymyksiä tutkimuksen teoriaviitekehyyksessä, opiskelijoiden prosesseista jäi epäilemättä muutamia kiinnostavia piirteitä kartoittamattakin. Esimerkiksi mitä muuta tapahtui opiskeluprosessin ohessa. Retrospektiiviset haastattelukysymykset kohdentuivat etupäässä opiskelutoimintaan ja kokemuksiin WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä ja case-etätehtävän tekemiseen.

Sosiokulttuurisen kielenoppimiskäsityksen mukaan opiskelijoiden toiminta voi kuitenkin kohdistua muuhunkin kuin opiskeluun, ja opiskelu voi sisältää muutakin toimintaa kuin oppimista. Opiskelijat toivat tosin näitä jonkin verran esiin vastatessaan kysymyksiin, mutta heiltä olisi myös voinut kysyä erikseen muusta toiminnasta: soiko puhelin kesken online-opiskelun, särkekö päätä, jäikö kirjoittaminen syömisen vuoksi kesken jne. Näistä yksilöllisten opiskelureittien ”sivupoluista” olisi saanut lisätietoa vaikkapa opiskelijoiden epämuodollisten ja

opiskelun kanssa limittäisten puitteiden vaikutuksista opiskelijoiden tilanteiseen toimintaan. Tämä olisi täydentänyt kuvaa kielenoppijasta kokonaisvaltaisena, inhimillisenä toimijana.

Tutkimuksen tekemistä hankaloitti, että opiskelijoiden retrospektiiviset haastattelut sijoittuivat ajallisesti kauemmaksi varsinaisesta etäopiskeluvaiheesta, minkä vuoksi joitakin opiskelijoiden huomioita ja tulkintoja saattoi jäädä selvittämättä. Tarkoitukseni oli haastatella opiskelijoita heti tuoreeltaan heidän opiskeltuaan, mutta käytännössä se ei ollut mahdollista etupäässä opiskelijoiden omien aikataulujen vuoksi. Erityisesti tämä häytti toisen opiskelijan retrospektiota, sillä hän ei enää pystynyt palauttamaan mieleensä kuukausia myöhemmin kaikkea vierailustaan WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä.

Analyysin kannalta haasteellista oli myös tarkastella opiskelijoiden tilanteista toimintaa, joka oli sosiohistoriallisestikin monikerroksellista ja päällekkäistä. Opiskelija oli jo sulauttanut sosialisationsa myötä esimerkiksi tiettyjä puitteiden institutionalisoituneita ja rakenteellisia toimintatapoja osaksi psykobiografiaansa. Joidenkin piirteiden analysointi monimutkaistui, sillä ei ollut täysin selvää, mikä oli yksilön aiemman aktiivisen toiminnan kautta sisäistynyttä, mikä puolestaan ilmensi kulloistenkin rakenteiden vaikutuksia opiskelijoiden toimintaan.

Tätä seikkaa alleviivasi se, ettei käytössäni ollut aineistoa sosiaalisten puitteiden tasoista vaan ainoastaan opiskelijoiden tulkintoja niistä: puitteiden piirteet nousivat esiin opiskelijoiden kokemuksissa, toiminnan ja kerronnan kautta. Analyysiä olisikin kenties helpottanut, mikäli käytössä olisi ollut enemmän näistä makrotason rakenteista kertovaa aineistoa tukemaan ja tukevoittamaan opiskelijoiden tulkintoja — vaikkapa kartoituksia kyseisen oppilaitospuitteen institutionalisoituneista toimintatavoista, esimerkiksi opettajakyselyjä. Samoin läheskään kaikkiin laajimman sosiaalisen kontekstin rakenteellisiin ilmiöihin ei ollut käytettävissä tutkimuksellista tietoa, esimerkiksi suomalaisen työpaikanhaun diskurssin tämän hetkisistä yleisistä toimintatavoista ja kulttuurisista konventioista. Toisaalta tämän tutkimuksen analyysifokus oli mikrotasolla, yksilön toiminnassa ja tulkinnoissa, eikä makrotason ilmiöissä. Rakenteellisia kehyksiä ja rajoitteita koskevan aineiston puuttumista ei siis sinänsä voida pitää tutkimuksen puutteena.

Rajallista tapaustutkimusta olisi jatkossa hedelmällistä laventaa ottamalla tarkastelun kohteeksi enemmän yksilöitä. Tämän tutkimuksen opiskelijat lähtivät mukaan vapaaehtoisina, jo valmiiksi halukkaina opiskelemaan. Opiskelijat eivät kuitenkaan aina ole näin aktiivisia. Kiinnostavaa olisikin tietää, millaiseksi prosessi muodostuisi, mikäli verkostopohjainen opiskelu ei olisikaan vapaaehtoista vaan kuuluisi vaikkapa pakollisena kurssin yhteyteen. Tuolloin mukaan tulisi epäilemättä sellaisiakin yksilöitä, jotka eivät olisikaan valmiiksi aktiivisia toimijoita eivätkä ehkä kykenisi autonomiseen etäopiskeluun tai olisi lainkaan kiinnostuneita verkostopohjaisesta opiskelusta.

Samoin mielenkiintoista olisi tutkia sellaisia opiskelijoita, jotka tähtäävät hakemuksillaan työpaikkaan ulkomailla. Nyt kumpikin opiskelija halusi harjoittaa suomalaisen kontekstin diskurssia ja konventioita. Toiseen sosiokulttuuriseen ympäristöön hakiessaan opiskelijan olisi kuitenkin pystyttävä toimimaan huomioiden hänelle vähemmän tutun sosiaalisen ja kulttuurisen kontekstin rajoitteet ja konventiot. Tuolloin he eivät saisi myöskään aiemmista tiedoista ja osaamisesta niin paljon tukea kuin tämän tutkimuksen opiskelijat saivat. Missä määrin opiskelijan olisi tällaisessa tapauksessa mahdollista toimia verkostopohjaisen opiskelumuodon puitteissa itsenäisesti? Olettaa voisi, että käytännössä tämän piirteen muuttuminen vaikuttaisi paljonkin siihen, miten sosiaaliset dimensiot kontingentisti nousisivat esiin ja heijastuisivat opiskelijoiden tilanteiseen toimintaan.

Niin ikään kiinnostavaa olisi kääntää tutkimusfokus makrotason analyysiin eli tutkia itse englanninkielisen työpaikanhaun diskurssia suomalaisessa kontekstissa, sillä ilmiötä ei ole riittävästi tutkittu. Onko englanniksi hakemisella laajemmin merkitystä suomalaisten diskurssiyhteisöjen rekrytointitilanteissa, kuten tämän tutkimuksen opiskelijat työpaikanhakijoina kertoivat? Onko englanniksi hakemisella vaikutusta siihen, miten työnantajat rekrytointivaiheessa arvioivat työpaikanhakijan professionaalista kompetenssia? Ovatko hakukirje ja CV edelleen hallitsevia? Millä tavoin ja missä määrin kulttuurin digitalisoituminen (ks. esim. Järvinen 1999) on muuttamassa tai jo muuttanut toimintatapoja, mikä on esim. netin osuus työpaikkarekrytoinnissa jne.? Myös laajempien sosiaalisten kontekstien – vaikkapa suomalaisen ja brittiläisen – vertaileva tutkimus valaisisi toimintatapojen välisiä eroja ja/tai yhtäläisyyksiä. Tällaisia erityisesti diskursseihin liittyviä murroksia ja vakiintumassa olevia



toimintatapoja esiin nostavalla tutkimuksella olisi merkitystä (ammattialojen ja muussakin) kielikoulutuksessa. Makrotason rakenteiden tutkimuksesta olisi epäilemättä käytännön hyötyä, sillä tiedolla voisi mahdollisesti ajantasaistaa käytäntöjä ja kenties integroida niitä entistä paremmin laajimman sosiaalisen kontekstin tasolle.

