

Oppilaiden toimijuuden diskursiivinen rakentuminen yhdessäkirjoittamisen kontekstissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma 30 op.
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Helmikuu 2020
Sanni Sopanen
Ohjaajat: Liisa Tainio ja
Riitta Juvonen
Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan koulutus



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare – Author Sanni Sopanen		
Työn nimi - Arbetets titel Oppilaiden toimijuuden diskursiivinen rakentuminen yhdessäkirjoittamisen kontekstissa		
Title Discursive construction of student agency in the context of co-writing		
Oppiaine - Läroämne – Subject kasvatuspsykologia		
Työn laji/ Ohjaaja(t) - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio ja Riitta Juvonen	Aika - Datum - Month and year 2/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 sivua
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p>Toimijuutta on tutkittu runsaasti eri tieteenaloilla ja erilaisista näkökulmista. Koulukontekstissa oppilaiden toimijuuden tutkimus on painottunut pitkälti opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tarkasteluun. Myös kirjoittamisen tutkiminen on ajankohtainen aihe kasvatustieteellisen tutkimuksen saralla. Käsitys kirjoittamisesta ja kirjoittamisen oppimisesta on muuttunut viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Kirjoittamisen yhteydessä on alettu painottaa yhä enemmän tekstitaitojen hallintaa, prosessimaisuutta ja yhteisöllistä lähestymistapaa. Yhdessäkirjoittamisen kontekstissa olennaiseksi nousee toimijuuden tutkiminen oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jossa opettaja ei ole jatkuvasti läsnä.</p> <p>Tutkielman tarkoituksena oli saada lisää tietoa yhdessäkirjoittamisen prosessista ja toimijuuden rakentumisesta oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tutkielmassa käytetty videoaineisto koostuu kolmen 5. luokkalaisen oppilaan pienryhmätyöskentelystä historian kaksisoppitunnilla, jonka aikana pienryhmän tehtävänä on kirjoittaa yhteinen tietoteksti. Aineisto on kerätty talvella 2018 Tekstistä tekstiin -tutkimushankkeen tarkoituksiin. Videoaineistosta analysoitiin oppilaiden tekemiä kielellisiä aloitteita ja niistä seuranneita vuorovaikutusjaksoja yhteisen kirjoitusprosessin aikana. Analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia painottaen kielellisten ilmausten funktioita.</p> <p>Tutkielman aineiston kontekstissa yhdessäkirjoittaminen ilmeni vuorovaikutuksellisenä prosessina, joka rakentui neljästä työvaiheesta; tiedonhausta, kirjoittamisen suunnittelusta, kirjoittamisesta ja työnohjauksesta. Oppilaiden toimijuus esiintyi institutionaalisen kontekstin ohjaimena yksilöllisenä ja jaettuna vastuuna tehtävän edistämisestä, osaamisena suhteessa kirjoitustehtävän edellytyksiin sekä odotusten mukaisena toimintana.</p>		
Avainsanat – Nyckelord toimijuus, diskurssianalyysi, yhdessäkirjoittaminen		
Keywords agency, discourse analysis, co-writing		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet – Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Sanni Sopenan		
Työn nimi - Arbetets titel Oppilaiden toimijuuden diskursiivinen rakentuminen yhdessäkirjoittamisen kontekstissa		
Title Discursive construction of student agency in the context of co-writing		
Oppiaine - Läroämne – Subject educational psychology		
Työn laji/ Ohjaaja(t) - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio ja Riitta Juvonen	Aika - Datum - Month and year 2/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 84 pages
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>There has been much research on agency in different branch of science and different perspectives. In the context of school, student agency research has largely focused on examining teacher-student interactions. The study of writing is also a current topic in educational research. The perception of writing and learning to write has changed in the last twenty years. In the context of writing increasing emphasis on literacy skills, a process-oriented approach to writing and a collaborative writing. In the context of collaborative learning, studying agency in student interactions where the teacher is not constantly present becomes essential.</p> <p>The purpose of this thesis is to gain more insight into the process of co-writing and the building of agency through interaction between students. The video material used in the thesis consist of small group work of three 5th grade students in history lesson, during which the small group is tasked with writing a joint information text. The material was collected in winter 2018 for the purposes of the Tekstistä Tekstiin -research project. The video material analysed the linguistic initiatives taken by the students and the subsequent interaction periods during the writing process. Discourse analysis with emphasis on the functions of linguistic expressions was used as the method of analysis.</p> <p>In the context of the thesis, co-writing emerged as an interactive process consisting four stages: information retrieval, planning of writing, writing and structuring work. The student agency appeared as individual and shared responsibility for advancing the assignment, skills in relation to the prerequisites of the writing assignment and performing as expected. Based on the data, student agency was appeared to be linked to the institutional context that guides the development of agency also during student interaction.</p>		
Avainsanat - Nyckelord toimijuus, diskurssianalyysi, yhdessäkirjoittaminen		
Keywords agency, discourse analysis, co-writing		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	YHDESSÄKIRJOITTAMINEN.....	4
	2.1 Kirjoittaminen koulussa.....	4
	2.2 Kirjoittamisen prosessimaisuus.....	6
	2.3 Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana.....	12
3	TOIMIJUUDEN DISKURSIIVINEN RAKENTUMINEN.....	22
	3.1 Näkökulmia toimijuuteen.....	22
	3.2 Diskursiivinen näkökulma toimijuuteen.....	26
	3.3 Koulun diskursiiviset käytänteet.....	28
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	33
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	34
	5.1 Aineiston kuvaus.....	34
	5.2 Tutkimusprosessin kuvaus.....	37
	5.3 Aineiston analyysi.....	39
6	KIRJOITUSPROSESSIN MUODOSTUMINEN.....	43
	6.1 Kirjoitusprosessin työvaiheiden muodostuminen.....	43
	6.2 Aloitteet ja toimijuus yhdessäkirjoittamisen kontekstissa.....	49
	6.2.1 Tiedonhaku.....	49
	6.2.2 Kirjoittamisen suunnittelu ja kirjoittaminen.....	58
	6.2.3 Kirjoittaminen.....	60
	6.2.4 Työn ohjaus.....	64
	6.3 Yhteenveto.....	73
7	TUTKIELMAN LUOTETTAVUUS.....	78
8	POHDINTA.....	80
	LÄHTEET.....	85

1 Johdanto

Pro gradu -tutkielmassani yhdistyvät kolme tärkeää ja ajankohtaista opetus- ja kasvatustieteen teemaa: toimijuus, kirjoittaminen ja työskentely vertaisryhmässä. Tutkielmassani tarkastelen oppilaiden toimijuuden rakentumista yhdessä kirjoittamisen kontekstissa pienryhmätyöskentelyn aikana. Oma kiinnostukseni toimijuuden ja pienryhmätyöskentelyn tutkimiseen on syntynyt, kun olen päässyt työelämässä ja opintojen kautta seuraamaan oppilaiden koulutyöskentelyä ja ryhmässä toimimista. Ryhmässä kirjoittamisen tutkimisesta kiinnostuin, kun työskentelin tutkimusavustajana oppilaiden tietokirjoittamista käsittelevässä Tekstistä tekstiin -tutkimushankkeessa. Olen liittänyt toimijuuden tarkastelun kirjoittamisen kontekstiin, joka yhdistää toimijuuden tutkimisen tutkimushankkeen aihepiiriin.

Ajatus toimijuudesta ja sen merkityksestä kasvatuksessa ja koulutuksessa on ollut esillä jo valistusajalta lähtien. Immanuel Kant korosti koulutuksen merkitystä ihmiseksi kasvamisessa väittäen, että pohja autonomiselle toiminnalle luodaan koulutuksen kautta, kun ihminen kehittää rationaalista kapasiteettiaan (Biesta & Tedder, 2007, 133). Tämä ajatus tietynlaisesta toimijuuden oppimisesta tuntuu olevan ajankohtainen edelleen, kun tarkastellaan uusinta opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) esittää oppilaiden kokonaisvaltaisen toimijuuden vahvistumisen merkityksellisenä oppimisen ja kasvun tavoitteena. Toimijuus on huomioitu opetussuunnitelmassa osana laaja-alaisia taitoja, oman osaamisen ja oppimisen arvioinnissa sekä eri oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä (POPS, 2014). Sen lisäksi, että toimijuutta pyritään edistämään pedagogisin keinoin, toimijuus nähdään myös oppimisen välineenä ja toisaalta tärkeänä tulevaisuuden taitona nopeasti muuttuvassa maailmassa.

Pienryhmätyöskentelyn ja toimijuuden tutkimista voidaan pitää hyvin ajankohtaisena tutkimusaiheena, sillä opetus ja oppiminen ovat nykykoulussa vaihtelevampaa kuin aikaisemmin. Yhteiskunnallisten muutosten sekä päivittyneiden oppimis- ja tietokäsitysten myötä oppiminen on saanut yhä enemmän uusia sosiaalisia ja kontekstuaalisia ulottuvuuksia (Kauppinen & Niemi, 2013, 7-9). Opetuksessa on keskitytty yhä enemmän oppilaita aktivoiviin ja oppilaslähtöisiin työskentelytapoihin. Vaihtelevien opetusmenetelmien ansiosta vuorovaikutus luokkahuoneessa on rikkaampaa ja oppilaiden välinen kanssakäyminen virallisen koulunkäynnin aikana on lisääntynyt. Oppimisen ja opetuksen



sekä koulunkäynnin muutosten vuoksi tarvitaan lisää tietoa oppilaiden toimijuudesta juuri niissä oppimistilanteissa, joissa oppilaat työskentelevät keskenään ilman opettajan jatkuvaa läsnäoloa ja ohjausta. Toimijuuden tutkiminen pienryhmätyöskentelyn aikana hyödyttää kentällä työskenteleviä opettajia toimijuutta edistävän ja yhteistoiminnallista oppimista tukevan opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Toimijuus on käsitteenä hyvin monitulkintainen ja sen saama merkitys riippuu siitä tieteenalasta ja kontekstista, josta käsin toimijuutta tarkastellaan. Yleisellä tasolla, eri tieteenaloja soveltaen toimijuus voidaan käsittää yhteisöllisessä toiminnassa syntyväksi toimintavalmiudeksi, johon vaikuttaa yksilön identiteetti sekä identiteettiä määrittävät kulttuuriset mallit. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen, 2004, 223, 391.) Toimijuus ilmenee aloitteellisuutena, kykynä esittää omia mielipiteitä, taitona pyytää apua tarvittaessa, uusien ideoiden luomisena sekä vaikuttamisena omaan oppimiseen ja oppimisympäristöön (Kronqvist & Kumpulainen, 2011, 26). Toimijuuden tutkimisen kannalta on olennaista huomioida, että yksilön toimijuus ei ole irrallista sosiaalisesta ympäristöstä, vaan sitä ohjaavat ja rajaavat tietyt sosiaaliset kehykset, jotka tarjoavat toimijoille erilaisia toimintamahdollisuuksia (Barker, 2004, 5).

Tässä tutkielmassa toimijuutta tarkastellaan sosiokulttuurisesta näkökulmasta, mikä painottaa sosiaalisen kontekstin ja kielen merkitystä toimijuuden rakentumisessa. Toimijuuden ymmärretään rakentuvan diskursiivisesti vuorovaikutuksessa ihmisten ja ympäristön kanssa. Diskursiivinen lähestymistapa toimijuuteen korostaa puheen ja kontekstin merkitystä. Puheella ei ainoastaan kuvailla asioita, vaan sillä on myös toiminnallinen ulottuvuus. Kontekstuaalisuuden merkitys ilmenee siinä, että puheen merkitys ja funktiot ovat ymmärrettävissä niiden tilanteiden ja asiayhteyksien kautta, jossa puhetta tuotetaan. (Suoninen, 1999, 18-19.)

Oppilaiden heikentyneet kirjoitustaidot ja kielteinen asennoituminen kirjoittamiseen on ollut esillä mediassa jo useiden vuosien ajan. Kotimaisen tutkimuksen mukaan peruskoulun päättävien oppilaiden kirjoitustaidot ovat heikentyneet ja asennoituminen kirjoittamista kohtaan on muuttunut kielteisemmäksi (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2017, 182). Erityisesti huolta aiheuttaa poikien kirjoitustaitojen heikentyminen. Poikien kohdalla asennoituminen koulukirjoittamista kohtaan on keskimäärin tyttöjä kielteisempää (Harjunen & Rautopuro, 2015, 87-88). Kielteinen asennoituminen aiheuttaa haasteita oppimiselle, sillä kirjoittamiseen liittyvillä asenteilla on yhteys kirjoittamisen ja kielentuntemuk-



sen oppimistuloksiin. Motivoituneet oppilaat, joilla on selkeä käsitys omasta osaamisestaan ja jotka kokevat oppiaineen hyödylliseksi menestyvät kirjoittamisessa muita paremmin. (Harjunen & Rautopuro, 2015, 88-90.)

Suomalaisessa koulussa kirjoittaminen on pääasiallisesti painottunut yksin tuotettuihin teksteihin, mikä korostaa yksilöllistä kuin kollektiivista tieto- ja taitokäsitystä (Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Keränen, 2008, 233). Heikkenevien kirjoitustaitojen ja kielteisten asenteiden ratkaisuksi on pohdittu yhteisöllisempää tulokulmaa kirjoittamisen opetukseen, joka motivoisi oppilaita enemmän ja syventäisi oppimista vuorovaikutuksen kautta.

Tutkielmani tarkastelee oppilaiden toimijuuden diskursiivista rakentumista pienryhmätyöskentelyn aikana yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. Aineistona käytän 5. luokan historiantunnilla kuvattua videomateriaalia, jossa oppilaat tekevät pienryhmissä esitelmiä eri aiheista. Aineisto on kerätty oppilaiden tietokirjoittamista tutkivan Tekstistä tekstiin -hankkeen yhteydessä suomalaisesta peruskoulusta talvella 2018.

Tutkielmani metodologiset valinnat ovat muodostuneet tutkittavan ilmiön mukaisesti ja ne soveltuvat oppilaiden puheen tarkasteluun. Ensisijaisena metodina käytän diskurssi-analyysia oppilaiden tekemien aloitteiden hahmottamisessa. Diskurssi-analyttinen näkökulma tarkastelee merkitysten rakentumista kielen kautta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 11). Analyysin kohteena ovat oppilaiden tekemien sanalliset *aloitteet* yhdessäkirjoittamisen aikana ja niistä syntyneet vuorovaikutusjaksot. Aloitteilla viitataan sellaisiin oma-aloitteisiin puheenvuoroihin pienryhmän keskusteluissa, jotka saavat aikaan vuorovaikutusta.

Tutkielmani tutkimuskysymykset muotoutuvat toimijuuden ja yhdessäkirjoittamisen ympärille. Tarkoitukseni on saada lisää tietoa oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta yhdessäkirjoittamisen prosessista ja selvittää, mihin kirjoittamisen työvaiheisiin oppilaiden tekemät sanalliset aloitteet liittyvät yhdessä kirjoittamisen aikana ja millaisilla kielellisillä ilmauksilla sanallisia aloitteita tuotetaan. Yhdessäkirjoittamisen prosessia analysoidessa sovellan prosessikirjoittamista kuvaavaa lähdekirjallisuutta, painottaen Hayesin ja Flowerin (1980) prosessikirjoittamista kuvaavaa yleismallia. Yhdessä kirjoittaminen ja sen aikainen vuorovaikutus luovat kontekstin, jossa oppilaiden toimijuutta tutkielmassa tarkastellaan. Toimijuuden diskursiivista rakentumisen suhteen haluan selvittää, millaista toimijuutta sanalliset aloitteet rakentavat.

2 Yhdessäkirjoittaminen

Tässä luvussa kuvaillaan yhdessäkirjoittamisen prosessia tutkimuskirjallisuuden valossa. Ensimmäisessä alaluvussa (2.1) kuvaillaan kirjoittamista ja kirjoittamisen oppimista nykykoulussa. Toisessa alaluvussa (2.2) esitellään tutkielmassa hyödynnettyä kirjoittamisprosessin teoreettista viitekehystä kirjoittamisen työvaiheiden näkökulmasta. Kolmannessa alaluvussa (2.3) tarkastellaan yhdessäkirjoittamisen taustalla vaikuttavaa näkemystä kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana.

2.1 Kirjoittaminen koulussa

Lukemisella ja kirjoittamisella on tärkeä kaksoismerkitys oppimisessa. Yhtäältä lukeminen ja kirjoittaminen ovat oppimisen välineitä ja edellytyksiä useiden uusien asioiden oppimiselle eri oppiaineissa. Toisaalta ne ovat myös oppimisen kohde, jota koulussa harjoitellaan. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 28.) Kirjoittamisessa yhdistyvät monet oppimisen ja tiedot ja taidot. Koulussa harjoitellaan kirjoittamisen perustaitoja sekä erilaisten tekstien tuottamisen taitoa. Kirjoitettavan sisällön lisäksi kehittyvät ajattelun ja jäsentämisen taidot sekä kyky argumentoida ja tuoda esiin erilaisia näkökulmia. (Tainio, 2012, 11.) Tutkimukset ovat osoittaneet, että kirjoittamiseen liittyvät tehtävät, kuten muistiinpanojen kirjoittaminen, selittäminen ja yhteenvedojen tekeminen edistävät tehokkaasti oppimista (Rivard, 1994, 975).

Kirjoittaminen on myös tärkeä tulevaisuuden taito ja erilaisten tekstilajien hallitseminen on osa yleissivistystä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) esitetään, että opetuksen tavoitteena on auttaa oppilaita kehittämään ilmaisuaan tekstejä tuottamalla sekä edistää positiivista suhtautumista kirjoittamiseen. Eri tyylisiä tekstejä tuottamalla pyritään innostamaan oppilaita omien ajatusten ja kokemusten ilmaisussa. (POPS, 2014, 465-466.)

Käsitys lukemisen ja kirjoittamisen oppimisesta ja opettamisesta on muuttunut viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Perinteisesti kirjoittaminen ja kirjoittamisen oppiminen ovat perustuneet automaattiseen teksti- ja kielikäsitteeseen, jonka mukaan kirjoittamisen taito on yksilöllinen ja pysyvä ominaisuus. Kirjoittamisen oppiminen on painottunut



yksilöllisen kirjoitustaidon harjaannuttamiseen sekä tietynlaisen tuotoksen kirjoittamiseen ja kirjoitetun kielimuodon opiskeluun. (Luukka, 2004, 10.) Näiden tiedollisten kykyjen sijaan kirjoittamisen ja lukemisen oppimisessa on siirrytty puhumaan tekstitaidoista. Tekstitaidoilla tarkoitetaan yhteisöllisten, kulttuurikohtaisten tekstikäytänteiden hallintaa (Kulju & Mäkinen, 2010, 113). Tekstitaitojen laajeneminen on asettanut kriittisen tarkastelun alle ne käytänteet, joilla kirjoittamista ja lukemista on perinteisesti koulussa opetettu (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 29).

Luku- ja kirjoitustaidon ohella myös käsitys tekstistä on laajentunut tieto- ja viestintäteknologisen kehityksen myötä. Kirjoittamisesta ei enää puhuta ainoastaan kirjoitetun tekstin tuottamisena tai lukemisesta tekstimuodossa olevan tekstin lukemisena, vaan käsitys tekstistä on laajentunut käsittämään kaikki uudistuvat viestinnän muodot. Nykyistä tekstikäsitystä kuvaa käsite multimodaalisuus, jolla viitataan moninaiisiin tekstimoodeihin eli tapoihin, joilla merkityksiä tuotetaan. (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, 14.) Multimodaalisuus liittyy käsitteeseen monilukutaito, joka viittaa luku- ja kirjoitustaidon moniulotteisuuteen. POPS:n mukaan monilukutaidolla tarkoitetaan taitoa hankkia, yhdistellä, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa ja erilaisten välineiden avulla. (POPS, 2014, 22-23.) Monilukutaitoon liittyy multimodaalinen eli laaja-alainen tekstikäsitys, jonka mukaan tekstillä tarkoitetaan puhuttujen ja kirjoitettujen tekstien lisäksi myös kuvallisia, äänellisiä ja graafisia tekstejä (Kupiainen, Kulju & Mäkinen, 2015, 14, 18).

Digitaalisen median aikana lukutaito ja siihen sisältyvä kirjoitustaito on laajentunut käsittämään perinteisen lukutaidon lisäksi tietotekniikan käyttötaidon (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 37). Useat koulussa tehtävät tietokirjoittamisen tehtävät edellyttävät itsestä tiedonhankintaa ja tiedon käyttämistä erilaisia tietolähteitä soveltaen. Tietotekstiä kirjoittaessaan kirjoittajan on osattava hakea, tulkita ja soveltaa tietoa omaan kirjoitukseen. Oppilaiden informaatiokäyttäytymistä käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa (esim. Kiili, 2012) huolta ovat herättäneet oppilaiden puutteelliset taidot käsitellä internetistä löytyvää tietoa, kuten kyky arvioida tiedon luotettavuutta. Myös kouludiskursseissa rakentuneet oppilaiden käsitykset tiedon hakemisen tarkoituksista voivat ohjata oppilaita ”oikeiden” vastausten etsimiseen ja työn lopputulokseen keskittymiseen sisällön sijaan. Jotta tiedonhakeminen palvelisi oppimista, tulisi oppimistehtävän olla tarkasti rajattu ja tavoitteiden sellaisia, että oppilaiden on ne mahdollista saavuttaa. (Tanni, 2008, 85.) Kouluopetuksen- ja oppimisen näkökulmasta onkin kiinnitettävä aikaisempaa enemmän oppilaiden teknologian peruskäyttötaitoihin ja tiedonhankintataitoihin (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 37, 39).

Koulun edustaman oppimiskäsityksen muutos on johtanut siihen, että kirjoittaminen on alettu nähdä yksilöllisen toiminnan rinnalla enemmän yhteisöllisenä prosessina. Koulussa yksin tuotettujen tekstien rinnalla luku- ja kirjoitustaitoon sisällytetään myös taidon tuottaa, käyttää ja tulkita tekstejä yhdessä muiden kanssa (POPS, 2014, 22). Yhdessä tapahtuvalla kirjoittamisella on oppimisen kannalta moninaisia tehtäviä. Yhdessä kirjoittaminen lisää oppilaiden välistä vuorovaikutusta tukien vuorovaikutustaitojen kehittymistä yhteisen keskustelun kautta. Lisäksi yhdessä kirjoittaminen tukee kirjoittamisen oppimista, kun oppilaat saavat apua opettajan lisäksi myös toisiltaan. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 47.)

2.2 Kirjoittamisen prosessimaisuus

Tässä aluvuossa tarkastellaan yhdessä kirjoittamista tieteellisten julkaisujen valossa ja avataan kirjoittamiseen liittyviä prosessikirjoittamisen teorioita, jotka toimivat tutkielmassa oppilaiden yhdessäkirjoittamisprosessin analyysin taustatukena. Prosessikirjoittamisen teorialat tuovat hyvin esille kirjoittamisen prosessimaisuuden, sen erilaisine työvaiheineen, minkä vuoksi ne ovat olennaista lähdekirjallisuutta tutkielman aihealuetta ajatellen.

Prosessikirjoittaminen

Kirjoittamisen ja kirjoittamisen oppimisen teorialat voidaan jakaa kahteen ryhmään sen perusteella, lähestytäänkö kirjoittamista yksilöllisenä taitona vai yhteisöllisten kirjoituskäytänteiden hallintana. Lisäksi kirjoittamisen teorialat eroavat toisistaan sen suhteen, käsitetäänkö teksti prosessiksi vai tuotteeksi. (Luukka, 2004, 9-10.) Prosessikirjoittamisen rantaui kirjoituksen opetukseen 1980 -luvulla uutena kirjoittamisen työmuotona. Prosessikirjoittamisella tarkoitetaan sellaista kirjoittamisen työtappaa, joka rakentuu erilaisista työvaiheista. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 32.) Prosessikirjoittamisessa korostuu kirjoittamisen eri vaiheiden, kuten ideoinnin, suunnittelun ja muokkaamisen harjoittelu. Tällaisessa kirjoittamisen oppimisessa ja opettamisessa oppilaan aktiivinen rooli korostuu ja ryhmässä työskentely saa suuremman merkityksen. (Luukka, 2004, 13-14.)



Ehkä tunnetuimman prosessikirjoittamista kuvaavista malleista ovat kehittäneet Hayes ja Flower (1980), jotka kuvaavat prosessikirjoittamista kognitiivisena toimintona kiinnittäen huomiota siihen, millaisia toimintoja kirjoittaja tekee kirjoitusprosessin aikana (Hayes & Flower, 1980, 3, 10). Tämä prosessikirjoittamista kuvaava yleismalli kuvaa kirjoitusprosessin rakentuvan kolmesta kirjoitusprosessin osatekijöistä: *tehtäväympäristöstä* (task environment), *kirjoittamisesta* (writing process) ja *kirjoittajan pitkäkestoisesta muistista* (writer's longterm memory) (Hayes & Flower, 1980, 11-17).

Hayesin ja Flowerin malli on herättänyt kritiikkiä, muun muassa siksi, että se ei huomioi erilaisten kirjoittajien eroja kirjoitusprosessissa (Luukka, 2004, 11). Tähän puutteeseen ovat vastanneet mm. Bereiter ja Scardamalia (1987) erottamalla kirjoittajien työskentelystrategioiden perusteella toisistaan noviisikirjoittajan ja eksperttikirjoittajan. Lähtöasetelma on, että aloitteleva kirjoittaja tuottaa ja tekee tekstiä eri tavalla kuin kokenut kirjoittaja (Luukka, 2004, 10). Työskentelystrategiat viittaavat niihin mentaaliin prosesseihin, joiden kautta aloittelevan ja harjaantuneen kirjoittajien tekstit rakentuvat. Noviisikirjoittajan työskentelytapa viittaa tiedon kertomiseen, jonka avulla hän pystyy tuottamaan tekstiä ilman ulkoista tukea. Eksperttikirjoittaja puolestaan suunnittelee, muokkaa ja jäsentelee tietoa, mikä kertoo harjaantuneemmasta työskentelytavasta. Noviisikirjoittajan strategiaa kuvaa tiedon esittäminen ja eksperttikirjoittajan strategiaa tiedon muokkaaminen. Työskentelytapa vaikuttaa oppimiseen siten, että tiedonmuokkaamisstrategia johtaa syvempään ymmärtämiseen ja tiedon omaksumiseen kuin kertomisstrategia. (Bereiter & Scardamalia, 1987, 7-10.) Kokeneempi kirjoittaja hyödyntää kognitiivista kapasiteettiaan laajemmin kuin aloitteleva kirjoittaja. Tästä syystä kirjoittamisprosessi voi olla kokeneemalle kirjoittajalle hankalampaa kuin noviisikirjoittajalle, joka kärjistetysti ilmaistuna suoltaa tekstinsä kerralla valmiiksi enempää miettimättä (Luukka, 2004, 14).

Prosessikirjoittamista on tutkittu ja teoretisoitu myös muiden kirjoittamisen tutkijoiden toimesta. Sharples (1999) korostaa tekstin sisällön ja rakenteen suunnittelua ja työvaiheiden syklisyyttä kirjoitusprosessissa. Sharplesin mukaan kirjoitusprosessia ei voida tarkastella lineaarisena toimintana, vaan siinä korostuvat eri työvaiheiden toistuvuus. Sharplesin malli koostuu kolmesta ulottuvuudesta; suunnittelusta, tekstin työstämisestä ja tekstin uudelleen tarkastelusta. Näiden ulottuvuuksien sisällä kirjoittaja tulkitsee, suunnittelee, erittelee sekä lisää ja muokkaa tekstiä. Olennaista mallissa on, että kirjoittaja voi jokaisessa vaiheessa palata takaisin aikaisempiin työvaiheisiin. (Sharples, 1999, 72, 74.) Sharples on täydentänyt malliaan kuvaamaan myös yhteisöllistä kirjoitusprosessia,

jolloin keskustelu muodostaa oman ydinolottuvuutensa suunnittelun ja tekstin tuottamisen sekä uudelleen tarkastelun rinnalle. Keskusteluun sisältyy omien ideoiden esilletuominen ja käsitteistä keskustelu (Sharples, 1999, 177).

Tässä tutkielmassa kirjoittamisprosessin tarkastelussa hyödynnetään selkeyden vuoksi pääasiallisesti Hayesin ja Flowerin (1980) prosessikirjoittamista kuvaavaa mallia, joskin teoriaosuudessa ja aineiston analyysissä viitataan myös muuhun tutkimuskirjallisuuteen. Koska tutkielman aineistossa kyseessä on tietokirjoittaminen, on olennaista tarkastella myös tiedonhankintaprosessiin liittyvää tutkimuskirjallisuutta kirjoituksen prosessimaisuutta täydentävänä komponenttina.

Ennakkotietojen prosessointi

Kirjoitusprosessi lähtee liikkeelle siitä, kun kirjoittaja hakee muististaan aiheeseen ja tekstilajiin liittyviä tietoja (mm. Bereiter ja Scardamalia, 1987; Hayes ja Flower, 1980). Kirjoittamisprosessissa kirjoittaja soveltaa omia pohjatietojaan suhteessa kirjoitustehtävään. Pitkäkestoisen muistin osa-alueeseen lukeutuu kirjoittajan ennakkotiedot kirjoituksen aiheesta, tiedot mahdollisista lukijoista sekä tiedot kirjoitustehtävän tekstilajista. Kirjoittajalla saattaa myös olla aikaisempia tietoa ja taitoja kirjoittamisen suunnittelusta eli siitä, kuinka tietyn tyyppisiä kirjoitustehtäviä kirjoitetaan. (Hayes & Flower, 1980, 12.)

Bereiter ja Scardamalia (1987) mukaan kirjoittajan harjaantuneisuus vaikuttaa siihen, kuinka kauan kirjoittaja käyttää aikaa ennakkotietojen pohdintaan tehtävän alussa. Tyypillinen ero harjaantuneen ja aloittelevan kirjoittajan välillä on, että harjaantunut kirjoittaja aloittaa kirjoittamisen pidemmän ajan kuluttua, kun taas aloitteleva kirjoittaja ryhtyy heti tuottamaan tekstiä. Aloittavan kirjoittajan kohdalla muistista haettu aiheeseen sopiva tieto päättyy muistiinpanoihin tai osaksi lopullista tekstiä. Sama sykli toistuu kirjoittamisen edetessä. Kokeneempi kirjoittaja käyttää enemmän aikaa omien ennakkotietojen läpikäymiseen, kun taas aloitteleva kirjoittaja aloittaa kirjoittamisen heti, kun on hakenut muististaan ensimmäisen aiheeseen ja tekstilajiin sopivan sisällön. Tosin aloittamisaika voi olla pidempi, jos tehtävässä on erikseen vaadittu pohdintaa ennen kirjoittamisen aloittamista. (Bereiter & Scardamalia, 1987, 13-14.)

Tehtäväympäristö

Tehtäväympäristön ulottuvuuteen sisältyvät tehtävän suorittamiseen liittyvät työskentelyä ohjaavat tekijät. Tehtäväympäristöön sijoittuvat varsinainen kirjoitustehtävä eli sen aihe, vaatimukset ja odotetut lukijat. Tehtäväympäristö ohjaa kirjoittamista vaikuttamalla kirjoittajan motivaatioon. Esimerkiksi opettaja on saattanut asettaa sellaiset tavoitteet ja odotukset kirjoitukselle, jotka ohjaavat oppilaita tuottamaan odotusten mukaista tekstiä. Kirjoittamisprosessin alettua tehtäväympäristöön lukeutuu myös tiettyyn vaiheeseen mennessä kirjoitettu teksti, joka ohjaa kirjoitusprosessin edistymistä, kun kirjoittaja palaa aikaisemmin tuottamaansa tekstiin. (Hayes & Flower, 1980, 12.)

