



## Direktiivit autismikirjon oppilaan ja luokkatovereiden yhteistä tarinankerrontaa ohjaamassa

- Anniina Kämäräinen, Itä-Suomen yliopisto
- Eija Kärnä, Itä-Suomen yliopisto
- Panu Olli, Itä-Suomen yliopisto
- Lotta Romppanen, Itä-Suomen yliopisto
- Anni Kilpiä, Itä-Suomen yliopisto
- Katja Dindar, Oulun yliopisto
- Kaisa Pihlainen, Itä-Suomen yliopisto
- Calkin Suero Montero, Uppsalan yliopisto

Kirjoittajan yhteystiedot: Anniina Kämäräinen, [anniina.kamarainen@uef.fi](mailto:anniina.kamarainen@uef.fi)

Tässä tapaustutkimuksessa tarkastellaan vuorovaikutustilanteita, joissa yksi autismikirjon oppilas ja kaksi luokkatoveria suunnittelevat ja kirjoittavat yhdessä fiktiivisen tarinan. Tutkimuksen tarkoituksena on luoda kuvailevan analyysin avulla kokonaiskuvaa yhteisen tarinan muodostumisen prosessista ja kunkin oppilaan osallistumisen määrästä ja muodoista. Tutkimusaineisto koostuu videotallenteista, jotka nauhoitettiin viidellä suomen kielen oppitunnilla kevään ja syksyn 2020 aikana. 4.–5.-luokkalaiset oppilaat ensin suunnittelivat tarinan yhteiselle paperille ja sitten kirjoittivat tarinan jaetussa tiedostossa kannettavilla tietokoneilla. Videoaineistoa analysoitiin sisällönerittelyä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia hyödyntäen. Määrällinen tarkastelu osoitti, että oppilaiden kielellinen osallistuminen vaihteli; esimerkiksi autismikirjon oppilaalla oli enemmän puheenvuoroja hänen toimiessaan kirjurina verrattuna tilanteisiin, joissa luokkatoveri toimi kirjurina. Direktiivien tarkastelu osoitti oppilaiden ohjaavan yhteistä tarinankerrontaa tehtävän tekemiseen tai tarinan sisältöön kohdistuvien *ehdotusten* avulla. Kannettavien tietokoneiden mukaantulon myötä direktiivit muuttuivat pitkälti *kehotuksiksi*, jopa *käskeyiksi*, joiden avulla ohjattiin luokkatoverin toimintaa. Tutkimustulokset korostavat annettujen roolien vaihtelun sekä kaikkien oppilaiden vahvuuksien ja työskentely-ympäristötekijöiden huomioimisen tärkeyttä ryhmäyötilanteissa inklusiivisissa luokissa.

**Avainsanat:** autismikirjo, direktiivit, inklusio, luokkatoverit, tarinankerronta, vuorovaikutus

## 1 JOHDANTO

Lapset ovat luonnollisia tarinankertojia. Kokeuksiin perustuvat kertomukset ovat lasten ensimmäisiä tarinoita, ja ne luovat perustan fiktiivisten tarinoiden kertomiselle ja kirjoittamiselle. Kerrotut tarinat ovatkin perustavanlaatuisen tapa jäsentää ajattelua ja vuorovaikutusta sosiaalisessa ryhmässämme (Eades, 2005). Rakenteeltaan tarinalla on alku, keskikohta ja loppu. Tarina muodostaa ajallisen ja juonellisen kokonaisuuden, jossa sen erilliset osat saavat merkityksensä (Mäkinen & Kunnari, 2009).

Kerrontataidot perustuvat erilaisiin kielellisiin ja kognitiivisiin taitoihin sekä niiden yhteensovittamiseen. Kielellisten taitojen näkökulmasta kerrontataidot ovat erityisiä, sillä niissä yhdistyvät kaikki kielen osa-alueet (Kenan ym., 2019; Mäkinen & Kunnari, 2009). Johdonmukaista tarinaa kertoessaan ihminen tarvitsee kognitiivisia taitoja, kuten kykyä yhdistää tapahtumat sekä ajallisesti että kausaalisesti järjestykseen (Marini ym., 2019). Kerronnassa tulee huomioida myös kuuntelijan näkökulma. Tällöin kertojan täytyy kielellistä ajatusprosessinsa loogisesti. Se edellyttää muun muassa mielenteorian taitoja, eli kykyä ymmärtää toisen henkilön mieltä, tunteita ja ajatuksia (Kenan ym., 2019; Mäkinen & Kunnari, 2009). Yhteisessä tarinankerronnassa taas jokainen osallistuja vaikuttaa prosessiin. Tarinankerrontatilanteen onnistumiseen vaikuttaa myönteinen ja kannustava ilmapiiri, joka voi lisätä yksilöiden onnistumisen kokemuksia ja motivaatiota osallistua (Undheim, 2020). Yhteinen tarinankerronta mahdollistaa myös muiden tunteisiin ja ajatuksiin eläytymisen sekä kielellisten taitojen ja luovuuden kehittymisen (Zevenberg ym., 2021).

Autismikirjon lasten tarinankerronnasta on jonkin verran aiempaa tutkimusta (esim. Ferretti ym. 2018; Kenan ym. 2019; Kuijper ym., 2017; Mäkinen ym., 2018; Tarvonen ym., 2022). Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että autismikirjon lasten tarinat eroavat neurotyypillisten lasten tarinoista sekä kielellisiltä piirteiltään että pragmaattisilta ominaisuuksiltaan eli lasten kyvyssä käyttää kieltä kulloiseenkin tilanteeseen sopivalla tavalla, joskin eroavaisuuksissa on yksilöllisiä eroja (Baixaul ym., 2016; Ferretti ym., 2018; Kenan ym., 2019). Autismikirjon lasten on

myös havaittu tuottavan ikätovereitaan vähemmän tarinankerrontaan liittyviä ja kuvainnollisia eleitä sekä pyrkivän tuottamaan niitä puheensa vahvistamiseksi puheen täydentämisen sijaan (Huang ym., 2020). Yksittäisen tapaustutkimuksen mukaan autismikirjon lapset osaavat hyödyntää tarinankerronnassaan vuorovaikutuskumppaneita ja erilaisia teknologioita (esim. Tarvonen ym. 2022b).

Autismikirjon lasten ja vuorovaikutuskumppaneiden vuorovaikutteisesta tarinankerronnasta on tehty toistaiseksi vain yksittäisiä tutkimuksia. Solomon (2004) havaitsi autismikirjon lasten ja perheenjäsenten arkiin tarinankerrontatilanteisiin keskittyneessä tutkimuksessa, että autismikirjon lapset olivat taitavia aloittamaan erityisesti fiktiivisiä tapahtumia koskevia tarinoita, mutta johdantoa seuraava yhteinen kerronta ei useinkaan ollut johdonmukaista. Dean, Adams ja Kasari (2013) taas havaitsivat interventiotutkimuksessaan, että oppilaan osuus yhdessä tuotettuun tarinaan oli luokkatovereita vähäisempää, ja hänen ehdotuksiaan torjuttiin usein. Luokkatoverit myös suhtautuivat entistä kielteisemmin autismikirjon oppilaan ehdotuksiin, jos tämä jatkoi aiemmin hylättyjen ehdotusten esittämistä. Bottema-Beutelin ja Whiten (2016) nuorten tarinankerrontaan kohdistunut tutkimus puolestaan osoitti, että autismikirjon nuorilla oli neurotyypillisiä ikätovereitaan vähemmän puheenvuoroja fiktiivisen tarinan tuottamisen aikana. Lisäksi autismikirjon nuoret pyrkivät luomaan selkeitä yhteyksiä tarinan tapahtumien välille luovien tulkintojen sijaan.

Vuorovaikutustekijöiden ohella myös työskentely-ympäristö voi vaikuttaa autismikirjon oppilaan osallistumismahdollisuuksiin ja yhdessä työskentelyyn (esim., Hodges ym., 2021) ja siten myös yhteisen tarinankerronnan rakentumiseen. Työskentely-ympäristössä merkittäviä tekijöitä ovat niin ryhmäkoko, ryhmädynamiikka, tehtävänanto, työnjako, työskentelyroolit (Kämäräinen ym., arvioinnissa) kuin istumajärjestykskin (Tobia ym., 2022). Esimerkiksi selkeä työnjako ja mieluisa työskentelyrooli voivat tukea autismikirjon oppilaan osallistumista (Kämäräinen ym., arvioinnissa). Myös istumajärjestyksen suunnittelussa on tärkeä huomioida oppimistehtävän luonne sekä oppilaiden yksilölliset ominaisuudet (Tobia ym., 2022).

Inklusion myötä autismikirjon oppilaat käyvät koulua yhä useammin yleisopetuksen luokissa yhdessä ikätovereidensa kanssa (Hodges ym., 2021). Yhteinen tarinankerronta ja yhdessä kirjoittaminen ovat yleisiä perusopetuksessa toteutettavia työskentelymuotoja, minkä vuoksi on tärkeää tutkia autismikirjon oppilaiden ja luokkatovereiden yhteistä tarinankerrontaa ja osallistumisen mahdollisuuksia. Tämä tapaus-tutkimus on ensimmäinen, jossa tarkastellaan alakouluikäisen autismikirjon oppilaan ja neurotyypillisten oppilaiden yhteistä tarinankerrontaa luonnollisissa oppituntitilanteissa. Oppilasryhmä muodostui yhdestä autismikirjon oppilaasta sekä kahdesta neurotyypillisestä oppilaasta. Kaikki oppilaat opiskelivat inklusiivisessa luokassa ja käyttivät sujuvasti puhuttua kieltä kommunikointiin, minkä vuoksi tutkimuksen lähtökoh-tana ei ollut epäsymmetrisen vuorovaikutustilanteen tarkastelu (esim. Leskelä & Lindholm, 2012). Tutkimuksessa yhteisen tarinankerronnan nähdään rakentuvan osapuolien vastavuoroisena toimintana, johon vaikuttaa kaikkien vuorovai-kutuskumppanien toiminta. Siten myös mahdol-liset vuorovaikutuksen haasteet, kuten ymmär-syongelmat, voivat juontua yksilöiden erilaisista tavoista toimia vuorovaikutustilanteissa (Pelli-cano & den Houting, 2022).

