



**ROOLIT JA YHTEISÖLLISYYS VERKKO-  
OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ**  
OPPIMISPORTFOLIO

PRO FORMA DIDACTICA  
Syksy 2003  
Oulun seudun ammattikorkeakoulu  
Ammatillinen opettajakorkeakoulu  
Opiskelija: Tuija Vuorinen  
Tutor: Tuulikki Viitala

OULUN SEUDUN AMMATTIKORKEAKOULU  
AMMATILLINEN OPETTAJAKORKEAKOULU

PRO FORMA DIDACTICA  
TIIVISTELMÄ

Elina Salmi

Syksy 2003

Ohjaaja: Tuulikki Viitala

## ROOLIT JA YHTEISÖLLISYYS VERKKO-OPPIMISYMPÄRISTÖSSÄ

**Tavoite** Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opiskelijoiden erilaiset roolit, itseohjautuvuus ja vuorovaikutuksen laatu vaikuttavat yhteisöllisyyden toteutumiseen verkko-oppimisympäristössä. Ongelmaa lähestytään selvittämällä itseohjautuvuuden ja yhteisöllisyyden käsitteitä sekä niiden riippuvuutta toisistaan. Lisäksi selvitetään verkkovälitteisen vuorovaikutuksen ominaispiirteitä ja muodostetaan käsitys verkko-oppimisympäristössä vaikuttavista erilaisista opiskelijarooleista.

**Menetelmä** Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Kirjallisuusanalyysiin perustuvassa tutkimusosassa muodostetaan kokonaiskäsitys itseohjautuvuuden ja yhteisöllisyyden suhteesta sekä hahmotetaan samalla vertaisoppijoiden merkitystä ja vuorovaikutuksen tasoja verkko-opiskelijayhteisössä. Tutkimuksen empiirisessä osassa analysoidaan OAMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun yhden verkko-opintojakson keskustelupuheenvuorot niiden sisällön ja tyylin perusteella. Analyysin tuloksena muodostetaan käsitys kyseisellä kurssilla vaikuttaneista erilaisista opiskelijarooleista.

**Tulokset** Itseohjautuvuutta ja yhteisöllisyyttä ei voi tarkastella toisistaan erillään: yksilö ei voi olla itseohjautuva ilman vuorovaikutusta ympäröivän yhteisön kanssa ja toisaalta yhteisöllisyys edellyttää jäsentensä itseohjautuvuutta. Verkkoympäristössä vuorovaikutuksen sisällön ja tyylin merkitys korostuu, koska yhteisön jäsenet näkyvät toisilleen ainoastaan teksteinä. Teksti kuljettaa mukanaan paitsi objektiivista tietoa, myös vihjeitä lähettäjän persoonasta ja suhtautumisesta yhteisön toimintaan. Empiirisen keskusteluaineiston analyysissä kiinnitettiin huomiota ryhmän jäsenten vuorovaikutustyyliin ja niiden perusteella on muodostettu kuvaus kahdeksasta erilaisesta verkko-opiskelijaroolista.

**Avainsanat** Itseohjautuvuus, roolit, verkko-oppimisympäristöt, vuorovaikutus, yhteistoiminnallisuus, yhteisöllisyys

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>1</b>
1.1	TUTKIMUSONGELMA .....	1
1.2	LÄHTÖKOHTA .....	1
1.3	TUTKIMUSMENETELMÄT .....	2
1.4	TUTKIELMAN RAKENNE .....	2
<b>2</b>	<b>VERKKO-OPISKELUN OMINAISPIIRTEITÄ</b> .....	<b>3</b>
2.1	ITSEOHJAUTUVUUS .....	3
2.2	YHTEISTOIMINNALLISUUS JA YHTEISÖLLISYYS.....	4
2.2.1	<i>Yhteistoiminnallinen oppiminen</i> .....	4
2.2.2	<i>Yhteisöllinen oppiminen</i> .....	5
2.3	YHTEISÖLLISYYDEN JA ITSEOHJAUTUVUUDEN ARVIOINTI.....	6
2.4	VERTAISOPPIJOIDEN MERKITYS VERKKOYHTEISÖSSÄ .....	7
2.5	VUOROVAIKUTUS VERKOSSA.....	9
<b>3</b>	<b>TAPAUSTUTKIMUS: OPETTAJAOPISKELIJAT VERKOSSA</b> .....	<b>11</b>
3.1	AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSMENETELMÄT.....	11
3.2	ANALYYSIN PAINOPISTEET .....	13
3.3	OPISKELIJOIDEN OMIA KOKEMUKSIA VUOROVAIKUTUKSESTA.....	14
3.4	PUHEENVUOROJEN ANALYSOINNIN TULOKSET .....	15
3.4.1	<i>Roolijako</i> .....	16
3.4.2	<i>Ryhmät ryhmän sisällä – vuorovaikutuksen verkostot</i> .....	18
<b>4</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>19</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>20</b>

# 1 Johdanto

Verkko-oppimisympäristöt ovat mielenkiintoisia vuorovaikutuksen näyttämöitä. Opiskelijat näkyvät toisilleen ainoastaan kirjoitettuina teksteinä ja vaikka he eivät ole välttämättä koskaan tavanneet toisiaan fyysisessä todellisuudessa, heidän oletetaan kykenevän toimimaan yhdessä oppimistavoitteidensa saavuttamiseksi. Jotta yhteisten oppimis-tavoitteiden saavuttaminen on mahdollista, jokaisen oppijan on kyettävä tuomaan oma panoksensa yhteisön oppimisprosessiin osallistumalla vuorovaikutukseen. Aivan kuten fyysisessä todellisuudessaakin, vuorovaikutus ei ole ainoastaan objektiivisen tiedon välittämistä vaan jokainen viesti kuljettaa mukanaan myös vihjeitä lähettäjän persoonasta ja sitoutumisesta yhteisön toimintaan.

## 1.1 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa etsitään vastauksia kysymykseen:

”Miten opiskelijoiden erilaiset roolit, itseohjautuvuus ja vuorovaikutuksen laatu vaikuttavat yhteisöllisyyden toteutumiseen verkko-oppimisympäristössä?”

Esitetty ongelma voidaan jakaa edelleen seuraaviin osakysymyksiin:

- Mitä itseohjautuvuus tarkoittaa verkko-oppimisympäristössä?
- Miten yhteisöllisyys ilmenee verkko-oppimisympäristössä?
- Miten itseohjautuvuus ja yhteisöllisyys vaikuttavat toisiinsa?
- Mitä ominaispiirteitä liittyy verkkovälitteiseen vuorovaikutukseen?
- Minkälaisia rooleja verkko-oppimisympäristöissä voidaan tunnistaa?

Tutkimusongelman rajaamiseksi verkko-oppimisympäristöllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sellaista verkkoteknologiaa hyödyntävää oppimisalustaa, jossa opintojaksoa suorittavat opiskelijat voivat olla keskenään vuorovaikutuksessa keskustelualueen ja mahdollisten muiden vuorovaikutuskanavien välityksellä.

## 1.2 Lähtökohta

Itseohjautuvuutta, yhteistoiminnallisuutta ja yhteisöllisyyttä on tutkittu paljonkin ja näiden käsitteiden määrittelyjä löytyy lukuisista tieteellisistä artikkeleista ja teoksista. Tässä tutkimuksessa kartoitetaan käsitelmäärittelyjä erityisesti verkko-pedagogiikan ja verkkoyhteisön vuorovaikutuksen näkökulmasta ja muodostetaan niiden kautta ymmärrys verkko-opiskelijayhteisöjen toiminnasta.

Verkko-oppimisympäristöissä vaikuttavista opettajan tai ohjaajan rooleista on julkaistu useita tutkimuksia, mutta opiskelijoiden vuorovaikutustyylin mukaisia

roolityypittelyjä on varsin vaikea löytää. Kirjallisuudessa tyydytään pääsääntöisesti luokittelemaan opiskelijat aktiivisiin ja passiivisiin, mikä ei välttämättä ole läheskään riittävä tai edes yksiselitteinen jaottelu verkko-oppimisen tutkimusta ajatellen. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa ei nojata täysin kirjallisuuteen, vaan rooleja haetaan empiirisiin menetelmin.

