

Tuen muodot ja oppimisen mahdollisuudet suomen kielen verkkokurssilla

TUIJA LEHTONEN

Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. Tutkimuksessa tarkastellaan ulkomailla suomea opiskeleville suunniteltua A2–B1-tasoista verkkokurssia. Aineistona ovat kurssin osallistujien päiväkirjamerkinnot, palautelomakkeet, viestit sekä itse kurssi materiaaleineen. Verkkokurssia analysoidaan ekologisessa viitekehyksessä opiskelijoiden kokeman tuen sekä affordanssin käsitteiden kautta. Tuloksista käy ilmi, että kurssilla on runsaasti mahdollisuuksia vastavuoroiseen vertaistukeen. Ohjaajan antamaksi tueksi oppijat mieltävät erityisesti kurssin alussa kielen rakennetta ja sanastoa koskevan palautteen ja niihin liittyvät tehtävät. Affordanssiksi oppijoiden näkökulmasta nousevat sanasto, kielen rakenteeseen liittyvät ilmiöt sekä kulttuuriin ja maantietoon liittyvä tieto. Artikkelissa esitelty toimintälähtöinen pedagogiikka tarjoaa kiinnostavan näkökulman ja käytännön työkalun opetuksen rakenteen ja oppimisprosessin yhteensovittamiseen.

Avainsanat: verkko-opetus; ekologinen näkökulma; affordanssi; scaffolding; toimintälähtöinen pedagogiikka; suomi toisena ja vieraana kielenä

1. Johdanto

Tekstitaitojen muutos on sidoksissa internetin ja muiden uusien teknologioiden käyttäjilleen tuomiin vaatimuksiin. Näitä ovat uudet sosiaaliset taidot ja käytänteet sekä erilaiset strategiat, joiden lisäksi toisen ja vieraan kielen oppijan on otettava haltuun myös kieli, jotta hänellä on mahdollisuus yhteiskunnalliseen, taloudelliseen ja henkilökohtaiseen osallistumiseen. (Coiro ym. 2008: 6, 14.) Suurin osa internetin sosiaalisesta käytöstä on edelleen tekstuaalista kielenkäyttöä (Barnes-Lee 1989). Kielitaidon osa-alueista taas kirjoittamista pidetään heikoimpana ja vaikeimmin hallittavana taitona (ks. Tarnanen & Mäntylä 2006). Tekstitaitojen muutos vaikuttaaakin kielikoulutuksen kaikkiin tasoihin ja sitä kautta koulutuksellisen tasa-arvon toteutumiseen. Esimerkiksi opettajankouluttajat ovat nostaneet esille sen, etteivät teknologian muutokset ole vielä saavuttaneet kunnolla koulujen kielenopetusta (Jalkanen ym. 2012). Jotta koulutuksellinen tasa-arvo voi toteutua, tarvitaan tietoa teknologian käytöstä opetuksessa (Coiro ym. 2008: 14). Tämä artikkeli pyrkii osaltaan vastaamaan tähän vaatimukseen. Esiteltävässä tutkimuksessa tarkastellaan ”Nettilehtori”-verkkokurssia pedagogisen tuen, opiskelijoiden kokeman tuen ja affordanssin käsitteiden kautta. Näkökulma on samanaikaisesti pedagogiseen suunnitteluun liittyvä ja opiskelijalähtöinen.

”Nettilehtori”-verkkokurssi luotiin tukemaan suomen kielen opetusta ulkomailla. Lähtökohtana oli tarjota opetusta niille opiskelijoille, jotka eivät voi osallistua kasvokkaisopetukseen. Kurssin suunnittelussa huomio oli vuorovaikutuksen luomisessa, sillä kielenoppimisen kannalta keskeistä on oppijan osallistuminen erilaisten yhteisöjen toimintaan (Pavlenko & Lantolf 2000). Tässä yhteisöillä tarkoitetaan ensisijaisesti kielenoppimisen verkko-oppimisympäristöissä muodostuvia yhteisöjä. Oppimisympäristöt nähdään ekologisen kielentutkimuksen (Haugen 1972; van Lier 2004) käsittein ekolokeroina (*niche*), joissa oppiminen on osa oppijan muita toimintoja, kuten ongelmanratkaisua ja vuorovaikutusta. Oppijan ekolokerolla on kuitenkin rajansa, ja kielitaidon puutteet

voivat estää niiden ylittämisen niin, ettei kielenkäyttö onnistu laajemmassa ja monimuotoisemmassa ympäristössä eivätkä kielenoppijan taidot riitä kovin moniin tehtäviin (van Lier 2004).

Kurssi suunniteltiin pienryhmien välisen matkansuunnittelukilpailun ympärille. Apuna suunnittelussa oli Salmonin (2002) ”Viiden askelman viitekehyksen” malli. Alun tutustumisjakson jälkeen oppijat jaettiin kolmen hengen pienryhmiin kielitaitotasonsa ja kiinnostustensa mukaan. Kilpailutehtävä oli jaettu viikoittaisiin tehtäviin. Niissä opiskelijat etsivät ja jakoivat tietoa, jonka perusteella he tekivät päätöksiä yhdessä neuvotellen. Kurssi rakennettiin ”Optima”-oppimisalustalle, jossa oppijoilla oli yhteisiä tiloja, kuten keskustelualue, viikoittaiset tehtävät ja uutiset sekä kielen materiaaleja. Lisäksi pienryhmillä oli omat työskentelytilansa, joissa oli mm. keskustelualue sekä yhteisessä kirjoittamisessa tarvittavat editorit. (Ks. Lehtonen 2007.) Tehtävissä tarvittavat aineistot opiskelijat etsivät itse internetistä, sillä yhtenä tavoitteena oli autenttisten materiaalien käyttö. Kaikki viestintä keskustelualueilla oli suomenkielistä. Kurssin rakenne ja tehtävät on kuvattu analyysiluvun taulukossa 2.

2. Teoreettiset lähtökohdat

2.1. Affordanssi ja tuki

Ekologisessa oppimisnäkemyksessä keskiössä ovat aktiivinen toimija sekä havaitseminen, jossa ovat mukana kaikki aistit (van Lier 2007: 53, 54). Havaitsemiseen liittyy affordanssin käsite (Gibson 1979), jolla tarkoitetaan yksilön suhdetta ekologeroonsa. Affordanssit eli oppimisen mahdollisuudet vaihtelevatkin ympäristön ja yksilöiden mukaan: ympäristö tarjoaa yksilölle oppimisen mahdollisuuksia, joista tämä poimii itselleen relevanteimmat piirteet ja ainekset. Samakin tilanne ja ympäristö tarjoavat eri yksilöille erilaisia oppimisen mahdollisuuksia sen mukaan, mihin heidän huomionsa kohdistuu ja mitä he kokevat tarvitsevansa. Myös herkkyys havaita affordansseja ja mahdollisuus affordanssien käyttöön vaihtelevat yksilöittäin. (Gibson & Pick 2000: 15–16; van Lier 2000.)

Affordanssin käsite ja ekologinen näkökulma tuovat kielenopetukseen lähtökohdaksi oppijan toiminnan ja tarpeet, joiden pohjalta oppija poimii tietoa ympäristöstään ja jotka ohjaavat havaitsemista. Tarpeiden ja tavoitteiden tulisi olla kaiken opetuksen suunnittelun lähtökohtana, myös verkko-opetuksen: opettajan tehtävänä on valita oppijan tavoitteiden ja motiivien mukaisia resursseja oppijan oppimisympäristöön ja ohjata havaitsemaan ne (van Lier 2007: 53).