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat ensin suunnittelivat tarinan ajatuskartan muotoon, minkä jälkeen he kirjoittivat tarinan kannettavilla tietokoneilla jaetussa tiedostossa. Tutkimuksessa luodaan kuvailevan analyysin avulla kokonais-kuvaa yhteisen fiktiivisen tarinan muodostu-misen prosessista sekä autismikirjon oppilaan ja luokkatovereiden osallistumisen määrästä ja muodoista. Aiempien oppilaiden ryhmätyösken-telyyn keskittyneiden tutkimusten mukaan työskentelyä ja päätöksentekoa ohjaa usein erilaiset ehdotukset (esim. Herder ym., 2018; Kämäräinen ym., 2021). Tutkimusaineiston alustava tarkastelu osoitti, että tarinaa koskevien ehdotusten ohella osa oppilaista ohjasi luokkatovereiden toimintaa ja siten yhteistä tarinankerrontaa myös muiden puhetoimintojen, kuten kehotusten avulla. Tutki-muksessa keskitytäänkin erityisesti tarinanker-rontaa keskeisesti ohjanneisiin puhetoimintoihin eli direktiiveihin ja niiden tehtäviin (Couper-Kuh-len, 2014). Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkä verran kukin oppilas tuottaa puheenvuoroja tarinankerronnan aikana huomioiden työskentely-ympäristöön liittyvät tekijät?
2. Millaisia direktiivejä tarinankerronnan aikana esiintyy ja millaisia tehtäviä niillä on?
3. Minkä verran ja millaisia tarinan sisältöä koskevia ehdotuksia ja responsseja kukin oppilas esittää a) tarinan suunnittelun ja b) tarinan kirjoittamisen aikana?

## 2 YHDESSÄ KIRJOITTAMISEN RAKENTUMINEN

Yhdessä kirjoittaminen on toimintaa, joka sitouttaa kirjoittajat osallistumaan ja jakamaan vastuuta tekstin tuottamisesta koko kirjoitusprosessin ajan (Storch, 2019). Kielellinen ja kehollinen vuorovaikutus sekä materiaallinen ympäristö, kuten työskentelyvälineet, voivat monella tavalla mahdollistaa tai rajoittaa osallistumista (Piirainen-Marsh & Kääntä, 2022). Yhdessä kirjoittamista on tutkittu aiemmin muun muassa lasten välillä alakoulussa (Herder ym., 2018; Juvonen & Routarinne, 2022; Norén ym., 2022) sekä aikuisten välillä korkeakoulussa (esim. Marttunen & Laurinen, 2012) ja työyhteisöissä (Nissi & Lehti-nen, 2022).

Yhdessä työskentelyn organisointi käynnistyy yleensä kielellisen aloitteen avulla, joka on muotoiltu direktiiviksi (esimerkiksi ehdotus, pyyntö, kehoitus ja käsky, esim. Couper-Kuhlen, 2014; Sorjonen ym., 2017; VISK § 1645) ja jonka tavoitteena on saada vuorovaikutuskumppani toimimaan tietyllä tavalla. Symmetrisessä vuoro-vaikutustilanteessa aloite on usein ehdotus, jonka tarkoituksena on kutsua vuorovaikutuskumppanit yhteiseen päätöksentekoon (Herder ym., 2018; Stevanovic, ym., 2020). Oppilaiden välisessä työskentelyssä ehdotus voi kohdistua esimerkiksi, työskentelytapaan ja -järjestykseen (Kämäräinen ym., 2021), tai yhteisen tuotoksen sisältöön ja ulkoasuun (Herder ym., 2018; Juvonen & Routa-rinne, 2022).

Herder kollegoineen (2018) tutki alakoulu-laisten yhdessä kirjoittamisen aikana tuotettuja ehdotuksia. He havaitsivat, että ehdotuksilla oli

keskeinen rooli työskentelyn kaikissa vaiheissa, ja ne kohdistuivat tehtävän hallintaan sekä tekstin sisältöön, käännökseen, rakenteeseen tai asetteiluun. Osallistujien eriävät näkemykset edellyttävät neuvottelua siitä, mitkä ehdotukset hyväksytään, miten ideat kirjataan ja kuinka yhteisen tuotoksen sisältö organisoidaan (Herder ym., 2018; Mondada & Svinhufvud, 2016). Tutkimusten mukaan päätöksentekoa edeltävät neuvottelut kohdistuvat erityisesti tekstin ”dokumentointikelpoisuuteen” eli siihen, sopiiko teksti muodoltaan ja sisällöltään yhteiseen tuotokseen (Stevanovic ym., 2020, 215; myös Mondada & Svinhufvud, 2016; Nissi & Lehtinen, 2022). Neuvottelut voivat tapahtua sosiaalista solidaarisuutta edistäväillä tavoilla, jolloin osallistujat muotoilevat ehdotuksensa kysymyksiksi ja suuntautuvat toisten ehdotusten vastaanottamiseen ja yhteisymmärryksen muodostamiseen (Herder ym., 2018).

Kun ryhmä on kollektiivisesti vastuussa tuotettavasta tekstistä, osallistujilla on myös oikeus korjata toisen tuottamaa tekstiä (Juvonen & Routarinne, 2022; Norén ym., 2022). Parhaimmillaan neuvottelut johtavat myönteiseen kognitiiviseen konfliktiin, jolloin ideoita jaetaan ja arvioidaan yhdessä kriittisesti, mikä puolestaan auttaa oppilaita selkiyttämään ideoitaan tai tuottamaan uusia ideoita. Muunlaiset konfliktit voivat vaikeuttaa yhteisen tekstin tuottamista (Chen, & Lee, 2022; Storch, 2019).

Oppimisympäristöjen digitalisoitumisen myötä yhteisiä tekstejä tuotetaan yhä useammin digitaalisten laitteiden, kuten kannettavien tietokoneiden tai tablettien avulla (esim. Norén ym., 2022; Undheim, 2020). Yhteisessä työskentelyssä laitteen läsnäolo luo kasvokkaiseen vuorovaikutustilanteeseen uudenlaisen vuorovaikutuskontekstin. Usein välineiden vaikutuksen on katsottu edistävän yhteisen tekstin tuottamista monella tavalla (Talib & Cheung, 2017). Esimerkiksi peruskouluikäisten oppilaiden opettajien mukaan yhteinen digitaalinen tarinan kirjoittaminen aktivoi merkittävästi oppilaiden ilmaisu- ja viestintätaitoja, sillä teknologia tarjoaa audiovisuaalisia resursseja tarinan kirjoittamisen tueksi sekä sopivan ympäristön tarinaan liittyvien taitojen vahvistamiseksi (Del-Moral-Pérez ym., 2019). Toisaalta kahden vuorovaikutuskontekstin ollessa läsnä ihmisen tarkkaavaisuus voi seilata vuorovaikutuskontekstien välillä, mikä johtaa kogni-

tiivisiin haasteisiin. Tarkkavaisuuden vuorottelu vuorovaikutuskontekstien välillä vie väistämättä huomiota vuorovaikutuskumppanin puheen, eleiden ja ilmeiden huomioimiselta ja niihin reagoimiselta, mikä voi johtaa vain osittaiseen osallistumiseen (Levy & Gardner, 2012). Kahden eri vuorovaikutuskontekstin välinen siirtyminen voi haastaa erityisesti autismikirjon oppilasta, sillä autismikirjon piirteisiin sisältyy haasteet tarkkaavaisuudessa ja toisten ihmisten toimintaan eläytymisessä (Kenan ym., 2019; Richard & Lajiness-O’Neill, 2015).

### 3 AINEISTO JA MENETELMÄ

#### *Tutkimuksen osallistujat*

Tutkimusaineisto kerättiin PEICAS-hankkeessa (PEICAS 2023) vuonna 2020. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kävivät koulua eteläsuomalaisessa peruskoulussa. Aineistonkeruun alkaessa keväällä 2020 luokan oppilaat olivat opiskelleet samalla luokalla noin puoli vuotta. Covid19-pandemian vuoksi aineistonkeruuta jatkettiin syksyllä 2020 oppilaiden ollessa viidennellä luokalla. Luokanopettajalla oli viiden vuoden työkokemus, ja hän oli työskennellyt kaksi kuukautta kyseisen luokan kanssa. Opettaja näki luokan vahvuutena sen, että oppilaat olivat tottuneet työskentelemään ryhmissä sekä olivat jatkuvasti vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Opettaja kertoi myös luokan ilmapiiriin olevan avoin. Syksyllä 2020 luokalla oli uusi opettaja.

Tutkimukseen osallistui kolme oppilasta (peitenimet: Juho, Aapo, Iida). Juholla oli autismikirjon diagnoosi sekä erityisen tuen päätös. Kahdella muulla oppilaalla ei ollut neuropsykiatrisia diagnooseja eikä autismikirjon piirteitä Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ) -lomakkeella arvioituna. Huoltajien kuvausten perusteella aineistonkeruuseen osallistuneet oppilaat ovat muun muassa kohteliaita, keskustelevia sekä toiset huomioivia. Taustatiedot on esitetty taulukossa 1.

## TAULUKKO 1.

Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden tiedot.