### 1.3 Tutkimusmenetelmät

Ongelman ratkaisua lähestytään kahdella tapaa: itseohjautuvuuteen, yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutuksen luonteeseen pureutuva kirjallisuusanalyysi muodostaa ratkaisun keskeisen osan, mutta erityisesti opiskelijaroolien tyypittelyssä nojataan empiirisen aineiston esille nostamiin ilmiöihin ja niiden synnyttämään tietoon, joka ei ole ongittavissa suoraan kirjallisuudesta. Tutkimuksen tulos muodostuukin lopulta kirjallisuuden ja empirian vuoropuhelusta.

Kirjallisuusanalyysiin perustuvan tutkimusosan tavoitteena on siis muodostaa kokonais käsitys itseohjautuvuuden ja yhteisöllisyyden suhteesta sekä hahmottaa samalla vertaisoppijoiden merkitystä ja vuorovaikutuksen tasoja verkko-opiskelijayhteisössä. Tämä tutkimusosa tuottaa jo osan tutkimusongelman ratkaisusta ja lisäksi se toimii empiirisen osuuden teoriataustana.

Tutkimuksen empiirisessä osassa analysoidaan OAMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun yhden verkko-opintojakson keskustelupuheenvuorot niiden sisällön ja tyylin perusteella. Analyysin tavoitteena on löytää puheenvuoroista erilaisia tunnusmerkkejä, joita hyödyntäen voidaan muodostaa käsitys kyseisellä kurssilla vaikuttaneista erilaisista opiskelijaroleista. Analyysin tulokset ilmaistaan lopuksi tyypittelynä, jossa kuvataan kahdeksan roolinimen keskeisiä piirteitä. Tyypittelyn keskeisenä perusteena on erilaisten roolien vaikutus yhteisön vuorovaikutuksen laatuun ja määrään.

### 1.4 Tutkielman rakenne

Tutkielman luvussa kaksi keskitytään kirjallisuuteen pohjautuvaan osuuteen, jossa määritellään käsitteinä itseohjautuvuus, yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys. Lisäksi luvussa selvitetään vuorovaikutuksen erityispiirteitä verkko-oppimisympäristössä. Luvussa kolme esitellään tapaustutkimuksen taustat, tutkimusmenetelmät ja analyysin tulokset. Luvussa neljä pohditaan tutkimuksen antia ja arvioidaan sen tuloksia. Luvussa pohditaan myös jatkotutkimusaiheita.

## 2 Verkko-opiskelun ominaispiirteitä

Verkko-opiskelu vaatii lähiopetukseen tottuneelta oppijalta uusien oppimisstrategioiden käyttöä; fyysisen luokkahuoneen ja opiskelijatovereiden läheisyyden puuttumisen myötä oppija joutuu verkossa toimiessaan ottamaan enemmän vastuuta omasta toiminnastaan. Jotta oppija voi saavuttaa asetetut oppimistavoitteet, hän on usein riippuvainen myös opiskelijatovereistaan, joita hän ei ehkä kohtaa lainkaan fyysisessä todellisuudessa. Ilman yksittäisten oppijoiden itseohjautuvaa toimintaa verkko-opiskelijaryhmä ei voi toimia yhteisöllisesti – ja toisaalta ilman vuorovaikutteista yhteisöllistä toimintaa oppija ei voi olla täysin itseohjautuva.

Tässä luvussa määritellään ensin itseohjautuvuus, yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys käsitteinä, minkä jälkeen tarkastellaan lähemmin niiden toteutumisen kriteerejä verkko-oppimisympäristöissä. Lopuksi tarkastellaan yhteisöllisyyteen keskeisesti vaikuttavan osa-alueen eli vuorovaikutuksen erityispiirteitä tekstipohjaisessa verkko-opiskelussa.

### 2.1 Itseohjautuvuus

Mannisenmäen (2001, 109-111) mukaan itseohjautuvuudelle on ominaista, että oppija kykenee määrittelemään oma-aloitteisesti oppimistarpeensa ja tavoitteensa sekä hakemaan oppimateriaalia ja tarvittaessa myös apua toisilta ihmisiltä. Oppija osaa valita tietoisesti oppimisstrategiansa sekä kykenee myös arvioimaan oppimistuloksiaan.

Itseohjautuvuuden katsotaan kuuluvan aikuisuuteen sekä opiskeluprosessiin sitoutumiseen ja siihen sisältyy myös valmius muutokseen. Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna se mahdollistaa jokaisen oppijan yksilöllisen etene-  
misen omien tavoitteiden pohjalta, koska kaikilla oppijoilla on erilaiset taustat, tavoitteet ja oppimistyyli-  
lit. Oppiminen on oppijan oma aktiivinen prosessi, mutta se on kuitenkin samalla myös yhteistoiminnallisuutta. (Mannisenmäki 2001, 109–111.)

Koro (1992, 46–47) korostaa itseohjautuvan oppijan tunnusmerkkinä vastuullisuutta, joka ilmenee sekä ulkoisessa ohjauksessa että sisäisessä prosessoinnissa. Ulkoisen ohjauksen tavoitteisiin kuuluu, että oppija kykenee työskentelemään säännöllisesti, hankkimaan omatoimisesti oppimateriaalia, tuntee vastuunsa opiskelijatovereitaan kohtaan sekä kykenee saavuttamaan oppimiselle asetetut tavoitteet. Vastuun ottaminen sisäisestä työskentelystä edellyttää opiskelijan oman toiminnan kriittistä tarkastelua eli taitoa reflektoida omaa oppimaansa. Koro luettelee edellisten lisäksi itseohjautuvan oppijan keskeisinä piirteinä itsensä hyväksymisen, suunnitelmallisuuden, sisäisen motivaation,

sisäisen arvioinnin, avoimuuden uusille kokemuksille, joustavuuden sekä itsenäisyyden.

Samoin kuin Mannisenmäki myös Koro painottaa sitä, ettei itseohjautuvuutta määriteltäessä voida rajoittua vain oppijan omaan toimintaan, vaan itseohjautuvuus sisältää samalla vaatimuksen oppijan kyvystä toimia yhteisössä vastuullisena ryhmän jäsenenä. (Koro 1992, 47.) Verkko-yhteisössä vastuun kantamisen voidaan katsoa korostuvan entisestään etenkin silloin, kun verkko-oppimisympäristö on opiskelijoiden ainoa kosketuspinta toisiinsa. Verkko-ympäristö antaa tällöin jokaiselle yhteisön oppijalle kasvottoman vuorovaikutuksen suojan ja valinnanvapauden: oppija voi toimia aktiivisesti ryhmän jäsenenä tai hän voi halutessaan jopa vältellä muita opiskelijoita jättäytymällä kokonaan vuorovaikutuksen ulkopuolelle.

## 2.2 Yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys

Yhteistoiminnallisuus ja yhteisöllisyys ovat lähikäsitteitä, joista ensin mainitussa painottuu ryhmän tavoitteellinen toiminta, kun taas jälkimmäisessä korostuu oppimisprosessi. Molemmissa on keskeistä oppimisen näkeminen moniulotteisena jaettuna toimintana, eikä niinkään oppijan henkilökohtaisena suorituksena (Vahtivuori, Wager & Passi 1999, 268–269).

### 2.2.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Itseohjautuvuus ei ole mahdollista ilman yhteistoiminnallisuutta; oppijalla on oltava valmiudet ymmärtää toisten esittämiä näkemyksiä sekä hänen on hallittava sosiaalisia taitoja voidakseen osallistua vuorovaikutukseen. Yhteistoimintaa taasen ei voi olla ilman jaettuja tavoitteita: vuorovaikutteisuus ja yhteistoiminnallisuus oppimisympäristössä edellyttää yhteisen oppimisen kohteen muotoutumista ja yhteistoiminnan rakentumista sen muodostamalle perustalle (Kauppi 1999).