Tässä tutkimuksessa ovat tunteet olleet jossain määrin sivuosassa. Ne ovat olleet enemmänkin kytkeytyneenä toiminnan sosioemotionaalisiin ulottuvuuksiin. Esimerkiksi opiskelijat tuntuivat hakeneen sekä ohjaajalta että opiskelutoverilta psykososiaalista tukea, ja heidän tilanteisen toimintansa aikana syntyi erilaisia tunnereaktioita mm. ärsytystä, miellyttäviä yllätyksiä jne. Tunnereaktiot avustivat lisäksi opiskelijoiden kokemusten tulkitsemista.

Kuitenkin yksilön verkostopohjaisessa opiskeluprosessissa esiin nousevat emootiot olisivat itsessäänkin huomionarvoinen jatkotutkimuksen kohde. Tunteiden sosiologia on nimittäin noussut ainakin sosiologisissa tutkimuksissa omaksi tärkeäksi aihealueekseen 1990-luvun lopulta lähtien (ks. esim. Williams 2001). Useimmat sosiokognitiiviset ja -kulttuuriset kielenoppimisen ja -opettamisen tutkimukset näyttävät painottavan oppimista tiedon rakentamisen näkökulmasta. Kielenoppimisprosessissa on silti myös emotionaaliset piirteensä, joita on omana aiheenaan tutkittu vasta vähän sosiokulttuurisessa viitekehysessä (lähinnä motivaatioon liittyviä tutkimuksia). Oppimisprosessin emotionaaliset ulottuvuudet ovat niin ikään lähestulkoon kartoittamaton sosiokulttuurisen CALL -tutkimuksen alue.

## 8. KESKUSTELUA

Kummankin tähän tutkimukseen osallistuneen opiskelijan oli mahdollista olla opiskeluprosessinsa aikana omalla yksilöllisellä tavallaan kiinnittyneenä sosiokulttuuriseen kontekstiin, kaikkien sosiaalisten dimensioiden tasoilla, vaikka he eivät olleet aiemmin opiskelleetkaan verkostopohjaisesti. Alkuperäisajatuksena verkostopohjaisen opiskelumuodon suunnittelussa olikin mahdollistua erilaisten opiskelijoiden aktiivinen toiminta. Verkostopohjainen opiskelumuoto oli pedagogiselta suunnittelultaan ja puitteiltaan kummallekin opiskelijalle samanlainen.

Tutkimuksen valossa näytti siltä, että suunnittelu edisti opiskelijan aktiivista toimintaa antamalla vapauden päättää ja tehdä itsenäisiä valintoja: muovata toimintaympäristöä, konstruoida aktiivisesti oman oppimisen ehtoja ja olosuhteita vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön kanssa. Koska tutkimus oli samalla tämän etäopiskelumuodon pedagoginen käyttökokeilu, opiskelijoiden positiivisista kokemuksista voi välillisesti myös päätellä, että opiskelumuoto soveltui varsin hyvin alkuperäiseen suunnittelukontekstiinsa.

Voiko tämän tutkimuksen opiskelumuotoa sitten väittää verkostopohjaisen kielenopiskelun malliksi tai hyväksi käytännön esimerkiksi? Tarkoituksenani ei ole ollut esittää ratkaisua verkostopohjaisen kielenopiskelun yleispätevänä mallina, sillä se ei ole sellaisenaan välttämättä siirrettävissä toisiin oppilaitospuitteisiin/konteksteihin tai pedagogisiin tarkoituksiin. Lisäksi sosiokulttuurisesta näkökulmasta katsottuna opiskelijoiden yksilöllisyyden tunnustava pedagogiikka ei ole edes standardoitavissa — kuten Lantolf ja Pavlenkokin (2001:157-158) ovat esittäneet. Tapaus ei myöskään pyri olemaan kuvaus hyvästä käytännöstä. Tällaista ei voi ensinnäkään väittää suppean käyttökokeilun pohjalta. Opiskelumuotoa olisi syytä vielä kehittää ja uudelleen organisoida, esimerkiksi olisi tarpeen tehostaa opiskelijatoverin roolia palautteenantajana ja harjoituttaa enemmän viestintätilanteen analysointia. Uudelleen organisoimisen jälkeen opiskelumuotoa olisi käytännössä kokeiltava useasti ja monenlaisissa käyttötarkoituksissa ennen kuin voisi alkaa puhua henkilökohtaisesta käytännöstä.

Kokeilusta ja henkilökohtaisesta käytännöstä on lisäksi matkaa käytännöksi sanan laajemmassakin merkityksessä. Rakenteellisen tason käytännöistä voidaan puhua vasta, kun yksittäiset kokeilut ja henkilökohtaiset käytännöt vakiintuvat osaksi instituutiopuitteita ja niiden yleisiä toimintatapoja. Verkostopohjaiset opiskelumuodot ovat yleensä ottaen vielä vakiintumattomia ja sisältävät kokeilujen asteella olevia ratkaisuja. Uusina toimintamuotoina ne saattavat kuitenkin haastaa oppilaitoksien vallalla olevia toimintatapoja ja käytäntöjä, joskin rakenteelliset tasot muuttuvat hitaammin kuin yksilöt. Tämän tapaustutkimuksen opiskelijoille verkostopohjainen opiskelu oli myönteinen kokemus, mutta heidän oppilaitokseensa kokeilulla tuskin on sanottavampaa merkitystä, sillä kokeilu ei tapahtunut kiinteänä osana oppilaitoksen toimintaa ja sen kehitystyötä.

Mitä tämän tapaustutkimuksen valossa voisi todeta verkostopohjaisesta opiskelumuodosta ja sen suunnittelusta yleisemmin? Käytännössä näytti siltä, että uusi opiskelumuoto toimi ja opiskelijoiden suhteellisen autonominen etäopiskelu onnistui, kun opiskeluprosessissa yhdistyi sopivassa määrin vanhaa ja uutta. Niinpä esimerkiksi opiskelijoiden aiempien tietojen ja tietoteknisten taitojen osuus oli osin ennakoitavissa, jolloin opiskelijat pystyivät hyödyntämään jo olemassa olevaa osaamistaan uudenaikaisessa verkostopohjaisessa toimintaympäristössä. Lähestulkoon mahdotonta oli sen sijaan etukäteen ennakoida monia itse toiminnasta sekä opiskelun puitteista nousevia seikkoja, puhumattakaan kaikista opiskelijan minän tason vaikutuksista. Opiskelijoiden kokemukset syntyivät erilaisiin – psykologisiin ja sosiaalisiin – prosesseihin osallistumisen summana ja muovautuivat useiden sosiaalisten dimensioiden päällekkäisistä ja yhteisistä vaikutuksista. Tilanteisen toiminnan muovautuminen oli siis pitkälti ennalta-arvaamatonta.

Erityisen selvästi toiminnan ennalta-arvaamattomuus näkyi opiskelijoiden tarpeessa tulostaa WWW-pohjaisessa opiskeluympäristössä ollutta tietoa, kun suunnittelun mukaan heidän olisivat voineet työskennellä kaiken aikaa online-tilassa. Tästä herää uusia kysymyksiä: jäikö teknologia tältä osin loppujen lopuksi merkityksettömäksi, kun opiskelijan toiminta rajoittui sen verran, että hän saattoi vierailta verkossa vain kerran online-tilassa? Latistuiko WWW-pohjainen opiskeluympäristö pelkäksi tiedon jakelijaksi ja sieltä tulostetut sivut vain perinteiseksi oppimateriaaliksi? Veikö tulostaminen pohjan opiskelumuodon verkostopohjaisuudelta?

