

**Rakentavan vuorovaikutuksen (NVC) soveltaminen
luokanopettajan työssä**
Juha Viitamäki

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Viitamäki, Juha. 2020. Rakentavan vuorovaikutuksen (NVC) soveltaminen luokanopettajan työssä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 95 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien käsityksiä rakentavan vuorovaikutuksen (Nonviolent Communication, NVC) soveltamisesta luokanopettajan työssä. Tutkimuksen teoriaosassa on perehdytty rakentavaan vuorovaikutukseen (NVC) liittyvien näkökulmien erittelyyn sekä käsitteiden määrittelyyn. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja siinä käytettiin metodisena otteena fenomenografiaa. Tutkittavien joukko koostui luokanopettajista (n=5), jotka olivat kaikki perehtyneet rakentavaan vuorovaikutukseen (NVC) ja soveltaneet sitä luokanopettajan työssään. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluina (n=5), joiden sisältö litteroitiin ja analysoitiin. Pohjautuen tutkimukselle keskeisiin merkityksiin aineisto kategorisoitiin ominaisuuksien mukaan. Samalla pyrittiin löytämään kategorioita yhdistäviä ja erottavia tekijöitä.

Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien käsityksissä rakentavan vuorovaikutuksen (NVC) soveltamisesta luokanopettajan työssä oli havaittavissa laadullisia eroja. Tuloksista ilmeni, että luokanopettajat olivat kokeneet rakentavan vuorovaikutuksen (NVC) auttaneen heitä vuorovaikutustilanteissa oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Tutkimustulosten mukaan haastateltavat luokanopettajat kokivat oppilaita haastavien vuorovaikutustilanteiden käsittelyihin käytettävissä olevan ajan vähyyden heikentävän heidän mahdollisuuksiaan selvittää haastavia tilanteita dialogisilla tavoilla. Luokanopettajat näkivät dialogisten käsittelytapojen edesauttavan sekä oppilaiden ja opettajan että oppilaiden välisen vuorovaikutuksen ja suhteiden kehittymistä parempaan suuntaan. Tutkimuksen perusteella on syytä jatkaa keskustelua sen suhteen, millaista vuorovaikutusosaamista luokanopettajat mahdollisesti kaipaisivat työhönsä kiireen ja haastavien vuorovaikutustilanteiden muodostaman paineen alla.

Avainsanat: vuorovaikutus, rakentava vuorovaikutus, fenomenografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	RAKENTAVA VUOROVAIKUTUS (NVC) MENETELMÄNÄ JA PROSESSINA	7
	2.1 Rakentavasta vuorovaikutuksesta.....	7
	2.2 Rakentava vuorovaikutus (NVC) -menetelmän taustavaikutteista.....	9
	2.3 Tarpeet ja tunteet NVC-menetelmässä.....	10
	2.4 Empatia NVC-menetelmässä.....	12
	2.5 NVC-menetelmän eri vaiheet ja askeleet.....	14
	2.6 NVC-menetelmän sisältöjen erottelut.....	16
	2.7 Aikaisempia tutkimuksia NVC-menetelmästä.....	21
	2.8 NVC-menetelmään kohdistuvaa kritiikkiä.....	23
3	NVC-MENETELMÄN SOVELTAMINEN KOULUSSA	26
	3.1 Elämää rikastuttava kasvatus (Life-Enriching Education) koulussa....	26
	3.2 Vuorovaikutus koulussa NVC-menetelmän näkökulmasta.....	29
	3.3 Itseohjautuvuus NVC-menetelmän näkökulmasta.....	34
4	FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE.....	36
	4.1 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen osana.....	36
	4.2 Fenomenografian metodinen ote tutkimuksessani.....	37
	4.3 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus.....	39
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	46
	5.1 Aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat.....	46
	5.2 Analyysin eteneminen.....	47
	5.3 Käsitysryhmät.....	49

6	KUVAUSKATEGORIOIDEN AVAUS JA NIIDEN SUHDE TEORIAAN	66
6.1	Käsittelyyn käytettävissä oleva aika.....	68
6.2	Dialogisuus.....	73
6.3	Dominaatio.....	78
7	POHDINTA	83
7.1	Tutkimuksen kriittistä arviointia ja eettisyyden pohdintaa.....	83
7.2	Tuloksiin liittyvää pohdintaa.....	89
	LÄHTEET	96
	LIITTEET	107

1 JOHDANTO

Kiinnostuin luokanopettajaksi opiskellessani luokanopettajan työssä ilmenevistä vuorovaikutukseen liittyvistä haasteista ja siitä, miten näitä haasteita voisi ratkoa. Luokanopettajakoulutus ei antanut minulle riittävästi työvälineitä, ymmärrystä ja osaamista vuorovaikutustilanteisiin liittyvien haasteiden ratkomiseen. Tästä syystä päätin tutkia ja perehtyä syvällisemmin vuorovaikutustaitoihin liittyviin menetelmiin. Sattumalta käteeni osui joulukuussa 2017 Marshall Rosenbergin kirjoittama teos "Nonviolent Communication - A Language of Life". Rosenberg (2015) on kehittänyt dialogisen vuorovaikutusprosessin ja -menetelmän nimeltä Nonviolent Communication (NVC). Suomessa tästä menetelmästä käytetään eniten termiä rakentava vuorovaikutus.

Innostuin aivan valtavasti tämän teoksen esittämistä mahdollisuuksista kehittää vuorovaikutusta merkittäväällä tavalla parempaan, myötätuntoiseen suuntaan. Sain selville, että myös monet suomalaisetkin opettajat ja luokanopettajat olivat käyttäneet Rosenbergin kehittämää vuorovaikutusmenetelmää työssään. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksiksi muodostuikin selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on rakentavan vuorovaikutuksen (NVC:n) soveltamisesta luokanopettajan työssä. Halusin tutkia myös sitä, miten rakentavan vuorovaikutuksen soveltaminen ilmenee ala-asteella luokanopettajan näkökulmasta.

NVC:ssä keskitytään toisen ihmisen tarpeiden huomioimiseen, niiden neutraaliin hyväksymiseen sekä toisen ihmisen että myös omien tarpeiden täyttämiseen, mikäli tämä on mahdollista. Rakentavan vuorovaikutuksen tavoitteena on se, että mahdollisimman monien ihmisten tarpeet voisivat täytyä. NVC:ssä pyritään toteuttamaan vastavuoroisesti omia ja muiden tarpeita hahmottavaa ja huomioivaa vuorovaikutusta. Samalla sen kautta pyritään kunnioittavalla tavalla täyttämään sekä omia että toisten tarpeita. Rakentavaa vuorovaikutusta on myös sovellettu rakentavan vuorovaikutusprosessin luomiseen omien tai työn kautta kohdattavien lasten kanssa. (Rosenberg 2015, 6–8, 52–60; ks. myös Little 2008, 21; Rosenberg 2003, xv.)

Yksittäiset opettajat ja luokanopettajat ovat hyödyntäneet NVC:n periaatteita ja menetelmiä opettamis- ja kasvatustyössään. Maailmanlaajuisesti NVC:tä on käytetty vain muutamassa koulussa laajemminkin luomaan vaihtoehtoisia toimintamalleja opettajajohtoiselle lähestymistavalle: sekä oppilaita että opettajia on tuettu ilmaisemaan omia tunteitaan ja tarpeitaan, myös suhteessa oppimisprosessiin ja sen sisältöihin (Rosenberg 2003, xvii). Rosenberg (2003, 11) on kutsunut rakentavasta vuorovaikutuksesta kouluihin sovellettua lähestymistapaa myös elämää rikastuttavaksi kasvatukseksi (Life-Enriching Education, LEE). Esimerkiksi Ruotsissa Skarpnäcks Fria Skola -koulu nojautuu kokonaisvaltaisesti rakentavan vuorovaikutuksen periaatteisiin (Hart & Göthlin 2002). Myös muualla maailmassa on kouluja, joiden toiminta perustuu vahvasti NVC:hen (nvcineducation.org).

2 RAKENTAVA VUOROVAIKUTUS (NVC) MENETELMÄNÄ JA PROSESSINA

2.1 Rakentavasta vuorovaikutuksesta

Nonviolent Communication (NVC) eli väkivallaton vuorovaikutus on dialoginen vuorovaikutusmenetelmä ja -prosessi, jonka on kehittänyt psykologian tohtori Marshall Rosenberg (2015, 6–8, 52–60). Rosenberg (2003, xv; ks. myös Little 2008, 21) aloitti tämän vuorovaikutusprosessin kehittämisen Yhdysvalloissa jo 1960-luvun alussa työskennellessään kouluissa ja muissa organisaatioissa nimenomaan rotuintegraation parissa. Väkivallattomasta vuorovaikutuksesta käytetään eri nimikkeitä: rakentava vuorovaikutus, myötäelävä vuorovaikutus tai pelkästään lyhennettä NVC (ks. Rosenberg 2015, 3). Tutkimuksessani käytän väkivallattomasta vuorovaikutuksesta rakentava vuorovaikutus -nimitystä lyhenteen NVC lisäksi.

Rosenbergin (2015) mukaan NVC-menetelmässä keskitytään suhtautumaan empatian kautta myötätuntoisesti ja myötäelävästi toisiin ihmisiin ja itseen. Rakentavan vuorovaikutuksen prosessi luo mahdollisuuden olla yhteydessä siihen, mikä on ”elävää” oman itsen sisällä, eli siihen, mitä tuntee ja mitä tarvitsee, ja ilmaista tätä avoimesti toiselle ihmiselle tai ihmisille. Se mahdollistaa myös toisen empaattisen kuuntelemisen tavalla, joka keskitytään aistimaan ja ymmärtämään toisen tunteita sekä näiden tunteiden taustalla olevia tarpeita. Samalla rakentava vuorovaikutus mahdollistaa merkityksellisemmän osapuolten välisen yhteyden syntymisen ja luomisen. (Rosenberg 2015, 6–8, 52–60.)

Rosenberg (2015) toteaa, että kielen ja käytettävien sanojen merkitys on keskeinen vuorovaikutuksen kannalta. NVC-menetelmää käyttäen voi muotoilla ilmaisuja tavoilla, jotka edesauttavat rakentavaa ja toisen ymmärtämiseen pyrkivää kommunikaatiota. NVC:ssä pyrkimyksenä on muokata omia välittömiä reaktiivisia ilmaisuja ilmaisuiksi, joita vuorovaikutuksen toisen osapuolen on mielekkäämpi vastaanottaa rakentavassa mielessä kuin helpommin kriittiseksi tai tuomitsevaksi tulkittavaa viestintää. NVC-prosessin mukainen tarkka ja tietoinen viestintä auttaa siis muotoilemaan vuorovaikutusta sellaiseen suuntaan, joka tu-

kee yhteyden luomista ja ylläpitoa toisen ihmisen kanssa omien tunteiden ja tarpeiden aidomman ja tarkemman ilmaisemisen kautta. Kaikenlainen syyttäminen tai syyllistäminen, kritisointi ja toisten arvioiminen tai tuomitseminen toimivat vuorovaikutuksessa etäännyttävinä tekijöinä ja ”elämästä vieraannuttavana kommunikaationa”, joka estää ja haittaa myötätuntoisen ja myötäelävän yhteisymmärryksen syntymistä. Syyllistävissä tai kritisoivassa vuorovaikutuksessa keskitytään arvioimaan toisen ihmisen ja hänen toimintansa ”huonouden” tai ”väärässä” olemisen eri asteita ja vivahteita. Useimpien ihmisten käyttämässä viestinnässä usein toistuu toisia ihmisiä kielteisesti vähentäviä ja alistavia sanoja ja ilmaisuja, jotka eivät kuitenkaan rakentavasti tuo esille sitä, mitä oman itsen sisällä tapahtuu. (Rosenberg 2015, 2–3, 15–20, 53, 141–148.)

Chopra (2015) väittää esipuheessaan, että Rosenbergin (2015) huomio keskittyy nimenomaan kielen käyttämisen tarkkuuteen ja samalla vuorovaikutuksen eri osapuolten välillä olevan yhteyden laatuun, ei niinkään yksittäisten ihmisten tarinoihin. Tarkempi kielenkäyttö johtaa muutokseen vuorovaikutuksessa. Ihmisten itsestään kertomat tarinat taas ovat luotuja fiktiota, jotka säilyvät melko muuttumattomina. Näennäisesti hyvin myönteisetkin tarinat yleensä sisältävät tai tukevat väkivaltaa, johtaen jossain vaiheessa konfliktiin. (Chopra 2015, xiii–xv; ks. myös Rosenberg 2015.)

Larssonin (2018) mukaan NVC:n pyrkimyksenä ei ole vain suorasukaisesti se, että ihmisten tarpeet täyttyvät ja ihmiset saavat sen, mitä haluavat. NVC:n keskeisimpinä pyrkimyksinä on luoda sellainen yhteys osapuolien välillä, joka mahdollistaa ihmis- ja vuorovaikutussuhteita, jotka perustuvat empatiaan ja rehellisyyteen. Tällaiset vuorovaikutussuhteet itsessään johtavat siihen, että kaikkien tarpeet täyttyvät. Tästä johtuen NVC:tä on käytetty myös huomattavan paljon konfliktien sovittelu- ja ratkaisuprosesseissa tukemaan eri osapuolien keskinäistä ymmärrystä ja luomaan kaikkia osapuolia ja heidän tarpeitaan tyydyttäviä ratkaisuja. (Larsson 2018, 20; ks. myös Rosenberg 2015, 81, 161–174; Hart & Hodson 2008, 91.) Konfliktien ja väkivallan taustalla usein on myös se, että ristiriidan syynä oletetaan olevan toisen osapuolen ”huonous” tai ”väärä” (Rosenberg 2015, 18).

2.2 Rakentava vuorovaikutus (NVC) -menetelmän taustavai- kutteista

Rosenberg oli Carl Rogersin oppilaana Wisconsin-Madisonin yliopistossa vuosina 1957–1963 (Mayes 2010, 90). Rogers (1957) on yksi humanistisen psykologian perustajista. Mayes (2010, 92) on todennut, että Rogersin (1980, 115–116) esittämät kolme toimivassa terapeutti-asiakas suhteessa ilmenevää peruseriaa-
tetta eli ehdoton positiivinen suhtautuminen, autenttisuus ja empaattinen kuunteleminen ovat vahvasti mukana rakentavan vuorovaikutuksen perusteissa ja periaatteissa (ks. myös Little 2008, 21–22). Rosenbergin (2015) mukaan autenttinen läsnäolo toisen ihmisen kanssa ja toisen ihmisen empaattinen kuunteleminen ovat keskeisiä NVC:n lähtökohtia. Rakentavassa vuorovaikutuksessa pyritään samanaikaisesti myös pysymään kontaktissa omiin tunteisiin ja tarpeisiin. (Rosenberg 2015, 37–41, 91–95.)

Rosenbergin (2015) asennoituminen ihmisten väliseen kohtaamiseen poikkeaa oleellisesti Rogersin (1957) terapeutti-asiakas -suhteesta kannattamasta ehdottoman positiivisen suhtautumisen kohtaamistyylistä. Rogersin (1957) mukaan asiakas kaipaa terapeutiltaan ehdotonta positiivista suhtautumista voidakseen laskea alas puolustuksensa ja ollakseen vastaanottavainen. Asiakas ei kaipaa moralisoivaa ja ehdollista suhtautumista, jonka mukaan jotkut hänen toimintansa ovat oikeita ja toiset vääriä. (Rogers 1957, 98.) Rosenberg (2015, 17) väittää, että yleensä ei ole olemassa oikeaa tai väärää: on vain olemassa ihmisiä, joilla on erilaisia arvoja ja myös erilaisia hetkessä ilmeneviä tarpeita, jotka täyttyvät eriasteisesti. Hän ei yleensä kannata moralisoivaa suhtautumista tai tuomitsemista. Rosenbergin (2015) luoma NVC-menetelmä koskee kaikkea inhimillistä vuorovaikutusta, joten se on näkemykseltään laajempi kuin Rogersin (1957) kannattama nimenomaan terapeutin ja asiakkaan väliseen suhteeseen liittyvä moralisointia ja moraalista tuomitsemista välttävä kohtaamistyyli.