Yksinkertaisimmillaan yhteistoiminnallisuus voidaan määritellä opiskelijoiden fyysiseksi läsnäoloksi, keskusteluksi, materiaalin jakamiseksi ja toisten auttamiseksi. Syvemmin tarkasteltuna yhteistoiminnallisuus on kuitenkin paljon muutakin ja keskeisenä siinä voidaan pitää vuorovaikutuksen laatua, jota edesauttaa opiskelijoiden positiivinen riippuvuus toisistaan. Oppimista edistävä vuorovaikutus ilmenee toisten kannustamisena sekä rohkaisemisena ja siihen liittyy keskinäinen hyväksyntä, tiedon vaihto, avunanto, sisäinen motivaatio sekä korkea emotionaalinen sitoutuminen oppimiseen. (Mannisenmäki 2001, 112–114.)

Yhteistoiminnalliselle oppimiselle on ominaista, että jokainen ryhmän jäsen vastaa ryhmän toiminnasta kokonaisuutena. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä,

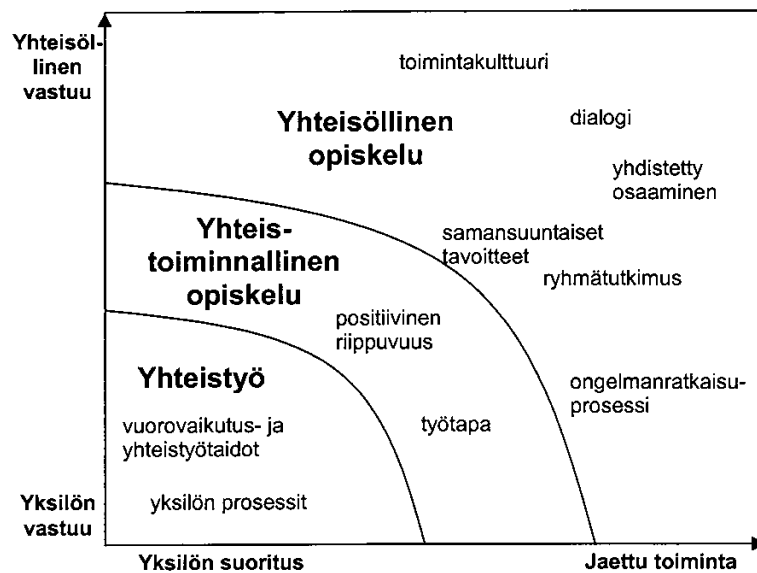
että opiskelijat tekevät yhdessä, keskustelevat ja vaihtavat mielipiteitä. Ryhmän työn lopulliset tulokset eivät koostu yksittäisten jäsenten osatehtäväsuorituksista, vaan keskeistä on se, että jokainen ryhmän jäsen on voinut vaikuttaa ryhmän kokonaistulokseen. (Mannisenmäki 2001, 112–114.)

### *2.2.2 Yhteisöllinen oppiminen*

Yhteisöllisyyttä voi pitää jalostuneena yhteistoiminnallisuutena. Siinä painottuu oppimisprosessi ja siinä hyödynnetään koko yhteisön kognitiivisia taitoja. Oppiminen on paitsi tiedon lisääntymistä, myös tiedon muuttumista. Yhteisön vuorovaikutus on avointa ja reflektiivistä ja yhteisön jäseniltä saatava palaute kehittää yksilön metakognitiivista tietoisuutta. Yhteisöllisyydelle on tyypillistä se, etteivät kaikki yhteisön jäsenet välttämättä hallitse samaa tietoa, vaan jokaisella on omat kiinnostuksen kohteensa ja jokainen antaa panoksensa yhteisölliseen oppimisprosessiin. (Mannisenmäki 2001, 114–116.)

Yhteisöllisyys ei kehity automaattisesti eikä se ole koskaan staattinen tila. Yhteisöllisyyden kehittyminen on pitkä ja moniulotteinen prosessi, jonka lähtökohtana on, että oppijoille tulee verkossakin työskennellessään aito tarve työskennellä yhdessä ja olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden oppijoiden kanssa (Vahtivuori ym. 1999, 268; Tella ym. 2001, 205). Ensivaiheessa (kuviokuva 1) ryhmä voi toimia yhteistyössä, mikä tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa, mutta oppiminen on kuitenkin edelleen jokaisen yksilön omaa henkilökohtaista prosessointia. Yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutuksen kehittymisen myötä ryhmän jäsenet tulevat positiivisesti riippuvaisiksi toisistaan – he huomaavat hyötyvänsä toisistaan ja alkavat sitä kautta suosia yhteistoimintaa. Yhteisölliseen opiskeluun siirtyminen edellyttää sitä, että opiskelijoiden tavoitteena ei ole enää niinkään tietyn lopputuloksen saavuttaminen, vaan he ymmärtävät oppimisen prosessiluonteen, jossa ainoastaan keskinäinen vuorovaikutus mahdollistaa tiedon jatkuvan rakentumisen ja kehittymisen.





**KUVIO 1.** Yhteistyöstä yhteistoiminnalliseen ja yhteisölliseen opiskeluun. (Vahtivuori, Wager & Passi 1999, 271.)

Verkko-oppimisympäristöä voi pitää jopa yhteisöllisyyteen ohjaavana kohtaamispaikkana. Virtuaaliyhteisöjen on sanottu olevan yhteisöllisiä tavalla, joka ei ole enää ns. todellisissa yhteisöissä mahdollista. Fyysisessä ympäristössämmme olevat työ-, harrastus-, kylä- tai opiskelijayhteisöt ovat menettäneet niitä piirteitä, jotka ovat aiemmin sitoneet vahvemmin niiden jäseniä – usein ne ovat niin avoimia, etteivät edes niiden jäsenet tiedä, ketkä yhteisöön todella kuuluvat. Verkko-oppimisympäristö voi kuitenkin luoda jäsenilleen tunteen ainutlaatuisesta ja rajatusta yhteisöstä, koska tyypillisesti ryhmän toiminta ei näy muille kuin heille itselleen: he voivat mm. estää vieraiden pääsyn kohtaamispaikkaansa kirjautumalla oppimisympäristöön henkilökohtaisilla käyttäjätunnuksillaan ja yleensä heidän toimintaansa säätelevät tietyt yhteisössä asetetut normit – yhteisö voi olla todellinen yhteisö silloin, kun sillä on selvät rajat. (Mäyrä 2002, 33; Tella ym. 2001, 209–210.)

### 2.3 Yhteisöllisyyden ja itseohjautuvuuden arviointi

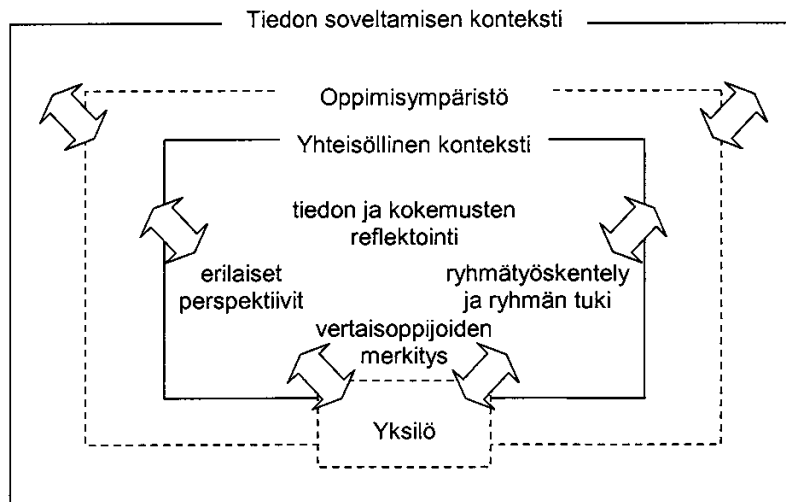
Kuten jo aiemmissa luvuissa on käynyt ilmi, itseohjautuvuudella ja yhteisöllisyydellä on useita keskinäisiä yhteyksiä. Mannisenmäki (2001, 116–118) on esittänyt seuraavat merkityksellisen oppimisen kriteerit, joita vasten itseohjautuvuutta ja yhteisöllisyyttä verkkoympäristössä voidaan arvioida:

1. Aktiivisuus: Oppijat voivat tuottaa verkkoympäristöön uusia ajatuksia ja ajatusmalleja. Oppija on omatoiminen ja aktiivinen tiedonhankkija ja käsittelijä, ryhmä suunnittelee toimintaansa aktiivisesti yhdessä.
2. Konstruktivisuus: Oppimisympäristössä on aikaisempaa tietoa jäsentäviä tehtäviä sekä keskustelutiloja käsitysten ja ajatusten vaihtoa varten. Samalla kun yhteisö työstää ja rakentaa tietoa yhteiseksi tiedoksi, yksilö linkittää oppimisensa aiempiin tietoihin.
3. Yhteisöllisyys: Oppimisympäristössä on keskustelutiloja, projekteja, harjoitustöitä ja prosessimaista kirjoittamista. Yksilö tekee yhteistyötä muiden kanssa ja yhteisö oppii yhdessä toisiaan tukien.
4. Intentionaalisuus: Oppimisympäristö tarjoaa yksilölle ja yhteisölle välineet oppimisen suunnittelulle ja seurannalle. Yksilöllä on omat tavoitteensa, yhteisössä määritellään yhteiset tavoitteet.
5. Vuorovaikutteisuus: Oppimisympäristössä on keskustelutilat ja jokaisella sähköposti. Yhteisön jäsenet käyvät keskustelua toistensa kanssa.
6. Kontekstuaalisuus: Oppimisympäristössä käytetään simulointia, videoita, linkkejä, mikromaailmatodellisuuksia sekä soveltavia ongelmanratkaisutehtäviä. Yksilö ja ryhmä osaavat toimia reaali maailman ympäristöissä.
7. Reflektiivisyys: Oppimisympäristössä on oppimisen arviointiin tarvittavia välineitä. Sekä yksilö että ryhmä arvioivat oppimistaan ja omaavat valmiuksia muutoksiin.
8. Siirrettävyys: Oppimisympäristö tukee syvällistä oppimista kognitiivisin välinein, hypertekstein, asiantuntijajärjestelmin ja tietopankein. Yksilö siirtää aiemmin oppimansa johonkin toiseen tilanteeseen, yhteisö hyödyntää jäsentensä aiempia oppeja ja kokemuksia.

Kriteerit osoittavat, että verkko-oppimisympäristöiltä ei välttämättä vaadita kovinkaan suuria toiminnallisia ominaisuuksia, vaan yksinkertainenkin oppimisalusta voi tarjota jo hyvät edellytykset sekä itseohjautuvuuden että yhteisöllisyyden kehittymisen tukemiseen. Keskeistä onkin se, että itseohjautuvuus ja yhteisöllisyys rakentuvat ensisijaisesti ryhmän jäsenten toiminnasta ja vuorovaikutuksesta, eikä niinkään teknisistä apuvälineistä.

## 2.4 Vertaisoppijoiden merkitys verkkoyhteisössä

Verkkoyhteisön vertaisoppijoiden merkitystä voidaan pitää monella tapaa tärkeänä; merkityksiksi on mainittu mm. innostuksen saaminen muilta, oman oppimisen vertailu muihin oppijoihin, yhdessä tuotetun tiedon merkitys sekä muilta saatu tekninen ja emotionaalinen tuki. (Bruckman 2002; Korhonen 2003, 138.)



**KUVIO 2.** Yhteisöllisen kontekstin merkitys oppimisympäristössä. (Korhonen 2003, 138.)

Kuviossa 2 esitetään koottuna yhteisöllisen kontekstin merkitys verkko-oppimisympäristöissä. Tämän tutkimuksen kannalta kuvion tekee erityisen mielenkiintoiseksi se, että siinä voidaan nähdä myöskin edellä mainitut yhteisön vertaisoppijoiden merkitykset. Oppimisen tiedollisia tavoitteita ajatellen kuvan ydinsanoma lienee se, että verkkoympäristössä erilaisten näkökulmien esille tuominen sekä tiedon ja kokemusten reflektointi mahdollistavat oppijoiden yhdessä rakentaman tiedon soveltamisen laajempaan kontekstiin. Tällöin yhteisön opiskelijat voidaan nähdä erilaisissa tiedollisissa ja taidollisissa rooleissa, joissa toisilla voi olla esimerkiksi pitkän työelämäkokemuksen tuomaa asiantuntijuutta käsiteltävän ongelman eri osaluilta, kun taas toiset voivat toimia ”kisällinä”, jotka pyrkivät saavuttamaan omat oppimistavoitteensa yhteisön asiantuntijoita hyödyntäen – samalla asiantuntijatkin toteuttavat omia oppimistavoitteitaan.

Toisaalta oppijat ovat läsnä verkossa aina myös ihmisinä, joilla kullakin on omat persoonalliset piirteensä ja vuorovaikutustyylinsä. Näiden piirteiden merkitys näkyy todennäköisimmin ryhmän jäsenten toisilleen antamassa emotionaalises- sa tuessa: kisällikin voi tukea mestaria, vaikka ei kykenisikään tarjoamaan hänelle uutta tietoa. Jokainen yhteisön jäsen voi toimia verkossa kannustavasti tai innostavasti, tai vaikkapa välinpitämättömästi ja loukkaavasti. Tämä sosiaa- lista vuorovaikutusta korostava osa-alue on haasteellinen, koska tekstipohjai- sessa verkkoympäristössä ryhmän jäsenille kohdistettujen henkilökohtaisem- pien sanomien esittäminen ja tulkitseminen voi olla vaikeaa.

## 2.5 Vuorovaikutus verkossa

Verkossa tapahtuvaa vuorovaikutusta verrataan usein kasvokkaiseen vuorovaikutukseen, joka mielletään jopa ainoaksi todelliseksi sosiaalisen vuorovaikutuksen muodoksi. Kaikkien muiden vuorovaikutusmuotojen voidaan katsoa kadottavan jotain oleellista vuorovaikutuksen laadussa. Esimerkiksi Lifländer (1999, 9 14) toteaa, ettei verkko-oppimisessa voi helposti saavuttaa pienryhmän välittömän vuorovaikutuksen tasoa, vaikka tietoverkko tarjoaa vuorovaikutukseen uusia täydentäviä menetelmiä. Matikainen (2002, 47) on eritellyt kasvokkaisen ja verkkopohjaisen vuorovaikutuksen samanlaisuuksia ja poikkeavuuksia: molemmissa toimitaan osittain samanlaisilla ulottuvuuksilla, kuten sosiaalisilla säännöillä ja rooleilla, mutta myöskin toisistaan poikkeavilla ulottuvuuksilla, kuten viestinnän ja läsnäolon muodolla. Varsinkin läsnäolon muoto kuvastaa verkko-oppimisympäristön erityispiirrettä: fyysisessä luokkatilassa jokainen luokassa oleva oppija on aistittavissa, mutta verkko-oppimisympäristössä muut oppijat eivät välttämättä tiedosta lainkaan sellaisen kanssaoppijansa läsnäoloa, joka ei itse ilmaise olevansa mukana – oppija voi periaatteessa olla ryhmässä mukana, vaikka muut ryhmän jäsenet eivät ole häntä kohdanneet.