Kirjoittaminen

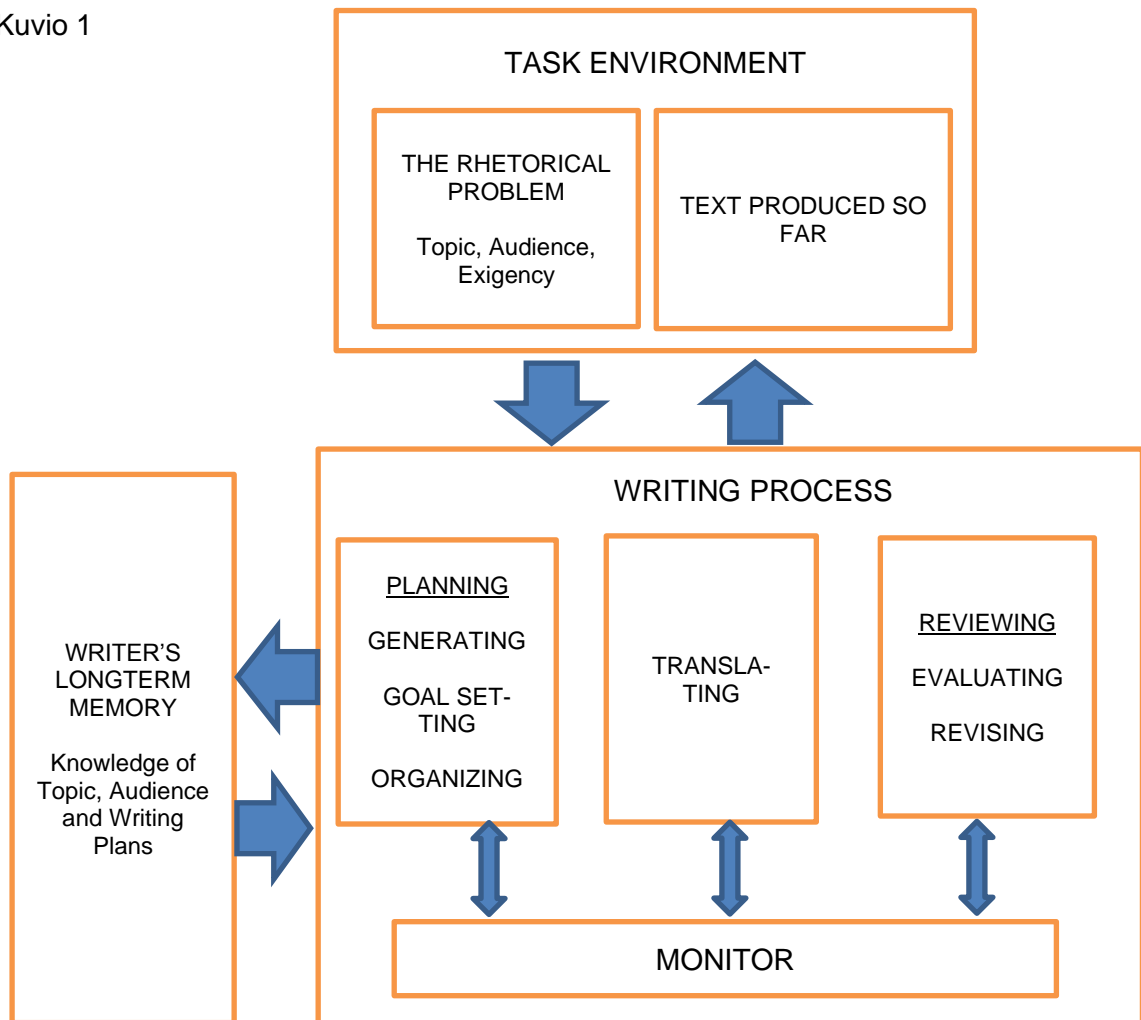
Kirjoittamisen ulottuvuus rakentuu kolmesta osaprosessista: suunnittelusta, kielentämisestä sekä tarkistamisesta ja tekstin korjailusta. Suunnitteluvaihe sisältää tavoitteiden asettamisen, kirjoituksen jäsentelyn sekä organisoinnin. Kielentämisellä tarkoitetaan suunnitelman kielentämistä. Suunnitteluvaihe on tiiviisti yhteydessä kirjoittajan pitkäkestoiseen muistiin. Suunnitellessaan tekstiä kirjoittaja hyödyntää tavoitteiden asettelussa omia ennakkotietojaan kirjoituksen aiheesta ja tekstilajista sekä saamaan informaatiota kirjoitustehtävästä. Tekstiä suunnitellessaan kirjoittaja hakee muististaan kirjoitustehtävän kannalta oleellisia tietoja (Hayes & Flower, 1980, 12-13).

Bereiter ja Scardamalia (1987) ovat havainneet, että kokeneemmat kirjoittajat tekevät aloittelevan ja kokeneemman kirjoittajan suunnittelu- ja kirjoittamisvaiheet eroavat toisistaan. Erot näkyvät esimerkiksi siinä, millaisia muistiinpanoja kirjoittajat tekevät ja kuinka muistiinpanot linkittyvät lopulliseen tekstiin. Aloittelevan kirjoittajan muistiinpanot muistuttavat valmista tekstiä, sisältäen kokonaisia virkkeitä ja kielen korjauksia. Kirjoittamisen vaiheessa aloitteleva kirjoittaja useimmiten siirtää muistiinpanonsa varsinaiseen tekstiin muokkaamatta niitä tai järjestelemättä tekstiä uudelleen. Harjaantuneemman kirjoittajan muistiinpanot ovat mutkikkaampia ja osoittavat enemmän tekstin ja sen rakenteen suunnittelua kuin aloittelevan kirjoittajan. (Bereiter & Scardamalia, 1987, 16-17, 200-201.)

Tarkistamiseen puolestaan sisältyy oman tekstin lukeminen ja korjailu. Eroja kokeneemman ja aloittelevan kirjoittajan välillä ilmenee myös tekstin tarkistamisessa ja korjailussa. Arvattavasti aloittelevat kirjoittajat eivät juuri lue, korjaile tai muokkaa omaa valmista

tekstiään, kun taas harjaantuneemmat kirjoittajat viimeistelevät ja tekevät muutoksia tekstiin. (Bereiter & Scardamalia, 1987, 22.) Lisäksi kirjoittamiseen kuuluu kaikkien sen sisältämien prosessien valvonta. Valvonta tarkoittaa oman toiminnan tarkkailua kirjoittamisen eri vaiheissa, jonka avulla kirjoittaja voi tarvittaessa tehdä muutoksia omaan toimintaansa. (Hayes & Flower, 1980,11-17.)

Kuvio 1



Kirjoitusprosessin kognitiivinen malli (Hayes & Flower, 1980, 11)

Prosessikirjoittamista kuvaavissa malleissa kirjoitustehtävää edustaa useimmiten esseekirjoitus, mikä korostaa kirjoittajan pitkäaikaisen muistin merkitystä kirjoitusprosessissa, kun kirjoittaja joutuu hakemaan muististaan aiheeseen liittyvää tietoa. Tietokirjoittamista tutkittaessa on myös olennaista huomioida tiedonhaku osana kirjoitusprosessia. Tietokirjoittamisessa kirjoittajalla on usein apunaan ulkoisia tietolähteitä, kuten kirjat ja internetlähteet, joista kirjoittajan on osattava hakea kirjoitustehtävään sopivaa ja luotettavaa tietoa. Tietokirjoittamisen tutkimisessa yhdeksi tärkeäksi työvaiheeksi muodostuu tiedonhakeminen kirjoitusprosessin aikana, jolloin kirjoittaja joutuu hyödyntämään tiedonhakuun liittyviä tietojaan ja taitojaan.

Tiedonhakuprosessia ja ihmisten informaatiokäyttäytymistä on tutkittu 1980-luvulta lähtien (Portimojärvi, Kärnä & Vuoskoski, 2008, 106). Informaatiokäyttäytymisellä tarkoitetaan kokonaisuudessaan ihmisen käyttäytymistä suhteessa erilaisiin informaatiolähteisiin sisältäen tiedonhakuun ja tiedon käyttöön liittyvän käyttäytymisen. Tiedonhaku voidaan erottaa informaation hakemisesta. Informaation hakemisella tarkoitetaan sellaista toimintaa, jossa tietoa haetaan jotakin tiettyä tarkoitusta varten. Tiedonhakeminen puolestaan on toimintaa, ja johon sisältyy tiedon arvioimista. Tiedon käyttäminen viittaa puolestaan sellaiseen toimintaan, jossa haettua tietoa vertaillaan ja sovitetaan henkilön pohjatietoihin. (Wilson, 2000, 49-50; Savolainen & Kari, 2008, 37.)

Tiedonhankintaprosessia on teoretisoitu usean eri tutkijan toimesta (mm. Kuhlthau 1993; Wilson, 2000). Kuhlthau (1993) kuvaa yksilön tiedonhankintaprosessia kognition, tunteiden ja toiminnan tasolla. Malli muodostuu kuudesta eri vaiheesta: informaation tarpeen tiedostamisesta, aiheen valinnasta, tarjolla olevan informaation tutkimisesta, fokuksen muodostamisesta, informaation keruusta ja tulosten esittämisestä (Kuhlthau, 1993, 43). Tiedollisen prosessin käynnistää tiedontarve, joka voi liittyä ratkaistavaan ongelmaan tai tehtävänantoon. Tiedontarve johtaa informaation hankintaa, joka tarkoittaa tiedon lähteille hakeutumista ja tietolähteiden valikointia. (Savolainen & Kari, 2008, 33.)

Tutkimuskirjallisuudessa näkökulma on painottunut yksilöiden tiedonhankintaan. 1990-luvulla tutkimuskirjallisuuteen on kuitenkin noussut tiedonhankinnan yhteisöllisyyttä korostavia tiedonhankinnan teorioita. (Portimojärvi, Kärnä & Vuoskoski, 2008, 108.) Propin (1999) mukaan kollektiivisessa tiedon käsittelyprosessissa ryhmän yhteinen tietoperusta muodostuu yksilöiden henkilökohtaisten tietoperustojen pohjalta ryhmän jäsenten

käymien merkitysneuvotteluiden kautta. Yhteisen tietoperustan muodostumiseen vaikuttavat lisäksi tehtäväympäristö, ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus sekä ryhmän luonne. Henkilökohtaisten tietopohjien jakamiseen vaikuttaa se, millainen oletus ryhmän jäsenillä on yhteistyön lopputuloksesta ja toistensa tietopohjista. Oletus siitä, että kaikilla ryhmän jäsenillä ovat samankaltaiset tiedot aiheesta saattaa vähentää tietojen esittämistä. (Propp, 1999, 232, 234-235.)

Kiili (2012) on tutkinut lukiolaisten internetlukutaitoa sekä itsenäisen työskentelyn että parityöskentelyn aikana. Internet lukemisen katsottiin tutkimuksessa muodostuvan viidestä lukemisen työvaiheesta: tärkeiden kysymysten havaitseminen ja tuottaminen, tiedon paikantaminen, tiedon kriittinen arviointi, synteesin tekeminen eli tiedon tiivistäminen ja tiedon esittäminen lukemisen ja kirjoittamisen kautta. Kiilin mukaan erityisesti tehtävän kannalta olennaisen tiedon paikantaminen ja tiedon kriittinen arviointi ovat onnistuneen internet lukemisen avaintekijöitä. (Kiili, 2012, 17-18.) Tiedon paikantamisen työvaiheessa tiedonhakutaidot, kuten hakukoneiden ja sopivien hakusanojen käyttö sekä informaatiota sisältävien web-sivujen tuntemus osoittautuvat olennaisiksi taidoiksi. (Kiili, 2012, 36-37, 43). Tiedon arvioimisessa Kiili kiinnitti huomiota siihen, miten oppilaat arvioivat tiedon luotettavuutta ja sopivuutta suhteessa kirjoitustehtävän aiheeseen (Kiili, 2012, 34-35).

Oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on olennainen tehtävä internetlukemisen eri työvaiheissa. Yhdessä toimiessaan oppilaat joutuvat valvomaan ja säätelemään oman toimintansa lisäksi myös muiden oppilaiden työskentelyä (Kiili, 2012, 49). Vuorovaikutuksella on merkitystä myös sisältöjen oppimisen näkökulmasta. Kiilin mukaan kollaboratiivinen internetlukeminen esimerkiksi tiedon sisältöä prosessoidessaan argumentoitu keskustelu voi tukea syvällisempää tekstin ja siinä esiintyvän tiedon prosessointia kuin yksin lukiessa (Kiili, 2012, 45-46).

2.3 Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana

Edeltävässä alaluvussa esitellyt prosessikirjoitusta kuvaavat mallit edustavat ensisijaisesti näkemystä, jonka mukaan kirjoittaminen on yksilöllinen taito. Nykyisin kirjoittamista on alettu tarkastelemaan yksilöllisen toiminnan rinnalla myös yhteisöllisenä prosessina. Yhteisöllinen tulokulma kirjoittamiseen korostaa tekstin ja kirjoittamisen sosiaalista, yh-



teisöllistä ja kulttuurista luonnetta. Yksilöllisten kirjoitustaitojen sijaan kyse on kulttuurisista tekstikäytännöistä ja niihin kasvamisesta. Yhteisöllisen näkökulman mukaan tekstit ovat tilanteissa rakentuvia tekoja ja tapoja osallistua yhteisön toimintaan. (Luukka, 2004, 15.) Tässä alaluvussa käsitellään yhdessäkirjoittamista pienryhmässä erityisesti vuorovaikutuksen näkökulmasta. Luvussa esitellään yhdessäkirjoittamisen taustalla olevaa sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä sekä ajatusta oppimisesta yhteisöllisenä prosessina.

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Yhteisöllinen näkökulma kirjoittamiseen on yhteydessä samaan sosiaaliseen kääntöseen, joka on tapahtunut kasvatus- ja kielitieteissä (Luukka, 2004, 16). Nykyinen oppimisen tutkimus korostaa oppimista yhteisöllisenä prosessina. Oppiminen ei ole vain yksittäisen ihmisen mielen sisällä tapahtuvaa toimintaa, vaan toiminnallinen ja vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa ihmiset jakavat yhteistä todellisuutta yhdessä muiden kanssa. (Repo-Kaarento, Levander & Nevgi, 2009, 101.) Yhdessä kirjoittamisen työtavassa yhdistyvät sosiokonstruktivistinen näkemys oppimisesta ja diskurssiteoria, jotka korostavat puhutun ja kirjoitetun kielen sosiaalista todellisuutta rakentavaa luonnetta, jossa merkitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Jokinen & Juhila, 2002, 110).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa yhteisön merkitystä ja oppimisen kulttuurisidonnaisuutta (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 226-227). Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan tietoa rakennetaan sosiaalisessa prosessissa, johon osallistuvien henkilöiden sosiaaliset kokemukset ja vuorovaikutus edustavat erilaisia todellisuuksia (Enkenberg, 2004, 10-11). Vuorovaikutuksen ja oppimisen kannalta erityisen merkittävässä asemassa on kieli, joka toimii vuorovaikutuksen välineenä. Kielen kautta ihminen pystyy ilmaisemaan erilaisia käsitteitä, tekemään tulkintoja kertomaan tulkinnoistaan ja kokemuksistaan muille ihmisille. (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 227.) Yhteisön todellisuus syntyy sosiaalisessa konstruktiossa, jossa tiedonmuodostus ja merkitykset muodostuvat pääasiassa kielellisten diskurssien kautta (Tynjälä, 1999, 57). Yhdessä oppimassa tieto rakentuu keskusteluissa, erilaisten näkökulmien kohdatessa (Repo-Kaarento, ym. 2009, 100-101).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu Vygotskyn sosiokulttuuriseen teoriaan, joka korostaa oppimisen diskursiivista luonnetta ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merki-

tystä oppimisessa. Näkemyksen mukaan oppiminen on kasvamista vallitsevaan kulttuuriin ja sen arvoihin. Vuorovaikutustapahtumassa korostuvat kulttuuristen merkityssysteemien rooli yksilön ajattelun ja merkitysten rakentamisen välineinä. Yksilö oppii ymmärtämään ympäristöään ja itseään semioottisten välineiden, kuten kielen avulla. Keskeinen ajatus sosiokulttuurisessa oppimisteoriassa on, että oppiminen tapahtuu ensin sosiaalisella tasolla, josta se vähitellen siirtyy yksilölliselle tasolle. (Kumpulainen & Mutanen, 1999, 7.) Sosiokulttuurisen näkemyksen ydinajatus on, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat olemukseltaan sosiaalisia ilmiöitä eikä niitä voida irrottaa ympäröivästä todellisuudesta (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 227, 229). Sosiokulttuurisesta tarkasteltuna myös kirjoittaminen ja kirjoittamisen oppiminen on kasvamista yhteisöllisten puhetapojen ja erilaisten tekstien hallintaan, johon liittyy taito tuottaa eri tilanteisiin ja tavoitteisiin sopivia tekstejä (Luukka, 2004, 20).

Kirjoittaminen ryhmässä

Yhdessäkirjoittamiselle ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa, jolla sitä toteutetaan, vaan kirjoittamisprosessi yhdistyy kirjoitustehtävän tyyliin ja sen tavoitteisiin. Yksi yhdessäkirjoittamisen prosessi voi myös sisältää useita erilaisia kirjoittamisen tapoja, jotka korostuvat kirjoittamisen eri vaiheissa. Tekstiä voidaan kirjoittaa niin, että tekstin eri osia kirjoitetaan rinnakkain, peräjälkeen eli toinen jatkaa siitä, mihin edellinen on jäänyt tai vastavuoroisesti, niin että kaikki kirjoittajat rakentavat yhteistä tekstiä samanaikaisesti. (Sharples, 1999, 170-171).

Tietotekniikan kehitys ja esimerkiksi sosiaalisen median käytön monimuotoistuminen mahdollistavat sen, että yhdessä kirjoittamiseen voi osallistua samaan aikaan suuri määrä ihmisiä eikä kirjoittajien tarvitse välttämättä olla fyysisesti samassa paikassa. Koulukontekstissa yhdessä kirjoittaminen tapahtuu useimmiten kuitenkin kasvokkain luokan oppilaiden muodostamissa ryhmissä, joissa oppilaat työskentelevät yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Pienryhmässä tapahtuvaa yhdessäkirjoittamista koulukontekstissa ovat tutkineet Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2017), joka ovat hahmotelleet yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa kuvaavan mallin. Mallissa työvaiheet etenevät aiheeseen virittäytymisestä, lukemisesta ja tutkimisesta opettajan antamiin ohjeisiin, mallintamiseen ja tunnuspiirteiden selvittämiseen. Tekstin kirjoittaminen tapahtuu pienryhmissä, jonka jälkeen tekstiä muokataan ja lopulta se esitetään ja julkistaan. Viimeisen

työvaiheena on työskentelyn ja lopputuloksen arviointi. Yhdessä kirjoitettaessa oppilaiden keskinäisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys tehtävän tekemisen eri vaiheissa. (Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo, 2017, 190, 196.) Vuorovaikutuksen näkökulmasta merkitykselliseksi muodostuu myös millaisissa ja minkä kokoisissa ryhmissä kirjoittaminen tapahtuu.

Yleisesti pienryhmätyöskentelyä on hyödynnetty yksilön oppimista tukevana työskentelytapana ja sosiaalisen oppimisen muotona, sillä tieto nähdään sosiaalisesti rakentuvana (Tynjälä, 1999, 148). Lähtöoletus pienryhmätyöskentelyssä on, että se tukee yksilön tietojen ja taitojen oppimista sekä sosiaalista oppimista. Työskentelemällä yhdessä oppilaat oppivat arkielämän kannalta hyödyllisiä yhteistyötaitoja sekä oppivat olemaan aktiivisia ja osallistuvia omassa oppimisessaan (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 52). Yhdessä tapahtuva keskustelu ruokkii oppilaiden ajattelua, kun he tuovat esille omaa tietotaitoaan ja osaamistaan suhteessa annettuun kirjoitustehtävään (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 52).

Hellströmin ja kumppaneiden (2015) mukaan yksilön osaamisen kasvuun ja kehittymiseen vaikuttavat ryhmän yhteiset tavoitteet, yksilöllinen vastuu ryhmässä ja yhteenkuuluvuuden tunne (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg, 2015, 99). Koulussa pienryhmät ovat luonteeltaan oppimisryhmiä, joiden perustehtävä eli yhteinen tavoite on oppiminen (Repo-Kaarento, ym., 2009, 113). Koulussa opettaja on useimmiten ryhmän tehtävän ja tavoitteiden asettaja. Opettaja voi myös päättää ketkä oppilaista työskentelevät yhdessä (Laine, 2005, 190-191). Opettajan asettama tavoite, jonka saavuttamisesta ryhmän jäsenet ovat vastuussa ja tehtävän päämäärä sitovat ryhmän jäseniä yhteen luoden ryhmän jäsenten välille koheesioita eli yhteenkuuluvuutta, joka edistää ryhmän toimintaa (Laine, 2005, 190-191). Toimiva ryhmä muodostuu jäsenistä, joilla on yhtenevä käsitys ryhmän toiminnasta ja yhteisestä tehtävästä sekä sen merkityksestä (Brilhart & Galanes, 1995, 32-33).

Ryhmän toimivuuden kannalta hyvin olennaista on myös jäsenten välinen vuorovaikutus ja positiivinen riippuvuus toisistaan niin, että jokaisen ryhmän jäsenen toiminta vaikuttaa koko ryhmän toimintaan (Brilhart & Galanes, 1995, 362). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että ryhmän koko vaikuttaa sen sosiaaliseen dynamiikkaan, vuorovaikutuksen laatuun ja ryhmän yhtenäisyyteen (mm. Hellström, ym., 2015). Lisäksi ryhmän koko vaikuttaa myös siihen, miten aktiivisesti ryhmän jäsenet ottavat vastuuta yhteisestä tehtävästä. Suurempien ryhmien kohdalla vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa ja kommunikointi



ryhmän jäsenten välillä vaikeutuu. Tällaisissa ryhmissä jäsenten toimijuus painottuu enemmän muiden kuunteluun, kun omien ajatusten esille tuomiseen. (Hellström, ym., 2015, 60.) Suurissa ryhmissä työskentely voi asettua oppimiselle haasteeksi, sillä se mahdollistaa usein passiivisuuden ja osallistumattomuuden. Oman puheenvuoron käyttäminen vaatii ryhmän jäseneltä erityistä rohkeutta tuoda oma ääni kuuluville, minkä vuoksi osa jäsenistä jää mieluummin taka-alalle ryhmäkeskusteluissa ja keskustelua käydään vain tiettyjen jäsenten välillä. (Repo-Kaarento, ym., 2009, 111-112.) Pienessä ryhmässä vastuu jakautuu tasaisemmin ryhmän jäsenten kesken ja vuorovaikutus onnistuu usein paremmin (Hellström ym., 2015, 61). Yhteisessä kirjoitusprosessissa ryhmän jäsenet osallistuvat tasavertaisesti tuotoksen tekemiseen ja ottavat yhdessä vastuun tehtävän tekemisestä (Giroud, 1999, 150).

Jyrkiäinen ja Koskinen-Sinisalo (2012) määrittävät yhdessä kirjoitettaessa ihanteelliseksi ryhmäkooksi kolmen tai neljän hengen muodostaman pienryhmän, jossa taidoiltaan erilaiset oppilaat työskentelevät yhteisen tekstin parissa. Yhdessä kirjoittaessaan erilaiset oppilaat hyödyntävät tietojaan ja taitojaan ryhmän yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 47, 51). Pienryhmässä oppimista edistävää keskustelua tukee heterogeeninen ryhmä, jossa oppilaat haastavat toisiaan osallistumaan keskusteluun ja tuovat siinä esille omia ajatuksiaan, tarttuvat muiden esittämiin ajatuksiin, kysyvät toisiltaan ja kyseenalaistavat toistensa ajatuksia. Toisten oppilaiden ajatusten sanallistaminen ja ajatusten haastaminen luovat mahdollisuuden oppimista edistävän keskustelun syntymiselle. (Eskelä-Haapanen & Hannula, 2015, 233.)

Vuorovaikutus yhteistä tekstiä kirjoitettaessa

Kirjoitusprosessi saa uusia ulottuvuuksia, kun samaa tekstiä kirjoittavia henkilöitä on enemmän kuin yksi. Yhdessä kirjoittaminen on ennen muuta sosiaalinen prosessi, joka edellyttää kirjoittajien yhteistyötä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Näin ollen olennaiseksi tekijäksi yhteisessä kirjoitusprosessissa muodostuu kirjoittajien välinen vuorovaikutus ennen työn aloittamista, sen aikana ja työn lopettamisen jälkeen. (Lowry, Curtis & Lowry, 2004, 72, 75.) Tässä tutkielmassa kiinnitetään huomiota yhdessä kirjoittamisen työtapaan vuorovaikutuksen näkökulmasta, jossa olennaiseksi nousee vuorovaikutuksen piirteet ja merkitykset eri kirjoittamisen työvaiheissa.



Vuorovaikutus on useimmiten hyvin monimuotoista ja työvaiheittain vaihtelevaa, sillä sen tehtävä on tukea oppimisen lisäksi ryhmän toimintaa eri työvaiheissa. Yhdessä kirjoittaminen edellyttää esimerkiksi yhteistä sopimista tavoitteista suhteessa kirjoitustehtävään ja sen ohjeistukseen. Lisäksi työskentelyn lomaan mahtuu sosiaalista seurustelua, kommunikointia, neuvottelua, työn koordinoimista ja työnjakoa. (Lowry, Curtis & Lowry, 2004, 72, 75.) Yhdessä kirjoittamisen työvaiheisiin kuuluvat erilaiset neuvottelutilanteet, joissa kirjoittajien pitää päästä yhteisymmärrykseen, esimerkiksi tekstissä käytettävistä sanavalinnoista (Mertaniemi, 2018, 161). Neuvottelu liittyy myös työskentelyn jäsentelyyn, kun ryhmä pyrkii organisoimaan toimintaansa jakamalla työtehtäviä ja sopimalla työskentelytavoista (Turkia, 2007, 214). Jakamalla työtehtäviä oppilaat pystyvät helpottamaan työskentelyään ja huolehtimaan työtaakan tasaisesta jakautumisesta kirjoittajien kesken (Jokinen & Juhila, 2002, 114). Vuorovaikutuksella on myös tekstin tuottamista tukeva merkitys. Yhdessä kirjoittaessa oppilaat voivat toimia toistensa ohjaajina (Mertaniemi, 2018, 173). Kirjoittamisen aikana voi esiintyä esimerkiksi yhdessä sanelua, jossa kirjoittajat toistelevat sanoja ja lauseita kirjoittamisen aikana (Pulkinen, Marttunen & Laurinen, 2008, 486).

Oppilaiden välinen vuorovaikutus säätelee kirjoitustoimintaa (Giroud, 1999, 150). Tutkimalla oppilaiden välistä vuorovaikutusta yhdessä kirjoittamisen aikana voidaan saada lisää tietoa niistä vuorovaikutuksellisista piirteistä, joista kirjoitusprosessi rakentuu. Pulkinen, Marttunen & Laurinen (2008) ovat tutkineet yhdessäkirjoittamisen prosessia vuorovaikutuksen näkökulmasta kartoittamalla, millaista keskustelua pienryhmässä muodostui. Tutkimuksen mukaan opiskelijoiden keskustelu rakentui pääasiallisesti kirjoitusprosessin eri työvaiheiden ympärille. Keskustelu muodostui ohjaavasta keskustelusta, tekstin tuottamiseen liittyvästä keskustelusta, sisällöllisestä keskustelusta, arvioivasta keskustelusta ja aiheeseen liittymättömästä keskustelusta. (Pulkinen, Marttunen & Laurinen, 2008, 485-487.) Oppilaiden välinen keskustelu ilmentää sitä, miten kirjoittamisen aikana menetellään ja millaisesta prosessista kirjoittamisessa on kysymys (Giroud, 1999, 150).

Yhdessäkirjoittamisen prosessia rakennetaan vuorovaikutuksessa muiden ryhmän jäsenten kanssa. Yhteisen keskustelun kautta oppilaat pystyvät osallistumaan kirjoitusprosessin eri vaiheisiin tuomalla esiin omia ajatuksiaan. Yhdessä kirjoittaminen antaa oppilaille mahdollisuuden ajatella ääneen, kysyä ja perustella valintojaan kirjoittamisen eri vaiheissa. Keskustelun kautta oppilaiden esittämiä ideoita kehitetään ja jalostetaan ryhmässä. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 34, 87.) Vuorovaikutukseen vaikuttavat



siinä toimivien ihmisten lisäksi ryhmän käytössä olevat oppimisen muut kontekstuaaliset resurssit, kuten työympäristö ja työvälitteet, joita kirjoittavat voivat hyödyntää tiedonrakentamisen ja oppimisen tukena (Pulkkinen, ym., 2008, 483).

Vuorovaikutuksella on myös muita tärkeitä yhdessäkirjoittamisen prosessissa tukevia tehtäviä. Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa siihen, millaisia ryhmäkokemusten vaikutuksia oppilaat kokevat (Sahlberg & Sharan, 2002, 389). Vuorovaikutteinen työskentely muiden oppilaiden kanssa koetaan usein innostavana, jos työskentely on toimivaa ja hyvin organisoitua (Repo-Kaarento ym., 2009, 118). Pienryhmässä oppimisen haasteeksi voivat puolestaan muodostua oppilaiden keskinäinen kilpailu, eriarvoiset statukset tai tietyt kommunikaation muodot (Repo-Kaarento ym., 2009, 103). Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa yhdessä tekemisen mielekkyyteen sekä oppilaiden tiedolliseen ja sosiaaliseen oppimiseen, jonka vuoksi yhdessä oppimiseen tarvitaan ohjausta ja opettajan tukea (Sahlberg & Sharan, 2002, 388-389). Kirjoitusprosessia tukeva vuorovaikutus voidaan määritellä onnistuneeksi jakamiseksi, yhteiseksi tunnekokemusten jakamiseksi ja tutkimiseksi, kuten viestinnäksi, jossa kumppanit keksivät ja pohtivat yhdessä luovia ideoita, joita ei olisi syntynyt yksin kirjoittaessa. Oppilaiden välinen keskustelu voi toimia inspiraation lähteenä ja kollektiivisen mielikuvituksen aivoriihenä. (Vass, 2007, 155.)

Oppiminen yhdessäkirjoitettaessa

Yhdessä oppimisen hyödyllisyyttä voidaan perustella monesta eri näkökulmasta, kuten sosiaalisten taitojen ja sisältöjen oppimisen sekä oppimismotivaation näkökulmista. Yhdessä oppiessa rakennetaan sellaista tietotaitoja, jota ei voi oppia yksin (Lakkala, 2018, 25). Oppimisen kannalta merkittävä vuorovaikutuksen piirre pienryhmässä on keskustelu, jossa osallistujat käyvät keskustelua omistaan ja muiden näkökannoista (Häkkinen & Arvaja, 1999, 210).

Yhdessä oppimisen tavoitteena on uusien tietojen ja taitojen oppiminen toimimalla vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Lakkala, 2018, 24; Hellström, ym., 2015, 26). Mertaniemen (2018) tutkimuksessa oppilaat ilmaisivat yhdessä kirjoittamisen edistäneen kielen huoltoon liittyviä sisältöjä, kuten oikeinkirjoitusta sekä kielen huoltoa sana ja lausetasolla. Lisäksi oppimista tapahtui eri työvaiheisiin, kuten tiedonhakuun ja tekstin suunnitteluun liittyen. (Mertaniemi, 2018, 136.) Vertaisryhmässä työskentelyn hyödyllisyys yksi-



lön oppimiselle perustuu Vygotskyn teoriaan lähikehityksen vyöhykkeestä. Lähikehityksen vyöhyke on välimatka henkilön sen hetkisen osaamisen ja potentiaalisen osaamisen välillä. Työskennellessään lähikehityksen vyöhykkeellä yksilö pystyy suoriutumaan haastavista tehtävistä osaavamman henkilön, kuten aikuisen, opettajan tai edistyneemmän oppilaan tukemana. Yhteistyön kautta yksilö oppii uusia tietoja ja taitoja, jotka sisäistettyään tulevat osaksi yksilön osaamista ja kehitystä. (Vygotsky, 1978, 84-86.) Vertaisryhmässä työskentelyn on osoitettu syventävän oppimista vuorovaikutuksen, keskustelun ja yhteisen ajatusten sekä kokemusten vaihdon kautta (esim. De Lisi, 2002; Mercer, Wegerif & Dawes, 1999; Kaikkonen & Kivijärvi, 2013).

Yhdessä oppiminen edistää kirjoittamisen taidon oppimista, kun oppijat jakavat asiantuntijuutta ja tekevät yhteistyötä keskenään. Tietojen ja taitojen omaksuminen yhdessä oppiessa edellyttää yksilön aktiivista tiedon prosessointia ja vaikuttamista ympäröivään sosiaaliseen yhteisöön ja kulttuuriin yhteistä tietoa muokkaamalla (Nevgi & Lindblom-Ylänne, 2009, 229; Jokinen & Juhila, 2002, 114). Yhdessä toimiessa omien käsitysten kielentäminen ja jakaminen muille vaatii ajatusten jäsentelyä. Jäsentely vahvistaa käsitteellistä ymmärtämistä ja liittää aikaisempaa osaamista uuteen tietoon. Lisäksi yhdessä jaettu tieto edistää oppimista, sillä yksittäisillä oppijoilla voi olla asiaan liittyvää erilaista tietoa. (Lakkala, 2018, 24.)

Sisällöllisten taitojen lisäksi yhdessä oppiminen tukee sosiaalisten taitojen oppimista. Sosiaalisten taidot ja vuorovaikutustaidot ovat tulleet yhä tärkeämmiksi taidoiksi nykymaailmassa, joissa moniulotteiset, viheliäiset ongelmat vaativat ratketakseen eri tahojen yhteistyötä (Salmela-Aro, 2018, 2). Sosiaaliin taitoihin lukeutuvat yhteistyö- ja kommunikaatiotaidot. Yhdessä kirjoittaminen mahdollistaa oppilaan asemoitumisen yhteistyökykyiseksi (Jokinen & Juhila, 2002, 114). Yhteistyötaitoihin sisältyy kyky työskennellä joustavasti vaihtelevissa ryhmissä ja kantaa vastuuta yhteisten tavoitteiden saavuttamisessa (Partnership for 21st Century Skills, 2009, 1-9). Yhdessä kirjoittaessaan oppilaat joutuvat neuvottelemaan sekä hyödyntämään yhteistyötaitojaan, esimerkiksi kirjoittamista ja tekstiä suunnitellessaan (Mertaniemi, 2018, 153). Kommunikaatiotaidoissa korostuvat toisten kuunteleminen ja omien ajatusten esille tuominen suullisesti, non-verbalisesti ja kirjoittaen (Partnership for 21st Century Skills, 2009, 1-9). Jatkuva keskustelu yhdessä kirjoittaessa mahdollistaa kommunikaatiotaitojen oppimista, kun oppilaat neuvottelevat ja argumentoivat omia näkemyksiään, tuovat esille omia mielipiteitään ja antavat toisilleen palautetta (Jokinen & Juhila, 2002, 114).