Koulutuksessa ja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa saatava tuki (engl. *scaffolding*) liittyy olennaisesti lähikehityksen vyöhykkeen metaforiseen käsitteeseen, jolla tarkoitetaan aluetta, joka on itsenäisesti ja tuetusti suoritettavan tehtävän välissä (Vygotsky 1978: 85; Bruner 1978). Alkujaan tuki viittasi aikuisten vuorovaikutuksessa lapsille antamaan tukeen (Wood ym. 1976: 95). Scaffolding-käsitteen merkitys laajeni tästä tarkoittamaan luokkahuonekontekstissa asiantuntijan vuorovaikutuksessa antamaa tukea noviisille. Tähän ei kuulu kuitenkaan vertaisoppijoiden vastavuoroinen tuen antaminen ja saaminen. Mallin ongelmana on, ettei se ota huomioon sitä, miten tuen saaja ottaa tehtävässä etenemisen omalle vastuulleen. Huomio on liiaksi siirtynyt oppijan toimijuudesta ohjausprosessin suunniteltuihin rakenteisiin, eikä ohjaajan ja oppijan dynaaminen vuorovaikutusprosessi ole enää keskiössä. (Van Lier 2007: 59.) Van Lier (2007: 59) esittääkin, että scaffolding-käsite on nähtävä opetuksen suunnittelun piirteenä ja vuorovaikutuksellisen prosessina, jotta sitä voidaan tarkastella pedagogisena työkaluna (ks. Gibbons 2002).

Myöhemmin myös oppijoiden toisilleen antamaa tukea on alettu pitää scaffoldingina (Hakamäki 2005: 55, 59), ja erityisesti toisen kielen oppimista koskevassa tutkimuksessa vertaisoppijoiden antaman tuen on todettu hyödyttävän kaikkia oppijoita (esim. Ohta 2000). Oppijoiden roolit vaihtelevat tässä prosessissa, jolloin puhutaan vastavuoroisuudesta: oppijat sekä antavat että saavat tukea toisiltaan. (Hakamäki 2005: 84.) Käsitteestä esitetyt useat tulkinnat tekevätkin siitä vaikeasti hallittavan, ja siksi sitä on vaikea operationaalistaa esimerkiksi opetuksessa (ks. Suni 2008: 118–119). Tässä artikkelissa scaffolding nähdään pedagogisena työkaluna, ja siihen viittaamassa käytetään rinnakkain käsitteitä

scaffolding, tuki ja pedagoginen tuki, joista viimeksimainitulla tarkoitetaan erityisesti verkko-oppimisympäristöön luotua tukea.

2.2. Toimintalähtöinen pedagogiikka

Toimintalähtöinen pedagogiikka (engl. *Action-based Teaching* myös *ABT*) on käytännön sovellus, joka perustuu ekologiseen ja sosiokulttuurisiin traditioihin (van Lier 2007). Sen juuret ovat psykologiassa ja kasvatustieteissä. Toimintalähtöistä pedagogiikkaa (TLP) ei tunneta kovin hyvin, eikä siitä ole toistaiseksi kirjoitettu suomeksi, vaikka sitä on joissain artikkeleissa sivuttu (esim. Aalto ym. 2007). TLP vie ekologiset käsitteet käytäntöön. Se on luotu luokkahuoneopetuksen kehittämiseksi, mutta se tarjoaa myös teknologia-avusteiseen kielenopetukseen sovellettavia työkaluja. Tässä luvussa esittelen lyhyesti TLP:n niiden sitä määrittävien käsitteiden – toimijuuden, havaitsemisen ja pedagogisen tuen – osalta, jotka erottavat sen muista oppijan toimintaa ja autonomiaa korostavista lähestymistavoista (esim. projektioppiminen).

Toimijuus ja havaitseminen nähdään toisistaan erottamattomina: oppijan on opittava havaitsemaan affordansseja multimodaalisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa hän poimii tietoa omien tarpeidensa ja tarkoitustensa mukaan. Tämä näkökulma oppimiseen muuttaa käsityksen pedagogiikasta, sillä opetuksen lähtökohtana ovat oppijan tarpeet ja toiveet, mikä motivoi oppijaa ja rakentaa hänen toimijuuttaan. (van Lier 2004; van Lier 2007.)

TLP:n tavoitteena on luoda oppimista helpottavia rakenteita, jotka lisäävät oppijalle merkitykselliseen oppimiseen johtavia prosesseja. Tällöin opetuksen suunniteltua rakennetta ja oppimisprosessia ei nähdä toisistaan irrallisina. (van Lier 2007: 46, 52–53.) Käytännön työkaluksi van Lier (2007: 58–61) valjastaa tähän pedagogisen tuen (*scaffolding*) käsitteen: tuki hahmotetaan samanaikaisesti opetuksen suunnittelun välineeksi ja vuorovaikutukselliseksi prosessiksi. Pedagogisen tuen ydin on vygotskilainen näkemys hetkestä hetkeen tapahtuvasta muutoksesta, jonka aikana oppijan kokemus vuorovaikutuksen myötä muuttuu

ymmärrykseksi (van Lier 2007: 46, 59). Pedagoginen tuki toimii opetuksen suunnittelun työkaluna rakentaen oppimisprosessin ja opetuksen suunnittelun suhdetta.

Pedagoginen tuki toteutuu kolmella aikatasolla: makro-, meso- ja mikrotasolla. Makrotaso viittaa pitkän ajan suunnitteluun, kuten opintosuunnitelman laatimiseen ja tehtäväketjujen suunnitteluun. Mesotasolla tarkoitetaan yksittäisen tehtävän eri vaiheiden suunnittelua ja mikrotasolla edellä mainittua hetkestä hetkeen tapahtuvaa vuorovaikutuksellista työtä. (van Lier 2007: 60.) Aikatasojen lisäksi van Lier (2004: 151) luettelee kuusi keskeistä opetuksen suunnitteluun kuuluvaa piirrettä, jotka luovat tuen edellytykset. Ne on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. *Tuen edellytysten piirteet*

1. Jatkuvuus	Opetuksessa ja tehtävissä tarvittava ennakoitavuus ja varioivuus: Tietty taso jatkuvuutta, ennakoitavuutta ja tuttuutta synnyttää oppijalle turvallisuuden tunteen. Tehtävien varioivuus synnyttää tehtävää kohtaan kiinnostusta ja odotuksia sekä luo haasteita.
2. Kontekstuaalinen tuki	Turvallisuuden tunne omassa oppimisyhteisössä: Antaa uskallusta tutustua kehittymässä oleviin taitoihin ja ymmärrykseen. Koko oppimisyhteisön tehtävänä on tukea yksittäistä oppijaa.
3. Inter-subjektiivisuus	Oppijoiden ja ohjaajan vastavuoroinen sitoutuminen: Kaikkien osallistujien toiminnan on oltava riippuvaista toisista toimijoista eikä ulkopuolelta asetetuista suunnitelmista. Tämä mahdollistaa vuorovaikutuksen synnyn.
4. Rinnalla kulkeminen (engl. <i>contingency</i>)	Vuorovaikutuksen rinnakkaisuus: Opettajan toiminta on seurausta oppijoiden toiminnasta. Tehtävien käsittelyjärjestyksen avulla oppijoita ohjataan osallistumaan vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus on rinnakkaista, kun jokainen osallistuminen viittaa edelliseen osallistumiseen ja synnyttää samalla uutta osallistumista.