Fyysisen läsnäolon puuttuessa ja vuorovaikutuksen painottuessa tekstiin, kirjoitettu sana saa verkossa entistä vahvemman painoarvon: ”Verkossa toimijat ’lukevat toisiaan’ ja heidän olemuksensa muodostuu kirjoitetussa ja luetussa tekstissä, vailla sitä sosiaalisten vihjeiden moninaisuutta, joka on läsnä lähitilanteessa.” (Lintula 1999, 241). Sosiaalisella vihjeettömyydellä tarkoitetaan sitä, että verkko ei välitä tekstin ohessa ei-kielellisiä viestejä eli esimerkiksi ilmeitä tai eleitä, jotka puhekielisessä välittömässä vuorovaikutuksessa muodostavat merkittävän osan sanoman tulkinnasta. On kuitenkin tärkeää ymmärtää se vuorovaikutuksen keskeinen piirre, että jokainen viesti sisältää aina ns. metaviestin, joka antaa lukijalle vihjeen siitä, miten sanoma tulisi tulkita. Verkkotekstissä metataso voi käydä ilmi esimerkiksi kirjoitustyylin ja hymiöiden käytön kautta. (Matikainen 2002, 26–27.)

Asiantuntemusta kehittävän oppimisen kulmakivenä on yhteisöllinen dialogi (Kiviniemi 2000, 94). Dialogia voidaan luonnehtia vuorovaikutustavaksi, jossa yhteisön jäsenet suhtautuvat toisiinsa ja ympäristöönsä tasa-arvoisella, kysyväällä ja kiinnostuneella tavalla. Se edellyttää yhteisön jäseniltä aktiivista osallistumista, sitoutumista ja vastavuoroisuutta. (Matikainen 2002, 37.) Verkkovuorovaikutuksen yltäminen dialogiin voi kuitenkin olla ongelmallista, koska dialogiin sitoutuminen ei ole verkossa itsestäänselvyys: dialogiin pyrkivä yhteisön jäsen voi joutua tyytymään monologiin, jos muut yhteisön jäsenet eivät reagoi hänen esittämäänsä kysymykseen.

Verkko-oppimisympäristössä korostuu helposti vaatimus, että vuorovaikutuksen tulee olla puhtaasti tavoitteellista ja asiasisältöistä. Lintula (1999, 251–253) on pohtinut suhteita ylläpitävän vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa ja hän esittää, että sekä asiasisältöiselle että suhteita ylläpitävälle vuorovaikutuk-

selle olisi annettava tilaa, koska molemmat niistä tukevat oppimisprosessia. Näkökulma on helppo ymmärtää, koska lähiopetuksenkaan yhteydessä käytävä vuorovaikutus ei ole ainoastaan asiasisältöön perustuvaa, vaan sekä oppilastoverit että opettajat ovat myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen Lintula lukee vapaamuotoisen keskustelun lisäksi sosiaaliset rutiinit, kuten alku- ja lopputervehdykset. Tähän vuorovaikutuksen osa-alueeseen pureudutaan myös seuraavassa luvussa esiteltävässä tapaustutkimuksessa.

## 3 Tapaustutkimus: opettajaopiskelijat verkossa

Tässä luvussa kuvataan Oulun seudun ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun yhden verkko-opintojakson keskustelualueen puheenvuorojen analyysi, jonka tavoitteena oli tyypitellä erilaisia opiskelijoiden rooleja. Samalla tarkastellaan myös opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden omia kokemuksia ja käsityksiä ryhmän toiminnasta verkkoympäristössä.

### 3.1 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät

Tarkasteltavana oleva opintojakso on valittu satunnaisesti OAMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun "Oppimiskäsitykset" -opintojakson toteutuksista. Opintojakson laajuus on yksi opintoviikko ja se on toteutettu kokonaisuudessaan verkko-opetuksena WebCT-ympäristössä. Opintojaksoa suositellaan opettajaopiskelijoiden ensimmäiseksi kurssiksi, joten ryhmän opiskelijat eivät useinkaan tunne toisiaan entuudestaan. Opiskelijoiden yhtenä suoritusvaatimuksena oli osallistua verkkokeskusteluun, jossa heidän tuli esittää omia ajatuksiaan ja kommentoida muiden esittämiä puheenvuoroja; nämä puheenvuorot muodostavat tämän tutkimuksen analysoitavan aineiston.

Jokaiselta 20:ltä opintojaksolle osallistuneelta opiskelijalta pyydettiin jälkikäteen (noin neljä kuukautta opintojakson päättymisen jälkeen) lupa keskusteluaineiston käyttöön opinnäytetyössä. Aineiston käyttöluvan hankkimisen yhteydessä opiskelijoita pyydettiin kuvailemaan omia kokemuksiaan verkko-opintojaksosta. Pohdintojen pohjaksi heille esitettiin seuraavat kysymykset:

- Tuntuiko ryhmä aidolta ryhmältä?
- Pystytkö nimeämään joukosta erilaisia rooleja?
- Minkälaista vuorovaikutus oli laadultaan?
- Miten vuorovaikutus edesauttoi / haittasi ryhmän yhteistä oppimista?

Opiskelijoiden kirjoittamat kuvaukset toimivat tukena roolinimikkeiden muodostamiselle ja lisäksi ne valottivat opiskelijoiden näkemystä yhteisön vuorovaikutustaidoista ja niiden kehittymisestä opintojakson aikana sekä sitä seuranneilla muilla verkko-opintojaksoilla.

Tutkimuksen laadullisesta luonteesta johtuen keskustelujen analysoinnin lähestymistapana käytetään diskurssianalyysia, jota täydennetään keskusteluanalyysin tarkastelutasoilla. Keskusteluanalyysi on empiirinen lähestymistapa, jossa etsitään vuorovaikutukseen ja keskusteluun liittyviä aloituksia, siirtymiä, vuorovaihdoksia ja lopetuksia. Keskusteluanalyysille on ominaista määrämötoisuus; huomio kiinnitetään keskustelun säännönmukaisuuksiin ja pieniin

yksityiskohtiin, jotka voivat olla vuorovaikutuksen kannalta merkitseviä. Pyrkimyksenä on tehdä havaintoja, jotka ovat yhteismitallisia ja siten tarkasteltavissa myös kvantitatiivisin menetelmin. (Suoninen 1999, 105–106.) Diskurssianalyysi on lähestymistapa, jossa korostuu tulosten tulkinnallinen luonne. Toisin kuin keskusteluanalyysiä, diskurssianalyysiä ei voi pitää määrämuotoisena tutkimusmetodinä, vaan se antaa tilaa erilaisille metodivaihtoehdoille. Diskurssianalyysi hyväksyy sen, että tutkija on osa kulttuuria ja siten hänen tekstinsä on analyysin kohteena olevien tekstien ohessa yhtä lailla tärkeää – tutkija voi nostaa aineistostaan esille sellaista, joka ei nouse siitä automaattisesti esiin. (Eskola 1998, 198; Suoninen 1999, 105–106.)

Diskurssianalyysin mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu kielellisesti ja tämän vuoksi sen voidaan katsoa soveltuvan hyvin myös tekstipohjaisen verkkoviestinnän analysointiin (Matikainen 2002, 24). Keskeistä diskurssianalyysissä on se, että tekstiä tutkitaan siinä kontekstissa, jossa se on tuotettu. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, ettei verkko-oppimisympäristön tekstejä voi tulkita samalla tavalla kuin lähiopetustilanteen vuorovaikutusta, vaan verkko-oppimisympäristö vaatii ymmärryksen siitä, minkälaista verkkovuorovaikutus on luonteeltaan.

Vaikka diskurssianalyysi antaa tutkijalle vapauden valita ja luoda oman tutkimusmenetelmänsä, tietyt keskusteluanalyysiin sisällytettävät tarkastelutasot edesauttavat tekstin tulkinnan kannalta merkitsevien yksityiskohtien analysointia. Tällaisia tarkastelutasoja ovat sanojen valinta, keskustelun vuorottelu, keskustelun jaksottaisuus ja puheen (tekstin) sävy. (Suoninen 1999, 106–116.)