Tieto- ja viestintäteknikkaa painottaen näihin kysymyksiin voisi vastata myöntävästi. Mikäli kielenopiskelu ei tapahdu verkon välityksellä ja verkkoa hyödyntäen, se ei enää teknisessä mielessä ole verkostopohjaistakaan. Verkon uusien oppimisympäristöjen hyödyntämistä vain paperitulosteiden jakelukanavana – ”koulutuksen monistuskoneina” – onkin pidetty huonona ratkaisuna ja jopa eräänlaisena teknologian koulutuksellisenä väärinkäyttönä (ks. esim. Auer ja Pohjonen 1995:20). Monet tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävät verkostopohjaiset kielenopiskelumuodot ovat kuitenkin vielä uusia ja sen verran vakiintumattomia, jolloin ei etukäteen voi kaikin osin tietää, miten suunnittelu ja käytäntö kohtaavat.

Suunnitellessani ennakoin käyttäjien tilanteita ja mahdollisia käyttörajoitteita rakentamalla WWW-opiskeluympäristön teknisesti kevyeksi, jotta opiskelua eivät rajoittaisi ainakaan hitaat tietoliikenneyhteydet. Käytännössä tämän tapaus-tutkimuksen opiskelijoiden toimintaa eivät niinkään rajoittaneet tietoliikenneyhteyksien nopeudet vaan monet muut samanaikaisesti vaikuttavat seikat. Mikäli WWW-ympäristö olisi ollut teknisesti paljon monimutkaisempi, sisältänyt vaikkapa liikkuvaa kuvaa tai edellyttänyt opiskelijoilta kaiken aikaa online-tilaista opiskelua, opiskelijat olisivat olleet entistä riippuvaisempia verkkoyhteyksin varustetusta tietokoneesta ja opiskelulle sopivasta paikasta. Tällaisessa tapauksessa opiskelu olisi ollut kyllä teknisessä mielessä täysin verkostopohjaista ja teknologiakeskeisempää, mutta opiskelupuitteet olisivat samalla voineet huomattavasti enemmän rajoittaa opiskelijoiden aktiivista toimintaa.

Yksilön, toimijan, näkökulmasta katsottuna yllä oleviin kysymyksiin täytyykin vastata kielteisesti. Yksilökeskeisesti tarkastellen ei ole mitenkään yksiselitteistä, mikä on missäkin tilanteessa ja tapauksessa huonoa teknologian koulutuksellista käyttöä: mikä on huonoa CALLia ja mikä hyvää. Opiskelijan ei ollut mahdollista yhdistää teknologiaa toimintaansa kaikilta osin esteettä, vaikka hän olisi halunnut, joten hänen oli turvauduttava luovaan ratkaisuun ylittääkseen toimintaansa estävät rajoitteet: tulostamiseen. Verkon materiaali oli tulostettavissa, jolloin se itse asiassa palveli opiskelijoiden tarpeita aivan yhtä hyvin kuin jos opiskelijat olisivat voineet opiskella sen online-tilaisesti.

Sen sijaan monimutkaisemmat teknologiset ratkaisut olisivat vaatineet opiskelijoilta enemmän teknologian ehdoilla etenemistä. Lisäksi on huomioitava, että tämän tapaus-tutkimuksen opiskelijat opiskelivat verkostopohjaisesti ensimmäistä kertaa sekä alun perin suhtautuivat tietokoneisiin varauksella. Liian monimutkainen, teknologiakeskeisempi ympäristö olisi saattanut asettaa opiskelijoille liikaa haasteita ja rakenteellisia rajoitteita, jolloin he olisivat pahimmassa tapauksessa voineet vaikka keskeyttää opiskelun. On myös huomattava, että opiskelijoiden mielestä jo tällaisenaan teknologiaa hyödyntävä opiskelumuoto tuki heidän toimintaansa luomalla opiskeluun vapaamuotoisuutta ja joustavuutta. Opiskelijasta toiminta tuntui olevan mielekästä, kun hän ylipäänsä koki osaavansa käyttää teknologiaa omiin

tarpeisiinsa ja itselleen tarpeellisin tavoin, vaikka ei käyttänytkaan verkkoyhteyksiä kaiken aikaa ja tulosti osan aineistoa kotiin vietäväksi.

Yksilön näkökulmasta katsottuna kyse onkin siitä, millaisen apuresurssin hän tarvitsee ja valitsee tavoitteelliseen toimintaansa. Opiskelijat saivat tulostein käyttöönsä tietoaineista, jota he tarvitsivat simulointitietehtävää varten, mutta aivan yhtä hyvin he olisivat voineet toisenlaisessa tilanteessa opiskella asiaa online-tilassa tai hyödyntää muunlaisia apuresursseja opiskeluunsa. Heillä oli entuudestaan paljon tietoa suomalaisen työpaikanhaun diskurssista, eivätkä he kenties olisi tarvinneet lainkaan resursseja opiskelunsa tueksi.

WWW-ympäristössä ollutta tietoinesta tulee näin ollen tarkastella vain yhtenä tarjolla olleena resurssina muiden joukossa. Sama pätee myös muihin verkon opiskeluympäristön puitteissa tarjolla olleisiin resursseihin. Opiskelijat muovasivat omaa toimintaympäristönsä osin heille järjestetyn puitteen tarjonnasta, osin sen ulkopuolelta, mutta joka tapauksessa omia valintoja tehden. Esimerkiksi online-sanakirjojen käyttäminen ei ollut opiskeluprosessin edistymisen edellytys, mikäli opiskelija päätti olla käyttämättä niitä (koska ei tarvinnut tai oli tottunut käyttämään muita apuresursseja). Opiskelijat opiskelivat verkostopohjaisesti ensimmäistä kertaa, joten oli jopa luonnollista, että aiempia opiskelijan hyväksi kokemia tottumuksia siirtyi uuteen opiskelumuotoon; niitä ei ollut syytäkään tieteen tahtoen muuttaa, mikäli yksilön toimijuus mahdollistui ja opiskeluprosessi eteni onnistuneesti sopivan resurssin avulla. Toinen opiskelijoista halusi kuitenkin nimenomaan hyödyntää verkon online-sanakirjoja. Tuolloinkin kyse oli opiskelijan omasta valinnasta: hän halusi käyttää teknologiaa opiskelutarkoituksiinsa. Opiskelija vieraili verkossa olevassa sanakirjassa varta vasten erillisinä käyntikertoina oppilaitoksen tietokonehuoneissa, vaikka hän olisi voinut saada samat tiedot myös tavallisista sanakirjoista kenties nopeamminkin kirjoittaessaan hakudokumentteja kotikoneellaan.

Opiskelijat saavuttivat tavoitteen, englanninkielisten hakudokumenttien ensimmäiset versiot, joten opiskelumuotoa ei voi väittää epäonnistuneeksi. Teknologiakriittisessä ajattelussa tieto- ja viestintäteknologia ei nousekaan korostuneeseen asemaan vaan tärkeämpää on juuri opiskelijoiden aktiivinen toimijuus. Yksi sosiokulttuurisen

kielenoppimisen perusajatuksista on, että samaan tavoitteeseen voidaan päästä monin erilaisin reitein, erilaisia resursseja hyödyntäen. Opettajan suunnittelemaa opiskeluympäristöä ei olisi voinutkaan pitää ainoana mahdollisuutena saavuttaa opiskelutavoitteet. Näin ollen opiskelijoiden toimintaympäristöä, sen puitteita, ei ole syytä niin tarkastella kuin suunnitellakaan teknologiakeskeisesti.