5. Kaksisuuntaisuus (engl. <i>hand over / take over</i>)	Vastavuoroinen antaminen ja vastaanottaminen: Oppijan rooli oppimisessaan lisääntyy, ja hänen huomionsa kiinnittyy kasvaviin taitoihin ja tietoihin. Oppijat etsivät toistensa osallistumisesta ja toiminnasta sellaisia merkkejä, jotka tuovat jotakin uutta tehtävään. Tällainen ennakoitu tai ennakoimaton toiminta johtaa vastavuoroiseen antamiseen ja vastaanottamiseen, mikä on tuessa olennaista.
6. Tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmonia (engl. <i>flow</i>)	Oppijan taitojen ja tehtävien haasteiden tasapaino: Tehtävät on suunniteltu siten, että oppijan taidot ja tehtävän haasteet ovat tasapainossa, jolloin ne voivat edistää optimaalista oppimiseen sitoutumista. Oppijat ovat yhteisymmärryksessä toistensa kanssa.

3. Tutkimusasetelma

3.1. Tutkimuskysymykset

Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksen kolme tutkimuskysymystä ovat seuraavat:

- Miten oppimisen oikea-aikaista tukea voidaan rakentaa kielenoppimisen verkkokurssille?
- Miten van Lierin (2007) esittelemät tuen edellytykset suhteutuvat kurssin suunnittelussa käytettyyn Salmonin (2002) malliin?
- Mikä oppijan näkökulmasta muodostuu tueksi?
- Mistä verkkokurssilla tulee oppijalle oppimisen mahdollisuuksia eli affordanssia?

3.2. Tutkimusaineisto

Tutkimuksen aineisto on kerätty ”Nettilehtori”-verkkokurssilta vuonna 2003. Kurssin suunnittelun lähtökohtana ollut ”Viiden askelman viitekehys” -malli (Salmon 2002) rakentuu viidestä vaiheesta, joiden tavoitteena on jäsentää ohjausta ja oppimista siten, että kurssin rakenne ja tehtävät vaikeutuvat asteittain helpoista vaativampiin. Samalla myös

oppijoilta vaadittavien teknisten taitojen hallinta ja vuorovaikutuksen määrä lisääntyvät. Vaiheet ovat seuraavat:

1. “Neuvonta ja motivointi”: tärkeintä on varmistaa oppijoiden esteettön pääsy verkkoon, jottei motivaatio osallistua työskentelyyn sammui tai alene kurssin alussa. Toiminnan helppous luo myös turvallisuuden tunteen.

2. “Sosiaalistuminen verkossa toimintaan”: erilaisten tehtävien avulla autetaan oppijoita rakentamaan yhteistä pohjaa vuorovaikutukselle. Tavoitteena on saada opiskelijat tuntemaan itsensä kuuluviksi uuteen ryhmäänsä heidän aloittaessaan sen muodostamisen.

3. “Tiedon vaihtaminen ja vastaanottaminen”: päämääränä on oppijoiden välinen yhteistyö, johon osallisina he vaihtavat tietoa keskenään. Oppiminen edellyttää vuorovaikutusta kurssin sisältöjen ja jäsenten kanssa.

4. “Tiedon konstruointi”: tavoitteena on oppijoiden välinen kollaaboraatio, joka vaatii aktiivista tiedon jakamista. Tehtävien avulla autetaan oppijoita tiedon rakentamisessa. Ryhmä kokoaa hankkimansa tiedon yhteen ja muokkaa sen mielekkääseen muotoon. Oppijat ottavat vastuuta tiedon rakentamisestaan ja tulevat tietoisiksi tekstipohjaisen asynkronisen vuorovaikutuksen oppimismahdollisuuksista.

5. “Syvälinen oppiminen”: metakognitiiviset oppimistaidot ja niiden kehittyminen saavat sijaa. Tehtävien keskeisenä piirteenä on reflektointiin rohkaiseminen. (Salmon 2002.) Kurssin tehtävät oli suunniteltu näiden askelmien mukaisesti, ja ne ovat analyysiluvun taulukossa 2.

Kurssille osallistui 24 opiskelijaa 11 maasta. Aineistoon kuuluvat “Nettilehtori”-verkkokurssin materiaali, osallistujien erikieliset oppimispäiväkirjat ja palautelomakkeet sekä osallistujien ohjaajalle ja APUA-keskustelualueelle lähettämät viestit (116).

3.3. Tutkimusmenetelmät

Verkkokurssin rakenteen analyysissa Salmonin (2002) mallia tarkastellaan luvussa 2.2 esiteltyjen van Lierin (2007) pedagogisen tuen edellytysten avulla. Tuen kuvausta käytetään analyysikehikkona. Analyysissa

tarkastellaan rinnakkain viitekehyksen eri vaiheiden tavoitteita ja tuen edellytysten kuvauksia. Kurssia ei ole suunniteltu van Lierin (2007) kuvausta käyttäen, vaan se toimii ainoastaan kurssin pedagogisen rakenteen analyysivälineenä.

Oppimispäiväkirjat, palautelomakkeet ja viestit on analysoitu kvalitatiivisesti käyttäen aineistolähtöistä sisällönanalyysia (Cresswell 2005). Oppijoiden viestit, päiväkirjamerkinnot ja palautelomakkeet on luokiteltu tuen pyytämisen, saamisen ja antamisen pääluokkiin sekä affordanssin osalta viiteen pääluokkaan: sanasto, rakenne, kulttuuri, maantieto ja tekniikka. Lopuksi näitä luokkia on verrattu kurssin eri vaiheisiin sekä näissä vaiheissa mahdollistuviin tuen edellytyksiin.

Tutkimus tukeutuu etnografiseen lähestymistapaan (Blommaert & Dong 2010; Heller 2008; 2011): olen toiminut tutkimani verkkokurssin suunnittelijana ja ohjaajana. Tämän artikkelin myötä siirryn tutkijaksi, sillä analysoin oman työni lisäksi oppijoiden tuottamat materiaalit ja palautteet. Tutkimuksessa on toimintatutkimuksen piirteitä, sillä tavoitteena on myös verkkokurssin kehittämistyö, jonka eri vaiheisiin tutkija-opettaja osallistuu aktiivisesti. Raportointi ei silti noudata toimintatutkimuksen muotoa. (Elliot 1991.)

4. Tuki ja affordanssi

4.1. Tuen mahdollisuudet verkkokurssilla

Kurssi tarjoamat tuen mahdollisuudet ovat taulukossa 2. Samassa taulukossa ovat rinnakkain “Viiden askelman viitekehyksen” vaiheet ja kurssin yksittäiset tehtävät. Suunnittelun pohjana olleet viitekehyksen viisi vaihetta on analysoitu van Lierin (2007) tuen edellytysten kannalta ja niiden tulokset on koottu taulukon oikeanpuoleiseen sarakkeeseen osoittamaan sitä, millaisia tuen mahdollisuuksia kurssin eri vaiheissa on. Taulukossa esitellyt tulokset avaan taulukon jälkeen.

