



Videopohjainen arviointimenetelmä (VIA)

Augustin Lefebvre (De l'art et d'autre)

yhteistyössä

Julia Nyikos (De l'art et d'autre)

Vera Varhegyi, Éloïse Dubrana, Isabella Mileti (Elan Interculturel)

Maarit Mutta, Pauliina Peltonen, Saara Hellström (University of Turku)

Julia Danzinger, Lorenz Moosmüller (Stand 129)

www.lali-project.eu

Sisältö

Johdanto	3
1 VIA:n teoreettiset ja menetelmälliset näkökulmat	4
1.1 Oppimisaktiviteettien arviointi endogeenisestä (sisäisestä) näkökulmasta	4
1.1.1 Keskusteluanalyysi	4
1.1.2 Episteemiset (tietoa koskevat) suhteet työpajoissa sekä VIA-menetelmä	5
1.1.3 Osallistujien ja kouluttajien toiminta	5
1.2 Metodologiset ongelmat: miten videoida ja litteroida?	5
1.2.1 Tutkimusetiikkaan perustuva suostumus videointia varten	5
1.2.2 Miten videoidaan?	6
1.2.3 Videointi kentällä (so. autenttisessa kontekstissa)	6
1.2.4 Videon rajaaminen	6
1.2.5 Ohjeet litterointia varten	7
1.3 Miten käyttää työpajassa kuvattua videota toiminnan arviointia varten?	7
1.3.1 Miten tunnistaa toiminta ja jäsentää se eri sekvensseihin?	7
1.3.2 Mikä on vuorovaikutuksen toimintajakso?	8
1.3.3 Sanahaku-otteen esittely	8
1.3.4 Toiminnan osasekvenssien tunnistaminen litteroinnissa	8
1.3.5 Toistuvat vuorotyypit	10
2 Vertaileva analyysi LALI-työpajojen toiminnasta	
2.1 Odotustenvastaisiin vastauksiin johtavat sekä henkilökohtaiseen taustaan suuntautuvat ohjeet / omaan kokemuspohjaan perustuvat toimintajaksot	12
2.1.1 Yleisiä piirteitä ohje vastaus-toimintajaksosta	12
2.1.2 Odotustenvastaisiin vastauksiin johtavat sekä henkilökohtaiseen taustaan suuntautuvat ohjeet arvioinnin lähtökohtina	13
2.1.3 Odotustenvastaisiin vastauksiin johtavien sekä henkilökohtaiseen taustaan suuntautuvien ohjeiden vaikutukset osallistujiin	13
2.2 Refleksiivisen tietoisuuden ilmaiseminen päättymättä jätetyn vastauksen jälkeen	13
2.3 Otteiden 1A ja 1B laadullinen arviointi	14
2.4 Tehtävän johtamisroolin ottaminen vastauksen aikana	15
2.4.1 Vuoronpalautusten kiinnostavuus	17
2.4.2 Otteiden 2A ja 2B laadullinen arviointi	17
2.5 Omaan kokemuspohjaan nojautuva vastaus ja kulttuurisen sisällön omaksuminen	17
2.6 Johtajuuden edistäminen	17
2.7 Oppiminen oman kokemuksen ja tiedon perusteella	17
3 Taulujen kuvailu ja kielen oppiminen: sanahakukäytännö-tapaus	18
3.1 Taide-esine yhteisenä tulkintarikkaana ja tulkintavapaana graafisena tiedollisena perustana	18
3.2 Uudelleenmuotoilu: kouluttajan herkkyyks oppijan käytänteille	19
3.3 Käytännöksi sanahaku	19
3.3.1 Leksikaalisen ongelman ilmeneminen taulun kuvailun aikana	19
3.3.2 Eleiden käyttö merkityksen kuvailussa sanahaun aikana	20
3.4 Vastakohtastrategia sanahaussa, vertaisoppiminen ja lukutaito	22
3.4.1 Vastakohtastrategia	22
3.4.2 Yhdessä tuotettu sanan standardinmukainen fonologinen muoto	22
3.5 Oppijoiden yhteistyö puheen ja kirjoituksen yhdistämiseksi	23
3.6 Oppijan aktiivinen suhtautuminen ja kouluttajan sensitiivisyys oppijan käytänteitä kohtaan sanahakutoimintajaksojen aikana	23
Lopuksi	25
Lähteet	26

Johdanto

Koulutuksen vaikutusten arviointi opetustilanteessa on kasvatustieteen tutkimuksen, opettajien ja muiden kouluttajien jatkuva kiinnostuksen kohde. LALI-projektissa tartutaan aiheeseen tarjoamalla empiiristä metodologiaa, VIA-menetelmää (Videopohjainen arviointimenetelmä), joka pohjautuu videonauhoituksiin. Se tarjoaa tutkijoille/ammattilaisille mahdollisuuden ymmärtää perusteellisesti sosiaalisia vuorovaikutustilanteita oppijoiden ja kouluttajien välillä työpajojen ja/tai pedagogisten aktiviteettien aikana. VIA:n avulla ammattilaiset voivat tunnistaa hyvät, ongelmalliset ja odotuksenvastaiset käytännöt ja siten jatkuvasti muokata kulttuurinvälitykseen keskittyviä työpajoja ja kielenoppimisaktiviteetteja luokahuoneessa ja museoissa. VIA esitellään tässä käsikirjassa videoista otettujen tilannekuvien avulla, jotka nauhoitettiin osana LALI-projektia Wienissä, Turussa ja Pariisissa järjestetyissä työpajoissa.

VIA-menetelmän esittely on samalla arvio LALI-työpajoista. Se selittää, miksi LALI-projektissa oli erityisen mielenkiintoista työskennellä museoissa ja käyttää taide-esineitä kielenoppimisaktiviteettien tukena. Taide-esineet osoittautuivat erityisen stimuloiviksi resursseiksi, jotka kannustivat osallistujia, sekä oppijoita että kouluttajia, monimuotoiseen vuorovaikutukseen. Tämä käsikirja tarjoaa esimerkkejä siitä, miten VIA-menetelmää voi soveltaa yksittäisiin työpajoihin.

Käsikirja sisältää kaksi pääosiota:

- VIA:n teoreettiset ja menetelmälliset näkökulmat (luku 1)
- Vertaileva analyysi LALI-työpajoista (luvut 2 ja 3)

1 VIA:n teoreettiset ja menetelmälliset näkökulmat

Tässä osassa esitellään VIA-menetelmän teoreettista taustaa. VIA on endogeeninen (sisäinen) lähestymistapa, joka pohjautuu videonauhoituksiin, ja jonka juuret ovat keskustelunanalyysissä, joka on laadullinen tutkimusmenetelmä. Tämä tarkoittaa sitä, että keskitytään kouluttajan ja osallistujien väliseen episteemiseen (tietoa koskevaan) suhteeseen, sekä myös kouluttajien ja osallistujia-oppijoiden omiin käytänteisiin. Tämän osion jälkeen keskitytään VIA:n menetelmällisiin aspekteihin, eli siihen, miten videoidaan, miten litteroidaan puhe ja eleet sekä miten analysoidaan vuorovaikutustilanteesta kuvattu video vuoro vuorolta.

1.1. Oppimisaktiviteettien arviointi endogeenisesta (sisäisestä) näkökulmasta

Tässä käsikirjassa ei perehdytä yksityiskohtaisesti kaikkiin mahdollisiin näkökulmiin ja lähestymistapoihin, joilla koulutustilanteita voidaan arvioida. Yksi keskeinen asia on kuitenkin mainitsemisen arvoinen. Kaikissa arviointimenetelmissä esiintyy kuilu arvioijan arviointikriteerien ja osallistujien näkemysten välillä, jotka syntyvät aktiviteettiä tehdessä. Tämän kuilun kaventamiseksi LALI-projektissa videoitiin aktiviteetteja ja analysoitiin niitä toimintajakoittain (ks. esim. luku 1.3.2).

VIA-menetelmän erikoisuus on sen endogeeninen perspektiivi, jota käytetään analysoitaessa videoita osallistujien välisiä vuorovaikutuskäytänteitä. Endogeenisellä perspektiivillä tarkoitetaan sitä, että etsitään ne menetelmät, joiden avulla osallistajat (kouluttajat ja oppijat) itse askel askeleelta muodostavat vuorovaikutustilanteensa, eli rakentavat sosiaalista vuorovaikutustilannetta omista lähtökohdistaan käsin (intersubjektiivisuus) ja järjestävät oppimisaktiviteettinsa.

1.1.1 Keskustelunanalyysi

Pedagogisissa tilanteissa syntyvien käytänteiden ymmärtämiseksi tässä käsikirjassa käytetään USA:ssa 1960-luvulla multimodaalisen keskustelunanalyysin piirissä kehitettyä analyttistä näkökulmaa. On tärkeää huomioida, että keskustelunanalyysi ei itsessään kerro, mikäli jokin toiminta on hyvää tai huonoa. Keskustelunanalyysin pohjautuvan tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää, miten osallistajat eri

tilanteissa järjestävät paikallisesti jaetun aktiviteettinsa vuoro vuorolta. Osallistajat osoittavat toiminnallaan toistuvasti ja vastavuoroisesti, että he ymmärtävät keskustelukumppaninsa kielellisen ja kehollisen panoksen vuorovaikutuksen rakentumisessa. Tätä kutsutaan myös sekventiaalisuudeksi. Keskustelunanalyysin avulla on myös mahdollista ymmärtää, miten osallistajat yrittäessään ratkaista mahdolliset vuorovaikutustilanteessa ilmaantuvat ongelmat, mukauttavat käytöstään toimintajakson organisoinnin aikana.

Pedagogisten aktiviteettien arvioinnista kiinnostuneiden ammattilaisten kannalta tämä menetelmä on mielenkiintoinen, sillä sen avulla saadaan hyvin tarkka kuva siitä, miten eri osapuolet osallistuvat opettamis-/oppimisaktiviteettiin intersubjektiivisesti. Lisäksi se auttaa ymmärtämään, miten heidän osallistumisensa aktiviteetteihin riippuu heidän luomastaan episteemisestä suhteesta.

1.1.2 Episteemiset (tietoa koskevat) suhteet työpajoissa sekä VIA-menetelmä

Episteemisellä suhteella viitataan kaikissa koulutustilanteissa esiintyvään keskeiseen ilmiöön: mikä on jokaisen osallistujan suhde asianmukaiseen tietoon (esim. kielellinen, kulttuurinen) ja miten se vaikuttaa vuorovaikutuksen rakentumiseen. Episteemiseen suhteeseen liittyvät mm. seuraavat kysymykset:

- Kuka päättää relevantit aiheet?
- Kuka päättää sen, millä hetkellä on asianmukaista puhua?
- Kuka puhuu milläkin hetkellä?

- Kuka kysyy kysymyksiä ja millaisia kysymyksiä?
- Kuka aloittaa korjausvuorot/korjausjaksot, kuka aloittaa uuden aiheen?
- Kuka johtaa vuorovaikutusta?

Työpajojen aikana huomattiin esimerkiksi se, että oppijoiden mahdollisuudet puhua ja rakentaa uutta lingvististä tietoa sekä kulttuurista tietämystä olivat täysin erilaiset, mikäli taide-esineen edessä seissyt kysymyksen esittänyt kouluttaja odotti tai ei odottanut tiettyä vastausta. Empiirisesti pystyttiin toteamaan, että oli koko ryhmän kannalta hyödyllisempää, jos kouluttaja ei odottanut tiettyä vastausta. VIA-menetelmän avulla pystyttiin näin ollen todentamaan yhteys tietyn käytänteen ja oppimismahdollisuuksien välillä; so. esittää kysymys ja odottaa siihen tiettyä vastausta vs. antaa oppijoille mahdollisuus johtaa tehtävää. On otettava huomioon, että tämä johtopäätös, eli tietyn käytänteen ja oppimismahdollisuuden välinen yhteys, on rajoitettu siihen tilanteeseen ja toimintatyyppiin, jossa havainnon pystyi tekemään (so. kielenoppimiseen ja kulttuurinvälitykseen keskittyvät työpajat). Tämä ei tarkoita sitä, että havaittu yhteys päisi kaikkiin koulutustilanteisiin. Tämä puolestaan kannustaa työskentelemään VIA-menetelmän kanssa ja arvioimaan sen avulla uusia aktiviteetteja.