Tämän tapaustutkimuksen pohjalta onkin – mallien ja hyvän käytännön esittämisen sijaan – mahdollista esittää muutamia suosituksenomaisia johtopäätöksiä käytännön verkostopohjaisen kielenopiskelun suunnittelulle ja pedagogiikalle. Suunnitellessani opiskelumuotoa pyrin perustelemaan valintani pedagogisessa mielessä oppilaitoksen kontekstiin sopiviksi. Sekä etukäteen osittain ennakoitavat että ennakoimattomat sosiaaliin dimensioihin liittyneet piirteet näyttivät olleen yksilöiden toiminnan aikana sen verran tasapainossa, että kummankin erilainen toimijuus mahdollistui eikä heidän toiminnalleen syntynyt ylitsepääsemättömiä rajoitteita. Tämä puoltaa kontekstualisoitua koulutusteknologista suunnittelua. Sosiokulttuurisiin kielenoppimisenäkemyksiin nojaavan verkostopohjaisen opiskelumuodon suunnittelussa tulisikin pyrkiä pitkälle räätälöityihin, teknologiakriittisiin ratkaisuihin. Johtopäätökseni on siten yhteneväinen mm. Lasse Lipposen sosiokulttuurisen väitöskirjatutkimuksen kanssa. Lipposen (2001:42-43) mukaan suunnittelussa olisi keskityttävä entistä enemmän opiskelun ja pedagogiikan sosiaaliseen infrastruktuuriin liiallisen teknologiakeskeisyyden sijaan; sekä teknologista että sosiaalista infrastruktuuria olisi niin ikään kehitettävä yhdessä pedagogia- ja toimintalähtöisesti.

Ei kuitenkaan riitä, että verkostopohjaisen opiskelumuodon räätälöinnissä pidättäydytään ainoastaan koulutuspuitteiden kontekstuaalisella tasolla tai että kielenopiskelijan sosiaalinen todellisuus mielletään vain ihmistenväliseksi vuorovaikutukseksi. Sosiaaliseen kontekstiin kuuluvat edellisten lisäksi olennaisesti yksilön minä ja hänen psykobiografiansa, monet muutkin yksilön toimintaan vaikuttavat puitteet sekä laajin sosiaalinen konteksti rakenteellisine piirteineen, vakiintuneine toimintatapoineen jne. Kielenopiskelijan sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti tulisi näin ollen ymmärtää aiempia käsityksiä laajemmin ja monikerroksellisena myös käytännön suunnittelu- ja kehittämistyössä.

Layderin sosiologinen sosiaalisten dimensioiden teoria tarjosi tutkimukselleni sangen toimivan sosiaalisen kontekstin määritelmän, ja sen teoreettisessa viitekehyksessä saatoinkin tulkita yksilön verkostopohjaista opiskeluprosessia ja sen muovautumista. Samaista Layderin teoriaa voisi epäilemättä soveltaa käytännössäkin kokonaisvaltaisemman kontekstualisoidun räätälöinnin lähtökohtana, esimerkiksi ammattialojen viestinnällisessä kielenopetuksessa. Sosiokulttuuristen verkostopohjaisten opiskelumuotojen suunnittelussa ja kehittämisessä olisi syytä ottaa kaikki sosiaaliset dimensiot huomioon ja edesauttaa erilaisten kielenopiskelijoiden kiinnittymistä sosiaaliseen kontekstiin niin pitkälle kuin mahdollista. Myös tieto- ja viestintäteknologian käyttö tulisi integroida sosiaalisen kontekstin jokaiselle tasolle eikä vain opiskelumuotoon, sen tilanteiseen toimintaan ja/tai opiskelun koulutustason puitteisiin.

Layderin teorian kehyksessä verkostopohjaista opiskelumuotoa voisi suunnitella sellaiseksi, että yksilö kielenopiskelutoiminnallaan tietyissä puitteissaan harjoittaa oikean sosiaalisen elämän diskurssitilanteita sekä integroituu tieto- ja viestintäteknologian käytöllään laajimpaan sosiaaliseen kontekstiin. Tämän tapaustutkimuksen pohjalta on mahdollista jopa varovaisesti päätellä, että mitä laajemmin yksittäinen kielenopiskelija kykenee opiskelutoiminnassaan kiinnittymään sosiaaliseen kontekstiin sen mikro- ja makrotasoilla, sitä myönteisemmäksi ja mielekkäämmäksi hän kielenopiskeluprosessinsa kokee.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut lisätä verkostopohjaisia opiskelumuotoja hyödyntävien ja/tai suunnittelevien kielenopettajien ymmärrystä tai laajentaa ja vahvistaa heidän aiempia käsityksiään kielenopiskelun sosiaalisen kontekstin luonteesta ja heijastumisesta yksilön toimintaan. Kielenopiskelijat eivät ole irrallaan sosiaalisesta kontekstista vaan he ovat osa sitä ja tekevät monenlaisia tulkintoja sosiaalisessa ja kulttuurisessa viitekehyksessään. Monikerroksellinen konteksti sosiaalisine dimensioineen asettaa joka tapauksessa käytännön haasteita sosiokulttuurisiin kielenoppimiskäsityksiin pohjaavalle suunnittelulle, sillä kunkin yksilön opiskeluprosessi on monimutkainen ja monitahoinen. Verkostopohjaisten ja sosiokulttuuristen kielenoppimisenäkemyksen mukaisten opiskelumuotojen räätälöinnissä tulee samalla kuitenkin muistaa, että aktiivinen toimija muovaa omaa toimintaympäristöään. Kaikkea ei tarvitse eikä tulisikaan suunnitella. Pedagogiikassa

riittää, että puitteet ja toimintamuodot ovat joustavia ja sallivat yksilöllisen toiminnan.

Kielenopettajaa/ohjaajaa tämä tutkimus voi yleistysten ja mallittamisen sijaan auttaa ymmärtämään yksittäistä opiskelijaa inhimillisenä toimijana ja hänen verkostopohjaista opiskeluprosessiaan sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa vähemmän idealisoidusti ja kokonaisvaltaisemmin. Kielenopiskelijat ovat yksilöitä, ja heidän opiskeluprosessinsa – eivät pelkästään heidän tuotoksensa – ovat hyvin erilaisia. Opiskeluprosessissa on yksilön näkökulmasta katsottuna kyse paljon muustakin kuin kielen opiskelusta, eikä yksilön kehittymiseen ja tavoitteelliseen tulokseen pääsemiseen todellakaan ole vain yhtä reittiä. Opettaja/ohjaaja voi paremmin tukea kunkin yksilöllistä kielenopiskeluprosessia, kun hän ymmärtää opiskelijaa sosiaalisena toimijana ja monikerroksellisen sosiaalisen kontekstin vaikutuksia opiskelijan toimintaan.



## LÄHTEET

- Alanen, Riikka 2002. Lev Vygotski: kieli ja ajattelu ihmisen kehityksessä, teoksessa Hannele Dufva ja Mika Lähteenmäki (toim.), *Kielentutkimuksen klassikoita*, Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 4, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 201-234.
- Ansela, Maarit 1999. *Virtual Job Application Tutorial: WWW-pohjaisen oppimisympäristön pedagoginen rakentaminen*. Julkaisematon päättötyö. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Auer, Antti ja Juha Pohjonen 1995. Kohti uusia oppimisympäristöjä, teoksessa Juha Pohjonen, Seppo Collan, Jouko Kari ja Markku Jääskeläinen (toim.), *Teknologia koulutuksessa*, Juva: WSOY, 13-22.
- Belz, Julie A. 2001. Institutional and individual dimensions of transatlantic group work in network-based language teaching, *ReCALL* 13, 2, 213-231.
- Belz, Julie A. 2002. Social dimensions of telecollaborative foreign language study, *Language Learning & Technology* 6, 1, 60-81.
- Benson, Phil ja Peter Voller 1997. Introduction: autonomy and independence in language learning, teoksessa Phil Benson ja Peter Voller (toim.), *Autonomy & independence in language learning*, New York: Longman, 1-12.
- Brandl, Klaus 2002. Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: from teacher to student-centered approaches, *Language Learning & Technology* 6, 3, 87-107.
- Breen, Michael P. 2001. Jälkikirjoitus, teoksessa Michael P. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education, 172-182.
- Bronfenbrenner, Urie 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Candlin, Christopher N. 2000. Esipuhe, teoksessa Bonny Norton, *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*, Harlow: Longman Pearson Education, xiii-xxi.
- Carter, Bob ja Alison Sealey 2000. Language, structure and agency: what can realist social theory offer to sociolinguistics, *Journal of sociolinguistics* 4, 1, 3-20.
- Collins Cobuild 1990. Lontoo: Collins Publishers.
- Coupland, Nikolas 2001. Johdanto, teoksessa Nikolas Coupland, Srikant Sarangi ja

