

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Niemi, Kreetta

Title: Vertaisvuorovaikutus toimijuutta tukemassa

Year: 2015

Version: Published version

Copyright: © 2015 Suomen puhe-luki-yhdistys FinRA

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Niemi, K. (2015). Vertaisvuorovaikutus toimijuutta tukemassa. *Kielikukko*, 34(3), 32-39.
http://www.parnet.fi/~finra/Kielikukko/Kielikukko_2015-3_netiversio.pdf

Vertaisvuorovaikutus toimijuutta tukemassa

Kreetta Niemi

Lapset aktiivisina toimijoina, lasten osallisuus ja lasten toimijuus ovat tulleet tämänhetkessä kasvatus- ja oppimiskeskusteluissa yhä tutummiksi ja tärkeimmiksi. Yhteistä näille käsitteille ja puhetoivoille on näkemys lapsista tavoitteellisina ja refleктоivina toimijoina, jotka asettavat päämääriä ja toimivat niiden suuntaisesti sopeuttaen omaa toimintaansa myös muiden näkökulmiin. Tässä kirjoituksessa osoitan erään autenttisen aineistoesimerkin ja keskusteluanalyysin avulla, millaisia mahdollisuuksia oppilaan toimijuudelle voi tarjoutua arkipäiväisessä luokkahuoneen vertaisvuorovaikutuksessa. Aineistoesimerkki on alakoulun kuvataidetta ja äidinkieltä integroivalta oppitunnilta, jossa neljäsluokkalaiset oppilaat suunnittelevat näytelmää. Tarkastelen yhden pienryhmän vuorovaikutusta, ja pyrin näyttämään, miten lapset ottavat vastuuta omasta työskentelystään ja rakentavat dialogisesti yhteisymmärrystä yhteisestä työstä hetki hetkeltä rakentuvassa vuorovaikutuksessa, luovasti ja myös leikitellen.

Lapset ja toimijuus

Lasten toimijuudella viitataan lasten aktiivisuuteen oman toimintansa luovina säätelijöinä, kehitykseensä myötävaikuttajina ja myös olemassa olevien käytänteiden muuttajina. Monitieteinen toimijuuden käsite saa erilaisia painotuksia eri teoriasuuntauksissa, esimerkiksi sosiokognitiivisessa teoriassa painotetaan enemmän lapsen uskoa omiin kykyihin (*self-efficacy*) (esim. Bandura 2001), kun taas sosiokulttuurisessa ja dialogisessa lähestymistavassa painottuu yksilön kyky nähdä itsensä toisten silmin ja myös irrallaan välittömästä

tilanteesta (esim. Gillespie 2012). Lapsuuden sosiologia painottaa taas lasten näkemistä yhteiskunnan täysivaltaisina toimijoina, ja sitä miten he toimivat 'tässä ja nyt' eivätkä vasta joksikin tulevana (esim. Valentine 2011). Tässä tutkimuksessa tukeudun erityisesti toimijuuden sosiokulttuuriseen määrittelyyn, jossa korostetaan myös kielen ja muiden semiootisten resurssien merkitystä vuorovaikutuksen rakentumisessa (esim. Bereiter 2002; Linnell 2009; Wertsch 1991). Lisäksi esimerkiksi Wertsch (1991) ja Corsaro (2005) korostavat myös toimijuuden kollektiivista luonnetta, jolloin yksilön osuutta on mahdotonta erottaa kokonaisuudesta.

Lapsen toimijuus on aina sidoksissa yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jolloin se, mitä pidetään toimijuuden kannalta merkityksellisenä, vaihtelee eikä ole universaalia (Rogoff 2003). Toimijuuden kokemuksella on havaittu oleva yhteys lapsen oppimiseen, kehitykseen ja hyvinvointiin (esim. Martin & Evaldsson 2012; Mashford-Scott & Church 2011), ja nyt koulun muutospainetta ja opetus suunnitelmaudistuksen vallitseva toimijuuden tutkiminen on erityisen ajankohtaista.