1.1.3 Osallistujien ja kouluttajien toiminta

Työskentelemällä VIA:n kanssa alan ammattilaiset voivat yksityiskohtaisesti seurata ja ymmärtää jokaisen osallistujan toimintoja työpajojen aikana, toisin sanoen: 1) osallistujan/oppijan toiminta: osallistujien kyky tuottaa vuoroja (so. puheenvuoroja) kielellisten, eleellisten ja asentoon liittyvien resurssien avulla osoittaen sen, että sisäistää omaksuu kielellistä ja kulttuurista kohdesisältöä (tai muuta sisältöä). 2) kouluttajien/opettajien toiminta: kouluttajien kyky tuottaa vuoroja (esim. ohjeita) antaen osallistujille mahdollisuuden omaksua kohdesisältö (tai muu sisältö).

VIA:n kanssa työskennellessä on syytä muistaa, että kahta edellä mainittua asiaa ei voi erottaa toisistaan. Yksi VIA:n keskeisistä hypoteeseista on se, että oppiminen ja kohdesisällön omaksuminen ovat sosiaalisia ja/tai vuorovaikutteisia ilmiöitä (ks. Berducci 2011; Nishizaka 2006; Lefebvre 2019). Toisin sanoen, kouluttajan toimintaa ei voida ymmärtää ilman, että tutkii sitä, mitä osallistujat tekivät aktiviteetissa kouluttajan ohjeiden avulla. Myöskään osallistujan toimintaa ei voida ymmärtää, jos ei tutki sitä, mitä kouluttaja teki aktiviteetissa. Ammattilaiset voivat kuitenkin keskittyä tarkemmin johonkin tiettyyn aspektiin ja esimerkiksi systemaattisesti arvioida sitä, miten kouluttaja aloittaa korjausjakson eli alkaa korjata jotakin muotoa edellisessä vuorossa.

VIA:a sovellettaessa ammattilaiset voivat tukeutua muun muassa seuraaviin tutkimuskysymyksiin, jotka liittyvät osallistujien rakentaman

vuorovaikutustoiminnan rakenteeseen (sana ,osallistujat‘ viittaa tässä kouluttajiin/opettajiin ja osallistujiin/oppijiin):

- Puhuvatko osallistujat kahden ja kolmen hengen pienryhmissä vai vuorollaan isossa ryhmässä?
- Tuottavatko osallistujat lyhyitä vai pitkiä vuoroja?
- Toistavatko he kysymyksen osia vai tuottavatko he uusia lauseita?
- Mikä on heidän puheensa, taide-esineen ja oman kokemuksen/tiedon välinen suhde? (ts. katsovatko he taide-esinettä puhuakseen itsestään vai puhuvatko he elementeistä taide-esineessä?)
- Käyttävätkö he uudelleen sanoja tai syntaktisia rakenteita, jotka he juuri havaitsivat?
- Kuka päättää, koska on asianmukaista aloittaa uusi aihe? Kuka päättää, mikä on relevantti aihe?
- Kuka kysyy kysymyksiä? Minkälaisia kysymyksiä?
- Kuka tekee korjausaloitteen?
- Kuka johtaa vuorovaikutusta?

Kun ammattilaiset soveltavat VIA-menetelmää sekä tutkivat videomateriaalia tällaiset tutkimuskysymykset nousevat spontaanisti esiin, sillä ne ovat itseasiassa käytännön ongelmia, joita osallistujat kohtaavat vuorovaikutuksensa aikana. Analyysin aikana he voivat koko ajan kiinnittää huomiota, mitä seurauksia tietystä vuorovaikutustoiminnasta on opetukselle ja uuden tiedon oppimiselle.

1.2. Metodologiset ongelmat: miten videoida ja litteroida?

Ensimmäinen askel VIA:ssa on videoida yksi tai useampi työpaja tai luokahuonetilanne. Tässä luvussa annetaan ohjeita videointia varten:

1. miten saada osallistujilta suostumus videointiin ennen videointia,
2. miten videoida, ja
3. miten litteroida video.

1.2.1 Tutkimusetiikkaan perustuva suostumus videointia varten

Jotta videoinnin hyvät eettiset ja tekniset edellytykset täyttyvät, osallistujilta on saatava ennen videointia tietoinen suostumus (informed consent) videointiin kaavakkeella, joka selittää videoinnin tarkoituksen (lisää tietoisuuden suostumuksen periaatteista, ks. Mondada 2005). Paras tapa on luoda lomake, josta käyvät ilmi kaikki tarkemmat aineistonkeruun tiedot, ja jonka osallistujat allekirjoittavat. Lomakkeessa tulee ensin lyhyesti selittää tutkimuksen tavoitteet ja miksi osallistujia halutaan kuvata, esim. parantaa työpajojen laatua observoimalla, miten osallistujat osallistuvat aktiviteetteihin. Lomakkeen toisessa osassa videoinnin teettäjä/tekijä takaa, että ammattilaiset:

- käyttävät nauhoituksia vain tutkimus- ja/tai koulutustarkoituksiin, eivätkä jaa nauhoituksia missään sosiaalisessa verkossa
- suojelevat jokaisen osallistujan yksityisyyttä vaihtamalla heidän nimensä ja peittämällä

pyydettyä heidän kasvonsa materiaalin julkisessa esityksessä (esim. seminaareissa)

- poistavat materiaalin pyydettyä, vaikka suostumus olisi aiemmin annettu

Aiheesta esimerkkejä ranskaksi ja englanniksi Mondada (2005, s. 34 alkaen).

1.2.2 Miten videoidaan?

Videoidessa pääperiaate on se, että videon tulisi tallentaa mahdollisimman paljon auditivista ja visuaalista tietoa. Jotta tämä onnistuisi, suositellaan käyttämään ainakin kahta digitaalista videonauhuria.

1.2.3 Videointi kentällä (so. autenttisessa kontekstissa)

Kun päätetään nauhoittaa työpajan tai luokkahuonetilanteen, kuvaajan pitäisi olla valmis nauhoittamaan se alusta loppuun:

- nauhoitetaan ilman keskeytyksiä käyttäen ainakin kahta kameraa
- nauhoittamisen tulee olla jatkuvaa, sillä kukaan ei voi ennakoida sitä hetkeä, joka on erityisen kiinnostava. Jos nauhoitus keskeytetään ja sitten huomataan, että juuri kyseinen hetki on todella mielenkiintoinen, on jo liian myöhäistä. Katkeamattoman nauhoituksen tarkoitus on kerätä mahdollisimman paljon tietoa.
- kun nauhoitetaan isoa ryhmää (enemmän kuin viisi osallistujaa), kerättävää tietoa voidaan menettää tilasta johtuvista syistä (esim. ahdas tila, osallistujat ovat selin kameraan) ja/tai koska osallistujat ovat liikkeessä; osallistujien liikkumisen ennakkointi on todella haastavaa. Kahden videokameran käyttö pienentää riskiä menettää liian monta yksityiskohtaa, vaikka videointi väistämättä johtaa ilmiöiden valikoitumiseen valittujen rajausten vuoksi. Kameran pitäisi sijoittaa siten, että ne täydentävät toisiaan, esimerkiksi vastakkaisiin kulmiin huoneessa tai molemmille puolille kävelevää ryhmää – näin voidaan ennakoida ryhmän kulkusuuntaa häiritsemättä sitä.

1.2.4 Videon rajaaminen

Kuvaajien tulee kuvata koko ryhmää ja kokonaisia vartaloita yrittäen tallentaa tapahtuva toiminta ja siihen osallistuvat osallistujat, mutta välttämättä tarkentamista tiettyihin kasvoihin tai muuhun yksityiskohtaan. Jos tarkentaa johonkin yksityiskohtaan, menettää sen, mitä muut osallistujat tekevät samalla hetkellä, eli miten he reagoivat tapahtuvaan toimintaan. Kuvaamalla koko ryhmää ja sen kaikkia osallistujia voidaan tallentaa ja antaa kouluttajien käyttöön tietoa siitä, miten osallistujat hetki hetkeltä tekevät annettuja tehtäviä museoissa tai luokkahuoneessa. Alla esimerkki, josta voi huomata eron, joka on seurausta hyvin pienestä muutoksesta rajauksessa.



Kuva 1



Kuva 2



Kuva 3

Kuvassa 1 kaikki osallistujat näkyvät rajauksessa. Kuvassa 2 kuvaaja on hieman siirtänyt kameraa vasemmalle rajaten kaksi osallistujaa kuvan ulkopuolelle. Tästä johtuen heidän kehollinen toimintansa on vaikeammin havaittavissa kuin ensimmäisessä kuvassa; esim. jos joku osallistujista reagoisi toisen puheeseen kasvojen ilmeellä, se jäisi analyysin ulkopuolelle. Videoidessa on syytä kuvata myös asianmukaisia elementtejä osallistujan ympäristöstä, kuten alla olevassa kuvassa 3:

Kuvan 3 avulla voidaan analysoida, miten osallistujat käyttää kehoaan matkiakseen yhden taulussa olevan hahmon elekieltä. Videoidessaan aktiviteettia kuvaajan tulisi huomioida (taide-)esine(et), jo(i)ta osallistujat käyttävät, osoittavat tai jo(i)sta he puhuvat, ja sisällyttää ne videon rajaukseen.

Videokuvaaminen on erittäin tärkeä osa VIA-menetelmää. Mikäli videokuvan laatu on heikko, analyysin tekeminen voi olla erittäin haastavaa ja nauhoitukset voivat olla käyttökelvottomia. Videokuvaajien pitäisi ennakoida ongelmat, jotka liittyvät videonauhoituksen tarkkuuteen, jotta saadaan mahdollisimman hyvä aineisto.

1.2.5 Ohjeet litterointia varten

Kun nauhoitukset ovat valmiita, ne pitää litteroida (kattava selitys litteroinnista tieteellisessä lähestymistavassa, ks. Mondada 2019). Litterointi on tärkeä osa myös VIA-menetelmää. Kuten tutkimukset keskusteluanalyysin saralla ovat osoittaneet, litterointi on tapa päästä materiaaliin sisälle ja se on tärkeä askel analyysissä. Ammattilaisten olisi löydettävä sopiva tasapaino litteroinnin yksityiskohtaisuuden ja analyysin tarkoituksen välillä. On myös huomioitava, että litterointi ei ole vain omaa käyttöä varten, vaan se on myös jaettavissa muiden institutionaalisten kumppaneiden kanssa; esim. kyseessä olevien ryhmien kouluttajien sekä laajemman yleisön, kuten toisten organisaatioiden kouluttajien ja/ tai ammattilaisten kanssa.

Ohessa muutama suositus:

1. Teksti kirjoitetaan oman kielen kirjoitusasun mukaisesti. Siihen merkitään kaikki epäröinnit tai aloitetut, mutta keskenjääneet sanat, esimerkiksi ("my main conc- uh my main problem"). Merkkiä .h käytetään osoittamaan sisäänhengitystä ("h. my main conc-").

- Kun virkettä, sanaa tai tavua ei pysty kuulemaan, käytetään merkkiä x puuttuvan tavun sijaan (esimerkiksi "my main conc- uh my main problem is x xx x as you know"). Vaikka jotain osaa puheesta ei pysty kuulemaan, on tärkeää merkitä, että jotain sanottiin kyseisellä hetkellä.

- Kova äänenvoimakkuus merkitään isoin kirjaimin ("I HATE chocolate").

2. Jokainen puhuja merkitään kolmella valitulla kirjaimella (esim. pseudonyymit). Kirjaimet kirjoitetaan jokaisen vuoron alkuun:

LAU are you ok/

CRO ye:s i like (O.) oranges\

3. Koska "kirjoitettu virke" ja "vuorot" (so. puheenvuorot) ovat erillisiä kokonaisuuksia, käytetään välimerkkien sijaan seuraavia merkkejä:

/ nouseva intonaatio, esim. are you ok/

\ laskeva intonaatio, esim. I don't like oranges\

: tavun pidennys, esim. ye::s

(O.) tauko vuoron sisällä tai kahden vuoron välissä, esim. I like (O.) oranges\

Tieteellisen aineiston litteroinnissa tauot mitataan yleensä sekunnin kymmenyksissä esimerkiksi Audacity- tai ELAN-ohjelmalla, mutta tässä tapauksessa analyysin voi aloittaa ilman tarkkoja aikoja ja ne voi lisätä, jos ne ovat relevantteja.