Oppiminen pienryhmässä rakentuu sen jäsenten toimijuudelle ja ryhmän jäsenten väliselle vuorovaikutukselle kasvattaen oppilaiden sosiaalista kompetenssia ja tiedollisen osaamisen lisäksi (Sahlberg & Sharan, 2002, 127). Yhdessä työskennellessä oppilaat oppivat kuuntelemaan ja toistamaan asioita omin sanoin, asettumaan toisten asemaan, ohjaamaan ryhmän prosesseja ja käsittelemään erilaisia ryhmän jäseniä. Ryhmässä oppilaat ovat aktiivisen toimijan asemassa hankkiessaan itselleen tietoja ja taitoja, sen sijaan että vain kuulisivat puhuttavan niistä (Sahlberg & Sharan, 2002, 47.)

Mertaniemi (2008) on tutkinut seitsemäsluokkalaisten näkökulmia koulukirjoittamisesta oppilaiden kertomusten ja haastatteluiden kautta. Tutkimuksessa oppilaiden kerronta viittasi aktiiviseen toimijuuden toteutumiseen yhteisessä kirjoitusprosessissa. Haastattelujen perusteella korostuivat myös vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja yhdessä kirjoittamisen mielekkyys sekä merkityksellisyys suhteessa oppimiseen. (Mertaniemi, 2018, 151, 155, 173.)

Yhdessä oppimista tukevat opetusmenetelmät ja oppimisympäristöt osaltaan tukevat oppimismotivaation syntymistä ja säilymistä (Salmela-Aro, 2018, 15). Tutkimusten mukaan yhdessä oppimisen työtavat ovat osaltaan oppimiselle hyödyllistä sisäistä motivaatiota kasvattava. Sosiaalisella vuorovaikutuksella on merkitystä oppimismotivaatioita ja kouluintoa rakentavana tekijänä, jotka ovat yhteydessä hyvään koulumenestykseen ja hyvinvointiin laajasti. Yhdessä oppiminen linkittyy oppilaiden oppimismotivaatioon, joka rakentuu oppilaan toimijuudesta, pystyvyyden tunteesta ja merkityksellisyyden kokemuksesta. Itsesäätelyn rinnalla on alettu puhua yhteissäätelystä eli interaktiivisista ja vastavuoroisista siteistä oppilaiden sekä koko muun koulu- ja kasvuyhteisön välillä. (Salmela-Aro, 2018, 9, 15.) Yksilö oppii ja kehittyy positiivisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa, jossa muut oppivat samalla. (Hellström, ym., 2015, 98).

Yhteenveto

Tutkimuskirjallisuuden valossa yhdessäkirjoittaminen siis näyttäytyy prosessina, jossa vuorovaikutuksella on tärkeä tehtävä kirjoitusprosessin eri vaiheiden edistämiseksi. Lisäksi laadukas vuorovaikutus tukee sosiaalisten taitojen, vuorovaikutuksen ja yhteistyötaitojen sekä eri sisältöjen oppimista (Eskelä-Haapanen & Hannula, 2015, 240). Vuorovaikutteinen pienryhmätyöskentely avaa mahdollisuuksia oppilaiden keskinäisen vuorovaikutuksen ja oppimista edistävien keskustelujen syntymiselle. Oppimista tukevan dialogisen tilan syntymiseen vaikuttavat fyysiset tekijät, kuten aika ja paikka ja keskustelua



virittävät resurssit, kuten tehtävänanto sekä muiden antama vuorovaikutuksellinen tuki. (Hannula, 2012, 102-105).

Alaluvussa 2.2. esitellyt prosessikirjoittamista kuvaavia mallit tuovat esille, millaisista erilaisista työvaiheista kirjoittamisprosessi rakentuu. Tämän tutkielman aineistossa esiintyvän kirjoitustehtävän tekstilaji on kuitenkin tyyliltään erilainen kuin prosessikirjoittamista kuvaavien mallien esseekirjoitukset, jonka vuoksi kirjoittamisen mallit eivät sellaisenaan ole siirrettävänä tämän tutkimuksen kontekstiin. Hayesin ja Flowerin (1980) prosessikirjoittamista kuvaavaa mallia hyödynnetään soveltavasti kirjoittamisen työvaiheiden kuvailussa.

3 Toimijuuden diskursiivinen rakentuminen

Tutkielmassa tarkastellaan toimijuuden rakentumista yhdessä kirjoittaessa oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa, jossa kieli toimii todellisuuden välittäjänä ja rakentajana. Edeltävissä luvuissa on kuvattu kirjoittamisprosessia sekä luotu katsaus yhdessä oppimiseen ja yhdessä kirjoittamiseen. Tässä luvussa luodaan katsaus toimijuuteen. Ensimmäisessä alaluvussa (3.1) tarkastellaan toimijuuden käsitettä ja siihen liittyviä erilaisia näkökulmia. Toisessa alaluvussa (3.2) keskitytään toimijuuden diskursiiviseen rakentamiseen ja kolmannessa alaluvussa (3.3) käsitellään oppilaiden toimijuuden rakentumista luokkahuonevuorovaikutuksessa.

3.1 Näkökulmia toimijuuteen

Toimijuuden käsitteestä

Ihminen on luontainen toimija eli toisin sanoen aktiivinen olento, joka pyrkii muuttamaan sosiaalisia suhteitaan ja fyysistä ympäristöään (Kumpulainen, ym. 2010, 23). Toimijuutta on tutkittu paljon eri tieteenaloilla, kuten psykologiassa, antropologiassa, yhteiskuntatieteissä ja kasvatustieteissä, jonka vuoksi käsitteen yksiselitteinen määrittely on haastavaa. Yleisesti toimijuudella viitataan ihmisen toimintavalmiuteen eli kykyyn vaikuttaa ja muuttaa niitä olosuhteita sekä käytänteitä, joissa hän elää (Rainio, 2010, 5). Toimijuuden (engl. *agency*) käsitteen juuret ovat yhteiskuntatieteessä, jossa toimijuus on mielletty yksilöiden sosiaalisesti määräytyneeksi kyvyksi toimia, vaikuttaa ja tehdä päätöksiä (Barker, 2004, 4; Emirbayer & Miche, 1998, 965).

Toimijuuden lähikäsitteitä ovat aktiivisuus, osallisuus, intentionaalisuus, motivaatio ja vallinnan mahdollisuus (Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen, 2010, 15; Lawrence, Suddaby & Leca, 2009, 45). Toimijuuteen liittyy myös luova ulottuvuus, kyky kriittisesti tarkastella itsestään selvänä pidettyä sekä vastustaminen ja mahdollisuus toimia toisin. Toimijuutta voidaan kuvata yksilön tai ryhmän tunteena siitä, että asiat eivät vain tapahdu, vaan niihin voidaan vaikuttaa omalla toiminnalla (Kumpulainen, Krok-

fors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala, 2010, 23.) Tällaisesta muutoshakuisesta toimijuudesta käytetään nimitystä transformatiivinen toimijuus (Lipponen & Kumpulainen, 2011, 812-813). Episteemisellä toimijuuudella tarkoitetaan luovuuteen liittyvää toimijuiden ilmenemistä, jossa yksilön on mahdollista tuoda esille omia ideoitaan ja ajatuksiaan sekä olla tietävän osapuolen asemassa (Lipponen & Kumpulainen, 2011, 812, 817).

Toimijuiden teorioissa ja toimijuiden käsittelevissä tutkimuksissa toimijuus on usein rajattu yksilön henkilökohtaisen toimijuiden tarkasteluun. Toimijuus voidaan kuitenkin ymmärtää henkilökohtaisen toimijuiden lisäksi myös yhteisenä toimijuidena, jolloin henkilöt turvautuvat sellaisen toimijuiden tukeen, joille he uskovat olevan kykyä auttaa heitä. Lisäksi toimijuus voidaan käsittää sosiaalisesti koordinoituneena yhteisöllisenä toimijuidena eli *kollektiivisena toimijuidena*, joka on usean ihmisen yhdessä tuottamaa toimijuiden. Kollektiivinen toimijuus perustuu ajatukselle tehokkuudesta, että yhdessä on mahdollisuus saavuttaa parempia tuloksia kuin yksin. Keskeistä kollektiivisessä toimijuidessa on osapuolten positiivinen riippuvuus toisistaan ja luotto siihen, että yhteistoiminnalla saadaan aikaan parempia tuloksia kuin yksin toimimalla. (Bandura, 2001, 13-14.)

Kollektiiviseen toimijuiden kuuluu olennaisesti yhteistyö. Toimiessaan yhdessä yksilöt hyödyntävät omaansa ja toisten tietoja ja taitoja yhteisen päämäärän saavuttamiseksi tai yhteisön kollektiivisen pätevyiden vahvistamiseksi. Edwards (2007) kuvaa tällaista toimijuiden muotoa relationaaliseksi toimijuiden ("know how to know who"). Relationaaliseen toimijuiden linkittyy yksilöiden riippuvuus toisistaan ja yhteisöstä. Voidaan ajatella, että yksilöt ovat riippuvaisia toistensa asiantuntijuiden. Hajautetussa asiantuntijuiden ajatuksessa olennaiseksi muodostuvat myös ne kulttuuriset välineet ja artefaktit, joita yksilöt ja yhteisöt voivat hyödyntää toimintansa parantamiseksi. (Edwards, 2007, 3-4.)

Sosiokulttuurinen toimijuus

Tässä tutkielmassa toimijuiden käsitellään sosiokulttuurisena toimijuiden, joka korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä inhimillisessä toiminnassa, kehityksessä ja oppimisessa (Hakkarainen, ym., 2004, 226). Sosiokulttuurinen lähestymistavan keskeisenä ajatuksena on, että toimintaa tulee tutkia interaktiona sosiaalisten toimijuiden ja fyysisen ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Kumpulainen & Mutanen, 1999, 7). Toimijuus



ei ole yksilön ominaisuus tai ainoastaan sosiaalisten rakenteiden sanelemaa, vaan yksilön ja ympäristön välinen vastavuoroinen suhde, joka on kulttuurisesti, sosiaalisesti ja historiallisesti rakentuva (Hökkä, Vähäsantanen & Saarinen, 2011, 143). Ihminen rakentaa identiteettiään eli käsitystä itsestään vuorovaikutuksessa sosiaalisten yhteisöjen muiden jäsenten, kulttuuristen mallien ja käytänteiden kanssa muodostaen pohjaa toimijuudelle. Yksilön toimijuus kehittyy yhteisöllisessä toiminnassa, prosessissa, joka on hajautunut osanottajien ja toimintaympäristön välille. (Hakkarainen, ym., 2004, 226-227.)

Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan toimijuuden rakentuminen on sosiaalinen prosessi, johon liittyy osallistuminen yhteisön toimintaa, jonka kautta ihmisen identiteetti eli käsitys itsestään muokkaantuu (Kumpulainen, ym., 2010, 22). Ihmisen identiteetin rakentuminen sisältää neuvottelua jäsenyydestä, jota käydään sosiaalisissa yhteisöissä. Yksilön käsitys omasta itsestään heijastuu käytäntöön olemiseen, kuten osallistumiseen. (Wenger, 1998, 145). Toimijuutta muodostuu kaikissa ympäristöissä, joissa osalliset neuvottelevat rooleistaan toimintaympäristön rajoitteiden puitteissa sen muiden jäsenten kanssa (Hakkarainen, ym., 2004, 228). Ihmisten toiminta ympäristössä välittyy sekä symbolisten psykologisten välittäjien että konkreettisten työkalujen kautta. Erityisen merkittävä semioottinen välittäjä on kieli, joka välittää ja yhdistää sosiaalista ja yksilöllistä sekä sisäistä ja ulkoista. (John-Steiner & Mahn, 2011, 192-193.) Erilaiset ympäristöt ja niiden rakenteet säätelevät yksilöiden toimijuuden painopistettä ja laajuutta (Bandura, 2001, 14).

Ihmisten toiminnan perusta on erilaisissa sosiaalisissa järjestelmissä, joissa toimijuus rakentuu sosiaalisten odotusten, sääntöjen, käytäntöjen ja seuraamusten ohjailemana (Bandura, 2001, 14). Koulu institutionaalisenä toimintajärjestelmänä normittaa ja rajaa oppilaiden toimijuuden rakentumista. Koulua voidaan tarkastella erityisenä toimintajärjestelmänä, joka muodostuu työnjaosta, säännöistä, yhteisöstä eli koululuokasta, toimijoista eli oppilaista ja opettajista, kulttuurisista välineistä, oppimisen kohteesta ja siihen liittyvästä koulutehtävästä (Hartikainen, 2007, 38). Koulun sosiaaliset rakenteet ohjaavat osallisten toimintaa muodostaen tietyn tyyppistä toimijuutta Oppilaiden vuorovaikutusta säätelevät koulun normien lisäksi heille annetut päämäärät ja ohjeet, jotka voivat myös edellyttää tietynlaista toimijuutta, kuten osallistumista ryhmässä työskentelyyn. Diskursseja tutkiessa tutkijan täytyy olla tietoinen vuorovaikutuksen institutionaalisen luonteesta eli tilanteiden päämääristä ja osallistujien rooleista (Tainio, 2007, 8.)

Koulu toimijuuden kontekstina

Nykyistä koulutoimintaa kuvastaa oppilaan näkeminen aktiivisena toimijana ja koulun tehtävänä onkin tukea oppilaiden toimijuuden kehittymistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksessä painotetaan oppilaan aktiivista toimintaa sekä itsenäistä ja vuorovaikutuksen kautta tapahtuvaa yhdessä oppimista (POPS, 2014, 17-18). Yhdessä oppiminen edellyttää oppilailta sekä sisäistä toimijuutta että näkyvää toimijuuden osoittamista, kun toimitaan yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa. Pelkkä tarkkaavaisuus ei riitä toimijuuden osoittamiseksi, vaan oppilailta odotetaan näkyvämpää ja kuuluvampaa osallistumista vuorovaikutukseen. (Skinnari, 2012, 28).

Pyrkimys oppilaiden toimijuuden edistämiseen opetuksen ja kasvatuksen kautta edellyttää oletusta siitä, että toimijuus ei ole ihmisen ominaispiirre, vaan kehittymisen tulosta (Leiman, 2013, 34). Oppimisen tutkimuksessa toimijuus on ymmärretty yksilölliseksi ominaisuudeksi, joka lisääntyy oppilaan kehittyessä (Skinnari, 2012, 26-27). Toimijuuden käsitetään muodostuvan osittain yksilön sisäisistä prosesseista, kuten aloitteellisuudesta ja itsesäätelystä, jotka ilmenevät yksilön kykynä tarttua hänelle annettuun tehtävään. Toimijuutta ei voida kuitenkaan paikantaa yksilöön, sillä ympäristö säätelee toimijuutta ja sen muodostumista. (Skinnari, 2012, 27-28.)

Koulussa oppilaiden toimijuutta ohjaavat osaltaan opetussuunnitelmassa asetetut viralliset opetuksen ja oppimisen tavoitteet ja sisällöt, koulun ja luokkahuoneen toimintakulttuuri sekä opettajan käyttämät opetusmenetelmät, jotka vaikuttavat siihen, millaisia toimijuuden tarjoutumia oppilaille muodostuu koulussa. Kouluympäristön sosiaaliset tarjoutumat ohjaavat toimijuuden muodostumista koululle tyypillisten valtasuhteiden, normien, sääntöjen ja henkilön asemaan ja siihen kohdistuvien odotusten kautta. Toimijuuden kannalta on huomioitava, että myöskään ympäristö yksinään ei säätele toimijuutta, vaan myös yksilön on aktiivisesti tartuttava ympäristön tarjoumiin. Oppilaiden toimijuus koulussa rakentuu siis ympäristön tuottamien tarjoumien ja yksilöiden toimijuuksien dynamisessa suhteessa, jossa tuotetaan uusia toimijuuden mahdollisuuksia ja rajoituksia (Skinnari, 2012, 28.) Voidaan ajatella, että tarjoutumia lisäämällä olisi mahdollista vahvistaa oppilaiden toimijuutta. Toimijuuteen kasvaminen edellyttää toimijuuden kokemuksia,

jotka mahdollistuvat, kun oppilasta kohdellaan aktiivisena subjektina. Toimijuuden kokemisen kannalta tärkeää on, että oppilaat saavat toimia aloitteiden tekijöinä ja osallistua keskusteluun ja kyseenalaistaa asioita. (Kumpulainen, ym., 2010, 27.)

3.2 Diskursiivinen näkökulma toimijuuteen

Oppilaiden toimijuuden tutkiminen on kiinnostanut tutkijoita ja aihetta onkin lähestytty useista eri tulokulmista. Yksi lähestymistapa oppilaiden toimijuuden tutkimiseen on diskurssianalyttinen tutkimusote, joissa tutkitaan vuorovaikutusta ja erityisesti puhetta luokkahuoneessa. Diskurssianalyttisestä näkökulmasta puhuttu kieli toimii välittävänä tekijänä, jonka kautta oppilaiden toimijuutta voidaan koulukontekstissa tarkastella, sillä toiminta realisoituu erityisesti puhutun vuorovaikutuksen kautta (Suoninen, 1999, 103). Puheen lisäksi toimijuus voi esimerkiksi ilmetä myös non-verbaalisena vuorovaikutuksena, jolla yksilö pyrkii vaikuttamaan yhteisöön käytössään olevia resursseja hyödyntäen (Hölkä, ym., 2011, 144-145). Tässä tutkielmassa tarkastelu näkökulma painottuu kuitenkin kielellisen vuorovaikutuksen tutkimiseen ja non-verbaaliseen viestintään kiinnittään huomiota siinä määrin, kun se on merkityksellistä puhutun kielen tarkastelussa.

Puhe toimintana

Diskurssianalyttisessä tutkimusperinteessä kielenkäyttö käsitetään sosiaalisena toimintana, jossa rakennetaan sosiaalista todellisuutta ja tekemisenä, jolla tehdään erilaisia asioita. Puhe ja teot eivät siis ole toistensa vastakohtia, vaan ne molemmat ovat toimintaa, joilla tuotetaan ja ylläpidetään sosiaalista todellisuutta ja kulttuurista jatkuvuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen, 1999, 10; Suoninen, 1999, 17, 19, 22). Vastaava käsitys kielen käytöstä ja kielellisten ilmausten vaikuttavuudesta on lähellä puheaktiteoriaa, jonka mukaan kielellä ei ainoastaan kuvailla asioita, vaan sillä myös tehdään asioita ja tuotetaan merkityksiä. Puheaktiteoria korostaa puheen funktioita eli tarkoitusperiä. Puhuesamme emme ainoastaan totea asioita, vaan samalla teemme asioita (Austin, 1962, 5, 99). Puhumalla ja sanomalla asioita rakennamme ympäröivää todellisuutta antamalla merkityksiä asioille ja ilmiöille. Sanominen on kannanotto, jonka kautta puhuja tuo esille omia tarkoitusperiään. Kannanotto voi olla mikä tahansa kielellinen ilmaus, kuten kysymys, ehdotus, käsky, ohje tai neuvo. (Austin, 1962, 1.) Olennaista on myös, millaisen vaikutuksen kannanotto saa aikaan sen vastaanottajassa. Vastaamalla kannanottoon

vastaanottaja ilmentää omaa tulkintaansa ilmauksesta, tehden siitä tietyn tyyppistä toimintaa. (Austin, 1962, 99, 108-109; Leiwo, Kuusinen & Kuusisto, 1981, 3.) Tässä tutkielmassa edustetaan samankaltaista kielifilosofista näkemystä, jonka mukaan kielellä ei ainoastaan kuvailla asioita, vaan kielellä on myös seuraamuksellinen luonne.

Kontekstin merkitys diskurssien tarkastelussa

Kieltä ja puhetta tulisi tarkastella suhteessa siihen tilanteeseen ja ympäristöön, jossa niitä tuotetaan. Kieli ja puhe edellyttävät sosiokulttuurisen kontekstin, jossa se saa merkityksensä (Austin, 1962, 52). Diskurssianalyttisessä tutkimusotteessa yksilöä ja sosiaalista ympäristöä tarkastellaan yhteen kietoutuneena (Suoninen, 1999, 29). Kielellisten ilmaisujen tulkinta vaatii symbolisen merkityksensä lisäksi kontekstuaalisen tulkinnan, sillä kielellisten kuvausten merkitys syntyy ilmauksen muodon lisäksi vastaanottajan ja kontekstin yhteisvaikutuksesta (Hakulinen, 1998, 14-16). Vuorovaikutuksessa muodostuu monivaiheisia vuorovaikutussyklejä, joissa eri osapuolet tuovat laajenevia merkityspotentiaaleja keskusteluun. Tämän vuoksi diskurssien määrittämisessä on vaikeaa sanoa, kumpuaako jokin ääni yksittäisistä toimijoista vai laajemmin sosiaalisesta ympäristöstä. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa painotetaan siis kontekstia eli toimintatilannetta, jossa diskursseja tuotetaan. (Suoninen, 1999, 28-29.)

Kontekstin merkitys tässä tutkielmassa ilmenee siinä, että vuorovaikutusympäristönä on koulu, joka toimintaympäristönä ohjaa ja normittaa oppilaiden keskustelua ja toimintaa pienryhmässä. Koulukontekstissa oppilaiden tuottamia diskursseja on tarkasteltava koulun institutionaalisessa kontekstissa, institutionaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa on kyse koululle ja tarkemmin luokkahuoneelle tyypillisistä *diskursiivisista käytännöistä*, jotka ovat eräänlaisia opittuja vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksia, joihin osallistumalla ihmiset tekevät itseään ja ympäröivää maailmaa ymmärrettäväksi (Saari, 2009, 93; Davies, 1990, 342). Institutionaaliseen vuorovaikutukseen liittyy erityisiä piirteitä, kuten vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys ja se, millaiset roolit eri osapuolet itselleen ottavat sekä kuka on keskustelua kontrolloivassa tietävän toimijan asemassa (Peräkylä, 1998, 181-182). Kielellistä vuorovaikutusta voidaankin kuvata eräänlaiseksi kielipeliksi, jossa puhetta säätelee vuorovaikutusympäristön säistetty normisto (Hakulinen, 1998, 33; Leiwo, Kuusinen & Kuusisto, 1981, 2).

3.3 Koulun diskursiiviset käytänteet

Ihmisten välinen sosiaalinen toiminta sisältää kolme tunnuspiirrettä; mitä ihmiset voivat tehdä, mitä ihmiset tosiasiallisesti tekevät ja mitä he saavat tehdä tai mitä heitä kielletään tekemästä eli, mitkä ovat ihmisten tilanteiset oikeudet ja velvollisuudet suhteessa muihin ihmisiin (Harré, Moghaddam & Cairnie, 2009, 9). Oikeudet ja velvollisuudet määrittävät sitä, mikä mielletään kenellekin henkilölle soveliaaksi tai hyväksyttäväksi toiminnaksi. Esimerkiksi luokkahuoneessa oppilaiden ja opettajan erilaiset oikeudet ja velvollisuudet näkyvät puheessa. Luokkahuoneessa on useita rajoitteita koskien puhumista, kuten kenelle puhutaan, kuka saa puhua ja kuinka pitkään, miten kovalla äänellä voi puhua ja millainen kielenkäyttö on soveliaasta. Usein nämä vakiintuneet oikeudet ja velvollisuudet ovat osapuolten toimesta hyväksytyjä eli moraalinen järjestys ohjaa tilanteissa ihmisten toimintaa. (Gergen, 1999, 15.)

Koulu on omanlaisensa toimijuuden kenttä, jossa eri henkilöiden toimijuutta säätelevät ja ohjaavat koulun normit ja säännöt. Koulussa vallitsevat koululle ominaiset institutionaaliset vuorovaikutuksen käytänteet ja diskurssit. Ihmisen toimijuus muodostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa diskursiivisten käytänteiden kautta, eikä toimijuutta voida näin käsittää sisältä tai ulkoa päin rakentuvaksi (Davies, 1990, 342-343) Kun tutkitaan vuorovaikutusta luokkahuoneessa, olennaiseksi piirteeksi nousee vuorovaikutuksen institutionaalisuus ja sen keskusteluihin tuomat erityispiirteet. Toimijuuden diskursiivinen tarkastelu institutionaalisessa kontekstissa vaatii kiinnittämään huomiota siihen, millaiseen kielenkäyttöön ympäristö ja tilanne ohjaavat ja millaisista kielellisistä merkkijärjestelmistä diskursiiviset käytänteet kyseisessä kontekstissa rakentuvat. Toimijuuden näkökulmasta voidaan puhua eräänlaisista toimijuuden tasoista, joista käsin osapuolet toimivat ja osallistuvat vuorovaikutukseen (Linehan & McCarthy, 2000, 442).

Luokkahuoneympäristö tukee tietynlaisten diskurssien syntymistä, sillä koulu ohjaa ja rajaa puhetta sekä muuta vuorovaikutusta kouluinstituutiolle ominaisten käytäntöjen ja sääntöjen kautta (Suoninen, 1999, 103; Kumpulainen, ym., 2010, 32). Koulussa ja luokkahuoneessa vallitsevat sille ominaiset diskursiiviset käytänteet. Sekä opettajalla että oppilailla on olemassa käsitys siitä, mitä luokassa voi tehdä ja millainen asema eri osapuolilla luokkahuoneen toiminnassa on. Oppilas voidaan asettaa tai hän voi asettaa itsensä passiiviseksi vastaanottajaksi, joka toimii vain suhteessa opettajan aloitteisiin. Toi-

saalta oppilas voi toimia aloitteellisesti, jolloin hän aktiivisesti tuo esille omia mielipiteitään ja rakentaa tietoa yhdessä muiden kanssa. (Kumpulainen, ym., 2010, 26, 32.) Kontekstin diskursiiviset käytännöt vaikuttavat siihen, ketkä voivat asettua toimijoiksi (Davies, 1990, 343).

Koulussa opettaja toimii tyypillisesti asiantuntijan roolissa tietävänä osapuolena, jolla on statuksensa tuoma oikeus kontrolloida keskustelun kulkua tekemällä aloitteita ja jakamalla puheenvuoroja luokassa. Puheenvuorojen jakautuminen vaikuttaa siihen, millainen vuorovaikutuksellinen dynamiikka luokahuoneessa vallitsee opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken. Oppimistapahtumaa hallitsee se henkilö, joka toimii aloitteiden tekijänä ja jonka tekemiä aloitteita kuunnellaan ja viedään eteenpäin (Karlsson, 2000, 14). Luokahuoneessa tyypillisesti opettaja toimii aloitteen tekijänä asettamalla oppilaille suunnattuja kysymyksiä. (Kumpulainen, ym., 2010, 51). Opettajalla on myös professionsa tuoma valta antaa oppilaalle palaute vastauksesta ja arvioida oppilaan vastaus oikeaksi tai vääräksi. (Karlsson, 2000, 14).

Oppilaista kumpuavan oma-aloitteisen toiminnan sijaan oppilaiden ilmaukset painottuvat koulussa usein responsiivisuuteen eli opettajan kysymyksiin vastaamiseen ja ohjeiden noudattamiseen sekä palautteen ja arvion vastaanottamiseen (Rainio, 2008, 123.) Responsiivisuuden korostuminen oppilaiden toiminnassa ja osuudessa keskusteluun kuvastaa oppilaiden positiota. kouluinstituutiossa. Opettaja toimii tietävän osapuolen positiossa, jolloin oppilaidentoimijuus voi rajoittua valmiin tiedon muistamiseen tai mekaaniiseen tiedon soveltamiseen (Kumpulainen, ym., 2010, 50). Opettajan kysymyksiin, oppilaan vastaukseen ja opettajan antamaan palautteeseen rakentuvan vuorovaikutuksen on katsottu johtavan epäpalkitseviin ja yksitoikkosiin keskusteluihin, jossa opettajan toimijuus on korostunut ja oppilaan aktiivinen toimijuus rajoittuu vastaamiseen (Chen & Looi, 2011, 676). Opettajan tekemille aloitteille perustuva opetus rajaa oppilaiden aloitteellista orientaatiota eli mahdollisuutta tuoda esille omia aloitteitaan suhteessa yhteistoimintaan. Tutkimusten mukaan lasten tekemät aloitteet tyrehtyvät, jos aikuinen noudattaa ei anna tilaa lapsen omille ajatuksille ja aloitteille. Oppilaiden aloitteet huomioiva toiminta puolestaan antaa tilaa lasten aktiivisuudelle ja hedelmälliselle oppimisprosesseille. (Karlsson, 2000, 14.)

Toimijuuden kannalta on olennaista, että henkilö kokee voivansa valita ja vaikuttaa omaan toimintaansa. (Davies, 1990, 342-346). Ymmärrys omasta asemastaan ja ymmärrys yhteisön käytännöistä voi luoda käsityksen siitä, kuinka tulisi toimia, mutta se ei

itsessään määrittelee vuorovaikutuksen kulkua. Yksilöiden on myös jossain määrin mahdollista vastustaa heihin kohdistuvia odotuksia. Dynaamisessa vuorovaikutuksessa on usein keskenään ristiriitaisia vaihtoehtoja, jotka antavat vuorovaikutukseen osallistujille mahdollisuuden vaikuttaa eli määritellä omaa toimijuuttaan. (Linehan & McCarthy, 2000, 442.) Esimerkiksi koulussa oppilas voi asettua toimimaan opettajan ohjeiden vastaisesti.

Oppilaiden toimijuuden voidaan katsoa riippuvan siitä, millainen pääsy heillä on luokkahuoneen diskursiivisiin käytänteisiin, joissa heillä on mahdollisuus päästä aktiiviseksi toimijoiksi (Davies, 1990, 343). Yksi keino oppilaiden toimijuuden edistämiseen, ovat sellaiset opetusmenetelmät, jotka lisäävät oppilaiden osallistumista keskusteluun tavalla, jossa passiivisen toiminnan ja vastaamiseen perustuvan responsiivisen toiminnan lisäksi oppilaiden oma-aloitteinen toiminta korostuu (Rainio, 2008, 123-124). Oppilaita enemmän osallistavat vuorovaikutuskäytännöt edistävät oppilaiden toimijuutta lisäämällä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja vastuuta oppimistilanteissa. Oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa toimijuus laajenee, kun oppilaat voivat kommentoida toistensa puheenvuoroja sekä aloittaa uusia keskusteluita ja puheenaiheita. (Kumpulainen, ym., 2010, 51, 55.) Leiman (2013) kuvaa toimijuutta eräänlaisena toimijalle avautuvana asemapaikkana, johon vaikuttavat toiminnan kohde sekä olosuhteet. Toimijuuden kehittäminen vaatii siirtymistä objektin asemasta subjektipositioon kannattelevan yhteistoimijuuden ja vastavuoroisuuden myötä. (Leiman, 2013, 34-37.)

Työskennellessään keskenään oppilaat saavat vastuuta sekä huolehtivat ryhmän yhteisen työn edistymisestä ja tekevät aloitteita ryhmässä (Koskenniemi, 1982, 127). Toimijuuden voidaan katsoa ilmenevän oppilaiden osallistuessa pienryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen. Pienryhmä ja sen toimintaan osallistuminen toimivat eräänlaisena sosiaalisena kenttänä, jonka rajoissa toimijuutta rakennetaan (Arnold & Clarke, 2013, 737). Toimijuus voi ilmetä oppilasryhmässä esimerkiksi neuvotteluna vastuusta ryhmän eri toimijoiden kesken (Arnold & Clarke, 2013, 746). Toivola (2015) on tutkinut Pro gradu -tutkielmassaan oppilaiden toimijuuden diskursiivista rakentumista oppilaiden välisen vuorovaikutuksen aikana tutkivan oppimisen kontekstissa. Oppilaiden toimijuus ilmeni vastuunottamisena ja jakamisena suhteessa asiantuntijuuteen, koululaisuuteen ja työparina toimimiseen (Toivola, 2015, 45).



Vertaisryhmässä työskentely ja keskustelu ei kuitenkaan automaattisesti takaa kaikkien oppaiden mahdollisuuksia osallistumiseen ja tehokkaaseen oppimiseen. Oppilaiden puheenvuorot voivat olla epätasaisesti jakautuneita ja kaikkien oppilaiden puheenvuoroihin ei välttämättä tartuta eikä niitä kuunnella (Kumpulainen, ym., 2010, 51). Pienryhmien keskusteluissa ja toiminnassa haasteeksi saattavat muodostua oppilaiden keskinäiset valtasuhteet, jotka vaikuttavat siihen, millaiseksi eri oppilaiden toimijuus muodostuu. Henkilö voi pyrkiä puheellaan määrittelemään omaa sosiaalista sijaintiaan suhteessa muihin, esimerkiksi tuomalla esiin omaa voimakkuuttaan tai voimattomuuttaan, varmuuttaan tai epävarmuuttaan. (van Langenhove & Harré, 1999, 15.) Toimijuuden näkökulmasta voidaan tarkastella eri osapuolten vuorovaikutuksellista osallistumista ja vastuun jakautumista pienryhmässä (Linehan & McCarthy, 2000, 441).