- Christopher N. Candlin (toim.), *Sociolinguistics and social theory*. Harlow: Longman/Pearson Education, 1-26.
- Davies, Boyd ja Ralf Thiede 2000. Writing into change: style shifting in asynchronous electronic discourse, teoksessa Mark Warschauer ja Richard Kern (toim.), *Network-based language teaching: concepts and practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 87-120.
- Dufva, Hannele 1999. Kieli, mieli ja konteksti: psykolingvistiksestä tutkimuksesta dialogiseen kielen psykologiaan, teoksessa Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*, Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 1, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 11-44.
- Dufva, Hannele ja Maisa Martin 2002. Hyvän kielenoppijan niksit, teoksessa Anna Mauranen ja Liisa Tiittula (toim.), *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*, AFinLAn vuosikirja 2002, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisu 60, Jyväskylä, 247-261.
- Ellis, Rod 1994 (1996). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod 2001. The metaphorical constructions of second language learners, teoksessa Michael P. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education, 65-85.
- Eskola, Jari ja Juha Suoranta 1998 (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta, teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, Jyväskylä: Gummerus, 133-158.
- Hirsjärvi, Sirkka ja Helena Hurme 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Huhta, Marjatta 1999. *Language/communication skills in industry and business-report for Prolang/Finland*. National Board of Education <http://www.edu.fi/julkaisut/skills42.pdf> (14.10.2002).
- Ivanič, Roz 1998. *Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jaatinen, Riitta 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kielenopetuksesta: esimerkkinä sosiaali- ja terveysalan englannin opetus, teoksessa Pauli Kaikkonen

- ja Viljo Kohonen (toim.), *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 49-73.
- Janesick, Valerie J. 2000. The choreography of qualitative research design: minutes, improvisations, and crystallization, teoksessa Norman K. Denzin ja Yvonna S. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*, 2.painos, Thousand Oaks: Sage, 379-399.
- Järvinen, Aki 1999. *Hyperteoria: lähtökohtia digitaalisen kulttuurin tutkimukselle*. Nykyculttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 60. Jyväskylän yliopisto.
- Kankaanranta, Anne 2000. What makes the reader tick? - business professionals' reactions to first-year business students' writing, teoksessa Mirjaliisa Charles ja Helena Kangasharju (toim.), *New orientations and developments*, Helsinki School of Economics and Business Administration Working Papers, Helsinki: HeSE print, 153-179.
- Kern, Richard ja Mark Warschauer 2000. Theory and practice of network-based language teaching, teoksessa Mark Warschauer ja Richard Kern (toim.), *Network-based language teaching: concepts and practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-19.
- Kurikka, Päivi 2002. *Kahden kerroksen kännykkäkansaa: nuorten tietotekniikan käyttö ja asenteet tietoyhteiskuntaa kohtaan Nuorten Suomi 2001 –tutkimuksessa*. Helsinki: Sitra (myös <http://www.sitra.fi>).
- Laine, Timo 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma, teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*, Jyväskylä: Gummerus, 26-43.
- Lantolf, James P. 2000. Introducing sociocultural theory, teoksessa James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 1-27.
- Lantolf, James P. ja Aneta Pavlenko 2001. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: understanding second language learners as people, teoksessa Michael P. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education, 141-158.
- Larsen-Freeman, Diane 2001. Individual cognitive/affective learner contributions and differential success in second language acquisition, teoksessa Michael P. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education, 12-24.

- Layder, Derek 1993. *New strategies in social research. An introduction and guide.*  
Cambridge: Polity Press.
- Layder, Derek 1994 (1998). *Understanding social theory.* Lontoo: Sage.
- Layder, Derek 1997. *Modern social theory: key debates and new directions.*  
Lontoo: UCL Press.
- Layder, Derek 1998. *Sociological practice: linking theory and social research.*  
Lontoo: Sage.
- Lipponen, Lasse 2001. *Computer-supported collaborative learning: from promises to reality.* Sarja B:245. Turku. Turun yliopisto.
- Littlewood, William 1997. Self-access: why do we want it and what can it do?,  
teoksessa Phil Benson ja Peter Voller (toim.), *Autonomy & independence in language learning,* New York: Longman, 79-91.
- Louhiala-Salminen, Leena 1996. The business communication classroom vs.  
reality: what should we teach today?, *English for Specific Purposes* 15, 1, 37-51.
- Louhiala-Salminen, Leena 1999a. "Was there life before them?": fax and email in  
business communication, *The journal of language in international business,*  
January 1999, n.p..
- Louhiala-Salminen, Leena 1999b. *From business correspondence to message exchange: the notion of genre in business communication.* Jyväskylä: Centre  
for Applied Language Studies, University of Jyväskylä.
- Meskill, Carla ja Krassimira Ranglova 2000. Sociocollaborative language learning in  
Bulgaria, teoksessa Mark Warschauer ja Richard Kern (toim.), *Network-based language teaching: concepts and practice,* Cambridge: Cambridge University  
Press, 87-120.
- Mononen-Aaltonen, Marja 1998. A learning environment – a euphemism for  
instruction or a potential for dialogue?, teoksessa Seppo Tella (toim.), *Aspects of media education: strategic imperatives in the information age,* Media  
Education Publication 8, Department of Teacher Education, University of  
Helsinki, 163-212 (myös <http://www.helsinki.fi/~tella/mep8.html>).
- Multisilta, Jari 1997. Miltä näyttää WWW-maailma oppimisympäristönä, teoksessa  
Erno Lehtinen (toim.), *Verkkopedagogiikka,* Helsinki: Edita, 101-111.
- Naiman, N., M.Fröhlich, H.Stern ja A.Todesco 1978. *The good language learner.*  
Research in Education Series/7, Toronto, The Ontario Institute for Studies in  
Education.

- Niemi, Tiina 2002. Say it in English, please, *Helsingin Sanomat*, 25.8.2002, E3.
- Nikko, Tuija ja Anne Kankaanranta 2000. Tavoitteena professionaalinen kielitaito, teoksessa Paula Kalaja ja L.Nieminen (toim.), *Kielikoulussa—kieli koulussa*, AfinLAN vuosikirja, Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 58, Jyväskylä, 245-264.
- Norton Peirce, Bonny 1995. Social identity, investment, and language learning, *TESOL Quarterly* 29, 9-31.
- Norton, Bonny 2000. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Norton, Bonny 2001. Non-participation, imagined communities and the language classroom, teoksessa Michael P. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow:Longman/Pearson Education, 159-171.
- Norton, Bonny ja Kelleen Toohy 2001. Changing perspectives on good learners, *TESOL Quarterly* 35, 307-322.
- Oxford, Rebecca 2001. 'The bleached bones of a story': learners' constructions of language teachers, teoksessa Michael P. Breen (toim.), *Learner contributions to language learning: new directions in research*, Harlow: Longman/Pearson Education, 86-111.
- Pellettieri, Jill 2000. Negotiation in cyberspace: the role of *chatting* in the development of grammatical competence, teoksessa Mark Warschauer ja Richard Kern (toim.), *Network-based language teaching: concepts and practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 59-86.
- Riley, Philip 1997. The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access, teoksessa Phil Benson ja Peter Voller (toim.), *Autonomy & independence in language learning*, New York: Longman, 114-131.
- Robinson, Pauline 1991. *ESP Today: a Practitioner's Guide*. Lontoo:Prentice Hall.
- Roebuck, Regina 2000. Subjects speak out: How learners position themselves in a psycholinguistic task, teoksessa James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 79-97.
- Saarela-Kinnunen, Maria ja Jari Eskola 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus, teoksessa Juhani Aaltola ja Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*, Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Saarela, Pekka 2002. *Nuorisobarometri 2002*. Nuorisosiain neuvottelukunnan