Rosenberg (2015) keskittyy rakentavan vuorovaikutuksen mahdollistamiseen, mutta hän ei erityisesti korosta positiivisuutta tai myönteisyyttä. Sen sijaan hän painottaa toisen ihmisen näkemistä tarpeissaan ja sen neutraalimpaa hyväksymistä. Rakentavan vuorovaikutuksen tavoitteena on se, että mahdollisimman monien ihmisten tarpeet voivat täytyä. (ks. Rosenberg 2015, 52–60, 178.) Juncadella (2013) väittää, että NVC-menetelmän eri vaiheiden toistaminen ei vaadi

lämpimien tunteiden kokemista toimiakseen. Menetelmä toimii hänen mukaansa siitä huolimatta, tunteeko toista osapuolta kohtaan lämpimiä vai kielteisiä tunteita. Esimerkiksi hyvin haastavissa konfliktitilanteissa saattaa olla vaikeaa tuntea empatiaa toista osapuolta kohtaan. Kuitenkin noudattamalla NVC-prosessin eri vaiheita osapuolet kykenevät löytämään ratkaisuja, jotka pyrkivät kaikkien tarpeiden täyttämiseen. (Juncadella 2013, 56.) Rogers (1957, 98) toteaaakin, että terapeutti onnistuu tuntemaan ehdotonta positiivista suhtautumista asiakasta kohtaan vain hetkessä, ja muuten kokee ehdollista hyväksyntää suhteessa asiakkaaseensa. Hänen mukaansa ehdoton positiivinen suhtautuminen on suhteellisen harvinaisen tapahtuma ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

2.3 Tarpeet ja tunteet NVC-menetelmässä

Maslow (1943, 370–396) on määritellyt tarpeiden hierarkian, jonka mukaan päästäkseen seuraavalle tarvehierarkian tasolle, edeltävän tarvetason tarvitsee olla tyydytetty. Myöhemmin Maslow (1987) on tarkentanut, että tarpeiden järjestys ei ole niin jäykkä, kuin mitä hän oli alun perin kuvaillut: edellisen tarvetason ei tarvitse täysin täytyä, jotta yksilö voi siirtyä täyttämään seuraavalle tasolle liittyviä tarpeita. Hänen mukaansa tarpeiden järjestys saattaa vaihdella riippuen tilanteesta ja yksilöllisistä eroista. (Maslow 1987, 68–69.) Rosenbergin (2015) luoma NVC-menetelmä on käytännön sovellutus inhimillisten tarpeiden teoriasta. NVC perustuu oletuksille, että kaikki ihmiset jakavat samat perustarpeet, kaikki inhimillinen toiminta on pyrkimystä tarpeiden täyttämiseen ja tunteet heijastavat sitä, miten tarpeet täyttyvät tai eivät täyty. Tay ja Diener (2011, 364) toteavat, että yleensä tarpeita täytetään tiettyssä järjestyksessä, mutta tarpeiden täyttämistäjärjestys ei vaikuta oleellisesti yksilöiden hyvinvointiin. Rosenberg (2015) ryhmittelee tarpeet eri laadullisten ulottuvuuksien (esimerkiksi kehon hyvinvointi, itsenäisyys/autonomia, yhteys/keskinäisriippuvuus tai merkityksellisyys) mukaisesti, muttei aseta niitä mihinkään tiettyyn hierarkiaan tai tyydyttymis- tai täyttymistäjärjestykseen. Hänen mukaansa yksilön tarve tai tarpeet riippuvat sen hetkisestä tilanteesta eli ovat situationaalisia. (Rosenberg 2015, 26, 52–57, 232; ks. myös Honkasilta 2016, 78.) Honkasilta (2015, 48) toteaa viitaten Rosenbergiin (2003),

että ihmiset pyrkivät täyttämään tarpeitaan kaikissa tilanteissa ja kaikissa toiminnissaan. Maslow (1987, 71) myös huomauttaa, että suurella osalla käyttäytymisestä on useita eri motivaatioita, jotka usein vaikuttavat samanaikaisesti.

Gordon (2006, 94–109) viittaa tunteiden ja tarpeiden väliseen yhteyteen, mutta ei eksplikoi sitä. Rosenberg (2015) väittää, että tarpeet ohjaavat ihmisten toimintaa. Kehollisesti koetut tunteet antavat ihmiselle tietoa hänen tarpeistaan ja ilmaisevat, miten eri tarpeet ovat täytyneitä tai täyttymättömiä. Pyrkimys erilaisen tarpeiden täyttämiseen on perusta kaikelle inhimilliselle toiminnalle. (Rosenberg 2015, 52–57, 143–144; ks. myös Larsson 2018, 79–80.) Tässä tutkimuksessa aion käyttää käsitettä tarve samassa merkityksessä, miten Rosenberg (2015) on määritellyt sen. Rosenbergin (2015, 40–43) mukaan tunteet ovat kaikille ihmisille yhteisiä sisäisesti koettuja kehollisia tiloja, jotka ovat eri asioita kuin ajatukset. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä tunne samalla tavalla ja samassa merkityksessä kuin Rosenberg (2015) on määritellyt sen.

Hart ja Hodson (2004, 44, 49) väittävät, että tarpeet ovat universaaleja, yhteisesti jaettuja ja tunnistettavia. Tayn ja Dienerin (2011) mukaan on olemassa universaaleja kaikille yhteisiä tarpeita, jotka vaikuttavat hyvinvointiimme. Ihmisten tyytyväisyydelle kaikkein keskeisimpiä tarpeita ovat psykososiaaliset keskinäisriippuvaisuuteen liittyvät tarpeet, kuten esimerkiksi kunnioitus. Tayn ja Dienerin tutkimus on verrattain laaja, sillä siihen osallistui yli 60.000 henkilöä 123 eri maasta. Tutkimuksen tuloksissa korostui, että yksilön hyvinvoinnille erityisen merkittäviä ovat yhteisölliset suhteet sekä yhteisöjen ja yhteiskunnan kykyä täyttää yksilöiden perustarpeita (kuten ruoka ja turvallisuus). (Tay & Diener 2011, 354–364.) Rosenberg (2015, 178) väittää, että yhteisesti jaettujen ja samanlaisten tarpeiden perusta lisää ymmärrystä ja yhteisöllisyyden tunnetta yksilöiden välillä. Jaettujen tarpeiden tiedostaminen johtaisi siihen, että ihmiset pyrkisivät vähemmän kritisoimaan ja tuomitsemaan toisiaan ja sen sijaan pyrkisivät yhdessä miettimään, miten kaikkien tarpeet voisivat täytyä. (Rosenberg 2015, 178.) Honkasilta (2016) on ilmaissut Rosenbergiin (2003) viitaten, että ihmiset ovat halukkaita tukemaan myös toisten situationaalisten tarpeiden täyttymistä. Tämä mahdollistuu, kun he saavat vapaasti ja ilman painostusta valita tekevänsä niin. (Honkasilta 2016, 78; ks. myös Honkasilta 2017a, 133.)

Gordon (2006) huomauttaa, että konfliktit ovat osa inhimillistä vuorovaikutusta. Hänen mukaansa konflikti tarkoittaa ihmisten välistä ristiriitaa tilanteissa,

kun toisen osapuolen toiminta estää omien tarpeiden täyttymistä tai kun omat arvot eivät sovi yhteen toisen osapuolen arvojen kanssa. Gordon keskittyy ensisijaisesti konfliktia määritellesään ristiriidan osapuolten välisiin eroavaisuuksiin sen suhteen, miten he pyrkivät täyttämään tarpeitaan. (Gordon 2006, 231–232.) Tässä tutkimuksessa aion käyttää käsitettä konflikti samassa merkityksessä kuin miten Gordon (2006) on määritellyt sen. Rosenberg (2015) toteaa, että keinot ja strategiat kaikkien jakamien yhteisten tarpeiden täyttämiseksi vaihtelevat, mutta tarpeet pysyvät samoina. Ristiriidat ja konfliktit osapuolten välillä tapahtuvat siis vain tarpeiden täyttämiseksi valittujen keinojen ja strategioiden tasolla, mutta eivät itse tarpeiden tasolla. (Rosenberg 2015, 165–169, 172, 183–184; ks. myös Hart & Hodson 2004, 45, 63–64; Honkasilta 2016, 80; Honkasilta ym. 2016, 108; Larsson 2018, 95.) Sekä Rosenberg (2015, 165–167) että Gordon (2006, 231–232) näkevät konfliktien liittyvän ensisijaisesti niihin strategioihin, joilla pyritään täyttämään tarpeita. Džaferovićin (2018, 60) mukaan konfliktissa olevat osapuolet eivät yleensä tiedosta tai tunnista ristiriidan taustalla olevia vaikuttavia tekijöitä. Rosenberg (2015) väittää myös, että konfliktit ja ristiriidat maailmassa eivät ole suoraan seurausta kaikkien jakamista samoista tarpeista (esimerkiksi tarpeesta tulla hyväksytyksi, tuetuksi tai ymmärretyksi, tai tarpeesta olla vapaa tekemään omia valintojaan). Hänen mukaansa kaikille maailmassa riittää resursseja kaikkien jakamien tarpeiden täyttämiseen, kunhan tarpeista keskustellaan avoimesti ja kunnioittavasti kuunnellen kaikkien tarpeita. Esimerkiksi ravintoa, vettä, ryhmään kuulumisen tunnetta, toisten suorittamaa kuuntelemista ja kaikkien huomioonottamista riittäisi resurssina jokaiselle ihmiselle. Kysymys on Rosenbergin mukaan vain siitä, että nämä resurssit eivät jakaudu suhteessa kaikkien todellisten tarpeiden täyttämiseen. (Rosenberg 2015, 54–55, 232.)

2.4 Empatia NVC -menetelmässä

Belletin ja Maloney'n (1991) mukaan empatia tarkoittaa kykyä ymmärtää ja tuntea, mitä ja miten toinen ihminen kokee omasta viitekehystänsä ja näkökulmastaan käsin. Se on siis kykyä asettua toisen ihmiseen asemaan tai positioon. (Bellet & Maloney 1991, 1831–1832.) Rosenbergin (2015, 91–92) mukaan empatia on kunnioittavalla tavalla, tyhjentäen oman mielensä ja kuunnellen toista

koko olemuksellaan sen ymmärtämistä, mitä toinen ihminen on kokemassa. Empatia on prosessi, joka vaatii toista ihmistä koskevien ennakkokäsitysten ja kriittisten arviointien jatkuvaa ohittamista ja unohtamista.

Rogersin (1957) mukaan empatia on sitä, että terapeutti aistii asiakkaan tunteet ikään kuin omanaan. Hän määrittelee myös, että empatia on asiakkaan tunteiden ja henkilökohtaisten merkitysten (ja merkityksiin liittyvien viitekehysten) aistimista sekä tästä aistimisesta syntyvän ymmärryksen takaisin viestimistä asiakkaalle. (Rogers 1957, 98–99; ks. myös Rogers 1959, 210–211; Rogers 1980, 116.) Rogers (1975, 4, 142–143) näkee empatian myös jatkuvana prosessina, ei pysyvänä olotilana. Tässä prosessissa mennään ikään kuin sisään toisen ihmisen havainto- ja kokemusmaailmaan ja seurataan miten tunteet muuttuvat hetkestä toiseen. Rogersin mukaan vaatii herkkyyttä seurata ja ymmärtää toisen ihmisen sisällä muotoutuvien, usein vain osittain tiedostettujen merkitysten vaihtelua.

Marshall Rosenbergin (2015) ymmärrys siitä, mitä empatia tai empaattinen kuuntelu on, eroaa Carl Rogersin (1957, 98–99) ja Thomas Gordonin (2006, 94–109) näkemyksistä. Rosenberg ja Gordon molemmat olivat Rogersin ohjattavina opiskeluaikoinaan sekä työskentelivät aluksi kliinisinä psykologeina. Rogers (1980, 116) keskittyy toisen ihmisen tunnepuolen ja siihen liittyvien merkitysten aistimiseen. Gordonin (2006) aktiivisen kuuntelun prosessi, joka on kehittynyt Rogersin empaattisesta kuuntelusta, etenee siihen vaiheeseen asti, jossa toiselle ihmiselle heijastetaan takaisin omaa ymmärrystä sen suhteen, mitä toinen tuntee ja on ilmaissut. Tässä prosessissa ikään kuin päätellen ja arvaillen puretaan toisen viestinnän ”koodin” sisältämät merkitykset läpinäkyviksi ja ymmärrettäviksi ja heijastetaan niitä takaisin lähettäjälle. (Gordon 2006, 94–109.)

Rosenberg (2015) kohdentaa empaattista kuuntelua eri tavalla ja jatkaa empaattista prosessia selkeän kohdennetusti, kunnioittavasti ymmärtämään ja arvailemaan toisen ihmisen tunteita ja näiden tunteiden takana oleva tarpeita. Empatian kautta kyetään aistimaan toisen tunteet, jotka heräävät, kun toisen ihmisen tarpeet täytyvät (esim. ilo ja innostuneisuus) tai eivät täyty (esim. suru ja turhautuneisuus). (Rosenberg 2015, 91–94.) Tässä tutkimuksessa aion käyttää käsitteitä empatia ja empaattinen kuuntelu samassa merkityksessä kuin Rosenberg (2015, 91–94) on käyttänyt niitä. Empatia välittyy toiselle ihmiselle myös sanattomasti: kun olemme empaattisia ja täysin läsnä toiselle ihmiselle, niin ilmeemme

ja olemuksemme ovat erilaisia, kuin jos analysoisimme toista, arvottaisimme häntä kriittisesti tai mieltisimme mitä seuraavaksi sanomme (Rosenberg 2003, 54). Rosenberg (2015, 117–120) väittää empatian olevan prosessi, joka johtaa ihmisten väliseen rakentavaan yhteyteen. Juncadella (2013, 21) mainitsee, että NVC:ssä empatiaa voi suunnata myös itseä kohti. Esimerkiksi Gordonin (2006) aktiivisen kuuntelun prosessissa empatiaa kohdistetaan vain toisiin ihmisiin. Rosenberg (2015) toteaa, että NVC-menetelmässä empatiaa sekä empaattista kuuntelua ja ymmärrystä voi suunnata itse-empatiana kohti itseä ja omien sisäisten konfliktien ratkaisua. NVC:ssä korostuukin itse-empatia ja myötätuntoinen asenne itseä kohtaan. Rosenbergin mukaan välillä on tarpeellista vetäytyä haastavasta tilanteesta joko antamaan itselleen empatiaa tai vastaanottamaan empatiaa joltakulta muualta, ennen kuin on valmis olemaan empaattinen toisia kohtaan. (Rosenberg 2015, 103–104, 116, 129–140.) Itse-empatian merkitys NVC:ssä ilmenee myös siinä, että Rosenberg (2015) käsittelee teoksessaan ensin nimenomaan omien tunteiden ja tarpeiden kuuntelua, tunnistamista ja ymmärtämistä, niiden välisten yhteyksien hahmottamista ja niihin liittyvien pyyntöjen ilmaisemista 52 sivun verran, ennen kuin siirtyy käsittelemään empatiaa ja toisten tunteiden ja tarpeiden kanssa myötäelämistä, niiden kuuntelemista ja arvuuttele- mista (ks. Rosenberg 2015, 37–89, 91–127).

2.5 NVC-menetelmän eri vaiheet ja askeleet

Peruspyrkimyksenä Rosenbergin (2015) kehittämässä NVC-menetelmässä on ilmaista ilman toisen ihmisen arvostelemista ja syyttelemistä, miten itse voi ja mitä kaipaa. Samoin peruspyrkimyksenä on empaattisesti vastaanottaa ja kuulla, miten toinen voi ja mitä hän kaipaa, ilman että keskittyy kuulemaan toisen ilmaisuissa syytöksiä tai kritiikkiä. NVC:ssä pyritään myös ilmaisemaan omaan ja toisen vointiin liittyviä havaintoja ja ajatuksia tavoilla, jotka mahdollistaisivat sen, että toinen ei kuulisi syyttelyä tai kritiikkiä. NVC-menetelmän ydin jakaantuu neljään eri osa-alueeseen ja askeleeseen: havainnot, tunteet, tarpeet ja pyynnöt. Ensiksi havainnoidaan, mitä tilanteessa tapahtuu; sen jälkeen kuunnellaan omia tunteita sekä havainnoidaan tai arvuutellaan toisen tai toisten tunteita; tämän jälkeen pyritään ymmärtämään, mitkä omat ja/tai mitkä toisen tarpeet eivät täyty.