Koulukontekstissa pienryhmille annettu tehtävä osaltaan määrittelee ryhmän diskursiivisia käytänteitä ja millaisia toimijuutta ryhmässä mahdollistuu. Toimijuus on siis osittain tehtävisidonnaista. Tehtävään liittyvä toimijuus kuvaa ryhmän jaettua institutionaalista ja keskustelun sisäistä moraalista järjestystä, joka kuvastuu esimerkiksi siinä, kuinka ryhmän pitäisi menetellä eri tilanteissa. Tehtäväorientoituneisiin keskusteluihin heijastuvat keskustelun osapuolten statukset, jotka ovat osittain myös ennalta määräytyneet. Statukset osaltaan määrittävät keskustelun kulkua ja eri osapuolten moraalisia oikeuksia ja velvollisuuksia. (Hirvonen, 2016, 4, 12.) Esimerkiksi, oppilailla voi myös olla koululaistaitojen, akateemisen osaamisen tai sosiaalisten suhteiden muodostamia statuksia, jotka määrittelevät heidän sosiaalista asemaansa ryhmässä. Cohen (1994) esittää, että oppilaiden työskennellessä keskenään, oppilaiden statukset vaikuttavat siihen, millaisia odotuksia muut oppilaat heihin kohdistavat. Akateemisesti taitavien oppilaiden odotetaan olevan osaavampia suhteessa muihin oppilaisiin, jonka vuoksi heidän aktiivinen toimijuutensa ja mahdollisuudet vaikuttaa ryhmässä lisääntyvät, samalla kun akateemisesti heikompien oppilaiden toimijuus supistuu. (Cohen, 1994, 24.) Samalla tavalla rakentuu myös akateemiselta taidoiltaan heikompien oppilaiden toimijuus. Kotsopoulos (2014) on tutkinut yhdessäoppimista matematiikan oppitunnilla. Tutkimuksen mukaan akateemisiltä taidoiltaan heikompien oppilaiden osallistuminen ja vastuunottaminen oppilasryhmässä oli marginaalista, kun taas akateemisesti osaavimmat oppilaat ottivat enemmän vastuuta ja ohjasivat ryhmän toimintaa. (Kotsopoulos, 2014, 41, 43-45.) Tällaisella ilmiöllä on vaikutusta ryhmän vuorovaikutukseen ja siihen, miten eri oppilaat pystyvät tuomaan omaa osaamistaan ja esille sekä ottamaan vastuuta ryhmässä.

Yhteenveto

Toimijuuden käsite on melko monitulkintainen ja sen merkitys riippuu siitä tutkimusalasta ja kontekstista, jossa toimijuutta tarkastellaan. Kuten edellä on esitetty, koulussa oppilaiden käsitys itsestään toimijana muodostuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan henkilön tai ryhmän toimijuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tästä näkökulmasta toimijuus on lähtökohtaisesti diskursiivinen ilmiö, sillä vuorovaikutuksessa tuotetaan, uusinnetaan ja muokataan sosiaalista todellisuutta.

Myös tässä tutkielmassa toimijuus käsitetään diskursiivisesti rakentuvana. Diskursiivinen lähestymistapa vuorovaikutuksen tarkasteluun korostaa kielen toiminnallista luonnetta, jossa puheella ei ainoastaan kuvailla asioita, vaan kieli ja kielenkäyttö ymmärretään tekoina ja toimintana. Toimijuuden diskursiivisessa tarkastelussa olennaista on huomioida konteksti, jossa toimijuutta tarkastellaan. Eri ympäristöjen diskursiiviset käytänteet, normit ja säännöt ohjailevat eri osapuolten toimijuuden muodostumista. Esimerkiksi koulussa oppilaiden toimijuutta ohjaavat koululle ominaiset diskursiiviset käytänteet, jotka osaltaan säätelevät oppilaiden toimijuuden mahdollisuuksia.

Tutkielmassa toimijuuden tarkastelu perustuu omiin havaintoihini oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta yhdessäkirjoittamisen aikana. Tulkintojani ei siis ohjaa yksittäiset toimijuuden teoriat, vaan analyysissä tarkastellaan, millaista toimintaa aineistosta on havaittavissa ja millaista toimijuutta oppilaat tuovat puheessaan esille.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa lisää tietoa yhdessä kirjoittamisen prosessista ja oppilaiden keskinäisestä vuorovaikutuksesta kirjoitusproessin aikana. Tarkoitukseni on selvittää vuorovaikutuksen näkökulmasta, millaisista työvaiheista yhdessä kirjoittamisen prosessi rakentuu sekä millaista toimijuutta yhdessä kirjoittaessa muodostuu. Vastausten saamiseksi tutkin aineistosta oppilaiden tekemiä kielellisiä aloitteita sekä niistä seuranneita vuorovaikutusketjuja.

Tutkimuskysymykset:

1. Mihin kirjoittamisen työvaiheisiin oppilaiden tekemät sanalliset aloitteet liittyivät yhdessä kirjoittamisen aikana?
2. Millaisilla kielellisillä ilmauksilla sanallisia aloitteita tuotetaan?
3. Millaista toimijuutta sanalliset aloitteet ja aloitteiden muodostamat vuorovaikutusjaksot tuovat esiin?

Ensimmäisenä halusin selvittää teoriakirjallisuuteen peilaten, mihin kirjoittamisen työvaiheisiin oppilaiden tekemät sanalliset aloitteet liittyivät yhdessä kirjoittamisen aikana. Kysymykseen vastaamalla on tarkoitus saada tietoa siitä, millaisista työvaiheista yhdessä kirjoittamisen prosessi rakentuu aineistossa. Kiinnostavaa tutkielman kannalta on myös, millaiset kielelliset vuorovaikutuksen elementit rakentavat yhteistä kirjoitusprosessia. Tämän selvittämiseksi tarkastelen, millaisilla kielellisillä ilmauksilla sanallisia aloitteita tuotetaan. Lopuksi halusin vielä luoda katsauksen oppilaiden toimijuuteen eli miten oppilaiden toimijuus rakentuu pienryhmän vuorovaikutuksessa. Toimijuuden diskursiivista rakentumista kartoitan kysymällä, millaista toimijuutta sanalliset aloitteet ja niiden muodostamat vuorovaikutusjaksot tuovat esiin.

5 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kuvataan tutkimusprosessia. Ensimmäisessä alaluvussa (5.1) esittelen käytössäni olevaa tutkimusaineistoa, aineiston rajausperiaatteita ja tutkimusetiikkaa. Toisessa alaluvussa (5.2) kuvaan tutkimustyön etenemistä vaiheittain. Analyysia käsittelevässä alaluvussa (5.3) kerron tutkielmassa käyttämistäni analyysimenetelmistä, aloitteiden luokitteluperiaatteista ja tutkielman metodologisesta viitekehystä.

5.1 Aineiston kuvaus

Tutkielman aineisto on kerätty tutkimushankkeen *Tekstistä tekstiin. Alakoululaiset tietokirjoittajina*. tarpeisiin. Tekstistä tekstiin -hanke tutkii 4.-6. luokkalaisten oppilaiden tietokirjoittamisen käytänteitä. Tutkimuksen yhteydessä kerätty aineisto on pääasiallisesti videokuva luokahuoneista, mutta lisäksi aineistosta löytyy valokuvia, oppilaiden tuottamia tekstejä, kuvia oppikirjan aukeamista sekä ”lokikirjoista” eli oppilaiden itsearviointiin ja kirjoituskokemuksiin käyttämistä tehtäväkirjoista. Tutkimusaineisto on kerätty neljässä eri luokassa kahdessa suomalaisessa peruskoulussa vuosien 2016-2019 välisenä aikana.

Oman tutkielmani aineisto koostuu yhden kaksoisoppitunnin aikana (2x45 min.) talvella 2018 videoiduista yhden pienryhmän työskentelystä 5. luokassa historian oppituntien aikana. Pienryhmän toimintaa taltioi yksi kamera koko oppitunnin ajan. Lisäksi kaksi liikkuvaa kameraa kuvasi pienryhmien työskentelyä ja koko luokkatilaa. Pienryhmätyöskentelyn minuuttimäärä yhteensä on 72 min. Kameroiden lisäksi ryhmän yhdellä ”fokusoppilaalla” oli paitaan kiinnitettävä mikrofoni ääntä tallentamassa. Kamera pyrittiin asettelemaan niin, että se tallentaisi mahdollisimman tarkasti pienryhmän työskentelyä, kuitenkin häiritsemättä oppilaiden toimintaa. Oppilaat olivat osallistuneet kyseisen tutkimuksen tekoon jo aikaisemmin, eivätkä he juurikaan kiinnittäneet huomiota kameroihin tai mikrofoneihin tehtävän tekemisen aikana.

Aineistossa oppilaiden tehtävänä oli tehdä historian esitelmä pienryhmässä. Ennen ryhmätyön aloittamista opettaja jakoi oppilaat kolmen oppilaan pienryhmiin. Pienryhmien

kokoonpanot olivat opettajan määräämiä. Tarkempaa tietoa pienryhmien jakoon vaikuttavista tekijöistä ei ollut. Opettaja oli kuitenkin jakanut ryhmät tutkimuksen tarpeet huomioiden niin, että ne oppilaat, joilla oli tutkimuslupa, työskentelivät samassa ryhmässä.

Pienryhmien esitelmien aiheet valikoituivat arpomalla. Oppitunnin alussa ilmeni, että oppilaat olivat itse saaneet ehdottaa aiheita aikaisemmin, mutta lopulliset aiheet arvottiin pienryhmien kesken oppitunnin alussa. Oppilaiden tehtävän oli opettajan ohjeiden mukaisesti kirjoittaa kolmen hengen pienryhmässä tietotekstiä, kuvia ja ääntä sisältävä historian esitelmä arvotusta aiheesta. Varsinainen esitelmä tehtiin yhdelle tablettitietokoneelle, mutta sitä ennen kaikkien pienryhmän oppilaiden tuli kirjoittaa käsin muistiinpanoja vihkoon hakemiensa tietojen pohjalta. Tiedonhaku varten pienryhmällä oli saatavillaan oppikirjojen lisäksi tablettitietokoneet, joiden avulla oppilaat hakivat kuvien ja tekstin muodossa olevaa tietoa.

Opettaja kertoi oppilaille suulliset ohjeet ennen työskentelyn aloittamista. Lisäksi tehtävän ohjeet olivat myös kirjallisena oppilaiden nähtävillä koko tehtävän tekemisen ajan, joka mahdollisti ohjeistukseen palaamisen tehtävän tekemisen aikana. Koska osa oppilaista työskenteli eri tilassa, opettaja ei ollut jatkuvasti paikalla luokassa. Opettaja kävi ajoittain luokassa katsomassa ryhmien työskentelyä, mutta ei puuttunut ryhmien toimintaan.

Esitelmän sisältämän tekstin määrästä ei ollut annettu tarkkoja ohjeita. Pienryhmällä oli esitelmän tekemiseen varattua aikaa kahden oppitunnin verran, jonka aikana tuotos oli tarkoitus saada valmiiksi. Esitelmä aloitettiin ja saatettiin loppuun tässä ajassa, mikä mahdollisti kokonaisen kirjoitusprosessin tutkimisen. Aineistossa esiintyvä työskentelymuoto vaikutti olevan kyseisen luokan oppilaille entuudestaan tuttu. Opettajan ohjeistus oli melko suurpiirteinen eikä ohjeistus herättänyt kysymyksiä tai epäselvyyksiä oppilaiden keskuudessa. On siis mahdollista, että oppilaat ovat tehneet samankaltaisia tehtäviä aikaisemminkin.

Aineiston rajaus

Aineistoa kerättiin yhteensä kolmen pienryhmän työskentelystä kahden oppitunnin ajalta. Ryhmät olivat kooltaan samanlaisia ja kaikilla ryhmillä oli samanlainen ohjeistus.

Ainoastaan esitelmien aiheet vaihtelivat niin, että jokainen ryhmä teki esitelmää eri aiheesta. Koska aineistoa oli tutkielman laajuuteen nähden runsaasti, olennaiseksi muodostui aineiston rajaaminen.

Ensimmäinen ja hyvinkin tärkeä rajauskriteeri oli se, että tutkielman tekijänä olin itse mukana tässä tutkielmassa käytetyn aineiston tuottamisessa. Tämä rajasi ulkopuolelle muut tutkimushankkeen yhteydessä kerätyt videoaineistot, joiden käyttäminen olisi myös ollut mahdollista. Koska olin itse läsnä aineistonkeruutilanteessa, minulla oli laajempi käsitys luokkatilanteesta, ryhmäjakomenettelyistä ja muista järjestelyistä, opettajan ohjeista ja opettajan läsnäolosta luokahuoneessa, jotka osoittautuivat tärkeiksi tekijöiksi erityisesti aineiston analyysivaiheessa.

Aineiston rajaamiseen vaikuttivat myös oppilaiden tutkimusluvut. Oppilaiden työskentely on järjestetty niin, että ne oppilaista, joilla ei ollut tutkimuslupia olivat pääasiallisesti omissa ryhmissään ja työskentelivät suurimmaksi osaksi eri tilassa, kuin tutkittavat. Ryhmäjako helpotti tutkimusryhmän työskentelyä, sillä kameroiden kuvakulmia ei tarvinnut rajata sen mukaan, ketkä oppilaat kuvissa saavat näkyä. Aineistossa esiintyvä pienryhmä työskenteli omassa luokahuoneessa kahden muun pienryhmän kanssa. Mahdolliseksi tutkimuskohteeksi valikoin siis sellaiset pienryhmät, joiden kaikilla jäsenellä oli tutkimuslupa. Vuorovaikutuksen tutkimisen näkökulmasta on välttämätöntä, että kaikkia pienryhmän oppilaita voidaan tutkia, jotta oppilaiden keskustelua voidaan tarkastella mahdollisimman autenttisesti ja luotettavasti.

Aineiston rajaamiseen liittyi myös videotallenteen ja äänitteen laatu. Koska aineiston keruu tapahtui autenttisesti luokahuonetilanteessa, oppilaiden äänet hukkuivat ajoittain hälinän alle ja välillä oli myös epäselvää, kuka oppilaista oli äänessä. Tällaiset kohdat jätin analyysin ulkopuolelle, jos puhe oli liian epäselvää luotettavien tulkintojen tekemiseen. Tutkielmaan valitsemassani aineistossa videokuvasta ryhmän työskentely oli selkeästi nähtävillä ja äänitteessä oli melko vähän epäselvää puhetta sisältäviä kohtia. Yksittäiset epäselvät sanat merkitsin aineistoon tunnusmerkillä (epäselvä sana).

Viimeinen, mutta hyvinkin olennainen rajaus kriteeri oli aineiston sopivuus tutkittavaan ilmiöön. Kolmesta pienryhmästä tutkielmaan valikoin tarkasteltavaksi yhden pienryhmän kirjoitusprosessin. Laadullisen aineiston rajaamisessa olennaista ei ole aineiston määrä vaan laatu ja sen riittävyys tutkittavan ilmiön näkökulmasta. Aineisto voi valikoitua esimerkiksi sen mukaan, että se on poikkeuksellisen paljastava ja tutkittava ilmiö tulee siinä

hyvin esille. (Eskola & Suoranta, 1998, 65.) Tutkielman aihepiiri ja tutkimusongelma vaikuttivat aineiston rajaamiseen siten että, tutkimusaineistosta valitsin sellaisen pienryhmän, jonka työskentelyssä kirjoittamisen prosessi oli selkeästi esillä alusta loppuun saakka.

Tutkimusetiikka

Tutkimusaineiston taltioinnissa ja käsittelyssä on noudatettu tarkkoja eettisiä periaatteita ja huolehdittu tutkittavien tietosuojan säilymisestä. Tutkimushankkeen kautta olen saanut virallisen tutkimusluvan aineistolle. Tutkimusaineiston säilyttämisessä ja käsittelyssä noudatan yhdessä muun ryhmän kanssa sovittua suunnitelmaa. Kaikki tutkittavien tunnistamisen mahdollistavat tekijät, kuten paikkojen nimi on poistettu ja tutkittavien nimistä käytetään pseudonyymejä Maria, Laura ja Sami.

Oppilaita ja opettajia kunnioitetaan tärkeinä tutkimuksen mahdollistavina osallistujina. Aineistonkeruun yhteydessä osa oppilaista osoitti suurta mielenkiintoa tutkimusta kohtaan. Oppilaiden tutkimukseen liittyviin kysymyksiin vastattiin mahdollisimman selkeästi ja pyrittiin tekemään ymmärrettäväksi, mihin tarkoitukseen aineistoa kerätään.

5.2 Tutkimusprosessin kuvaus

Aloitin aineistoon tutustumisen katsomalla videotallenteet useaan kertaan läpi. Tarkkaa tutkimusongelmaa ei vielä tässä vaiheessa ollut, vaan annoin tutkimuskysymyksille tilaa muodostua ja tarkentua tutkimusprosessin edetessä. Tallenteiden katselu auttoi minua hahmottamaan tarkemmin, millaisesta aineistosta on kysymys. Aineiston lukuisten katselukertojen jälkeen kiinnostaviksi tutkimusaiheiksi muodostuivat pienryhmätyöskentelyn ja oppilaiden toimijuuden tutkiminen kirjoittamisen kontekstissa.

Litteroin videoaineiston tekstimuotoon aineiston analyysin helpottamiseksi. Litterointi osoittautui ajallisesti haastavaksi tutkimusprosessin vaiheeksi, sillä siihen kului odotettua enemmän aikaa aineiston laajuuden vuoksi. Tässä vaiheessa tarkkaa aineiston rajausta en vielä ollut tehnyt, jonka vuoksi litteroin kaikkien kolmen pienryhmän puheen. Litteroinnissa hyödynsin digitaalista litterointityökalua, joka mahdollisti aineiston tarkan ja järjestelmällisen käsittelyn.



Litteroinnin tarkkuus määräytyy tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Hakulinen, 1998, 31). Tässä tutkielmassa tarkastelin pääasiallisesti oppilaiden tekemiä kielellisiä ilmaisuja, jonka vuoksi non-verbaali viestintä on jätetty pääasiallisesti analyysin ulkopuolelle. Litterointivaiheessa oppilaiden toiminnan ja puheen päällekkäisyydet, tauot sekä puheen nopeuden merkitsin siten, kun ne olivat kielellisten ilmaisujen analysoinnin kannalta oleellisia. Litteroinnissa huomioin puheen lisäksi oppilaiden toiminnan, kuten oppikirjan lukemisen. Toimintaa ilmaisevat kohdat merkitsin aineistoon kaksoissulkeisiin, kuten ((Lukee oppikirjaa)). Ääneen lukeminen merkittiin lainausmerkeillä ” ”. Päällekkäinen puhe merkittiin hakasulkeilla []. Tauot merkitsin aineistoon merkillä (.) ja hidasta puhetta kuvasin merkeillä < >. Hidasta puhetta esiintyi erityisesti yhdessäsanelun aikana kirjoittamisen työvaiheessa, jolloin sen katsoin sen merkitsemisen tärkeäksi aineistoa kuvaavissa esimerkeissä.

Seuraavaksi luin tekstimuotoon muuttamani aineiston useaan kertaan läpi etsien toistuvuuksia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Aineistosta tehtyjen havaintojen pohjalta hahmottelin alustavat tutkimuskysymykset, jotka ohjasivat tutkielman tekemistä ja aineiston myöhempiä analyysia. Tarkemmat tutkimuskysymykset ehtivät vaihtua ja muovautua prosessin aikana useita kertoja, sillä aineistoa läpikäydessä minulle paljastui yhä uusia ja kiinnostavia ilmiöitä, jotka toistuivat aineistossa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, ettei tutkimuskysymyksiä ole heti tutkimuksen alkuvaiheessa lyöty lukkoon, vaan ne voivat elää ja jopa uudistua kokonaan vielä aineiston analyysin aikana (”Tutkielman teon tukisivut”. Helsingin yliopiston yleisen valtio-opin laitoksen www-sivusto. Viitattu: 26.1.2020).

Tutkielma on tyyliltään aineistolähtöinen laadullinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistolähtöisyydellä tarkoitetaan sitä, että aineisto ohjaa analyysin tekoa ilman ennako-oletuksia tai valmiita määritelmiä (Eskola & Suoranta, 1998, 19). Aineistolähtöinen analyysi soveltuu sellaisen tutkimuksen tekemiseen, jossa halutaan saada perustietoa jonkin asian olemuksesta (Eskola & Suoranta, 1998, 19). Aineistolähtöisessä analyysissa voidaan puhua induktiivisesta lähestymistavasta tutkittavaan aiheeseen, jolloin edetään yksittäisistä havainnoista yleisempiin väitteisiin (Eskola & Suoranta, 1998, 83). Toisaalta yleisten väitteiden tekeminen ei usein ole laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksenmukaista, sillä sosiaalinen todellisuus on hyvin monimuotoinen, minkä vuoksi yleistysten tekeminen on mahdollista vain tietyillä ehdoilla (Eskola & Suoranta, 1998, 212).

5.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda selkeyttä aineistoon ja selkeyttämisen kautta luoda uutta tietoa tutkittavasta aiheesta. Laadullisen aineiston analyysi on pitkälti aineiston tiivistämistä, jonka kautta tuotetaan aineiston informaatioarvo. (Eskola & Suoranta, 1999, 138.) Tutkielman tarkoituksena oli saada lisää tietoa oppilaiden toimijuudesta ja kirjoitusprosessin diskursiivisesta rakentumisesta pienryhmässä. Aineiston analyysin pääasiallinen tutkimusmenetelmä on diskurssianalyysi, jossa analyysin kohteena ovat oppilaiden tekemät kielelliset ilmaukset.

Diskurssianalyttinen tulokulma

Empiirisen tutkimusotteen ydinajatuksena on, että kieli toimii todellisuuden välittäjänä. Kielen kautta voidaan tutkia sitä, mitä tutkittavat pitävät totena, sillä subjektiivinen näkemys todellisuudesta välittyy tutkijalle kielen kautta. Voidaankin ajatella, että kieli toimii ei vain todellisuuden välittäjänä, vaan myös sen rakentajana. (Eskola & Suoranta, 1999, 139.) Diskurssianalyttisessä tutkimusmenetelmässä kielenkäyttöä tutkitaan todellisten ihmisten kielenkäyttöä todellisissa tilanteissa kielenkäyttökonteksti huomioon ottaen. Olennaista on tutkia kielen, toiminnan ja tilanteen välistä vuorovaikutusta. (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 14-19.) Diskurssi-käsitteellä viitataan niihin kielellisiin kuvauksiin, joilla ihmiset tekevät ymmärrettäväksi omaa itseään ja ympäröivää maailmaa (Suoninen, 1999, 20). Analyysissa ollaan kiinnostuneita siitä, miten ihmiset tekevät ymmärrettäväksi asioita kielenkäytöllään ja millaisia tiloja kielenkäytöllä kulloinkin rakennetaan (Suoninen, 1999, 18).

Diskurssianalyttisessä menetelmässä ei ole mitään mekaanista menettelytapaa, jonka mukaan edetään aineiston havainnoinnista tuloksiin. Aineiston analyysissa pyritään tunnistamaan erilaisia repertuaareja eli sisällöllisesti yhteneviä kielellisiä asiakokonaisuuksia, jotka toistuvat aineistossa. Analyysin tulosten esittelyssä tutkija perustelee tekemiään päätelmiä esittämällä esimerkkejä löytämistään kielellisistä ilmiöistä. (Eskola & Suoranta, 1999, 19.9. Tässä tutkielmassa havainnoinnin kohteena olivat oppilaiden tekemät kielelliset aloitteet sekä niistä seuranneet vuorovaikutusjaksot.



Tutkielmassa kielen käyttö ymmärretään sosiaalisena ja tilanteisena toimintana (Alho & Kauppinen, 2013, 22). Oppilaiden tekemiä kielellisiä ilmauksia tarkastellaan tutkielmassa funktionaaliseen näkökulmasta, jolloin analyysiyksikkö voi vaihdella kokonaisesta puheenvuorosta yksittäiseen sanaan tai lausekkeeseen. Oppilaiden aloitteita ja niistä seuraavia vuorovaikutusjaksoja tarkastellaan puheen sisältämien ilmausten ja funktioiden kautta.

Funktionallinen kielikäsitelmä tarkastelee kieltä sosiokulttuurisesti konstruoituneina rakenteina, joilla on kielenkäyttötilanteisiin liittyvät tehtävänsä (Alho & Kauppinen, 2013, 20). Konstruktiot eivät ole ainoastaan rakenteita, vaan myös tietynlaiseen tilanteeseen kuuluvia sanomisen tapoja (Alho & Kauppinen, 2013, 22). Funktionaalisen kielikäsitelmän mukaan kieli ja kielenkäyttö ovat tilannesidonnaisia ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyviä (Pietikäinen & Mäntynen, 2009, 14-15). Tilannesidonnaisuus näkyy esimerkiksi siinä, että kielellisillä ilmauksilla on semanttisesti vakiintuneita muotoja, jotka saavat merkityksensä kielen käyttökontekstin kautta. Kielen käyttöön liittyy myös kokemuksen kautta rakentuneita odotuksia suhteessa viestintätilanteeseen eli kontekstiin. (Alho & Kauppinen, 2013, 22.) Kielelliset kuvaukset nousevat tilanteesta ja luovat sitä. Kontekstin vaikutus kieleen merkitsee sitä, että kieltä on tarkasteltava siinä tilanteessa, jossa kieltä tuotetaan, eikä kielellisiä ilmauksia voida näin erottaa asiayhteydestä. Moniin rakenteisiin liittyy tiettyjä pragmaattisia sävyjä, minkä vuoksi kielellisen ilmauksen merkitystä ei voida aina päätellä yksittäisten sanojen perusteella (Alho & Kauppinen, 2013, 22-23), vaan ilmausta on tarkasteltava kokonaisuutena ja suhteessa siihen kontekstiin, jossa ilmaus tuotetaan.

Aloitteiden luokittelu

Kuten aikaisemmissa luvuissa on käynyt ilmi, vuorovaikutus on vastavuoroinen ja moniosainen kokonaisuus, jonka tarkastelu tutkimuksellisesta näkökulmasta ei ole yksinkertaista. Keinoja vuorovaikutuksen tarkasteluun on monia, jolloin tutkijan valinnaksi muodostuu se, millä menetelmällä hän vuorovaikutusta tutkii ja tarkasteleeko hän vuorovaikutusta yhtenä suurena kokonaisuutena vai rajattujen vuorovaikutuksien osien kautta. Tässä tutkielmassa vuorovaikutusilmiötä pyrittiin jaksottamaan analyysin helpottamiseksi. Oppilaiden kielellisiä ilmauksia tarkastellaan tutkielmassa oppilaiden tekemien *kielellisten aloitteiden* ja niiden muodostamien vuorovaikutusjaksojen näkökulmasta.



Aloitteen tekeminen on yhteisen toiminnan kannalta ratkaiseva vaihe, joskin aloitteesta seuraava vuorovaikutuksella on vaikutusta siihen, millaista toimintaa aloitteesta seuraa (Kronqvist, 2004, 23). Kielellisinä aloitteina tai aloituksina voidaan pitää sellaisia oma-aloitteisia puheenvuoroja, jotka oppilas tuottaa pyytämättä. Selkeinä aloitteina voidaan pitää puheenvuoroja, joissa oppilas aloittaa uuden puheenaiheen tai joissa oppilas vie puheenaihetta uuteen suuntaan. (Vepsäläinen, 2007, 156-157.) Oppilaiden tekemät kielelliset aloitteet voivat olla huomautuksia, ilmoituksia, kysymyksiä, pyyntöjä tai esimerkiksi kehotuksia, joiden kautta tuodaan esille omia pyrkimyksiään suhteessa ryhmän toimintaan (Karlsson, 2000, 14; Vepsäläinen, 2007, 157).

Aloitteiksi tässä tutkielmassa käsitän sellaiset kielelliset ilmaukset, jotka tuovat keskusteluun uuden näkökulman tai aloittavat uuden keskustelun aiheen. Aloitteeksi luokitellun puheenvuoron ehto oli myös se, että aloite sai aikaan vuorovaikutusketjun eli toinen ryhmän oppilas reagoi, joko kielellisesti tai ei-kielellisesti. Aloitteen muodostaman vuorovaikutusketjun katsottiin päättyvän siihen, kun puheenaihe vaihtui uuden aloitteen myötä tai kun oppilaiden huomio siirtyi muualle. Oppilaiden välisessä keskustelussa aloitteiden erottaminen muista puheenvuoroista oli toisinaan haastavaa, sillä keskustelu oli hypähtelevää ja samaan aikaan saatettiin käydä keskustelua kahdesta eri aiheesta. Analyysissä jouduin ajoittain palaamaan taaksepäin ja pohtimaan uudelleen yksittäisten keskustelujaksojen puheenvuoroja.

Puheenvuorojen luokittelua aloitteiksi ohjasi vahvasti se, miten muut oppilaat tulkitsivat puheenvuoron ja vastattiinko tai reagoitiinko puheen vuoroon jollain tavalla. Kielellisten vastausten lisäksi oppilaan vastaus saattoi olla ei-kielellinen, kuten olankohautus tai pään pudistaminen. Ei-kielelliseksi reagoinniksi tulkittiin myös, jos toisen oppilaan aloitteeseen reagoitiin toimimalla sen mukaisesti (aloite 10).

Aloite 10

Maria *etitään meki tietoo*

((Maria ja Sami tarttuvat oppikirjoihin.))

Aloitteessa 10 Maria tekee työtä ohjaavan imperatiivimuotoisen aloitteen tiedonhakemisesta, jonka hän osoittaa itselleen ja Samille. Sami ei vastaa Marian aloitteeseen kielellisesti, vaan ryhtyy etsimään tietoa oppikirjasta. Samin reagointi tulkittiin vastaukseksi Marian kehottavaan käskyyn hakea tietoa.



Osa aloitteista oli sellaisia, joihin muut oppilaat eivät heti reagoineet. Puheenvuorot kuitenkin tulkittiin aloitteiksi, jos oppilas toisti saman aloitteen uudelleen ja aloite johti sitten kielelliseen tai ei-kielelliseen vuorovaikutukseen (aloite 39).

Aloite 39

Sami *oks meil nyt valmis täs on aika hyvin tietoo*

((Maria ja Laura puhuvat muusta tehtävään liittyvästä aiheesta.))

Sami *oisko sit valmis*

Maria *ei ihan vielä*

Aineistossa toistot olivat muodoltaan pääsääntöisesti kysymyksiä, joihin aloitteen tekijä ei saanut vastausta. Toistaessaan kysymyksen aloitteen tekijä usein muotoili sen uudelleen. Toistojen määrä oli aineistossa verraten pieni ja aloitteissa esiintyi vain kolme tapusta, joissa ilmeni toistoa.

6 Kirjoitusprosessin muodostuminen

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia ja analysoin oppilaiden tekemiä aloitteita pienryhmätyöskentelyn aikana. Ensimmäisessä alaluvussa (6.1) tarkastellaan, millaisena yhdessäkirjoittamisen prosessi aineistossa esiintyi. Luvussa tarkennetaan puheenvuorojen ja aloitteiden jakautumista oppilaiden kesken sekä mihin aiheisiin oppilaiden tekemät aloitteet liittyivät yhdessä kirjoittamisen aikana ja millainen kirjoitusprosessi aloitteista ja niistä seuranneista vuorovaikutusjaksoista muodostui tutkimuskirjallisuuteen peilaten. Toisessa alaluvussa (6.2) esitellään, millaisia aloitteita eri työn vaiheissa esiintyi ja millaisin kielellisin ilmauksin aloitteita tuotettiin. Lisäksi luvussa tarkastellaan oppilaiden toimijuuden rakentumista yhdessäkirjoittamisen aikana. Viimeisessä alaluvussa (6.3) kootaan yhteen tutkielman tuloksia.

6.1 Kirjoitusprosessin työvaiheiden muodostuminen

Aloitteiksi luokiteltujen puheenvuorojen jakautuminen mukaili kaikkien puheenvuorojen jakautumista oppilaiden kesken. Kolmen oppilaan pienryhmästä nousi esille 102 sanallista aloitetta, joista 93 olivat tehtävään liittyviä aloitteita ja 9 tehtävään liittymättömiä aloitteita. Oppilaiden tekemät aloitteet ja niistä seuranneet vuorovaikutusjaksot muodostivat kirjoitusprosessin työvaiheet. Kirjoitusprosessin työvaiheet muodostettiin alaluvussa 2.3. esitellyn Hayesin ja Flowerin (1980) prosessikirjoittamista kuvaavan mallin pohjalta. Hayesin ja Flowerin prosessikirjoittamista kuvaavaa yleismallia ovat tutkimuksissaan käyttäneet mm. Erkens, ym. (2005) tutkiessaan yhdessä kirjoittamista tietokoneavusteisen kirjoitustehtävän tekemisessä. Lisäksi mallia ovat soveltaneet Pulkkinen, Marttunen ja Laurinen (2008) tutkiessaan pienryhmän vuorovaikutusta yhdessä kirjoittamisen aikana. Kirjoittamista kuvaavat mallit toimivat aineiston analyysissä aloitteiden kategorisointia ohjaavina lähtökohtina. Toisaalta kirjoittamisen mallit eivät tavoita yhdessä kirjoittamisen sosiaalista luonnetta (Pulkkinen, ym., 2008, 485). Tämän vuoksi en voinut siirtää mallia sellaisenaan aineiston analyysiin, vaan hyödynsin sen eri osa-alueita soveltavasti.

Alla olevassa taulukossa 1 kuvataan oppilaiden aloitteiden jakautumista työvaiheittain. Taulukon tulkinnan kannalta on huomioitava, että tutkielma edustaa laajaa tekstikäsitystä, jonka mukaan teksti voi olla kirjoitettua, puhuttua, audiovisuaalista ja digitaalista.