Peitenimi	Autismikirjon diagnoosi*	ASSQ-pisteet**	Tuen taso koulussa	Huoltajien raportoimat vahvuudet
Juho	F84.5 Aspergerin syndrooma	32	Erytinen	Kohtelias Osaa keskustella On kiinnostunut muista
Aapo	-	2	Yleinen	Tulee hyvin toimeen kaikkien kanssa Osaa omalla olemuksellaan rauhoittaa muita Ei liikaa ujostele, mutta ei ole päälle päsmärikään
Iida	-	0	Yleinen	Sosiaalinen Ystävällinen Tutustuu helposti Helposti lähestyttävä

\*ICD-10 mukaan

\*\* Autism Spectrum Screening Questionnaire- vanhemman ja opettajan arviointien yhteispisteet, katkaisuraja yli 30 pistettä

Ennen aineistonkeruuta PEICAS-hanke sai Itä-Suomen yliopiston tutkimuseettisen toimikunnan puoltavan lausunnon tutkimuksen toteuttamiselle. Lisäksi tutkijat pyysivät kirjalliset suostumukset tutkimukseen osallistuvilta lapsilta ja heidän huoltajiltaan sekä luvat kuvien julkaisuun. Ensimmäisellä aineistonkeruukerralla oppilaille kerrottiin, että he voivat halutessaan keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa. Tutkijat seurasivat oppilaiden toimintaa aineistonkeruukertojen aikana sekä keräsivät palautetta heidän kokemuksistaan jokaisen kerran päätteeksi. Palautteen pohjalta aineistonkeruun toteutusta tarvittaessa muokattiin.

### Aineistonkeruu

Tutkimusaineisto koostui viiden suomen kielen oppitunnin aikana videoiduista vuorovaikutustilanteista. Tutkimusaineisto videoitiin neljän videokameran avulla. Kuva tutkimusympäristöstä (Kuva 1) havainnollistaa tutkimustilannetta. Kuva on esimerkinomainen ja se on otettu eri oppilasryhmästä (kts. tutkimuksen tarkempi kuvaus Suero Montero ym. 2023). Tutkimuslupien ja aineistonkeruuvälineiden aiheuttamien rajoitteiden vuoksi aineistonkeruun aikaiset oppitunnit pidettiin oppilaille tutussa koulun kirjastohuoneessa.

KUVA 1.

Tutkimusympäristö. © 2022 PEICAS-hanke.



Tutkituilla oppitunneilla oppilaat loivat opettajan antaman tehtävän ja oppikirjan tehtävänannon mukaisesti yhteisen fiktiivisen tarinan. Tehtävänanto ohjasi oppilaita suunnittelemaan päähenkilöä (mm. ulkonäkö, luonne ja asuinpaikka) sekä tarinan juonen eri vaiheita (aloitus, vastoinkäymisiä, käännekohta, lopetus). Ensimmäisellä ja toisella oppitunnilla oppilaat suunnittelivat tarinaa laatien samalla ajatuskarttaa. Kolmannen oppitunnin alussa oppilaat viimeistelivät ajatuskartan ja siirtyivät sitten tarinan kirjoittamisvaiheeseen, jota he työstivät viimeiset oppitunnit. Oppilaat kirjoittivat omien kannettavien tietokoneiden ja jaetun tiedoston avulla.

Oppituntien videoaineisto litteroitiin sanatar-kasti. Karkean litteroinnin toteutti tutkimus-hankkeessa työskennellyt erityispedagogiikan maisteriopiskelija. Analyysivaiheessa litteraatteja tarkennettiin (ks. Liite 1).

### *Aineiston analyysi*

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailevan analyysin avulla luoda kokonaiskuvaa yhteisen tarinanker-ronnan muodostumisen prosessista sekä kunkin oppilaan osallistumisen määrästä ja muodoista. Siten analyysimenetelmiksi valittiin sisällön erittely ja laadullinen sisällönanalyysi (Schreier, 2014). Sisällön erittelyn avulla kunkin oppilaan osallistumista tutkittiin laskemalla oppilaiden puhevuorojen määrä kullakin oppitunnilla. Samalla kiinnitettiin huomiota kunkin oppitunnin työskentely-ympäristöön, kuten istumajärjestykseen, työskentelyrooleihin sekä työskentelyvälineisiin (kynä ja paperi sekä kannettavat tietokoneet). Lisäksi sisällönanalyysivaiheen jälkeen laskettiin kunkin oppilaan tarinan sisältöä koskevien ehdotusten ja responsien määrä.

Laadullinen sisällönanalyysi käynnistyi keskustelujen ja yksittäisten vuorojen sisällön ja tehtävän tarkastelulla kiinnittäen huomiota erityisesti yhteistä tarinaa ohjaaviin puheenvuoroihin. Alustavan tarkastelun yhteydessä havaittiin, että vuorojen tunnistamisessa ja tarinaa ohjaavien puheenvuorojen määrittelyssä oli mahdollista hyödyntää keskusteluanalyysin käsitteitä (Couper-Kuhlen, 2014; Sorjonen ym., 2017). Näin päädyttiin teoriasidonnaiseen analyysitapaan pitäytyen kuitenkin sisällönanalyysin mukaisessa kuvailevassa ja luokittelevassa analyysissä, mikä mahdollisti tutkimuskysymyksiin vastaamisen. Puheenvuorolla tarkoitetaan tässä yhteydessä yhtä lausumaa, jolla on vuorovaikutuksellinen tarkoitus. Lyhyimmillään puheenvuoro on minimiresponssi (esim. ”joo” tai ”nii”) tai mietintää osoittava ilmaus (esim. ”öö”) (Siitonen & Wahlberg, 2015). Puheenvuoroksi ei lasketa hiljaista puhetta, joka on tarkoitettu henkilölle itselleen (esim. kirjoittamisen aikainen hiljainen puhe). Direktiivit taas ovat ohjailevia puheenvuoroja, joilla esimerkiksi ehdotetaan, kehoitetaan, kärkehtään tai neuvotaan toimimaan tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla (Sorjonen ym., 2017; VISK § 1645).

Aineistosta tunnistettuja työskentelyä ohjailevia direktiivejä olivat *ehdotus*, *kehotus* ja *käskey* (Couper-Kuhlen, 2014; Sorjonen, ym., 2017; VISK § 1645). Ehdotusten tehtävänä oli kutsua vuorovaikutuskumppanit yhteiseen päätöksentekoon. Ehdotukset määriteltiin niiden tehtävän perusteella: a) tehtävän tekemiseen eli tietyn tarinan kategorian ehdottamiseen tai kirjoittamiseen (esim. ehdotus kirjoitusjärjestyksestä), tai b) tarinan sisältöön eli tarinan henkilöhahmoihin, tapahtumapaikkaan, juoneen tai tekstin kirjoitusasuun liittyvät ehdotukset. Ehdotukset olivat yhdestä sanasta koostuvia (esim. ”hyönteiset”), deklarativimuotoisia (esim. ”laitetaan ykstoista koiraa”), tai interrogatiivimuotoisia puheenvuoroja (esim. ”Pitäisikö sille hankkia vielä lemmikiksi lohikäärme”). Erityisesti kategoriaa koskeva ehdotus oli usein nomini (esim. ”lempiruoka” tai ”luonne”) ja perustui oppikirjan ajatuskarttaesimerkkiin. Myös ehdotuksia seuranneet responsit määriteltiin. Näitä olivat hyväksyminen ja torjuminen. Responsien lisäksi analysoinnissa huomiointiin, jos ehdotuksesta ei seurannut kielellistä responsia.

Kehotusten ja käskyjen tehtävänä oli ohjata luokkatovereiden toimintaa, ja ne edellyttivät välitöntä toteuttamista (Sorjonen ym., 2017). Usein seurauksena olikin luokkatoverin kehollinen toiminta kehotuksen tai käskyn mukaisesti. Kehotukset ja käskyt sisälsivät usein imperatiivimuotoisia verbejä, esimerkiksi ”pistä” tai ”vaihdase” (VISK § 1647). Ne saattoivat olla myös kieltoimuotoisia (esim. ”No älä kirjota sinne chattiin”). Käskyt eivät kuitenkaan aina sisältäneet verbiä (esim. ”HEI NYT SE CHATTI KIINNI”). Käskyt ja kiellot olivat äänenvoimakkuudeltaan kehoituksia voimakkaampia. Kehoituksia ja käskyjä oli määrällisesti suhteellisen vähän, ja niillä oli yhteinen tehtävä, joten ne käsiteltiin määrällisessä tarkastelussa yhdessä.

Direktiivit toimivat analyysiyksiköinä, joiden avulla erilaiset työskentelyä ohjaavat vuorovaikutusepisodit, eli direktiivit ja niitä seuranneet luokkatovereiden responsit, tunnistettiin. Tutkimusaineistosta tunnistettiin yhteensä 154 direktiiviä. Aineiston koodausta varten direktiivin sisältäneiden vuorovaikutusepisodien eri variaatioista muodostettiin luokittelurunko, jossa huomioitiin kaikkien aineiston alustavassa analyysissä havaittujen, tehtäviltään erilaisten

direktiivien (tehtävän tekemiseen liittyvä ehdotus – kategorian ehdottaminen, tehtävän tekemiseen liittyvä ehdotus – kirjoittaminen, tarinan henkilöön liittyvä ehdotus, tapahtumapaikkaan liittyvä ehdotus, juoneen liittyvä ehdotus, kehotus ja käsky/kielto) ja responssien variaatiot (hyväksyntä, torjunta, ohittaminen). Luokittelurunko sisälsi kokonaisuudessaan 30 erilaista episodivariaatiota. Aineiston koodaus toteutettiin kahteen kertaan artikkelin ensimmäisen kirjoittajan tekemällä toisteluokittelulla, jolloin 20 prosenttia episodeista luokiteltiin kahteen kertaan ja koodausten välinen aika oli kuukausi. Cohenin kapalla ( $\kappa=0.69-0.97$ ) arvioituna koodausten välinen yhteneväisyys oli huomattava (Hallgren, 2012).