Viimeiseksi voi esittää toiselle osapuolelle pyynnön, jonka avulla on tarkoitus täyttää omaa vielä ei-täyttynyttä tarvetta, tai voi heijastaa takaisin toiselle, minkä olettaa olevan toisen osapuolen jonkin tarpeen tai tarpeiden täyttymiseen liittyvä toive, toiminta tai läsnäolon tapa. Näitä askelia toistetaan, kunnes päästään jonkinlaiseen ratkaisuun esimerkiksi niin, että täyttymättömät tarpeet täyttyvät mahdollisimman hyvin. (Rosenberg 2015, 6–7, 231.) Olen viitannut aikaisemmin luvussa 2.4 yllämainittuihin NVC:n ns. muodollisiin askeliin siinä yhteydessä, kun esittelin niiden käyttöä kohtaan esitettyä kritiikkiä (ks. Little 2008, 28, 56; ks. myös Flack 2006, 312–327; Kashtan 2012). Rosenberg (ks. 2015; 2003) ei itse määrittele yllämainittuja NVC:n askelia muodollisiksi askeliksi.

Rosenbergin (2015) mukaan keskittyessä omaan prosessiin aluksi pyritään havaitsemaan ja ilmaisemaan toiselle, mitkä asiat myötävaikuttavat tai eivät myötävaikuta omaan hyvinvointiin. Seuraavaksi kuunnellaan omaa sisäisiä kehollisesti koettuja tunteita ja ilmaistaan toiselle, miltä itsestä tuntuu suhteessa edeltäviin havaintoihin. Tämän jälkeen ilmaistaan, minkä tarpeen olettaa aiheuttavan ja synnyttävän kyseisen tunteen. Lopuksi ilmaistaan pyyntö, jossa kerrotaan, mitä konkreettisia tekoja toinen osapuoli voisi tehdä, jotka parantaisivat tilannetta ja rikastuttaisivat omaa elämää. Jos ei ole vuorovaikutustilanteessa, niin tarvittaessa tämän prosessin voi käydä myös oman sisäisen keskustelun, kuuntelun ja muihin kehon sisäisiin ajattelu- ja tunneprosesseihin ja/tai ulkoiseen toimintaan aktivoitumisen kautta. Näin voi pyrkiä ratkaisemaan omia sisäisiä ristiriitojaan ja täyttämään omia tarpeitaan. (Rosenberg 2015, 103–104, 231.)

Kun huomio keskittyy toisen prosessiin, Rosenbergin (2015) toteaa, että ensiksi kannattaa pyrkiä havaitsemaan ja mahdollisesti myös ilmaisemaan, mitkä asiat myötävaikuttavat tai eivät myötävaikuta toisen hyvinvointiin. Seuraavaksi kuunnellaan ja myös ilmaistaan, miltä toisesta olettaa tuntuvan suhteessa edeltäviin tekemiinsä havaintoihin. Tämän jälkeen ilmaistaan, minkä tarpeen olettaa aiheuttavan ja synnyttävän toisen tunteen. Viimeiseksi mahdollisesti kysytään, mitä konkreettisia, toisen elämää rikastuttavia tekoja toinen osapuoli toivoisi tekevän. Kun keskitytään toisen empaattiseen vastaanottamiseen ja kuuntelemiseen, niin ensimmäisessä ja viimeisessä askeleessa joskus jätetään asioiden sanallinen ilmaisu tai sanoittaminen tekemättä. (Rosenberg 2015, 231.)

2.6 NVC-menetelmän sisältöjen erottelut

NVC-prosessissa pyritään erottamaan toisistaan seuraavat asiat: havainnot pyritään erottamaan tulkinnoista ja arvioinneista, tunteet pyritään erottamaan ajatuksista, tarpeet pyritään erottamaan tarpeiden täyttämiseksi valituista strategioista ja pyynnöt nähdään erilaisina kuin vaatimukset (Rosenberg 2015, 6–7). Tarkastelen edellä mainittuja eroja seuraavaksi.

Havainto ≠ tulkinta

Symbolisen interaktionismin kehittäjän George Herbert Meadin (1967) mukaan inhimillinen vuorovaikutus ja sosiaalinen todellisuus ovat tulkinnallisuuden läpäisemiä. Hän toteaa, että inhimillisessä vuorovaikutuksessa tehdään tulkintoja, jotka luovat ja uudelleenluovat merkityksiä. (Mead 1967, 75–81.) Honkasilta (2017b) ilmaisee symboliseen interaktionismiin viitaten, että tulkitseminen on ihmisille luonteva tapa olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten ja ympäristönsä kanssa. Hänen mukaansa inhimillisessä vuorovaikutuksessa syntyvät tulkinnat toisen osapuolen toiminnasta johtavat usein suoriin reaktioihin. (Honkasilta 2017b.)

Honkasilta (2017b) suosittelee omien tulkintojensa havainnointia ja kyseenalaistamista sen sijaan, että antaa tiedostamatta havaintojen muuttua tai muuntautua todellisuutta värittäviksi tulkinnoiksi (ks. myös Staemmler & Staemmler 2015, 216–217). NVC-menetelmää sovellettaessa Rosenbergin (2015) mukaisesti myös pyritään nimenomaan poispäin tulkinnoista ja arvioinneista virikkeensä saavista (usein hyökkäävistä tai puolustavista) reaktioista kohti välittyneempää ilmaisua ja vuorovaikutusta, jossa keskitytään ennen kaikkia tyydyttämättä jääneisiin tarpeisiin. Tämän johdosta rakentavassa vuorovaikutuksessa pyritään sen tiedostamiseen, miten arvioinnit ja tulkinnat eroavat havainnoista. (Rosenberg 2015, 26, 42, 141–145.)

Rosenberg (2015) huomauttaa, että NVC-menetelmää käyttäessä ei pyritä välttämään kaikkea arviointia ja tulkitsemista. Vuorovaikutuksen toimivuudelle keskeistä on, että ilmaistut tulkinnat ja arvioinnit perustuvat ajallisesti ja paikallisesti spesifeihin havaintoihin. Vuorovaikutuksessa vastaanottavan osapuolen on helpompi kuulla ilmaistuja viestejä kritiikkinä, kun havaintojen yhteyteen liitetään

muuta kuin ajallisesti ja paikallisesti spesifeihin konkreettisiin havaintoihin pohjautuvaa tulkintaa ja arviointia. Rosenbergin mukaan sen kaltaiset ilmaisut kuin 'aina', 'ei koskaan', 'joka kerta' ja 'aina kun' hämärtävät kommunikaatiota, silloin kun ne yleistävät yksittäisiä tapahtumia tai tapahtumien sarjoja yleispäteviksi "totuuksiksi". Viestinnän ja vuorovaikutuksen selkeyttä hämärtäviä ilmaisuja ja ilmaisutapoja löytyy oppimassamme kielessämme erittäin paljon. (Rosenberg 2015, 17, 26, 30–31.)

Seuraava kuviteltu esimerkki viestinnästä painottuu enemmän arviointiin ja tulkitsemiseen kuin omista havainnoista kertomiseen: "Sä olet täysin vastuuton. Jätät jatkuvasti levyn päälle, kun lähdet kotoa. Sun takiasi mä joudun pelkäämään koko ajan ihan turhaan." Tämän kuvitteellisen esimerkin tulkintoihin ja arviointeihin liittyvät havainnot voisi ilmaista seuraavalla tavalla: "Olet viimeisen kuukauden aikana jättänyt levyn päälle kaksi kertaa, kun olet lähtenyt kotoa. Olen huolissani ja peloissani, kun ajattelen sitä." Ensimmäinen esimerkki sisältää lähinnä syyttämistä ja syylistämistä. Toinen esimerkki painottuu konkreettisten havaintojen ilmaisemiseen ja sisältää viestin, jossa sanoja ilmaisee omien havaintoihinsa liittyvien ajatusten synnyttäneen pelon tunteita. Rosenberg (2015) toteaa, että kaavamainen ja yleistävä kielenkäyttö ei kuvaile todellisuudessa tapahtuvia ilmiöitä riittävän hyvin. Oppimamme kieli ja tavat puhua välillä kuvaavat melko heikosti rinnakkaisten prosessien, päällekkäisyyksien ja jatkuvan muutoksen värittämää todellisuutta. (Rosenberg 2015, 23–26.)

Sovellettaessa Rosenbergin (2015) NVC-menetelmää itseä ja toisia ei pyritä arvioimaan tai arvottamaan ihmisiä, vaan sen sijaan arvioidaan omaa ja toisten toimintaa suhteessa NVC-menetelmän mukaisiin arvoihin ja käsityksiin siitä, miten elämää kannattaa elää. Rakentavaa vuorovaikutusta käyttäessä ei pyritä moralistisesti arvioimaan, leimaamaan tai tuomitsemaan itseä tai toista osapuolta tai hänen toimintaansa (esimerkiksi "hyvä-huono" tai "oikea-väärä" -akseleilla). NVC-menetelmässä painopiste on siinä, että omaa ja toisten toimintaa arvioidaan suhteessa siihen, miten hyvin omat ja toisten kaikille yhteiset tarpeet (esimerkiksi turvallisuus ja vapaus) kykenevät täyttymään. (Rosenberg 2015, 17–18, 26; ks. myös Honkasilta 2017a, 127–129, 133–137.)

Rosenberg (2015) väittää, että moraaliset tuomiot ovat tulkintoja, jotka johdavat dikotomiseen ja kriittiseen arvottamiseen: siihen keskittymiseen, mitä toi-

sisä (tai itsessä) on ”vialla” ja toisten (tai oman) ”huonouden” asteiden analysoimiseen. Hän toteaa moraalisten tuomioiden ja tulkintojen käyttämisen ja myös moralistisen suhtautumisen kohti itseä tai toista ihmistä jatkavan väkivallan kiertäviä vuorovaikutuksissa. Tuomitseminen tai minkä tahansa helposti kritiikiksi tulkittavan ilmaiseminen antaa helposti virikkeen toisissa ihmisissä syntyvälle vastustukselle ja vastarinnalle. Rakentavassa vuorovaikutuksessa pyritään myös kyseenalaistamaan itseen tai toisiin kohdistuvien leimojen käyttämistä. Leimat sisältävät erilaisia tulkinnallisia ja arvioivia ajatuskehyksiä ja mielikuvia, jotka vaikuttavat omiin asenteisiin, reaktioihin sekä toimintaan. (Rosenberg 2015, 15–18, 27, 130–132, 145, 166; ks. myös Greene 2009, 20.)

Tunne ≠ ajatus

Rosenberg (2015) huomauttaa, että tunteiden ja ajatusten välillä on selkeä ero. Tunteet ovat kaikille ihmisille yhteisiä sisäisesti koettuja kehollisia tiloja. Ajatusten sisällöt sen sijaan eivät ole kaikille ihmisille yhteisiä. Rosenberg väittää, että intellektuaalinen ajatusten sisältöihin keskittyvä viestintä vähentää empatian määrää vuorovaikutuksessa. Omista kehollisista tunteista kertominen herättää todennäköisemmin toisessa ihmisessä myötätuntoisuutta, koska kaikille yhteiset tunteet ovat todennäköisesti vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle tunnistettavia. Omista ajatuksista kertominen saa todennäköisemmin toisen ihmisen analysoimaan ajatussisältöjä tai arvioimaan niitä kriittisesti. Omat tunteemme sisältävät myös tarkempaa ja aidompaa tietoa tarpeistamme kuin toisiin ihmisiin liittyvät ajatukset. (Rosenberg 2015, 38–43, 93.)

Hartin ja Hodsonin (2004) sekä Rosenbergin (2015) mukaan kielenkäytösämme sellaiset ilmaisut kuin ”Minusta tuntuu...” tai ”Tunnen...” voivat olla erityisen hämääviä, koska ne vaikuttavat ilmaisevan tunteita, vaikka usein tällaisen ilmaisun alkua seuraa vain ajatus tai ajatuksia. Esimerkkejä tästä löytyy loputtomasti: ”minusta tuntuu, että hän ei huomioi minua riittävästi”, ”tuntuu, että sinä teet minut masentuneeksi”, ”minusta tuntuu, että olen hyödytön”, ”tunnen itseni väärinymmärretyksi”, ”minulla on huijattu olo”, ”tunnen itseni huonoksi kaveriksi” ja niin edelleen. Usein ilmaisuja seuraa sana ”että”, tai alkuosa on kokonaan jätetty pois, ja on vain ilmaistu oma ajatus. Kaikki ylläolevat esimerkit ovat ajatuksia ja tulkintaa, mutta näyttäytyvät näennäisesti kattavina konkreettisina havaintoina

(kehollisesti koetuista) tunteista. (Hart & Hodson 2004,85; ks. myös Rosenberg 2015, 41–43.)

Tarve ≠ strategia

Rosenberg (2015) suosittelee, että vuorovaikutuksessa kannattaa erottaa tarpeet ja toisaalta tarpeiden täyttämiseksi valitut strategiat toisistaan. Strategiat tarpeiden täyttämiseksi vaihtelevat kaikkien jakamien universaalien tarpeiden pysyessä samoina. Strategiat, jotka usein ilmaistaan pyyntöinä, vaatimuksina, toiveina tai ratkaisuina, viittaavat tiettyihin ihmisiin, jotka tekevät tiettyjä toimintoja. Rosenberg toteaa yksinkertaistaen, että tietyn ihmisen tarpeen täyttymiseksi kenenkään toisen, juuri tietyn ihmisen ja vain hänen, ei täydy tehdä mitään tiettyä toimintoa. Tietyn ihmisen tarpeen voi täyttää myös joku muukin tai se voi täytyä eri tavalla. Tällä ajatuksella hän viittaa arkiseen vuorovaikutukseen eikä viittaa joihinkin esimerkiksi turvallisuuteen tai terveyteen liittyviin tilanteisiin, joissa todellakin vain yksi tietty ihminen kykenee tietyllä hetkellä täyttämään toisen ihmisen tai ihmisten tarpeen. (Rosenberg 2015, 165.) Esimerkiksi jos lastenvaunut ovat vierimässä vilkkaalle ajotielle, saattaa olla, että vain yksi ihminen kykenee pysäyttämään ne ajoissa. Rosenberg (2015) toteaa, että vuorovaikutuksessa yksilöllä on usein ajatuksia, mielikuvia ja tarinoita siitä, että vain tietty ihminen tai tietyt ihmiset kykenevät täyttämään jonkin tietyn tarpeen, usein myös vain tietyllä tavalla. Inhimilliset tarpeet ovat ja elävät kuitenkin niin yleisellä tasolla, että niiden täyttämiseen voi löytyä useita eri keinoja, strategioita ja ihmisiä. Ajatus siitä, että vain tietty ihminen täyttää jonkun tarpeen ja myös usein vain tietyllä tavalla, on aina strateginen ajatus. Vuorovaikutuksessa kannattaa keskittyä nimenomaan omien ja toisten tarpeiden kuuntelemiseen ja ilmaisemiseen, eikä jäädä kiinni eri strategioiden analysoimiseen tai niistä neuvottelemiseen tai kiistelemiseen. Kannattaa myös keskittyä tarpeiden täyttämiseen sen sijaan, että esimerkiksi vertailisi kuinka arvokkaita, moraalisia tai muuten merkittäviä eri ihmisten tarpeet ovat toisiinsa verrattuina. (Rosenberg 2015, 165–167, 169; ks. myös Hart & Hodson 2004, 63–64; Honkasilta 2016, 80; Honkasilta ym. 2016, 108.) Toisaalta NVC-menetelmä itsessään on myös vuorovaikutusstrategia, jota pyritään toteuttamaan, että mahdollisimman monen ihmisen tarpeet täytyvät mahdollisimman hyvin. Rosenberg (ks. 2003; 2015) hyvin voimakkaasti suosittelee nimenomaan

NVC:n vuorovaikutusstrategian käyttämistä vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

Pyyntö ≠ vaatimus

Rosenberg (2015) huomauttaa, että mahdollistaakseen omien ja toisten tarpeiden täyttymisen kannattaa olla tietoinen, ilmaiseeko toiselle osapuolelle pyynnön vai vaatimuksen. Vaatimuksen tunnistaa siitä, että toinen osapuoli saa osakseen syytöksiä tai kritiikkiä, jos hän tai he eivät toteuta sitä, mitä on ilmaistu. Pyyntö on pyyntö, kun huomioidaan toisen osapuolen tarpeet, samalla toisen valintaoikeutta ja autonomiaa kunnioittaen. Toinen osapuoli voi myös kuulla esitetyn pyynnön vaatimuksena, jos hän esimerkiksi uskoo joutuvansa syyllistetyksi mahdollisesti kieltäytyessään pyynnön toteuttamisesta. Tästä johtuen vuorovaikutuksessa kannattaa ilmaista pyynnöt sellaisella tavalla, josta käy ilmi, että ne todellakin ovat pyyntöjä. Kun toinen osapuoli kykenee luottamaan, että pyynnön ilmaisija on sitoutunut siihen, että kaikkien osapuolien tarpeet täyttyvät, niin toisen osapuolen on helpompi kuulla pyyntö pyyntönä. Pyyntö kannattaa muotoilla niin, että ilmaisee selkeästi, spesifisti ja konkreettisesti sen, mitä toivoo tai haluaa toisen tekevän. Näin on hyvinkin mahdollista, että ihminen tulkitsee edellä kuvatulla tavalla esitetyn pyynnön pyynnöksi eikä vaatimukseksi. Selkeyden vuoksi kannattaa myös ilmaista se, mitä haluaa, sen sijaan että ilmaisee sen, mitä ei halua. Rosenberg väittää, että jos pyytäessään jotakin onnistuu kertomaan myös tarpeistaan ja niihin liittyvistä tunteistaan, niin on suurempi mahdollisuus saada toiveensa täyttymään. (Rosenberg 2015, 67–68, 70–74, 79, 81.)