Sanojen valinta kertoo tekstin tuottajan kulttuurista ja siitä kontekstista, jossa sanoja käytetään. Sanojen käyttö voi antaa vihjeitä esimerkiksi tekstin tuottajan ammatillisesta roolista, suhteesta keskustelukumppaniin ja yleisistä kulttuurisista oletuksista. (Suoninen 1999, 108–109.)

Keskustelun vuorottelu kertoo siitä, kuka on äänessä ja kuinka pitkään. Toimivassa dialogissa pyritään yleensä siihen, etteivät vuorovaikutuksen osapuolet puhu samanaikaisesti, mutta eivät jätä keskusteluun myöskään pitkiä taukoja. (Suoninen 1999, 110–113.) Verkkoympäristössä tämänkaltaisen päällekkäin puhumisen ja hiljaisuuden voidaan katsoa olevan mahdollista reaaliaikaisella chat-kanavalla. Sen sijaan ei-reaaliaikaisessa keskustelussa keskustelukumppanin reagoinnille on annettava aikaa jopa useita päiviä – tällöinkin on mahdollista, ettei keskustelukumppani reagoi puheenvuoroon lainkaan. Keskustelukumppanin passiivisuus voi saada aikaan myös muutoksen: tekstin tuottaja voi pyrkiä muuttamaan esimerkiksi sanojen käyttöään, jotta hän saisi vastaanottajien hyväksynnän (Suoninen 1999, 113).

Keskustelun jaksottaisuus kuvastaa sitä, miten puheenvuoro avaa odotuksia seuraavalle puheenvuorolle. Tarkastelun kohteena ovat tällöin puheenvuorojen kytkökset. Tyypillisiä esimerkkejä tällaisista puheenvuoropareista ovat terveh-

dys ja vastatervehdys, kysymys ja vastaus, syytös ja puolustus sekä pyyntö ja suostuminen. (Suoninen 1999, 113.) Nämä puheenvuoroparit ovat mahdollisia myös verkkoympäristössä ja niiden voidaan katsoa edesauttavan vuorovaikutusta, koska ne kannustavat viestin vastaanottajaa reagoimaan puheenvuoroon ja sitä kautta mahdollisesti sitoutumaan vuorovaikutukseen.

Puheen (tekstin) sävy on verkon kautta tapahtuvan vuorovaikutuksen vaikeimpia analysoitavia osa-alueita. Tekstipohjaisen viestinnän ongelmana on, ettei käytävissä ole sitä eleiden ja puhekielen sävyjen kirjoa, joka voi luoda viestin oikean tulkinnan kannalta merkitseviä vivahde-eroja. Erityistapauksina voidaan kuitenkin verkkokeskustelun sävyissä mainita esimerkiksi hymiöiden käyttäminen ;- ) tai HUUTAMINEN.

## 3.2 Analyysin painopisteet

Edellä esitetyt keskustelu- ja diskurssianalyysin tarkastelutasot antavat tämän tutkimuksen aineiston analyysille perustan, jonka pohjalta analysointimenetelmä on muokattu tutkimusongelman ratkaisemisen kannalta mielekkääksi. Tarkastelutasojen lisäksi on oleellista ymmärtää verkko-oppimisympäristössä tapahtuvan vuorovaikutuksen erityispiirteitä, kuten esimerkiksi se, ettei puheenvuoron esittäjä aina tiedä kenelle hän puheenvuoronsa osoittaa ja kuka häntä kuuntelee.

Analyysin tavoitteena oli tunnistaa verkkoympäristön toimijoista erilaisia rooleja. Tyypittelyn tekemiseksi kukin puheenvuoro on analysoitu määrällisin ja laadullisin kriteerein (taulukko 1).



Taulukko 1. Keskustelupuheenvuorojen analysoinnin kriteerit.

kriteeri	kuvaus
kuka puheenvuoron esittää	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opiskelijan nimi</li> </ul>
puheenvuoron lähtökohta (keskustelun jaksottaisuus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uuden keskustelun aloitus / kommentti toisen esittämään puheenvuoroon</li> </ul>
puheenvuoron ajankohta (keskustelun vuorottelu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• viestin numero ja päivämäärä</li> <li>• jos kommentoi, kuinka pitkä aikaväli</li> </ul>
kenelle puhuu? (keskustelun jaksottaisuus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kohdistaaako nimetylle henkilölle</li> <li>• kohdistaaako kaikille yhteisesti</li> <li>• ei kohdistu kenellekään</li> </ul>
alku- ja lopputervehdykset (keskustelun jaksottaisuus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• käyttääkö alku- ja lopputervehdyksiä</li> <li>• tervehdysten tyyli</li> </ul>
esitystavan luonnehdinta (tekstin sävy, sanojen/sanaston valinta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esimerkiksi lyhyt, pitkä, kepeä, pohtiva, teoreettinen, filosofinen, analyttinen, kannustava, innostava</li> </ul>
sisältö (sanojen/sanaston valinta)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tuoko uutta tietoa keskusteluun</li> <li>• teorian ja käytännön suhde</li> </ul>

Edellä esitettyjen kriteerien lisäksi on laskettu kunkin opiskelijan esittämien puheenvuorojen kokonaismäärä sekä etsitty viitteitä mahdollisista ryhmän sisäisistä pienryhmistä.

### 3.3 Opiskelijoiden omia kokemuksia vuorovaikutuksesta

Aineistonkeruun ja opintojakson päättymisen väli oli pitkä, minkä vuoksi opiskelijat eivät välttämättä kyenneet arvioimaan tarkasti yli neljän kuukauden takaisia kokemuksiaan. Kuvauksia tuli kuitenkin yhteensä yksitoista ja monista niistä heijastui se, että ensimmäinen verkko-opintojakso oli koettu verkko-opiskelun opetteluksi, mutta opintojen ja uusien verkkokurssien myötä he tunsivat oppineensa jo paremmiksi keskustelijoiksi.

Opiskelijoiden vastauksissa vuorovaikutuksen ”kasvottomuus” mainittiin usein ongelmaksi eikä ryhmää mielletty aina aidoksi ryhmäksi. Tuntemattomia opiskelijatovereita saatettiin vierastaa varsinkin opintojakson alkupuolella. Joissakin vastauksissa opiskelijat arvelivat, että ajan myötä olisi oppinut tuntemaan opiskelijatoverit paremmin, jolloin vuorovaikutus olisi tuntunut helpommalta. Osa

vastaajista uskoi ryhmän vuorovaikutuksen edesauttaneen oppimista, mutta monet kokivat ryhmän toiminnan olleen kuitenkin enemmänkin yksilö- ja suorituspainotteista. Vuorovaikutusta edistäviksi tekijöiksi mainittiin opiskelijoiden esittämät omat kokemukset, joihin oli helppo samaistua sekä sellaiset puheenvuorot, joissa teoriaa havainnollistettiin käytännön esimerkeillä.

Opiskelijoiden omissa kuvauksissa roolikäsityksistä korostui kaksi piirrettä: usein painotettiin opiskelijatoverien vaikutusta vuorovaikutukseen osallistumisaktiivisuuden ja keskustelutaitojen kannalta ja samanaikaisesti arvostettiin asiantuntijuuden esille tuomisen merkitystä. Nämä painotukset tukevat Lintulan (1999, 252) näkemystä, jonka mukaan verkkoympäristössä vuorovaikutuksen tulee olla sekä suhteita ylläpitävää sosiaalista vuorovaikutusta että tavoitteellista asiasisältöistä vuorovaikutusta. Kumpaakaan ei siis tulisi unohtaa, koska molemmat edesauttavat vuorovaikutusta ja koko oppimisprosessia.

Opiskelijoiden kuvausten pohjalta voidaan listata seuraavat roolinimikkeet:

- ”seitsemän kääpiötä”: viisas/viisastelija, unelias (kommentoi myöhässä), vilkas...
- peesaaja
- tarkkailija
- vaikenija
- asiantuntija
- pakon vuoksi osallistuja
- oppimisen vuoksi osallistuja
- kysyjä
- provosoija
- kommentaattori

Opiskelijat kokivat erityisesti asiantuntijoiden, kysyjien ja provosojien vaikuttaneen vuorovaikutukseen positiivisesti; näistä asiantuntijat vaikuttivat tiedollisella panoksellaan, kysyjät ja provosojat vuorovaikutukseen innostamisellaan.