Koulun kontekstissa toimijuus voi tarkoittaa esimerkiksi lapsen roolia aktiivisena tiedon luojana, etsijänä ja käsittelijänä. Tällöin lapsi ottaa vastuuta omasta ja yhteisestä työskentelystä ja työskentelyn ilmapiiristä. Sen vastakohtana voisi ajatella olevan näkemys lapsen roolista passiivisempänä tiedon vastaanottajana ja toistajana, mikä sopeutetaan koulun rutiineihin ja kulttuurisiin normeihin ja arvoihin. Informaalimmassa vuorovaikutuksessa

toimijuus voi ilmetä nimenomaan lasten taivoissa luoda ja ylläpitää merkityksellisiä toverisuhteita. Tässä vuorovaikutuksessa lapset luovat myös omaa kulttuuriaan (esim. Corsaro 2005.)

Konkreetilla tasolla toimijuus ilmenee, kehittyä tai rajoittuu vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus on myös konteksti, jossa Vygotskyn (1978) sanoin ajattelu ilmenee puheena. Näin ollen toimijuudesta tai sitä sivuavista lähi-käsitteistä (esim. aktiivinen osallistuminen ja osallisuus) kiinnostuneet tutkijat ovat alkaneet tutkia yhä enemmän luokkahuoneen puhetta ja vuorovaikutusta. Lisäksi on alettu kehittää toimintamalleja, joiden avulla koulun vuorovaikutusta voidaan kehittää toimijuutta tukevampaan suuntaan. Esimerkiksi Rojas-Drummond, Albarrán ja Littleton (2008) sekä Vass ja Littleton (2010) ovat kehittäneet ohjelmia, joissa lapsia rohkaistaan aktiiviseen ja luovaan tiedonmuodostukseen vertaisvuorovaikutuksessa. Toimijuutta pyrkivät tukemaan myös Alexanderin, Mercerin, Wegerifin ja Littletonin kehittämät interventiotyyppiset toimintaohjelmat, joissa luokan keskustelukulttuuria kehitetään dialogisempaan suuntaan (esim. Alexander 2008; Mercer 2000; Mercer and Littleton 2007; Wegerif 2010). Mashford-Scott ja Church (2012) ovat taasen osoittaneet, miten lasten toimijuutta voidaan tukea vertaisvuorovaikutuksessa syntyneiden ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Martin ja Evaldsson (2012) kuvailevat puolestaan tapoja, miten lapset laativat yhteisiä toimintasääntöjä ja miten tällaiset käytännöt voivat tukea aktiivista osallistumista ja oppimista.

Vuorovaikutuksen tarkastelua keskustelunanalyysin keinoin

Tässä artikkelissa siis selvitän, mitä mahdollisuuksia lapsen toimijuudelle voi tarjoutua alakoulun luokkahuonevuorovaikutuksessa. Avaan asiaa yhdellä tapausesimerkillä, joka on videoitu eräällä neljännen luokan oppitunnilla. Oppitunnilla integroitiin äidinkieltä ja kuvataidetta, ja lapset suunnittelivat pien-

ryhmissä näytelmän, johon he tekivät myös lavasteet. Näytelmän aihe oli vapaa, mutta opettaja painotti, että näytelmä voisi käsitellä jotakin ratkaistavaa ongelmaa. Oppilaat saivat myös sanomalehtiä näytelmän suunnittelun avuksi. Keskityn näytelmän suunnitteluvaiheen vuorovaikutuksen analyysiin.

Aineisto on osa isompaa luokkahuoneen vuorovaikutusaineistoa, jonka olen kerännyt vuosien 2011 ja 2012 aikana. Keräsin aineistoa videoimalla luokkahuonevuorovaikutusta viidestä eri peruskoulusta Etelä- ja Keski-Suomesta. Videoiden tukena ovat myös kenttätyön aikana tehdyt muistiinpanot ja haastattelut, jotka tuovat täydentävää lisätietoa videoiden analyysiin. Yhteensä aineistoa kerättiin 26 tuntia, ja tutkimuksia varten valitut kohdat myös litteroitiin eli osallistujien puhe muutettiin kirjalliseen muotoon sisällyttämällä myös muut vuorovaikutukseen liittyvät elementit, kuten osoitukset, katseet ja muutokset äänenlaadussa.