TAULUKKO 2. Kurssin rakenne ja tuen edellytykset

Vaihe “Viiden askelman viitekehässä” (Salmon 2002)	Kurssin yksittäinen tehtävä	Tuen edellytykset (van Lier 2007)	Jatkuvuus
Vaihe 1: Neuvonta ja motivointi	Kurssin tiedotuspakettiin ja ohjeisiin tutustuminen	Kontekstuaalinen tuki Intersubjektiivisuus Rinnalla kulkeminen (engl. <i>contingency</i>)	
	Taustatietolomake ja oman kielitaidon arvioiminen (Dialang-testi)		
	Esittelyviesti: itsestä kertominen		
	Sähköisen postikortin kirjoittaminen: itsestä kertominen		
Vaihe 2: Sosiaalistuminen verkossa toimimiseen	Tietokilpailu kanssaoppijoista	Kontekstuaalinen tuki Intersubjektiivisuus Rinnalla kulkeminen Kaksisuuntaisuus (engl. <i>hand over / take over</i>)	
	Omaan pienryhmään tutustuminen: itsestä kertominen ja pienryhmän säännöistä sopiminen		
Vaihe 3: Tiedon vaihtaminen ja vastaanottaminen	Matkasuunnitelman aloittaminen: matkan pituus, ajankohta...	Intersubjektiivisuus Rinnalla kulkeminen Kaksisuuntaisuus Tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmonia (engl. <i>flow</i>)	
	Matkakohteen valitseminen		
	Tarkan matkareitin, aikataulujen ja nähtävyyksien suunnittelemisen		
Vaihe 4: Tiedon konstruointi	Matkan esittelytyypin päättäminen: mainos, raportti...	Intersubjektiivisuus Rinnalla kulkeminen Kaksisuuntaisuus Tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmonia	
	Matkaesittelyn kirjoittaminen		
Vaihe 5: Syvällinen oppiminen	Valmiiden matkakuvausten lukeminen ja parhaan valitseminen (äänestys + perustelut)	Tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmonia	
	Omien oppimispäiväkirjojen lukeminen, oman oppimisprosessin reflektointi ja siitä raportointi		
	Kurssin palautelomakkeen täyttäminen		

Vaiheessa 1 (Neuvonta ja motivointi) tuen edellytyksen mahdollisuuksia tarjoavat kontekstuaalinen tuki, intersubjektiivisuus sekä rinnalla kulkeminen. Kontekstuaalisella tuella tarkoitetaan turvallisuuden tunnetta, jonka luomiseen koko oppimisyhteisö osallistuu rohkaisemalla yksittäistä oppijaa kokeilemaan kehittymässä olevia taitojaan. Kurssin ensimmäisellä askelmalla turvallisuuden tunnetta luovat aika oppimisympäristöön tutustumiseen ja ensimmäisen viestin helppous: jokainen kertoo vain nimensä, maansa ja kotikaupunkinsa. Samalla alkaa opiskelijoiden tutustuminen toisiinsa eli intersubjektiivisuus mahdollistuu: rakennetaan yhteistä pohjaa osallistujien ja myös ohjaajan välille, mikä luo mahdollisuuden vuorovaikutukselle koko kurssin ajaksi. Rinnalla kulkeminen taas näkyy tehtävien käsittelyjärjestyksenä: uusi tehtävä rakentuu edellisen päälle ja tuo siihen jotakin lisää. Esimerkiksi ensimmäisessä viestissä tehtävänä on kirjoittaa kolme asiaa itsestä. Seuraavassa tehtävässä on kirjoitettava kolme lisää ja valittava kuva, joka kertoo oppijasta jotakin uutta.

Vaiheelle 2 on edellisten lisäksi ominaista kaksisuuntaisuus, jolloin liikutaan oppijan interpersonaalisen vuorovaikutuksen makrotasolla. Kurssin tehtävässä opiskelijat mm. luovat ryhmäänsä yhteiset säännöt, ja oppijan vastuu omasta oppimisestaan alkaa kasvaa. Yhteisesti luodut säännöt määrittävät pienryhmän toimintaa loppukurssin ajan. Samalla pienryhmän jäsenet alkavat etsiä merkkejä sellaisesta toistensa toiminnasta, joka tuo jotakin uutta tehtävään. Myös intersubjektiivisuus korostuu, sillä sääntöjen tavoitteena on sitouttaa oppija pienryhmänsä toimintaan jäsenten aloittaessa sen muodostamisen. Tämä vaihe on verrattavissa ekolokero-käsitteen pedagogiseen sovellukseen, jossa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja yhdessä toisten kanssa (van Lier 2004). Vuorovaikutus perustuu oppijoiden tunteeseen tasaveroisuudesta, jota sääntöjen avulla luodaan. Kurssin edetessä vaiheisiin 3 ja 4 oppijat ovat toiminnoissaan jo täysin riippuvaista toisistaan. Ilman yhteistoimintaa ei voi tehdä vuorovaikutusta vaativia tehtäviä.

Vaiheessa 3 edellisistä vaiheista poiketen kontekstuaalinen tuki katoaa ja uutena ulottuvuutena mahdollistuu tavoitteiden, toiminnan

ja vuorovaikutuksen harmonia. Yleisesti tehtävissä korostuu tarve vertaisoppijoiden toiminnan havainnoimiseen: tietoa aletaan etsiä ja siitä keskustellaan, kun on tehtävä yhteisiä päätöksiä matkasta. Myös vuorovaikutuksen määrän pitäisi lisääntyä. Matkakohteen valitseminen -tehtävässä ovat läsnä jatkuvuus, intersubjektiivisuus, rinnalla kulkeminen, kaksisuuntaisuus sekä tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmonia. Tehtävässä on toistoa edellisiin tehtäviin nähden, mutta toisaalta yksityiskohdat varioivat. Oppijoiden on sitouduttava tehtävään, ja heidän toimintansa riippuu pienryhmän muista oppijoista. Vuorovaikutus on rinnakkaista, koska tehtävän ratkaiseminen vaatii aiempiin, esimerkiksi matkan ajankohtaa koskeviin päätöksiin nojaamista, ja samalla ratkaisu vaikuttaa seuraavaan vaiheeseen eli matkareitin suunnitteluun. Tehtävässä liikutaan tutun ja uuden välillä, ja oppijoille mahdollistuu toistensa toiminnan tarkkailu: kuka tuo tehtävän ratkaisemiseen jotakin uutta, kuten perustelun sille, miksi jokin matkakohde olisi kiinnostava ja projektin arvoinen. Päätöstä matkakohteesta ei voi syntyä, elleivät oppijat ole yhteisymmärryksessä toistensa kanssa. Suunnittelun näkökulmasta tehtävässä vaadittavat taidot ja haasteet ovat tasapainossa.