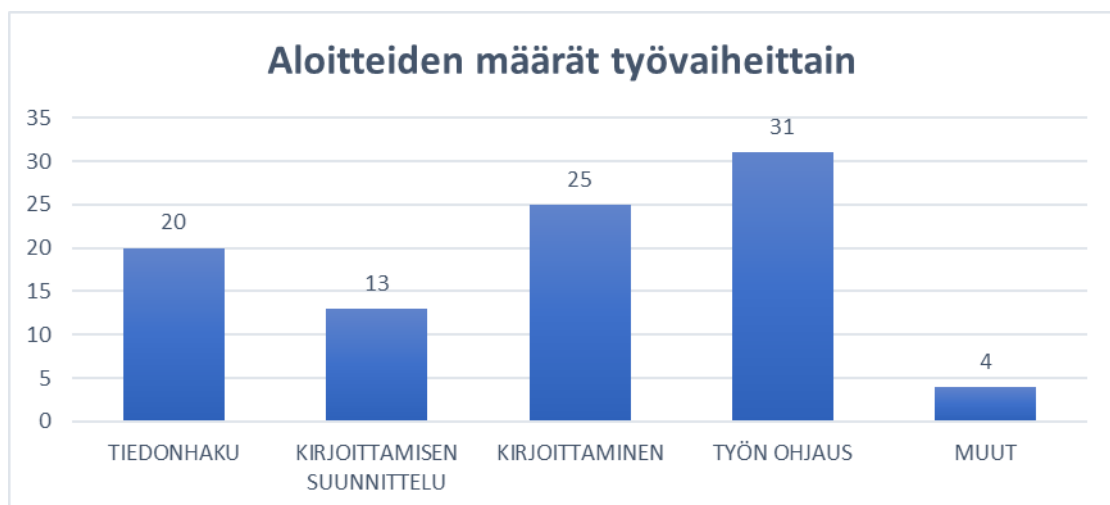


Näin myös kuvien hakeminen tulkittiin tiedonhakemiseksi ja keskustelu siitä, mitkä kuvat esitelmään valitaan, tulkittiin kirjoituksen suunnitteluksi. Piirtäminen eli kuvan tuottaminen sekä tekstin äänittäminen sisällytettiin kirjoittamisen työvaiheeseen.

Aineistossa oppilaiden tekemät aloitteet ja niistä seuranneet vuorovaikutusjaksot muodostivat yhteisen kirjoitusprosessin pienryhmässä. Erotin aineiston kirjoitusprosessista neljä työvaihetta, jotka muodostivat toistuvia toimintasarjoja tehtävän tekemisen aikana. Kirjoitusprosessi muodostui **tiedonhausta, kirjoituksen suunnittelusta ja kirjoittamisesta**. Lisäksi aineistossa esiintyi **työtä ohjaavia aloitteita**, joissa ryhmän työskentelyä suunnattiin ja jäsenneltiin.

Yhdessä kirjoittaminen esiintyi aineistossa moniulotteisena vuorovaikutuksellisenä prosessina. Tämä merkitsi sitä, että osa aloitteista ja niiden muodostamista vuorovaikutusjaksoista olivat monifunktioisia eli sama puheenvuoro tai vuorovaikutusjakso saattoi sisältää useaan työvaiheeseen liittyvää puhetta. Tällaiset päällekkäiset aloitteet sijoitettiin ryhmään **muut**. Päällekkäisiä työvaiheita esiintyi tiedonhaun ja kirjoittamisen suunnittelun työvaiheissa sekä kirjoittamisen ja kirjoittamisen suunnittelun työvaiheissa. Selkeyden vuoksi monifunktioiset aloitteet ja vuorovaikutusjaksot jätettiin varsinaisen analyysin ulkopuolelle.

Taulukko 1: Aloitteiden määrät työvaiheittain



Tiedonhaku

Aineistossa tiedonhakuun ryhdyttiin heti tehtävän tekemisen alussa. Kirjoittaessaan tekstiä kirjoittaja hakee muististaan tietoja kirjoituksen aiheeseen, genreen ja työtapoihin liittyen. Tätä kirjoittamisprosessin osa-aluetta Hayes ja Flowers (1980) kuvaavat kirjoittajan pitkäkestoiseksi muistiksi, johon sisältyvät kirjoittajan ennakkotiedon kirjoitustehtävän aiheesta, lukijajaleisöstä ja kirjoituksen tekstilajista (Hayes & Flower, 1980, 11-17). Aineistossa oppilaat eivät vaihtaneet ennen tiedonhakua ennakkotietojaan tehtävän tekemiseen liittyen, vaan oppilailla vaikutti olevan yhteisymmärrys siitä, että tämän tyyppisissä tehtävissä tiedonhaku on ensimmäinen työvaihe. Tähän voi vaikuttaa myös se, että tiedonhaku oli osa tehtävän ohjeistusta.

Oppilaat eivät myöskään käyneet keskustelua omista tiedoistaan kirjoitustehtävän aiheeseen liittyen. Kollektiivisessä tiedonkäsittelyprosessissa henkilöiden oletukset toistensa pohjatiedoista vaikuttavat siihen, tuovatko ryhmän jäsenet aiheeseen liittyviä tietojaan esille ennen varsinaista tiedonhakuun ryhtymistä (Propp, 1999, 234-235). Koska kyseessä on koulutehtävä ja aihe on todennäköisesti kaikille oppilaille tuttu juuri koulusta, oppilailla saattaa olla oletus toistensa pohjatiedoista.

Tiedonhakemisen työvaiheessa aineistosta oli tunnistettavissa samoja tiedonhaun ja tiedon prosessoinnin osa-alueita, joita mm. Kiili (2012) on kuvailut tukiessaan internetlukemista. Tämän tutkielman aineistossa tiedonhakemisen työvaiheen keskiössä olivat erityisesti tiedon paikantaminen, tiedon arviointi ja tiedon esittäminen. Tiedon paikantaminen esiintyi aineistossa itsenäisenä työvaiheena, jolloin pienryhmän oppilaat hakivat tietoa ja lukivat löytämänsä tietoa itsekseen. Kirjoitusprosessin alkuvaiheessa haettiin tekstimuodossa olevaa tietoa kirjoittamista varten, kun taas kuvahakuun ryhdyttiin vasta, kun tekstiosuus oli saatu valmiiksi. Pienryhmän kirjoitusprosessissa lukeminen yhdistyi kirjoittamiseen luontevasti, sillä kirjoittamistehtävä edellytti tiedonhankintaa. Tiedonhaun työvaihe sisälsi tiedon esittämisestä muulle ryhmälle, joka tapahtui tekstin ääneen lukemisena tai kuvan esittelyinä. Lisäksi oppilaat arvioivat tiedon luotettavuutta ja relevanssia eli tiedon sopivuutta suhteessa kirjoitustehtävän aiheeseen.

Aineiston kirjoittamisprosessissa vaikuttaa korostuvan koulussa omaksuttujen työtapojen, kuten tiedon hakemisen ja tietolähteiden hyödyntämisen soveltaminen osana tieto-



kirjoittamisen kirjoitusprosessia. Voidaan olettaa, että ryhmän oppilaat noudattavat koulussa opittua toimintatapaa siitä, kuinka tämältyyppisiä kirjoitustehtäviä tehdään. Tiedon hakeminen on osa annetun kirjoitustehtävän ohjeistusta. Kirjoitustehtävän tekstilaji vaikuttaa mahdollisesti siihen, että pienryhmän oppilaat eivät kirjoitusprosessin alussa vaihda tietojaan kirjoitustehtävän aiheesta, vaan ryhtyvät heti tiedonhakuun. Oppilailla vaikuttaa olevan myös selkeä käsitys siitä, mistä tietoa lähdetään etsimään, kuten muistikuva siitä, että kirjoituksen aiheesta löytyy tietoa oppikirjasta. Oppilaat hyödynsivät oppikirjaa ensisijaisena tietolähteenä, ja tiedonhakuun internetistä ryhdyttiin vasta myöhemmin tehtävän edetessä.

Kirjoittamisen suunnittelu

Aineistossa tiedonhakua seurasi tyypillisesti kirjoitusta suunnitteleva aloite, joka johti kirjoittamiseen. Hayesin ja Flowerin (1980) mallissa suunnittelu on yksi osa kirjoittamisen työvaihetta, sisältäen ideointia, tavoitteiden asettamista tekstin sisällölle ja kirjoitusprosessille sekä omien ajatusten ja tekstin jäsentelyä suhteessa kirjoitettavaan tekstiin (Hayes & Flower, 1981, 8). Tässä tutkielmassa kirjoittamista suunnittelevat aloitteet on erotettu varsinaisen kirjoittamisen työvaiheesta, sillä suunnittelu esiintyi selkeästi omana työvaiheenaan tiedonhakua ja kirjoittamista linkittävänä toimintana. Lisäksi vuorovaikutuksen ja puheen tutkimisen näkökulmasta kirjoituksen suunnittelu ja kirjoittaminen sisälsivät hyvin eri tyylistä puhetta, jonka vuoksi niiden erottaminen toisistaan oli mielekästä.

Kirjoittamisen suunnittelu kohdistui aineistossa lähinnä tekstin sisältöön, jolloin oppilaat toivat esille ajatuksiaan lähinnä tekstin sisällöstä eli siitä mitä tekstiin tulisi kirjoittaa. Ideointia tai tavoitteiden asettamista ei oppilaiden puheessa esiintynyt. Aineistossa opettajan tehtävän anto, käytettävissä oleva aika ja tehtävätyyppi eli tietoteksti ohjasivat oppilaiden kirjoitusprosessia. Opettajan antamaan ohjeeseen ei sisällynyt vaatimusta tekstin rakenteen tai sisällön suunnittelusta, jolloin oli odotettavissa, että suunnittelua muodostuisi vain sen verran, kuin se oli yhteisen tekstin tuottamisen kannalta välttämätöntä. On mahdollista, että luovaa kirjoittamista edellyttävässä tehtävässä suunnittelu olisi korostunut myös tehtävänannossa, jolloin suunnitteluun liittyvää ideointia olisi ilmennyt enemmän. Tyyllilajin lisäksi kirjoittamisprosessin työvaiheiden muotoutumisen kannalta opettajan ohjeet ovat olennaisessa roolissa ohjaten oppilaiden toimintaa ja vaikuttaen oppi-

laiden kirjoitustapojen monipuolistumiseen. Opettajan ohjeiden avulla oppilaat voivat ideoida, suunnitella, muokata ja arvioida omaa prosessiaan ja tuotostaan. (Luukka, 2004, 14.)

Kirjoittaminen

Hayesin ja Flowerin (1980) mallissa kielentämisellä tarkoitetaan suunnitelmien toteuttamista tekstin tai kuvien muotoon (Hayes & Flower, 1981, 373). Tässä tutkielmassa kirjoittamisella viitataan tähän toimintaan, jossa oppilaat tuottivat tekstiä kirjoittamalla käsin muistiinpanoja ja kirjoittamalla tablettitietokoneelle sekä piirtämällä kuvia. Kirjoittamista sisältävät työsuudet muodostuivat aineistossa muistiinpanojen kirjoittamisesta käsin ja esitelmän kirjoittamisesta tablettitietokoneelle. Lisäksi oppilaat piirsivät kuvia vihkoihinsa kalliomaaluksista.

Kirjoittamisen työosuudesta muistiinpanojen tekeminen vei eniten aikaa. Oppilaat suhtautuivat muistiinpanojen tekemiseen valmiina tekstinä, kiinnittäen huomiota omin sanoin kirjoittamiseen, oikeakielisyyteen sekä tekstin sisällön muotoiluun. Flowerin (1994) mukaan kirjoittamisen suunnitteluun vaikuttavat oppilaille annetun opetuksen pohjalta muodostuneet piilevät toimintastrategiat, kuten pyrkimys oikeakielisyyteen ja kopioimisen välttäminen. Virheiden korjaamiseen keskittyvät opetus esimerkiksi johtaa tyypillisesti siihen, että tekstin kielen korjailu saa suuren merkityksen jo suunnitteluvaiheessa. (Flower, 1994, 192-196.)

Oppilaiden tekemät muistiinpanoista muodostui kokonaisia ja loppuun saakka muotoiltuja virkkeitä, jotka tuotettiin haetun tiedon pohjalta. Muistiinpanojen kirjoittamisen jälkeen samat virkkeet siirrettiin tablettitietokoneelle lopulliseen esitelmään. Bereiterin ja Scardamalian (1987) mukaan kirjoittamisen suunnittelun eriytyminen itse tekstin tuottamisesta viestii siitä, kuinka harjaantunut kirjoittaja on kyseessä. Aloittelevalle kirjoittajalle on tyypillistä, että muistiinpanot muistuttavat paljon lopullista tekstiä. Tekstin korjailu ja jäsentely tehdään jo muistiinpanoja kirjoittaessa. (Bereiter & Scardamalia, 1987, 192-193.)

Tutkielmassa kirjoittamisen työvaiheeseen sisältyi myös kirjoituksen tarkistaminen ja arviointi, mikä ilmeni aineistossa tekstin sisältöön tai kirjoitusvirheisiin kohdistuvina aloitteinä. Kirjoittamisen tarkistaminen voi ilmetä tietoisena prosessina, jolloin kirjoittajat



päättävät lukea kirjoittamansa tekstin läpi. Tarkistaminen voi myös olla spontaania toimintaa, jonka laukaisee tekstin arviointi tai suunnitelmaan palaaminen. (Hayes & Flower, 1981, 374.) Aineistossa ei esiintynyt systemaattista tekstin tarkistamista, vaan kielen ja tekstin sisällön korjaamiseen kohdistuvat aloitteet olivat yksittäisten oppilaiden tekemiä huomioita, jotka ilmenivät kirjoittamisen aikana.

Työn ohjaus

Työtä ohjaavat aloitteet muodostuivat Hayesin ja Flowerin (1981) malliin peilaten tehtäväympäristöön liittyvistä aiheista sekä työn valvonnasta, jonka Hayes ja Flower liittävät osaksi kirjoittamisen työvaihetta (Hayes & Flower, 1981, 374-375). Tutkielmassa työskentelyn valvonta ei kohdistunut ainoastaan kirjoittamiseen, vaan myös muihin ilmiöihin, joita esiintyi, kun kirjoittajia oli enemmän kuin yksi. Tämän vuoksi työtä ohjaavia aloitteita ei ollut mielekästä sisällyttää kirjoittamisen työvaiheeseen. Työtä ohjaavat aloitteet olivat ryhmän työskentelyä jäsentäviä puheenvuoroja. Jäsentelyllä ryhmä pyrki organisoimaan omaa toimintaansa yhteisen tavoitteen suorittamiseksi (Turkia, 2007, 214), mikä tässä aineistossa oli yhteisen kirjoitustehtävän valmiiksi saattaminen.

Työtä ohjaavat aloitteet sijoittuivat kirjoittamisprosessin aikana muiden työvaiheiden lomaan suunnaten ja jäsentäen pienryhmän kirjoitusprosessia. Työtä ohjaavat aloitteet liittyvät kirjoittamisprosessin tehtäväympäristöön eli kirjoittamista ohjaaviin ulkoisiin tekijöihin, kuten kirjoitustehtävän ohjeisiin, joihin palattiin useasti tehtävän tekemisen aikana. Lisäksi työtä ohjaaviksi aloitteiksi luokiteltiin tehtävän vaiheiden välisiin siirtymiin kohdistuvat aloitteet, jotka Hayes ja Flower (1981) mieltävät osaksi kirjoittamisen osaluuetta.

Koska aineistossa oli kyse kollaboratiivisesta kirjoitustehtävästä, työtä ohjaavilla aloitteilla oli merkitys myös ryhmän toiminnan jäsentämisessä, kuten työtehtävien jakamisessa, eri työvaiheiden välillä siirtymissä ja vastuun jakautumisessa ryhmässä. Myös Pulkkinen ym. (2008) tutkimuksessa yhdessäkirjoittamisen aikana havaittiin esiintyvän ohjaavaa keskustelua, joka liittyi työskentelyn hallintaan, kuten ajanhallintaan, työnjaosta sopimiseen ja työskentelyn suuntaamiseen (Pulkkinen, ym., 2008, 485-486). Tämän tutkielman aineistossa oli havaittavissa samankaltaista ohjaavaa puhetta, jolla oli ryhmän tai jonkun ryhmäläisen tai oppilaan omaa työskentelyä ohjaava funktio.

Myös tiedonhaun, kirjoittamisen ja kirjoittamisen suunnittelun työvaiheiden sisällä esiintyi kirjoittamista ohjaavia aloitteita, esimerkiksi kun kyse oli kirjoittamisen suunnittelusta. Työvaiheiden luokittelussa olennaiseksi osoittautui tilanne, jossa aloitteet tehtiin ja miten aloite tulkittiin muiden toimisesta eli miten aloitteeseen vastattiin. Aloite kuitenkin luokiteltiin kirjoittamisen suunnitteluksi sen kontekstin perusteella, jossa aloite tehtiin.

6.2 Aloitteet ja toimijuus yhdessäkirjoittamisen kontekstissa

Tässä alaluvussa kuvaillaan oppilaiden tekemiä sanallisia aloitteita sekä toimijuuden rakentumista kirjoitusprosessin eri työvaiheiden aikana. Alalukujen alaluvut on nimetty työvaiheittain ja niissä esitellään, millaisia aloitetyyppejä työvaiheen aikana esiintyi. Aineistossa esiintyvien aloitteet on luokiteltu niiden funktioiden mukaan erilaisiin aloitetyyppeihin, jotka olivat tyypillisiä kirjoitusprosessin eri työvaiheissa. Kirjoitusprosessin vaiheet eri muodostuivat tietyn tyyppisistä aloitteista ja niistä seuranneista vuorovaikutusketjuista.

Oppilaiden kirjoitusprosessia tarkastellaan työvaiheittain oppilaiden tekemien aloitteiden ja niiden muodostamien vuorovaikutusjaksojen näkökulmasta. Toimijuus esiintyi yhdessäkirjoittamisen aikana yksilöllisenä sekä jaettuna vastuuna kirjoitustehtävän eri työvaiheissa, kirjoitustehtävän edellytyksiin liittyvänä osaamisena, joilla oli kirjoitustehtävän suorittamiseen liittyviä tietoja ja taitoja sekä ohjeiden mukaisena toimintana kirjoitusprosessin eri vaiheissa.

6.2.1 Tiedonhaku

Oppilaat suorittivat suurimman osan tiedon hakemisesta itsenäisesti hiljaa lukien. Itsenäisen tiedon haun pohjalta tehtiin aloitteita, joiden tarkoituksena oli saattaa oppilaan löytämä tietoa muun ryhmän tietoon. Tällaiset aloitteet nimettiin tietoa esittäviksi aloitteiksi. Lisäksi tiedonhaku sisälsi tietoa arvioivia aloitteita, jotka kohdistuivat pääasiallisesti kuva- ja tekstimuodossa olevan tiedon ja tietolähteiden luotettavuuden arviointiin.

Tiedonhakemisen työvaiheessa oppilaiden toimijuus ilmeni yksilöllisenä vastuunottamisena yhteisen työn edistämisestä hakemalla itsenäisesti tietoa eri tietolähteitä hyödyntäen ja tuomalla tietoa ryhmän yhteiseen käyttöön. Tietoa hakiessaan oppilaat joutuivat myös hyödyntämään omaa osaamistaan sopivan tiedon etsimisessä ja tiedon arvioinnissa. Toimijuus näyttäytyi vastuunottamisen rinnalla asiantuntijuutena, joka ilmeni osamisena suhteessa tiedonhakuun ja tiedonarviointiin.

Toimijuuden kannalta on tärkeää, että tietoon ja eri tietolähteisiin suhtaudutaan vertaillen, problematisoiden ja tutkivalla otteella. Kun oppilaat oppivat muodostamaan suhdettaan tietoon, he oppivat hyödyntämään sitä ajattelunsa välineenä sen sijaan, että tieto omaksettaisiin sellaisenaan. (Kumpulainen, ym., 2010, 52.) Tietoa hakiessaan oppilaiden täytyi hyödyntää tiedonhakuun liittyvää osaamistaan: etsiä tietoa ja arvioida tiedon luotettavuutta sekä sopivuutta suhteessa kirjoitustehtävän aiheeseen. Tietolähteiden ja tekstimuodossa olevan tiedon arvioinnissa oppilaat ilmensivät aikaisemmin oppimaansa vertaillen eri tietolähteitä.

Tietoa esittävät aloitteet

Tietoa esittävät aloitteet saivat nimensä siitä, että niiden funktiona oli tuoda esille jokin oppilaan hankkima tieto, jonka hän oli tietoa hakiessaan löytänyt. Tietoa esittäessään oppilaat lukivat tekstin ääneen tai esittivät löytämäänsä kuvaa muulle ryhmälle. Tietoa esittävien aloitteiden alussa esiintyi usein demonstratiivipronomini, kuten *tämä* tai *tässä*, jolloin puhuja toi esille omaan huomiopiiriinsä kuuluvan tarkoitteen muun ryhmän tietoon (aloite 12).

Aloite 12

Sami *täs lukee että* luolamaalaukset esittävät usein metsästämistä ja saaliseläimiä

Näiden lokatiivisten sanojen käytöllä viitattiin tietoa esitettäessä tekstiin, kuvaan tai tietolähteeseen, kuten oppikirjaan tai internetsivustoon (aloite 12). Puhetilanteessa *tässä* -sanalla voidaan käyttää esimerkiksi jotakin esiteltäessä (Kielitoimiston sanakirja -sivusto. Viitattu: 21.11.2019).

Toisinaan tietoa esittävät aloitteet alkoivat muiden oppilaiden huomiota pyytävillä ilmauksilla. Aloitteen alussa toimi tällöin huomiota kohdistava interjektio, kuten *hei*. Hakulisen

(2010) mukaan interjektiot esiintyvät useimmiten puheenvuoron alussa, kun niiden tarkoitus on kohdentaa huomiota (Hakulinen, ym. 2010, 818).

Aloite 40

Laura *hei* (.) ”*maalaukset esittävät muun muassa hirviä peuroja metsästäjiä ja veneitä*”

Aloitteissa 40 Laura kohdistaa muiden ryhmäläisten huomion itseensä sanomalla *hei* ja tämän jälkeen pitämällä lyhyen tauon ennen ääneen lukemista. Kohdistamalla muiden huomion Laura tuo esille, että hän on löytänyt tietoa. Aloitteessa Laura esittää tiedon ryhmälle suuntaamalla ensin muiden oppilaiden huomio itseensä, pitämällä lyhyen tauon ja lukemalla sen jälkeen teksti ääneen. Taukoa voidaan pitää siirtymäaikana, jonka aloitteen tekijä antaa muille ryhmäläisille ennen varsinaista tiedon esittämistä.

Huomiota kohdistavat interjektiot tai demonstratiivipronominit aloitteiden alussa kuvastivat siirtymää itsenäisen ja yhteisöllisen toiminnan välillä. Hakulisen ym. (2010) mukaan demonstratiivipronominit (*tämä, tuo, se*) voidaan jaotella sen mukaan, miten vuorovaikutustilanteen osapuolet hahmottavat käytössä olevansa fyysistä, mentaalista ja sosiaalista tilaa (Hakulinen, 2010, 710-711). Aineistossa tiedon hakeminen esiintyi itsenäisenä työskentelynä ja hiljaa lukemisena, jolloin tietoa esittävät aloitteet ilmensivät siirtymää omasta yksilöllisestä tilasta takaisin yhteisen toiminnan pariin. Puhetilanteessa demonstratiivipronominilla *tämä* viitataan puhujan huomiopiiriin kuuluvaan tarkoitteeseen, joka on myös kuulijan havaittavissa (Hakulinen, 2010, 710). Aineistossa näillä esittävillä sanoilla viitattiin usein aloitteen tekijän lukemaan tietotekstiin tai kuvaan, jotka aloitteen tekijä halusi nostaa esille.

Siirtymissä korostui oppilaiden itsenäinen vastuunotto yhteisen työn edistämisestä. Nostamalla esille löytämänsä tietoa oppilaat toivat esille yksilöllistä vastuunkantamista ryhmän jäsenenä ja asemoivat itsensä näin vastuullisiksi ryhmän jäseniksi. Kohdentamalla muiden huomion itseensä ja esittämällä tietoa oppilaat osoittivat, että olivat itsenäisen työskentelyn aikana todella osallistuneet tiedon hakemiseen ja näin ottaneet vastuuta yhteisen työn edistämisestä.

Esittäessään tietoa muulle ryhmälle, oppilaat toivat vastuunottamisen lisäksi esille myös omaa osaamistaan tiedon prosessoijina. Esittämällä tietoa oppilas asettautuu osaavaksi ryhmän jäseneksi, joka osaa etsiä ryhmää hyödyttävää sopivaa tietoa. Osaavaksi aset-



tumiseen vaikutti se, miten muut ryhmän oppilaat vastasivat oppilaan tekemään aloitteeseen, hyväksyttiinkö vai hylättiin se. Aloitteessa 12 Sami tekee tietoa esittävän aloitteen oppikirjastaan lukeman tekstin pohjalta.

Aloite 12

Sami *täs lukee että luolamaalaukset esittävät usein metsästämistä ja saaliseläimiä*

Maria *niin no kirjojetaan toi*

Maria *missä mis se on*

Laura *missä se on*

Maria *tässä ihan tossa (.) luolamaalaukset*

Aloite 13

Maria *mut pistetään kalliomaalaukset*

Laura *kalliomaalaukset joo*

Aloitteessa 12 Sami osoittaa omaa vastuullisuuttaan tekemällä ymmärrettäväksi, että hän on ottanut vastuuta tiedon hakemisesta. Samalla Sami tekee tietoa esittävän aloitteen, jossa hän esittelee muille ryhmälle itsenäisesti löytämäänsä tietoa. Samin tietoa esittävä aloite herättää kiinnostusta muissa ryhmäläisissä. Maria vastaa aloitteeseen, *niin no kirjojetaan toi*. Maria hyväksyy Samin aloitteen, ehdottamalla, että kirjojetaan Samin löytämä tieto tekstiin. Marian hyväksyvä vastaus ei kuitenkaan johda vielä tiedon lopulliseen hyväksyntään, vaan vuorovaikutusketju jatkuu Marian ja Lauran tarkentavilla kysymyksillä, mistä Sami on löytänyt tiedon. Laura ei Marian tavoin vahvista Samin asemaa osaavana, vaan asettaa itsensä osaamiseltaan vahvemiksi lukemalla itse tietotekstin ensin itse.

Kun Laura ja Maria ovat päässeet alkuperäisen tietolähteen äärelle, Maria tekee kirjoittamista suunnittelevan aloitteen (aloite 13), *mut pistetään kalliomaalaukset*, viitaten siihen, että ryhmän aiheena ovat kalliomaalaukset eivätkä luolamaalaukset. *Mutta* sanalla voi olla useita eri merkityksiä puheenvuoron alussa. Puheenvuoron laajempi tarkastelu tuo esille, millaisesta aloituksesta on kysymys ja miten se suhteutuu aikaisempaan keskusteluun. (Hakulinen, 1998, 44.) Marian aloitteen voi tulkita kontrastoinniksi Samin aloitteen ja Marian omaan vastaukseen välillä. Aloitteellaan Maria asettuu myös osaavaksi tekemällä ehdotuksen kirjoituksen sisällöstä. Laura vahvistaa Marian osaamista vastaamalla myönteisesti ehdotukseen, *kalliomaalaukset joo*.

Tietoa arvioivat aloitteet

Tietoa esittävien aloitteiden lisäksi tiedonhaun aikana esiintyi myös tietoa arvioivia aloitteita, jotka kohdistuivat pääasiallisesti tiedon ja tietolähteiden luotettavuuden arviointiin. Suurin osa tiedon luotettavuuteen liittyvistä aloitteista tehtiin kuvahaun yhteydessä, kun oppilaat etsivät internetistä kuvia kalliomaalauksista (esim. aloitteet 70, 87, 68). Suurin osa tiedon luotettavuuteen liittyvistä aloitteista tapahtuivat kuvahaun yhteydessä, kun oppilaat etsivät internetistä kuvia kalliomaalauksista (esim. aloitteet 70, 87, 68). Ajoittain tiedon haku vaikutti suorastaa painottuva kuvien hakemiselle ja niiden kommentoinnille.

Aloitteet 70, 87, 68

Sami täs on tämmönen mä en tiää onks tää feikki

Maria okei tää on aito

*Sami arvaa mist mä tiään et tää on **feikki** koska tää on niin kirkas tää jos tää ois tieksä vanha ni se ois tumma*

Arvioidessaan kuvien luotettavuutta oppilaat puhuivat siitä, olivatko kuvat heidän mielestään ”aitoja” vai ”feikkejä”, kuten aloitteissa 70, 78, 87. Sanavalinnat ovat siinä mielessä kiinnostavia yksityiskohtia, että ne tuntuvat kumpuavan koulun ulkopuolelta, esimerkiksi sosiaalisesta mediasta tai videopalveluista, kuten Youtubesta, josta löytyy ”aito vs. feikki” videoita, joissa tubettajat arvioivat kuvien aitoutta. Arkikielestä tuttujen sanojen käyttö ja arvioivien aloitteiden kohdentuminen kuviin eikä tekstiin viestii siitä, että oppilailla saattaa olla sellaista osaamista tiedon luotettavuuden arvioinnista, joka on osittain myös koulun ulkopuolelta hankittua.

Aloitteissa oppilaat toivat myös esille omaa osaamistaan kuvien aitouden tunnistamisessa. Aloitteessa 68 Sami tekee aloitteen, jossa hän esittelee osaamistaan kuvan aitouden tunnistamisessa perustelemalla, mistä hän tunnistaa kuvan olevan epäaito: *arvaa mist mä tiään et tää on **feikki** koska tää on niin kirkas tää jos tää ois tieksä vanha ni se ois tumma*. Aloitteen myötä Sami asettautuu osaavaksi asiantuntijaksi tiedon arvioijana.

Aloitteessa 70 Sami tuo esille omaa osaamattomuuttaan aloitteella *täs on tämmönen mä en tiää onks tää feikki*. Aloitteessa Sami esittelee löytämänsä kuvaa muulle ryhmälle. Tietoa esittämällä Sami asettautuu vastuulliseksi ryhmän jäseneksi, osoittamalla näin etsineensä kuvia itsenäisen tiedonhaun aikana. Tällä kertaa Sami ei kuitenkaan asettaudu

osaavaksi, vaan osoittaa epävarmuutta kuvan aitouden arvioimisessa. Oman osaamattomuuden tai epävarmuuden myöntäminen kuvien arvioinnissa vaikutti olevan melko yleistä aineistossa. Aloitteissaan oppilaat eivät pyrkineet peittelemään omaa osaamattomuuttaan, vaan pikemminkin toivat sitä esille.

Muodoltaan kuvien luotettavuutta arvioivat ilmaukset olivat useimmiten väitteitä, joihin tyypillisesti liittyi vahvistavia ilmauksia. Aloitteessa 78 Maria väittää kuvien olevan feikkejä tai aitoja.

Aloite 78

Maria *tää on selvästiki feikki* ((Näyttää kuvaa muille.))

Sami *aa toi*

Maria *täst [huomaa ku tää]*

Sami *[toi on niin kirkas toi väri]*

Laura *toi on niin feikki*

Maria *nii on*

Sami *ja noi on niin paksui*

Laura *feikki ku mikä*

Aloitteessa 78 Maria tuo esille osaamistaan väittämällä kuvan olevan feikki. Marian vahva väite ja erityisesti kuvan esittäminen muille kutsuu jonkinlaista reaktiota muilta oppilailta. Sami osoittaa samanmielisyyttä esittämällä perusteluja siitä, mitkä piirteet tekevät kuvasta ”feikin”. Sami kertoo tunnistavansa kuvan ”feikkiyden” sen värien ja muiden ominaisuuksien perusteella. Yhtymällä Marian arvioon kuvan epäaitoudesta ja perustelemalla omaa näkemystään Sami asettaa myös itsensä osaavaksi tiedon arvioijaksi.

Myös Laura osoittaa samanmielisyyttä, kuitenkin perustelematta kantaansa. Vuorovai-
kutusjakso päättyy Lauran kommenttiin, *feikki ku mikä*. Mielenkiintoista oli, että erityisesti feikki-
sanaa käytettäessä esiintyi, jokin vahvistava ilmaus, *feikki ku mikä, niin feikki, sel-
västikin feikki*. Vahvistavat ilmaukset toimivat aineistossa kommenttiadverbien tapaan
kuvaten puhujan asennetta ja arviota esittämästään asiasta kohtaan (Hakulinen, ym.,
2010, 832). Tällaisilla vahvistavilla ilmauksilla oppilaat painottivat näkemystään kuvan
epäaitoudesta. Vahvistavat sanat toimivat siten myös samanmielisyyttä korostavina il-
mauksina ja niitä käyttämällä tuettiin toisen oppilaan väitettä.

Kuvien aitouteen liittyvät arvioivat aloitteet ja vuorovaikutusjaksot ilmenivät myös samanmielisyyttä herättävinä keskusteluina, joissa oppilaat yhtyivät toistensa kommentteihin kuvien tarkastelussa eikä vastakommentteja ilmennyt. Aloitteessa 78 Maria käyttää vahvistavaa ilmausta, *selvästikin*. Marian ilmauksen tyyli mahdollisesti myös ohjaa muita oppilaita yhtymään hänen näkemykseensä ja käyttämään painottavia ilmauksia. Tukevilla toisiaan oppilaat vahvistivat toistensa asiantuntijuutta osaavina tiedon arvioijina. On myös mahdollista, että vahvistavat sanat ja tavat, joilla oppilaat puhuivat kuvista, loivat myös muille ryhmäläisille painetta olla samaa mieltä asiasta. Kuvien kommentointi ja samanmielisyyden osoitukset vaikuttivat luovan toveruutta ja yhteishenkeä pienryhmän toiminnassa.