Aineistoesimerkkien tarkastelussa olen soveltanut *keskustelunanalyysin* periaatteita (esim. Hutchby & Wooffit 2008; Tainio 1997). Keskustelunanalyysissä, joka on sekä teoria vuorovaikutuksen rakentumisesta että analyysimenetelmä, tutkitaan aitoja vuorovaikutustilanteita sellaisina kuin ne toteutuvat. Huomio kiinnitetään erityisesti vuorovaikutuksen rakenteisiin, yksityiskohtiin ja käytänteisiin, joiden varaan merkitykset rakentuvat (esim. Sidnell & Stivers 2012). Keskustelunanalyysin periaatteiden mukaan yhteisymmärrys rakentuu (tai sortuu) puheessa. Tämä tapahtuu erityisesti puheenvuorojen vuorottelun kautta (Hutchby & Wooffit 2008). Jokainen puheenvuoro keskustelussa tuotetaan ja ymmärretään suhteessa edelliseen puheenvuoroon ja sen merkitykseen meneillään olevassa laajemmassa vuorovaikutustilanteessa. Vuoro vuorolta tuodaan näkyväksi myös tulkintoja muiden puheenvuoroista ja tarpeen tullen korjataan ja selvennetään niitä (Schegloff 2007).

Keskusteluanalyysin periaatteissa on paljon yhteistä myös sosiokulttuurisen teorian kanssa (Tappan 2010; Vygotsky 1978). Molemmissa korostetaan kielen ja muiden semioottisten resurssien merkitystä vuorovaikutuksen ja osallistujien identiteettien rakentumisessa: kielen kautta sekä ajatellaan että ilmaistaan ajatuksia (Vygotsky 1978). Kielen avulla tehdään myös vuorovaikutuksellisia tekoja, kuten esimerkiksi pyydetään apua, kerrotaan kertomuksia tai suunnitellaan. Molemmissa teorioissa korostetaan myös jokaisen tilanteen sitoutumista tiettyyn hetkeen ja yksilöiden välisiin suhteisiin. Esimerkiksi keskustelijoiden välillä tuotetaan usein sellaisia oivalluksia, joita he eivät olisi yksin pystyneet kehittämään (Linell 2009). Samoin syntyneen tiedon ja tuotoksen ei voida ajatella olevan kenenkään osallistujan omaisuutta, vaan pikemminkin yhteisön repertuaari (Sfard 1998).

Analyyysi ja tulokset

Tässä artikkelissa kuvaan muutamia tapoja ja käytänteitä, joilla lapset rakentavat omaa toimijuuttaan. En kuitenkaan kuvaile koko oppitunnin kulkua alusta loppuun, vaan nostan esiin kaksi olennaista episodista. Lisäksi seuraan tässä ainoastaan yhtä pienryhmää. Olen kiinnostunut huomion erityisesti seuraaviin seikkoihin: 1) yhteisymmärryksen muodostumiseen ja toisen näkökulmien huomioimiseen 2) vastuunottamiseen työn edistymisestä ja 3) toiminnan tilanteeseen reflektointiin. Keskusteluanalyysin toimintatapoja noudattaen tuon esille litteraatit tilanteista. Litteraattimerkkien selitykset ovat artikkelin lopussa. Olen kuitenkin hieman yksinkertaistanut tässä litteraattien tarkkuusastetta. Oppilaiden nimet ovat pseudonyymejä. Sosiokulttuurisen teorian sanoin erilaiset semioottiset resurssit välittävät vuorovaikutusta (Säljö 2004). Siten tässäkin vuorovaikutustilanteessa ovat läsnä erilaiset tekstit ja kuvat, kun oppilaat selävat sanomalehtiä ottaakseen niistä virikkeitä.

Episodi A

Tässä tilanteessa oppilaat ovat aloittamassa tehtävää. Jukka, Laura, Piia ja Tanja aloittavat suunnittelun. Opettaja on paikalla luokassa, mutta ei osallistu aktiivisena osapuolena lasten keskusteluun.

1. Piia: Hei voitaisko me ottaa hei tää hei kattokaa se olis tää telefinlandin tyyppi.
2. Voisko tää olla hei se päähenkilö. *((osoittaa lehdessä mainosta, jossa toisessa on puhelinyhtiön mainos ja toisessa ruoka-kaupan mainos))*.
4. Laura: Jos tää olis ollu ennen kalastaja =
5. Jukka = Joo, mutta nyt se olis siirtynyt uusiin verkkoihin.
6. Naurua.
7. Piia: Haha SE olis. Jos olis hakeutunu (.) uusiin verkkoihin, PUHELINverkkoihin.
8. Tanja: £ Ja koulun verkkoihin £.
9. Laura: Niinpä. Voisiko olla, että se ei pääsisi koulun verkkoihin koska vaksi olis estänyt
10. pääsyn siltä sinne.
11. Jukka = Ja sen pitäisi ratkaista se ongelma. (.) Sen pitäis miettiä miten vois päästä sinne
12. koulun verkkoon.
13. Tanja: Joo. Hei voisiko olla että se yrittäis ensin puhelimilla, e voitais ottaa niinku
14. meidän puhelimet siihe.