Vaiheessa 4 on samat tuen edellytykset kuin vaiheessa 3. Nyt on päätettävä siitä, millaisessa muodossa matkasuunnitelma esitetään. Päätös vaatii edelleen yhteisymmärrystä, mutta myös tuen antamisen ja saamisen eli kaksisuuntaisuuden pitäisi olla keskeistä oppijoiden toiminnassa. Toiminta on ennakoimatonta, ja oppijan rooli tiedon antajana ja saajana vaihtelee: päätöksiä tehtäessä ja yhdessä kirjoitettaessa ei voida ennalta tietää, mihin tehtävä johtaa ja mikä on sen lopullinen tulos. Kuten van Lier (2004: 162) toteaa, tuki esiintyy tai todentuu juuri suunnitellun ja odottamattoman välissä, kun jotain uutta tai ennakoimatonta tapahtuu. Nämä tehtävät, jotka vaativat oppijoilta vuorovaikutuksessa työskenteilyä ja ovat lopputulokseltaan avoimia, näyttäisivät tarjoavan myös eniten mahdollisuuksia tuelle, varsinkin van Lierin (2007: 62) korostamalle kaksisuuntaisuudelle. Tällaisia tehtäviä "Nettilehtori"-kurssilla on erityisesti vaiheissa 3 ja 4. Leimallista näille tehtäville on se, että askelittain

ne vaativat oppijoilta aiempaa vaikeampia päätöksiä ja toimintaa sekä enemmän vuorovaikutusta.

Vaiheessa 5 tavoitteena on oman oppimisen ja toiminnan reflektointi, joka kuuluu tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmoniaan. Muista tuen edellytyksistä poiketen jatkuvuus on mukana kaikissa kurssin vaiheissa. Sitä edustaa kurssin kokonaisrakenne, joka muodostaa yksittäisten tehtävien välille loogisen yhteyden. Matkan suunnittelu alkaa helppojen ja pienten asioiden päättämällä ja etenee eri tehtävien kautta yksityiskohtaisen matkasuunnitelman yhdessä kirjoittamiseen. Yksittäisten tehtävien tasolla toistuvat samat elementit, kuten instruktio. Myös kurssin visuaalinen ulkoasu edustaa jatkuvuutta

Kurssi näyttää tarjoavan suunnittelun tasolla paljon tuen mahdollisuuksia, erityisesti vaiheissa 3 ja 4. Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten hyvin tämä suunnittelu toteutuu oppijan näkökulmasta: mikä oppijoiden näkökulmasta muodostuu tueksi, ja mistä he kokevat tulevan oppimisen mahdollisuuksia?

4.2. Vertaisoppijoiden toiminta

Vertaisoppijoiden jakaman tiedon ja asiantuntemuksen koetaan auttavan tehtävissä: oppija saa uutta tietoa, josta hän voi oppia ja jonka avulla jaettu asiantuntijuus oppijoiden kesken toteutuu. Esimerkki (1) koskee kurssin “Tiedon vaihtamisen ja vastaanottamisen” askelmaa (vaihe 3), jossa suunnitellaan matkaa. Esimerkissä korostuu yksittäisen oppijan rooli saajana. Hän saa toisilta jotain sellaista, mihin hänellä yksinään ei olisi pääsyä. Kyse on kaksisuuntaisuudesta: vertaisoppijat tuovat tehtävään jotain uutta, mikä johtaa antamiseen ja saamiseen. Tämä on tuen näkökulmasta olennaista. (van Lier 2007: 62.)

- (1) Toisten osuus auttaa. Ei tarvitse keksiä kaikkea itse, ja he tietävät asioita, joita itse en tiedä. (TRpk)

Asiantuntijuuden rooli voi myös vaihdella tehtävittäin ja viesteittäin, kuten esimerkiksi (2), jossa oppija kertoo itsensä ja toisen ryhmän

jäsenen oppineen suomea toinen toisiltaan. Molemmat ovat päässeet kielellisesti tilaan, jossa toisen tuki on auttanut eteenpäin ja opettanut siten jotain uutta kielestä. Kyse on edelleen kaksisuuntaisuudesta. Tässä esimerkissä (vrt. edellinen esimerkki) oppija tekee näkyväksi oman roolinsa myös tuen antajana, jolloin asiantuntijuus vaihtelee.

- (2) Mielestäni U. oli mahtava kumppani. Me molemmat työskentelimme joka päivä ja opimme suomea toisiltamme. (Dpk)

Esimerkissä oppija kutsuu pienryhmänsä jäsentä kumppaniksi (engl. *partner*)¹, mikä viittaa samanaikaisesti intersubjektiivisuuteen ja rinnalla kulkemiseen: oppijat ovat sitoutuneet suomen oppimiseen, ja se on riippuvaista heidän yhteisestä toiminnastaan ilman kurssin ohjaajan sille asettamia tavoitteita. Esimerkki on kurssin vaiheesta 5, jossa keskiössä on oppimisen reflektointi.

Päiväkirjamerkinnöissä ja palautelomakkeissa tukeen viitataan substantiivilla *apu* ja *avuliaisuus*. *Avun* yhteydessä toistuu *saada*-verbi, jolla viitataan kirjoittajan rooliin tuen saajana, ei asiantuntijana, tuen tarjoajana. Tarjoamiseen viitataan taas epäsuorasti käyttäen ilmaisuja *oppia toinen toisiltaan, tehdä yhdessä* sekä pronomiinilla *me: me teimme jotakin*, kuten esimerkissä (2). Omasta asiantuntijan roolista ei raportoida. Oppijat eivät esimerkiksi kerro tietävänsä jotakin toisia enemmän. Sen sijaan oma tuen tarve tuodaan merkinnöissä esille hyvin suoraan, kuten esimerkissä (3), joka on vaiheesta 3, jolloin tehtävässä on etsitty ja jaettu tietoa sekä tehty näiden pohjalta päätöksiä.

- (3) Tarvitsen ja saan apua ryhmältäni. Suurin osa siitä koskee sanastoa, mutta tämän lisäksi M. ja E. tietävät paljon Suomesta, ja olen kiitollinen heidän avustaan! (Spk)

Oppijat pyytävät toisiltaan tukea, mutta mihin he kiinnittävät huomiota toistensa teksteissä? Havaitsemistahan ohjaavat oppijan tarpeet (van Lier 2007). Kurssin alussa monien oppijoiden tavoitteena oli kehittää sanastoa, johon kiinnitetäänkin koko kurssin ajan huomiota ja jota myös

¹ Esimerkit (1)–(12) ja (14) ovat käännökset englannista. Esimerkki (13) on oppijan suomenkielinen merkintä, ei käännetty.

huomataan eniten toisten teksteistä. Sanastosta tulee oppijoille affordanssia, mikä näkyy esimerkeistä (3) ja (4).

- (4) Tällä tavoin on pakotettu viestimään toisten opiskelijoiden kanssa, mistä voi oppia lisää sanoja (ja ehkä myös kielioppia). (Epk)

Edellisen esimerkin oppija raportoi oppivansa myös kielioppia, mistä hän on tosin hieman epävarma. Yleisesti toisten käyttämiin rakenteisiin kiinnitetään jonkin verran huomiota. Oppijat eivät ilmaise suoraan olevansa huolissaan siitä, että oppisivat toisiltaan ns. virheellistä suomea, vaikka tietävät, että viestit ovat välillä hyvinkin kaukana ns. rakenteellisesti ja syntaktisesti virheettömästä tekstistä. Esimerkin oppijalle sanastosta ja joistakin rakenteista tulee siis affordanssia.