4. Kun kaksi puhujaa puhuvat samaan aikaan, eli limittyvät, käytetään hakasulkeita:

LAU are you [ok

CRO [ye:s I like (O.) oranges\

Kun kaksi vuoroa vaihtuu nopeasti, merkitään se merkillä =

LAU are you ok=

CRO =yes I like oranges

5. Tarkempaan litterointiin voi lisätä puheen ja sanattoman viestinnän (= non-verbaalinen kommunikointi) samanaikaisuuksia. Sanattoman viestinnän voi merkitä esimerkiksi merkeillä * \$ £ siihen kohtaan verbaalia esitystä, josta se alkaa. Samaa merkkiä käytetään seuraavalla rivillä siinä kohdassa, kun sanaton viestintä alkaa, ja kuvataan kyseistä käytöstä. Sanattoman viestinnän selityksen tulisi olla kursiivilla.

LAU are \$you ok/

la \$turn gaze toward CRO

Yleensä sanattoman viestinnän merkitseminen on helpompaa, kun on saanut litteroitua nauhoituksen verbaalin osion. Kuvakaappauksen voi myös lisätä litterointiin.

1.3 Miten käyttää työpajassa kuvattua videota toiminnan arviointia varten?

Pidetyn työpajan tai luokkahuoneopetuksen oppimistulokset eivät ole ennakoitavissa suunniteltujen tai aiemmin valmisteltujen aktiviteettien pohjalta (tarkempaa tietoa suunnitelmien ja tiettyssä käyttökonektissa tapahtuneen toiminnan eroavaisuuksista, ks. Suchman 1985). Jotta pystyy ymmärtämään, mitä oikeasti tehtiin työpajan tai luokkahuonesession aikana, toiminnan vetäjän ja/ tai muun ammattilaisen täytyy askel askeleelta seurata, miten osallistujien välinen vuorovaikutus tapahtui. Tämän pohjalta hän pystyy arvioimaan esim. mikä meni väärin, mikä oikeasti toimi, mikä oli odotustenvastaista ja todella mielenkiintoista ja miksi jne. Transkriptioita apuna käyttäen pitää ensimmäisenä tunnistaa sekvenssit, eli toimintajaksot, ja alasekvenssit, eli alatoimintajaksot.

1.3.1 Miten tunnistaa toiminta ja jäsentää se eri sekvensseihin?

Analysoitava työpajatoiminta on seurausta tavoista tehdä tai menetelmistä, joita osallistujat pitivät asianmukaisina saattaakseen aktiviteettinsa päätökseen, esim. miten osallistuja, jolla on kohdekielessä vähän resursseja käytettävänä, tuottaa vuoron tulkitakseen maalauksen. Tämä ei tapahdu välttämättä tietoisesti, vaan toiminta nähdään pikemminkin tavallisena sosiaalisena toimintana (as seen but unnoticed, ks. Garfinkel 1967). Työpajan arviointi tarkoittaa siis sitä, että analyysin tekijän täytyy kyetä ymmärtämään erilaisia tapoja, joiden avulla osallistujat järjestävät toimintaansa. Nämä tavat muotoutuvat kahden tai useamman vuoron muodostamien toimintajaksojen aikana.

Kahden tai useamman vuoron muodostaman toimintajakson käsite vastaa tapoja, joilla osallistujat kyseisessä tilanteessa, puhumalla vuoron perään, järjestävät tavoitteensa, jotka he haluavat saavuttaa,

esim. sanoa jotain yksityiskohtaista maalauksesta valiten tietyn graafisen elementin tai kategorisoimalla tietyllä tavalla ko. elementin. Jokaisessa vuorovaikutustilanteessa tilan (so. puheenvuoron) ottaminen ei tapahdu sattumanvaraisesti vaan se ilmaisee, miten puhuja tulkitsee tilanteen ja keskustelukumppaniensa toiminnan.

Seuraava luku esittelee mielenkiintoisen esimerkin siitä, miten kouluttajat, jotka käyttävät videonauhoituksia arvioidakseen toimintaansa, voivat tunnistaa sekvenssisidonnaisen toiminnan sekä koko sekvenssistä erilaisiä tarkempia tapahtumasekvenssejä.

1.3.2 Mikä on vuorovaikutuksen toimintajakso?

Seuraava ote kestää 4 minuuttia ja koostuu yhdestä vuorovaikutuksen toimintajaksosta. Vuorovaikutuksen toimintajakso viittaa yksikköön, jonka osallistujat implisiittisesti tunnistavat: toiminta avataan ja päätetään. Tämän 4 minuuttia kestävä toimintajakson

aikana osallistujat aloittavat tehtävän, kohtaavat ongelman ja löytävät ratkaisun ongelmaansa. Lisäksi ongelma ja sen ratkaisu yhdessä muodostavat yhdelle osallistujista tilaisuuden oppia uusi sana. Ennen yksityiskohtaisempaa perehtymistä tähän toimintajaksoon esitellään alla koko transkriptio (l. litterointi).

1.3.3 Sanahaku-otteen esittely

Seuraava ote nauhoitettiin Wienissä.

Sanahaku - Wienin esimerkki kokonaisuudessaan

1.3.4 Toiminnan osasekvenssien tunnistaminen litteroinnissa

Ensimmäiseksi näin pitkä litterointi pitää jakaa pienempiin toimintajaksoihin. Nämä toimintajaksot vastaavat niitä eri askeleita tai toimintoja, joita osallistujat tekevät päästäkseen koko aiemmin tunnistetun osion loppuun; esim. tässä jaksossa taulun

Seuraava ote nauhoitettiin Wienissä. Sanahaku - Wienin esimerkki kokonaisuudessaan

1 LIL ah uhm gehen
 mennä

2 STE mhm

3 LIL gehen x familie (.) ist ha-(.) hause.
 mennä x perhe (.) on ko-(.) koti.

4 (0.)

5 STE die familie geht nachhause (0.) mhm
 perhe tulee kotiin mhm

((kolme vuoroa toisen osallistujan kanssa jätetty pois))

9 LIL gra(u?) grande ((puhetta ensikielellä)) grande/ granhaus/ (.) gran
 ((katsoo STE:tä kohti))

10 (0.)

11 STE das (.) wieder (.) das haus/ oder die frau/
 tämä (.) taas (.) talo/ tai nainen/

12 LIL frau
 nainen ((osoittaa maalausta))

13 STE die frau/ sitzt groß/
 nainen/ istuu iso

14 LIL gross
 iso

15 STE mm ya

16 LIL eh sessel (.) sessel (.) sitzen (0.) eh (0.) sitzen ah ((sana
 arabiaksi))
 eh tuoli (.) tuoli (.) istua (0.) eh (0.)

17 setze (.) frau\ (.) ist setze (.) eh (0.) gehe gran (0.) grau (.) haus
 (.)
 istuu (.) nainen\ (.) istuu (.) eh 0.) mennä gran (0.) harmaa (.)
 talo (.)

18 gran haus
 gran talo

19 STE: krankenhaus/
 sairaala/

20 LIL: nanana

((menee penkin luo hakemaan matkapuhelimensa. STE seuraa häntä))

21 LIL eh (0.) tee eh
 eh (0.) tee eh

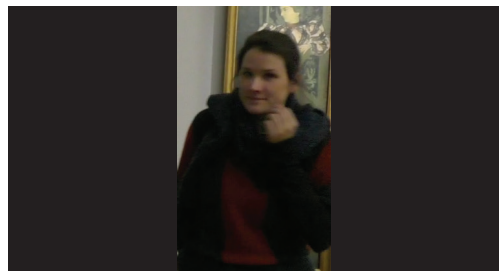
22 STE ja\sie sitzt zum teetrinken/ #im.4
 hoo\hän istuu juomaan teetä/ #kuva 4

23 LIL tee (.)hause

24 STE	ein teehaus/ teehuone/
25 LIL	.hh tür\ .hh ovi\ tür zuhause/ tür/ ovi kotona/ ovi/ mh
26 LIL	mh (0.)ja mh (.) joo
27	der baum/ puu/
28 LIL	mh (0.)ja
29 STE	mh (.) joo
30 LIL	der baum/ puu/
31 STE	ja (.) baum (.) eh (.) blau (.) eh joo (.) puu (.) eh (.) sininen (.)eh
32 LIL	die blumen/ kukat/
33 STE	ja uh (0.) wasser joo eh (.) vesi
34 LIL	mhm (0.) draussen/ (0.) mm (0.) ulkona/ (0.)
35 STE	der baum wächst draussen/ puu kasvaa ulkona/
36	((Muotoillessaan vuoroaan rivillä 36 LIL kävelee kohti matkapuhelintaan ja STE seuraa häntä, kun tämä päättää virkkeensä. LIL etsii puhelimellaan sanaa ja sanoo sen sitten arabiaksi, mutta ei löydä käännöstä. Lyhyt puhesekvenssi, joka esiintyy sillä hetkellä, on jätetty litteroimatta.))
37 STE	will er nicht/ eh(.)jetzt warn wir schon so nah dran\ se ei tahdo/ eh(.) nyt olemme jo lähellä\ 38 wir haben einen baum\ einen fluss/ meillä on puu \ joki/
38	mmhh (0.) gross baum (0.) grosse (.) eh mmhh (0.) iso puu (0.) iso (.) eh
40 LIL	die natur/ luonto/
41 STE	natura (.) grg (.)gran (.) gre grau harmaa
42 LIL	zuhause kotona
43 STE	the floor oder/ lattia tai/
44 LIL	cigara rauchen/zum tupakoida/to
45 P2:	cigara ((englanniksi)) balkony/(0.) balkony/ (0.)
46 LIL	garten/ puutarha
47 STE	balkonia (.)((sana arabiaksi)) garten/(.) der garten/ (.) ich habe ein haus und rundherum puutarha/(.) puutarha/ (.) minulla on talo ja sen ympärillä
48 LIL	habe ich natur\ (.) es ist ein garten\ luontoa\ (.) se on puutarha\ 53 ja GARTEN/ joo PUUTARHA/
49 P2	mm\ und sie sitzt in ihrem garten/ ja hän istuu puutarhassaan/
50 VER	mm
51 LIL	ja super/ Loistavaa/
52 VER	
53	
54 LIL	
55 STE	
56 LIL	
57 STE	



Kuva 1: Vasemmalla LIL (osallistuja), oikealla STE (kouluttaja). LIL ja STE ovat otteen pääosallistajat.



Kuva 2: VER (toinen kouluttaja).

kuvaus – leksikaalinen ongelma – ongelman ratkaisu.

Yllä olevassa litteroinnissa voi seurata keinoja, joiden avulla LIL onnistuu askel askeleelta saamaan kouluttajat (STE ja VER) ymmärtämään, mitä sanaa hän hakee: LIL turvautuu maalauksen graafisiin elementteihin, eleisiin ja sana-assosiaatioihin. Litteroinnista voi myös havaita sen, miten STE puolestaan seuraa tarkkaan LIL:n keinoja ja tarjoaa hänelle monta kielellistä elementtiä, jotka voivat olla sanahaun kannalta relevantteja. Kokonaisen toimintajakson litterointi ja sen analyysi paljastavat siinä kolme eri menetelmää, joita LIL käyttää ja jotka vastaavat kolmea alatoimintajaksoa tässä otteessa:

1. Riviltä 9 riville 20 LIL tarjoaa erilaisia fonologisia vaihtoehtoja haetun sanan tunnistamiseksi. Tämä metodi ei kuitenkaan auta STE:tä tunnistamaan haettua sanaa, mikä johtaa siihen, että sekä LIL että STE joutuvat turvautumaan toiseen menetelmään.
2. Riviltä 21 riville 36 sekä LIL että STE elehtivät kuvataksaan haetun sanan merkitystä. He myös turvautuvat taulua osoittaviin eleisiin. Samanaikaisesti, kun LIL osoittaa taulua, hän luettelee sanoja, jotka vastaavat sitä yleissanaa, jota hän hakee. Tämäkään menetelmä ei auta STE:tä tunnistamaan etsittyä sanaa.
3. Riviltä 37 riville 54 STE ja toinen kouluttaja, VER, aloittavat yhteistyössä sanahaun uudestaan turvautuen LIL:in tarjoamiin menetelmiin (osoittavat eleet ja sanalista).