Aineistossa oppilaat tekivät myös tietolähteisiin kohdistuvia arvioivia aloitteita hakiesaan kuvien tai tekstin muodossa olevaa tietoa internetistä. Tällaisissa aloitteissa oppilaat vertailivat tietolähteiden luotettavuutta tai kyseenalaistivat jonkin tietyn tietolähteen käyttöä tiedonhaussa (aloite 28).

Aloite 28

Sami mut eiks Wikipedia oo se jota ihan viimei- viimeisenä katotaan

Maria nii on mut

Keskustelun aikana oppilaat ovat hakeneet tietoa eri tietolähteistä. Maria hakee tietoa internetistä tablettitietokoneella. Aikaisemmassa keskustelussa käy ilmi, että Maria on löytänyt tietolähteen, josta löytyy hänen mukaansa paljon tietoa. Aloitteessa 28 Sami kyseenalaistaa Wikipedian luotettavuutta tietolähteenä. Kyseenalaistamalla Marian toimintaa Sami kyseenalaistaa Marian osaamista tietolähteiden käyttäjänä. Sami ei kuitenkaan diskursiivisesti asemoi itseään asiantuntijaksi, sillä hän jää odottaa muilta ryhmäläisiltä vahvistusta samanmielisyydestä. Kielteisesti suuntautuvan *eikö*-lausuman käytöllä kysyjä pyytää vahvistusta kyseisen kieltolauseen paikkaansa pitävyydelle (Hakulinen, ym., 2010, 1602). Samin samanmielisyyden odotus viestii siitä, että oppilailta on aikaisempaa tietoa tai ohjeistusta internetlähteiden käytöstä ja niiden arvioinnista, jolloin voidaan odottaa, että muut olisivat samalla kannalla aloitteen tekijän kanssa. Sami ikään kuin vetoaa odottamalla, että muut olisivat hänen kanssa samaa mieltä Wikipedian käytöstä tietolähteenä.



Maria vastaa Samin epäilykseen, *niin on mut*. Maria osoittaa vastauksella osittaista saman mielisyyttä Samin kanssa vahvistaen Samin asemaa osaavana tietolähteiden arvioijana. Samanmielisyyttä osoittamalla Maria ilmaisee, että myös hänellä on tieto siitä, millaisia tietolähteitä tiedonhaussa tulisi käyttää. Marian vastaus ei kuitenkaan ilmennä suoraa myöntymistä, sillä aloitteessa esiintyvä sana *mut-mutta*, viittaa vastaväitteeseen, jonka Maria jättää kuitenkin sanomatta. Tämä lyhyt vuorovaikutusjakso ilmentää, että ryhmän oppilailla on jaettua tietoa tietolähteiden käytöstä ja niiden luotettavuuden arvioinnista, joka luo tiettyjä odotuksia ryhmän ja sen jäsenten toiminnalle. Marian odotusten vastainen toiminta herättää tarpeen tuoda jaettu tieto esille neuvoteltavaksi, jonka Sami tekee kyseenalaistamalla Marian toimintaa.

Tietolähteiden luotettavuuden arviointi vaikutti siihen, mitkä kuvat ja tiedot valittiin lisättäväksi esitelmään. Aloitteessa 31 Laura lukee ääneen oppikirjan tekstiä. Oppilaat ovat etsimässä tietoa siitä, millä aineella kalliomaalaukset on maalattu. Laura lukee ääneen oppikirjasta löytyneen tiedon. Lauran aloite saa aikaan vuorovaikutusketjun, jossa Laura ja Sami tuovat esille samasta aiheesta eri tietolähteistä löytynyttä tietoa. Lauran tietolähde on oppikirja ja Samin internet-sivusto.

Aloite 31

Laura *öö (.) ne on maalattu värillä, joka on sekoitettu rautapitoisesta punamultajauheesta ja rasvasta* ((Laura lukee oppikirjasta.))

Sami *punamultamaali*

Maria *eli punamulta*

Laura *punamultajauhe*

Sami *täs on punamultamaali* ((Katsoo tablettia.))

Laura *tääl lukee jauhe* ((Katsoo oppikirjaa.))

Maria *mikä*

Sami *kirja on periaatteessa oikeessa (.) tänne on kirjottanu kaikki ihmiset (..) kirja on oi-kein*

Laura *punamultajauheesta ja rasvasta*

Vuorovaikutusjakso alkaa Laura tietoa esittävästä aloitteesta (aloite 31), jossa hän esittää oppikirjasta löytyvää tietoa. Tietoa esittämällä Laura ilmentää vastuunottoa ja omaa osaamistaan tiedonhakijana. Sami vastaa Lauran aloitteeseen sanomalla, *punamultamaali*, viitaten samaan aiheeseen internetistä löytämänsä tiedon pohjalta. Sami osoittaa

asiantuntijuuttaan esittämällä vastaväitteeksi tulkitun puheenvuoron. Vuorovaikutusjaksoissa Laura ja Sami neuvottelevat asiantuntijuudesta toistelemalla tietolähteistään löytämiä käsitteitä. Laura ja Sami ikään kuin rakentavat asiantuntijuutta, joka perustuu asiantuntijatiedon kaiuttamiselle.

Lopulta Sami vaihtaa mielipidettään Lauran kanssa saman suuntaiseksi toteamalla, että kirja on luotettavampi tietolähde kuin internet, sillä sinne ovat kirjoittaneet *kaikki ihmiset*. Samin myöntymisen myötä Laura saa asiantuntijan aseman. Kuitenkin vertaamalla oppikirjan ja internetlähteen luotettavuutta Sami tuo omaa osaamistaan esille ja näin asettautuu asiantuntijaksi tietolähteiden ja tiedon luotettavuuden arvioijana. Vuorovaikutusjakso päättyy Lauran puheenvuoroon, *punamultajauheesta ja rasvasta*, jossa hän vielä vahvistaa omaa asiantuntijan asemaansa tuomalla esille, mihin tietoon ryhmä oli päätenyt.

Tekstimuodossa olevan tiedon sisällöllistä paikkaansa pitävyyttä arvioitiin melko vähän kyseisessä pienryhmässä. Kiilin (2012) mukaan syy vähäiseen tiedon luotettavuuden arviointiin voi johtua siitä, että oppilaat eivät kohtaa tehtävän aikana epäilyksiä herättävää tietoa (Kiili, 2012, 44-45). On myös mahdollista, että tekstimuodossa olevan tiedon arviointi on viidesluokkalaiselle oppilaalle vielä haastavaa. Toisaalta tiedon sisällöllisen paikkaansa pitävyyden arviointi heijastuu tietolähteiden käyttöön sekä niiden luotettavuuden arviointiin ja vertailuun. Oppilaat hakivat tietoa sellaisista tietolähteistä, joissa esiintyvän tiedon katsottiin olevan luotettavaa. Tuomalla esiin epäilyksiä tiettyjen tietolähteiden luotettavuudesta viitataan samalla myös epäilyksiin tietolähteessä esitetyn tiedon luotettavuudesta.

Tiedon relevanssia kohdistuvia arvioivia aloitteita esiintyi aineistossa verraten vähän. Yksi syy tähän voi olla kirjoitustehtävän tyyli. Aineiston kirjoitustehtävä sisälsi melko vähän tekstiä, minkä vuoksi oppilaat ehkä osasivat poimia pohjatietojensa avulla kaikista olennaisimmat aiheeseen liittyvät tiedot muille esitettäväksi. Pidemmän tekstin kohdalla olisi voinut syntyä enemmän myös tiedon relevanssia arvioivia aloitteita ja vuorovaikutusjaksoja. Luultavimmin oppilaat tekivät myös tiedon sopivuutta arvioivaa prosessointia hiljaa yksin lukiessaan ja toivat esille ainoastaan ne tiedot, joiden sopivuus aiheeseen oli ilmeistä. Tämän tulkinnan kannalta tiedon sopivuuden arviointi kytkeytyi tietoa esittäviin aloitteisiin ja niiden hyväksyminen tai hylkääminen ilmensi oppilaiden arviointia tiedon sopivuudesta suhteessa kirjoitustehtävän aiheeseen. Yhteisessä kirjoitusprosessissa eteneminen ja yhteisen tekstin tuottaminen edellyttää, että kirjoitukseen valikoituva tieto

on hyväksytty ryhmän jäsenten toimesta. Yhteinen hyväksyntä rakentui mahdollisesti ensin itsenäiseen pohdintaan ja sitten toisten tekemien tietoa esittävien aloitteiden myönteiseen tai kielteiseen arviointiin.

6.2.2 Kirjoittamisen suunnittelu ja kirjoittaminen

Kirjoittamista suunnitteleviksi aloitteiksi luettiin sellaiset ilmaukset, jotka suuntautuivat kirjoittamisen valmisteluihin. Sharplesin (1999) mukaan kirjoittamista valmistelevat toiminnot voivat liittyä tekstin sisältöön tai retoriseen rakenteeseen (Sharples, 1999, 75). Aineiston suunnittelevat aloitteet olivat funktioltaan pääsääntöisesti luetun tietotekstin pohjalta tehtyjä ehdotuksia tekstin sisällöstä ja tekstin muodosta.

Kirjoittamisen suunnittelussa oppilaisen toimijuus esiintyi vastuun ottamisena yhteisen työn edistämisestä omia ideoita esiin tuomalla. Ehdotuksissa oppilaat toivat esille omaa osaamistaan esittämällä omia toteutettavaksi tarkoitettuja ajatuksiaan siitä, mitä esitelmään kirjoitetaan tai miten jokin asia pitäisi kirjoittaa. Aineistossa ilmeni kuitenkin epätaisaisuutta siinä, kenen ideat lopulta päätyivät kirjoitettavaksi.

Ehdotukset

Oppilaiden tekemät ehdotukset kirjoitusta suunnitellessaan olivat muodoltaan vaihtoehtokysymyksiä tai passiivimuotoisia imperatiivilauseita. Passiivikäskyjen kontekstista käy ilmi, että ne ovat inkluusivisia eli osoitettu koko ryhmälle aloitteen tekijä mukaan lukien. Puhutussa kielessä monikon 1. persoonan käskyä ilmaistaan ensisijaisesti verbialkuisella, morfologisesti passiivimuotoisella lauseella (Hakulinen, ym., 2010, 1566), kuten *kirjoitetaan, laitetaan, pistetään*.

Aloitteet 4, 33 ja 34

Laura... *laitetaan* luolamaalaukset eiku kalliomaalaukset

Laura *pistetään* et kalliomaalaukset (.) ovat öö

Maria odota *kirjotetaan* eka et kalliomaalaukset ovat

Edeltävät imperatiivimuodossa olevat aloitteet voidaan pienryhmäkeskustelussa tulkita käskyn sijaan ehdotuksiksi, koska ne ovat oppilaiden kesken neuvoteltavissa olevia eikä yhden oppilaan päätettävissä (Turkia, 2007, 215). Aloitteet olivat muodoltaan siis koko ryhmän työskentelyä koskevia ehdotuksia.



Osa ehdotuksista tehtiin myös kysymyksen muodossa. Kysymykset olivat muodoltaan vaihtoehtokysymyksiä, joiden tunnusmerkkinä oli liitepartikkeli *-kO* eli puhekielessä *-kS* (esim. aloitteet 6 ja 7).

Aloite 6

Laura ***kirjoitetaanks** eka et kalliomaalaukset kuvaa ihmisiä ja eläimiä ja öö ihmisiä eläimiä ja niinku mitä ihmiset teki*

Maria *joo eli miten sillee*

Lähtökohtana vuorovaikutustilanteissa on, että ilmauksen merkitys rakentuu sen perusteella, miten sitä keskustelussa käsitellään ja millainen merkitys sille annetaan keskustelijoiden toimesta (Raevaara, 1998, 82-83). Aidoissa vuorovaikutustilanteissa kysymysfunktioiden tarkastelu on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa kysymykset esitetään eivätkä tarkkoihin kielellisiin piirteisiin (Hakanen 1978, 210, 232.) Kaikkien interrogatiivilauseiden eli kysymyslauseiden funktio ei ole kysyvä (Hakulinen, ym., 2010, 1588). Kontekstin ja muiden oppilaiden vastausten perusteella myös nämä aloitteet olivat tulkittavissa ehdotuksiksi siitä, mitä tekstiin kirjoitetaan.

Kirjoittamista suunnittelevat ehdotukset ja niistä seuranneet responsit ilmensivät hyvin sitä, kuinka tietyllä oppilaalla oli vahvempi asiantuntijan asema suhteessa muihin ryhmän oppilaisiin. Vaikka kaikki ryhmän kolme oppilaista tekivät ehdotuksia, Laura vaikutti olevan useimmiten se, jonka ehdotuksiin muut oppilaat myöntivät. Aloitteessa 7 Maria tekee ehdotuksen edeltävään Lauran aloittamaan vuorovaikutusjaksoon (aloite 6) viitaten.

Aloite 7

Maria ***pistetääks** ni tollee mitä sä sanoit mut me kirjojetaan se lyhyesti tai näin*

Laura *toi on lyhyesti*

Maria *okei eli me pistetään kalliomaalaukset öö*

Laura *kuvaa*

Maria *kuvaa okei*

Aloitteessa 7 Maria ehdottaa, että kirjoitettaisiin Lauran ehdottama virke, mutta lyhyemmin. Muokkaamalla Lauran alkuperäistä ehdotusta Maria tuo esille omaa osaamistaan ja asettaa itsensä osaavaksi oppilaaksi Lauran rinnalle. Marian ehdotus ei kuitenkaan saa kannatusta, vaan Laura vastaa siihen toteamalla, *toi on lyhyesti*. Vastauksellaan

Laura viittaa omaan ehdotukseensa. Vastauksellaan Laura pitää kiinni omasta ideastaan ja asemastaan Mariaa osaavampana oppilaana. Maria tyytyy Lauran vastaukseen ja hylkää oman ehdotuksensa ilman vastustusta. Vuorovaikutusjaksossa Laura esiintyy ryhmän jäsenenä, jolla on osaavan asiantuntijan tuoma oikeus päättää, mitä tekstiin kirjoitetaan.

6.2.3 Kirjoittaminen

Kirjoittamisen aikana oppilaat tukeutuivat kirjoittamisen aikana toisten ryhmäläisten osaamiseen ja varmistivat muilta ryhmäläisiltä tekstin tuottamiseen ja sisältöön liittyviä asioita. Kirjoittamisen aikaista vuorovaikutusta kuvaa yhdessä sanelu, jolloin oppilaat toistelivat yhdessä ääneen lauseita ja käsitteitä sekä tekivät tarkentavia kysymyksiä. Sanelun yhteydessä tehdyt kysymykset liittyivät tekstin tuottamiseen ja tekstin sisältöön.

Yhdessäsanelun lisäksi kirjoittamisen aikana tehtiin myös varmistelevia kysymyksiä, jolloin oppilaat tukeutuivat toistensa osaamiseen kirjoittamisessa. Varmistelevilla kysymyksillä oppilaat tukeutuivat toistensa tietoihin ja taitoihin kirjoittamisen aikana. Ajoittain varmistelevat kysymykset fokusoitiin myös tietylle oppilaalle, joka ilmensi, että juuri kyseisellä oppilaalla arveltiin olevan kirjoittamisessa tarvittavaa tietoa.

Yhdessä sanelu

Kirjoittamisen työvaiheesta aloitteiden erottaminen oli haastavaa, sillä oppilaiden puhe oli katkonaista ja tyyliltään hyvin erilaista, kuin muiden työvaiheiden aikana. Yhdessä sanelun kohdalla aloitteiden analysoinnissa kiinnitettiin huomiota kontekstiin ja siihen, kuinka muut ryhmäläiset reagoivat puheenvuoroon, joka erotti yhdessä sanelun yksinpuhelusta. Jos puheenvuoro johti vuorovaikutusketjuun, se tulkittiin aloitteeksi.

Kirjoittamisen aikana keskusteluun yhdistyivät kirjoittamisen aikainen ääneen ajattelu eli yksinpuhelu ja yhdessä sanelu sekä sanelun aikana tehdyt tarkistuskysymykset. Yhdessä sanelu erosi yksinpuhelusta, sillä oppilaat tukeutuvat sanelulla toistensa tietämykseen tekemällä tarkentavia kysymyksiä. Yhdessä sanelusta muodostuvat vuorovaikutusketjut olivat verraten pitkiä ja tyyliltään erilaisia kuin muut aineistossa esiintyneet vuorovaikutusjaksot. Sanellessaan oppilaat toistelivat käsitteitä ja kirjoitettavaa tekstiä.

Yhdessä sanelu alkoi tyypillisesti suunnittelun jälkeisestä tilanteesta, jolloin oltiin päättetty, mitä kirjoitetaan. Kun oppilaat olivat ottaneet kynät käteensä ja olivat valmiina kirjoittamaan, joku ryhmäläisistä aloitti yksinpuhelun, johon muut yhtyivät. Aloitteiksi muodostuvia puheenvuoroja ei välttämättä ollut tarkoitettu sellaisiksi, joihin odotettiin muiden reagoitua, vaan ne syntyivät sen mukaan, miten muut oppilaat ne tulkitsivat.

Aloite 8

Maria <kallio> (.) <maalaukset> ((Puhuu kirjoittamaansa ääneen.))

Laura *kuvaa*

Maria *kuvaa*

Sami *ihmisiä*

Sami *onks se ihmisiä*

Laura *joo*

Maria *ihmisiä öö*

Laura *pilkku eläimiä*

Maria *eläimiä ja* ((Puhuu kirjoittamaansa ääneen.))

Aloitteessa 8 Maria sanelee kirjoittamaansa. Marian aloitteessa ei ole kielellistä osoitusta siitä, että hän odottaisi muiden reagoitua. Oppilaat saattoivat ajoittain muistamisen tukena puhella yksin kirjoittaessaan, jolloin sanelusta ei muodostunut yhteistä puhetta. Laura vastaa Marian puheeseen toistamalla seuraavan sanan, *kuvaa*. Laura ei puheenvuoronsa hetkellä itse kirjoita sanomaansa sanaa, joten *kuvaa* sanan voidaan tulkita olevan vastaus Marian puheenvuoroon. On mahdollista, että Laura on tulkinnut Marian sanelun merkittävän tuen pyyntöä kirjoitettavan tekstin muistamiseen, johon Laura tarttuu sanelemalla seuraavan sanan, *kuvaa*. Maria toistaa Luran aloitteen, *kuvaa*, joka osaltaan vahvistaa tätä tulkintaa. Sanelemalla Laura ottaa kirjoitusta ohjaavan oppilaan roolin ottamalla vastuuta omastaan ja muiden kirjoittamisesta.

Seuraavaksi Sami osoittaa myös osallistumista yhdessä saneluun jatkamalla yhdessä sanelua seuraavalla sanalla, *ihmisiä*. Samin puheenvuoroon ei ensin reagoida ja Sami tekeekin varmistuksen, *onks se ihmisiä*. Sami ilmentää kysymyksellä olevansa epävarma ja tukeutuu toisten oppilaiden apuun. Laura antaa varmistuksen Samille vastamalla, *joo*. Samin kysymykseen vastaaminen vahvistaa Luran asemaa yhdessäkirjoittamista ohjaavana asiantuntijana.



Marian puheenvuoro *ihmisiä öö*, tuo esille, missä kohtaa hän on kirjoitustaan. Öö interjektio ilmaisee pohdintaa, jonka Laura tulkitsee ilmeisesti taas tuen tarpeen ilmauksena. Laura jatkaa yhdessä sanelua Marialle suunnattuun oikeinkirjoitukseen ja tekstin sisältöön liittyvällä puheenvuorolla, *pilkku eläimiä*. Yhdessä sanelun jakso päättyy Marian puheenvuoroon *eläimiä ja*. Yhdessä sanelu päättyy hetkeksi, sillä oppilaiden täytyy palata tiedonhakuun tarkastamaan oppikirjasta, miten kirjoitettava virke päättyy.

Yhdessä sanelulla vaikutti olevan monia merkityksiä kirjoittamisen työvaiheessa. Yhtäältä se toimi yksinpuhelun tavoin muistamisen apuvälineenä, kun oppilaat kirjoittivat muistiinpanoja vihkoihin. Toisaalta yhdessä sanelun kautta oppilaat varmistivat, että jokaisella oli varmasti samanlaiset muistiinpanot vihkoihin kirjoitettuina. Sanelemalla oppilaat ohjasivat omaansa ja toisten kirjoittamista. Ajoittain vastuu kirjoittamisen ohjaamisesta oli yksittäisellä oppilaalla, joka asetti oppilaan osaavammaksi suhteessa muihin ryhmäläisiin. Laura ottaa edeltävässä vuorovaikutusjaksossa vastuuta muiden ryhmäläisten kirjoittamisen ohjaamisesta oman kirjoittamisensa ohessa. Laura asettuu asiantuntijaksi, jolla on tietoa suhteessa kirjoituksen sisältöön ja oikein kirjoitukseen. Muut oppilaat tukeutuvat kyseenalaistamatta Lauran ohjaukseen vahvistaen näin Lauran saamaa asemaa vastuunottajana ja asiantuntijana.

Varmistavat aloitteet

Kirjoittamisen työvaiheessa oppilaat tekivät varmistavia aloitteita. Varmistavia aloitteita tehtiin tyypillisesti kirjoittamisen alkuvaiheessa suunnittelun jälkeen. Varmistavat aloitteet erosivat kirjoituksen aikana tehdyistä ehdotuksista funktioltaan, sillä ne olivat tyyliltään aitoja kysymyksiä. Aitojen kysymysten tehtävänä on saada jokin tieto, jonka avulla kysyjä voi jatkaa toimintaansa (Hakulinen, ym., 2010, 1588). Kirjoittamisen aikana tehdyt varmistavat aloitteet olivat muodoltaan vaihtoehdokysymyksiä ja hakukysymyksiä, jolla oppilaat varmistivat, olivatko he ymmärtäneet oikein, mitä muistiinpanoihin kirjoitetaan. Vaihtoehdokysymyksen tunnusmerkkinä toimii ensimmäiseen lauseen jäsenen liittyvä *kO*-liitepartikkeli (esim. aloite 16), joka puhekielessä esiintyy liitteenä *-kS* (Hakulinen, ym., 2010, 1589) (*onko-onks, pistänpö-pistänpks, laitanke-laitankks*). Hakukysymykset alkoivat tyypillisesti interrogatiivipronominilla *mitä* tai *miten* (esim. aloite 54). Hakukysymyksillä viitattiin kirjoituksen sisältöön, kun oppilaat halusivat varmistuksen siitä, mitä kirjoitetaan.

Aloitteet 54 ja 16

Laura mitä mä kirjotan (.) kalliomaalaukset

Sami laitanks mä tähän myös kuva- (.) myös esittävät

Kirjoittamiseen kohdistuvissa aloitteissa käytettiin paljon yksikön 1. persoonaa (esim. aloitteet 54 ja 16). Yksikön 1. persoonan ilmensi itsenäistä työvaihetta ja yksilöllisen toimijuuden korostumista kirjoittamisessa. Kuitenkin myös itsenäisen työskentelyn aikana oppilaat toivat esille kirjoitusprosessin yhteisyyttä tekemällä muille ryhmäläisille suunnattuja varmistavia kysymyksiä siitä, oliko kysymyksen tekijä ymmärtänyt muiden ryhmäläisten kanssa samalla tavalla, mitä tekstiin kirjoitetaan. Varmistavat kysymykset ilmensivät oppilaiden tukeutumista toistensa tietoon. Varmistelemalla toisiltaan oppilaat rakensivat toimijuutta, jossa muut ryhmän jäsenet asetettiin osaaviksi toimijoiksi, joilla oli tietoa suhteessa yhteiseen kirjoitustehtävään. Toisaalta varmistelu tuotti myös kollektiivista toimijuutta, kun tukeutuivat vastavuoroisesti toistensa tietämykseen suhteessa kirjoitustehtävään. Varmistavat aloitteet rakensivat toimijuutta, jossa oppilaat saivat apua omaan toimintaansa muilta ryhmän jäseniltä. Vastavuoroinen toisiin oppilaisiin tukeutuminen viittaa relationaaliseen toimijuuteen, jolla tarkoitetaan kykyä tarjota ja pyytää tukea muilta (Edwards, 2007, 1). Relationaalisuus ilmenee aloitteellisena ja vastuullisena toimintana, jossa oppilaat jakavat omaa osaamistaan (Kumpulainen, ym., 2010, 92).

Aineistossa ilmeni muutamia kohdennettuja kysymyksiä, jotka oli fokusoitu tietylle oppilaalle. Fokusointia tehtiin enemmän eleillä ja katseilla kuin kielellisillä ilmauksilla. Fokusoitujen aitojen kysymysten kautta tietyille oppilaille tuotettiin asiantuntijan asema suhteessa kirjoitustehtävään. Tyypillisesti myös varmistavat kysymykset olivat koko ryhmälle osoitettuja. Kuitenkin aineistosta löytyi muutama kirjoittamisen yhteydessä tehty kysymys, joka oli fokusoitu eli tietylle oppilaalle (aloite 18).

Aloite 18

Maria eli tän (.) onks tää Laura otsikon nimi kalliomaalauk[set]

Laura joo

Maria ookoo

Aloitteen 18 aikana oppilaat ovat kirjoittamassa muistiinpanoja vihkoihinsa. Maria tekee vaihtoehtokysymyksen, jossa hän tiedustelee vaihtoehtokysymyksellä Lauralta, onko

kalliomaalaukset kirjoituksen otsikko. Laura tuottaa minimivastaksella, *joo*, Marialle tämän tarvitseman tiedon. Maria kiittää vastauksen sanomalla, *oookoo*. Vastauksen myötä Maria pääsee jatkamaan kirjoittamista. Fokusoidut kysymykset osoittivat, että kysyjä arveli juuri kyseisellä oppilaalla olevan asiaan liittyvää tietoa.

6.2.4 Työn ohjaus

Työskentelyä ohjaavat aloitteet olivat yleisiä pienryhmän yhdessäkirjoittamisen prosessissa. Työskentelyä ohjaavat aloitteet kohdistuivat aineistossa opettajan antamiin ohjeisiin ja työnjakoon, jolloin oppilaat pyrkivät jakamaan vastuuta yhteisestä kirjoitustehtävästä. Työtä ohjaavat aloitteet muodostuivat pääasiallisesti sekä velvoittavista ja vastuuttavista ilmauksista. Oppilaiden työtä ohjaavia aloitteita yhdisti se, että niillä oli ryhmän työskentelyä ohjaava funktio ja niillä pyrittiin eri tavoilla ohjaamaan tapahtumien kulkua. Työn ohjaus kohdistui pääasiallisesti koko ryhmään, erityisesti velvoittavien aloitteiden kohdalla. Toimijuuden näkökulmasta työtä ohjaavissa velvoittavissa aloitteissa ilmeni, millaisia odotuksia oppilaat mieltävät heihin kohdistuvan ja kuinka oppilaiden toimijuus rakentui suhteessa näihin odotuksiin. Velvoittavat aloitteet heijastelivat ryhmän työskentelyyn kohdistuvia ulkoisia odotuksia.

Velvoittavien aloitteiden lisäksi oppilaiden työskentelyä ohjasivat heidän tosiinsa kohdistamat vastuuttavat aloitteet. Vastuuttavilla aloitteilla pyrittiin jakamaan vastuuta yhteisen työn edistämisestä. Vastuuttavien aloitteiden kohdalla ilmeni vaihtelevuutta sen suhteen, kuinka aloitteisiin reagoitiin. Jos vastuuttavat aloitteet katsottiin aiheellisiksi, oppilaat toimivat niiden mukaisesti. Toisinaan oppilaat asettivat kyseenalaiseksi heihin kohdistuvat vastuuttamispyrkimykset.

Velvoittavat aloitteet

Puheen institutionaalisuus voi ilmetä siinä, millaisia sanoja keskustelijat käyttävät tai miten he kuvailevat asioita (Peräkylä, 1998, 181). Velvoittavissa aloitteissa kuvastui selkeästi oppilaiden institutionaalinen asema, jota oppilaat ilmensivät heidän toimintaansa ja kirjoitustehtävään liittyvillä odotuksilla. Velvoittavissa aloitteissa sanavalinnat ja kielelliset ilmaukset heijastelivat institutionaalista kontekstia ja sen velvoittavuutta suhteessa pienryhmän työskentelyyn. Pienryhmän työskentelyä rajaavat pakollisiksi ymmärretyt ulkoiset tekijät, kuten opettajan antamat ohjeet ja luokan kirjoittamisen käytänteet sekä



käytössä oleva aika. Tällaisissa työtä ohjaavissa aloitteissa esiintyi usein velvollisuutta ilmentäviä ilmauksia, kuten *pitää* tai *täytyy*.

Aloitteet 22, 52, 55

Sami meijän *pitää* sit samat *tehä* kaikki kaikki vihkoon [ei ku kirjaan]

Laura meijän *pitää tehä* ääni vielä

Sami meijän *pitää tehä* se yhteen pädiin [ja sit esittää se]

Aineistossa esiintyvät nesessiiviverbit kuvasivat tiettyjen toimintojen pakollisuutta oppilaiden kirjoitusprosessissa. Velvoittavilla ilmauksilla viitattiin useimmiten tehtävän ohjeistukseen, jota pienryhmän odotettiin työskentelyssään noudattavan. Opettajan antamat ohjeet ja koulussa opitut kirjoittamisen työtavat ilmenevät oppilaiden aloitteissa praktista välttämättömyyttä ilmentävänä verbinä *pitää*, joka toimi koko ryhmää velvoittavana ilmaisuuna. Työn ohjeisiin viitattiin usein lausumalla [*pitää tehä*] (aloitteet 22,52,55).

Työtä ohjaavat velvoittavat aloitteet ilmensivät ohjeistuksen lisäksi tehtävän tekemiseen liittyviä koulussa opittuja toimintaperiaatteita, kuten opittuja kirjoittamiskäytäntöjä (aloite 14). Nämä toimintatavat ilmenivät eräänlaisina odotuksina, joita oppilaat toivat puheeseensa esille. Aloitteessa 14 oppilaat ovat kirjoittamassa tekstiä lukemansa tietotekstin pohjalta. Laura tuo esille, että kirjoitus pitää muotoilla omin sanoin eli tekstiä ei voi suoraan kopioida oppikirjasta tai internetistä.

Aloite 14

Laura [nii mut meijän] *pitää* selittää se omin tavoin eli meijän *pitäis* kirjottaa se omin tavoin

Sami öö mä oisko kallio kallio[maalaukset]

Laura [kalliomaalaukset]

Sami myös

Laura esittivät usein (.) saaliseläimiä tai metsästystä

Maria joo

Laura aloittaa puheenvuoron ottamalla kantaa aikaisempaan keskusteluun, jossa ryhmä suunnittelee, mitä tekstiin kirjoitetaan (aloite 14). Lauran aloitteessa esiintyy kaksi kertaa nesessiiviverbi *pitää*. Nesessiiviverbin *pitää* liittyy ulkoiseen ohjautuvuuteen, kuten ohjeeseen, joka kertoo kuinka pitää toimia (Turkia, 2007, 215). Toisella kerralla verbi on kon-



ditionaalimuodossa *pitäisi*, jonka myötä ajatus pakosta lieventyy (Turkia, 2007, 215; Arnold & Clarke, 2013, 747). Laura ikään kuin muotoilee aloitteensa uudelleen käyttämällä lievempää pakkoa ilmaisevaa ilmausta.

Modaaliset verbit, kuten *pitää* ja *täytyy* indikoivat puhujaan kohdistuvaa velvollisuutta (Arnold & Clarke, 2013, 747). Välttämättömyyden ilmaukset, kuten *meidän pitää*, ilmaisivat koko ryhmälle osoitettua velvoitetta tai vaatimusta siitä, että jotakin täytyy tehdä (Hakulinen, ym., 2010, 1578). Aineistossa velvoittavat ilmaukset ilmenivät useimmiten koko ryhmän toimintaa ohjaavina aloitteina, joka ilmenee aloitteissa käytetystä monikon ensimmäisestä persoonasta *meidän* (aloitteet 22, 52, 55). Toimijuuden näkökulmasta persoonapronominien käytöllä tuodaan esille, keneen velvollisuuden ajatellaan kohdistuvan, onko kyse yksittäisen henkilön toimijuudesta vai kollektiivisesta toimijuudesta. Monikon 1. persoonan käyttö ilmentää kollektiivista toimijuutta merkiten yhteistä vastuunottoa ryhmän jäsenten kesken. (Arnold & Clarke, 2013, 747.) Aloitteessa 14 Laura asettaa koko ryhmän, itsensä mukaan lukien velvollisiksi toimimaan odotusten mukaisesti.

Lauran tekemä velvoittavuutta ilmaiseva aloite ei aiheuta vastustusta, kyseenalaistusta tai lisäkysymyksiä, vaan oppilaat ryhtyvät heti pohtimaan, kuinka tekstin voisi muotoilla omin sanoin. Tämä viestii ryhmän jäsenten yksimielisestä näkemyksestä ryhmää koskevasta velvollisuudesta toimia odotusten mukaisesti. Vaikka opettajan antamissa ohjeissa oppitunnin alussa ei erikseen mainita omin sanoin kirjoittamista, oppilaille saattaa olla aikaisempaa kokemusta vastaavien kirjoitustehtävien tekemisestä. Omin sanoin kirjoittaminen on koulussa vallalla oleva tapa tietotekstien kirjoittamisessa, ja oppilailta odotetaan sen mukaista toimintaa.

Velvoittavat aloitteissa ilmenee oppilaiden toimijuuden rakentuminen suhteessa heidän institutionaaliseen asemaansa. Toimijuus rakentuu suhteessa niihin moraalisiin velvollisuuksiin ja odotuksiin, joita hänen sosiaaliselle toiminnalleen on asetettu (van Langenhove & Harré, 1999, 21). Aineiston pienryhmän oppilaat mieltävät ryhmän velvollisuudeksi toimia institutionaalisen asemansa mukaisesti, opettajan ohjeita ja koulussa opittuja kirjoittamisen käytänteitä noudattaen.