15. Laura ja Jukka: £Joo£.

16. Laura: KYSYTÄÄN opelta voidaaks me ottaa meiän puhelimet siihe.

((Oppilaat nousevat samanaikaisesti ylös lattialta ja lähtevät kysymään opettajalta. Opettaja antaa luvan puhelimien käyttöön näytelmässä.))

Episodi B

Seuraava katkelma on jatkoa edelliseen episodiin hieman myöhemmin. Oppilaat ovat tässä vaiheessa kirjoittaneet ja kehittäneet näytelmän juonta paperille. Juonessa entinen kalastaja haluaa päästä koulun verkkoon, jotta hän voisi sitä kautta jäljittää kadonnutta puhelintaan.

1. Tanja: Musta tuntuu että onkohan tää nytte siis ihan valmis vielähhh.

2. Piia: Niinku ope sano ett kaua se pitää kestää. Että onks tää liian lyhyt?

3. (2.0)

4. Jukka: Nii mun mielestä me (0.5.) ollaan saatu ihan hyvin tähän tää juoni tehtyä.

5. (1.2.)

6. Tanja: Nii.MUT PITÄIiskö voitaisko me tehdä vielä se runo, mitä me suunniteltiin.

7. Laura: Joo jos se runo vois tulla ihan tähän loppuun =

8. Jukka: =Miten kirjoitetaanko me se tähän paperille,

9. Piia: Joo mä voin kirjoittaa *((ottaa tussit))*

10. Tanja: [Olipa kerran]

11. Laura. [Olipa kerran] *((kirjoittaa samalla))*

12. *((Muutama rivi poistettu keskustelusta. Oppilaat huomaavat, että tussi tukee väriä*

13. *pulpettiin.))*

14. Laura: £Oho, läpinäkyvä.£

15. Tanja: £Ei ku läpipäästävää£

16. Naurua

Tämän jälkeen lapset kirjoittavat yhdessä runon, joka menee seuraavasti. He myös päättävät, että runo tulee näytelmän alkuun.

Olipa kerran kalastaja.

jolla oli ongelma.

Ongelma piti läpäistä

mutta kun ei ollut läpinäkyvä

hän päätti olla käänteentekevä

ja silmäkääntäjä.

Ja sitten kohotti kulmiaan ja mietti, jotain on tehtävä.

Oppilaat aloittavat työn suunnittelun selaimella sanomalehteä. Sanomalehden mukanaolo semiottisena resurssina mahdollistaa erilaisten äänien ja diskurssien mukaantulon (Maybin 2006; Säljö 2004) ja idea syntyy kahden eri kuvan yhdistelystä. Verkkoliikennemainoksesta ja kalojen kuvista ruokamainoksessa viriää ideat päähenkilölle (kalastaja) ja juonelle. Laura ja Jukka leikittelevät kanssa sanan verkko monimerkityksisyydestä (episodi A, rivit 4–5), sillä Jukka viittaa verkoilla tietoliikenneverkkoon. Leikittely sekä toisen ideaan tarttuminen ja sen jatkaminen ovat tyyppillistä yhteisen ymmärryksen rakentumi-

nessa, ja samalla asetutaan yhdessä ikään kuin yhdeksi puhujaksi (Sacks 1992).

Episodin A riveillä 8 ja 9 Tanja ja Piia jatkavat ideaa verkosta, verkko sana säilytetään ideana ja se saa uusia muotoja. Laura jatkaa rivillä A10 Tanjan ehdotusta koulun verkoista ja Jukka ja Tanja vievät sitä omilla vuoroillaan eteenpäin. Keskusteluanalyysi tuo näin näkyväksi, kuinka oppilaat antavat vuoroissaan tunnustusta toisten ideoille. Edellisen puhujan kuulluksi tuleminen osoitetaan seuraavassa vuorossa, kun oppilaat jatkavat edellisen vuoron ideaa tuomalla siihen jotain uutta.