#### 4 TUTKIMUSTULOKSET

##### *Oppilaiden puheenvuorojen määrä ja työskentely-ympäristötekijät*

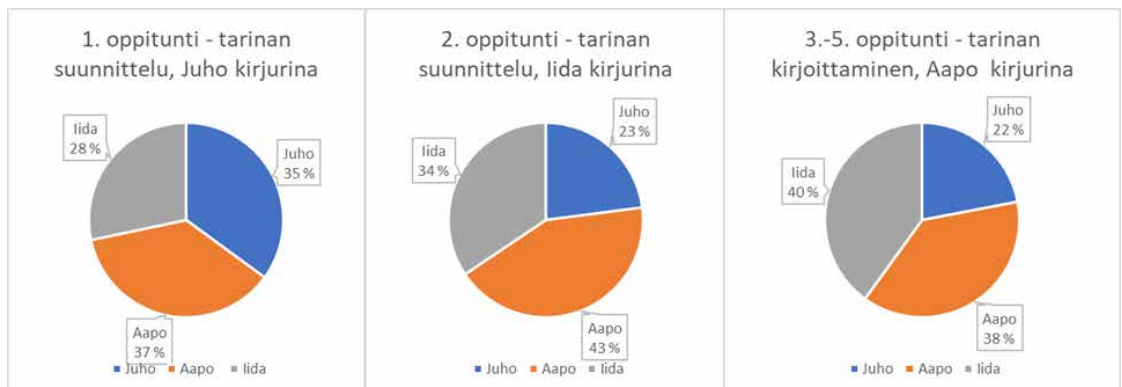
Tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaiden kielellistä osallistumista tarinankerrontatehtävän tekoon puheenvuorojen määrässä mitattuna. Puheenvuorojen määrää tarkasteltiin aluksi oppituntikohtaisesti, sillä työskentelymuoto, rooli kirjurina ja istumajärjestys vaihtelivat. Ensimmäisellä oppitunnilla oppilaat käynnistivät tarinan suunnittelun laatimalla samalla ajatuskarttaa. Autismikirjon oppilas Juho toimi kirjurina ja istui ryhmässä keskellä. Oppitunnilla puheenvuorojen määrä

oli suhteellisen tasaista. Juho ja Aapo käyttivät molemmat yli kolmasosan kaikista puheenvuoroista. Iidalla puheenvuoroja taas oli hieman alle 30 % kaikista puheenvuoroista. Toisella oppitunnilla kirjurina toimi vuorostaan Iida. Aapo istui ryhmässä keskellä toisesta oppitunnista lähtien. Työskentelyn aikana Aapolla oli eniten puheenvuoroja, yli 40 % kaikista puheenvuoroista. Juholla puheenvuoroja oli alle neljäsosa kaikista puheenvuoroista.

Kolmannella oppitunnilla oppilaat siirtyivät tarinan kirjoittamisvaiheeseen. Kirjoittaminen tapahtui kannettavilla tietokoneilla jaetussa tiedostossa. Työskentelytapa oli oppilaille uusi, joten kolmas oppitunti meni pitkälti työskentelytavan harjoitteluun. Neljännellä oppitunnilla Aapo ehdotti, että hän voisi toimia kirjurina ja muut hyväksyivät ehdotuksen. Hän toimikin kirjurina kahden viimeisen oppitunnin ajan. Näiden oppituntien aikana Iida ja Aapo käyttivät lähes saman verran puheenvuoroja, molemmat noin 40 % kaikista puheenvuoroista. Juholla puheenvuoroja oli vähiten, 22 % kaikista puheenvuoroista. Kokonaisuudessaan Juholla oli puheenvuoroja yhteensä 405, joka oli 36 % vähemmän kuin Aapolla (693 puheenvuoroa) ja 27 % vähemmän kuin Iidalla (609 puheenvuoroa). Kuvio 1 kuvaa oppilaiden puheenvuorojen jakautumista oppitunneilla. Kolmen viimeisen oppitunnin osallistuminen esitetään yhdessä kuviossa, sillä näillä oppitunneilla oppilaat kirjoittivat tarinaa, Aapo toimi pääasiassa kirjurina ja kaikkien oppilaiden osallistumismäärä oli suhteellisen samanlaista.

KUVIO 1.

Oppilaiden puheenvuorojen määrät tarinankerronnan aikana.



Oppilaiden istumajärjestys sekä työskentelyroolit vaihtelivat, ja ne näyttivät osaltaan vaikuttavan oppilaiden osallistumisaktiivisuuteen. Laidassa istuvat oppilaat suuntasivat vuoronsa usein keskellä istuvalle oppilaalle. Lisäksi erityisesti Juhon kohdalla keskellä istuminen yhdistettynä kirjurin rooliin näytti tukevan hänen osallistumistaan ryhmätyöskentelyyn. Istumajärjestyksen ohella myös työskentelyvaiheen ja -välineen vaihtumisella näytti olevan merkitystä erityisesti Juhon osallistumiselle, sillä hänen kielellinen aktiivisuutensa väheni ryhmän siirtymässä tarinan ideointivaiheesta tarinan kirjoittamiseen kannettavilla tietokoneilla.

### *Oppilaiden direktiivien muodot ja tehtävät*

Vuorovaikutuksen rakentumisen tarkastelua syvennettiin tutkimalla, millaisten direktiivien (esim. Couper-Kuhlen, 2014; Sorjonen ym., 2017) avulla oppilaat ohjasivat yhteistä tarinankerrontaa, ja miten oppilastoverit reagoivat direktiiveihin. Tarinankerrontatehtävän aikana oppilaat ohjasivat yhdessä työskentelyä erityisesti *ehdotusten* avulla. Tarinankerronnassa oppilaiden ehdotukset kohdistuivat a) *tehtävän tekemiseen* eli tietyn tarinan kategorian ehdottamiseen tai kirjoittamiseen, tai b) *tarinan sisältöön* eli tarinan henkilöhahmoihin, tapahtumapaikkaan, juoneen tai tekstin kirjoitusasuun.

Tarinan suunnittelun alussa ehdotukset kohdistuivat usein tietyn tarinaa koskevan kategorian ehdottamiseen. Seuraavassa esimerkissä Juho ehdottaa, että he suunnittelisivat seuraavaksi päähenkilön lempiruoan.

#### **Esimerkki 1.**

- 1 Juho: Lempiruoka. Mikä on sen lempiruoka?
- 2 Iida: Öö.
- 3 Aapo: No ootas mikä tää on.

Juhon ehdotus rivillä 1 on nomini ”lempiruoka”, jonka hän muotoilee välittömästi uudelleen kysymysmuotoiseksi. Molemmat luokkatoverit hyväksyvät ehdotuksen implisiittisesti, sillä Iidan puheenvuoro ”öö” osoittaa, että hän käynnistää lempiruokaa koskevan ehdotuksen miettimisen ja Aapon vuoro ”no ootas mikä tää on” taas ilmentää sanahakua. Ehdotuksen hyväk-

symistä saattoi edesauttaa se, että ehdotusta seurasi Juhon esittämä kysymys luokkatovereille: ”Mikä on sen lempiruoka?”. Toisaalta aineistolle oli hyvin tyypillistä, että luokkatoverit osoittivat hyväksymisen alkamalla välittömästi ideoida ehdotetun kategorian mukaista sisältöä.

Tarinan sisältöä koskevia ehdotuksia seurasi yleensä vähintään toisen oppilaan kielellinen hyväksyntä. Joitakin sisältöä koskevia ehdotuksia seurasi lyhyt keskustelu, jonka päätteeksi molemmat luokkatoverit hyväksyivät ehdotuksen. Toiset ehdotukset taas saatettiin torjua ja esittää vastaehdotus, jolloin episodi johti pidempään neuvotteluun ja lopulta päätöksentekoon. Seuraava esimerkki on jatkoa edelliseen episodiin, jossa ehdotettiin kategoriaksi päähenkilön lempiruokaa. Esimerkissä oppilaat esittävät kolme lempiruokaa koskevaa ehdotusta.

#### **Esimerkki 2.**

- 1 Iida: → Hyönteiset.
- 2 Aapo: No e- ei nyt mitään hyönteisiä.
- 3 Juho: Lempiruoka öö mm
- 4 Aapo: No mi- mitä niinku
- 5 Juho: Koira ei[ku
- 6 Aapo: → [Kurkku.
- 7 Juho: [Kurkku joo.
- 8 Iida: [No koi-
- 9 Aapo: → Kurkku ja makkarat.
- 10 Juho: [Joo kurkku ja makkarat.
- 11 Iida: [Joo.

Ensimmäisen ehdotuksen esittää Iida (rivi 1). Aapo torjuu ehdotuksen, kun taas Juho ei reagoi siihen, vaan alkaa pohtia omaa ehdotustaan (rivi 3). Toisen ehdotuksen ”kurkku” esittää Aapo (rivi 6). Juho hyväksyy ehdotuksen ”kurkku joo”, kun taas Iidan samaan aikaan alkanut vuoro ”no koi-” (rivi 8) indikoi mahdollista torjuvan vuoron käynnistymistä. Iida kuitenkin keskeyttää vuoronsa. Aapo täydentää omaa aiempaa ehdotusta ehdotuksella ”makkarat” (rivi 9), jonka molemmat luokkatoverit hyväksyvät.

Ehdotusten lisäksi oppilaat ohjasivat tarinankerrontaa toisinaan imperatiivimuotoisten *kehotusten* tai *käskeyjen* avulla, joiden tehtävänä oli saada luokkatoveri toimimaan, tai olemaan toimimatta tietyllä tavalla (Couper-Kuhlen, 2014; Sorjonen ym., 2017). Tarinan suunnitteluvaiheessa luokkatoverit esimerkiksi kehottivat kirju-



ria kirjoittamaan tietyn asian ajatuskarttaan. Kehotus esiintyi sen jälkeen, kun ehdotus oli hyväksytty osaksi tarinaa. Seuraavassa lyhyessä esimerkissä Iida ohjaa kirjurina toimivaa Juhoa.

### Esimerkki 3

- 1 Iida: Pistä tonne viel kala. ((osoittaa ajatuskarttaa))
- 2 Juho: ((alkaa kirjoittaa))

Esimerkissä Iida esittää kehotuksen ”pistä tonne viel kala” kirjurina olevalle Juholle, joka hyväksyy ehdotuksen kehollisesti kirjoittamalla sanan yhteiseen ajatuskarttaan. Tarinan kirjoittamisen aikana kehotusten tehtävänä taas oli erityisesti ohjata luokkatoverien kirjoittamista kannettavalla tietokoneella. Seuraavassa esimerkissä oppilaat ovat kirjoittamassa tarinan otsikkoa, ja Aapo kehottaa luokkatovereitaan muuttamaan fonttikokoa.