Hart ja Hodson (2004) väittävät, että suuttumuksen hyökkäävä ilmaiseminen osoittaa sen, että herkkiä tunteita (esim. surua tai pelkoa) on mennyt sekaisin tuomitsevien ja kriittisten ajatusten kanssa. Heidän mukaansa ajatukset siitä, mitä toisen tai toisten "pitäisi" tai "ei pitäisi" tehdä luovat suuttumuksen tunnetta. Sen vastakohtana on ajatukset siitä, mitä itse "pitäisi" tai "ei pitäisi" tehdä, jotka taas synnyttävät masennusta. (Hart & Hodson 2004, 86.) Rosenberg (2015) ei näe suuttumukseen kiinni jäämisen ja sen hyökkäävän ilmaisemisen täyttävän ilmaisijan omia tarpeita eikä etenkin palvelevan osapuolten välissä olevan ihmissuhteen kehittymistä rakentavampaan suuntaan. Hänen mukaansa suuttumus liittyy ajatuksiin ja käsityksiin siitä, mitä toisen "pitäisi" tai "ei pitäisi" tehdä ja millainen toinen "on". Sisäisesti koettu suuttumus itsessään kertoo, että jokin

tarve on täyttymättä ja herättää kokijansa miettimään, millaiset ajatukset tai esimerkiksi leimaavat käsitykset saattavat estää omia tarpeita täyttymästä. Suuttumuksen hyökkäävän ilmaisemisen sijaan kannattaa pyrkiä tunnistamaan suuttumuksen takana piileviä täyttymättömiä tarpeita, täyttämään niitä ja tarvittaessa ilmaisemaan niihin liittyviä pyyntöjä. (Rosenberg 2015, 117–120, 141–145; ks. myös Skovgaard & Winther-Jensen 2015, 202–203.)

2.7 Aikaisempia tutkimuksia NVC-menetelmästä

Yksi NVC:hen liittyvän tutkimuksen tuntevista auktoriteeteista Little (NVC research 2018, Facebook julkinen ryhmä) toteaa, että rakentavasta vuorovaikutuksesta on tehty vähemmän kuin 25 tutkimusta. Fullertonin (2009, 18) mukaan NVC:stä ei ole tehty yhtään merkittävää pitkittäistutkimusta eikä myöskään yhtään tutkimusta, joka syventyisi testaamaan NVC-menetelmän teoreettista pohjaa. Luottamus NVC-menetelmän toimivuuteen perustuu hänen mukaansa lähinnä anekdotaaliseen evidenssiin ja uskomuksiin. Vilamo (2018, 10) väittää pro gradu -tutkielmassaan, että NVC-menetelmästä ei ole tehty yhtään kansainvälisesti vertaisarvioitua tutkimusta ja että NVC:tä on lähinnä tutkittu oppinäytetöissä.

Juncadella (2013) tutki research and review -tyyppisessä pro gradu -tutkielmassaan NVC-menetelmän vaikutusta suhteessa empatian kehittymiseen. Aineisto kerättiin ja löydettiin eri tietokannoista (ERIC, PsychINFO ja ASSIA) ja konsultoimalla asiantuntijoita. Katsaukseen sisältyi 13 eri tutkimusta. Tutkimukset olivat metodologisesti niin heterogeenisiä, ettei niiden suhteen voinut suorittaa meta-analyysia. Kaikissa paitsi kahdessa katsauksen 13:sta tutkimuksesta saatiin myönteisiä tuloksia empatian kehittymisen suhteen. Tosin vain viidessä myönteiset tulokset olivat tilastollisesti merkittäviä, eli havaittiin riittävän merkittäviä eroja kontrolli- ja NVC-interventioryhmän välillä. Juncadella kritisoi useiden tutkimusten olleen puutteellisia raportoinnin suhteen. Loppuyhteenvetona hän kuitenkin tuo esille, että NVC-menetelmän mukaiset interventiot näyttäisivät lisäävän empatiaan liittyvien taitojen kehittymistä. (Juncadella 2013, 4, 30–52, 60.)

Honkasilta (ks. 2016; 2017a) ei ole lasten ADHD:hen liittyvissä artikkeleissaan ja tutkimuksissaan tutkinut NVC:tä tai sen käyttöä kouluissa tai muualla. Honkasilta (2016, 78–80; ks. myös 2015, 48–50; 2017a, 133–137) on kuitenkin suositellut, että opettajat hyödyntäisivät työssään oppilaiden kanssa osin NVC-

menetelmän kanssa samansuuntaista lähestymistapaa haastavissa vuorovaikutuksen tilanteissa. Hän suosittelee opettajille, että NVC-menetelmän kaltaisesti opettajat pyrkisivät ratkomaan haastavia vuorovaikutuksen tilanteita toteuttamalla vastavuoroisesti omia ja muiden tarpeita huomioivaa ja täyttämään pyrkivää vuorovaikutusta ilman toisten osapuolten toiminnan normatiivista tuomitsemista. Palaan Honkasillan (2015; 2016; 2017a; 2017b) sekä Honkasillan, Vehkakosken ja Vehmaksen (2016) näkemyksiin myöhemmin luvuissa 3 ja 7.

Lisäksi Suomessa on tehty kolme pro-gradu -tutkielmaa rakentavasta vuorovaikutuksesta tai siihen liittyen vuosina 2014–2018. Aikio ja Tolonen (2014) tekivät pro gradu- tutkielmassaan laadullisia vaikutuksia vertailevan toimintatutkimuksen rakentavan vuorovaikutuksen käytöstä yläasteen 9-luokkalaisten oppilaiden kanssa. Aikio ja Tolonen keskittyivät toimintatutkimuksessaan NVC-menetelmän opettamiseen yhden 9-luokan oppilaille ja kyseisen luokan konflikteja käsitteleviin sovittelukeskusteluihin. Opetuskokeilun loppuksi kaikki oppilaat ilmoittivat loppupalautelomakkeissaan luokkahengen parantuneen ainakin vähän ja kokeneensa NVC-harjoitusten tukeneen sovittelukeskusteluja. Viiden viikon opetuskokonaisuuden jälkeen osa oppilaista oli toiminut sovittelijana ja hyödyntänyt harjoittamiaan vuorovaikutustaitoja omassa elämässään. Kaikki oppilaat ilmoittivat hahmottavansa paremmin tunteiden ja tarpeiden merkitystä toiminnalle. (Aikio & Tolonen 2014, 48–49, 57–60.)

Vilamo (2018) ja Maidel (2018) tekivät kaksi erillistä psykologian pro-gradu tutkielmaa, joiden tutkimusaineistona oli sama 68 kuudesluokkalaiselta oppilaalta sekä heidän vanhemmiltaan kerätty aineisto. Vilamolla (2018) oli tutkimustehtävänä verrata narratiivisen intervention ja rakentavan vuorovaikutuksen vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen toimintakykyyn. Vilamo ei tutkielmassaan löytänyt tilastollisesti merkittäviä ryhmien sisäisiä eroja NVC-interventioryhmän, narratiivisen interventioryhmän ja kontrolliryhmän välillä. Ainoa tilastollisesti merkittävä ero oli siinä, että NVC-interventioryhmässä oppilaiden vanhempien arvioima oppilaiden prososiaalisuus lisääntyi, ja narratiivisessa interventioryhmässä se hieman väheni. (Vilamo 2018, 14, 17.) Maidelilla (2018) oli tutkimustehtävänä verrata narratiivisen intervention ja rakentavan vuorovaikutuksen vaikutusta oppilaiden internalisoivaan ja eksternalisoivaan käyttäytymiseen. Tutkimuksessa ei havaittu muutoksia oppilaiden internalisoivien tai eksternalisoivien käyttäytymistyy-

lien suhteen kontrolli-, NVC- tai narratiivisessa interventoryhmissä. Maidel väittää, että Džaferovićin (2018) konfliktitilanteisiin keskittynyt kokeileva tutkimus on ainoa aikaisempi NVC-intervention vaikutuksista lasten internalisoivaan ja eksternalisoivaan käyttäytymiseen tutkimustietoa tuottanut tutkimus. Hän toteaa, että Džaferovićin (2018) NVC-menetelmää opetukseen soveltavan tutkimuksen mukaan 4-luokkalaisten NVC-menetelmän opetukseen osallistuneiden oppilaiden konfliktikäyttäytyminen oli vähäisempää kuin kontrolliryhmässä. Nämä tulokset saattaisivat viitata siihen, että NVC-menetelmän opettamisesta oppilaille saattaisi olla hyötyä suhteessa lasten konfliktitaitojen kehittymiselle. (Maidel 2018, 8, 18–20.)

Hart ja Hodson (2004, 16) viittaavat Cossettin (1999) vuoden kestäneeseen interventioon ja tutkimukseen, jonka mukaan NVC:n opettaminen ala-asteikäisille lapsille johti parempiin suhteisiin opettajien ja oppilaiden välillä sekä yleensäkin läheisempään konfliktien määrään ja lisääntyneeseen vuorovaikutukseen. Juncadella (2013) kritisoi sitä, että Cossettin (1999) tutkimuksessa ei käytetty validoituja mittareita ja tutkimuksen raportointi oli puutteellista. Hänen mukaansa Cossettin (1999) tutkimuksen laadullinen osuus on myös sekava eikä sisällä mitään oleellista tuloksiin vaikuttavaa tietoa. Kyseisessä tutkimuksessa NVC-intervention oli suorittanut myös NVC-menetelmän käyttöön sertifioidun koulutuksen saanut henkilö. Tällä todennäköisesti on ollut vaikutus tutkimuksen tuloksiin ja validiteettiin. (Juncadella 2013, 36, 43, 45.)

2.8 NVC-menetelmään kohdistuvaa kritiikkiä

NVC-menetelmää on sovellettu sekä arkiseen vuorovaikutukseen että erittäin vaikeiden ja pitkällisten maailman kriisialueilla ja esimerkiksi myös parisuhteissa vallitsevien konfliktien sovitteluun (Rosenberg 2015). Rosenberg (2015, 11) on ollut mukana sovittelemassa erittäin vaikeita konflikteja esimerkiksi Nigeriassa, Ruandassa, Israelissa ja Palestiinassa.

Flack (2006) myöntää, että NVC-menetelmä saattaa toimia hyvin pitkällisten ja jähmettyneiden konfliktien sovitteluissa. Hän kuitenkin kritisoi NVC:tä siitä, miten sitä voidaan käyttää normatiivisesti suosimaan NVC-menetelmän mukaisia ”puhesääntöjä”. Flack puhuukin NVC:n soveltamisen ”vahvasta tajusta”, jossa

ei kopioida ”puhesääntöinä” Rosenbergin (2015) lanseeraamia NVC-menetelmän mukaisia ilmaisuja ja askeleita, vaan keskitytään vuorovaikutuksen laatuun ja merkityksellisyyteen. Hänen mukaansa soveltaessa NVC:tä ”heikon tajun” mukaisesti, eli keskittyen menetelmän ulkoiseen muotoon ja sen muodolliseen, askelien mukaiseen soveltamiseen, on helppo luisua käyttämään rakentavaa vuorovaikutusta toisten manipuloimiseen sekä pyrkimykseen kohottaa omaa asemaansa tai omanarvontuntoaan. (Flack 2006, 312–327.) Esittelen Rosenbergin (ks. 2015, 6–7, 231) lanseeraamat NVC:n muodolliset askeleet kohdassa 2.5.

Samoilla linjoilla Flackin (2006) kanssa on Little (2008) todeten, että työssään NVC- ohjaajana ja -kouluttajana hän on hyvin harvoin havainnut NVC-menetelmän muodollisen eli muodollisten askeleitten mukaisen soveltamisen palvelevan vuorovaikutuksen toimivuutta tai konfliktinratkaisua. NVC-koulutuksissa ja -julkaisuissa onkin tämän vuosituhaten puolella alettu enenevästi puhumaan NVC:stä prosessina sen sijaan, että keskityttäisiin NVC-menetelmän muodollisen soveltamisen mukaisiin askeleisiin. Prosessikeskeisessä lähestymisessä keskitytään vuorovaikutuksessa enemmän yhteyden koettuun laatuun ja pyrkimykseen kehittää merkittäviä ihmissuhteita. Tosin Little myöntää, että menetelmän muodollisen ja muodollisten askeleiden mukaisen soveltamisen saattavan avustaa vuorovaikutuksen osapuolia täyttämään omia ja myös toisen osapuolen tarpeita ja purkamaan esimerkiksi turhaa vihaisuutta niissä tilanteissa, joissa on läsnä erittäin voimakkaita tunteita. (Little 2008, 28, 56.) Kashtan (2012) toteaaakin NVC-kouluttajan työssään opettavansa tapoja soveltaa rakentavaa vuorovaikutusta niin, että muodolliset menetelmän mukaiset askeleet sulkeistetaan ulos NVC-koulutusjaksojen jälkeen ja keskitytään arjen vuorovaikutuksessa nimenomaan NVC:n mukaisiin intentioihin. Kashtanin mukaan arjessa paremmin toimii tapa soveltaa luontevasti NVC:n arvoja, periaatteita ja lähestymistapaa kohti omaa ja toisen puhetta, itsen ja toisen empaattista kuuntelemista ja ihmissuhteiden luomista NVC-menetelmän muodollisten askelien kopioimisen sijaan. Hän kritisoikin tapoja soveltaa ja myös opettaa NVC:tä, joissa lähes kielletään mahdollisuus käyttää normaalia arkista puhetta vuorovaikutuksen aikana. Kashtanin mukaan NVC:n vaikuttavuus perustuu nimenomaan omaa puhetta ja puhumista edeltävään toista ja itseä kunnioittavasti huomioivaan tietoisuuden muutokseen eikä niinkään tiettyihin sanavalintoihin tai tiettyyn asioiden ilmaisemisjärjestyk-

seen. Näennäisen teknisesti ”oikeanlaisen” ja ”oikeasti” empaattisen NVC:n mukaisen kommunikoimisen alle saattaa piiloutua manipulointia. Muodollinen empatia tai omat pyynnöt muuntautuvat helposti toisiin kohdistuvien odotusten kautta hienovaraiseksi painostamiseksi tai vaatimuksiksi. Tiedostamaton ja tahatonkin intentionaalisuus kohti manipulointia on usein toisten aistittavissa ja ymmärrettävissä puheen äänenväreistä, kehonkielestä ja sisäisestä jännittyneisyydestä. Samalla tavalla vilpittömän ja aitoa halua ottaa huomioon sekä toisen että omat tarpeet ja hyvinvointi ovat aistittavissa ja ymmärrettävissä.

3 NVC-MENETELMÄN SOVELTAMINEN KOULUSSA

3.1 Elämää rikastuttava kasvatus (Life-Enriching Education) koulussa

Rosenberg (2003, 1) käyttää ilmaisua elämää rikastuttava kasvatus (Life-Enriching Education, LEE), kun hän viittaa rakentavan vuorovaikutuksen käyttöön kouluissa tai koulutusorganisaatioissa. Suomessa kouluissa sovellettavaan NVC-prosessiin liittyen käytetään vain termejä rakentava vuorovaikutus tai NVC. Käytän kuitenkin tässä yhteydessä myös Rosenbergin (2003) käyttämää termiä elämää rikastuttava kasvatus, koska se on hänen tapansa nimetä kouluissa tehtävää NVC-menetelmän mukaista työtä. Rosenbergin (2003, 1) mukaan elämää rikastuttavan kasvatuksen tarkoitus, kuten NVC:nkin tarkoitus, on palvella hyvinvointia ja elämää, eikä palvella sattumanvaraisia auktoriteetteja tai sattumanvaraista vallankäyttöä.