Kun eri alatoimintajaksot on tunnistettu koko vuorovaikutustilanteen toimintajaksosta, voidaan paneutua yksityiskohtaisemmin jokaiseen eri menetelmään analysoiden niitä vuoro vuorolta. Tällä tavoin saadaan tietoa siitä, miten osallistajat toimivat opetus-/oppimistilanteessa ja miten he käyttävät taidesineitä resursseina tämän prosessin aikana. Samalla

voidaan arvioida sitä, mikä on merkityksellistä siinä, mitä oikeasti tapahtui aktiviteetin aikana. Seuraavassa luvussa esitellään analyttinen työkalu, jonka avulla analysoidaan toiminta vuoro vuorolta: toistuvat vuorotyypit (l. erilaiset puheenvuorot eleineen), jotka jäsentävät kaikkia pedagogisia aktiviteetteja.

1.3.5 Toistuvat vuorotyypit

Kun siirrytään analyysiin, on hyödyllistä pitää mielessä se, että kaikki pedagogiset vuorovaikutustilanteet rakentuvat samankaltaisista vuoroista. Ei ollut yllättävää, että itävaltalaisen, suomalaisen ja ranskalaisen materiaalin tarkastelun jälkeen huomattiin, että työpajojen kaikissa vuorovaikutustilanteissa niin museossa kuin luokahuoneessa osallistajat turvautuivat saman tyyppisiin vuoroihin. Seuraava lista vuorotyypeistä muodostaa lähtökohdan analyysille missä tahansa pedagogisessa tilanteessa (ks. lisää luokituksesta Lefebvre 2018).

1.3.5.1 Ohjeet

Ohje on vuoro, jonka aikana kouluttaja kuvaa annettua tehtävää ryhmälle. LALI-sessioissa tehtävä voi olla esimerkiksi taide-esineessä olevan graafisen elementin kuvaus. Analyysin ja arvioinnin kohteeksi voi valikoitua sen ymmärtäminen, miten kouluttaja muotoilee tehtävän ja miten hän käyttää eleitä ja kehon asentoa tehdessään tämän.

1.3.5.2 Ohjeiden uudelleenmuotoilu

Ohjeiden uudelleenmuotoilu tapahtuu silloin, kun kouluttaja tunnistaa ongelman aktiviteetin toiminnan edistymisessä. Esimerkkinä voidaan antaa tilanne, jossa vastaus ohjeeseen ja/tai kysymykseen jää uupumaan tai kun tuotetaan joko kouluttajan tai toisen osallistujan näkökulmasta epärelevantti vastaus. Yleensä kouluttaja tuottaa ohjeen uudelleenmuotoilun, mutta myös joku osallistujista voi esittää sen esimerkiksi silloin, kun hän haluaa tarkistaa ymmärtäneensä tehtävän oikein. Ammattilainen voi keskittyä tällaisiin vuoroihin esimerkiksi silloin, kun hän haluaa ymmärtää, mikä on paras tapa muotoilla ohje.

1.3.5.3 Vastaukset

Vastaukset ovat osallistuja-oppijoiden kouluttajan tehtävänantoa noudattavia toimintoja. LALI-menetelmässä vastaukset auttavat kouluttajaa ymmärtämään, miten paljon osallistajat oppivat uutta kielellistä ja kulttuurista tietoa.

1.3.5.4 Yhdessä tuotetut vastaukset

Yhdessä tuotetut vastaukset ovat kahden osallistujan välisen yhteistyön tulosta; näistä toinen voi olla

kouluttaja. Yhdessä muodostetut vastaukset ovat kiinnostavia, koska niistä voi havainnoida sitä, miten osallistujat neuvottelevat kielellisistä ja kulttuurisista aspekteista sekä oppivat toisiltaan. Toistot ja uudelleenmuotoilut kuuluvat tähän kategoriaan. Osallistuja voi esimerkiksi toistaa elementin (so. segmentin) toisen osallistujan edeltävästä vastauksesta ja lisätä siihen uuden elementin. Osallistujat voivat myös käyttää osia aiemmin puhutusta, kuten 'tarkoitat, että... + uudelleenmuotoilu', ja askel askeleelta rakentaa jaettua merkitystä. Yhteiset tuotokset ovat merkityksellisiä käytänteitä, jos ammattilainen haluaa havainnoida sitä, miten osallistujat rakentavat jaettua ja tilanteista merkitystä. Toisin sanoen he oppivat jotakin rakentamalla uutta merkitystä vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

1.3.5.5 Arvioinnit

Yleensä kouluttaja tuottaa arvioinnit (ks. Mehan 1979), mutta ei välttämättä. Vuorot voivat jälkikäteen paljastaa kouluttajan ennakoituja odotuksia; esim. LALI-työpajassa havainnoitiin tilannetta, jossa kouluttaja vältti arvioimasta odotuksenvastaista vastausta, mutta kun oletettu vastaus esitetään, hän arvioi sen positiivisesti. Osallistujien vastaukset saattavat siis ilmentää eräänlaista episteemistä suhdetta työpajan vuorovaikutuksessa. Kouluttajien ja osallistujien arviointien vertailu on mielenkiintoista, sillä ne eivät tapahdu samassa tilanteessa, eivätkä kohdistu aina samoihin elementteihin.

1.3.5.6 Vuoronpalautukset (relaunch turns)

Useimmiten kouluttaja tuottaa vuoronpalautukset (relaunch turn), mutta ei aina. Vuoronpalautuksissa vuoro annetaan takaisin osallistujalle, joka puhui aiemmin, ja näin häntä rohkaistaan jatkamaan osallistumistaan aktiviteettiin, mahdollisesti antaen hänelle jonkin tietyn elementin, johon keskittyä.

Vuoronpalautuksissa keskeinen tutkimus- tai arviointikysymys koskee tapoja, joilla kouluttaja kannustaa tai auttaa osallistujia saattamaan vastauksensa päätökseen. Ero yhdessä tuotettujen vastausten ja vuoronpalautusten välillä on se, että jälkimmäiset ovat lyhyempiä (puheenvuoron käyttäminen ja sen antaminen takaisin edelliselle puhujalle) ja ovat sisällöltään vähemmän merkityksellisiä. Ammattilaisten tutkiessa tällaisia vuoroja, he väistämättä tarkastelevat sitä, miten ne on järjestetty toimintajaksoihin.

Vuorotyypin analyysin jälkeen ammattilaisen täytyy lopuksi ottaa huomioon tilanne, jossa toimintajakso tapahtui. Tilanne viittaa mihin tahansa elementtiin (materiaaliseen objektiin, eksplisiittisesti tai implisiittisesti tunnettuun sosiaaliseen sääntöön tai normiin, osallistujien väliseen suhteeseen), jonka samanaikaisesti läsnä olevat yksilöt tekevät merkitykselliseksi rakentaessaan toimintajaksoa. Tätä vuorovaikutuksen osaa ammattilainen sitten havainnoi ja analysoi.

Seuraava osa esittelee esimerkin VIA-menetelmään nojautuvasta arvioinnista, jota sovellettiin LALI-työpajoihin.

2 Vertaileva analyysi LALI-työpajojen toiminnasta

Luvussa 1 esitettiin erilaisia analyttisiä menettelytapoja ja työkaluja. Näiden sekä Wienissä, Turussa ja Pariisissa nauhoitettujen LALI-työpajojen aineistojen perusteella seuraavissa luvuissa annetaan esimerkkejä siitä, miten VIA-menetelmää voi soveltaa opetus- ja oppimiskäytänteiden arviointiin.

Luvussa 2.1 keskitytään LALI-aktiviteettien ohjeiden ja niitä seuranneiden oppimiskäytänteiden väliseen episteemiseen suhteeseen. Siinä esitellään seuraavat käsitteet: odotustenvastaisiin vastauksiin johtavat ohjeet sekä henkilökohtaiseen taustaan (omaan kokemuspohjaan) suuntautuvat ohjeet. Yksi keskeinen asia, johon kiinnitetään huomiota, on osallistujien mahdollisuus turvautua heidän omaan sosiokulttuuriseen taustaansa oppiakseen uutta kielellistä ja kulttuurista tietoa, kehittää pehmeitä taitojaan, kuten refleksiivistä tietoutta ja johtajuutta, tai osallistua vertaisoppimisaktiviteetteihin.

Luvussa 2.2 keskitytään siihen, mitä taide-esineiden ympärillä käyty vuorovaikutus merkitsee osallistujille. Taide-esineet esitetään tulkintarikkaina ja tulkinnasta vapaina graafisina resursseina, joihin osallistujat turvautuvat järjestääkseen opetus- ja oppimistoimintansa. Tässä luvussa tutkitaan myös kahta muuta aspektia kouluttajan ja oppijoiden välisestä episteemisestä suhteesta: osallistujien aktiivista asennetta oppimisen kohdetta kohtaan sekä kouluttajan sensitiivisyyttä osallistujan käytänteitä kohtaan, tarkemmin sanoen oppijoiden keskuudessa yleistä sanahakukäytännettä kohtaan.

2.1 Odotustenvastaisiin vastauksiin johtavat sekä henkilökohtaiseen taustaan suuntautuvat ohjeet / omaan kokemuspohjaan perustuvat toimintajaksot

2.1.1 Yleisiä piirteitä ohje vastaus-toimintajaksosta

LALI-työpajojen aikana kouluttajat tai opettajat jäsenivät aktiviteetin ja suuntasivat osallistujien huomion tiettyihin aiheisiin ohjeiden avulla. Samalla he rohkaisivat osallistujia ottamaan käyttöön tiettyjä kielellisiä ja kehollisia resursseja suhteessa taide-esineisiin. Vastaustensa kautta osallistujat osoittivat sen, miten he olivat tulkinneet ohjeen ja miten he rakensivat ja ilmaisivat oppimisen kohdettaan eli jokaiselle tietylle tilanteelle relevanttia kulttuurista ja

kielellistä tietoa. Se kertoo myös, miten he lähestyivät taide-esineitä.

Erilaiset ohjeet synnyttävät erilaisia vuorovaikutustilanteita osallistujille. Ne johtavat eri tapoihin osallistua aktiviteetteihin ja mahdollistavat monet oppimistavat ja vuorovaikutustilanteet taide-esineiden kanssa. LALI-työpajoissa huomattiin linjassa eri tutkimuksien kanssa (esim. Mehan 1979), että yksi tärkeä ohjetyypit toisistaan erottava kriteeri oli opettajan odotus tietynlaisesta vastauksesta tai se, ettei sellaista odotusta ollut. Jos kouluttaja odottaa tiettyä vastausta, aktiviteetin muoto on huomattavasti erilainen kuin silloin, jos hän ei sellaista odota.

2.1.2 Odotustenvastaisiin vastauksiin johtavat sekä henkilökohtaiseen taustaan suuntautuvat ohjeet arvioinnin lähtökohtina

LALI-projektissa päätettiin suunnitella aktiviteetit siten, että osallistujilla oli mahdollisuus vapaasti tulkita taide-esineitä (ks. Mutta et al. 2018) nojautuen heidän omaan kulttuuri- ja kokemustaustaan.

Toiminnanvaikutuksen arvioimiseksi tutkimuskohteeksi valikoitui ohje-vastaus-toimintajakso (sekvenssi), jonka aikana osallistujat pystyivät vapaasti nojautumaan omaan henkilökohtaiseen taustatietoonsa. Nämä ohjeet jaettiin odotustenvastaisiin vastauksiin johtaviksi sekä henkilökohtaiseen taustaan suuntautuviksi ohjeiksi.

2.1.3 Odotustenvastaisiin vastauksiin johtavien sekä henkilökohtaiseen taustaan suuntautuvien ohjeiden vaikutukset osallistujiin

- osallistujien mahdollisuus harjoittaa refleksiivistä tietoisuutta (ks. alla otteiden 1A ja 1B analyysit). Kyseessä on yksi keskeinen ns. pehmeä taito, joka

tarkoittaa kykyä tarkkailla itse omien tekojensa tarkoituksenmukaisuutta senhetkisen aktiviteetin tekemiseen muiden osallistujien reaktioiden pohjalta - osallistujien mahdollisuus kokea taide-esineet sosiokulttuurisen taustansa pohjalta, ts. heidän kykynsä tuottaa omaan kokemuspohjaan nojautuvia vastauksia

- osallistujien mahdollisuus ottaa tehtävän johtamisrooli aktiviteetin aikana (otteet 2A ja 2B)

2.2 Refleksiivisen tietoisuuden ilmaiseminen päättymättä jätetyn vastauksen jälkeen

Seuraava ote kuvaa tilannetta, joka on syntynyt odotustenvastaiseen vastaukseen johtavasta ohjeesta. Aloitettuaan vastauksen, joka jää päättymättömäksi, osallistuja osoittaa reflektiivistä tietoisuutta. Hän kysyy asianmukaisen kysymyksen voidakseen toimia aktiviteetin ohjeen mukaisesti, ennen kuin hän päättää ensimmäisen vastauksensa.