### Esimerkki 4

- 1 Aapo: No laittakaa fonttikokoo isoks.
- 2 Iida: Miks mul o- aivan sama laitetaan selvä.
- 3 Juho: Mhhhh.
- 4 Iida: Öö tuolta. ((vaihtaa fonttikokoa))

Esimerkki käynnistyy Aapon kehotuksella (rivi 1), jolla hän pyrkii ohjaamaan kirjoittamisvuorossa olevia luokkatovereita muuttamaan fonttikokoa isommaksi. Kehotusta seuraa Iidan puheenvuoro, joka sisältää hyväksynnän ”laitetaan selvä” (rivi 2) ja edelleen seuraava puheenvuoro (rivi 4), joka osoittaa Iidan toimivan Aapon esittämän kehotuksen mukaisesti. Tarinan kirjoittamisen aikana esiintyneistä imperatiivimuotoisista puheenvuoroista osa oli tulkittavissa erityisesti puhujan äänen voimakkuuden perusteella

kehotusten sijaan käskyiksi. Käskyt kohdistuivat siihen, mitä kirjoitusvuorossa olevan kirjurin täytyy kirjoittaa yhteiseen tarinatiedostoon (esim. I: ”laita se pilkku NY SINNE”). Kehotusten ja käskyjen avulla ohjattiin luokkatoverin tietokoneen käyttöä, kirjoittamista, tai palautettiin luokkatoverin huomio takaisin tarinankerrontatehtävään tilanteissa, joissa huomio oli siirtynyt esimerkiksi chat-viestien kirjoittamiseen. Huomionarvoista oli, että kaikki kehotukset ja käskyt olivat Aapon (20 puheenvuoroa) ja Iidan (11 puheenvuoroa) tuottamia, kun taas autismikirjon oppilas Juho ei tuottanut yhtään kehotusta tai käskyä.

### Tarinan sisältöä koskevat ehdotukset ja responsit ja niiden määrä

Tutkimuksessa eriteltiin myös tarinan sisältöä koskevien ehdotusten ja erilaisten responsien määrää. Tarinan suunnittelun aikana oppilaat esittivät yhteensä 48 tarinan sisältöä koskevaa ehdotusta. Ehdotuksista 34 koski tarinan henkilöahmoja (71 % kaikista ehdotuksista), 10 tapahtumapaikkoja (21 % kaikista ehdotuksista) ja neljä tarinan juonta (8 % kaikista ehdotuksista). Henkilöahmoja koskevat ehdotukset käsittelivät esimerkiksi henkilöahmojen nimeä, ulkonäköä, ikää ja luonnetta. Tapahtumapaikkoja koskevat ehdotukset käsittelivät esimerkiksi tapahtumapaikkojen kokoa tai niiden yksityiskohtia. Juoneen liittyvät ehdotukset koskivat sitä, mitä tarinan eri vaiheissa tapahtuu. Oppilaat ideoivat jo suunnitteluvaiheessa yksittäisiä tarinan tapahtumia, mutta suurin osa juoneen liittyvistä ehdotuksista esitettiin vasta kirjoittamisvaiheessa. Taulukossa 2 esitetään ehdotusten määrät eritellen kunkin oppilaan ehdotukset sekä ehdotusten kokonaismäärät.

#### TAULUKKO 2.

Tarinan suunnittelun aikaiset ehdotukset.

Ehdotukset	Juho		Aapo		Iida		Yhteensä	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(N)	(%)
Henkilöahmot	7	21 %	17	50 %	10	29 %	34	71 %
Tapahtumapaikat	1	10 %	7	70 %	2	20 %	10	21 %
Juoni	-	-	2	50 %	2	50 %	4	8 %
Oppilaiden ehdotukset yhteensä	8	17 %	26	54 %	14	29 %	48	100 %

Oppilaskohtaisten erojen tarkastelu osoittaa, että Aapo esitti eniten ehdotuksia, yli puolet kaikista ehdotuksista. Iida esitti vajaan kolmasosan kaikista ehdotuksista. Vähiten ehdotuksia esitti Juho, yhteensä 17 % kaikista ehdotuksista. Juhon ehdotuksista yhtä lukuun ottamatta kaikki koskivat tarinan henkilöhahmoja, eikä hän esittänyt lainkaan tarinan juoneen liittyviä ehdotuksia. Aapo esitti selvästi eniten tapahtumapaikkoja koskevia ehdotuksia (70 %).

Ehdotusten lisäksi tutkittiin, kuinka oppilaat reagoivat kielellisesti toistensa ehdotuksiin. Reagointi on merkittävä tarkastelun kohde, sillä se kertoo paitsi siitä, millaisia sisältöjä tarinaan hyväksytään, myös vuorovaikutukseen liitty-

vistä tekijöistä: miten eri oppilaiden ehdotuksiin suhtaudutaan, sekä miten päätös tehdään ristiriitatilanteessa. Tulosten mukaan hyväksyntä oli usein lyhyt minimiresponssi ”joo”, tai ehdotuksen toistaminen. Joissakin tilanteissa hyväksynnän jälkeen luokkatoveri jatkoi ehdotusta (esim., Aapo: ”joo se asuu luolassa, joka on täynnä koiria”). Myös torjunnat olivat usein lyhyitä minimiresponsseja ”ei”, joita saattoi seurata vastaehdotus (esim., Iida: ”Eiku ei se asuu junaradan alla”). Taulukko 3 kuvaa kunkin oppilaan ehdotuksista seuranneiden hyväksyntöjen ja torjuntöjen määrän. Analyysissa eriteltiin myös tilanteet, joissa ehdotusta ei seurannut lainkaan kielellistä responsia.

### TAULUKKO 3.

Tarinan suunnittelun aikaiset responsit.

Responssit	Juhon ehdotuksiin		Aapon ehdotuksiin		Iidan ehdotuksiin	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Hyväksynnät	4/16	25 %	29/52	56 %	11/28	39 %
Torjunnat	6/16	37,5 %	10/52	19 %	8/28	28,5 %
Ei kielellistä responsia	6/16	37,5 %	13/52	25 %	9/28	32 %

Tarinan suunnittelun aikaisten responsien määrien tarkastelu osoittaa, että Aapon ehdotuksia hyväksyttiin selvästi eniten (56 %) ja torjuttiin vähiten (19 %). Juhon ehdotuksia taas hyväksyttiin vähiten (25 %) ja torjuttiin eniten (37,5 %). Yksiselitteistä syytä Juhon ehdotusten torjumiselle ei näyttänyt olevan. Joissakin tilanteissa Juho kuitenkin esitti vastaehdotuksensa vasta Iidan ja Aapon hyväksymän ehdotuksen jälkeen. Seuraavassa esimerkissä Aapo ja Iida ovat päättäneet ennen esimerkin alkua, että päähenkilöllä on lemmikkeinä kaksitoista koiraa. Esimerkin alussa Iida toistaa ehdotuksen ja lisää ” ja yksi kissa”.

### Esimerkki 5.

- 1 Iida: Kakstoist koiraa.
- 2 Iida: → Ja yksi kissa.
- 3 Aapo: Ootsä tosissas?
- 4 ((naurua))
- 5 Aapo: Mitenkähän sille kissalle käy niitten koirien kaa?
- 6 Iida: En tiää.
- 7 Juho: → Eiku yks lisko.
- 8 Aapo: Yks kissa.
- 9 Juho: → Yks kärpänen.
- 10 Aapo: Yks kissa.
- 11 Iida: Yks kissa.
- 12 Juho: Ookoo yks kissa.

Episodissa Aapo hyväksyy Iidan ehdotuksen yhdestä kissasta. Hyväksyntä tulee ilmi ensin implisiittisesti (rivi 5) ja sitten eksplisiittisesti Juhon vastaehdotuksen ”eiku yks lisko” (rivi 7) jälkeen, kun Aapo reagoi siihen toistamalla Iidan ehdotuksen ”yks kissa” (rivi 8). Myös Juhon toinen vastaehdotus ”yks karpänen” (rivi 9) torjutaan ja lopulta Juhokin hyväksyy Iidan ehdotuksen (rivi 12). Esimerkin jälkeen Aapo ehdotti kahta kissaa ”Tai oisko kaks kissaa, koska sit sil ois kaveri”, jonka Iida hyväksyi, kun taas Juho esitti vastaehdotuksena kolmea kissaa, josta syntyi jälleen erimielisyys, ja lopulta Juho taipui Aapon ehdotukseen. Jotkin vuorovaikutustilanteet indikoivat, että luokkatoverit sivuuttivat tai torjuivat myös sellaisia Juhon ehdotuksia, jotka vaikuttivat sisällöltään epä johdonmukaisilta tai kontekstiin sopimattomilta. Ennen seuraavaa esimerkkiä oppilaat olivat sopineet, että päähenkilö on koiran, ihmisen ja kissan yhdistelmä. Esimerkissä oppilaat suunnittelevat, millainen pää tarinan päähenkilöllä on.

#### Esimerkki 6.

- 1 Iida: Minkä pää?
- 2 Aapo: Koiran ihmisen vai kissan.  
(1.5)
- 3 Aapo: → Koiran.
- 4 Juho: → Eiku sammak- sammakon pää.
- 5 Aapo: Koiran koska se on Dogman se on Dogman.
- 6 Juho: Sammakon pää.
- 7 Aapo: Se o- no mutku nii sit ku se on Dogman nimel[tään ni sen pitää olla ko-
- 8 Juho: [Ihan sama.
- 9 Iida: No koiran pää.

Esimerkissä Aapo reagoi Iidan kysymykseen ”Minkä pää?” luettelemalla aiemmin sovitut vaihtoehdot (rivi 2). Kun luokkatoverit eivät reagoi, Aapo vastaa itse ehdottamalla koiran päätä (rivi 3), jonka jälkeen Juho ehdottaakin sammakon päätä (rivi 4). Aapo perustelee, miksi sammakon pää ei sovellu päähenkilölle (rivit 5 ja 7). Juho luovuttaa vastaamalla Aapon toiseen perusteluun ”ihan sama”. Iida hyväksyy Aapon ehdotuksen toistamalla sen (rivi 9). Toisaalta myös Aapo esitti ajoittain epä johdonmukaiselta vaikuttaneita ehdotuksia. Tällaiset ehdotukset voisivatkin osaltaan kuvastaa sitä, että fiktiivinen tarina mahdollistaa myös hullunkuristen ehdotusten esittämisen ja niistä neuvottelun.