Intersubjektiivisuutta eli yhteisymmärrystä toiminnasta ja toisten ajatuksista osoittaa myös se, että lauseiden ei tarvitse olla täydellisiä lauseita tullakseen ymmärretyiksi, ja tämä on ilmeistä koko episodien ajan (ks. Säljö 2004; Vass & Littleton 2010). Puheenvuorot vaihtuvat nopeasti ja vuorottelu toimi kaikkien osallistujien kesken, niin että jokainen pystyy esittämään ajatuksiaan. Oppilaat käyttävät *me*-kieltä (rivit A1 ja B4), joka tässä tilanteessa näyttää osoittavan yhteistä sitoutumista yhteiseen projektiin (vrt. Bateman 2012).

Lapset tekevät ehdotuksia *Hei voitaisko, voisiko* sekä käyttivät konditionaalialia ja omaa kantaa epävarmentavia ilmaisuja ja (rivit A: 1, 5, 6, 10, 14 ja B: 1, 2, 6, 7, 8), jolloin he jättävät ideansa odottamaan toisten hyväksyntää. Tällä tavoin he jättävät tilanteen auki myös muiden ehdotuksille ja loivat kuvaa yhteisestä tuotoksesta (ks. Martin & Evaldsson 2012). Myös naurun voidaan ajatella tässä episodissa lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta (rivit A6 ja B 16), samoin se kun oppilaat päättävät lähteä opettajan luokse jolloin he kaikki nousevat yhtä aikaa ylös (riviltä A16 alkaen). Samanaikainen 'ruumiillinen koreografia' on merkki kollektiivista yhteisymmärryksestä myös kehollisella tasolla.

Episodissa B Tanjan vuoro (r1) reflektoi työn kokonaisuutta ja Piia tuo esille myös opettajan äänen (Bakhtin 1981; Maybin 2006)

ja peilaa työtä saatuun ohjeeseen (r2). Jukka jatkaa reflektiota (r4) ja Tanja tekee konkreettisen ehdotuksen runosta viitaten aikaisempaan keskustelun vaiheeseen ja Laura vie ideaa eteenpäin (r7). Oppilaat päätyvät runon kirjoittamiseen (r 6–9), ja alkusysäys runoon tulee tussista, josta tulee paperin läpi jälki pulpettiin. Oppilaat tekevät runon yhdessä tuumin kielellisesti leikitellen ja päättävät lopulta laittaa sen näytelmän aluksi. Runo syntyy hyödyntämällä edellisen sanan elementtejä: läpäistä – läpinäkyvä, käänteentekevä – silmänkääntäjä.

Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Olen tässä näyttänyt muutamia keinoja, miten lasten toimijuus voi ilmetä ja mahdollistua. Oppilaat loivat vuorovaikutustilanteessa toimijuutta tukevan dialogisen tilan, ja pienryhmää voisi Wengerin sanoin nimittää toimintayhteisöksi (*Community of Practice*), jossa vertaiset tukivat toisiaan ajatusten muodostuksessa ja yhteisessä merkitysneuvottelussa hetki hetkeltä ja vuoro vuorolta. Vertaisten tuki näyttäytyikin merkityksellisenä tehtävään sitoutumisessa (ks. Rojas-Drummond ym. 2008). Jokainen puheenvuoro näytti vievän tuotosta eteenpäin tavoitteen suunnassa. Toiminta oli yhteistä päämäärää tukevaa, mutta sen voidaan ajatella tukeneen myös pienryhmän jäsenten välisiä suhteita. Kyseessä onkin Corsaron (2005) sanoin kollektiivinen toimijuus ja miksei älykkyyskin (Hutchins 2005). Toiminta oli myös multimodaalista, jolloin kognitio oli jakautunut (distributed) toimijoihin, heidän kehonkieleensä ja erilaisiin semioottisiin resursseihin, kuten kuviin ja käsitteelliseen artefaktiin, eli mielikuvaan näytelmän luonteesta ja rakenteesta (Hutchins 2004).