- julkaisu 24, <http://www.minedu.fi/nuora/asenteet.html> (8.1.2003).
- Sajavaara, Kari 2000. Soveltava kielentutkimus, teoksessa Kari Sajavaara ja Arja Piirainen-Marsh (toim.), *Näkökulmia soveltavaan kielitieteeseen*, Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä 3, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 13-30.
- Schultz, Jean Marie 2000. Computers and collaborative writing in the foreign language curriculum, teoksessa Mark Warschauer ja Richard Kern (toim.), *Network-based language teaching: concepts and practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 87-120.
- Sengupta, Sima 2001. Exchanging ideas with peers in network-based classrooms: an aid or a pain?, *Language Learning & Technology* 5, 1, 103-134.
- Syrjälä, Leena 1994 (1995). Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä, teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*, Helsinki: Kirjayhtymä, 10-66.
- Tammelin, Maija 1998. From telepresence to social presence: the role of presence in a network-based learning environment, teoksessa Seppo Tella (toim.), *Aspects of media education: strategic imperatives in the information age*, Media Education Publication 8, Department of Teacher Education, University of Helsinki, 219-231.
- Tella, Seppo 1997. Multidimensionality of media education tools, teoksessa Seppo Tella (toim.), *Media in today's education* 1, Research Report 178, Department of Teacher Education, University of Helsinki, 23-31.
- Tella, Seppo 1998. Kielet ja tieto- ja viestintäteknikka: tekniikan ja ihmisten välisen viestinnän yhtymäkohtia, teoksessa Liisa Huovinen (toim.), *Peruskoulujen, lukioiden, ammatillisten oppilaitosten ja varhaiskasvatuksen nykytilanne ja tulevaisuudennäkymät*, Sitra 191, <http://www.sitra.fi/Julkaisut/sitra191.pdf> (2.4. 2002).
- Tella, Seppo 2000. *Achronos*: reflections on timeless time, media and communication, teoksessa Seppo Tella (toim.), *Emphasis in network-based media education*, Media Education Centre, Department of Teacher Education. University of Helsinki, 83-100.
- Tella, Seppo ja Marja Mononen-Aaltonen 1998. *Developing dialogic communication culture in media education*. Media Education Publication 7. Department of Teacher Education. University of Helsinki (myös <http://www.helsinki.fi/~tella/mep7.html>).

- Tiittula, Liisa 1998. Erikoisalojen viestintä ja vieraan kielen opetus, *Tempus* 5, 22-23.
- Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi 2003. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- van Lier, Leo 1996. *Interaction in the language curriculum*. New York: Longman.
- van Lier, Leo 2000a. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective, teoksessa James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press, 245-259.
- van Lier, Leo 2000b. The geeks must be crazy: the ecological and educational validity of technology-rich environments, [http://maxkade.miis.edu/Faculty\\_Pages/lvanlier/geekspaper.html](http://maxkade.miis.edu/Faculty_Pages/lvanlier/geekspaper.html) (lupa käyttöön saatu 15.7.2002).
- Voller, Peter 1997. Does the teacher have a role in autonomous language learning?, teoksessa Phil Benson ja Peter Voller (toim.), *Autonomy & independence in language learning*, New York: Longman, 98-113.
- Warschauer 1996. Motivational aspects of using computers for writing and communication, teoksessa Mark Warschauer (toim.), *WTelecollaboration in foreign language learning*, Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center, 29-46.
- Warschauer, Mark 1997. A sociocultural approach to literacy and its significance for CALL, <http://www.gse.uci.edu/markw/sociocultural.html> (27.2.2002).
- Warschauer, Mark 1998a. Researching technology in TESOL: determinist, instrumental, and critical approaches, *TESOL Quarterly* 32, 757-761.
- Warschauer, Mark 1998b. Online learning in sociocultural context, *Anthropology & Education Quarterly* 29, 68-88.
- Warschauer, Mark 2000a. The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers' Journal* 53, 61-67.
- Warschauer, Mark 2000b. On-line learning in second language classrooms: an ethnographic study, teoksessa Mark Warschauer ja Richard Kern (toim.), *Network-based language teaching: concepts and practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 41-58.
- Warschauer, Mark 2001. Millennialism and media: language, literacy, and technology in the 21<sup>st</sup> century, *AILA Review* 14, 49-59.
- Warschauer, Mark ja Deborah Healey 1998. Computers and language learning: An overview, *Language teaching* 31, 57-71.

- Warschauer, Mark ja Suzanne Lepeintre 1997. Freire's dream or Foucault's nightmare: teacher-student relations on an international computer network, teoksessa R. Debski, J. Gassin, ja M. Smith (toim.), *Language learning through social computing*, Parkville, Australia: Applied Linguistics Association of Australia, 67-89.
- Wertsch, James V. 1991. *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Widdowson, H.G. 1998. Communication and community: the pragmatics of ESP, *English For Specific Purposes* 17, 1, 3-14.
- Williams, Simon J. 2001. *Emotion and social theory: corporeal reflections on the (ir)rational*. Lontoo: Sage.



British coverl. malli	lineaarisesti		vilkausu	kyllä	ei uutta	-
CV1-esittely	lineaarisesti		tarkkaan	kyllä	luettelomainen CV, ei ole vain yhtä mallia	ristiriitaa aiemman tiedon kanssa, hämmennys
yleinen CV rakenne	lineaarisesti		tarkkaan	kyllä	millainen luettelo- mainen CV:n on, erityisesti interests ja achievements,	ristiriitaa aiemman tiedon kanssa, tuki kirjoittaessa
Finnish CV malli	lineaarisesti		tarkkaan	kyllä	ei uutta	-
British CV malli	lineaarisesti		tarkkaan	kyllä	yhtä järjestelmällinen kuin suomalaisen malli	kävis myös ihan hyvin suomeenkin?
résumé	lineaarisesti					résumé sanana outo
onlinesanakirja (suomi-englanti-suomi)	sivun alabannerin dictionaries- linkistä		sanahaku	-	résumé sanan suomenkielinen vastike	yksi vastike 'ansioluettelo'
résumé	takaisin selaimen back-painikkeella		tarkkaan	?	2.kappale: ero CV:n kanssa	résumén merkitys tarkemmin sisällöstä
interview1- valmistautuminen	lineaarisesti		lueskellen	ei	kertausta	mm. timing muistuvat viestinnän kurssilta mieleen
interview2-haastattelun aikana	lineaarisesti		tarkkaan	ei	kertausta/	aiemman mieleen-palauttamista
interview: työnantajan kysymyksiä	lineaarisesti		tarkkaan	kyllä	ei ollut aikasemmin nähnyt, konkreetit esimerkit	mielenkiintoisia juttuja, herätti ajatuksia
interview: omat kysymykset	lineaarisesti		esimerkit tarkkaan	ei	kokonaan uutta	haastattelussa voi olla vuorovaikutusta
assignment	lineaarisesti		valikoiden	ei	ohitti	aiempi ohjeistus vaikutti
selittämätön osuus	selaimella taaksepäin?					ei muista tapahtunutta
<b>6 päivää myöhemmin</b>						
email tutor	etusivun alabannerin linkistä		sähköpostiosoitteen tarkistus	ei	-	-
onlinesanakirja	emailtutor-alabannerista		sanahaku	ei	engl.sanoja	ei muista, mitä etsi
<b>9 päivää myöhemmin</b>						
onlinesanakirja	Etusivun alabannerista		sanahaku	ei	engl.sanoja	ei muista, mitä etsi

Liite 2: Lokitiedoston reitit ja niihin liittyvät retrospektiot / Eljas  
23.toukokuuta 2001