Tämän tyyppinen toimintajakso on tärkeä, koska se osoittaa sen, miten LALI-työpajat luovat ympäristön, jossa osallistujat voivat harjoitella pehmeitä taitojaan. Annetussa esimerkissä tämä tapahtuu siten, että yksi osallistuja kohdentaa toimintaa, jonka aikana koko ryhmä tutustuu taide-esineeseen.

Ote 1A

- 1 JUL donc euh le visage qui exprime le plus d'étonnement\
eli eh kasvot jotka näyttävät yllätyneimmiltä
- 2 (0.7) ((YVE katsoo taulua))
- 3 YVE la: la <personne> la femme qui est: (0.4) au milieu du::
ihminen nainen joka on (0.4) keskellä
- 4 du tableau/
Taulua
- 5 (3.0)

Havainnot vuoro vuorolta

Tässä otteessa on seuraava vuororakenne:

- Rivi 1: kouluttajan odotustenvastaiseen vastaukseen johtava ohje
- Rivit 3-4: osallistujan päättymätön vastaus

Rivi 1: Ohjeessaan rivillä 1 kouluttaja JUL palauttaa mieleen tehtävän, jonka hän antoi YVE:lle aktiviteetin alussa: "etsi huoneesta kasvot, jotka ilmaisevat hämmästyä". Palauttamalla tehtävän mieleen kouluttaja kannustaa YVE:ä esittelemään ryhmälle valitsemansa maalauksen, ts. hän valitsee YVE:n seuraavaksi puhujaksi.

Rivit 3-4: vastauksessaan YVE paikantaa yhden hahmon,

naisen keskellä valitsemaansa maalausta. Hänen vuoronsa, joka rakentuu sivulauseesta (päälause puuttuu kokonaan) ja nousevasta intonaatiosta, on syntaktisesti avoin lopetukselle. YVE:n vuoron päättymättömyys näkyy myös siinä, miten hän kehittää vuoronsa aihetta (nainen taulun keskellä), joka jätetään täsmennyttämättä: YVE ei selitä valintaansa muille osallistujille. Hänen vuoroaan seuraa pitkä tauko (rivi 5), joka voisi tässä kohtaa merkitä sitä, että hän on päättänyt vastauksensa. Muut osallistujat eivät aloita uutta vuoroa, mikä ilmaisee sitä, että he antavat YVE:lle mahdollisuuden jatkaa vastaustaan. He saattavat odottaa sitä, että YVE päättää lauseensa.

Ote 1B

Tätä otetta edeltää toinen lyhyt toimintajakso samojen osallistujien kesken.

6 YVE eu:h pourquoi/
e:h miksi

7 AUG ou(a)i(s)/
Joo

8 (2.6)

9 AUG qu'est ce [qui a fait que t'as choisi eu:h
mikä sai sinut valitsemaan e:h

10 YVE [bah:
Eh

11 YVE parce que les elle c'est interrogatif par rapport euh: à
koska hän se on kysyvä suhteessa eh

12 l'enfant/ (0.9) qui est euh (0.5) qui est au: par terre/
lapsen joka on eh: joka on maassa

13 (3.0) ((continue à regarder vers la toile))
((jatkaa taulun katsomista))

Havainnot vuoro vuorolta

- Rivi 6: vuoro, jonka aikana osallistuja osoittaa refleksiivistä tietoisuuttaan: hän muodostaa kysymyksen, johon voisi olla relevanttia vastata tässä kohtaa aktiviteettia
- Rivit 7-9: kouluttajan vahvistus
- Rivit 11-12: osallistuja päättää vastauksensa

Rivi 6: YVE tekee itse valinnan olla jatkamatta vastaustaan, mutta täsmentää kysymyksen, johon hän voisi vastata tässä kohtaa aktiviteettia. Hän osoittaa kysymyksensä itselleen, mutta se on myös esitetty koko ryhmän hyväksyttäväksi. Toimintansa kautta YVE ilmentää reflektiivistä tietoisuutta. Reflektiivinen tietoisuus viittaa siihen, että tässä kohtaa aktiviteettia YVE keskittää huomionsa tekonsa relevanttiuteen sen sijaan, että suoraan osallistuisi aktiviteettiin. Hän haluaa hyväksyttää ryhmällä sen kysymyksen asianmukaisuuden, johon hän osaisi vastata ja hän tekee tämän pidentääkseen vuoroaan ja selittääkseen valintaansa.

YVE:llä on mahdollisuus harjoittaa reflektiivistä tietoisuuttaan, koska ohje on avoin ja koska kukaan ei ala puhua hänen taukonsa aikana (rivi 5). Hän saa itse päättää ja määrittää kriteerit valinnalleen eli mikä on sopiva kuvaus ja selitys.

Kyky määrittää oman osallistumisensa tarkoituksenmukaisuus tietyssä tilanteessa on yksi kommunikaatio- ja yhteistyötaitojen elementeistä. Tämä esimerkki osoittaa, että LALI-tehtävien osallistumisjärjestelyt avasivat mahdollisuuden näiden taitojen kehittämiseen.

Kouluttaja AUG hyväksyy YVE:n tarkennuksen (rivit 7-9) ja muotoilee sen uudestaan tauon jälkeen. YVE saattaa päätökseen vastauksen, jonka hän aloitti otteen alussa (rivit 11-12). Vastauksessaan YVE kategorisoi keltaiseen pukeutuneen naisen käytöksen ja tulkitsee sen "kysyväksi". Näin tehdessään hän muodostaa suhteen

kyseisen naisen ja toisen taulussa esiintyvän hahmon, lapsen, välillä. YVE laajentaa vielä vastaustaan tarkentaakseen lapsen sijainnin maalauksessa. YVE ei jatka verbaalia kuvailuaan, mikä aloittaa pitkän tauon. Hän jatkaa maalauksen katsomista, mikä on osoitus siitä, että hän jatkaa taide-esineen tutkiskelua (rivi 13).

2.3 Otteiden 1A ja 1B laadullinen arviointi

Voidaan olettaa, että YVE osallistuu annettuun tehtävään asiaankuuluvasti tunnistamalla hahmon valitsemastaan maalauksesta (ote 1A), mutta se, että hän ei anna syytä valinnalleen tai selitä sitä osoittaa eksplisiittisesti toimintajakson päättymättömyyttä. Syntaktisesti hän vuoronsa voisi päättää päälauseella. Ohjeessa ei mainita tarkennusta 'perustele valintasi', mikä on siis vain implisiittisesti läsnä. Mielenkiintoista on se, että YVE itse siinä vuorossa, jossa hän osoittaa refleksiivistä tietoisuutta, perustelee valintansa ja sen merkityksellisyyden.

Tässä kohtaa YVE:n osallistuminen voidaan arvioida myönteisesti, koska hän omasta aloitteestaan jäsentää toimintaa muotoilemalla uudelleen kysymyksen, joka voisi olla relevantti tässä kohtaa aktiviteettia. Tällä tavoin hän voi päättää, mihin elementtiin tai tehtävään osallistujat kiinnittävät huomionsa. YVE aloittaa uuden vuoron sanalla "koska" alkaen samalla selittää valintaansa (ks. ote 1B).

Kuten edellä oleva esimerkki osoittaa, aktiviteettia arvioidessa on tärkeää seurata vuorovaikutuksen kehittymistä, eikä rajoittaa aineistoa liian lyhyisiin toimintajaksoihin. Arvioidessa otetta 1 voi havaita, että YVE itse tarttuu ongelmaan (so. ei anna selitystä valinnalleen). On huomionarvoista, että sen sijaan, että kouluttaja olisi antanut selityksen hänen vastaukselleen, YVE tekee sen itse ensin.

2.4 Tehtävän johtamisroolin ottaminen vastauksen aikana

Seuraava ote osoittaa sen, miten LALI-projektin tehtävät sallivat osallistujien ottaa johtamisroolin ryhmässä. Oteessa 2A osallistuja JPA, joka ei ollut koskaan käynyt Louvressa, nousi ryhmän johtajaksi tehtävässä, jossa piti esitellä yksi tai useampi vapaavalintainen maalaus.

Analyysi vuoro vuorolta

Otteen alussa kouluttajat valitsevat JPA:n esittelemään maalauksen, jonka hän oli valinnut (rivit 1-4). JPA aloittaa vastauksensa toistamalla elementin kysymyksestä (se josta minä pidän eniten) samanaikaisesti, kun hän kääntyy kokonaan kohti taulua, joka on hieman etäällä ryhmästä (rivit 5-6). Kouluttajat kehottavat JPA:ta siirtymään kohti valitsemaansa maalausta (rivit 8-9). Ryhmän siirtyessä kohti taulua JUL (kouluttaja) toistaa ohjeen (rivit 11-12).

Ote 2A

- | | |
|--------|--|
| 1 AUG | donc euh jean paul/ toi/ tu:
eli eh jean paul sinä sinä
(0.4) |
| 2 | |
| 3 JUL | tu nous emmènes où/
minne sinä viet meidät
(0.3) |
| 4 | |
| 5 JPA | ouais/ moi euh pour moi celui-là qu'ch
joo minä eh minulle se josta minä |
| 6 | *préfère/ euh c'est euh c(el)ui #im1 là là haut
pidän eniten eh se on eh tuo tuolla
* katsoo taulua ja osoittaa #kuva1 |
| 7 | (0.8) |
| 8 AUG | [on va le voir/
mennään katsomaan sitä |
| 9 JUL | [celui là/ d'accord
tuo ok
(0.6) |
| 10 | |
| 11 JUL | \$donc eu:h l'architecture d'immeuble (0.5) la plus
eli eh rakennuksen arkkitehtuuri kaikkein
\$ryhmä kävelee taulun luokse, jonka JPA valitsi → |
| 12 | intéressante
Kiinnostavin |
| 13 JPA | parce que:
koska |
| 14 | (1.8) |
| 15 JPA | j'trouve que c'était l'immeuble qui était le plus dur à
minusta se oli rakennus joka oli kaikkein vaikein |
| 16 | faire (1.1) #im 2 les tours euh: (c'est plus difficile si
tehdä tornit eh (se on vaikeampaa jos |
| 17 | c'est rond que si c'est carré/) (0.4) (il me semblait?) voilà/
se on pyöreä kuin jos se neliskulmainen (minusta tuntuu?) no
niin |



Kuva 1



Kuva 2

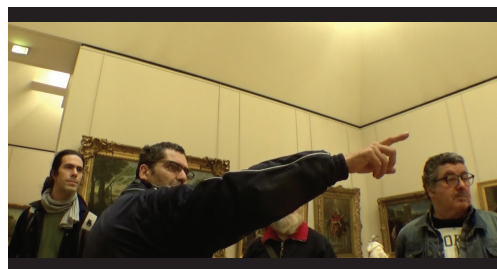
JPA vastaa samanaikaisesti puhumalla ja osoittaen eleellä taulua (riviltä 13 lähtien, vastaus alkaa riviltä 15). Samalla kun hän tarkasti osoittaa maalauksen graafisia elementtejä (kuva 2), hän selittää kriteerit, joiden pohjalta hän valitsi juuri tämän maalauksen (rivit 13-17): hänen mielestään pyöreää arkkitehtuuria on vaikeampi piirtää kuin neliskulmaista. Heti tämän toimintajakson jälkeen yksi kouluttajista palauttaa vuoron JPA:lle ja antaa hänelle mahdollisuuden osoittaa, että näiden kriteerien pohjalta hän voisi verrata useampaa maalausta samassa huoneessa, osoittaen selkeästi sisäistäneensä taulut. Tämä on nähtävissä otteessa 2B.