### 3.4 Puheenvuorojen analysoinnin tulokset

Tässä luvussa kuvataan kahdeksan roolia, jotka on johdettu analyysin pohjalta tehdyillä keskustelupuheenvuorojen tyypittelyillä; lisäksi on hyödynnetty opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden lähettämiä omia kuvauksia ja käsityksiä yhteisön vuorovaikutuksen luonteesta. Roolijaon suhteen on tärkeää huomata, ettei mikään näistä rooleista toteudu yksinään vaan jokaisella oppijalla on aina useampia rooleja, jotka kukin voivat vaikuttaa omalla tavallaan vuorovaikutukseen.

### 3.4.1 Roolijako

Seuraavassa esitellään aineistoanalyysin perusteella löydetty roolikuvaukset. Nämä roolit voidaan jakaa karkeasti passiivisiin ja aktiivisiin. Passiivisuuteen taipuvaisia olivat tämän aineiston perusteella suorittajat, peesaajat ja kyynikot. Aktiivisina rooleina voitiin nähdä keventäjät, filosofit, teoreetikot, avajaat ja kehittäjät.

#### Suorittaja

Suorittaja teki verkko-oppimisympäristössä ainoastaan sen, mitä häneltä vaadittiin. Hän ei pyrkinyt aitoon dialogiin kanssaopiskelijoiden kanssa vaan hän oli vuorovaikutuksessa vain siinä määrin, mitä opintojakson läpäiseminen edellytti. Suorittaja ei käynyt oppimisympäristössä säännöllisesti vaan ääritapauksessa hän saattoi käydä ainoastaan pistäytymässä oppimisalustalla ja tehdä yhden istunnon aikana kaikki vaaditut oppimistehtävät. Tästä seurasi myös se, ettei suorittaja useinkaan osallistunut keskusteluun siinä vaiheessa kuin se oli ajankohtaisimmillaan vaan hän saattoi käydä jättämässä oman puheenvuoronsa kyseisen keskustelun jo laannuttua.

#### Peesaaja

”Minullakin on samanlainen kokemus...”

Peesaaja myötäili opiskelijatovereidensa ajatuksia. Hän ei tuonut keskusteluun varsinaista uutta tietoa, vaan tyypillisesti kertasi toisten näkemyksiä omien kokemustensa pohjalta. Peesaaja saattoi kuitenkin vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta: peesaajat olivat ilmeisen mielellään vuorovaikutuksessa toisten peesaajien kanssa, jolloin samojen kokemusten jakaminen saattoi edesauttaa yhteistä tiedon rakentamista. Syntyvä tieto saattoi kuitenkin jäädä pinnalliseksi, jos keskusteluun ei tuotu erilaisia näkökulmia käsiteltävään asiaan.

#### Kyynikko

Kyynikko näki käsiteltävien asioiden ja ajatusten negatiiviset puolet. Hän toi esille omia huonoja kokemuksiaan ja suhtautui epäillen uusiin ajatuksiin tai jopa oman ammattinsa mielekkyyteen. Vuorovaikutuksen kannalta kyynikko saattoi tuoda keskusteluun mukanaan uusia ajatuksia herättäviä näkemyksiä, mutta hänen negatiivinen asenteensa ei välttämättä kannustanut dialogiin muita kuin niitä, jotka jakoivat hänen käsityksensä. Riittävästi kärjistäessään kyynikko saattoi kuitenkin toimia provosoijana ja sitä kautta virittää keskustelua uusille urille.

#### Keventäjä ”;-)”

Keventäjän puheenvuoroissa oli mukana huumoria ja itseironiaakin. Hänen puheenvuoronsa heijastelivat avoimuutta ja halua toimia aktiivisena yhteisön jäsenenä. Keventäjä toimi tärkeänä suhteita ylläpitävän vuorovaikutuksen edistäjänä. Tämä ei kuitenkaan sulkenut pois sitä, etteikö keventäjä olisi pystynyt toimimaan samanaikaisesti myös tavoitteellisessa asiasisältöisessä vuoro-

vaikutuksessa. Keventäjä käytti usein ilmaisussaan hymiöitä, joilla hän vahvisti sanomansa luonnetta.

#### Filosofi

Filosofi näki tarkasteltavat asiat laajempina kokonaisuuksina. Poikkitieteellisenä persoonana hän löysi eri tieteenaloilta vastaavuuksia käsiteltävään ongelmaan. Hän etsi vertauskuvia esimerkiksi historiasta, fysiikasta, filosofiasta tai muilta tieteen aloilta. Hän nautti keskustelusta ja yritti haastaa muita osallistumaan keskusteluun – hän ei kuitenkaan välttämättä saanut aina yhteisön jäseniltä kaipaamaansa vastakaikua.

#### Teoreetikko

”...(Kolb 1984; Mizruchi 1994)”

Teoreetikko ei esittänyt puheenvuoroissaan omia käytännön kokemuksiin vaan hän tukeutui ensisijaisesti kirjallisuuteen ja teorioihin. Hän ei välttämättä pyrkinyt aitoon dialogiin, vaan esitti kirjallisuusviitteitä, jotka saattoivat vaikuttaa irrallisilta muiden puheenvuorojen ohessa. Toisaalta teoreetikko saattoi toimia myös muiden esittämien puheenvuorojen tulkitsijana: hän löysi asioille selityksiä ja sitä kautta maadoitti karkailevan keskustelun oleelliseen. Muut opiskelijat saattoivat kokea teoreetikon etäiseksi, koska hänen kirjallisuuteen pohjautuva tyyli ei välttämättä kannustanut aina keskusteluun – tämä ongelma korostui, jos teoreetikko käytti hyvin pitkiä puheenvuoroja.

#### Avaaja

”Hei Minna, jän pohtimaan esittämäsi kokemusta...”

Avaaja teki osuvia analyyskejä, joissa hän hyödynsi niin teoriaa kuin omaa arkitietoaankin. Hän tuntui olevan aidosti kiinnostunut toisten kokemuksista, joita hän pyrki puheenvuorossaan avaamaan ja selittämään. Pitkän työelämäkokemuksen omaava avaaja saattoi tuoda keskusteluun käytännön esimerkkejä, joissa hän kuvaili omia henkilökohtaisia kokemuksiaan kehitystarinoina, joista kertyneet opit hän antoi mielellään opiskelijatovereidensa käyttöön. Yhteisöllisen toiminnan kannalta avaaja ohjasi keskustelua oikeaan suuntaan ja jäsensi tietoa. Avaajalla saattoi kuitenkin olla taipumusta ”ylianalysoida” toisten kokemuksia, jolloin hän ei välttämättä jättänyt enää muille tilaa esittää uusia näkemyksiä ja tulkintoja.

#### Kehittäjä

”Kuvauksesi oli oiva esimerkki siitä, miten... Mitä mieltä olette, voisiko...?”

Kehittäjällä oli aito halu toimia verkko-opiskelijayhteisössä yhteisen oppimistavoitteen saavuttamiseksi. Hän pyrki aktiivisesti dialogiin mm. esittämällä muille kysymyksiä sekä tuomalla keskusteluun uutta tietoa ja uusia näkökulmia. Kehittäjä ei keskittynyt ainoastaan käsiteltävän ongelman ratkaisemiseen vaan hän tuki ja kannusti kanssaopiskelijoita ja sitä kautta vahvisti yhteisön toimintaa. Kehittäjän viesteistä välittyi aito kiinnostus muiden ajatuksiin ja yhdessä tekemiseen.