Honkasilta (2016) toteaa, että kasvatuksen tarkoitus kouluissa on pikemminkin palvella oppilaiden tarpeita kuin institutionaalisia tarpeita. Hänen mukaansa on tärkeää tiedostaa, kun auktoriteettien käyttämä institutionaalisten toimintojen ja prosessien tarpeisiin kytkeytyvä retoriikka heikentää oppilaitten toimijuutta pyrkiessään määrittämään, mitkä olisivat oppilaitten keskeisimpiä tarpeita. Tässä prosessissa ohitetaan oppilaitten inhimillisesti koettuja situationaalisia perustarpeita. Honkasilta suosittelee Rosenbergiin (2003) viitaten, että sekä oppilaiden että opettajien tarpeisiin pyrittäisiin suhtautumaan vastavuoroisesti samankaltaisella tavalla eli siten, miten NVC-prosessissa kannustetaan suhtautumaan toisten ja omaan tarpeisiin. (Honkasilta 2016, 24, 77–80; ks. myös Honkasilta 2015, 48–50; Honkasilta 2017a, 129–130, 133–137; Rosenberg 2003.) Honkasilta (2017a) huomauttaa, että institutionaalisten toimintojen ja prosessien tarpeisiin sekä käytettyihin luokanhallinnan metodeihin liittyy usein oppilaan sosiaalistaminen kohti tietynlaista ”normaalia” oppilasta ja yksittäisten oppilaiden lokeerointi selkeästi ”ei-normaaliksi” tai ”toiseksi”, esimerkiksi jonkin diagnostisen ka-

tegorian mukaisesti. Tämä saattaa johtaa “ei-normaalien” oppilaiden tarpeiden lisääntyneeseen ohittamiseen tai väheksymiseen. (Honkasilta 2017a, 127; ks. myös Honkasilta 2016, 24, 77–80.)

Eisler (2000) on kasvatuksen kenttään liittyvässä työssään asettanut vastakohtiseksi hallitsemismallin (domination model) ja kumppanuusmallin (partnership model) mukaisen kasvattamisen. Eisler on suoraan vaikuttanut Rosenbergin (2003) elämää rikastuttavan kasvatuksen ja hallitsemiskasvatuksen mallien vastakkainasetteluun. (Eisler 2000, 10–11; ks. myös Eisler 2003, xi–xv; Rosenberg 2003, 2–3.) Rosenberg (2003) asettaakin vastakkain elämää rikastuttavan kasvatuksen lähestymistavan suhteessa hallitsemiskasvatukseen (domination education), jossa hallinnalla ja jopa alistamisella on keskeinen merkitys. Rosenbergin mukaan hallitsemiskasvatusta toteuttavissa organisaatioissa arvot ovat seuraavanlaisia: pyrkimyksenä on saada sitä, mitä nimenomaan itse haluaa, totella auktoriteetteja, todistaa kuka on oikeassa ja kuka on väärässä ja myös diagnoosit, leimat ja kriittiset arvioinnit ovat merkittävässä roolissa. Elämää rikastuttavaan kasvatukseen pyrkivissä organisaatioissa arvot ovat seuraavanlaisia: kaikkien tarpeet täyttyvät, yhteydessä itseen ja toisiin oleminen on arvokasta kuten yleensäkin elämän rikastuttaminen, ja siihen keskitytään, mikä täyttää ihmisten tarpeita ja mikä ei. (Rosenberg 2003, 2–3, 110; ks. myös Larsson 2018, 34, 38–40; Rosenberg 2015, 23, 199–202.) Hart ja Hodson (2004, 20) toteavat, että oppilaat saapuvat kouluun hyvin moninaisten tarpeiden kanssa (esim. kuuluminen ryhmään, leikkisyys ja itsenäisyys) ja kaikki nämä tarpeet kaipaavat jonkinasteista täyttymistä.

Honkasilta (2017b) kuvailee kahta vastakkaista kasvatukseen liittyvää lähestymistapaa eli hallitsemismallia ja kumppanuusmallia, joiden luonne ja joiden välinen vastakkainasettelu ovat rinnastettavissa sekä Eislerin (2000) että Rosenbergin (2003) hahmottamiin yllä esitettyihin malleihin ja vastakkainasetteluihin. Honkasillan kuvaileman kumppanuusmallin mukainen kasvattaminen on hyvin lähellä elämää rikastuttavan kasvatuksen lähestymistapaa. Hallitsemismallin sävyttämälle kasvatukselle ovat taas tyypillisiä monet NVC:lle vieraat ja toisaalta Rosenbergin (2003) nimeämälle hallitsemiskasvatukselle tutut toimintatavat, kuten kriittinen vertailu ja arviointi, syyllistäminen, nimikkeiden ja leimojen käyttäminen, tuomitseminen ja painostaminen. (Honkasilta 2017b; ks. myös Eisler 2000, 10–11; Eisler 2003, xi–xv; Rosenberg 2003, 110.)

Miller (2006) on Eislerin (2000) hahmottelemaan kasvatustilanteiden vastakkainasetteluun viitaten todennut, että Eislerin nimeämässä kumppanuusmallin mukaisessa toiminnassa tuetaan kunnioittavaa ja rauhanomaista vuorovaikutusta väkivallan sijaan. Millerin mukaan kannattaa toteuttaa tällaista lähestymistapaa kasvatuksessa aikuisten suunnalta lapsia kohtaan. (Miller 2006, 62–66.) Noddings (2000) väittää, että kumppanuusmallin mukainen kasvatustilanne lisää juuri niitä valmiuksia, joita tarvitaan jälkiteollisissa organisaatioissa, eli joustavuutta, ryhmätyötaitoja, herkkyyttä ja innovatiivisuutta. Hänen mukaansa kumppanuusmalli myös harjoittaa oppilaita hahmottamaan itseään ja omaa toimintaansa osana laajempia kokonaisuuksia, esimerkiksi suhteessa vastuuseen ympäristöstä ja kestävästä kehityksestä. (Noddings 2000, ix–x.)

Kashtanin (2002) mukaan muutos kouluissa kohti tasa-arvoisempaa vuorovaikutusta vaatisi sitä, että sekä kasvattajat että oppilaat kyseenalaistavat pitkään vallinneita oletuksia opettajien ja oppilaiden välisistä suhteista ja valtasuhteista. Hän toteaa, että pitäytyminen perinteisessä hallitsemiskasvatuksen mallissa heikentää sekä koulussa työskentelevien aikuisten että oppilaiden hyvinvointia. Kashtan tosin myöntää, että muutoksen aikaansaaminen opettajien ja oppilaiden välisen suhteessa kohti tasa-arvoisempaa valtdynamiikkaa saattaa olla haastava prosessi. (Kashtan 2002, 28–32, ks. myös Gordon 2006, 249–254.)

Schmookler (1988) toteaa, että hallitseminen dominoimalla oikeutetaan usein sillä oletuksella, että ihmiset ovat luonnostaan itsekkäitä. Dominoimalla hallitsemisen mallin taustalla on usko dominoivien hallintastrategioiden kannattavuuteen, ei ihmisluonto sinänsä. Meidän keskinäisriippuvaisuutemme ja siitä johtuva haavoittuvaisuutemme nimenomaan lisäävät taipumusta tämän tyyppiin hallitsemismalliin ja yleensäkin hallitsemisen tarpeeseen. Rosenberg (2015, 1, 23) väittää, että ihmiset ovat luonnostaan hyvántahtoisia ja haluavat osallistua oman ja toisten hyvinvoinnin tukemiseen myötätuntoisesti. Myös Rogers (1959) näkee ihmiset luonnostaan hyvántahtoisina ja luovina olentona. Rosenberg (2015) ehdottaa, että nimenomaan ajatus ihmisten perimmäisestä pahuudesta ja puutteellisuudesta vahvistaa pyrkimystä hallita ja kontrolloida toisia. Tällainen ajattelu johtaa suhtautumistapaan, joka keskittyy mittaamaan toisten ihmisten "huonouden" ja "vääryyden" tai "väärässä olemisen" eri asteita sen sijaan, että keskittyisi heidän tarpeisiinsa. (Rosenberg 2015, 16.)

Rakentavan vuorovaikutuksen pääpyrkimys kouluissa on Rosenbergin (2003) mukaan luoda ympäristöjä, jossa osapuolet suhtautuvat toisiinsa lämpimällä mielenkiinnolla ja empaattisesti, kunnioittaen ja arvostaen. Hän väittää, että kun oppilaat oivaltavat kasvattajien olevan sitoutuneita vuorovaikutuksen ja yhteyden laatuun, empaattisuuteen ja rehellisyyteen ja pyrkivän myös todella kuuntelemaan oppilaiden tarpeita ja tunteita, niin paljon rakentavaa kehitystä tapahtuu kuin itsestään. Kun osapuolet pitävät huolta itsestään ja toisistaan rikastuttaakseen omaa ja toisten elämää, niin motivaationa on vähemmän pelko, syyllisyys, häpeä tai toive ulkoisista palkkioista. Sen sijaan korostuu pikemminkin jaetun hyvinvoinnin tuoma ilo. (Rosenberg 2003, 2, 43.)

3.2 Vuorovaikutus koulussa NVC-menetelmän näkökulmasta

Moraalisten ja dikotomisten kategorioiden, esimerkiksi oikea ja väärä, hyvä ja huono, normaali ja epänormaali tai sopiva ja epäsopiva, käyttämistä oppilaiden tai yleensäkin toisten ihmisten toiminnan arvottamiseen ja tällaisten kategorioiden käyttämisen opettamista suhteessa omaan tai toisten toimintaan kannattaa välttää (Rosenberg 2015, 17; ks. myös Hart & Hodson 2004, 26–27, 36; Honkasilta 2017a, 127; Rosenberg 2003, 11–12). Rosenberg (2003) huomauttaa, että oppilaiden toiminnan arvottamisen kuuluu perustua omiin arvoihin dikotomisoivien moraalisten kategorioiden sijaan. Kun oppilaiden arvottamiseen käytetään moraalisia kategorioita, taustaoletukseksi muodostuu ajatus, että auktoriteettia omaavissa asemissa ja positioissa toimivat tietävät, miten kriittisten arviointien käyttäminen kannattaa missäkin tilanteessa eli on ns. ”oikein”. Rosenberg mainitsee esimerkkinä tästä tavan luokitella usein niitä oppilaita, jotka eivät sopeudu joustavasti auktoriteettien päätöksiin, joko haastaviksi, häiritseviksi tai häiriintyneiksi. (Rosenberg 2003, 11–12.) Honkasilta (2017a, 129) toteaa, että erityisesti ne oppilaat, jotka eivät käyttäydy normien mukaisesti, ovat vaarassa tulla moraalisesti arvioiduksi ja tuomituksi.

Vaihtoehtoisena rakentavan vuorovaikutuksen mukaisena esimerkkinä voisi olla seuraavaa: kun lapsi on saanut laskettua jotain hieman erilaisella tavalla, niin matematiikkaa opettava tai siinä avustava aikuinen voi sanoa ”... mua hämää miten sä sait ton... mä saan vähän erilaisen tuloksen, haluaisiksä näyttää

miten sä sait ton...” (ks. Rosenberg 2003, 13). Tällainen kommunikointi tuottaa vähemmän ”väärin” -ajattelua, häpeää ja epäonnistumisen kokemuksia kuin suora toteamus, että jokin oppilaan saavuttama vastaus on ”väärä” tai ”virheellinen”.

Kun toimitaan rakentavan vuorovaikutuksen ja elämää rikastuttavan kasvatuksen periaatteiden mukaisesti, niin mahdollistaakseen kouluihin selkeää, kunnioittavaa ja myötätuntoista sekä osapuolien välistä yhteyttä toimivammaksi kehittävää vuorovaikutusta kannattaa tietoisesti ja situationaalisesti aina valita, miten arvioi ja tulkitsee toisia ja millaisia sanoja ja ilmaisuja käyttää (Rosenberg 2003, 23; ks. myös Hart & Hodson 2004, 26–27, 36). Rosenbergin (2015) mukaan yleensäkin NVC-menetelmää sovellettaessa pyrkimyksenä on tietoisesti eritellä vuorovaikutukseen liittyviä rakenteita ja vaikuttajia. Oleellista on hahmottaa selkeästi vuorovaikutukseen liittyviä syy- ja seuraussuhteita. Esimerkiksi toisen osapuolen ilmaisema tunnereaktio ja sanat eivät aiheuta omaa tunnetta. Toisen toiminta saattaa olla omalle tunteelle virike, mutta syyt reaktioon ovat kuitenkin omassa ajatuksissa, omassa mielikuvissa ja omassa täyttymättömissä tarpeissa. (Rosenberg 2015, 141–148.)

Rosenbergin (2003, 29–30) näkemyksen mukaan kasvattajien ja opettajien on tarpeellista tiedostaa se, että lasten toiminta ei aiheuta heidän tunteitaan. Esimerkiksi jos oppilas lyö toista oppilasta kovaa viivoittimella päähän, niin hän ei saanut opettajaa pelästyneeksi. Opettaja pelästyy ja huolestuu, koska hänellä on tarve, että kaikki luokassa ovat fyysisesti turvassa. Rosenberg (2003, 29–30) suosittelee, että opettajan kannattaa sanoittaa tapahtuneita asioita ääneen oppilaille ja ottaa vastuuta siitä, että hänen tunteensa johtuvat hänen omista tarpeistaan sekä niihin liittyvistä ajatuksista ja mielikuvista. Aikuinen kykenee rakentavan vuorovaikutuksen periaatteita seuraten välttämään oppilaan syyttämistä omista tunnereaktioistaan (ks. Rosenberg 2015, 39). Aikuisella saattaa olla keinoja prosessoida toisen osapuolen syyllistämistä ja ajatella, ettei ole vastuussa toisen tunteista ja hyvinvoinnista. Varsinkaan pienemmällä lapsella ei ole samoja taitoja henkiseen puolustautumiseen, vaan hän saattaa oppia ottamaan vastuuta toisten tunteista tavoilla, jotka eivät liity todellisiin syy-seuraus yhteyksiin.

Kasvattajan haasteena ja pyrkimyksenä on kuulla lapsen ei-toivotun käytöksen (esim. opiskelusta kieltäytymisen) takana olevat tarpeet (Rosenberg 2003, 74–77; ks. myös Hart & Hodson 2004, 27; Honkasilta 2016, 78; Rosenberg

2015, 120–121, 174–175). Honkasilta (2016, 78) toteaa, että kannattaa pyrkiä ymmärtämään oppilasta sen sijaan, että pyrkii ymmärtämään hänen käytöstään. Oppilaalla saattaa esimerkiksi olla tarve suojautua epäonnistumisten aiheuttamatta tuskalta tai muita huomattavia henkilökohtaisia haasteita tietyllä hetkellä, ja siksi hänellä ei liikene energiaa osallistumiseen tai opiskelemiseen, ennen kuin saa ymmärrystä ja tukea ympäristöstään. Rosenberg (2003) toteaa, että lapsi sanoo kyllä omille tarpeilleen, kun sanoo ei jollekin muulle. Koulussa työskentelevän aikuisen kannattaa pyrkiä näkemään oppilaan epätoivottua käytöstä yksinkertaisesti lapsen omien kykyjen mukaan ilmaistuna täyttymättömänä tarpeena. Hänen ei kannata ottaa lapsen epätoivottua käytöstä tai kieltäytymistä henkilökohtaisesti. (Rosenberg 2003, 39, 74–77.)