Sanaston ja rakenteiden lisäksi oppijat nostavat esille kulttuurisen ja maantieteellisen tietouden, josta useimmille oppijoille tulee yksi keskeinen affordanssi. Kurssin aihe myös ohjaa oppijoita tähän. Esimerkeissä (3) ja (5) oppijat toteavat hakeneensa toistensa viesteistä lisää tietoa Suomesta, mihin heidän tarpeensa ovat heitä ohjanneet. Suomi-tietoudesta tulee heille affordanssia.

- (5) Oli ehdottomasti hyvä työskennellä ryhmässä. Jokainen toi ideoita ja yksityiskohtaista tietoa (esim. paikkoja, joissa käydä). Lopputulos oli ehdottomasti parempi kuin kukaan meistä olisi saanut aikaan yksin. (TRpk2)

Esimerkki (5) liittyy myös toisilta saatavaan tukeen, tuen edellytysten piirteistä kaksisuuntaisuuteen. Merkintä on vaiheesta 5, jolloin oppija reflektoi oppimisprosessiaan ja oppijan huomio on hänen kasvavissa tiedoissaan ja taidoissaan. Toisten tuoma Suomi-tietous lisää tehtävään jotakin uutta, mutta samalla oppija tuo esille oman asiantuntijuutensa prosessissa ja käyttää *jokainen*-substantiivia.

Tuen edellytysten piirteet esiintyvät erityisesti vaiheiden 3 ja 4 tehtävissä, joissa on intersubjektiivisuutta, rinnalla kulkemista, kaksisuuntaisuutta ja tavoitteiden, toiminnan ja tiedon harmoniaa. Vaiheissa 3 ja 4 oppijat työskentelevät pienryhmissään ja tehtävissä vaaditaan oppijoiden keskinäistä vuorovaikutusta, joka on tuen tarjoamisen ja saamisen

edellytys. Tällöin liikutaan mikrotasolla, jolla oppijan kokemus voi muuttua ymmärrykseksi (van Lier 2007: 59). Merkinnöistä peilautuu myös epäsuorasti kontekstuaalinen tuki, jonka ansiosta oppijat kokevat olonsa turvalliseksi omassa pienryhmässään. Ilman oppimisyhteisönsä tukea oppijalla ei ole uskallusta kokeilla kehittymässä olevia taitojaan (van Lier 2004: 151), ja uskallusta tarvitaan viestien kirjoittamisessa vielä kehittyvällä suomen kielen taidolla.

Affordansseiksi toisten viesteistä koetaan sanasto, kieliopilliset rakenteet sekä kulttuurinen ja maantietoon liittyvä tieto. Affordanssiksi voi myös tulla yllättäviäkin asioita, kuten kirjoittamisprosessissa tarvittava tieto työn jäsentämisestä ja teknisistä ratkaisuista. Tällaisen tiedon merkitys tulee esille vaiheessa 5, jolloin kaikkien pienryhmien työt tulevat julkisiksi ja osallistujat lukevat näitä läpi.

- (6) Harmittaa, etten osannut hyödyntää mitään niistä toiminnosta, joita muut ryhmäläiset käyttivät (linkit, kuvat, erilaiset fontit jne.) Tämä oli osaltaan seurausta siitä, etten tuntenut kaikkia mahdollisia toimintoja --- toisten töiden näkeminen ennakkoon olisi inspiroinut parantamaan oman ryhmän työtä. (Dap)

4.3. Ohjaajan toiminta

Ohjaajan tehtävänä on antaa oppijoille palautetta, reagoida heidän toimintaansa, suunnitella ja hallita kurssin rakennetta sekä laatia tehtäviä. Oppijat korostavat ohjaajan ns. opettajan roolia tuen antamisessa ennen pienryhmätyöskentelyä vaiheissa 1 ja 2. Tukea odotetaan erityisesti oppijan kieliopin hallintaan ja tueksi koetaan oppijan virheiden korjaaminen.

- (7) Toivon myös, että joku korjaisi virheeni, kun kirjoitan, jotta tiedän, mitä teen väärin, ja jotta voin siten parantaa kieliopin hallintaani. Tästä olisi apua. (Dpk2)

Kurssin alkupuolella kieli näyttäytyykin oppijoiden päiväkirjamerkinnoissä kieliopillisten sääntöjen kokoelmana, johon kuuluu tietty määrä sanastoa. Merkinnöissä toistuvat sellaiset ilmaukset kuin *väärä*, *väärin*, *virhe*, *virheellinen* sekä *hyvä*, *oikea* ja *täydellinen*. Niillä kaikilla viitataan

morfologian ja sanaston hallintaan liittyviin yksityiskohtiin, joiden osaamista oppijat pitävät tarpeellisena. Arvioiviin kommentteihin kiinnitetään huomiota, kuten esimerkissä (8), jossa ohjaajan toiminnasta affordanssiksi muodostuvat oikeat morfologiset muodot.

- (8) Kiitos tekstini korjaamisesta! Aion kirjoittaa nämä muistiin, jotta muistan, mitä virheitä teen! kurssin tarjoama tuki on mahtavaa–sekä optiman verkkosivujen että sinun Opettaja! (Dpk3)

Kurssin edetessä ohjaajan rooli väljenee, ja hänen antamaansa tukea ei nähdä vain rakenteisiin liittyvänä palautteena. Osallistujat kokevat tarvitsevänsä tukea myös tehtävissä etenemisessä. Vaikka oppijoiden autonomia kehittyy kurssin edetessä, he pitävät tärkeänä ohjaajan säätelemää kurssin rakennetta, sillä sen nähdään tukevan omaa oppimista, kuten esimerkeistä (8) ja (9) voi päätellä.

- (9) On paljon helpompaa jatkaa etenemistä, jos jossakin on opas [opettaja]. (Cpk)

Esimerkki (9) on vaiheesta 3 ja edustaa tuen edellytyksistä rinnalla kulkemista, jossa tehtävien käsittelyjärjestys ohjaa oppijaa vuorovaikutukseen. Ohjaajan säätelemä kokonaisrakenne asettaa oppijalle rajat, joiden sisällä hän voi turvallisesti toimia. Turvallisuus syntyy myös jatkuvuudesta, jolloin tehtävissä ja etenemisessä toistuvat tietyt piirteet mutta jolloin ohjaaja voi myös improvisoida oppijoiden tarpeiden mukaan. Oppijat mieltävät ohjaajan tehtäväksi tuen tarjoamisen myös resurssien jakamisen muodossa, ja oppijat pystyvät nimeämään tarpeitaan liittyen kielen rakenteisiin. He pyytävät näistä palautetta sekä näitä koskevia harjoituksia kurssille. Pyydetyistä kielen rakenteista tulee oppijoille affordanssia, ja niiden käytön he huomaavat teksteissään ja vertaisoppijoiden viesteissä. Kun oppijat ovat tietoisia tarpeistaan ja siitä, miten he haluavat käyttää kieltä, he ovat itseohjautuvia ja ottavat vastuuta oppimisestaan. He vievät itse oppimisprosessia eteenpäin kuvailemalla tarpeitaan, joihin ohjaaja toiminnallaan vastaa, kuten esimerkeissä (10) ja (11): oppija toteaa kieleen liittyvien harjoitusten olevan liian helppoja ja yllättyy ohjaajan lisättyä uusia tehtäviä seuraavaksi kerraksi.