Analysis turn by turn

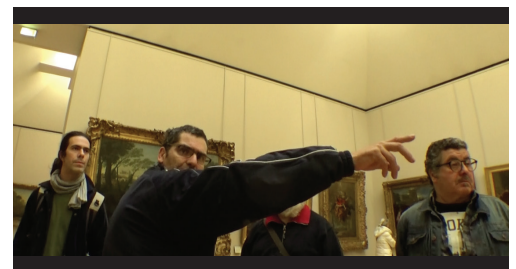
In his relaunch turn, the facilitator categorizes the criterion JPA adopted in order to choose the painting as “technical” (Line 29). By categorizing JPA’s criterion, AUG gives him the opportunity to extend his answer. For JPA, it becomes the opportunity to explain the genesis of his criterion by revisiting the different paintings he saw while elaborating it. From Line 32 to Line 36, he opposes the “technical” criterion to the “esthetic” one (Line 35). In coordination with his talk he produces a complex set of pointing gestures (Images 4-7) toward different paintings of the room into which he identifies a graphic elements (architecture, Line 33, columns, Lines 34, 35) which could be more “more beautiful” but “less difficult” to draw.

Ote 2B

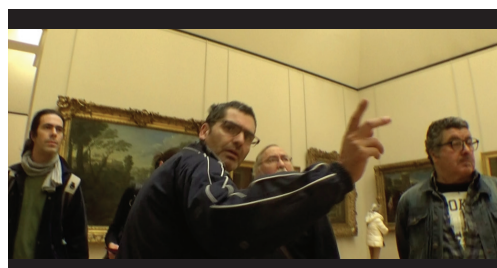
- 29 AUG **toi c’est le côté technique qui a fait [que t’as**
sinulle tekninen puoli on se mikä sai sinut
- 30 JPA **[voilà voilà**
aivan aivan
- 31 (0.6)
- 32 JPA **plutôt moi c’est plutôt le côté technique parce que**
ennemmin minulle ennemmin tekninen puoli koska
- 33 **finalement euh: là en: (0.7) j’trouve l’architecture là**
loppujen lopuksi eh siinä minusta arkkitehtuuri tuolla
- 34 **haut#im3 plus jolie parce que y a des colonnes/#im4 là #im5**
(0.8)
kauniimpi koska siinä on pylväitä siinä
- 35 **les colonnes j’trouve ça plus #im6 beau même mais c’est peut**
pylväät ovat minusta kauniimpia mutta se on ehkä
- 36 **être moins dur/ (0.7) ch’sais pas**
helpompaa en tiedä



Kuva 3



Kuva 4



Kuva 5



Kuva 6

2.4.1 Vuoronpalautusten kiinnostavuus

Edellinen ote näyttää, miksi pedagogisesta näkökulmasta on kiinnostavaa turvautua vuoronpalautukseen eli puheenvuoron takaisin antamiseen osallistujille hetkellä, jolloin heidän puheensa lakkaa. Rivillä 29 kouluttaja palauttaa vuoron JPA:lle antaen näin tilaa vuorovaikutukselle, jossa JPA voi selittää valintaansa yhdestä näkökulmasta ja kehittää sitä vertaamalla valitsemaansa maalausta muihin maalauksiin.

2.4.2 Otteiden 2A ja 2B laadullinen arviointi

Otteet 2A ja 2B osoittavat, kuinka tärkeitä tämän kaltaiset LALI-tehtävät ovat, joissa voidaan reflektoiden harjoitella ja kehittää pehmeitä taitoja, kuten johtajuutta, uuden kulttuurisen sisällön omaksumisen rinnalla. Nämä otteet todentavat JPA:n positiivisen asenteen LALI-tehtävien tekemiseen.

2.5 Omaan kokemuspohjaan nojautuva vastaus ja kulttuurisen sisällön omaksuminen

Pyytämällä osallistujia valitsemaan maalauksia yksinkertaisten kriteerien pohjalta, tässä tapauksessa kiinnostavimman arkkitehtuurin perusteella, tehtävä tarjoaa heille mahdollisuuden muodostaa omat valintakriteerinsä ja ymmärtää taide-esineitä heidän omaa kulttuurista taustaansa vasten. Esimerkissä JPA nojautuu itse kehittämäänsä kriteeriin, jonka pohjalta verrataan kahden eri taulun graafisia elementtejä, ja jota hän käyttää ensimmäisen valintansa selittämiseen; eli vaikka toiset elementit ovat kauniimpia, ne ovat myös helpompia piirtää. Samalla hän osoittaa

reflektoiden, että hän on sisäistänyt maalaukset, joita hän vertaa; hän muistaa niiden graafisen sisällön ja kykenee puhumaan niistä paikkansapitävästi mainiten tiettyjä graafisia elementtejä.

2.6 Johtajuuden edistäminen

Kun JPA nojautuu deskriptiiviseen kriteeriin, jonka hän on itse laatinut taide-esineistä keskustelemiseen, hän voi ohjata ryhmän toimintaa (ts. mitä maalausta ja graafisia elementtejä katsotaan ja verrataan) ja esittää argumentteja perustellakseen valintansa. Tällä tavoin hän kehittää johtajuustaitojaan eli kykyään suunnata ryhmän huomio tiettyyn kohteeseen ko. tilanteessa samalla selkeästi osoittaen, että hän on sisäistänyt osan sisällöstä.

2.7 Oppiminen oman kokemuksen ja tiedon perusteella

Edellisissä otteissa tutkittiin seuraavia asioita:

1. JPA kehittää itselleen deskriptiivisen kriteerin, joka perustuu hänen kokemukseensa ja jonka voi selittää seuraavasti: "Pyöreä on vaikea ja neliö on helpompi. Minä pidän enemmän vaikeammin piirrettävästä". Hän tekee näin vastataksaan kysymykseen ja ilmaistakseen, miten hän kokee eri maalaukset huoneessa. Hän tuottaa omaan kokemuspohjaan nojautuvan vastauksen.
2. JPA:n multimodaaliset käytänteet, eli hänen tapansa johtaa koko huoneessa oleva ryhmä kohti valitsemaansa taulua sekä hänen eri tauluja kohti osoittavat eleensä, osoittavat sen, että hän on sisäistänyt huoneen eri maalaukset.
3. Koska JPA voi nojautua omaan tietoonsa, hänellä on mahdollisuus johtaa aktiviteettia esitelläkseen maalauksia muille ryhmän jäsenille ja harjoitella kykyään johtaa.

3 Taulujen kuvailu ja kielen oppiminen: sanahakukäytännne-tapaus

LALI-tehtävien arvioinnin saattamiseksi päätökseen, seuraavat kappaleet keskittyvät siihen, miten taide-esineet toimivat resursseina tietyn episteemisen suhteen luomisessa kouluttajan ja osallistujien välillä sekä tukevat kielen oppimista. Ensin tutkitaan sitä, miten LALI-työpajojen osallistujat kehittävät aktiivisen asenteen omaa oppimistaan kohtaan vuorovaikutuksensa aikana. Samalla tutkitaan myös sitä, miten kouluttajat kehittävät havaintokykyään osallistujan taide-esineiden ympärillä käyttämiä käytänteitä, eli oppimisstrategioita, tunnistaakseen. Esimerkkinä em. kysymyksistä käytetään sanahakukäytännettä.

Seuraavien analyysien yhtenä tärkeänä lähtökohtana on se, että kouluttajan ja osallistujien näkökulmasta taide-esineet näyttäytyvät tulkintarikkaina ja tulkintavapaina graafisina resursseina. Tulkintarikas viittaa siihen, että osallistujille mikä tahansa taide-esine voi sisältää äärettömän määrän mahdollisia tulkintoja. Tulkintavapaa puolestaan viittaa siihen, että osallistujat voivat valita minkä tahansa elementin rakentaakseen sekä kielellistä että eleiden avulla ilmaistua viestintää (ks. alla).

Taide-esineestä tulee osallistujille tärkeä resurssi, jonka avulla he voivat puhua uusista asioista uusin sanoin. He saattavat usein törmätä sanojen hakemiseen liittyvään ongelmaan: miten saada kouluttaja ymmärtämään, mitä sanaa he hakevat?

3.1 Taide-esine yhteisenä tulkintarikkaana ja tulkintavapana graafisena tiedollisena perustana

Ote 3 esittää tyypillisen tilanteen taide-esineen edessä. Osallistuja käyttää taide-esinettä visuaalisesti tulkintarikkaana ja -vapana resurssina, josta puhua. Hän valitsee graafisen elementin ja antaa tulkintansa siitä. Mielenkiintoista tässä on se, että osallistuja muotoilee tulkintansa ei-norminmukaisten kielellisten resurssien avulla ja kouluttaja arvioi tämän tulkinnan

positiivisesti samalla, kun hän muotoilee sen uudestaan käyttäen norminmukaisia resursseja.

Havainnot vuoro vuorolta

Aloitettuaan maalauksen kuvailun (rivi 1) kouluttajan kannustamana (rivi 2) LIL tuottaa norminvastaisen (esim. kieliopillisia osasia puuttuu ja epäröinnit sekä tauot tekevät lausumasta katkonaisen), mutta ymmärrettävän vuoron (rivi 3). Kouluttaja STE muotoilee vuoron uudelleen norminmukaisella saksan kielellä (rivi 5).

Ote 3A: Video 19 2. ryhmä (A1), Kunstforum, 7. tammikuuta 2019

- | | |
|-------|---|
| 1 LIL | ah uhm #im1 gehen
mennä |
| 2 STE | mhm |
| 3 LIL | gehen (e?) familie #im3 (.) ist Ha-(.) hause.
mennä (e?) perhe #kuva3 (.) on ko- (.) koti. |
| 4 | (0.) |
| 5 STE | die familie geht nachhause (0.) mhm ((nyökkää))
perhe tulee kotiin mhm |



Kuva 1: LIL, vasemmalla, osoittaa taulua kohti



Kuva 2: Valittu hahmo



Kuva 3: STE katsoo tauluun, kun LIL alkaa sanoa "perhe"

3.2 Uudelleenmuotoilu: kouluttajan herkkyys oppijan käytänteille

Transkriptiosta havaitaan, että vaikka LIL:n verbaalinen tuotos ei ole norminmukainen, STE pystyy ymmärtämään LIL:n vuoron, mikä näkyy hänen uudelleenmuotoiluissaan. Heidän vuorovaikutustensa aikana maalaus tarjoaa yhteisen graafisen perustan, joka tukee keskinäistä ymmärrystä. Tämän voi tulkita siitä, että keskustellessaan he katsovat usein taulua yhdistääkseen lausutut sanat graafisten elementtien kanssa. Tämä yhteinen tiedollinen ja graafinen perusta tarjoaa kouluttajalle vihjeitä, miten tulkita osallistujan norminvastaisia kielellisiä resursseja (ks. kuva 3). Kouluttajalle osallistujan vuoron uudelleenmuotoilu on myös metodi, jonka avulla osallistujan vuoron voi hyväksyä relevanttina toimintana aktiviteetissa. Tässä tapauksessa relevantiksi toiminnaksi hyväksytään asianmukainen maalauksen kuvailu, kuten kouluttajan positiivinen arviointi "mhm" sekä tätä seuraava nyökkäys osoittavat. Uudelleenmuotoilu on myös tilaisuus opettaa osallistujaa yhdistämällä sama merkitys samaan graafiseen elementtiin norminmukaisempien kielellisten resurssien avulla.

Taide-esine ei kuitenkaan toimi pelkästään resurssina yhteisymmärryksen rakentumisessa norminvastaisista muodoista norminmukaisiin muotoihin, kuten otteessa 3. Se tarjoaa myös keinon uuden tai ainakin toistaiseksi ei-opitun kielellisen aineksen etsimiseen.

3.3 Käytänteenä sanahaku

Sanahaku oli havaintojen perusteella keskeinen käytäntö LALI-työpajoissa. Seuraavissa otteissa osallistuja-oppija ilmaisee aktiivista asennetta vieraan sanan käyttöä kohtaan, josta tulee hänen oppimisen kohteensa. Vierellä kouluttaja ilmaisee sensitiivisyyttä osallistujan strategioita kohtaan seuraamalla tarkasti tämän vuoroja ja yrittäen tarjota tälle haettua sanaa. Otteet 3B ja 3C nauhoitettiin Wienissä ja otteet 4A, 4B ja 4C Turussa. Viimeinen ote osoittaa myös, miten uusi sana voidaan oppia kirjoittamisen kautta. Kaikissa seuraavissa otteissa maalaus tarjoaa osallistujille yhteisen tiedollisen perustan sanan hakemiseen ja puheen tuottamiseen.