Jennings ja Greenberg (2009) väittävät, että opettaja, joka ymmärtää oppilaitensa tunne-elämää, voi rakentavammin suhtautua oppilaitensa tarpeisiin. Honkasillan (2016) mukaan opettajan ei kannata tulkita lapsen ei-toivottua käytöstä reduktiivisesti psykopatologian ilmentymänä silloinkaan, kun on kyseessä diagnoosin saanut oppilas. Opettajan kannattaa pikemminkin nähdä tällöinkin oppilaan käytös oppilaan moninaisten tarpeiden ilmentymänä ja samalla ottaa huomioon myös muiden, esimerkiksi toisten oppilaiden ja omat tarpeet. Tällöin huomio keskittyy itse lapsen ja myös lapsen situationaalisen tilanteen ja ympäristön kokonaisvaltaisempaan hahmottamiseen ja ymmärtämiseen sen sijaan, että jää kiinni yksittäisten ”käytöshäiriöiden” reduktiiviseen, nimenomaan oppilaan diagnoosiin keskittyvään analysointiin. (Honkasilta 2016, 78; ks. myös Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2016, 108; Honkasilta 2017a, 133–135.)

Rosenberg (2003) toteaa, että siitä hetkestä lähtien, kun kasvattajat alkavat syyllistämisen tai painostamisen sijaan kuuntelemaan lasten täyttymättömiä tarpeita, niin oppilaiden hyvinvointi lisääntyy merkittävästi. Oppilaiden tunteiden ja tarpeiden arvuuttelu lasta kunnioittavalla tavalla on tarpeellista, sillä usein oppilaille ei vielä ole riittävää itsetuntemusta ja riittävää ”kielitaitoa”, että he voisivat selkeästi tunnistaa ja artikuloida omia tunteitaan, tarpeitaan ja toiveitaan. Kun kasvattajat kunnioittavasti ja kyselevästi heijastavat oppilaiden ilmaisemia viestejä takaisin ja sanoittavat oppilaiden ilmaisematta jättämiä tunteita ja tarpeita, niin he mallintavat lapsille arvokkaita keinoja oppia itse hahmottamaan ja sanoittamaan omia olotilojaan. (Rosenberg 2003, 30–31, 53–56; ks. myös Hart & Hodson 2004, 54; Honkasilta 2015, 50; Honkasilta 2017a, 133–135; Rosenberg

2015, 166.) Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettajat vaikuttavat keskeisellä tavalla oppilaittensa sosiaaliseen ja emotionaaliseen kehitykseen sen kautta, miten he luokissa ja suhteissa oppilaisiin mallintavat vuorovaikutusta ja siihen liittyviä sosiaalisia ja emotionaalisia rakenteita. Opettajat ovat oppilaille roolimalleja siinä, miten kannattaa suhtautua omiin ja toisten tunteisiin ja miten niihin kannattaa suhteuttaa omia reaktioitaan. (Jennings & Greenberg 2009; ks. myös Džaferović 2018, 59.) Rosenbergin (2003, 57) mukaan empaattinen kuunteleminen, ymmärrys ja takaisin heijastaminen eivät ole sama asia kuin se, että ilmaisisi oppilaalle, että kannattaa kaikkia oppilaan tekemiä tekoja tai olisi samaa mieltä kaikkien oppilaiden ilmaisemien ajatusten kanssa.

Kasvattajien kannattaa kuunnella omia tarpeitaan ja säilyttää niihin tuntema: heidän ei kannata tukahduttaa omia tunteitaan, vaan säilyä ymmärtäväisinä omille reaktioilleen (Rosenberg 2003, 52; ks. myös Hart & Hodson 2004, 24–25). Rosenberg (2003) myös toteaa, että kun kasvattajat keskittyvät lasten tunne- ja tarve-elämän seuraamiseen, heidän omat reaktionsa eivät ole niin hallitsevia vuorovaikutustilanteissa. Kaikkien hyvinvointia lisää hänen mukaansa ratkaisevasti se, kun koulussa työskentelevät aikuiset ja oppilaat alkavat puhumaan siitä, mitä he tarvitsevat, sen sijaan että he keskittyisivät siihen, mitä ”vikaa” toisissa on tai kuka on ”syyllinen”. (Rosenberg 2003, 30–31, 52.) Keskustellessaan erityisesti ADHD-diagnoosin saaneiden oppilaiden ja yleensäkin kaikkien oppilaiden sekä heidän opettajiensa vuorovaikutuksesta Honkasilta, Vehkakoski ja Vehmas (2016) toteavat Rosenbergiin (2003) viitaten, että välttääkseen turhaa vastakkainasettelua ja ristiriitaa tulisi olla ottaa huomioon sekä oppilaiden että opettajien vuorovaikutukseen liittyviä perustarpeita. Näitä eri osapuolien tarpeita kannattaa pyrkiä täyttämään ilman syylistävää tai tuomitsevaa suhtautumista kumpaankaan suuntaan. (Honkasilta ym. 2016, 108; ks. myös Honkasilta 2017a, 133–135.)

Lapset ovat herkkiä tulkitsemaan aikuisten läsnäoloa ja olemisen tapaa. Rosenbergin (2003) mukaan kasvattajan ollessa empaattisesti suhtautunut lapseen hän pitää tietoisuutensa vapaampana valmiista ennakkoajatuksista ja kriittisistä arvioinneista ja välttää harhaanjohtavaa ja epärakentavaa tulkinnallisuutta ja diagnostisointia. Oppilaan tunteiden kuuntelua kannattaakin jatkaa tässä-ja-nyt hetkessä pitempään: kasvattajan kannattaa kuunnella, jos pinnassa olevien tunteiden alla piilee lisää, mahdollisesti vielä esille tulemattomia kipeämpiä tunteita ja

niihin liittyviä huoliajatuksia. Sekä opettajia että oppilaita voi harjoituttaa kuuntelemaan toistensa tarpeita. (Rosenberg 2003, 51–52, 54.)

Hart ja Hodson (2004) haluavat tuoda ihmissuhteet luokkahuoneissa ja kouluissa tapahtuvan toiminnan keskiöön NVC-menetelmän soveltamisen kautta. Oppilaat saapuvat heidän mukaansa kouluun hyvin moninaisten tarpeiden kanssa (esimerkiksi kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen, osallistuminen ja ryhmään kuuluminen, leikkisyys, turvallisuus ja itsenäisyys) ja kaikki nämä tarpeet kaipaavat jonkinasteista täyttymistä. Sekä fyysinen että tunnetason turvallisuus ovat tärkeitä sille, että keskittynyt oppiminen kouluissa mahdollistuu. Osa oppilaita ja opettajista yrittää erilaisilla haitallisilla (ja usein myös aggressiivisilla) strategioilla saada perustavanlaatuisia tarpeitaan täyttymään, jos ne eivät täyty vuorovaikutuksessa koulussa. Hartin ja Hodsonin mukaan turvallinen ilmapiiri luo sitä luottamusta, mikä mahdollistaa oppilaille herkkänä olemisen ja samalla riskien ottamisen oppimisprosessissa. (Hart & Hodson 2004, 14–20, 36.) Maslow (1962, 45–52, 211) on myös korostanut turvallisuuden tunteen keskeisyyttä lapsen mahdollisuudelle kasvaa ja oppia tasapainoisesti. Hart ja Hodson (2004, 20) toteavat, että kannattavaa on myös se, että oppilaat ja koulussa työskentelevät aikuiset harjoittavat tapoja ilmaista itseään niin, että heidän tarpeensa ja toiveensa tulevat kuulluksi, ja samanaikaisesti harjoittavat empaattisen kuuntelun kykyään. Rosenberg (2015, 117–120) väittää, että toisen tunteisiin ja tarpeisiin keskittyvää empaattista kuuntelua voi NVC-menetelmää soveltaen käyttää myös potentiaalisen väkivallan uhan torjumiseen. Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettajan valmius toimia rakentavasti konfliktitilanteissa (tai esimerkiksi silloin, kun oppilailla on voimakkaita tunteita) vaatii tietoisuutta oppilaitten tunteisiin liittyvistä tarpeista.

Toisen ihmisen hyväksyminen siinä, missä hän on tunteineen ja tarpeineen, on oleellinen ja keskeinen osa Rosenbergin (2013; 2015) elämää rikastuttavan kasvatuksen ja NVC:n lähestymistapoja. Greene (2008, 20) toteaa, että kielteiset käsitykset oppilaista (ja usein myös oppilaiden huoltajista), jotka usein saattavat syntyä, kun oppilaiden toiminta ei vastaa koulussa työskentelevien aikuisten odotuksia, johtavat virheellisiin oletuksiin ja toimintamalleihin. Honkasillan (2017b) mukaan Greenen (2008, 20) mainitsemat negatiiviset käsitykset oppilaista ja oppilaiden huoltajista ovat moraalisia tuomioita.

3.3 Itseohjautuvuus NVC-menetelmän näkökulmasta

Useassa eri yhteydessä Rosenberg (2003) tuo esille, että elämää rikastuttavan kasvatuksen ja samalla NVC:n tarkoituksena on tukea ja kunnioittaa oppilaan autonomiaa sekä aktiivisesti tiedustellen kysellä ja kuunnella, millaisia tarpeita, tunteita ja niihin liittyviä ajatuksia ja pyyntöjä oppilaalla on. Pyrkimyksenä on toteuttaa oppilasta kunnioittavaa yhteistyötä myös siten, että kyselemällä, kuuntelemalla ja toimimalla mahdollistaa oppilaalle hänen itse ilmaisemiaan intressejä ja toiveita syventymisestä itse valittuihin kiinnostuksen kohteisiin ja kehityssuuntiin. (Rosenberg 2003, 31, 55–62, 67–76, 161; ks. myös 2015, 232.) Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) näkee oppilaan nimenomaan aktiivisena ja omia tavoitteitaan asettavana toimijana, joka pyrkii asteittaisesti kehittämään oppimisessaan lisääntyvää itseohjautuvuutta kohti. Opettajia ohjeistetaan käyttämään kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen painottuvia ja oppilaan itseohjautuvuutta tukevia työtapoja, jotka samalla tukevat oppilaan motivoitumisen vahvistumista. Opettaja ohjaa työtapojen valintaa, suunnittelua ja arviointia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Opettajan ohjaava rooli on keskeinen tässä prosessissa, jossa oppilaan itseohjautuvuus vahvistuu. (POPS 2014, 14–15, 28–29, 156.) Tämän pro gradu- tutkielman tarpeita varten määrittelen itseohjautuvuuden siten, kuten Ryan ja Deci (2000b, 68–71) sen määrittelevät, eli itseohjautuvuus on ihmisen aktiivista toimijuutta, jossa ihminen pyrkii kohti omasta sisäisestä motivaatiostaan kumpuavia ja itse valitsemiaan intressejä ja päämääriä, varsinkin kun tämä tapahtuu suhteellisen vapaana ulkoisista vaikutteista ja häirinnästä.

Rosenberg (2003; 2015) ei mainitse keskeisimmissä teoksissaan kertaakaan itseohjautuvuutta tai itseohjautuvuusteoriaa. Rakentavassa vuorovaikutuksessa on kuitenkin joitakin sekä itse-empatiaan että yleisemmin omien tunteiden ja tarpeiden kuuntelemiseen ja tarpeiden täyttämiseen pyrkimiseen liittyviä aspekteja, jotka ovat sisällöltään jonkin verran samankaltaisia itseohjautuvuusteoriaan liittyvien ajatusten kanssa (ks. Rosenberg 2015, 6–7, 103–104, 131–132, 139–140, 196–197; ks. myös Ryan ja Deci 2000b, 68–76). Molempien edellä mainittujen sisällöissä todetaan, että ihmisen kannattaa hyvinvointinsa, toimijuutensa sekä yleisen aktiivisuustasonsa tähden motivoitua sisältä käsin ja omaehtoisesti valita sekä seurata sisältä kumpuavia intressejään ja päämääriään.

NVC:ssä esiintyy myös samankaltaisia näkökulmia, kuin mitä itseohjautuvuus-teoriassa on tavasta, velvollisuudesta tai esimerkiksi syyllisyydestä juontuvan ja pakottavan "pitäisi" -ajattelun ja -ajatusten sekä moraalisten kategorioiden mukaisen vertailevan ajattelun välttämisen suhteen (ks. Rosenberg 2015, 11–18, 112–118, 131–132, 139–140, 165–169, 196–197; ks. myös Rosenberg 2003, 14, 111–112; Ryan ja Deci 2000b, 68–76). Molempien edellä mainittujen samankaltaiset sisällöt ja ajatukset liittyvät ulkoisten pakkojen, rangaistusten, palkkioiden ja ulkoisen motivoinnin välttämisen kannattavuudesta suhteessa ihmisen optimaalisen toiminnalle ja kehittymiselle

Ryanin ja Decin (2000b, 68–76) kehittämän itseohjautuvuusteorian mukaan on olemassa kolme perustarvetta (autonomia, kompetenssi ja yhteisöllisyys), joiden läsnäolo on tarpeellinen ihmisen optimaaliselle kehitykselle ja hyvinvoinnille. Rosenberg (2015, 232) korostaa luomissaan tarveryhmälistoissa autonomian ja keskinäisriippuvuuden tarpeiden merkityksellisyyttä. Näillä Rosenbergin esittämällä kahdella tarpeella on sisällöllistä samankaltaisuutta ja yhtäläisyyttä suhteessa itseohjautuvuusteorian mukaisiin tarpeisiin autonomia ja yhteisöllisyys (ks. Rosenberg 2015, 232; ks. myös Ryan ja Deci 2000b, 68–76; Rosenberg 2003, 161.) Rosenbergin (2015; 2003) esittämät NVC:hen liittyvät tarveryhmälis-tat ovat huomattavasti monitahoisempia ja eriytyneempiä kuin itseohjautuvuus-teorian perustana olevat kolme tarvetta autonomia, kompetenssi ja yhteisöllisyys, joiden taustalla tosin on vahvaa tieteellistä ja tutkimuksellista näyttöä. Rosenbergin mainitsemien tarpeiden ja tarveryhmälis-tojen merkitystä ihmisten hyvinvoinnille tai niiden välisiä hierarkkisia suhteita ei ole lainkaan perusteltu tieteelliseen tutkimukseen nojautuen suoraan NVC:hen liittyvässä kirjallisuudessa. (ks. Rosenberg 2015, 232; ks. myös Rosenberg 2003, 161; Ryan ja Deci 2000b, 68–76.)

4 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE

4.1 Fenomenografia laadullisen tutkimuksen osana

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on rakentavan vuorovaikutuksen (NVC:n) soveltamisesta luokanopettajan työssä. Valitsin laadulliseksi tutkimussuuntaukseksi fenomenografian, koska halusin tietää enemmän nimenomaan luokanopettajien käsityksistä ja kokemuksista. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografia on osa laadullisen tutkimuksen kenttää ja sitä on hyödynnetty usein kasvatus-tieteellisen tutkimuksen kentässä. He nimeävät fenomenografian lanseerajaksi Ference Martonin, joka kollegoineen tutki yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta 1970-luvulla. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Kiviniemi (2010) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään tutkimaan laadullisia eroja tutkittavien ihmisten tavassa kokea ja käsittää tutkittavaa ilmiötä. Tutkijaa siis kiinnostavat tutkittavien yksilölliset tavat antaa ja luoda merkityksiä. Tutkija voi näin pyrkiä havainnoimaan ympäristöä tutkittavina olevien näkökulmasta käsin. Laadullisen tutkimuksen melko avoin, prosessikeskeinen lähestymistapa edellyttää sitä, että tutkija myös seuraa, miten hänen omat hahmotelmansa ja tietoisuutensa kehittyvät suhteessa tutkittavaan ilmiön kokonaisuuteen. (Kiviniemi 2010, 71–73, 76.)

Eskola ja Suoranta (2008) huomauttavat, että laadullinen tutkimus on hyvin tutkijakeskeistä. Tutkija saa huomattavia vapauksia sen suhteen, miten suunnittelee ja toteuttaa tutkimuksensa. Toisaalta hänen täytyy perustella tekemänsä valinnat tutkimuksen lukijoille, jotta lukijoille syntyy mahdollisuus arvioida tutkimuksen johdonmukaisuutta ja uskottavuutta. (Eskola & Suoranta 2008, 17–22.) Kiviniemen (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pikkuhiljaa käsitteellistetään aineistokeskeisyydestä lähtien. Samalla teorian kehittämisen ja aineiston keräämiseen välinen vuorovaikutus syntyy luontevasti. Kiviniemen hahmottelemana laadullinen tutkimus näyttäytyikin hyvin tulkinta- ja samalla tutkijakeskeisenä. Hänen mukaansa todellisuus ja samalla tutkittava ilmiö avautuvat tutkijalle hänen tulkinnallisten prismojensa lävitse. Aineistoa kerätes-

sään tutkija joutuu rajaamaan tutkittavana olevaa aluetta käyttäen omia tulkinnallisia näkökulmiaan. Samalla tässä rajaamisprosessissa selkeytyvät ja terävöityvät myös tutkijan omat tarkastelunäkökulmat sekä aineistoon että koko ilmiöön. Tutkittavan kohteen asteittainen kirkastuminen usein johdattaa tutkijan perehtymään myös uusiin ja eriäviin teoreettisiin näkökulmiin. (Kiviniemi 2010, 70–73, 76.)