Tarinan kirjoittamisvaiheessa oppilaat esittivät yhteensä 44 tarinan sisältöä koskevaa ehdotusta (taulukko 4). Kirjoittamisvaiheessa esiintyi tarinan suunnittelun aikaisten ehdotusten lisäksi myös tarinan kirjoitusasua koskevia ehdotuksia (esim. verbin aikamuoto ”se asuu, mut se ei asui”). Ehdotuksista noin puolet koski tarinan juonta. Vähiten esitettiin henkilö hahmoja koskevia ehdotuksia.

## TAULUKKO 4.

Tarinan kirjoittamisen aikaiset ehdotukset.

Ehdotukset	Juho		Aapo		Iida		Yhteensä	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(N)	(%)
Henkilöhahmot	-	-	2	67 %	1	33 %	3	7 %
Tapahtumapaikat	4	33 %	3	25 %	5	42 %	12	27 %
Juoni	3	14 %	4	19 %	14	67 %	21	48 %
Kirjoitusasu	-	-	5	62,5 %	3	37,5 %	8	18 %
<b>Oppilaiden ehdotukset yhteensä</b>	<b>7</b>	<b>16 %</b>	<b>14</b>	<b>32 %</b>	<b>23</b>	<b>52 %</b>	<b>44</b>	<b>100 %</b>

Oppilaskohtaisten määrien tarkastelu osoittaa, että kirjoittamisvaiheessa vuorostaan Iida esitti eniten ehdotuksia (52 %). Aapo esitti noin kolmasosan kaikista ehdotuksista ja Juho esitti 16 % kaikista ehdotuksista.

Kirjoittamisvaiheessa esiintyneiden responsien määrien tarkastelu (taulukko 5) osoittaa, että eniten ehdotuksia esittäneen Iidan ehdotuk-

sista hyväksyttiin puolet, kun taas luokkatoverien ehdotuksista hyväksyttiin noin kolmasosa. Suunnitteluvaiheesta poiketen Juhon ehdotuksia hyväksyttiin kirjoittamisvaiheessa enemmän (36 %) ja torjuttiin vähemmän (21 %). Huomionarvoista on, että yli 40 % niin Juhon kuin Aapon ehdotuksista oli sellaisia, joihin luokkatoverit eivät reagoineet kielellisesti.

## TAULUKKO 5.

Tarinan kirjoittamisen aikaiset responsit

Responssit	Juhon ehdotuksiin		Aapon ehdotuksiin		Iidan ehdotuksiin	
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)
Hyväksynnät	5/14	36 %	10/28	35 %	23/46	50 %
Torjunnat	3/14	21 %	7/28	23 %	9/46	20 %
Ei kielellistä responsia	6/14	43 %	11/28	42 %	14/46	30 %

Iidan ehdotukset, jotka torjuttiin tai joihin ei reagoitu kielellisesti, olivat usein juoneen liittyviä ehdotuksia. Seuraavassa esimerkissä Iida esittää tarinan juonta koskevan ehdotuksen siitä, että tarinassa aiemmin itsensä loukannut päähenkilö Dog Man paransi tarinan toivomuspuulle esitetyyn toiveen avulla. Juho ja Aapo eivät kuitenkaan hyväksy tätä ehdotusta.

### Esimerkki 7.

- 1 Iida: → Eiku ne se joku toivo siitä toivomuspuusta että Dog Man [ois-
- 2 Aapo: [TIPPUIS
- 3 Iida: → Eiku että ois niinku öö hehe hyvä ku- tai niinku et sille ei ois käynyt mitää. Että se ois kunnossa.
- 4 Juho: → Jos niinku onnenpuu ois rikki.
- 5 Aapo: Nii onnenpuu on rikki.
- 6 Juho: Nii.
- 7 Aapo: Se on hyvä idea.

Esimerkissä Iida aloittaa oman ehdotuksen (rivi 1), jota Aapo pyrkii täydentämään (rivi 2). Iida kuitenkin torjuu täydennys ehdotuksen ja täydentää oman kesken jääneen ehdotuksensa (rivi 3). Juho torjuu epäsuorasti Iidan ehdotuksen ehdottamalla, että onnenpuu on rikki (rivi 5), jonka Aapo hyväksyy (rivi 6) ja vielä vahvistaa ”Se on hyvä idea” (rivi 8). Esimerkissä Juhon ja Aapon välille syntyy yhteisymmärrys, mistä Iida jää ulkopuoliseksi. Useampia ehdotuksia ja neuvottelua sisältäneet episodit olivat kuitenkin tutkimusaineistossa vaihtelevia siten, että eri vuorovaikutustilanteissa erimielisyyttä ja samanmielisyyttä esiintyi eri oppilaiden välillä.

## 5 POHDINTA

Tässä tapaustutkimuksessa tarkasteltiin autismikirjon oppilaan ja kahden neurotyypillisen oppilaan yhteisen tarinankerronnan rakentumista ja erityisesti tarinankerrontaa ohjaavia direktiivejä. Lasten kerrontataitoja on tutkittu paljon (esim. Marini ym., 2019; Mäkinen & Kunnari, 2009). Myös autismikirjon lasten kerrontataitoja on tutkittu jonkin verran (esim. Ferretti ym., 2018; Kenan ym., 2019; Kuijper ym., 2017; Mäkinen ym., 2018), mutta aiempi tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan lasten omaa kerrontaa. Tässä

tutkimuksessa tarkasteltiin ensimmäistä kertaa autismikirjon lasten ja ikätovereiden yhteisen tarinankerrontaa luonnollisissa oppituntitilanteissa. Tarinankerronnan nähtiin rakentuvan oppilaiden vastavuoroisena toimintana, johon vaikuttivat vuorovaikutustekijöiden lisäksi myös työskentely-ympäristötekijät, kuten työskentelytavat ja -roolit sekä istumajärjestys.

Ensiksi tutkimuksessa selvitettiin, minkä verran kukin oppilas tuottaa puheenvuoroja. Tarkastelussa huomioitiin myös työskentely-ympäristötekijät. Määrällinen tarkastelu osoitti, että oppilaiden kielellinen osallistuminen vaihteli eri oppituntien välillä ja työskentely-ympäristöön liittyvillä tekijöillä näytti olevan merkitystä osallistumisaktiivisuuteen. Esimerkiksi istumajärjestystä tarkasteltaessa keskustelu kulki usein keskellä istuvan oppilaan kautta, jolloin hän oli yleensä aktiivisin. Myös työskentelyrooli näytti vaikuttavan osallistumisaktiivisuuteen. Esimerkiksi autismikirjon oppilaalla Juholla oli enemmän puheenvuoroja hänen toimiessaan kirjurina. Tarinan kirjoittamisvaiheeseen siirtäessä taas Juhon kielellinen osallistuminen oli selkeästi luokkatovereita vähäisempää. Kirjoittamisvaiheessa käytetyt kannettavat tietokoneet loivat tilanteeseen uuden vuorovaikutuskontekstin (Levy & Gardner, 2012), joka mahdollisti esimerkiksi chat-viestien kirjoittamisen. Erityisesti Juhon huomio suuntautui usein viestien kirjoittamiseen, joskin ajoittain viestit liittyivät meneillä olevaan toimintaan. Kasvokaisen sekä kannettavien tietokoneiden luoman vuorovaikutuskontekstin välillä vuorottelu voi johtaa kognitiivisiin haasteisiin, kun rinnakkaiset vuorovaikutuskontekstit vievät huomiota toisten puheen, eleiden ja ilmeiden havaitsemiselta (Levy & Garden, 2012). Se näkyi myös tässä tutkimuksessa ja saattoi osin heijastella muutoksiin osallistumisessa tarinan kirjoittamisvaiheessa.

Toiseksi selvitettiin tarinankerronnan aikaisia direktiivejä ja niiden tehtäviä. Tulosten mukaan oppilaat ohjasivat tarinankerrontaa erityisesti ehdotusten avulla. Ehdotukset kohdistuivat tehtävän tekemiseen tai tarinan sisältöön. Kirjoittamisvaiheessa kannettavien tietokoneiden mukautulon myötä vuorovaikutuksessa alkoi esiintyä käskyjä ja kieltoja, joiden avulla luokkatovereita ohjattiin voimakkaasti ja yhteiskirjoittamisesta pyrittiin näin saamaan sujuvampaa. Yhteisen

tekstin tuottaminen kirjoitettuun muotoon on todettu aiemmissa tutkimuksissa olevan vaativa tehtävä edellyttäen dokumentointikelpoisuudesta neuvottelua (Stevanovic ym., 2020; Mondada & Svinhufvud, 2016). Jaettu tiedosto mahdollisti myös tekstin samanaikaisen kirjoittamisen, jolloin työskentely edellytti enemmän neuvottelua työskentelytavoista. Nämä tekijät näyttivät lisäävän käskyjen ja kieltojen esiintymistä. Yhteisen toiminnan ohjaamisen tarvetta lisäsi entisestään kannettavan tietokoneen luomat mahdollisuudet, jolloin oppilaiden huomio siirtyi esimerkiksi chat-viestittelyyn. Tällöin käskyillä ja kielloilla pyrittiin palauttamaan luokkatoverien huomio takaisin tarinaan. Huomionarvoista oli, että vain Aapo ja Iida tuottivat käskyjä ja kielloja. Tasavertaisessa vuorovaikutustilanteessa toisen kaskemistä ja kieltämistä ei yleisesti pidetä hyväksyttynä toimintana. Se voi on kuitenkin tavanomaisempaa tilanteissa, joissa vuorovaikutuskumppanit suorittavat institutionaalista tehtävää, kuten opettajan antamaa ryhmätyötehtävää (myös Sorjonen ym., 2017).