Edellä esitetty roolijako houkuttelee etsimään kuvaa ns. täydellisestä verkko-opiskelijan roolista. Äkkiseltään voisikin kuvitella, että esimerkiksi kehittäjien ja avaajien muodostama opiskelijaryhmä olisi aina ideaalinen kokoonpano verkko-yhteisössä. Ajatus on kuitenkin epärealistinen, koska verkkoympäristökin on nähtävä mikromaailmana, joka heijastelee puheenvuoroissaan todellisuutta; todellisuuteen kuuluu myös esimerkiksi kyynisyyttä, passiivisuutta ja huumoria. Liiallinen yhteisymmärrys voikin jättää yhteisön näkökulman suppeaksi, kun taas yhteisön jäsenten roolien heterogeenisuus takaa todennäköisesti sen, että yhteisöllä on mahdollisuus jatkuvaan kehittymiseen. Samalla myös jokaisella yhteisön jäsenellä on mahdollisuus muuttaa omaa rooliaan reflektion ja itseohjautuvuuden kehittymisen kautta.

### *3.4.2 Ryhmät ryhmän sisällä – vuorovaikutuksen verkostot*

Analysointivaiheessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, kenen puheenvuoroihin kukin vastasi. Tarkoituksena oli selvittää, löytyykö ryhmän sisältä jakautumista pienryhmiin eli puhuvatko jotkut opiskelijoista lähinnä vain toisilleen. Analysoitavana olleiden puheenvuorojen määrä on siinä määrin pieni, että tällaisten verkostojen löytäminen oli vaikeaa, koska kukin opiskelijoista esitti keskimäärin ainoastaan neljä tai viisi puheenvuoroa.

Aineiston suppeudesta huolimatta keskustelussa oli havaittavissa jonkinasteista jakautumista pienryhmiin. Aktiivisimmin dialogiin pyrkivät tuntuivat kommentoivan paljolti toistensa viestejä. He saattoivat myös osoittaa viestejä toisilleen ja sitä kautta vahvistaa keskinäistä yhteisöllisyyden tunnetta. Peesaajat ja suorittajat näyttivät muodostavan oman yhteistyörenkaansa: he kommentoivat ja myötälivätkin toistensa puheenvuoroja eivätkä juuri osallistuneet kyseisellä hetkellä käytäviin ”kuumiin” keskusteluihin. Valtaosa kurssilaisista tuntui kuitenkin kommentoivan opiskelutovereidensa puheenvuoroja enemmänkin itseään kiinnostavan keskusteluaiheen perusteella eikä niinkään vuorovaikutustyylin perusteella, joten ryhmä pysyi kokonaisuutena katsottuna yhtenäisenä kurssin keston ajan. On kuitenkin mahdollista, että pitkäkestoisempi vuorovaikutus olisi lisännyt erilaisten ryhmittymien muodostumista.

## 4 Pohdinta

Tässä tutkielmassa on haettu vastausta kysymykseen: ”Miten opiskelijoiden erilaiset roolit, itseohjautuvuus ja vuorovaikutuksen laatu vaikuttavat yhteisöllisyyden toteutumiseen verkko-oppimisympäristössä?”. Vastauksia on haettu niin kirjallisuudesta kuin empiriastakin. Asetettua tutkimusongelmaa voi pitää varsin laajana, eikä sen perinpohjainen ratkaiseminen olekaan ollut tämän tutkimuksen tarkoituksena. Lähinnä tässä tutkielmassa on pyritty vastaamaan ongelmaan yleisellä tasolla käsitteitä selventäen. Opiskelijoiden roolien nimeämisen kohdalla tutkimusta voi pitää uutta tietoa luovana. Roolinimet on kuitenkin luotu ainoastaan yhden opintojakson keskustelujen analyysillä, joten tyypittelyjä ei voi pitää vielä kovin kattavina tai yleispätevinä, mutta alkuna kuitenkin. Tutkielman tekijä on tyypittelyn tehtyään testannut näitä roolinimikkeitä kahdella verkkokurssilla, joihin tyypittely on tuntunut soveltuvan sellaisenaankin. Roolien suhteen on kuitenkin muistettava, ettei mikään esitellyistä rooleista esiinny puhtaana, vaan jokainen verkko-opiskelija on monen eri roolin kantaja.

Tutkimuskohteena ollut opintojakso sijoittuu opettajaopintojen alkuvaiheeseen ja monille opiskelijoille se on aivan ensimmäinen opintojakso. Tässä mielessä aineistoa voi pitää hyvinkin puhtaana: verkko-opintojaksolle osallistuneet eivät välttämättä olleet koskaan tavanneet toisiaan, joten vuorovaikutus perustui puhtaasti verkko-oppimisympäristössä luotuihin kontakteihin. Toisaalta moni opiskelijoista suoritti samaan aikaan myös muita opettajakorkeakoulun opintojaksoja, joiden lähiopiskelupäivinä he saattoivat tavata myös kasvotusten tovereitaan verkko-oppimisympäristöstä – tämä saattoi vaikuttaa joidenkin kohdalla vuorovaikutuksen laatuun ja samalla myös tutkimustuloksiin.

Jatkotutkimuksia ajatellen olisi luonnollisesti mielekästä jatkaa roolityypittelyjen tarkentamista, mutta hyvin mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten opiskelijoiden roolit muuttuvat ajan myötä. Lyhyellä opintojaksolla ei voi tapahtua suuria muutoksia, mutta pitkäkestoinen verkkovälitteinen vuorovaikutus voisi nostaa esille tutkimisen arvoisia roolien ja yhteisöjen kehitystarinoita.

# LÄHTEET

Bruckman, A. 2002. The Future of E-Learning Communities. Communications of the ACM, vol.45, No. 4, 60-63.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Kauppi, A. 1999. Vuorovaikutus avoimessa oppimisympäristössä. Korkeakoulujen tietotekniikka ja oppiminen 99. Viitattu 15.11.2003  
<http://www.uku.fi/atkk/arkisto/KTO99/p2s2a.html>

Kiviniemi, K. 2000. Johdatus verkkopedagogiikkaan. Kokkola: Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu.

Korhonen, V. 2003. Oppijana verkossa. Aikuisopiskelijan oppimiseen suuntautuminen ja oppimiskokemukset verkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

Koro, J. 1992. Itseohjautuvuuteen perustuva oppiminen. Teoksessa J. Eskola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Juva: WSOY.

Lifländer, V-P. 1999. Verkko-oppiminen. Yhteistoiminnallinen projektioppiminen verkossa. Helsinki: Edita.

Lindh, K. & Parkkonen, M. 2001. Oppimateriaali verkossa. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Palmenia-kustannus. 147-158.

Lintula, A. 1999. Vuorovaikutusta verkkoympäristössä. Kasvatus 30 (3), 240-253.

Mannisenmäki, E. 2001. Oppija verkossa – yksin ja yhdessä. Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Palmenia-kustannus. 109-119.

Matikainen, J. 2001. Mitä tietoverkkojen sosiaalipsykologia on? Teoksessa J. Matikainen & J. Manninen (toim.) Aikuiskoulutus verkossa. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Palmenia-kustannus. 43-59.

Matikainen, J. 2002. Vuorovaikutus verkossa. Verkkopohjaiset oppimisympäristöt vuorovaikutuksen näyttämöinä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

Mäyrä, F. 2002. Verkkoympäristö ja oppimisen kulttuuri. Teoksessa A. Haasio & J. Piukkula (toim.) Oppiminen verkossa. Saarijärvi: BJT Kirjastopalvelu. 23-43.

Suoninen, E. 1999. Vuorovaikutuksen mikromaiseman analysoiminen. Teoksessa Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. (toim.) Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.

Tella, S., Vahtivuori, S., Vuorento, A., Wager, P. & Oksanen, U. 2001. Verkkoopetuksessa – opettaja verkossa. Helsinki: Edita.

Vahtivuori, S., Wager, P. & Passi, A. 1999. ”Opettaja, opettaja, telettiimi ’Tellus’ kutsuu...”. Kohti yhteisöllistä opiskelua virtuaalikoulussa. Kasvatus 30 (3), 265-278.