Marton ja Boothin (1997, 116–117) mukaan fenomenografisessa analyysissä pyritään löytämään tutkittavien käsityksissä ilmeneviin eroihin liittyviä kuvauskategorioita. Kiviniemen (2010) toteaa, että aineiston analyysi on laadullisessa tutkimuksessa sekä analyyttistä että synteettistä. Analyytisyyteen kuuluu aineiston jäsentäminen ja pilkkominen erilaisiin luokkiin, joiden kautta syntyy erilaisia teema-alueita. Osa aineistosta tarvitse koodata, jotta sen saisi helpommin tulkittavaan muotoon. Synteesin kautta luodaan suhteessa aineistoon temaattinen kokonaisrakenne. Tämän kautta syntyy ydinulottuvuuksia ja -kategorioita, joiden on tarkoitus kuvata tutkittavaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta. (Kiviniemi 2010, 70–73.)

4.2 Fenomenografian metodinen ote tutkimuksessani

Martonin (1988) mukaan fenomenografia on kehittynyt suhteessa opetuksen ja oppimisen kentässä vallitseviin pragmaattisiin tarpeisiin. Hän toteaa, että fenomenografian lähtökohta on aina ihmisen ja maailman tietyn osa-alueen välisessä suhteessa. Fenomenografiassa ei pyritä esittämään väitteitä maailmasta siinänsä, vaan ihmisten käsityksistä maailmasta. (Marton 1988, 144–146, 152–154.) Tässä tutkimuksessa käsitys tarkoittaa tutkittavien käsityksiä ja koettuja kokemuksia (vrt. Niikko 2003, 6–7) rakentavan vuorovaikutuksen (NVC:n) soveltamisesta luokanopettajan työssä. Huusko ja Paloniemi (2006, 163–164) kuvailevat, että fenomenografia on tutkimusta ohjaava metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa samalla, kun se on myös tutkimus- ja analyysimenetelmä. Häkkinen (1996, 15) toteaa, että fenomenografia on yleisimmin nimetty lähestymistavaksi tai tutkimusotteeksi. Marton ja Booth (1997) väittävät, että fenomenografia ei itsessään ole metodi. He kuvailevat, että fenomenografiassa on metodisia elementtejä, ja se on lähestymistapa tietynlaisiin tutkimuskysymyksiin. (Marton &

Booth 1997, 111.) Perkkilä (2019) mukaan fenomenografiaa voi kutsua metodiseksi otteeksi, jonka avulla pyritään löytämään tutkittavien käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä ja käsitysten välisiä eroja. Tässä tutkimuksessa tutkitaan luokanopettajien käsityksiä ja niiden välisiä eroja sekä kokemuksia rakentavan vuorovaikutuksen (NVC:n) soveltamisesta luokanopettajan työssä. Valitsin pro gradu- tutkielmassani puhua fenomenografiasta nimenomaan metodisena otteena Perkkilän (2019) mukaisesti.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografiaa käyttäen voi tutkia ja kartoittaa laadullisia eroja arkipäivän ilmiöihin kohdistuvissa ihmisten käsityksissä ja näiden käsitysten keskinäisissä suhteissa. Fenomenografisen tutkimuksen aikana pyritään ymmärtämään, kuvailemaan ja analysoimaan ihmisten eroavia käsityksiä ja näiden käsitysten sisältöjä sekä näiden käsitysten välisiä suhteita. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163, 170; ks. myös Marton 1981, 177; Marton 1988, 144; Niikko 2003, 6–7, 20; Uljens 1991, 82.) Huusko ja Paloniemi (2006) tarkentavat, että fenomenografiassa pyritään löytämään sosiaalisesti jaettu ja merkittäviä ajattelu- ja käsitystapoja. Siinä ei siis pyritä yksilötason kuvauksiin, vaan kartoittamaan laadullisia eroja tietyn ryhmän yksilöiden käsitysten kesken. Näin voi muodostaa oletuksia käsitysten muodostamasta joukosta tietyssä ihmisryhmässä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166; ks. myös Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 71.) Niikko (2003) toteaa, että kasvatustieteissä fenomenografiaa on käytetty ihmisten käsitysten ja kokemusten tutkimiseen. Niikko jatkaa kuvailemalla, että kokemus prosessina suuntautuu kohti käsityksiä ja niiden tarkentamista. Koettu kokemus siis ilmenee käsitysten kautta ja niiden rakentumisen prosesseissa. Samalla käsitys ilmentää kokemusta sellaisena, kuin se koetaan. (Niikko 2003, 7, 25.) Valkonen (2006, 21) kiteyttää, että useat fenomenografit ovat samaa mieltä siitä, että käsitys on tapa, jolla yksilö on suhteessa maailmaan.

Häkkinen (1996) toteaa, että fenomenografialle keskeinen käsite ”käsitys” on määritelty epämääräisesti. Epäselväksi jää, miten yksilöt muodostavat käsityksiä ja mikä on käsitysten suhde tutkimukselliseen työhön. (Häkkinen 1996, 23–25.) Marton ja Booth (1997) ovatkin siirtyneet enemmän hyödyntämään käsitettä ”tapa kokea” (way of experiencing) käsitteen ”käsitys” sijaan. Molemmat käsitteet he tosin näkevät synonyymisinä toisilleen ja liittyvän kokemuksen abstrak-

tiin ulottuvuuteen. ”Tapa kokea” on siis erilainen kuin kokemus. Kumpaakaan käsitettä ”käsitys” tai ”tapa kokea ei Martonin ja Boothin mukaan tule tulkita kognitiivisen psykologian näkökulmasta. Käsitykset ovat kokemuksiin perustuvia, ajattelun kautta muodostuneita tapoja kokea jotain ilmiötä. (Marton ja Booth 1997, 112–114.)

Säljö (1996) kritisoi fenomenografiaa siitä, että analyysivaiheessa samasta aineistosta on eri tutkijoiden mahdollista muodostaa hyvin erilaisia kategorioita ja kategorisointeja. Hän toteaa, että fenomenografian heikkoutena on lisäksi se, miten siinä ei riittävästi huomioida, mistä syistä johtuen, miten ja missä konteksteissa tutkittavat ihmiset vastaavat mitä vastaavat. Tutkittavat henkilöt ikään kuin vieraannutetaan heidän ilmaisuistaan, jotka redusoidaan ja reifioidaan toteamukseksi, ja joita näin prosessoidaan suoraan käsityksinä tutkittavasta ilmiöstä. (Säljö 1996, 22, 24–26, 30–32; ks. myös Sandberg 1996, 132–134, 140.) Säljö (1997) myöhemmin jatkaa, että fenomenografiassa tutkittavien yksilöiden ilmaisemat kuvailut ja selostukset pohjautuvat diskursiivisiin malleihin ja käytäntöihin, jotka osaksi ja osaltaan edeltävät kokemuksellisuutta. Ihmiset kokevat maailman ja maailmaa diskursiivisten ja sosiaalisten käytäntöjen välittämällä. Fenomenografit kykenevät siis analysoimaan vain ihmisten diskursseja, eivät heidän kokemisen tapojaan. Säljö ehdottaa, että fenomenografiassa tulisi myös selkeyttää käsitysten ontologiaa sekä niiden asemaa analyysiyksikköinä. (Säljö 1997, 173, 177–179.)

Richardson (1999) on myös kritisoinut fenomenografiaa siitä, että siinä ei välttämättä onnistuta kuvaamaan jotain ilmiötä tutkittavien henkilöiden käsitysten ja kokemisen tavoista lähtien. Hänen mukaansa tutkittavien ilmaisut liittyvät huomattavan paljon diskursiivisiin selostamisen, selonteon ja järjestyksen tapoihin, jotka tutkittavat kokevat jostain omakohtaisista syistään lähtien sopiviksi haastattelutilanteissa ja -tilanteissa, eivätkä välttämättä niinkään paljon heidän kokemuksensa ja käsitystensä autenttiseen kuvailuun. Myös haastateltava henkilö esimerkiksi saattaa pyrkiä luomaan itsestään haastattelijalle hyvää kuvaa, hän saattaa pyrkiä välttämään häpeää (esimerkiksi välttämällä epäonnistumisista kertomista tai tukalilta tuntuvista aiheista puhumista) tai hän saattaa pyrkiä välttämään kömpelöiltä tai vaikeilta tuntuvia aiheita haastattelutilanteissa. Fenomenografi joutuu siis nojautumaan tutkittavien diskursiivisiin kuvailuihin tutkittavasta ilmiöstä. (Richardson 1999, 72–74.) Metsämuuronen (2005, 36) on lisäksi todennut

fenomenografian heikkoutena olevan se, että tutkimukseen osallistuvien yksilöiden ilmaisemat käsitykset ovat niiden ilmaisemishetkeen sidottuja. Hetkessä ilmaistut asiat eivät välttämättä edusta yksilön pysyvämpää käsitystä jostakin asiasta tai ilmiöstä. Käsitykset luonnostaan muuttuvat ihmisten ajattelussa, joskus hyvinkin nopeasti. Niiden ei voi olettaa pysyvän suhteellisen muuttumattomina. (Metsämuuronen 2005, 36.) Toisaalta Valkonen (2006, 25) huomauttaa, että todennäköisesti yksilön muuttunutkin käsitys sijoittuisi käsityksiä kuvaavien kategorioiden sisälle, jos tutkimuksen kuvauskategoriat ovat riittävän kattavia.

Niikko (2003) toteaa, että fenomenografia ankkuroituu siinä käytettävien käsitteiden kautta sekä ontologisesti että epistemologisesti fenomenologiaan. Molempien tutkimusmenetelmien mukaan todellisuutta ei voi tutkia sellaisenaan. Todellisuutta voi tutkia vain koettuna eli ihmisen kokemuksen ja ymmärryksen välittämänä. Sekä fenomenologiassa että fenomenografiassa ilmiöt nähdään kokeamiseen liittyvinä ja psyykkisinä eli ihmisen psykologisella tasolla olevina ja manifestoituvina. Niitä ei voi siis redusoida. On olemassa vain yksi itsessään olemassa oleva, eksistoiva ilmiö. Ei siis ole koetusta maailmasta erillistä, objektiivista todellisuutta. Yksilön kokema ja ajatteleva on hänelle itselleen todellisuutta, joka hahmottuu nimenomaan kokemuksiensa ja käsitystensä kautta. Todellisuus ei siis voi paikallistua 'an sich' yksilön ulkopuolelle. Fenomenologiassa ja fenomenografiassa keskeisenä käsitteenä on elämismaailma eli se todellisuus, jonka ihmiset ovat yhdessä konstruoineet ja konstituoineet. Fenomenografia on nimenomaan keskittynyt kollektiivisen elämismaailman kokeamiseen ja käsittämiseen liittyvään variaatioon. (Niikko 2003, 12–15, 25; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton 1988, 144–146, 152–155.) Paloniemi ja Huusko (2016) huomauttavat, että artikkelinsa kirjoittamista edeltävien vuosien aikana fenomenografiasta lähtöisin kehitettiin variaatioteorian teoreettinen viitekehys. Variaatioteoriassa keskitytään ymmärtämään vaihtelua käsittämisen ja käsitysten rakentumisen tavoissa. Samalla siinä perehdytään tutkimaan, miten jonkin ilmiön ymmärtämiseen liittyvä vaihtelu rakentuu. (Paloniemi & Huusko 2016, 199–200.) Pro gradu-työssäni keskityn tutkittavien henkilöiden käsitysten ja kokemusten välisten erojen ja vaihtelun kuvaamiseen.

Huusko ja Paloniemi (2006, 164) toteavat, että fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus, kun taas fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus.

Marton (1988) huomauttaa, että fenomenologiassa pyrkimyksenä on päästä käsi ilmiöihin itseensä yksilöiden ja kokemusten kautta, kun taas fenomenografiassa keskitytään käsitysten välisiin laadullisiin eroavaisuuksiin. Hän toteaa, että fenomenologia tarjoaa sekä filosofisen selityksen sille, mitä fenomenografiassa tehdään, että psykologisen tutkimuksen valtavirrasta poikkeavia epistemologisia oletuksia. Fenomenografiassa käytettävän epistemologisen näkemyksen mukaan havainnointia ja ajattelua ei kuulu koskaan irrottaa havaittavasta kohteesta tai ajattelun sisällöistä. Havaintoihin ja ajatteluun teoriapohjaiset epistemologiset yleistykset eivät päde kuin tietyissä konteksteissa. Fenomenologiassa pyritään tarjoamaan kuvauksia kokemisen ja kokemuksen perusrakenteista ja saavuttamaan kokemuksen ydinolemusta. Martonin mukaan lähempänä fenomenografista ajattelua on se, että kokemuksen ydinolemuksiksi hahmotetaan kokemukseen liittyvän vaihtelun ja erojen rakenteet. Fenomenologiassa keskitytään yhtäläisyyksiin tässä variaatiossa, kun taas fenomenografiassa keskitytään siinä esiintyviin eroihin. Kun fenomenografiassa tutkitaan yhtä ilmiötä, niin sen voi nähdä ihmisissä sisäisesti sekä heidän välillään tapahtuvaan kokemukseen liittyvien variaatioiden ja erojen empiirisenä vastineena. Ilmiön olemus siis heijastuu ihmisten käsitysten välisissä vaihteluissa ja eroissa, joita voidaan tuoda esille kuvauskategorioiden kautta. Rakenne kategoriasysteemin taustalla on ilmiön fenomenografinen ilmentymä. Suurin ero fenomenografian ja fenomenologian välillä on Martonin mukaan fenomenologisen sulkeistamisen kautta suoritettava välittömän, esireflektiivisen kokemuksen ja käsitteellisen ajattelun korostunut erottaminen toisistaan. Fenomenografit eivät tutkimuksellisenä lähtökohtana erottele näitä kahta toisistaan. Fenomenografiassa pyritään kuvaamaan yksilön sekä maailman tietyn osa-alueen välisiä suhteita riippumatta siitä, ilmenevätkö nämä suhteet eri psykologisilla tasoilla käsitteellisenä ajatteluna, välittöminä kokemuksina tai jopa fyysisenä käyttäytymisenä. Fenomenografiassa oletetaan, että on olemassa rakenteellinen ja rakenteelliseen vaihteluun liittyvä kokemuksellinen taso, johon eivät vaikuta psykologisen manifestoitumisen eri muodot. Oletus on siis se, että tiettyyn ilmiöön liittyvä esireflektiivinen, välitön kokemus ja käsitteellinen ajattelu jakavat saman merkityksen ja rakenteen. (Marton 1988, 144–147, 152–154; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 163; Häkkinen 1996, 10–12; Marton & Booth 1997, 114, 116–117; Niikko 2003, 20–21.) Tästä johtuen aineistohankintaan liittyvissä haastatteluissa ja kuvatessani pro gradu -työni analyysia ja

tuloksia puhun sekä tutkittavien kokemuksista että käsityksistä. Marton ja Booth (1997) myös väittävät, että fenomenografia liittyy käsityksiin, ymmärtämisen tapoihin tai kokemisen tapoihin liittyvään vaihteluun. Fenomenografiassa ei ole siis niin merkityksellistä, mihin näistä keskitytään, koska kaikki kolme psykologista tasoa nivoutuvat toisiinsa yksilön kokemuksellisuudessa. Myös eri käsitteet kuten ”käsitys” tai ”tapa kokea” tulisi myös tulkita suhteessa kokemuksellisuuteen. (Marton & Booth 1997, 112–114, 116–117; ks. myös Niikko 2003, 19–20, 23.)