Opettaja pysyi vuorovaikutustilanteessa taustalla ja antoi näin oppilaille enemmän autonomiaa heidän työnsä suunnitteluun. Vuorovaikutus näyttäytyi tasavertaisena. Oppilaat kuuntelivat toisiaan, refleктоivat ja jatkoivat toistensa ideoita, ottivat vastuuta, mutta

peilasivat työtään myös opettajan ohjeisiin. Oppilaat pystyivät ottamaan mukaan myös koulun ulkopuolisia resursseja kuten matkapuhelimensa. Tämä kertoo myös siitä, miten koulun ulkopuoliset aktiviteetit voidaan ottaa mukaan vuorovaikutukseen erityisesti silloin, kun lapset itse saavat olla luovia. Litteraatin ulkopuolelta voidaan todeta, että puhelinten mukaanotto vaikutti lapsista hyvin mielekkäältä. Onkin tärkeää, että lapset saavat yhdistää pedagogiseen toimintaansa heille tärkeitä koulun ulkopuolisia asioita ja materiaaleja.

Kyseessä oli yksi luokan arjen vuorovaikutustilanne, jossa vuorovaikutus näytti olevan toimijuutta tukevaa. Tällaisia tilanteita olisikin hyvä verrata erilaisia tehtäviä käsitteleviin tilanteisiin, tai tilanteisiin, joissa osallistujien yhteistyö ja ymmärrys yhteisestä tavoitteesta murtuu. On toki myös selvää, että jokainen vuorovaikutustilanne on luonnollisesti ainutkertainen ja tapausesimerkin pohjalta ei ole aihetta tehdä suurempia yleistyksiä. Uskon kuitenkin, että pystyin havainnollistamaan toimijuuden mahdollistumista koulun arkisessa vuorovaikutuksessa ja tarjoamaan esimerkin, miten toimijuutta voidaan jäljittää vuorovaikutustekona autenttisen aineiston ja keskusteluanalyysin avulla.

Koulun vuorovaikutuksen virta on täynnä vastaavanlaisia ja täysin erilaisia vuorovaikutuskohtaamisia. On mahdollista kysyä, mikä merkitys yksittäisellä vuorovaikutustilanteella voi olla, kun joka päivä avautuu uusia tilanteita. Voidaan kuitenkin ajatella, että mikään vuorovaikutustilanne ei lähde liikkeelle tyhjästä, vaan toteutuneet vuorovaikutustilanteet ovat resursseina seuraaville vastaavanlaisille tilanteille. Sitä, millaista yhteisymmärrystä rakennettiin tänään, toimii alkuna seuraaville kohtaamisille. Toisin sanoen sen, minkä lapset kokivat arvokkaaksi ja oppivat käydessä keskustelussa voi tulla todeksi ja resurssiksi myös tulevaisuuden vuorovaikutustilanteissa, niin kuin myös heidän ihmisenä olemisessaan.

Oppilaan rooli aktiivisena toimijana näkyy vahvasti uudessa, vuonna 2016 voimaan tu-

levassa, opetussuunnitelmassa. Artikkelin valossa voidaan korostaa, että lasten toimijuus vaatii kehittyäkseen tietyn määrän autonomiaa. Sitä tukevat myös välittömästi muilta tuleva hyväksyvä puheenvuorot, jossa edellinen vuoro osoitetaan kuulluksi ja ymmärretyksi, ja samalla keskusteluun tuodaan jotain uutta. Tässä aineistossa opettajan rooli oli lähinnä fasilitoija, jolla oli laajempi käsitys koko kokonaisuudesta. Tutkimus tukee esimerkiksi Masford-Scottin ja Churchin (2012) tutkimusta siitä, miten opettajan jättäytyminen taustalle huolehtimaan kokonaiskuvasta mahdollistaa oppilaan toimijuutta. Onkin tarpeellista, että opettaja pystyy mukautumaan erilaisiin osallistujaroleihin oppilaista ja tilanteista lähtien.

Aitoja vuorovaikutustilanteita tutkimalla saadaan tietoa toimijuudesta käytännön vuorovaikutuksen avulla. Keskusteluanalyysi tarjoaa välineen kurkistaa luokkahuoneen jokapäiväiseen toimintaan ja yhteisymmärryksen rakentumiseen hetki hetkeltä. Mikrotason tutkimus täydentää makrotason mietintöjä: pieni rakentaa suurta ja suuri toteutuu pienessä. Vygostkyn (1978) sanoin ajatus toteutuu puheessa, joten vaikka keskityn enemmän toimijuuden tarkasteluun kuin itse oppimisen erittelyyn, voi oppilaiden puheenvuorot tuoda esiin myös jotain siitä, mitä tilanteessa opittiin.