Lopuksi tutkittiin kunkin oppilaan tarinan sisältöä koskevia ehdotuksia ja responsseja toisten ehdotuksiin erikseen tarinan suunnittelun ja kirjoittamisen aikana. Ehdotuksia esittivät kaikki kolme oppilasta. Tarinan sisällön rakentumisen tarkastelu osoitti, että oppilaat esittivät eniten henkilöhahmoihin ja tapahtumapaikkoihin liittyviä ehdotuksia. Tarinaan päättyi kuitenkin vain osa suunnitelluista yksityiskohdista. Juonen suunnittelu taas jäi vähäiseen asemaan. Sen suunnittelussa Iida oli merkittävässä roolissa, sillä hän esitti huomattavasti muita enemmän ehdotuksia ja huolehti suunnitelman ja juonen yhdistämisestä sekä kokonaisuuden johdonmukaisuudesta. Juhon ehdotuksista lähes puolet koskivat tarinan henkilöhahmoja. Henkilöhahmojen yksityiskohtien ideointi voi osin heijastella autismikirjon henkilöille luontaista tapaa kohdistaa huomio pienempiin yksityiskohtiin, jolloin laajemmat kokonaisuudet, kuten tarinan tapahtumien ja juonen ideointi, jäävät vähälle huomiolle (Dindar ym., 2022a; Kenan ym., 2019; Solomon, 2004). Vähäinen juoneen keskittyminen voi myös liittyä autismikirjon henkilöiden episodisen tulevaisuusajattelun haasteisiin (Atance & O'Neill, 2001; Ferretti ym., 2018).

Ehdotusten ja responsien määrien tarkaste-

lussa havaittiin, että suunnitteluvaiheessa eniten ehdotuksia esitti Aapo ja kirjoittamisvaiheessa taas Iida. Aktiivisuus näytti osaltaan kytkeytyvän työskentelyrooliin, sillä kirjuriina ollut oppilas teki vähemmän ehdotuksia. Autismikirjon oppilas Juho esitti vähiten ehdotuksia molemmissa työskentelyvaiheissa. Tulos on samansuuntainen aiemman autismikirjon nuorten osallistumista tarkastelleen tutkimuksen tulosten kanssa (Bottema-Beutel & White, 2016). Kirjurina ollessa hänen huomionsa suuntautui paljon tarinan yksityiskohtien kirjoittamiseen ajatuskarttaan, eikä hän silloin voinut osallistua keskusteluun. Luokkatoverit olivat saattaneet tehdä päätöksen tarinan yksityiskohdasta, ennen kuin Juho ennätti siirtää huomionsa kirjaamisesta keskusteluun. Juho tekikin vastaehdotuksia toisinaan vasta luokkatoverien päätöksenteon jälkeen. Tämä prosessin eriaikaisuus voi osittain selittää sitä, miksi Juhon ehdotuksia hyväksyttiin vähiten. Tutkimustulos on kuitenkin samansuuntainen aiemman tutkimuksen kanssa, jossa autismikirjon oppilaan ehdotuksia hyväksyttiin vähemmän ja erityisesti silloin, jos hän jatkoi hylätyn ehdotuksen esittämistä (Dean ym., 2013). Kirjoittamisvaiheessa taas Juhon ehdotuksia hyväksyttiin suunnitteluvaihetta enemmän ja torjuttiin vähemmän. Kirjoittamisvaiheessa ehdotusten hyväksynnät ja torjunnat olivat kaikkienensa tasaisempia oppilaiden välillä.

Tarinankerronta mahdollistaa myös jaetun luovan toiminnan, mikä näkyi tässä tutkimuksessa mielekkäänä ja usein toisten ehdotuksia täydentävänä toimintana erityisesti tarinan ideointivaiheessa. Tulosten mukaan fiktiivinen tarina mahdollistaa hullunkuristenkin ehdotusten esittämisen, joskin samalla oppilaat myös neuvottelevat jaetun fiktiivisen maailman rajoista. Tässä tutkimuksessa erityisesti Juho ja Aapo esittivät ajoittain sisällöltään epäjohdonmukaiselta tai kontekstiin sopimattomalta vaikuttaneita ehdotuksia. Osa näistä hyväksyttiin yhteiseen tarinaan, osa torjuttiin. Lopulta vuorovaikutuskumppanit yhdessä säätelivät ja päättivät, millaiset ehdotukset hyväksyttiin yhteiseen tuotokseen.

Tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että yhteinen tarinankerronta ja yhdessä kirjoittaminen voivat olla toimivia tapoja harjoitella myös sosiaalisia taitoja, kuten toisten ajatusten huomiointia, neuvottelua, perustelua ja yhteistä päätök-

sentekoa. Ryhmätyöskentelytilanteissa oppilaiden välinen tiedollinen tai taidollinen ero voi kuitenkin johtaa taitavamman ryhmän jäsenen dominoivaan rooliin ryhmätyöskentelyn organisoimisissa (Kämäräinen ym., 2021), mikä näkyi ajoittain tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi Aapon tietokoneella kirjoittamista koskeissa käskyissä ja kielloissa. Ryhmätyöskentelyn ohessa tulisikin harjoitella tehtävien ja roolien tasavertaista jakamista. Opettajan etukäteen jakamat tehtävät ja selkeät työskentelyroolit oppilaiden vahvuudet huomioiden voivat tukea erityisesti autismikirjon oppilaan osallistumista, sillä he hyötyvät usein selkeästä ohjeistuksesta sekä ajan, tilan, paikkojen ja henkilöiden roolien strukturoinnista (Kämäräinen ym., arvioinnissa; Meindl ym., 2020). Kouluissa olisikin hyvä tarkastella, mahdollistaako työskentely-ympäristö kaikkien oppilaiden tasavertaisen osallistumisen. Työskentelymuotojen ja -roolien ohella istumajärjestyksen muokkaaminen voi olla yksi keino tukea osallistumista (Tobia ym., 2022).

Peruskoulussa tieto- ja viestintäteknologiaa pidetään sekä oppimisen kohteena että välineenä (Opetushallitus, 2014). Tulosten mukaan kannettavien tietokoneiden käyttäminen muovasi oppilaiden vuorovaikutusta ja yhdessä työskentelyä. Kynä-paperi-työskentelyn aikana kaikkien oppilaiden kielellinen osallistuminen oli aktiivisempaa ja puhe kohdistettiin usein suoraan vuorovaikutuskumppaneille. Tietokoneilla työskennellessään oppilaat taas keskittyivät seuraamaan enemmän tietokoneidensa ruutuja, missä kirjoitus näkyi reaaliaikaisesti. Selkeät ohjeistukset voisivat tukea oppilaiden vuorovaikutusta ja työskentelyä digilaitteiden välityksellä. Myös laitteiden käytön harjoittelu voi tukea niiden asiaankuuluvaa käyttöä ryhmätyöskentelytilanteessa ja auttaa erityisesti niitä oppilaita, joille tarkkaavaisuuden suuntaaminen ja siirtäminen on haastavaa (Richard & Lajiness- O'Neill, 2015).

Autismikirjon sosiaalisen vuorovaikutuksen poikkeavuuteen keskittyvä tutkimus voi tuottaa ennakoasenteita ja -odotuksia, jolloin autismikirjon henkilön sosiaalinen kyvykyys saataan lähtökohtaisesti arvioida heikoksi (Dindar, 2017). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana ei ollut epäsymmetrinen tilanne (Leskelä & Lindholm, 2012), vaan tarinankerrontaa tarkasteltiin lähtökohtaisesti kolmen oppilaan vuorovaikutusti-

lanteena. Tulokset osoittivat, että autismikirjon oppilaan ja luokkatovereiden osallistumisessa oli suhteellisen vähäisesti eroavaisuuksia. Eri työskentelyvaiheiden tarkastelu kuitenkin teki näkyväksi, että erityisesti tietokoneilla työskentelyn aikana niin autismikirjon oppilaan ehdotukset ja responsit kuin kielellinen osallistuminen kokonaisuudessaan oli luokkatovereita vähäisempää. Autismikirjon oppilaan osallistumista näyttikin tukevan erityisesti kynä-paperityöskentely, kirjurina oleminen sekä ryhmän keskellä istuminen.

Kyseessä oli tapaustutkimus, jossa huomio kohdistui kolmen hengen oppilasryhmän vuorovaikutukseen tarinankerronnan aikana. Tutkimuksen perusteella osallistujien direktiivien ja responsien tarkastelu tekee näkyväksi paitsi kunkin oppilaan osallistumisen tapoja ja aktiivisuutta, myös sitä, miten kunkin oppilaan puheenvuoroihin reagoidaan. Jatkossa olisi hedelmällistä syventää tarkastelua vuorovaikutuksen yksityiskohtiin multimodaalisen keskustelunanalyysin keinoin (esim. Mondada & Svinhufvud, 2016) huomioimalla myös keholliset osallistumisen keinot. Tarkastelua olisi myös perusteltua laajentaa useampiin oppilasryhmiin. Lisäksi aiempien tutkimusten mukaan autismikirjon henkilöt kommunikoivat sujuvammin toisten autismikirjon henkilöiden kuin neurotyypillisten henkilöiden kanssa (esim. Heasman & Gillespie, 2019). Yhdessä työskentelyä ja tarinankerrontaa voisikin tarkastella myös ryhmissä, joissa kaikki jäsenet ovat autismikirjon oppilaita.

## KIITOKSET

Kirjoittajat haluavat kiittää aineistonkeruuseen osallistuneita oppilaita ja koulua. Tutkimusta on rahallisesti tukenut Suomen Akatemia (324641, 333672).