REITTI/SIVU	REITTI/MISTÄ?	LUKUTAPA	TULOSTUS	UUSI TIETO	HUOMIOITA
etusivu		otsikko ja linkit	ei?	-	”alusta koitin lähtee”
about tutorial	etusivun linkistä	tarkkaan	ei?	perehdytys sisältöön	-
tutorial index	lineaarisesti	kurkkasi läpi	ei?	-	halusi aloittaa sisällön alusta
application process (kuva)	indexin linkistä	perehtyi kuvaan	kyllä?	-	selkeä kuva, kokonaiskäsitys, hahmotti mitä kaikkea prosessiin kuuluu
Employers	lineaarisesti	tarkkaan, aiempaan tietoon vertaava	kyllä?	suhteellisen tuttua asiaa	on käynyt aiemminkin firmojen Internet-sivuilla, online-työnhaku ja avoimet hakemukset tuttuja
tulevaisuudessa tarvittavat taidot ja vaatimukset	lineaarisesti	tarkkaan, vertasi omaan osaamiseensa	kyllä?	muutama uusi seikka, mikä aiemmissa hakemuksissa jäänyt vähemmälle	alkoi pohtia omaa arvomaailmaakin
portfolio	lineaarisesti	tarkkaan	kyllä?	suhteellisen outo käsite, ei ole käytetty itsensä markkinoimia aiemmin	”yks keino erottaa muista hakijoista”
testimonial-malli	lineaarisesti	tarkkaan	kyllä?	ulkoasu, kappalejako ja niiden sisällöt	-
cover letter	lineaarisesti	tarkkaan	kyllä	osa firmoista haluaa muodollisia, osa vapaamuotoisempia	tottunut tekemään vakioasettelun mukaisia hakukirjeitä
letter acc.by CV	lineaarisesti	tarkkaan, vertailen aiempaan tietoon	kyllä	aika paljon uutta tietoa	
Finnish cover.l.malli	linkistä letter acc.by CV sivulta?	tarkkaan	ei	kappalejako ja sisällöt	mitä kuhunkin kappaleeseen on ollut aina ”hämmärä homma”

REITTI/SIVU	REITTI/MISTÄ?	LUKUTAPA	TULOSTUS	UUSI TIETO	HUOMIOITA
letter acc.by CV	selaimen back-painikkeella	seuraavan linkin valinta	ei	-	-
British coverl. malli	linkistä letter acc. by CV sivulta	katsoi läpi	ei	kaikki, ei ollut nähnyt missään aiemmin	eri näkönen, vertasi eroja suomalaiseseen
CV1-esittely	lineaarisesti	vilkaisu	kyllä	jotakin uusia seikkoja	asioita, joita ei ole osannut aiemmin ottaa huomioon
letter acc.by CV	selaimen back-painikkeella	-	ei	-	-
Finnish coverl.malli	Lineaarisesti	-	ei	-	-
British coverl.malli	lineaarisesti	-	ei	-	-
CV1-esittely	lineaarisesti	-	ei	-	-
Yleinen CV rakenne	lineaarisesti	vilkaisu	kyllä?	jotakin uusia seikkoja	-

Liite 3: Ensimmäisen haastattelun runko

## **Haastattelu 1 (14.5.2001)**

### **# Esittely:**

- haastattelut nauhalle, **lupa?**, saako viitata tutkimuksessa oikeilla nimillä?
- mitä tietää tämän kokeilun tavoitteista entuudestaan?( mm. edellyttää tietoverkkojen käyttöä)
- tutkimuksen keskeisimmät tavoitteet ja tarkemmin vaiheista : haastattelu 1: tutustua molemmin puolin, taustoja ja ohjeistus eteenpäin; etäopiskelujakso, siitä reitit =tietokone kerää lokitiedostoa; haastattelu 2: katsotaan takaperin opiskelua.

### **# Taustakysymykset:**

- ikä, koulutausta
- ilmoittauduit vapaaehtoisena, millaisin ajatuksin lähdit mukaan?
- Mikä kiinnosti? Miksi lähdit tällaiseen kokeiluun mukaan? (motivaatio/tarve englannin opiskeluun, kiinnostunut tietokoneista jne.)

### **# Opiskelu- ja oppimistyyli:**

- millaisin tavoin koulussasi opiskellaan? (vallitseva konteksti, oppilaitoskulttuuri), sopiiko se sinulle? mistä pidät? mistä et? miksi?
- minkälaisissa tilanteissa opit parhaiten? mitä se edellyttää sinulta?
- millaisista opiskelumuodoista ja tavoista tykkäisit? (itsenäinen opiskelu, tekemällä oppiminen, aktiivinen oppiminen, vastuunkanto jne.?)
- oletko tottunut itsenäiseen työskentelyyn? opiskeletko mielummin yksin vai tovereiden kanssa?
- osaatko suunnitella opintojasi? mitä tarkoittaa käytännössä? (suunnittelee ajankäytön, päämäärään pääsyn tavat, saa työt tehtyä, toimii vastuullisesti päämäärää kohti jne.)

- **etätehtävä?** kun on tehtävänä, onko jotain tiettyä tapaa kuinka toimit? (esim. menetkö suoraan asiaan vai pyritkö ensin analysoimaan sitä? pyritkö löytämään käytännön ratkaisuja ja sovelluksia tiedolle? -tyylit)
- miten koet oppimisen ja opiskelun **ongelmatilanteet?** jos tulee vaikeuksia? miltä tuntuu ja miten toimit? (pyrkiikö ratkaisemaan yksin vai hakeeko tukea tovereista, opettajasta?)
- minkälaista tukea tarvitset sujuvaan opiskeluun? minkälaista **ohjausta** tarvitsee (opettajan rooli/järjestelyt)? mihin ohjauksen tulisi keskittyä?
- millaisia ovat mielestäsi hyvät ja kiinnostavat **oppi/oppimismateriaalit?** (värikkäitä kuvia, mielenkiintoisia sisältöjä, mielekkyys, ammatillinen hyöty jne.)
- mikä merkitys mielestäsi on materiaalin ulkonäöllä? kiinnitätkö yleensä kuvapuoleen huomiota, väreihin jne.? esim. muistatko paremmin kuvien kautta vai kuulemasi kautta vai tekemisen kautta? (valitsevan havaintotyylin tunnistaminen)
- kuka oppimistasi ja osaamistasi **arvioi** koulussa? miten saat palautetta edistymisestä? miten haluaisit sinua arvioitavan? (numero, kirjalliset, sanalliset, itsearvio, toveriarviointi? opettajan arviointi ja muoto?) esim. etätehtävä millaisiin asioihin arvioinnin tulisi suuntautua?

### # Englannin kielen opiskelu:

- tykkäätkö englannin kielestä? entä sen opiskelusta? mistä tykkäät? mistä ei? oletko käynyt/oleskellut englanninkielisessä maassa?
- millainen on englannin kielen osaamisen tasosi? Mikä on koulunumerosi? vastaako se omaa käsitystäsi kielitaidostasi? miksi? Onko joku ongelma-alue, jota haluaisit kehittää? (esimerkiksi kieliopissa puutteita, sanasto jne.)

### # Tvt ja opiskelu:

- millaiset ovat tietotekniset perusvalmiutesi? (tekstinkäsittelytaidot, s-posti)
- osaatko navigoida netissä? Käytätkö verkkoa ylipäänsä? Mihin? jne.
- Oletko ennen opiskellut verkon kautta?

- **Kyllä** -> mitä opiskellut? kerro, millainen kokemus oli? (Miten koki oppimisen kannalta, oppi/ongelmia, ärsyttikö, mieluisa tai)?
- **Ei** -> millaiseksi kuvittelee etäopiskelun verkossa, millaisin ajatuksin?