3.3.1 Leksikaalisen ongelman ilmeneminen taulun kuvailun aikana

Ote 3B on jatkumoa otteelle 3A. Kuvailu voisi päättyä STE:n positiiviseen arviointiin (rivi 5), mutta LIL turvautuu maalaukseen tulkintarikkaisiin ja -vapaisiin piirteisiin jatkaakseen lausettaan ja päättää itse lisätä uuden elementin juuri antamaansa kuvaukseen. Tehdessään näin hän törmää leksikaaliseen ongelmaan: hän ehdottaa useaa eri versiota sanasta, jota hän tarvitsee muodostaakseen vuoronsa, ja valitsee STE:n seuraavaksi puhujaksi, jotta tämä antaisi sanan oikean muodon. STE tarjoaa epärelevantteja vaihtoehtoja sanalle.

Havainnot vuoro vuorolta

Otteen toimintajaksojen järjestys on seuraava:

1. LIL törmää sanahakuun ja tarjoaa STE:lle haettua sanaa muistuttavia fonologisia ehdotuksia (rivi 9);
2. STE ehdottaa kahta mahdollista leksikaalista sanaa, jotka perustuvat taulussa saatavilla oleviin graafisiin elementteihin (rivi 11);
3. LIL valitsee yhden leksikaalisen sanan (rivi 12);
4. STE aloittaa lauseen LIL:n valitsemasta leksikaalisesta sanasta (rivi 13);
5. LIL toistaa ja muotoilee uudelleen STE:n lauseen, jossa hän tuo jälleen esiin yrityksensä muotoilla etsimäänsä paikkakategoriaa (rivit 16–18);
6. STE ymmärtää, että LIL etsii paikkakategoriaa, mutta tarjoaa epäsoveliaan vaihtoehtoa. Tuohon pisteeseen saakka tämä toimintajakso ei saavuta LIL:n tavoitetta löytää tietty sana (rivi 19);
7. Tämä sekvenssi päättyy siirtymiseen museohuoneeseen. LIL ottaa käyttöön muut resurssit sanahaun tueksi. LIL itse aloittaa paikan vaihtamisen huoneeseen ja kouluttaja seuraa.

Tämä ote osoittaa, että kouluttaja seuraa tarkasti ja tukee osallistujan fonologisia ehdotuksia, kun oppija itse johtaa sanahakua. Seuraavassa otteessa voidaan havainnoida sitä, miten kouluttaja seuraa edelleen osallistujan sanahakua ja merkityksen rakentamista eleiden avulla.

Ote 3B

	gran (<i>((katsoo STE:tä kohti))</i>)
10	(.) (<i>((katso kuva4))</i>)
11 STE	das (.) wieder (.) das haus/ oder die frau/ tämä (.) taas (.) talo/ tai nainen/
12 LIL	frau nainen (<i>((osoittaa maalausta))</i>)
13 STE	die frau/ sitzt groß/ nainen/ istuu iso
14 LIL	gross iso
15 STE	mm ((nyökkää)) ya
16 LIL	eh sessel (.) sessel (.) sitzen (.) eh (.) sitzen ah ((sana arabiaksi)) eh tuoli (.) tuoli (.) istua (.) eh (.)
17	setze (.) frau\ (.) ist setze (.) eh (.) gehe gran (0.) grau (.) haus (.) istuu (.) nainen\ (.) istuu (.) eh (.) mennä gran (.) harmaa (.) talo (.)
18	gran haus gran talo
19 STE:	krankenhaus/ sairaala/
20 LIL:	nanana (<i>((menee penkin luo hakemaan matkapuhelintaan. STE seuraa häntä))</i>)

Kyseisessä tilanteessa ele ei kuitenkaan auta heitä löytämään haettua sanaa. Heidän eleensä rakentavat kuitenkin episteemistä suhdetta, joka ilmenee osallistujan aktiivisessa asenteessa oppimiskohdettaan kohtaan ja kouluttajan sensitiivisyydessä osallistujan puheelle.

Tilanne: edellisen osan lopussa LIL alkoi siirtyä kohti toista paikkaa huoneessa ja STE seurasi häntä. LIL istuutui ja aloitti uuden vuoron löytääkseen hakemansa sanan. Tässä toimintajaksossa molemmat osallistujat elehtivät, mutta eivät enää seiso maalauksen edessä. Kaikkien LALI-projektiin osallistuneiden maiden videoituissa työpajoissa osallistujat turvautuivat usein eleisiin täydentääkseen puhettaan tai tarkentaakseen sen merkitystä. Seuraavassa otteessa kouluttaja ja osallistuja eivät enää seiso maalauksen edessä, mutta heidän puheensa ja eleensä viittaavat edelleen siihen. Vaikka maalaus ei ole suoraan lähietäisyydellä, se tarjoaa heille yhteisen tiedollisen perustan merkityksen jakamiseen.

Havainnot vuoro vuorolta

Rivit 21-22: vastauksena sanaan, jota LIL on juuri ehdottanut (tee, rivi 21) aloittaakseen uudelleen sanahaun, STE tarjoaa kokonaista virkettä (sie sitzt zum teetrinken, rivi 22). Tässä lauseessa STE käyttää LIL:n

3.3.2 Eleiden käyttö merkityksen kuvailussa sanahaun aikana

Tutkimukset osoittavat, että joissain konteksteissa ele voi korvata sanan vuoron rakentumisen aikana. Seuraavassa otteessa osallistujat voivat kokea näin.



Kuva 4: STE:n ele, jossa hän avaa kädet taulua kohti, kuvaa leveyttä. LIL:n vuoron jälkeen (rivi 9) STE:n koko kehollinen ilmaisu (so. kasvon ilmeet, silmät suurina auki, hymytön suu) mutta myös kääntyminen kohti taulua laajalla eleellä osoittaa samaan aikaan, ettei hän ymmärrä LIL:n edellistä vuoroa ja että hän yrittää löytää haetun sanan.

ehdottamaa sanaa samanaikaisesti, kun hän matkii elein teen juomista. Näin hän tarjoaa multimodaalista resurssia (so. ele + kielellinen rakenne) tulkitakseen maalauksessa esitettyä kohtausta, joka on mahdollisesti relevantti LIL:n sanahaun päättämisen kannalta. Voidaan havaita, että STE:n vuoro on muotoiltu siten, että se on selvästi ymmärrettävissä elehtimisen avulla.

Toisin sanoen LIL voi ymmärtää sen, vaikka hän jättäisi jotkin kielelliset resurssit huomiotta. Tässä otteessa nähdään siis toinen aspekti kouluttajan sensitiivisyydessä oppijaa kohtaan: hän turvautuu eleisiin helpottaakseen osallistujan ymmärtämistä.

Rivillä 23 LIL kuitenkin toistaa aiemmin mainitsemansa sanan ja lisää toisen sanan (hause, rivi 23), joka ei viittaa toimintaan (STE ehdotti juomista), vaan paikkaan. Tällä tavalla LIL osoittaa, että hän jatkaa haluamansa sanan hakua ja että STE:n edellinen vuoro ei tarjonnut kohdesanaa. Rivillä 23 LIL osoittaa, että hän ei yritä kuvailla hahmon toimintaa, vaan paikkaa, jossa hahmo istuu.

STE ymmärtää edellisessä kappaleessa kuvatulla tavalla LIL:n vuoron rivillä 24. STE toistaa LIL:n ehdottaman paikkakategorian (samalla tarjoten

lähempänä standardia olevan ääntämistavan). Samanaikaisesti LIL piirtää molemmilla käsillään elehtien rajat sille tilalle, joka vastaa sitä paikkaa, jossa maalauksessa oleva hahmo istuu juomassa teetä (rivi 24, kuva 6). Molempien osallistujien päätettyä vuoronsa LIL osoittaa kasvojensa ilmeellä, että STE:n viimeisin ehdotus ei ole sopiva: tee-hause ei ole se sana, jota LIL hakee.

Rivit 25-27: LIL aloittaa uudestaan sanahaun ehdottamalla paikkaa, joka liittyy siihen (ovi kotona / türzuhause) ja kuvaa tätä paikkaa eteenpäin osoittavalla eleellä. Tämä ele korostaa sanaa "tür" ja ilmaisee ulos menemistä. Toiminta viittaa siihen, mitä voi löytää, kun astuu ulos talostaan, eli sanaan, jonka LIL yrittää sanoa. Koska STE ei vastaa, LIL nousee ja kuvailee jälleen eleen avulla sitä tilakategoriaa, jota hän etsii suhteessa

Ote 3C

21 LIL	eh (0.) tee eh eh (0.) tee eh
22 STE	ja\sie sitzt zum teetrinken/ #im.5 joo\Hän istuu juomaan teetä/
23 LIL	tee (.) hause tee (.) huone
24 STE	ein teehaus/ #im. 6 ((LIL:n ele)) teehuone/ (0.) (molemmat osapuolet osoittavat kehollisella ilmaisuillaan STE:n viimeisimmän ehdotuksen epäsopivuuden)
25 LIL	.hh tür\ #im.7 .hh ovi\
26 LIL	tür zuhause/ tür/ ovi kotona/ ovi/
27	mh #im. 8 ((puhuu arabiaa)) ((LIL alkaa liikkua taulua kohti))



Kuva 5



Kuva 6



Kuva 7



Kuva 8

sanaan tür. Eleet tarjoavat resursseja myös oppijalle, joka toimii aktiivisesti hakiessaan uutta sanaa.

3.3.2.1 Oppijan menetelmät otteessa "sanahaku" (Wien)

Otteiden 3B ja 3C toimintajaksollisessa analyysissä keskityttiin menetelmiin, joita LIL käytti saadakseen STE:n sanomaan etsimänsä sanan. Seuraavat menetelmät tai strategiat tunnistettiin:

- lukuisten kohdesanaa muistuttavien fonologisten ääntämistapojen ehdottaminen, joiden avulla kouluttaja pystyi löytämään sanan/paikan, jota osallistuja haki (ote 3B)
- sanan/paikan kuvaaminen multimodaalisten vuorojen avulla: eleet, jotka kuvaavat tilaa suhteessa tiettyyn paikkaan (hause, tür) (ote 3C).

3.3.2.2 Episteeminen suhde sanahaun aikana

Näissä otteissa osallistujien episteeminen suhde rakentuu oppijan sanahaun aloituksesta ja kouluttajan toiminnasta, jonka avulla hän tarjoaa mahdollisesti sopivan kielellisen resurssin. Sanahakua johtaa oppija, joka voi hyväksyä tai hylätä kouluttajan tekemän ehdotuksen.

Viimeiset otteet esittävät toisen menetelmän, jonka avulla osallistajat voivat löytää sanan, jota he eivät tiedä. Ne osoittavat myös, miten episteeminen suhde voi rakentua oppijoiden välille. Lisäksi ne osoittavat, miten puhe ja kirjoitus voivat nivoutua yhteen yhden ja saman toiminnon aikana.

3.4 Vastakohtastrategia sanahaussa, vertaisoppiminen ja lukutaito

Viimeinen ote nauhoitettiin Suomessa (Turussa). Se esittää vielä yhden oppijan sanahakukäytännön:

- vastakohtastrategia sanahakukäytännön aikana (otteet 4A ja 4B),
- kahden oppijan yhteistyö kirjoittamisen aikana, esimerkki vertaisoppimisesta (ote 4C). LALI-aktiiviteettien arviointia varten tämä ote on tärkeä, koska se näyttää:
 - miten puhe ja kirjoitus voivat nivoutua yhteen samassa toiminnossa, ja
 - miten tukikäytännöt voivat järjestyä vertaisten välillä, eivätkä ainoastaan opettajan/kouluttajan välityksellä.

3.4.1 Vastakohtastrategia

Ote 4 esittelee toisenlaisen sanahakutoimintajakson, jonka opiskelija (ROS) aloitti yhteistyössä kielellisesti edistyneemmän osallistujan (JAN) sekä yhden kouluttajan (PAU) kanssa. Otteesta käy ilmi, miten puhe ja kirjoitus ovat nivoutuneet yhteen yhden toimintajakson ja oppimisprosessin aikana

Havainnot vuoro vuorolta

Rivi 1: LALI-työpajan tehtävänä on kuvailla maalausta ja kuvaillessaan maalausta, ROS (oppija) tarvitsee tietyn sanan annetun tehtävän loppuun saattamiseksi. Hän aloittaa sanahaun etsityn sanan vastakohtan avulla käyttäen muotoilua "ei ahkera". Tämän kielellisen rakenteen avulla sekä laajentamalla vuoroa sanomalla "mitä nimi", ROS osoittaa, että hänen hakemansa sana on sanan "ahkera" vastakohta.