## LÄHTEET

- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B. & Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities, 59*, 234–254.
- Bottema-Beutel, K. & White, R. (2016). By the book: An analysis of adolescents with autism spectrum condition co-constructing fictional narratives with peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(2), 361–377.
- Chen, X. W. & Lee, I. (2022). Conflicts in peer interaction of collaborative writing—A case study in an EFL context. *Journal of Second Language Writing, 58*, 100910.
- Couper-Kuhlen, E. (2014). What does grammar tell us about action? *Pragmatics, 24*(3), 623–647.
- Dean, M., Adams, G. F. & Kasari, C. (2013). How narrative difficulties build peer rejection: A discourse analysis of a girl with autism and her female peers. *Discourse Studies, 15*(2), 147–166.
- Del-Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L. & Neira-Piñeiro, M. D. R. (2019). Teachers' perception about the contribution of collaborative creation of digital storytelling to the communicative and digital competence in primary education schoolchildren. *Computer Assisted Language Learning, 32*(4), 342–365.
- Dindar, K. (2017). *Researching social interaction in autism: Shifting the focus from 'within individuals' to 'in interaction'*. Väitöskirja. Itä-Suomen yliopisto.
- Dindar, K., Loukusa, S., Leinonen, E., Mäkinen, L., Mämmelä, L., Mattila, M.-L., Ebeling, H. & Hurtig, T. (2022). Autistic adults and adults with sub-clinical autistic traits differ from non-autistic adults in social-pragmatic inferring and narrative discourse. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 136236132211360–13623613221136003*. <https://doi.org/10.1177/13623613221136003>
- Eades, J. (2005). *Classroom tales: Using storytelling to build emotional, social and academic skills across the primary curriculum*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ferretti, F., Adornetti, I., Chiera, A., Nicchiarelli, S., Valeri, G., Magni, R., Vicari, S. & Marini, A. (2018). Time and narrative: An investigation of storytelling abilities in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology, 9*, 944.
- Hallgren K. A. (2012). Computing inter-rater reliability for observational data: An overview and tutorial. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology, 8*(1), 23–34.
- Heasman, B. & Gillespie, A. (2019). Neurodivergent intersubjectivity: Distinctive features of how autistic people create shared understanding. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 23*(4), 910–921.
- Herder, A., Berenst, J., de Glopper, K. & Koole, T. (2018). Nature and function of proposals in collaborative writing of primary school students. *Linguistics and Education, 46*, 1–11.
- Hodges, A., Cordier, R., Joosten, A. & Bourke-Taylor, H. Closing the gap between theory and practice: Conceptualisation of a school-based intervention to improve the school participation of primary school students on the autism spectrum and their typically developing peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(7), 3230–3245. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05362-5>
- Huang, Y., Wong, M. K. Y., Lam, W. Y., Cheng, C. H. & So, W. C. (2020). Gestures in storytelling by preschool Chinese-speaking children with and without autism. *Frontiers in Psychology, 11*, 573212.
- Juvonen, R. & Routarinne, S. (2022). Kynä luokahuoneen vuorovaikutuksessa. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.), *Katso kuule koulua: kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa* (s. 55–91). Vastapaino.
- Kenan, N., Zahrer, D.A., Watson, L. R. & Ben-Itzhak, E. (2019). Semantic-pragmatic impairment in the narratives of children with autism spectrum disorders. *Frontiers in psychology, 10*, 2756.



- Kuijper, S. J., Hartman, C. A., Bogaerds-Haizenberg, S. & Hendriks, P. (2017). Narrative production in children with autism spectrum disorder (ASD) and children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Similarities and differences. *Journal of Abnormal Psychology, 126*(1), 63–75.
- Kämäräinen, A., Dindar, K., Kilpiä, A., Kärnä, E., Pihlainen, K. & Suero Montero, C. (Arvioinnissa). What impacts social interactions with schoolmates? – Experiences of adults on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders.*
- Kämäräinen, A., Eronen, L., Björn, P. M. & Kärnä, E. (2021). Initiation and decision-making of joint activities within peer interaction in student-centred mathematics lessons. *Classroom Discourse, 12*(4), 299–318.
- Leskelä, L. & Lindholm, C. (2012). Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.), *Haavoittuva keskustelu* (s. 12–31). Opike.
- Levy, M. & Gardner, R. (2012). Liminality in multitasking: Where talk and task collide in computer collaborations. *Language in Society, 41*(5), 557–587.
- Marini, A., Ferretti, F., Chiera, A., Magni, R., Adornetti, I., Nicchiarelli, S., Vicari, S. & Valeri, G. (2019). Episodic future thinking and narrative discourse generation in children with autism spectrum disorders. *Journal of Neurolinguistics, 49*, 178–188.
- Marttunen, M. & Laurinen, L. (2012). Participant profiles during collaborative writing. *Journal of Writing Research, 4*(1), 53–79.
- Meindl, J. N., Delgado, D. & Casey, L. B. (2020). Increasing engagement in students with autism in inclusion classrooms. *Children and Youth Services Review, 111*, 104854–. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104854>
- Mondada, L. & Svinhufvud, K. (2016). Writing-in-interaction: Studying writing as a multimodal phenomenon in social interaction. *Language and Dialogue, 6*(1), 1–53.
- Mäkinen, L. & Kunnari, S. (2009). Lasten kerrontataitojen arvioiminen. *Puhe ja Kieli, 29*(3), 103–120.
- Mäkinen, L., Loukusa, S. & Kunnari, S. (2018). Tyypillisesti kehittyneiden lasten ja lasten, joilla on kielellinen erityisvaikeus tai autismikirjon häiriö, suoriutuminen Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)-kerrontatestissä. *Puhe ja Kieli, 38*(1), 23–40.
- Nissi, R. & Lehtinen, E. (2022). Digital documenting practices: Collaborative writing in workplace training. *Written Communication, 39*(4), 564–599.
- Norén, N., Melander Bowden, G. & Ewaldsson, A. (2022). Young students' treatment of synthetic voicing as an interactional resource in digital writing. *Classroom Discourse, 13*(3), 241–263.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- PEICAS (2023). *Autismikirjon lasten vuorovaikutus luokkatovereiden kanssa inklusiivisessa luokassa*. Haettu 14.12.2023 osoitteesta <https://www.peicas.fi/>
- Pellicano, E. & den Houting, J. (2022). Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 63*(4), 381–396.
- Piirainen-Marsh, A. & Kääntä, L. (2022). Toiminnan ja esineiden ekologia ryhmätyötilanteissa. Teoksessa P. Heinonen & U. Karvonen (toim.), *Katso kuule koulua: Kehollisuus, materiaalisuus ja tekstit koulun vuorovaikutuksessa*, (s. 117–149). Vastapaino.
- Richard, A. E., & Lajiness-O'Neill, R. (2015). Visual attention shifting in autism spectrum disorders. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 37*(7), 671–687.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick (toim.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, (s. 170–183). SAGE Publications Ltd.
- Siitonen, P. & Wahlberg, K. (2015). Finnish particles mm, jaa and joo as responses to a proposal in negotiation activity. *Journal of Pragmatics, 75*, 73–88.
- Solomon, O. (2004) Narrative introductions: Discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse Studies, 6*(2), 253–276.

- Sorjonen, M-L., Raevaara, L. & Couper-Kuhlen, E. (2017). Imperative turns at talk: An introduction. Teoksessa M-L. Sorjonen, L. Raevaara, & E. Couper-Kuhlen (toim.), *Imperative turns at talk: The design of directives in action*, (30. painos, s. 1–24). John Benjamins Publishing Company.
- Stevanovic, M., Nissi, R., Lehtinen, E., Valkeapää, T., Lindholm, C. & Weiste, E. (2020). Vuorovaikutus, osallistuminen ja tekstin yhteinen tuottaminen: Tapaustutkimus valmennusryhmäkeskusteluista. *Aikuiskasvatus*, 40(3), 212–231.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40–59.
- Suero Montero, C., Kämäräinen, A., Kilpiä, A., Dindar, K., Pihlainen, K. & Kärnä, E. (2023). Research design in inclusive learning environments for and with children on the autism spectrum –Towards multimodal data collection. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 22(2), 42–59.
- Talib, T. & Cheung, Y. L. (2017). Collaborative writing in classroom instruction: A synthesis of recent research. *English Teacher*, 46(2), 43–57.
- Tobia, V., Sacchi, S., Cerina, V., Manca, S. & Fornara, F. (2022). The influence of classroom seating arrangement on children’s cognitive processes in primary school: The role of individual variables. *Current Psychology*, 41(9), 6522–6533.
- Undheim, M. (2020). “We need sound too!” Children and teachers creating multimodal digital stories together. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 165–177.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkooversio, haettu 18.04.2023 osoitteesta <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.
- Zevenbergen, A., Angell, A., Battaglia, N. & Kaicher, C. (2021). Co-constructing stories: Sharing wordless picture books with preschoolers. *Children & Libraries*, 19(4), 22–26

## DIRECTIVES GUIDING THE STORYTELLING OF AN AUTISTIC PUPIL AND CLASSMATES

- Anniina Kämäräinen, University of Eastern Finland
- Eija Kärnä, University of Eastern Finland
- Panu Olli, University of Eastern Finland
- Lotta Romppanen, University of Eastern Finland
- Anni Kilpiä, University of Eastern Finland
- Katja Dindar, University of Oulu
- Kaisa Pihlainen, University of Eastern Finland
- Calkin Suero Montero, Uppsala University

This case study examines how one autistic pupil and two classmates design and write together a fictional story. The purpose of this study is to create, through descriptive analysis, an overall picture of the process of shared story creation and the amount and forms of each pupils' participation. The data consists of video recordings collected in five Finnish lessons during spring and autumn 2020. The 4th-5th graders first designed the story on a shared paper and then wrote the story in a shared online document on laptops. Data was analyzed using quantitative and qualitative content analysis. The quantitative analysis showed that pupils' participation varied; for example, an autistic pupil produced more verbal turns as a scribe compared to situations where a classmate was a scribe. The qualitative results indicated that the pupils directed their storytelling through proposals regarding the task management or the content of the story. When pupils wrote the story with the laptops, the directives were largely changed into suggestions, even commands, to direct the classmates' actions. The results highlight the importance of alternating the roles and acknowledging the pupils' strengths and learning environment in group work in inclusive classes.

**Keywords:** autism spectrum, classmates, directives, inclusion, social interaction, storytelling

## LIITE 1.

### LITTEROINTIMERKIT

mi-	sana jää kesken
ÄLÄ	voimakkaalla äänellä puhuttu jakso
[	päällekkäispuhunnan alku
(1.0)	hiljaisuus sekunteina
(( ))	litteroijan huomiot