(10) Voi Kielipankki on liian helppo. Tämä on ainoa valitukseni. (Dpk3)

(11) Ok, joten menin uuteen kielilinkkiin ja se oli tosi mahtava. (Dpk4)

Edellytyksenä tällaiseen oppijan ja ohjaajan vuoropuheluun on vastaavuoroinen sitoutuminen toimintaan eli intersubjektiivisuus. Oppijan näkökulmasta ohjaajan toiminta on erityisesti tällöin seurausta oppijan toiminnasta eli rinnalla kulkemisesta. Oppijat siis kokevat, että yksittäiset tehtävät voivat tarjota tukea ja että tehtävien sisällöistä tulee affordanssia. Affordanssiksi nousee myös sanasto.

(12) Pidin myös kolmannesta tehtävästä, koska se sai meidät lukemaan kaikki kirjoitukset [postikortit] uudestaan, joten harjoittelemme lukemista, menemme kieleen uudestaan, ja vastaamalla kysymyksiin harjoittelimme uutta sanastoa. (Chrpk)

Kaikki kurssilta saatu palaute koetaan oman oppimisen tueksi, jonka kautta oppija voi asemoida itsensä uudestaan suhteessa tavoitteisiinsa. Kyseessä on yksi kaksisuuntaisuuden piirre: oppijan rooli oppimisessaan kasvaa, ja hän kiinnittää huomiota kehittyviin tietoihinsa ja taitoihinsa. Kurssin alussa mainittu virhekeskeisyys voi siis olla yksi monista oman oppimisen tarkasteluun liittyvistä ja oppijan näkökulmasta helposti nimettävistä piirteistä, ja siksi se esiintyy teksteissä usein. Affordanssiksi tulee kielen rakenne:

(13) [Käytin] Kielipankkia paljon ja tein harjoitukset (genetiivi, partitiivi, monikko) useampaankin kertaan (kaiken kaikkiaan 5–10 harjoitusta viikossa). Siitä oli paljon apua, koska kotona istuu yksin tietokoneen edessä vain sanakirja apunaan, josta ei löydy kielioppia tai sanontoja. Sitä paitsi nämä harjoitukset keventävät kurssia jonkin verran. tehtävien kautta saa lyhyen palautteen siitä, mitä jo osaa ja missä asioissa tulee virheitä (Mp)

Autonomian kehittymiseksi tarvitaan oppijan omistajuutta omaan oppimiseensa, toimijuutta sekä itsemääräämisoikeutta (Corder 1981). Motivaation näkökulmasta tällainen oppijan toiminta vahvistaa sisäistä motivaatiota (Ushioda 2003). Tästä on kyse esimerkeissä (13) ja (14),

kun oppijat ovat aloittaneet toimintansa itse ilman ohjausta ja he toimivat aktiivisesti.

- (14) Sen sijaan että odottaisin vastauksia [omaan viestiin], aloin juuri käydä läpi omaa henkilökohtaista ideaani tästä matkasta käyttäen suomalaisten verkkosivujen tarjoamaa tietoa --- joskus minusta on vaikeaa ymmärtää sivuja jopa sanakirjan kanssa, joten vaihdan tuolloin englanninkieliseen versioon. Mutta yritän pysyä suomenkielisillä sivuilla harjoittelun takia. Kuuntelen enemmän suomalaista klassista ja kansanmusiikkia --- Löysin muistiinpanoni luennolta, joka meillä oli suomalaisesta musiikista Jyväskylässä, kauan sitten vuonna 1999 (voitko uskoa tätä), ja tietoa joiuista, jotka Kaustisen kansanmusiikki instituutti lähetti yhdessä CD:n kanssa, jonka silloin tilasin. Minulla on myös kartta saadakseni paremman idean mahdollisesta matkasta. Minusta koko juttu – ei mitenkään produktiivinen itse tehtävään liittyen – on rohkaiseva. (Cpk)

Esimerkin oppijan toiminnasta näkyvät aktiivisuus ja motivoituneisuus: hän haluaa käyttää kaikkea mahdollista materiaalia suomeksi kieli-taitonsa ääri rajoille saakka.

Tuki ja affordanssi limittyvät oppijoiden kommenttien perusteella kiinnostavasti: kurssin vaiheissa 1 ja 2 tukea haetaan ohjaajalta ja affordanssiksi muodostuvat morfologia ja sanasto. Kurssin edetessä tueksi aletaan nähdä myös kurssin kokonaisrakenne, joka asettaa oppijoiden toiminnalle rajoja. Kokonaisrakenteen hahmottaminen ohjaa projektissa etenemistä. Myös yksittäiset tehtävät voidaan kokea tueksi. Näissäkin affordanssiksi muodostuvat kielen rakenne ja sanasto.

Tuen edellytyksistä kurssin alkupuolella on jatkuvuutta, intersubjektiivisuutta ja rinnalla kulkemista, mutta jo vaiheessa 2 esiintyy myös kaksisuuntaisuus. Tästä eteenpäin tuen piirteet esiintyvät tasaisesti koko kurssin ajan. Vaiheessa 5 ei ole enää oppijoiden välistä vuorovaikutusta, vaan oppijat keskittyvät oppimisensa reflektointiin. Tuen edellytyksistä ainoastaan tavoitteiden, toiminnan ja vuorovaikutuksen harmonia ei esiinny oppijoiden kommentteissa. Syynä saattaa olla se, ettei siihen kiinnitetä huomiota, jos se on tasapainossa.

5. Lopuksi

“Nettilehtori”-kurssin rakenteen analyysin perusteella kurssilla oli runsaasti tuen edellytyksiä erityisesti vaiheissa 3 ja 4, jotka edustivat pienryhmävaihetta ja vaativat runsasta vuorovaikutusta. Oppijoiden kommentoissa tuen edellytysten piirteistä raportoiminen painottui samoin vaiheisiin 3 ja 4. Vertaisoppijat koettiin tärkeiksi tuen antajiksi, ja heiltä pyydettiin tukea, joka liittyi sanastoon ja rakenteisiin sekä kulttuuriin ja maantietoon. Myös vertaisoppijoiden tuottamia tekstejä pidettiin tärkeinä. Oppijat kokivat, että niitä on mahdollista hyödyntää omassa oppimisessa, olipa kyseessä kulttuuriin tai kieleen liittyvä tieto. Päiväkirjamerkintöjen mukaan ryhmän jäsenten vahva riippuvaisuus toisistaan motivoi oppijoita työskentelemään, ja usein työskentely lähti heidän omista tarpeistaan eikä ohjaajan määräyksestä, mikä lisää oppijan sisäistä motivaatiota ja vahvistaa hänen autonomiaansa. (Ushioda 2003; Corder 1981.) Motivaatio ja autonomia ovatkin kuin kolikon kaksi eri puolta (van Lier 1996).