Lähteet

- Alexander, R. 2008. Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. *Exploring talk in school*, 91–114.
- Bahktin, M. 1981. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52 (1), 1–26.

- Bateman A. 2012. Forging friendships: The use of collective pro-terms by pre-school children. *Discourse Studies* 14: 165–180.
- Bereiter, Carl 2002: *Education and Mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corsaro, W. A. 2005. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Gillespie, A. 2012. Position exchange: The social development of agency. *New ideas in psychology* 30 (1), 32–46.
- Hutchby, I. & Wooffit, R. 2008. *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. 2nd Edition. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Hutchins, E. 2000. Distributed cognition. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Science.
- Linell, P. 2009. Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making. IAP.
- Mashford-Scott, A., & Church, A. 2011. Promoting children's agency in early childhood education. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(1), 15–38.
- Martin, C & Evaldsson, A-C. 2012 *Affordances for Participation: Children's Appropriation of Rules in a Reggio Emilia School*. *Mind, Culture, and Activity* 19 (1), 51–74.
- Maybin, J. 2006. *Children's voices: Talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan.
- Mercer, N. 2000. *Words and minds: How we use language to think together*. Psychology Press.
- Mercer, N. & Littleton, K. 2007. *Dialogue and the development of children's thinking: A socio-cultural approach*. London: Routledge.
- Rogoff, B. 2003. *The cultural nature of human development*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M., Albarrán, C. D. & Littleton, K. S. 2008. *Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts*. *Thinking Skills and Creativity* 3(3), 177–191.
- Sacks, H. 1992. *Lectures on conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Schegloff, E. A. 2007. *Sequence organization in interaction: Volume 1: A primer in conversation analysis (Vol. 1)*. Cambridge University Press.
- Sfard, A. 1998. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher* 27 (2), 4–13.
- Sidnell, J. & Stivers, T. 2012. *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden: Wiley & Blackwell.
- Säljö, R. 2004. From learning lessons to living knowledge: Instructional discourse and life experiences of youth in complex society. Teoksessa Perret-Clermont, A.; Pontecorvo, C.; Resnick, LB; Zittoun, T.; Burge, B. (toim.) *Joining society: Social interaction and learning in adolescence and youth*. 177–191.
- Tainio, L. 1997. (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tappan, M. 2010. Mediated moralities: Sociocultural approaches to moral development. Teoksessa Killen, M. & Smetana, J. (toim.), *Handbook of Moral Development* New York: Taylor & Francis. 351–374.
- Valentine, K. 2011. Accounting for agency. *Children & Society* 25 (5), 347–358.
- Vass, E., & Littleton, K. 2010. Peer collaboration and learning in the classroom. Teoksessa Littleton, K., Wood, C. & Staarman, J. (toim). *International handbook of psychology in education*. 105–135.
- Wegerif, R. 2010. *Mind Expanding: Teaching For Thinking And Creativity In Primary Education: Teaching for Thinking and Creativity in Primary Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Learning in doing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wertsch, J. 1991. *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, US: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, US: Harvard University Press.



Kreetta Niemi, KM, toimii projektitutkijana Jyväskylän yliopistossa Opettajankoulutuslaitoksella

Keskustelujen litteroinnissa käytetyt merkinnät

- laskeva intonaatio
- , tasainen intonaatio
- ? nouseva intonaatio
- ISOT voimakkaasti äännetty kirjain tai tavu
- £ £ hymyilevä ääni
- (.) hyvin lyhyt tauko
- (0,5) tauon pituus, esim. 0.5 sekuntia
- [] päällekkäispuhunnan alku ja loppu
- = kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa saumatta
- (()) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan merkintöjä

FinRA johtokunta 2015

Ann-Sofie Selin, puheenjohtaja ja kansainvälisten asioiden sihteeri
aselin@abo.fi
varajäsen Krista Halonen-Kaihovirta

Sirpa Eskelä-Haapanen, varapuheenjohtaja
sirpa.eskela-haapanen@jyu.fi
varajäsen Vuokko Kaartinen

Annika Björk, jäsensihteeri
annika.bjork@anvianet.fi

Carita Kiili, tiedotussihteeri
carita.kiili@jyu.fi
varajäsen Anne Jyrkiäinen

Heidi Perho, taloudenhoitaja
heidi.perho@turku.fi
varajäsen Pehr-Olof Rönholm