Vastuuttavat aloitteet

Osa työtä ohjaavista aloitteista oli funktioltaan sellaisia, että niiden tehtävänä oli jakaa vastuuta työn edistymisestä. Velvoittavista aloitteista poiketen vastuuttavat aloitteet aineistossa suunnattu ryhmän toisille oppilaille ja ajoittain ne myös fokuoitiin tietyille oppilaalle. Vastuuttaviin aloitteisiin ei myöskään aina reagoitu yhtä myötämieelisesti, kuin velvoittaviin aloitteisiin.

Vastuuttavat aloitteet olivat kieleltään monimuotoisia. Pienryhmässä vastuuta välitettiin väitelauseilla ja interrogatiivilauseilla. Yllättävää oli, että vastuuttavien aloitteiden joukossa oli vain muutama imperatiivimuotoinen aloite. Kokonaisuudessaan aineistosta löytyi vain muutamia toiselle oppilaalle fokuoituja imperatiivimuodossa olevia aloitteita. Aloitteessa 85 Maria suuntaa työtä ohjaavan käskyn Lauralle ja Samille. Maria kääkee Lauraa ja Samia etsimään kuvia esitelmää varten.

Aloite 85

Maria *ettikää jotain*

Laura *hei mä piirrän nyt hirveä*

Maria *okei*

Marian käsky saa Lauran puolustuskannalle, mikä vahvistaa Marian aloitteen käskyyttä. Laura vastaa Marian käskyyn, *hei mä piirrän nyt hirveä*. Maria ei kuitenkaan toista käskyä tai kyseenalaista Lauran kielellistä reaktiota, vaan hyväksyy Lauran reaktion sanomalla *okei*. Marian yritys käskeä muita ryhmäläisiä ei tuota tulosta, kun Laura asettaa kyseenalaiseksi Marian oikeuden käskeä.

Suorien käskyjen vähäisyydestä aineistossa ja Lauran reaktiosta voisi päätellä, että oppilaat eivät miellä toisten oppilaiden oikeudeksi antaa suoria käskyjä muille oppilaille. Toisaalta myös vastuuttavien aloitteiden käskyttävä tai negatiivisesti polaroitunut sävy, saattaa vaikuttaa siihen, kuinka aloitteeseen ja sen tekijään suhtauduttiin. Negatiivisesti ilmaistut aloitteet saatettiin tulkita moittivana, jolloin vastuuttavan aloitteen mukaan toimiminen olisi saattanut herättää epäilyksiä siitä, että käskyn kohteena olevan oppilaan tai oppilaiden toiminnassa olisi moitittavaa.

Vastuuttavilla aloitteilla puututtiin työn jakautumisen lisäksi myös tehtävään liittymättömään keskusteluun ja palautettiin muut oppilaat takaisin tehtävän pariin. Tehtäväkeskei-



syys vuorovaikutuksessa ja ilmentää koululle ominaista institutionaalista vuorovaikutusta, joka poikkeaa arkikeskustelulle tyypillisestä vuorovaikutuksesta. Koulu ja tarkemmin ryhmälle annettu tehtävä luovat raameja oppilaiden tekemille aloitteille. Ulkoinen pakko, kuten oppilaille annetun tehtävän suorittaminen, asettaa tiettyjä reunaehtoja vuorovaikutukselle ja vaikuttaa siihen, millaisiin asioihin aloitteet kohdistuvat, sillä mistä tahansa aiheesta ei voida työskentelylle varattuna aikana puhua. (Turkia, 2007, 212.)

Tehtävään liittymätön keskustelu alkoi useimmiten kirjoitustehtävään liittymättä (esim. aloite 57). Toisinaan tehtävään liittymättömässä puheenaiheissa oli jokin yhtymäkohta tehtävän tekemiseen. Aloitteessa 57 Sami ryhtyy puhumaan joulun vietosta. Maria vastaa Samin aloitteeseen ja näin syntyy aiheeseen liittymätön vuorovaikutusjakso Samin ja Marian välillä.

Aloite 57

Sami *mä ootan vaan jouluu*

Maria *sama*

Sami *sit mä saan öö uuden hupparin ja uudet kengät*

Maria *ai mitä sä saat*

Sami *uuden hupparin ja kengät*

Pienryhmien keskusteluissa puheenaiheet palasivat takaisin tehtävän tekemiseen, kun puhuja palautettiin takaisin tehtävän pariin tai jos muut ryhmän jäsenet eivät enää jatkaneet aiheesta. Tehtävään liittymättömien aloitteiden aloittamat vuorovaikutusketjut ohjattiin tarvittaessa takaisin tehtävän pariin työtä ohjaavilla aloitteilla (aloite 54).

Aloite 54

Laura *sitten jonkun toisen vuoro kirjottaa (.) kivikauden ihmiset tekivät paljon kalliomaaluksia ketä kirjottaa sen*

((Maria kurottautuu ottamaan tablettitietokoneen.))

Aloitteessa 54 Laura tekee työtä ohjaavan aloitteen, joka on suunnattu muille ryhmäläisille. Laura on kirjoittamassa tekstiä muistiinpanojen pohjalta tablettitietokoneelle. Työvaihe työllisti vain yhden oppilaan kerrallaan, joten Sami ja Maria olivat jääneet vailla tekemistä. Samin tekemästä tehtävään liittymättömästä aloitteesta keskustelu Samin ja Marian välillä on ajautunut tehtävään liittymättömiin aiheisiin, joulun viettoon ja joululahjoihin. Lauran aloite keskeyttää tehtävään liittymättömän keskustelun ja siirtää vastuun



tehtävän edistämisestä muille ryhmäläisille. Seuraavaan suhteuttavalla adverbilla *sitten* (Hakulinen, ym. 2010, 641) Laura siirtää kirjoitusvuoron toiselle oppilaalle. Lauran työtä ohjaava aloite ei kuitenkaan ole fokusoitu tietylle ryhmän jäsenelle, vaan se jättää vastuun kirjoittajan valitsemisesta muille. Laura jatkaa aloitettaan selventämällä, mikä tekstin osa kirjoitetaan seuraavaksi (*kivikauden ihmiset tekivät paljon kalliomaaluksia*) ja hakukysymyksellä *ketä kirjoittaa sen*. Hakukysymyksellä vastuu kirjoittamisesta siirretään toisen kerran muulle ryhmälle.

Siirtämällä vastuun kirjoittamisesta muille ryhmäläisille Laura ilmentää ryhmän jäsenten velvollisuutta ottaa tasapuolisesti vastuuta tehtävän valmistumisesta. Työtä ohjaavalla aloitteella Laura palauttaa tehtävään liittymättömään keskusteluun ajautuneet ryhmän muut oppilaat takaisin tehtävän pariin ja vastuuttaa heidät osallistumaan yhteisen tehtävän tekemiseen. Lauran tekemä aloite ei saa aikaan kielellistä vuorovaikutusta, vaan siihen reagoitiin ei-kielellisesti. Maria kurottautuu ottamaan tabletin Lauralta ja osoittaa näin ottavansa vuoron kirjoittamisesta.

Osa velvoittavista tai vastuuttavista aloitteista olivat muodoltaan interrogatiivilauseita. Tällaiset aloitteet saattoivat olla koko ryhmälle suunnattuja tai myös tiettyyn oppilaaseen fokusoituvaa työn ohjausta. Aloitteen 58 tekemisen hetkellä oppilaat ovat kirjoittamassa esitelmää tablettitietokoneelle. Veronika on Amandan työtä ohjaavan aloitteen myötä alkanut kirjoittaa tabletille yhteistä tekstiä. Työvaihe työllistää vain yhden oppilaan kerrallaan eli Amanda ja Sami ovat vailla tekemistä. Amanda on jo kirjoittanut yhden virkkeen tablettitietokoneelle, mutta Sami ei. Aloitteessa 58 Amanda suuntaa työtä ohjaavan aloitteen Samille fokusoidulla kysymyksellä, *kirjoitaksä mitään*.

Aloite 58

Laura *kirjotaksä mitään* ((Katsoo Samiin.))

((Sami kohauttaa olkiaan.))

Lauran aloite on negatiivisesti polaroitunut, mikä ilmenee Lauran käyttämästä pronomi-nista *mitään*. Monilla indefiniittisillä pronomineilla on eri muodot, jotka vaihtelevat sen mukaan, onko lause positiivisesti vai negatiivisesti polaroitunut (Hakulinen, ym., 2010, 1548). Pronomini *mitään* ilmentää lauseen negatiivista polarisoitumista (Hakulinen, ym., 2010, 1549). Lauran aloitteesta voi siis tulkita, että hän on tyytymätön Samin työskente-lypanokseen kyseisellä hetkellä ja pyrkii ohjaamaan hänen toimintaansa kritisovalla

vaihtoehtokysymyksellä. Sami ei kuitenkaan vastaa Lauran aloitteeseen kielellisesti, vaan kohauttaa olkiaan. Non-verbaalilla eleellään, olkien kohautuksella, Sami siirtää vastuun takaisin Lauralle. Laura ei myöskään jatka aiheesta keskustelua, vaan vuoro-vaikutusjakso päättyy Samin olankohautukseen.

Työtä ohjaavat kysymykset

Aineistossa ryhmän kirjoitusprosessia ohjattiin ja jäsennettiin työtä ohjaavilla hakukysymyksillä ja vaihtoehtokysymyksillä. Kysymystyypit vaihtelivat sen mukaan, kuinka tarkasti ne oli rajattu ja millaista vastausta kysyjä odotti muilta ryhmäläisiltä. Kysymysten rajaaminen vaikuttaa siihen, millaisia mahdollisuuksia muille osapuolille muodostuu tapahtuman kulussa. Avoimet kysymykset jättävät tilaa vastaajalle, kun taas suljetut kysymykset pyrkivät kontrolloimaan tapahtuman kulkua. (Raevaara & Sorjonen, 2001, 49.)

Suljetuilla kysymyksillä pyrittiin ohjaamaan vastuun jakautumista rajaamalla muiden ryhmäläisten vastausmahdollisuudet minimivastaukseen. Suljetut kysymykset saattoivat fokusoitua esimerkiksi tiettyyn oppilaaseen (*haluuskä kirjoittaa*) tai olla oppilaan omaan työskentelyyn kohdistuvia aloitteita. Aloitteessa 61 ryhmä on alkamassa kirjoittamaan esitelmää tablettitietokoneelle. Maria tekee työtä ohjaavan aloitteen, jossa hän ilmaisee tahtoaan kirjoittaa tietyn osion tekstistä yhteiseen esitelmään (aloite 61).

Aloite 61

Maria ... *saanks mä kirjoittaa kalliomaalaukset öö (.) ovat maalattu värillä joka on sekoitettu*
(Lukee vihkosta.)

Laura [*joo*]

Sami [*joo*] *saat*

Maria pyytää lupaa tai suostumusta muilta ryhmäläisiltä, johon muut vastaavat myönteisellä vastauksella. Muilla ryhmän jäsenillä olisi ollut myös mahdollisuus vastata kieltävästi. Muiden oppilaat myöntyvät vastaukset kuitenkin toimivat luvan myöntämisenä eikä asiasta ole tarpeellista enää keskustella.

Avoimet kysymykset olivat kysymystyypiltään hakukysymyksiä. Työtä ohjaavissa hakukysymyksissä käytettiin kysymyssanoja, kuten *kuka* ja *mitä*. Kysymyssanojen valinta välittää tietoa siitä, minkä tyyppistä vastausta haetaan eli mikä on kysymyksen hakualue (Hakulinen ym., 2010, 1594). Pronominilla *kuka* haettiin vastausta työnjakoon liittyviin



kysymyksiin, kuten *kuka äänittää*. Hakukysymyksellä *mitä*, kysyttiin tekoja ja tapahtumia, jolloin kysymyksessä käytettiin yleisverbiä *tehdä* (Hakulinen, ym., 2010, 1595). Aloitteessa 23 Maria tekee työtä ohjaavan kysymyksen, *mitä me tehään seuraavaks*.

Aloite 23

Maria *mitä me tehään seuraavaks*

Sami öö (.) *ihmiset alkoivat etsiä (.) luolamaalauksia muiltakin muillakin Euroopasta (..) muualtakin Euroopasta (epäselviä sanoja)* ((Lukee ääneen kirjan tekstiä.))

Sami *ranskas on näköjään aika hyvin*

Laura *katotaaks netist tietoo*

Maria *voidaan me*

Aloitteessa 23 interrogatiivipronomini *mitä* täydentää yleisverbiä *tehdä*, muodostaen hakukysymyksen siitä, mitä ryhmä tekee seuraavaksi (Hakulinen, ym., 2010, 1595.) *Seuraavaksi* adverbi ilmaisee seuraavaa ajankohtaa (Hakulinen, ym., 2010, 641) viitaten siihen, että ryhmä on saanut edeltävän toiminnon suoritettua loppuun ja työskentelyssä voidaan siirtyä eteenpäin. Avoimet hakukysymykset tarjosivat muille ryhmän jäsenille mahdollisuuden vaikuttaa työskentelyn kulkuun.

Marian esittämä avoin kysymys ei pyri kontrolloimaan muiden ryhmäläisten tekemisiä, vaan antaa muille ryhmän jäsenille mahdollisuuden tuoda esille ja vaikuttaa siihen, kuinka tehtävää tulisi jatkaa. Muilla ryhmäläisillä on siis mahdollisuus tuoda esille, mihin työvaiheeseen seuraavaksi siirrytään. Sami vastaa Marian aloitteeseen ryhtymällä tiedonhakuun ja esittämällä tietoa eli lukemalla ääneen oppikirjan tekstiä. Sami palaa tuttuun kaavaan, jossa ryhmä etsii tietoa, suunnittelee ja kirjoittaa. Sami esittää oppikirjasta lukemansa tiedon pohjalta arvelun, että ranskassa on paljon kalliomaalauksia. Laura vastaa Marian aloitteeseen ehdottamalla tiedonhakemista netistä. Lauran ehdotus saa Marialta kannatusta. Marian työtä ohjaava avoin hakukysymys sai aikaan toimintaa ja ehdotuksen siitä, mitä seuraavaksi tehdään.

Ajoittain pienryhmässä ilmeni kysymyksiä, joihin kysyjä ei heti saanut vastausta. Aloitteen 39 kohdalla pienryhmä on kirjoittanut muistiinpanoja kalliomaalauksista vihkoihin oppikirjasta ja internetistä löytämiensä tietojen pohjalta. Seuraavaksi ryhmän pitäisi siirtyä esitelmän tekoon tablettitietokoneella. Sami tekee työn ohjaukseen liittyvän aloitteen (aloite 39)

Aloite 39

Sami *oks meil nyt valmis täs on aika hyvin tietoo*

((Maria ja Laura puhuvat muusta tehtävään liittyvästä aiheesta.))

Sami *oisko sit valmis*

Maria *ei ihan vielä*

Aloitteessa 39 Sami kysyy, onko ryhmän kirjoitus valmis. Samassa aloitteessa hän myös perustelee oman näkökantansa sillä, että kirjoitusta on jo melko hyvin. Keskustelussa jokainen lausuttu puheenvuoro ennakoi jollakin tapaa sitä, millainen jatko sen jälkeen on odotettavissa (Raevaara, 1998, 75). Vaihtoehtokysymyksen polaarisuus osoittaa, odottaako kysyjä myönteistä vai kielteistä vastausta. Myönteinen *-ko*-kysymys ennakoi myönteistä vastausta, *onko?* - *on*. (Hakulinen, 2010, 1601.) Sami odottaa mahdollisesti preferoitua tai samanmielistä vastausta muilta ryhmäläisiltä. Samin tekemä perustelu ilmentää kuitenkin epävarmuutta. Oman näkemyksen perusteleminen aloitteessa viittaa toiveeseen saman mielisestä vastauksesta.

Maria ja Laura eivät kuitenkaan vastaa Samin aloitteeseen, vaan keskustelevat muusta aiheesta. Sami muotoilee kysymyksen uudelleen. Kysymyksen uudelleen esittäminen ja täsmentäminen on tyypillistä, jos kysymyksen esittäjä ei saa vastausta kysymykseensä. Tällä tavalla kysymyksen esittäjä osoittaa vastuksen puuttumisen olevan odotusten vastaista. (Raevaara, 1998, 79.) Sami muuttaa kysymyksensä ehdotuksen muotoon käyttäen konditionaalia ja seuraavan suhteuttavaa *sit(ten)* adverbiä, merkiten tehtävässä eteenpäin siirtymistä (Hakulinen, ym., 2010, 641). Konditionaalia käytetään puheessa epäsuoran hienovaraisen tai kohteliaan kehotuksen ilmauksena, pyyntönä tai ehdotuksena (Kielitoimiston ohjepankki -sivusto. ”Kohtelias kehotus tai pyyntö”. Viitattu: 1.2.2020).

Samin ei kuitenkaan saa saman mielistä vastausta muilta ryhmäläisiltä. Maria vastaa kieltävästi Samin aloitteeseen. Suoran kiellon sijaan Marian vastauksessa on varauksellisuutta *ei ihan*, mikä viestii siitä, että suora kieltäminen on jollain tapaa odotuksen vastainen. Marian työtä ohjaava vastaus [*ei ihan vielä*], muodostaa adverbilausekkeen, jossa hän laajentaa kieltävää vastaustaan ilmaisemalla suhteellista aikaa kirjoittamisen valmistamisessa (Hakulinen, ym., 2010, 662). Aineiston pienryhmässä oppilaat ilmaisivat usein samanmielisyyttä vastauksillaan, joten Marian kieltäminen on myös tässä mielessä odotusten vastainen. Keskustelussa jokainen puheenvuoro on laadittu responsiksi edeltävään puheenvuoroon, vastaamaan jollain tapaa sen luomiin odotuksiin (Raevaara, 1998, 75). On

mahdollista, että Maria vastaa Samin odotukseen laajennuksellaan, jolla hän perustelee kieltöään ja pehmentää kieltävää vastaustaan.

6.3 Yhteenveto

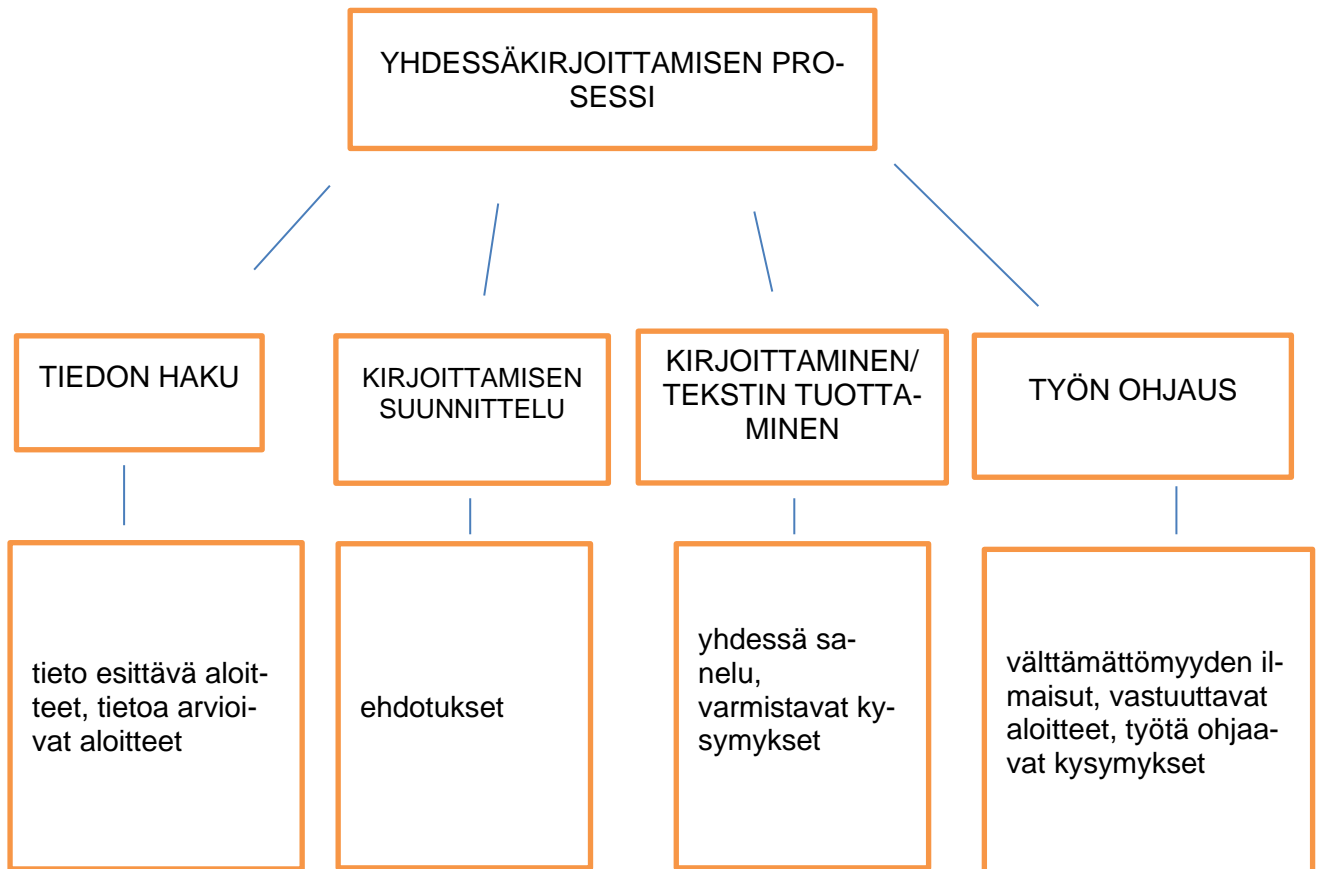
Tässä alaluvussa kokoan yhteen tutkielman päätulokset yhdessäkirjoittamisen prosessin muodostumisesta sekä oppilaiden toimijuuden diskursiivisesta rakentumisesta yhdessäkirjoittamisen kontekstissa. Aikaisemmissa alaluvuissa 6.1 ja 6.2 olen kuvannut kirjoitusprosessin muodostumista työvaiheittain sekä aloitteiden ja niiden muodostamien vuorovaikutusjaksojen näkökulmasta. Oppilaiden toimijuuden diskursiivista rakentumista on tarkasteltu oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa yhdessäkirjoittamisen kontekstissa.

Yhdessäkirjoittamisen prosessin rakentuminen

Tutkielman yhtenä tarkoituksena oli tutkia yhdessäkirjoittamisprosessin rakentumista vuorovaikutuksen näkökulmasta. Vuorovaikutusta tarkasteltiin oppilaiden tekemien kielellisten aloitteiden ja niiden muodostaminen vuorovaikutusjaksojen kautta. Kirjoittamisprosessin työvaiheiden luokittelussa sovelsin Hayesin ja Flowerin (1980) prosessikirjoittamista kuvaavaa mallia. Mallin soveltaminen myös tämän tyyppisen kirjoitustehtävän kohdalla katsoin perustelluksi, sillä tarkoituksena oli kuvata juuri yhdessäkirjoittamisen prosessimaisuutta. Prosessikirjoittamista kuvaavassa teoria kirjallisuudessa mallit ovat kehitetty esseetyylisten kirjoitustehtävien yhteydessä (esim. Hayes & Flower, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987), jonka vuoksi painotukset eri työvaiheiden välillä eroavat. Yhdessäkirjoittamisen kontekstissa malleja on hyödynnetty aikaisemminkin, esimerkiksi Pulkkinen ym. (2008) ja Erkens ym. (2005) ovat hyödyntäneet prosessikirjoittamisen malleja tutkiessaan vuorovaikutusta yhteistä tekstiä kirjoitettaessa.

Yhteenvetona voidaan todeta, että aineiston pienryhmässä kirjoitusprosessi muodostui neljästä toistuvasta työvaiheesta: tiedonhausta, kirjoittamisen suunnittelusta, kirjoittamisesta ja työn ohjauksesta. Vuorovaikutuksen näkökulmasta jokainen työvaihe näyttäytyi omanlaisenaan tapahtumana, joka ilmeni oppilaiden tekemissä sanallisissa aloitteissa sekä niiden muodostamissa vuorovaikutusjaksoissa (taulukko 2).

Taulukko 2: Yhdessäkirjoittamisen prosessi



Kirjoitusprosessin työvaiheet ilmenivät syklisesti siten, että tiedonhakemisesta siirryttiin kirjoittamisen suunnitteluun ja tekstin tuottamiseen. Kirjoittamisen jälkeen siirryttiin takaisin tiedonhakuun. Näiden työvaiheiden lomassa työtä ohjaavat työvaiheet jäsensivät ryhmän kirjoitusprosessia ja suuntasivat työskentelyä kohti kirjoitustyön valmistumista. Työvaiheiden muodostumiseen ja eri työvaiheiden painottumiseen kirjoittamisprosessissa näyttää vaikuttavan kirjoitustehtävän tyyli ja tekstilaji. Tässä aineistossa kyseessä oli lyhyen tietotekstin kirjoittaminen, joka sisälsi myös kuvia ja ääntä. Tekstin ja kuvien muodossa olevan tiedonhakeminen näyttäytyikin olennaisena työvaiheena. Tietotekstin kirjoittaminen vaikutti rakentuvan eri tietolähteistä löytyneiden yksittäisten tietojen poimimiseen ja niiden muotoilemiseen omin sanoin. Tekstin yhtenäisyyteen ei varsinaisesti kiinnitetty huomiota, vaan kirjoitus muodostui yksittäisistä tietoa sisältävistä virkkeistä. Mahdollisesti tehtävän luonteesta johtuen myös tekstin suunnittelu ja muokkaus jäivät vähemmälle huomiolle oppilaiden keskustelussa. Luovaa kirjoittamista ja pidempää tekstiä vaativan kirjoitustehtävän kohdalla olisi ollut odotettavaa, että suunnittelua ja tekstin muokkaamista olisi syntynyt enemmän.

Huomion arvoinen havainto aineistosta oli, että oppilaille vaikutti olevan selkeä käsitys siitä, kuinka tämän tyyppisiä kirjoitustehtäviä tehdään. Rutinoituminen ilmeni esimerkiksi siten, että oppilaat ryhtyivät töihin välittömästi eikä opettajan apua tarvittu työskentelyn aikana. Opettajan antamat ohjeet ennen työskentelyn aloittamista olivat myös melko suurpiirteiset, joka myös viesti siitä, että oppilaille oli kokemusta vastaavista kirjoitustehtävistä. Oletettu tuttu tehtävä mahdollisesti vaikutti siihen, että oppilaiden työskentely ilmeni aineistossa melko saumattomana ja työtä edistettiin tavoitteellisesti. Oppilaille en-tuudestaan tuntemattoman tehtävätyypin kohdalla olisi voinut syntyä enemmän keskustelua tehtävän tavoitteista ja neuvottelua siitä, mitä oikeastaan ollaan tekemässä. Tässä aineistossa tehtävän tavoitteet vaikuttivat olevan oppilaille selkeitä.

Vuorovaikutuksella oli suuri merkitys yhteisessä kirjoittamisprosessissa. Tutkielman tulokset osoittavat, että vuorovaikutuksella on myös moninaisia eri tehtäviä yhdessäkirjoittamisen prosessissa. Eri työvaiheet sisälsivät funktioltaan erilaisia kielellisiä aloitteita. Tiedonhaun työvaiheessa oppilaat jakoivat ja prosessoivat tietoa tekemällä tietoa esittäviä ja arvioivia aloitteita. Kirjoitusta suunnitellessaan tuotiin esille omia ideoita ja näkemyksiä siitä, mitä tekstiin kirjoitetaan. Tekstin tuottamisen aikana oppilaat tukeutuivat toistensa osaamiseen kirjoituksen sisällöstä ja oikeinkirjoituksesta. Sanellessaan yhdessä kirjoitettavaa tekstiä oppilaat ohjasivat toistensa kirjoittamista ja huolehtivat, että jokainen ryhmäläinen sai kirjoitettua muistiinpanot vihkoihin. Työtä ohjaavat työvaiheet ilmensivät ryhmätyölle tärkeää työn organisointia. Työtä ohjaavat kysymykset suuntasivat ryhmän työskentelyä tiedonhakemisen, kirjoittamisen suunnittelun ja kirjoittamisen lomassa. Vastuuttavilla aloitteilla huolehdittiin työtaakan tasaisesta jakautumisesta ryhmän jäsenten kesken. Velvoittavilla aloitteilla puolestaan ohjattiin työn etenemistä tehtävän ohjeistuksen ja tavoitteiden mukaiseen suuntaan.

Toimijuuden diskursiivinen rakentuminen

Yhdessäkirjoittamisen rinnalla tutkielmassa tarkastelin, millaista toimijuutta oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa rakentuu yhdessäkirjoittamisen kontekstissa. Toimijuus ymmärrettiin tässä tutkielmassa diskursiivisena ja tilanteisesti rakentuvana ilmiönä,



missä puheella ja kontekstilla on suuri merkitys. Tutkielmassa oppilaiden vuorovaikutusta tutkittiin kielellisten aloitteiden ja niiden muodostamien vuorovaikutusjaksojen kautta. Vuorovaikutuksen tutkimuksessa, jokainen keskusteluun ja toimintaan osallistuja voidaan nähdä aktiivisena toimijana, sillä jokaisen osallistujan toiminnalla on vaikutusta muihin (Tainio, 2009, 161). Keskusteluun osallistumista ja aloitteiden tekemistä voidaan jo itsessään pitää merkinä toimijuudesta aloitteiden funktiosta riippumatta. Oppilaat ilmensivät toimijuuttaan osallistumalla yhteistoimintaan ja vaikuttamalla vuorovaikutuksen kulkuun. Kielelliset aloitteet toimivat toimijuuden ilmentyminä, joilla oppilaat toivat esille sitoutumistaan yhteiseen tehtävään.

Toimijuus näyttäytyi oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa **jaettuna vastuunottamisena yhteisen työn edistämisestä, asiantuntijuutena eli osaamisena**, jota tehtävän tekeminen edellytti sekä opettajan **odotusten ja ohjeisen mukaisena toimintana**, joiden velvoittavuutta oppilaat ilmensivät aloitteissaan. Nämä kolme toimijuuden ilmentymää eivät esiintyneet aineistossa erillisinä, vaan toisiinsa kytkeytyneinä toimijuuden diskursseina. Vastuunottaminen, osaaminen ja odotusten mukainen toiminta kietoutuivat toisiinsa muodostaen sen diskursiivisen ilmiön, joka tässä tutkielman kontekstissa käsitetään toimijuudeksi.

Vastuunottaminen ja jakaminen ilmenivät aineistossa sekä yksilöllisenä vastuunottamisena että jaettuna vastuuna yhteisen työn edistämisessä. Pääasiallisesti kaikki kolme ryhmän oppilasta ottivat vastuuta työn edistämisestä, mutta ajoittain vastuu oli enemmän yhdellä oppilaalla kuin koko ryhmällä. Esimerkiksi kirjoittamisen aikana yksi oppilas saattoi ottaa vastuun koko ryhmän kirjoittamisen ohjaamisesta sanelemalla muille kirjoitettavaa tekstiä ja vastaamalla muiden oppilaiden kysymyksiin. Vastuuta pyrittiin myös jakamaan vastuuttavilla aloitteilla vaihtelevalla menestyksellä. Aineiston pienryhmässä negatiivisesti polarisoituneisiin vastuuttaviin aloitteisiin suhtauduttiin torjuvammin, kuin neutraaleihin vastuunsiirtoihin.

Vastuunottamisen lisäksi toimijuus ilmeni oppilaiden asiantuntijuutena, joka tässä aineistossa tarkoitti yksilöllistä ja jaettua osaamista suhteessa kirjoitustehtävän edellyttämiin tietoihin ja taitoihin, joita oppilaat toivat puheessaan esille. Asiantuntijuus näyttäytyi aineistossa kykyä hakea ja prosessoida oppikirjasta ja internetistä löytyvää tietoa sekä osaamisena muodostaa omin sanoin kirjoitettua, oikeakielistä tekstiä haetun tiedon poh-



jalta. Yhdessä kirjoittaessaan oppilaat toivat esille ja yhdistivät osaamistaan eri työvaiheissa yhteisen päämäärän eli tehtävän tekemisen edistämiseksi. Oppilaat toivat myös ajoittain esille omaa epävarmuuttaan ja tukeutuivat toistensa osaamiseen.

Oppilaiden toiminta ryhmässä ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa ollut vastavuoroista, vaan ajoittain yksi oppilaista vaikutti dominoivan työskentelyä ja päätöksentekoa. Aineiston tarkastelussa ilmeni, että oppilaille työskentelyn aikana (ja mahdollisesti myös sitä ennen) muodostuneet erilaiset asiantuntijan asemat vaikuttivat siihen, millaisia mahdollisuuksia heillä oli saada omia ideoitaan läpi yhteisessä keskustelussa. Esimerkiksi kirjoituksen suunnittelun työvaiheessa päätösvalta vaikutti olevan enemmän Lauralla kuin Marialla tai Samilla. Aineistossa Laura vaikutti olevan se, kuka useimmiten asettui asiantuntijaksi ja kenen osaamiseen myös muut oppilaat tukeutuivat.