Vaikka verkko-opetuksen pitäisi osaltaan olla traditioita murtavaa, silti oppijat asettivat ohjaajan varsin perinteiseen luokkahuoneopetuksesta kumpuavaan rooliin, ja hänelle rajattiin varsin pieni liikkumapaikka. Ohjaajalta kysyttiin kielen rakenteisiin ja sanastoon liittyvää tukea esimerkiksi pyytämällä näihin liittyviä resursseja. Tätä tukea haettiin erityisesti vaiheissa yksi ja kaksi. Affordanssiksi muodostuivat päiväkirjamerkintöjen, viestien ja palautelomakkeiden perusteella morfologia ja sanasto. Pienryhmätyöskentelyn myötä tukea haettiin vertaisoppijoilta, mutta sitä myös annettiin. Tuesta tuli vastavuoroista, eli asiantuntijan ja noviisin roolit vaihtelivat hetkittäin. Vertaisoppijoiden antamasta tuesta affordanssiksi muodostui pääasiassa kulttuuriin ja maantietoon liittyvä tieto, mikä selittyy tehtäväksi annetun projektin aiheella, joka oli matkasuunnitelman tekeminen. Myös sanasto ja kielioppi olivat vertaisoppijoiden viesteistä nousevia affordansseja. Kurssin edetessä oppijoiden huomio siirtyi sana- ja muotokeskeisestä lähestymistavasta kohti vuorovaikutuksellisempaa näkemystä kielenoppimisesta.

Van Lierin (1996; 2007) kuvaus tuen edellytyksistä tarjosi uuden lähestymistavan kurssin kokonaisrakenteen analyysiin. Tuen edellytysten piirteet ovat kuitenkin väljiä: yksittäisissä piirteissä on analyysin näkökulmasta päällekkäisyyttä, ja toisinaan on vaikea tulkita, mitä kaikkia ilmiöitä tarkasteltavaan piirteeseen kuuluu. Tästä huolimatta tuen edellytysten piirteiden avulla voi tarkastella pedagogisen tuen toteutumista monella eri tasolla: kurssin kokonaisrakenteen, yksittäisten tehtävien ja oppijan oppimisprosessin näkökulmasta. Kuvauksen käyttö tarjoaa myös opetuksen suunnitteluun työkalut, joiden avulla voidaan selvittää opetuksen pedagogista kokonaisrakennetta monipuolisesti. Tällöin jo suunnitteluvaiheessa on mahdollista ottaa huomioon erilaiset tuen edellytykset ja niiden kannalta tärkeä vuorovaikutuksen luominen. Vaikka tässä työssä on tarkasteltu verkko-opetusta, Salmonin (2002) viitekehys ja van Lierin (2007) pedagoginen tuki tarjoavat välineitä myös kasvokkaisopetuksen sekä verkko- ja kasvokkaisopetuksen yhdistämisen suunnitteluun ja arviointiin.

Lähteet

- Aalto, Eija, Sanna Mustonen, Kaisa Tukia 2009. Funktionaalisuus toisen kielen opetuksen lähtökohtana. – Virittäjä 3, 402–423.
- Barnes-Lee, Tim 1989. What the semantic web isn't but can represent. <http://www.w3.org/DesignIssues/RDFnot.html> (19.2.2013).
- Blommaert, Jan, Jie Dong 2010. Ethnographic Fieldwork. A Beginners' Guide. Bristol: Buffalo.
- Bruner, Jerome 1978. The role of dialogue in language acquisition. – Anne Sinclair, Robert Jarvell, Willem Levelt (Eds.). *The Child's Conception to Language*. Berlin: Springer, 241–256.
- Coiro, Julie, Michele Knobel, Colin Lankshear, Donald Leu 2008. Central issues in new literacies and new literacies research. – Julie Coiro, Michele Knobel, Colin Lankshear, Donald Leu (Eds.). *Handbook of Research on New Literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1–21.
- Cresswell, John 2005. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

- Corder, S. Pit 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliot, John 1991. *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Gibbons, Pauline 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibson, Eleanor, Anne Pick 2000. *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. New York: Oxford University Press.
- Gibson, James 1979. *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Hakamäki, Leena 2005. *Scaffolded Assistance Provided by an EFL Teacher During Whole-class Interaction*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 32. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Haugen, Einar 1972. *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.
- Heller, Monica 2008. *Doing ethnography*. – Li Wei, Melissa Moyer (Eds.). *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, 249–262.
- Heller, Monica 2011. *Critical ethnographic sociolinguistics*. – Monica Heller (Ed.). *Paths to Postnationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press, 31–51.
- Jalkanen, Juha, Anne Pitkänen-Huhta, Peppi Taalas 2012. *The changing society – changing language learning and teaching practices?* – Marika Bendtsen, Mikaela Björklund, Liselott Forsman, Kaj Sjöholm (Eds.). *Global Trends Meet Local Needs*. Vaasa: Åbo Akademi Press, 219–241.
- Lehtonen, Tuija 2007. *Erilaista kielenoppimista? Suomi toisena kielenä verkkooppimiskokeilu*. *Julkaisematon lisensiaatintutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Ohta, Amy, S. 2000. *Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the Zone of Proximal Development and acquisition of L2 grammar*. – James Lantolf (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 51–77.
- Pavlenko, Anna, James Lantolf 2000. *Second language learning as participation and reconstruction of selves*. – James Lantolf (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 155–177.
- Salmon, Gilly 2002. *E-tivities: The Key to Active Online Learning*. London: Kogan Page Limited.

- Suni, Minna 2008. Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. *Jyväskylä Studies in Humanities* 94. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.
- Tarnanen, Mirja, Katja Mäntylä 2006. Toisen ja vieraan kielen oppija yleisissä kielitutkinnoissa. – Päivi Pietilä, Pekka Lintunen, Heini-Marja Järvinen (Toim.). *Kielenoppija tänään – Language learners of today*. AFinLA:n vuosikirja 2006. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 64. Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, 105–123.
- Ushioda, Ema 2003. Motivation as a socially mediated process. – David Little, Jennifer Ridley, Ema Ushioda (Eds.). *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum, and Assessment*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd, 90–102.
- van Lier, Leo 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- van Lier, Leo 2000. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James, Lantolf (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245–259.
- van Lier, Leo 2004. *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Kluwer Academic. <http://dx.doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- van Lier, Leo 2007. Action-based teaching, autonomy and identity. – *Innovation in Language Learning and Teaching* 1 (1), 46–65. <http://dx.doi.org/10.2167/illt42.0>
- Vygotsky, Lev 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wersch, James, Gillian McNamee, Joan McLane, Nancy Budwig 1980. The adult-child dyad as a problem solving system. – *Child Development* 51 (4), 1215–1221. <http://dx.doi.org/10.2307/1129563>
- Wood, David, Jerome Bruner, Gail Ross 1976. The role of tutoring in problem solving. – *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89–100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Tuija Lehtonen

Kielten laitos, suomen kielen oppiaine
PL 35 (F)
40014 Jyväskylän yliopisto, Finland
tuija.lehtonen@jyu.fi

Scaffolding and affordances in the Finnish as a foreign language web course

TUIJA LEHTONEN

University of Jyväskylä

This study focuses on a Finnish as a foreign language online course aimed at students studying abroad. The course level is CEFR A2–B1. The study investigates how learners experience scaffolding and affordance during the web-course. The pedagogical structure of the course is also studied from the perspective of scaffolding. The data consists of participants' learning diaries, feedback forms, written messages, and the course material itself. The data analysis is ecologically informed, and is carried out by using the concepts of *pedagogical scaffolding* and *affordance*. The results show that there are many opportunities for learners to give and receive help from each other while interacting online. Learners experience the feedback and tasks provided by the teacher concerning morphology as scaffolding, particularly in the beginning of the course. Moreover, vocabulary, linguistic knowledge, and cultural and geographical information are seen as affordances.

Keywords: computer assisted language learning; an ecological framework; affordance; scaffolding; Finnish as a second and foreign language