### # Työpaikanhaun opiskelu:

- oletko ennen hakenut töitä? ylipäänsä suomessa suomeksi, ulkomaille?  
**KYLLÄ** -> miten menettelit? miten teit hakemukset? mistä sait tietoa? saitko työpaikan?  
**EI** -> miten kuvittelet hakuprosessin menevän ja millaisia asioita siinä tulisi osata?
- tehtävänäsi olisi hakea työpaikkaa englanniksi? millaisena näet/koet tehtävän? miksi?
- minkä kuvittelisit olevan tarpeellista opeteltavaa?
- onko tällä opiskelulla välitöntä hyötyä? miten? vai varustautuuko tulevaisuuteen? (aikooko hakea ulkomaille töihin tai harjoitteluun lähitulevaisuudessa? vaikutus päämäärään ja motivaatioon); näkeekö itsensä hakemassa kansainvälisille työmarkkinoille)

### + minkälaisia odotuksia sinulla on tämän tulevan opiskelun suhteen?

### # OHJEISTUS ITSENÄISELLE OPISKELUJAKSOLLE:

- **roolien neuvottelu:** edessä etäopiskelujakso: **miten näet oman roolisi?**
- **opettajan rooli:** (opettajana oppimisympäristön järjestäjä, ohjaaja, kanssaneuvottelija, opetettavan asian sisällöllinen asiantuntija, avustaja ongelmatilanteissa jne.=> **voitte ottaa yhteyttä, kun siltä tuntuu + kieli** (yhteydenotot suomeksi tai englanniksi)
- opiskelu omaan tahtiin omassa aikataulussa: kertoa, koska on käynyt **pv. määrä ja kellonaika** jolloin aloittaa (tai IP -numero), jotta tiedän kenen lokitiedosto on ( jos yhtä aikaa).
- etätehtävä **versio 1**, kuitenkin kokonainen, jolle haluaa palautetta.
- **yhteystiedot:** minun (**s-postilla, viikonloppuna ja iltaisin puhelin töihin ja kotiin**; opiskelijat keskenään kavereita, toistenne yhteydet!).

**HAASTATTELU 2:****# Itsearviointi, oppiminen ja opiskeluprosessi (1. versio-  
tuotokset)**

- mitä mieltä olet omasta opiskelustasi? mihin olet tyytyväinen?  
mitä olisit tehnyt toisin?
- millaiset tavoitteet asetit itsellesi ja opiskelulle? saavutitko omat  
tavoitteesi? (ajankäyttö, suunnittelu jne.)
- saitko opiskelusta odotuksillesi vastinetta? miten? miksi?
- mihin suuntaan sinun tulisi mielestäsi kehittää oppimistasi tästä  
eteenpäin?
- huomasitko omassa oppimisessä jotakin muutoksia? millaisia?  
mikä oli parasta? mikä huonointa?

**# Opiskeluprosessi tarkemmin + verkon/verkkostonkäyttö**

- millaisena koit yleisesti opiskelun verkossa ja verkon kautta?  
sopiko se sinun oppimistyyliisi? miksi?
- haluaisitko jatkossakin opiskella verkon kautta? miksi?
- millainen opiskelutilanne/tilanteet oli? (keskittyneesti, häiriöitä,  
teknisiä ongelmia, useita kertoja miksi? jne.)
- teitkö muistiinpanoja? printtasitko sivuja ulos? miksi?

**# Reitit materiaalissa (kokonaisliikkuminen, opiskelukerrat,  
sisällön hahmotus)**

- www-pohjaisessa opiskeluympäristössä oli mahdollista edetä  
vapaasti. miten se sopi sinulle? miksi?
- millainen kokonaiskuva sisällöstä opiskelun aikana muotoutui  
mieleen? (kerro opiskelureitti omin sanoin materiaalin  
avaruudellinen hahmottaminen pakettina?)
- entä syntyikö siinä selkeä kuva työnhakuprosessista? mikä  
vaikutti siihen? (esim. orientaatio, sisällöllinen kokonaiskuva)
- millaisena koit etätehtävän? (haastava, oikean elämän tehtävä,  
motivoivuus jne.) miksi?
- mikä ratkaisi etenemisjärjestyksen? suunnittelitko sitä jotenkin?  
miten? miksi? (opiskeliko myös haastatteluosuuden? menikö  
suoraan asiaan eli etätehtävän tekemiseen? opiskeliko materiaalin  
useaan kertaan?)

### # Yleistä materiaalin käytettävyydestä (rakenne, graafinen & verbaalinen)

- millaiseksi koit koko paketissa liikkumisen/navigoinnin? miksi? (selkeä, sokkeloinen, umpikujia?, vaikea hahmottaa...)
- millainen oli sivuittainen rakenne? oliko selkeästi luettavaa, sivulla olevan tavaran/materiaalin määrä? kirjasintyyppivalinta? luettavuus? linkkien määrä? liikaa, toimivuus
- millaiseksi koit tutoriaalisen visuaalisen ilmeen? (värimaailma, kuvamateriaali, fonttivalinta), millaisia ajatuksia ja mielleyhtymiä ne herättivät?
- olisitko kaivannut/toivonut jotain toisia rakenteellisia, ulkoasullisia ratkaisuja?
- millainen sisällöllinen anti oli sinulle? saitko riittävästi tietoa? käytitkö sen ulkopuolisia lähteitä hyväksesi (sanakirjoja, aiempaa oppiaineistoa jne.) mitä? saitko niistä riittävästi tietoa?
- millaista oli materiaalin englanti? miksi? (sopiva, liian vaikeaa ymmärtää jne).

### # Sivuittainen reitti: kysymykset kullakin sivulla

- mihin ja millaisiin asioihin kiinnitit sivulla huomiota?
- kävitkö läpi kaiken vai luitko valikoiden? miksi?
- mikä oli sivun anti (uutta, opitun kertausta, navigoinnin harhapolku), oppimisellesi? oliko sivulla sinulle uutta tietoa? mikä?
- jos sivulla kysymyksiä, linkkejä: miten koit kysymykset? jos seurasi linkkiä, mikä vaikutus kysymyksellä oli? (paniko ajattelemaan tms.)
- oliko joku kohta ongelmallinen/epäselvä? mikä oli kiinnostavaa?
- oliko sivulla kielellisesti ongelmallisia kohtia?
- millaista sivun sisällä liikkuminen oli?
- sivujen kommunikatiiviset ja kognitiiviset työkalut: käyttikö niitä eli onko sivuilta menty ohjelmasta ulos => millaisissa tarkoituksissa? saitko apua? mitä? miten? hyötyä vai ei?)

### # Sosiaalinen verkosto HC/CMHC

- opiskelitko täysin itsenäisesti? konsultoitko opiskelun aikana muita? miksi? miten?
- olitteko toisiinne yhteyksissä? millaisissa asioissa tähän opiskeluun liittyen?
- keitä muita konsultoitte?



- miten koit ohjauksen opiskeluprosessin aikana? (riittävä, toimiva, muodot, mitä olisi pitänyt olla toisin?)
- jos ei käyttänyt opettajan ohjausta: miksi?

**# Kielitaito & kirjoittamisprosessi** (1. versio- vaiheeseen)  
itsearviointi

- millaiseksi koit itse dokumenttien kirjoittamisen? kirje ja CV: (suhde malleihin, kulttuurienväliset pragmaattiset asiat jne.) mikä oli helppoa? mikä hankalaa?
- pohditko kirjeitä kirjoittaessasi kirjoittamistasi vastaanottajan, työnantajan odotusten kannalta? (diskurssiyhteisö +kehotettu ympäristössä huomioimaan)
- millaisen kuvan pyrit antamaan itsestäsi työnhakijana?
- millä perusteella valitsit/olisit valinnut muut portfoliodokumentit?
  
- millaisissa asioissa koet kielitaitosi kehittyneen opiskelun aikana? mitä ja millaisia asioita?
  
- millaisissa asioissa koet ylipäänsä kehittyneen tämän opiskeluprosessin aikana?