Asiantuntijuuden ja vastuunottamisen lisäksi oppilaiden toimijuus näyttäytyi aineistossa linkittyvän opettajan antamiin ohjeisiin ja odotuksiin, joita oppilaat liittivät työskentelynsä. Oppilaat ilmensivät puheessaan selkeää käsitystä siitä, millaisia odotuksia heidän toimintaansa kohdistuu. Odotuksia ilmaistiin erityisesti työtä ohjaavilla aloitteilla, joissa käytettiin velvoittavuutta tai pakkoa ilmaisevia verbejä, kuten *pitää*. Velvoittavat aloitteet kohdistettiin koko ryhmään aloitteen tekijä mukaan lukien. Odotusten mukaisesta toiminnasta ja opettajan ohjeiden noudattamisesta vallitsi yksimielisyys ryhmässä.

7 Tutkielman luotettavuus

Usein tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä puhutaan tutkimuksen objektiivisuudesta, jossa tutkijan oma subjektiivisuus pyritään minimoimaan. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuitenkin tutkijan subjektiviteetti ja sen tunnustaminen, että tutkija on itseasiassa oman tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 1998, 211). Tämä ajatus perustuu siihen, että tutkijan tekemä analyysi (joskin perusteltu sellainen) ja laajemmin koko tutkimus jo aiheen valinnasta lähtien on tehty siitä sosiaalisesta tilasta, josta käsin tutkija ilmiötä tarkastelee. Diskurssianalyttinen tutkimusote itsessään edustaa konstruktionistista lähestymistapaa todellisuuteen, jossa kaikki myös tutkimustiedot käsitetään sosiaalisesti tuotettuina (Juhila & Suoninen, 1999, 234.)

Juhilan ja Suonisen (1999) mukaan ”*tulkintojen todellisuuden tai faktuaalisuuden voidaan ajatella olevan pätevä vain jonkin ’kielipelin’ sisällä*” (Suoninen & Juhila, 1999, 234). Sosiaalisen todellisuuden moniulotteisuudesta johtuen siirrettävyys tai yleistettävyys ei diskurssianalyttisessä tutkimuksessa ole tarkoituksen mukainen tavoite (Eskola & Suoranta, 1998, 212-213). Tutkielmassa oppilaiden kirjoitusprosessin ja toimijuuden diskurssiivista rakentumista tarkasteltiin tietyn pienryhmän kirjoitusprosessissa, jonka vuoksi aineiston pohjalta ei voida tehdä yleistyksiä. On kuitenkin oletettavaa, että samankaltaisia vuorovaikutuksen ilmiötä voi esiintyä vastaavissa konteksteissa tehdyissä tutkimuksissa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella useista eri tulokulmista, riippuen tutkimuksen luonteesta. Yksi arviointi kriteeri on aineiston kattavuus ja riittävyys. Aineiston kattavuudella tarkoitetaan sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin toistoihin aineistosta. (Eskola & Suoranta, 1998, 216.) Tässä tutkielmassa tarkasteltiin yhden pienryhmän kokonaista kirjoitusprosessia. Tutkielmassa käytetty aineisto valikoitiin analyysin kohteeksi sen perusteella, että juuri siinä pienryhmän kirjoitusprosessi tuli selkeästi esille. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko ei ole tutkimuksen luotettavuuden määrittäjä, vaan pikemminkin se, millaisin perustein aineisto on valikoitu ja kuinka hyvin se kuvaa tutkimuksessa käsiteltävää ilmiötä. Aineiston valikoimista ja rajaamista kuvataan tarkemmin alaluvussa 5.1.



Tutkielmassa hyödynnetty videoaineisto sopi hyvin vuorovaikutuksen tarkasteluun. Tutkielman aineisto voidaan luokitella *luonnolliseksi aineistoksi* eli aineistoksi, joka olisi syntynyt tutkijasta riippumatta. Luonnolliset aineistot, kuten autenttisesti tilanteessa nauhoitetut videotallenteet tarjoavat mahdollisuuden tarkastella sosiaalisia käytäntöjä eri tavalla kuin tutkimusta varten järjestetyt tilanteet. (Juhila & Suoninen, 1999, 236-237.) Lisäksi videotallenteet mahdollistivat alkuperäiseen aineistoon palaamisen yhä uudelleen ja uudelleen toisin kuin, jos käytössä olisi ollut ainoastaan litteroituversio aineistosta. Aineistoon palaaminen osoittautui olennaiseksi omien tulkintojen kriittisessä tarkastelussa ja arvioinnissa aineiston analyysia tehdessä.

Luotettavuuden arvioinnissa huomioitava seikka on myös tutkimuksen analyysin arvioitavuus, jolla tarkoitetaan tutkijan tekemien päättelyiden johdonmukaisuutta ja perustelua sekä toistettavuus, joka merkitsee tulkintojen ja luokittelujen mahdollisimman yksiselitteistä esittelyä (Ekola & Suoranta, 1998, 217). Olennaista on se, että toinen tutkija pystyisi periaatteessa tekemään samat tulkinnat aineistosta (Eskola & Suoranta, 1998, 217). Tutkielman arvioitavuutta on pyritty lisäämään kuvailemalla analyysia mahdollisimman seikkaperäisesti ja selkeästi. Yhdessäkirjoittamisen työvaiheiden kuvauksessa tutkielman arvioitavuutta on pyritty lisäämään peilaamalla kirjoittamisen työvaiheiden muodostumista teoriakirjallisuuteen sekä aiheeseen liittyvään aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Työvaiheissa esiintyneiden aloitteiden luokittelussa oli tukeuduttu lingvistiseen diskurssianalyysiin, jolloin luokittelua perusteltiin kielitieteellisestä näkökulmasta.

8 Pohdinta

Tutkielmani tehtävänä oli selvittää vuorovaikutuksen näkökulmasta, millaisena yhdessäkirjoittamisen prosessi aineiston pienryhmässä näyttäytyy ja millaista toimijuutta yhdessäkirjoittamisen kontekstissa rakentuu. Tutkimuksen keskiössä olivat oppilaiden tekemät kielelliset aloitteet ja niistä seuranneet vuorovaikutusjaksot, joita tarkasteltiin diskurssianalyysin keinoin. Diskurssianalyysissa kiinnitettiin huomiota kielellisten ilmausten funktioihin eli puheen tarkoitusperiin. Tutkimuksen aineistona toimi videoaineisto, jossa kolme 5. luokkalaista oppilasta työskentelivät yhteisen kirjoitustehtävän parissa.

Videoaineiston tuottaminen ja tarkastelu oli opettajaopiskelijan silmin hyvinkin mielenkiintoista ja opettavaista. Tutkielman myötä olen saanut lisää tietoa siitä, millaisia vuorovaikutuksellisia piirteitä oppilaiden keskinäisessä työskentelyssä voi ilmetä ja miten monia erilaisia tehtäviä vuorovaikutuksella voi yhdessä työskennellessä olla. Oman kokemukseni mukaan kouluarjessa opettajalla on harvoin mahdollisuutta keskittyä havainnoimaan yhden pienryhmän toimintaa ryhmätyön alusta loppuun saakka. Opettajan käsitys vuorovaikutuksesta vertaistyöskentelyssä voi perustua yksittäisille havainnoille tai oletuksille oppilaiden välisestä keskustelusta. Videoaineiston tarkastelu tarjoaa mahdollisuuden rakentaa siltaa ihanne tavoitteiden ja koulutyöskentelyn todellisuuden välille (Kauppinen & Niemi, 2013, 8). Oppilaiden välistä vuorovaikutusta tutkimalla voidaan tuottaa lisää tietoa vuorovaikutuksesta myös sellaisissa tilanteissa, joissa opettaja ei ole jatkuvasti läsnä.

Yksi tutkielman teemoista oli yhdessä oppiminen ja tarkemmin rajattuna yhdessäkirjoittaminen. Yhdessäkirjoittamista on aikaisemmin tutkittu useiden tutkijoiden toimesta, joiden tutkimuksiin myös tässä tutkielmassa on viitattu (esim. Sharples, 1999; Pulkkinen, ym. 2008; Lowry, ym., 2004; Mertaniemi, 2018). Aikaisemman tutkimuksen perusteella yhdessäkirjoittaminen näkyy moniulotteisena työtapana, jossa vuorovaikutuksella on suuri merkitys kirjoitusprosessin aikana. Myös tässä tutkielmassa oppilaiden välinen vuorovaikutus nähtiin merkityksellisenä yhdessäkirjoittamisen prosessissa. Oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella oli moninaisia tehtäviä yhdessäkirjoittamisen prosessissa. Eri työvaiheissa painottuivat funktioltaan erilaiset kielelliset ilmaukset, joilla yhteistä kirjoitusprosessia edistettiin. Vuorovaikutuksessa yhteistä tekstiä rakennettiin tietoa esittämällä ja prosessoimalla, tekemällä ehdotuksia kirjoituksen sisällöstä ja ohjaamalla kir-

joittamista yhdessäsanelun avulla. Vuorovaikutuksen kautta myös ohjattiin ryhmän työskentelyä. Oppilaat organisoivat ryhmän ja ryhmäläisten toimintaa huolehtimalla vastuun jakautumisesta, tehtävälle asetettujen tavoitteiden täyttymisestä ja työn valmistumisesta aikataulussa.

Yhdessäkirjoittaminen liittyy laajemmin tarkasteltuna samaan oppimisen yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta korostavaan oppimiskäsitykseen siinä, missä muutkin yhdessäoppimisen työtavat. Yhteisöllisyys ja yhteisölliset työskentelytavat ovat yhä tutumpia käsitteitä sekä työelämässä että koulussa. Tulevaisuuden ja työelämän kannalta katsottuna pelkkien asiasisältöjen hallitseminen ei enää riitä, sillä tietoja ja taitoja on osattava hyödyntää tilanteissa, joissa toimitaan yhdessä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi. Oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta lisääviä työskentelymuotoja on useissa tutkimuksissa perusteltu sekä sisältöjen että sosiaalisten taitojen oppimista tukevana menetelmänä. Yhdessä oppiessa korostuvat ryhmän jäsenten positiivinen riippuvuus toisistaan, yksilöllinen vastuu, osallistava vuorovaikutus, sosiaalisten taitojen harjaantuminen sekä yhdessä reflektio, joiden toteutuminen saa aikaan oppimista (Hellström, ym., 2015, 24, 27). Ryhmässä harjoitellaan ryhmässä toimimisen taitoja, ryhmäviestinnän käytänteitä ja omien ideoiden sovittamista yhteen toisten kanssa. Yhdessä työskennellessä oppilaat oppivat kantamaan vastuuta oppimisestaan ja ponnistelemaan yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hellström, ym., 2015, 59.)

Koulun yksi tärkeä tehtävä on vastata tulevaisuuden haasteisiin ja vahvistaa sellaisten tietojen ja taitojen oppimista, joille on käyttöä tulevaisuudessa. Nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan ryhmässä oppimista ja yhteisöllisiä työtapoja. Oppiva yhteisö on opetussuunnitelman mukaan koulun toimintakulttuurin ydin, joka luo edellytyksiä yhdessä ja muilta oppimiseen. (POPS, 2014, 27.) Yhdessä tekemisen ja osallisuuden kokemukset nähdään opetussuunnitelmassa yhteisöä vahvistavina elementteinä (Harjunen & Rautoputo, 2015, 183). Yhteisöllinen elämä ja erilaisiin yhteisöihin kuuluminen on ihmisille välttämätön taito, jonka vuoksi yhteistyötaitojen opettelu voidaan katsoa tavaksi, jolla koulu pyrkii vastaamaan tulevaisuuden osaamistarpeisiin (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo, 2012, 17). Opettajat ovat tässä mielessä yhteiskunnallisesti ja yksilötasolla tärkeässä asemassa välittämässä oppilaille niitä taitoja, jotka ovat merkityksellisiä tulevaisuudessa. Jotta oppilaat voisivat oppia erilaisia työskentelytaitoja, kuten tapoja työskennellä yksin ja yhdessä, he tarvitsevat kokemuksia



erilaisista työskentelytavoista. Yhdessäoppimista käsittelevien tutkimusten kautta voidaan saada tärkeää tutkimustietoa vuorovaikutuksellisesta oppimisesta, jonka pohjalta opetusta suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan.

Toinen tutkielman teemoista oli oppilaiden toimijuus, jota lähestyttiin diskursiivisesta tulokulmasta. Toimijuuden käsitteen hahmottaminen ei ole yksiselitteistä, sillä toimijuutta voidaan lähestyä hyvin monesta eri näkökulmasta. Tässä tutkielmassa toimijuus ymmärrettiin diskursiivisesti rakentuvana sosiokulttuurisena toimijuutena, joka muodostuu yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Toimijuuden tarkastelun kontekstina oli oppilaiden yhdessäkirjoittamisen prosessi, jonka aikana toimijuutta rakennettiin oppilaiden keskinäisessä puheessa. Yhdessäoppimisen työtavat kirjoittamisessa, ja laajemmin myös muiden tietojen ja taitojen oppimisessa, lisäävät oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja mahdollisuuksia olla aloitteiden tekijöinä. Työskennellessään vertaisryhmässä oppilaiden henkilökohtainen, yhteinen ja kollektiivinen toimijuus rakentuvat ryhmän oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa oppilaiden työskennellessä tavoitteellisesti yhteisen työn edistämiseksi.

Aineiston pienryhmässä oppilaiden toimijuus näyttäytyi kirjoitustehtävän tekemiseen liittyvänä vastuunottamisena ja osaamisena sekä tehtävän tekemiseen ja oppilaiden toimintaan liittyvien odotusten mukaisena toimintana. Oppilaiden toimijuus vaikutti aineistossa rakentuvan hyvin pitkälti institutionaalisen kontekstin ohjaamana. Koulu ja ryhmälle annettu tehtävä luovat raameja oppilaiden väliselle keskustelulle. Ulkoinen pakko, kuten oppilaille annetun tehtävän suorittaminen, asettaa tiettyjä reunaehtoja vuorovaikutukselle ja vaikuttaa siihen, millaisiin asioihin puheenaiheet kohdistuvat. (Turkia, 2007, 212.) Institutionaalisuus ilmeni oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa monessa mielessä, kuten siinä, että suurin osa oppilaiden keskustelusta rakentui annetun tehtävän ympärille. Tehtäväkeskeisyys oppilaiden verbaalisessa vuorovaikutuksessa ilmensi vastuunottamista ja sitoutuneisuutta ryhmän yhteiseen päämäärään eli tehtävän valmiiksi saattamiseen odotusten mukaisella tavalla. Hirvosen (2016) mukaan tehtävään liittyvä toimijuus on institutionaalinen ilmiö, joka kuvastaa henkilöiden käsityksiä omista oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan (Hirvonen, 2016, 4, 12). Aineiston pienryhmän oppilaat ilmensivät selkeää ymmärrystä siitä, millaista toimintaa heiltä odotettiin tehtävän tekemisen aikana. Toiminnan keskiössä oli yhteinen kirjoitustehtävä, jonka tekemisestä kaikkien ryhmän oppilaiden odotettiin kantavan vastuuta. Oppilaiden keskusteluissa aiheeseen liittymättömälle vapaa-ajan keskustelulle tuntui kuitenkin löytyvän tilaa työskentelyn loppupuoliskolla, kun vastuu tehtävän edistämisestä oli kerrallaan vain yhdellä oppilaalla.

Oman vuoron odottelu mahdollisti keskustelun puheenaiheiden siirtymisen sivupoluille. Vapaa-ajan topiikkeihin liittyvää keskustelua säädeltiin oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Sivupoluille ajautuneet keskustelijat ohjattiin takaisin tehtävän pariin siirtämällä heille vastuuvuoro työn tekemisestä. Keskustelu saattoi myös tyrehtyä, kun toinen keskustelun osapuolista ei enää jatkanut aiheesta. Aiheeseen liittymätön keskustelu sallittiin ryhmässä, kunhan se ei haitannut työntekoa.

Institutionaalinen toimijuus näyttäytyi aineistossa myös oppilaiden välisissä keskusteluissa, joissa he ilmensivät työskentelyynsä liitettyjä odotuksia. Institutionaalisisessa kontekstissa toimijuuteen liitetyt oletukset konkretisoituvat odotuksina siitä, miten tietyissä tilanteissa tulee toimia (Ojala, Palmu & Saarinen, 2009, 23). Tehtäviä tehdessään oppilaat sovittavat toimintaansa käsityksiinsä tehtävän tavoitteista ja tehtävän tekemistä ohjaavista normeista (Juvonen & Routarinne, 2018, 136). Tutkielman aineistossa oppilaiden esille tuomat odotukset liittyivät opettajan ohjeiden mukaiseen toimintaan ja vakiintuneiden kirjoittamistapojen noudattamiseen, kuten omin sanoin kirjoittamiseen. Odotusten mukainen toiminta ja ”pakollisuuden” läsnäolo oppilaiden puheessa ilmensi toimijuutta, jossa oppilaat toimivat rutinoituneesti heidän institutionaalisen asemansa edellyttävällä tavalla. Rutinoituneisuus ilmeni myös siinä, että pienryhmässä vallitsi yksimielisyys odotusten mukaan toimimisesta eikä ohjeista tai odotuksista käyty neuvotteluja oppilaiden välillä. Toimijuus ei siis ole täysin autonomista, vaan yksilöiden toimintaa säätelevät velvollisuudet, jotka luovat rajoja yksilön vapaudelle toimia (Ojala, ym., 2009, 22).

Toimijuuden tutkimisen merkitystä ei voi liikaa korostaa, sillä toimijuutta pidetään tärkeänä asiana sekä yksilön elämässä että yhteiskunnallisella tasolla. Yhteiskunnan tasolla toimijuus linkittyy kansalaisaktiivisuuteen ja vastuunottamiseen yhteiskunnallisista asioista. Yhteiskunta tarvitsee aktiivisia kansalaisia, joilla on kykyä ja halua toimia aloitteellisesti yhteisen hyvän edistämiseksi. Yksilön tasolla toimijuus synnyttää pystyvyyden tunnetta, joka vaikuttaa siihen, missä määrin henkilö uskoo omiin kykyihinsä ja ponnistelujensa tuottavan tulosta. (Kumpulainen, ym., 2020, 24.) Toimijuuteen kasvattaminen myös koulussa tukee niitä yhteiskunnallisia arvoja, joiden varassa rakennetaan yksilöllistä ja yhteistä hyvinvointia. Toimijuuden tutkiminen koulukontekstissa tarjoaa mahdollisuuksia ymmärtää koulua ja kouluarkea rutinoituneena toimintana, jossa vallitsevat koululle ominaiset toimintamallit (Ojala, ym., 2009, 30).

Toimijuus ei ole jotain, jota voidaan kirjasta oppia, vaan toimijuuden kehittyminen edellyttää kokemuksia ja tuntemuksia toimijuudesta. Ojala ym. (2009) kuvaavat toimijuuden



rakentumista prosessina, jossa yksilön kokemukset ja toiminta arkielämässä sekä eri instituutioissa yhdistyvät materiaalisiin, diskursiivisiin ja kulttuurisiin jäsenyyksiin (Ojala, ym., 2009, 27). Oppilaiden toimijuuden edistämisen kannalta onkin syytä pohtia, millaisia toimijuuden kokemuksia yksilöille muodostuu kouluinstituutiossa. Aikaisemmissa toimijuuden ja yhdessäoppimisen tutkimuksissa (esim. Toivola, 2015; Arnolds, 2012; Kotso-poulos, 2014; Cohen, 1994) on havaittu, että toimijuus näyttäytyy erilaisena eri oppilaiden kohdalla. Myös tässä tutkielmassa havaitsin oppilaiden välisiä eroja siinä, missä määrin he pääsivät osallisiksi esimerkiksi päätöksentekoon ryhmässä. Vaikuttaa siltä, että oppilaiden keskinäisessä työskentelyssä on melko tyypillistä, että eri oppilailla on erilaiset mahdollisuudet saada oma äänensä kuuluviin ryhmässä. Vaikuttaminen ryhmässä riippuu siitä, kuinka muut oppilaat suhtautuvat oppilaan ehdotuksiin ja pyrkimykseen ottaa vastuuta ryhmässä. Toimijuuden kehittämisen kannalta voidaan pitää merkityksellisenä, että kaikki oppilaat saavat kokemuksia vastuunottamisesta ja oman osaamisen hyödyntämisestä vertaistyöskentelyn aikana. Oppilaiden toimijuuden edistäminen vaatii erilaisten oppilaiden toimijuuden mahdollisuuksien lisäämistä sekä luokkahuoneissa että kouluyhteisön tasolla.

Tutkielman tekemisen aikana aineistosta nousi esille useita kiinnostavia yksityiskohtia, joita olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa. Erityisesti eri työvaiheet yhdessäkirjoittamisen prosessissa herättivät oman kiinnostukseni. Jatkotutkimuksen kannalta olisi kiinnostavaa keskittyä tutkimaan tarkemmin tiettyä kirjoittamisen työvaihetta, kuten tekstin tuottamista ja siinä esiintyviä vuorovaikutuksellisia ilmiöitä, kuten yhdessäsanelua. Tällä tavalla voitaisiin saada tarkempaa tietoa kirjoitusprosessin eri vaiheista ja niiden vuorovaikutuksellisista piirteistä. Tutkimukseen voisi sisällyttää myös non-verbaalin vuorovaikutuksen tarkastelun. Ilmeiden ja eleiden tutkiminen laajentaisi vuorovaikutuksen kirjoa, joka tässä tutkielmassa painottui kielellisten ilmausten tarkasteluun.

Lähteet

- Alho, I. & Kauppinen, A. (2013). *Käyttökielioppi*. Tampere: Tampere Print Oy.
- Arnold, J. L. (2012). *Addressing the balance of agency in science classroom*. Melbourne: Graduate School of Education, University of Melbourne.
- Arnold, J. & Clarke, D. J. (2013). What is agency? Perspectives in science education research. *International Journal of Science Education*, 36:5, 735-754.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Reviews. Psychology*. 2001. 52, 1-26.
- Barker, C. (2004). *The SAGE Dictionary of Cultural Studies*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology Of Written Composition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39 (2), 132-149.
- Brilhart, J. K. & Galanes, G. J. 1995. Effective group discussion. Madison, WI: Brown and Benchmark.
- Chen, W. & Looi, C-K. (2011). Active classroom participation in a Group Scribbles primary science classroom. *British Journal of Educational Technology* 42(4):676 – 686.
- Gergen, K. J. (1999). Agency: Social Construction And Relational Action. *Theory And Psychology*. Volume 9, Issue 1, 113-115.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35
- Davies, B. (1990). Agency as a form of discursive practice. A classroom scene observed. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 11, No. 3, 341–361.
- De Lisi, R. (2002). From marbles to Instant Messenger: Implications of Piaget's ideas about peer learning. *Theory into Practice*, 41(1), 5–12.
- Edwards, A. (2007). *Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis*. Department of Educational Studies, University of Oxford.
- Emirbayer, M. & Miche, A. (1998). What is agency?. *The American Journal of Sociology*, 103 (4), 962-1023.
- Enkenberg, J. (2004). Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen (toim.) *Tutkiva opettajankoulutus tai-tava opettaja*, Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos 2004, 7-21.



- Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M. & Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior* 21(3):463-486.
- Eskelä-Haapanen, S. & Hannula, M. (2015). Oppimista tukeva keskustelu. Teoksessa O-P. Salo & M. Kontoniemi (toim.) *Kohti uutta - 100 vuotta koulun kehittämistä Jyväskylän normaalikoulussa*, 227–244.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino: Tampere.
- Flower, L. (2004). *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. South Illinois University Press, South Illinois.
- Giroud, A. (1999). Studying argumentative text processing through collaborative writing. Teoksessa J. E. B. Andriessen & P. Coirier (toim.) *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 149-178.
- Hakanen, A. (1978). *Konstratiivista lauseanalyysia: eksistentiaalilauseet*. Turku: Turun yliopisto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä*. Helsinki: WSOYpro.
- Hakulinen, A. (1998). Vuorottelujäsennys. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Hakulinen, A., Alho, I. & Viikuna, M. (2010). *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hannula, M. (2012). *Dialogia etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa*. Jyväskylän yliopisto 2012.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. (2015). *Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kielentämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 2015:8.
- Harré, R., Moghaddam, F. M. & Cairnie, T. (2009). *Recent Advances in Positioning Theory*. *Theory & Psychology* 19(1):5-3.
- Hartikainen, A. (2007). *Seitsemäsluokkalaisen oppilasryhmän interpsykologiset oppimisprosessit tutkivan oppimisen kontekstissa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. N:o 124. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Teoksessa L. W. Gregg, & E. R. Steinberg (toim.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 3-30.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015). *Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet*. Helsinki: Into 2015.



Helsingin yliopiston yleisen valtio-opin laitoksen www-sivusto. (2006). P. Saukkonen (toim.). <https://www.mv.helsinki.fi/home/jmykkane/tutkielma/index.html>. Viitattu: 26.1.2020.

Hirvonen, P. (2016). Positioning Theory and Small-Group Interaction: Social and Task Positioning in the Context of Joint Decision-Making. *Sage Open*: 6: 3, 1-15.

Häkkinen, P. & Arvaja, M. (1999). Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa: A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim). *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 206-222.

Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Saarinen, J. (2011). Toimijuuden tilat ja tunnot: opettajien muuttuva työ kouluorganisaatiossa. Teoksessa K. Colin, S. Paloniemi, H. Rausku-Putonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro, 141-159.

John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31 (3/4), 191-206.

Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2002). Vuorovaikutuksen mikroaseman analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikenteessä*. Tampere: Vastapaino, 101-125.

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. (2017). Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapa – desing-tutkimus opettamisen kehittämisen välineenä. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen*. Tampere: Juvanus Print, 181-203.

Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. (2012). *Yhteisöllinen kirjoittaminen*. Helsinki: BTJ Finland Oy.

Kauppinen, A. & Niemi, K. (2013). *Johdanto*. Teoksessa Kauppinen Anneli (toim.) *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Vantaa: Hansaprint, 7-11.

Kaikkonen, M., Kivijärvi, S. (2013). Interaction Creates Learning: Engaging Learners with Special Educational Needs through Orff-Schulwerk. *Approaches: Music Therapy & Special Music Education, Special Issue*, 5 (2), 132-137.

Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa*. Helsinki: Edita.

Juvonen, R. & Routarinne, S. (2018). Toimintaa lukemisen ja kirjoittamisen rajapinnalla : Neljäsluokkalaisten luetun ymmärtämisen tehtävä ympäristöopin tunnilla. Teoksessa L. Lehti, P. Peltonen, S. Routarinne, V. Vaakanainen & V. Virsu (toim.) *Uusia lukutaitoja rakentamassa - Building new literacies: AFinLAn vuosikirja 2018*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaiuja nro 76. Jyväskylä. AFinLA ry, 134-158.

Kielitoimiston sanakirja. (2018). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 viitattu 21.11.2019.

Kielitoimiston ohjepankki: Kohtelias kehoitus tai pyyntö. www.kielitoimistonohjepankki.fi/ohje/500. Viitattu 1.2.2020.



- Kiili, C. (2012). *Online reading as individual and social practice*. University of Jyväskylä.
- Kronqvist, E-L. (2004). *Mitä lapsiryhmässä tapahtuu? Pienten lasten yhteistoiminta, sen rakentuminen ja kehittyminen spontaaneissa leikki-tilanteissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt: eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOYpro.
- Koskenniemi, M. (1982). *Yhdessä ja yhteistoimin. Koulu ja sosiaalisuuteen kasvaminen*. Helsinki: Otava.
- Kotsopoulos, D. (2013). The Case of Mitchell's Cube: Interactive and Reflexive Positioning During Collaborative Learning in Mathematics, *Mind, Culture, and Activity*, 21:1, 34-52.
- Kuhlthau, C. (1993). *Seeking Meaning. A Process Approach to Library and Information Services*. Nordwood, New Jersey: Ablex.
- Kulju, P. & Mäkinen, M. (2010). Lukeminen ja kirjoittaminen koulun kontekstissa. *Kasvatus*. 41. vuosikerta Kasvatusopillisen aikakauskirjan 147. vuosikerta Kasvatus ja koulun 96. vuosikerta, 113-116.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. 2010. *Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kumpulainen, K. & Mutanen, M. (1999). *Interaktiivitutkimus sosiokulttuurallisen ja konstruktivistisen oppimisnäkökuvan viitekehyksessä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. (2015). Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Juvanes Print, 13-24.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lakkala, M. (2018). Yhteisöllinen oppiminen ja digitaaliset oppimisympäristöt. *Valittonhallinnon kehittämisen ajankohtaislehti 1/2018*, 24-26.
- Lawrence, T., Leca, L. & Suddaby, R. (2009). *Institutional work: actors and agency in institutional studies of organizations*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Leiman, M. (2013). Avuttomuus ja toimijuus. *Polku työmarkkinoille-osahanke. Tuetusta toimijuudesta itsenäiseen toimijuuteen. Dialoginen ohjaus ja neuvonta käytännössä*. Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskus, 32-44.
- Leiwo, M. Kuusinen, J. & Kuusisto, A. (1981). *Opettajan ja oppilaan kielellinen vuorovaikutus: 1, Opetusdiskurssin kuvaus*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Linehan, C. & McCarthy, J. (2000). Positioning in practice: Understanding participation in the social world. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30(4), 435-453.



- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812-819.
- Lowry, P. B., Curtis, A. & Lowry, M. R. (2004). *A Taxonomy of Collaborative Writing to Improve Empirical Research, Writing Practice, and Tool Development*, *Journal of Business Communication (JBC)*, 41(1), 66-99.
- Luukka, M-R. (2004). Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. Teoksessa M-R Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 9-22.
- Luukka, M-R. (2004). Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M-R Luukka & P. Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 145–160.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu – Mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielientutkimuksen keskus.
- Mercer, N., Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal* 25(1), 95–111.
- Mertaniemi, S. (2018). *Seitsemäsluokkalaisten kerrontaa kirjoittamisestaan opetusta eheyttävässä moniaineprojektissa*. Tampere: Juventes Print.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S. (2009). Oppimisen teorit. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 194-236.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (2009). Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa – Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009).
Saataavilla: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519462.pdf>. Viitattu: 1.1.2020.
- Raevaara, L. (1998). Vierusparit – Esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Raevaara, L. & Sorjonen, M-L. (2001). Lääkärin kysymykset ja potilaan vastaukset. Teoksessa M-L. Sorjonen, A. Peräkylä, & K. Eskola (toim.) *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*. Tampere: Vastapaino.
- Peräkylä, A. (1998). Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelun analyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.



- Portimojärvi, T., Kärnä, M. & Vuoskoski, P. (2008). *Kohti yhteisöllistä tiedonhankintaa – Ongelmaperustainen oppiminen tiedonhankinnan ympäristönä*. Tampere University Press.
- Propp, K. M. (1999). Collective information processing in groups. Teoksessa: L. R. Frey (toim.) *The handbook of group communication theory & research*. Thousand Oaks: Sage.
- Pulkkinen, M., Marttunen, M. & Laurinen, L. (2008). Vuorovaikutus pienryhmässä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. *Kasvatus* 5/2008, 481-494.
- Rainio, A. P. (2008). From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld. *Activity, Mind, Culture, and Activity*, 15:2, 115-140.
- Rainio, A. P. (2010). *Lionhearts of the Playworld An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy*. Helsinki: University Print.
- Rajala, A., Hilppö, J., Kumpulainen, K., Tissari, V., Krokfors, L., & Lipponen, L. (2010). *Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä*. Raportit ja selvitykset. Opetushallitus; No. 2010:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Repo-Kaarento, S., Levander, L. & Nevgi, A. (2009). Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 100-122.
- Rivard, L-P. (1994). A Review of Writing to Learn in Science: Implications for Practice and Research. *Journal of research in science teaching*. 31 (9), 969-983.
- Saari, A. (2009). Käytännöllinen johdatus Foucault'n ajatteluun. *Kasvatus & Aika* 2 (3) 2009, 79-97.
- Sahlberg, P. & Sharan, S. (2002). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Salmela-Aro, K. (2018). *Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä*. Saatavilla: https://www.opettajantietopalvelu.fi/lisamateriaalit/motivaatio_ ja_oppiminen_esipuhe.pdf. Viitattu: 1.9.2019.
- [Savolainen, R. & Kari, J. \(2008\). *Tiedonkäytön ja oppimisprosessin yhteyksistä*. Tampere University Press.](#)
- Sharples, M. (1999). *How we write - writing as creative design*. London: Routledge.
- Skinnari, K. (2012). *"Tässä ryhmässä olen aika hyvä" Ekologinen näkökulma kielenopijaidentiteetteihin peruskoulun viidennen ja kuudennen luokan englannin opetuksessa*. Jyväskylä University Printing House.
- Suoninen, E. (1999). Näkökulmia sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (2007). Esipuhe. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino, 7-11.



Tainio, L. (2009). Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino.

Tainio, L. (2012). Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikka. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.). *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 121-145.

Tanni, M. (2008). Määrätyt oppimistehtävät ja oppilaiden informaatiokäyttämisen tekijät. Teoksessa E. Sormunen & E. Poikela (toim.) *Informaatio, informaatiolukutaito ja oppiminen*. Tampere University Press, 85-102.

Toivola, O. (2015). *Kenen vastuu? Toimijuus oppilaiden keskinäisessä positioinnissa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta.

Turkia, N. (2007). Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Yliopistopaino, 210-238.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. Teoksessa R. Harré & L. van Langenhove (toim.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Malden, MA: Blackwell, 14–31.

Vass, E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity. The Role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*. Volume 2, Issue 2, November 2007, 107-117.

Vepsäläinen, M. (2007). Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin?. L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.

Vygotsky, L.S. (1978). *Thought and Language*. Cambridge: MIT Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, T. (2000). *Human Information Behavior*. *Informing Science* 3(2), 49-55.