Rivi 2: PAU kategorisoi ja tunnistaa ROS:n vuoron sanahauksi, joka nojautuu vastakohtastrategiaan. ROS vahvistaa tämän tulkinnan alkaen toistaa sitä (rivi 3).

Rivi 4: PAU:n saadessa ROS:n vahvistuksen tulkinnalleen, hän jakaa saman vastakohtasanan koko ryhmälle ja pyytää muita osallistujia osallistumaan sanahakuun. ROS ei kuitenkaan sano kohdesanaa. Tässä voidaan tunnistaa varsin yleinen "tehdä ja olla kouluttaja tai opettaja" -menetelmä (doing-being the teacher), jossa edeltävä kysymys suunnataan uudestaan koko ryhmälle sen sijaan, että vastaus annettaisiin suoraan. Tässä kohtaa ROS:a kielellisesti edistyneempi oppija JAN liittyy keskusteluun (rivi 5) ja alkaa vastata PAU:n kysymykseen, mutta sanoo vain ensimmäisen tavun haetusta sanasta. Tämä epätäydellinen vastaus aloittaa toimintajakson, jonka aikana PAU ja JAN toimivat yhdessä löytääkseen sanan oikean fonologisen muodon.

3.4.2 Yhdessä tuotettu sanan standardinmukainen fonologinen muoto

Rivi 7: JAN ilmaisee tauon avulla, että hänen toimintansa on tältä osin valmis, minkä jälkeen PAU alkaa korjata JAN:n vastausta. PAU osoittaa, että se on melkein oikein ("joo melkeen") ja muuttaa tunnistamansa sanan ensimmäisessä tavussa olevan vokaalin "a" diftongiksi "ai". PAU ei kuitenkaan anna koko sanaa, vaan kehottaa JAN:ia päättämään sen norminmukaisen ensimmäisen tavun ("lai-") avulla. Toimintajakson jatkuessa JAN sanoo koko sanan, mutta ei äännä sitä standardimuodossa (rivi 8). Rivi 9, PAU toistaa sanan fonologisesti standardimuodossa, jonka JAN ja ROS toistavat norminmukaisesti (rivit 10-11), ja jonka PAU arvioi positiivisesti (rivi 12). Otteen 4B loppuun saakka osallistajat jatkavat sanan fonologisen muodon testaamista (rivit 13, 15) ja arviointia (rivi 14).

Otteet 4A ja 4B esittävät toisenlaisen oppijan aloittaman käytännön sanan löytämiseksi – vastakohtan tarjoamista etsitylle sanalle. Nämä otteet osoittavat myös sen, miten sanan löytäminen edellyttää norminmukaisen fonologisen muodon työstämistä yhdessä (sekä kirjoitetun muodon työstämistä, ks. seuraava ote), osoittaen oppijoiden kiinnostuksen tuottaa lähes natiivin omaisia kielellisiä muotoja. Tässäkin kouluttaja osallistuu toimintaan niiden

kielellisten tarpeiden johdattamana, jotka nousevat esiin vuorovaikutuksessa oppijoiden kanssa.

3.5 Oppijoiden yhteistyö puheen ja kirjoituksen yhdistämiseksi

Seuraava ote näyttää, miten oppijat tehtävää tehdessään nivovat yhteen puheen ja kirjoituksen käytänteitä yhden toiminnon aikana. Sen lisäksi, että ROS oppii sanomaan kohdesanan, hän oppii myös kirjoittamaan sen toimien yhteistyössä toisen kielellisesti edistyneemmän osallistujan (JAN) kanssa. Tämä ote osoittaa myös, miten nämä kaksi osallistujaa,

ROS ja JAN, yhteistyössä rakentavat oppimisen kohdettaan: ROS kirjoittaa oppimansa sanan JAN:n tukiessa häntä eri tavoin.

Havainnot vuoro vuorolta

ROS toistaa norminmukaisen muodon katsoen ensin JAN:ia (kuva 1) ja sitten JAN:in paperia (rivi 16, kuva 2). JAN varmistaa sanan standardinmukaisen ääntämistavan ennen kuin hän kirjoittaa sen paperille. ROS puolestaan katsoo paperia, kun JAN kirjoittaa sanan oman paperiinsa (rivi 16–17, kuva 2). JAN siirtyy siis sanan fonologisesta muodosta sen kirjoitettuun

Ote 4A

1 ROS	me- sitten minä kysy um (.) nainen on (.) ei ahkera (.) mitä nimi
2 PAU	aa vastakohta
3 ROS	vast[a-ei ole
4 PAU	[jos ei- ei ole ahkera] (0.39) on::
5 JAN	las-
6	(1.17)

muotoon. Kun ROS huomaa saman sanan fonologisen ja graafisen version yhteyden JAN:n paperilla, hän palaa tehtävänannossa annettuun tehtävään, eli vastauksen antamiseen paperilla, osoittaen, että hän on nyt löytänyt sopivan sanan ("joo", rivi 18).

Tämä ote osoittaa, miten puhe ja kirjoitus nivoutuvat yhteen saman toiminnon aikana ja miten oppimisen kohteen rakentaminen tapahtuu myös vertaisten kesken ilman kouluttajan läsnäoloa.

3.6 Oppijan aktiivinen suhtautuminen ja kouluttajan sensitiivisyys oppijan käytänteitä kohtaan sanahakutoimintajaksojen aikana

IHavainnoituja vuorovaikutustilanteita voidaan pitää osallistuja-oppijoiden kannalta tilaisuuksina oppia uusi sana. Kun osallistuja-oppijat turvautuvat erilaisiin käytänteisiin, joiden avulla he saavat kouluttajat ymmärtämään etsimänsä sanan, esim. tarjoten kohdesanaa muistuttavia fonologisia ääntämistapoja, elehtien merkityksen kuvailemiseksi, antaen

vastakohdan ja nivoen yhteen fonologisen ja kirjoitusmuodon, voidaan olettaa, että oppijat ilmaisevat silloin aktiivista asennetta oppimisen kohdetta kohtaan. Toisin sanoen he itse valitsevat oppimisen kohteen, kontekstin, jossa ko. kohdetta käytetään ja menetelmän, jolla se löydetään.

Oppijoiden aktiivinen asenne on mahdollinen siksi, että tulkintarikas ja tulkintavapaa graafinen yhteinen tiedollinen perusta on saatavilla ja että se on kaikkien osallistujien nähtävillä. Kouluttajien aiemmin antamat avoimet ohjeet tulkita ja/tai kuvailla mitä tahansa graafista representaatiota on myös keskeinen oppijoiden aktiivista suhtautumista selittävä elementti. Lisäksi huomattiin, että kouluttajat osoittavat sensitiivisyyttä osallistujien aktiivista oppimisasennetta kohtaan. Toiminnallaan kouluttajat mukautuvat oppijoiden toimintaan antaen heidän johtaa omaa sanahakuaan ja oppimishetkeään. Heidän vastavuoroinen asemansa oppimisprosessissa (ts. oppija päättää, mitä opitaan ja kouluttaja mukautuu heidän valintoihinsa) ja heidän tapansa järjestää oppimisprosessi (ts. oppijat aloittavat vuorot hakeakseen sanaa ja kouluttaja vastaa näihin vuoroihin) rakentaa vastavuoroisesti hyvää episteemistä suhdetta.

Ote 4B (jatkuu suoraan otteesta 4A)

7 PAU joo melkeen lai-
8 JAN laska- laska
9 PAU laiska
10 JAN laiska
11 ROS laiska
12 PAU joo=
13 ROS =laiska
14 PAU tosi lähellä
15 JAN laiska

**Ote 4C jatkuu suoraan otteesta 4B.
(ROS on molemmissa kuvissa keskellä)**

16 ROS laiska
*+katsoo JANia [kuva 1] → katse siirtyy JANin paperi
[kuva 2]*
17 JAN laiska (.) laiska
+kirjoittaa sanan paperiin [kuva 2]
18 ROS joo (.)



Kuva 1



Kuva 2

Lopuksi

VIA-menetelmän avulla pystyttiin tunnistamaan positiivisia vaikutuksia, joita LALI-aktiviteeteilla oli osallistujiin. Ensin tarkasteltiin episteemistä suhdetta, joka rakentui osallistujien odotustenvastaisten vastausten ja henkilökohtaiseen taustaan suuntautuvien ohjeiden pohjalta. Pystyttiin myös tunnistamaan osallistujien mahdollisuudet:

- tuottaa omaan kokemuspohjaan nojatutuvia vastauksia
- harjoitella reflektiivistä tietoisuuttaan ja ottaa johtajanrooli aktiviteetin aikana (pehmeiden taitojen edistäminen)

Pystyttiin myös tunnistamaan seuraavat asiat:

- osallistujien aktiivinen suhtautuminen oppimisen kohteeseen
- kouluttajien sensitiivisyys osallistujan aktiivista oppimisasennetta ja käytänteitä kohtaan
- taide-esineen toimiminen yhteisenä

tulkintarikkaana ja tulkintavapaana graafisena tiedollisena perustana

- sanahaku keskeisenä käytänteenä oppia uusia kielellisiä elementtejä taide-esineiden edessä
- oppijoiden välinen yhteistyö puheen ja kirjoituksen yhdistämisessä

VIA-menetelmän avulla on mahdollista tutkia erittäin yksityiskohtaisesti keinoja, joita osallistujat työpajoissa ja luokkahuoneissa käyttävät järjestääkseen vuorovaikutuksensa. Näiden havaintojen pohjalta ammattilaiset pystyvät tunnistamaan ja valitsemaan pedagogisten tavoitteidensa ja kohderyhmiensä kannalta kaikkein sopivimmat tavat järjestää vuorovaikutustaan sekä jatkuvasti parantamaan omia käytänteitään. Ammattilaisille toimintajaksoanalyysin tekeminen on lisäksi tapa rekisteröidä, järjestää ja systematisoida omaa pedagogista kokemustaan ja tietoaan oppijoiden käyttäytymisestä.

Lähteet

- Berducci, D. (2011). THIS → is learning: A learning process made public. *Pragmatics & Cognition*, 19, 476–506.
- Garfinkel H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall: Polity Press.
- Goodwin, Charles (1979). The Interactive Construction of a Sentence in Natural Conversation. In G. Psathas (Ed.), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology* (pp. 97–121). New York, Irvington Publishers.
- Lefebvre A. 2018 Observer et évaluer les pratiques de médiation culturelle ciblant des publics dits éloignés : une approche interactionnelle et multimodale. *Cahiers de la Nouvelle Europe*, Paris, l'Harmattan.
- Lefebvre A. 2019 *The Anatomy of Learning a Foreign Language in Classroom with a Textbook: An Interactional and Multimodal Approach*, Sangeeta Bagga-Gupta et al. (Eds) *Reconceptualizing Connections between Language, Learning and Literacy*, Educational linguistics, Vol. 39 Springer Publisher
- Mehan H. (1979). 'What time is it, Denise?': Asking known information questions in classroom discourse. *Theory Into Practice*, 28, 285–294.
- Mondada Lorenza (2019) <https://www.lorenzamondada.net/multimodal-transcription>
- Mondada, Lorenza (2018) Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction: Challenges for Transcribing Multimodality, *Research on Language and Social Interaction*, 51:1, 85–106.
- Mondada L. (2005) Constitution de corpus de parole-en-interaction et respect de la vie privée des enquêtés: une démarche réflexive. Rapport sur le projet «Pour une archive des langues parlées en interaction. Statuts juridiques, formats et standards, représentativité» financé par le Programme Société de l'Information/ Archivage et patrimoine documentaire, mars 2005.
- Mutta Maarit, Peltonen Pauliina, Nyikos Julia, Lefebvre Augustin, Hackl Veronika, Varhegyi Veronika (2018) *Language and Literacy Learning Through Art*. <http://www.lali-project.eu/#1en>
- Nishizaka A. (2006). What to learn: The embodied structure of the environment. *Research on Language and Social Interaction*, 39, 119–154.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel Abraham and Jefferson Gail. 1974. A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation. *Language* 50: 696–735.
- Schegloff, Emanuel A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge University Press.
- Suchman L. (1985). *Plans and situated actions: The problem of human-machine communication*. Palo Alto: Palo Alto Research Center.



www.lali-project.eu

Partners:



élan interculturel

www.elaninterculturel.com

De l'Art et D'autre

stand129

www.stand129.at



Turun yliopisto
University of Turku

www.utu.fi/en



inf.uni-sopron.hu



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.