Niikko (2003, 20) toteaa hieman eri sanoin, että fenomenografiassa keskitytään enemmän reflektiiviseen, käsitteelliseen kokemiseen kuin esireflektiiviseen kokemiseen. Marton ja Booth (1997) väittävät, että fenomenografian fokus on fenomenologia pragmaattisempi. Fenomenologi saattaisi tutkia, miten tietty ihminen kokee elämismaailmaansa. Fenomenografi taas mahdollisesti keskittyisi siihen, mitkä ovat keskeisiä elämään suhtautumisen aspekteja suhteessa siihen, miten ihmiset kokevat maailmaansa. Hän saattaisi keskittyä siihen, miten nämä aspektit mahdollistavat ihmisten kykyä käsitellä tätä maailman kokemista. (Marton & Booth 1997, 112–114, 116–117; ks. myös Niikko 2003, 19–20, 23.) Fenomenografiaan liittyen Huusko ja Paloniemi (2006, 164) tuovat myös esiin mikä- ja miten-näkökulmat. Mikä-näkökulma liittyy käsityksiin ajattelun rajattuina kohteina. Tutkittavan yksilön ollessa kyseessä tuodaan näkyväksi hänen käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. Miten-näkökulma on suhteessa ajatteluprosesseihin. Näkökulman kautta tulee esille käsitysten rakentuminen ja rakenneulottuvuus. Miten näemme jonkin ilmiön määrittää ja rajaa myös sitä, mitä me näemme, eli myös mitä-näkökulmaa. (Huusko ja Paloniemi 2006, 164–165.)

Huusko ja Paloniemi (2006) huomauttavat, että fenomenografiassa käytetään käsitteitä ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma tuomaan esille todellisuuden subjektiivisen tulkitsemisen ulottuvuutta. Samalla nämä käsitteet korostavat tutkijan ja tutkittavan ilmiön välistä vuorovaikutussuhdetta. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Niikon (2003) mukaan ensimmäisen asteen näkökulma liittyy siihen, että ihminen kuvaa jotakin todellisuuden osa-aluetta ottamatta huomioon ja/tai artikuloimatta sitä, miten ja millä tavoin hän kokee sen. Toisen asteen näkökulmassa painotetaan toisten ihmisten erilaisia tapoja kokea tutkittavaa ilmiötä ja heidän erilaisia näkökulmiaan kyseiseen ilmiöön. Siinä siis tarkastellaan toisten ihmisten kokemuksia ja käsityksiä ympäröivästä maailmasta. (Niikko 2003, 24–25; ks. myös Marton 1988, 146; Uljens 1991, 82–83.) ”Toisen asteen näkökulma

korostaa todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Todellisuus rakentuu merkitystulkinnoista ja tulkintasäännöistä, joiden avulla ihmiset toimivat arkielämässään, ja se on olemassa ihmisille merkitysvälitteisesti.” (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

4.3 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan kuuluu tuntea fenomenografian filosofista taustaa lisätäkseen fenomenografisen tutkimuksensa uskottavuutta ja luotettavuutta (Huusko & Paloniemi 2006, 164, 170; ks. myös Niikko 2003, 12–23). Perehdyin tutkimusprosessini alussa fenomenografian ontologisiin ja epistemologisiin sitoumuksiin suhteessa fenomenologiaan. Tutkijan kuuluu myös tiedostaa, miten hänen esiyymmärryksensä tutkittavasta ilmiöstä vaikuttaa hänen näkökulmiinsa suhteessa empiiriseen aineistoon ja tästä aineistosta tekemiinsä tulkintoihin (Ahonen 1994, 114, 122; ks. myös Laine 2010, 34; Moilanen & Räihä 2010, 52–53). Kiviniemen (2010) mukaan tutkimusprosessin aikana tutkijan kuuluu tiedostaa itsessään, aineistonkeruussa ja tutkittavassa ilmiössä tapahtuvaa vaihtelua. Prosessin avaaminen tällä tavalla lisää merkittävästi tutkimuksen uskottavuutta. (Kiviniemi 2010, 81–82.) Eskolan ja Suorannan (2008, 17–18) mukaan tutkimuksen teossa objektiivisuus mahdollistuu nimenomaan sen kautta, että tutkija tunnistaa ja havainnoi omaa subjektiivisuuttaan. Fenomenografisessa analyysissä tutkijan suorittama oman esiyymmärryksensä ja ennako-oletustensa sulkeistaminen lisää tutkimuksen luotettavuutta (Marton 1988, 152–154; ks. myös Niikko 2003, 20). Seurasin koko tutkimusprosessin ajan omia esikäsityksiäni ja -ymmärrystäni ja niissä tapahtuvaa vaihtelua tutkittavan ilmiön suhteen. Tosin tässä toisin esille Moilasan ja Räihän (2010, 52) toteamuksen, että osa tutkijan esiyymmärryksestä on tiedostamatonta ja vaikeasti tietoisuuteen nostettavaa.

Valitsin aineistonhankintatavakseni haastattelun. Hirsjärvi ja Hurme (2008) ovat tuoneet esille monia haastattelemiseen liittyviä vahvuuksia ja heikkouksia tutkimuksen kannalta. Vahvuuksina he näkevät tutkittavan yksilön mahdollisuuden tuoda esille omia ajatuksiaan melko vapaasti. Haastatteluiden avulla tutkittavasta ilmiöstä voi saada syvällistä tietoa. Keskustelussa mahdollisesti monitahoisesti rönsyilevät vastaukset luovat mahdollisuuden haastattelulle aueta uusiin tutkittavaa ilmiötä avartaviin suuntiin. Tutkija voi myös haastattelutilanteessa pyytää

haastattelevalta lisätietoa, selvennyksiä ja perusteluja. Näin hän voi syventää saatavaa aineistoa ja omaa ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä. Vaikeutena haastatteluissa on se, että sen kautta saatavan aineiston tulkinta ja analyysi ovat haastavia, koska niihin ei voi soveltaa valmiita struktuureja ja malleja. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11, 35.) Syvällisen ja monitahoisen tiedon saaminen tutkittavasta ilmiöstä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkittavien kirjoittamien vastausten heikkoudeksi olisin nähnyt sen, että syventäviä kysymyksiä ei voi tehdä tai niihin on huomattavasti vaikeampaa saada vastauksia. Toisaalta Valkonen (2006) on todennut, että kirjoitetulla aineistolla on myös vahvuutensa. Haastattelija voi liiallisesti ohjata tai manipuloida haastateltavaa lisäkysymyksillään. Kirjoittaminen on haastateltavana olemista itseohjautuvampaa. Nimettömänä kerätyssä kirjoitustussa aineistossa kirjoittaja voi ilmaista itseään vapaammin oman anonyymiytensä suojaamana. (Valkonen 2006, 29–30.) Pysyin tietoisena haastatteluiden aikana siitä, etten pyri omalla tunneilmiasullani tai esittämieni kysymysten sisällöillä ja kohdistamisilla ”esivärittämään” haastatteluiden kulkua tai manipuloimaan tutkittavien ilmaisemia sisältöjä (ks. Richardson 1999, 73). Niikko (2003) edellyttää, että fenomenografiseen tutkimukseen liittyvissä haastatteluissa esitettävien kysymysten tulisi olla suhteellisen avoimia ja niiden ei tulisi olla valmiiksi liian strukturoituja. Näin tutkittava henkilö saa mahdollisuuden tuoda esille nimenomaan omaa näkemystään ja omaa jäsentämistapaansa suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tutkijan ei myöskään kuulu omista esioletuksistaan ja -tulkinnoistaan käsin manipuloida haastateltavien vastauksia. (Niikko 2003, 31–32; ks. myös Marton 1988, 154.) Moilanen ja Rähä (2010) vaativat, että tutkijan tehtävänä on keskittyä nimenomaan haastateltavien antamiin merkityksiin. Tutkijan keskittyminen siihen, mitä haastateltavat itse asiassa ilmaisevat, lisää tutkimuksen uskottavuutta. (Moilanen ja Rähä 2010, 55–56.) Tiedostin sen, että omat epätäydelliset ja eri ajankohtina vaihtelevat näkemykseni saamaani aineistoon ja tulkintani siitä olivat myös haastattelutilanteissa tapahtuvien viestintä-, ymmärrys- ja tulkintahäiriöiden hämärtämiä (ks. Ahonen 1994, 136–137).

Tutkijan muiden tutkittavaan ilmiöön liittyvien tutkimusten kanssa käymä keskustelu tulkinta- ja analyysivaiheessa lisää tutkimuksen luotettavuutta (Moilanen & Rähä 2015, 67). Tutkimustani tehdessäni olin jatkuvassa suhteessa tutkittavaan ilmiöön liittyviin aikaisempiin tutkimuksiin. Huuskon ja Paloniemen (2006)

mukaan aineiston käsitysten ilmenemiskontekstien huomioiminen, tarkoituksenmukainen tulkinta- ja analyysiprosessi ja yleensäkin tietoinen kontekstuaalisuuden huomioiminen ja esille tuominen lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. He toteavat myös, että tutkijan tekemien tulkintojen uskollisuus aineistossa ilmenevien kategorioiden välisille eroavaisuuksille on keskeistä luotettavuuden kannalta. Kategoriat eivät saa olla keskenään päällekkäisiä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166, 169; vrt. Metsämuuronen 2005, 36; Säljö 1996, 24–26; Säljö 1997, 173, 177–179.) Tutkimuksen ankkuroiminen empiriaan liittämällä aineistosta suoria lainauksia analyysin yhteyteen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta (Häkkinen 1996, 145; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 170). Analyysissäni hyödynsin myös suoria lainauksia tutkittavilta. Pyrin olemaan tarkka suhteessa aineistosta löytyvien käsitysten kontekstuaalisuuteen ja kategorioiden välisiin eroavaisuuksiin,

Huusko ja Paloniemi (2006) toteavat, että tutkijan kuuluu raportoinnissaan kuvata tutkimusprosessia selkeästi. Hänen kuuluu vilpittömällä tavalla tuoda esille tutkimukseen liittyvien tulosten aitous ja relevanssi. (Huusko & Paloniemi 2006, 170.) Raportoin tutkimusprosessiani rehellisesti ja kykyjeni mukaan mahdollisimman selkeästi. Hirsjärvi ja Hurme (2008) toteavat, että tutkimuksen luotettavuutta voi lisätä triangulaation kautta. Triangulaatiossa yhdellä menetelmällä saatua tietoa verrataan toisilla menetelmillä hankittuun tietoon. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 39, 189.) Näen tutkimukseni osittaisena heikkoutena sen, että en hyödyntänyt triangulaatiota ja hain tietoa vain haastattelemalla. Heikkoudeksi näen myös sen, että teorian ja empirian välisen suhteen pohtiminen jäi tutkimuksessani vähemmälle (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 170).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Aineistonkeruu ja tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessani on käytetty fenomenografista menetelmää. Tutkimustehtävänäni oli saada selville, millaisia käsityksiä luokanopettajilla on rakentavan vuorovaikutuksen soveltamisesta luokanopettajan työssä. Haastattelin tätä varten luokanopettajia, jotka olivat soveltaneet NVC:tä omassa luokanopettajan työssään oppilaiden, toisten luokanopettajien, muiden koulussa työskentelevien aikuisten, oppilaiden huoltajien kanssa ja/tai muiden tahojen kanssa. Tutkimuksen kohderyhmänä olivat luokanopettajat, jotka kuvasivat teemahaastattelussa omia tutkittavaan ilmiöön liittyviä kokemuksiaan ja käsityksiään.

Fenomenografialla ei ole omaa laadullisen aineiston keräysmetodia (Kakkori & Huttunen 2011, 8). Niikko (2003, 31–32) toteaa avoimen haastattelun olevan tyypillisin tiedonhankintamenetelmä, jota käytetään fenomenografiassa. Päädyin silti valitsemaan haastattelumuodoksi teemahaastattelun, koska halusin jäsentää haastatteluja niin, että ne etenisivät teemasta toiseen keskustelun aikaa (ks. Liite 1). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 46–48) toteavat, että teemahaastattelu on yhdenlainen puolistrukturoidun haastattelun muoto, joka on täysin avointa haastattelua strukturoidumpi asetelma. Laine (2010, 37) kritisoi teemahaastattelua aineistonkeruutapana väittäen, ettei se ole yhtä kannattava tapa saada tietoa ihmisten kokemuksista kuin täysin avoimet haastattelut. Toteutin teemahaastattelut (n=5) avoimella tavalla antaen keskustelun versoa myös eri aiheisiin ja eri teemojen alueille (ks. Liite 1). Pidin haastattelutilanteet mahdollisimman luonnollisina ja vapaasti muuntautuvina. Tarjosin näin mahdollisuuden haastateltaville saada äänensä ja ajatuksensa kuuluville. Annoin myös eri teema-alueiden käsittelyjärjestyksen luontevasti vaihdella eri haastattelujen kohdalla (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 28). Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan teemahaastattelussa keskustelu haastateltavan kanssa kohdistuu tiettyihin teemoihin. Tämä irrottaa haastattelun kulun tutkijan tiukasta kontrollista. Suhteellisen löyhästi teemojen varassa etenevä keskustelu mahdollistaa sen, että haastateltavien näkemykset ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä tulevat esille. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 46–48; ks. myös Kiviniemi 2010, 71.)

Toteutin aineistonkeruun teemahaastattelemalla luokanopettajia (n=5), jotka olivat soveltaneet NVC:tä omassa työssään. Kaikki haastateltavat olivat perehtyneet rakentavaan vuorovaikutukseen jonkin verran ja kaikilla oli huomattava määrä kokemusta NVC:n soveltamisesta luokanopettajan työssä. Kaksi haastateltavista oli käynyt rakentavan vuorovaikutuksen ohjaajan koulutuksen (Rakentavan vuorovaikutuksen ohjaaja® eli RVO®, Savanna ConneXionsin rekisteröity tavaramerkki, opettaja Hanna Savanna), jonka kesto on 18 lähikoulutuspäivää. Kolme haastateltavista oli käynyt yhden viikonlopun pituisen rakentavan vuorovaikutuksen koulutuksen osana huomattavasti laajempaa lasten tunnetaitoihin ja vuorovaikutuksessa lasten kanssa hyödynnettäviin tunnetaitoihin keskittyvää vuorovaikutuskoulutusta (Lasten tunnetaito-ohjaajan koulutus, 40 opintopistettä, opettaja Anne-Mari Jääskinen).

5.2 Analyysin eteneminen

Niikko (2003) kuvaa fenomenografisen analyysin olevan monivaiheinen. Aineiston litteroinnin jälkeen siirrytään analyysivaiheeseen ja tutustumaan aineistoon kokonaisuutena. Seuraavaksi kootaan aineistosta löytyneitä merkityksikköjä eli tutkimustehtävän kannalta merkityksellisiä ilmaisuja ja tulkitaan ja vertaillaan näiden ilmaisujen sisältämiä käsityksiä. Seuraavaksi muodostetaan merkityksellisistä ilmaisuista pienempi määrä erilaisia tutkittavaan ilmiöön liittyviä käsityksiä. Sisältöjä vertailemalla kootaan käsityksiä käsitysryhmiksi, jonka jälkeen analyysin kautta muunnetaan käsitysryhmiä kuvauskategorioiksi. Samalla tarkastellaan kuvauskategorioiden välisiä suhteita. Lopuksi luodaan tutkittavasta ilmiöstä kuvauskategoriajärjestelmä eli tulosavaruus. (ks. Niikko 2003, 33–39; ks. myös Ahonen 1994, 115; Valkonen 2006, 33–37; Uljens 1991, 87–88.)

Ensimmäiseksi litteroin haastattelut ja tulostin litteroidun aineiston. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 74 sivua (fonttikoko 12, fontti Arial, riviväli 1,5). Näin sain koko aineiston kerättyä yhtenäiseen muotoon (ks. Metsämuuronen 2005, 48). Merkitsin sattumanvaraisilla kirjaimilla haastattelut ja samalla haastatellut henkilöt, jotta suojaisin heidän yksityisyyttään. Merkitsin ilmausten loppuun haastattelun kirjaimen, koska näin minulla olisi mahdollisuus palata käsitysten konteksteihin analyysin myöhäisemmässä vaiheessa. Pehdyin huolellisesti aineis-

toon käymällä sitä läpi useaan otteeseen. Pyrin näin muodostamaan kokonaiskuvan koko aineistosta. Aluksi löysin aineistosta tutkimustehtävän kannalta 304 merkityksellistä tai mielenkiintoista ilmaisua. Kuljetin ilmaisujen mukana haastatteluiden kirjaimia, jotta yksittäinen ilmaisu löytyisi jatkossa helposti.

Seuraavaksi tulkitsin, vertailin ja ryhmittelin ilmaisujen sisältämiä käsityksiä ja muodostin 233 erilaista tutkittavaan ilmiöön liittyvää käsitystä. Tässä vaiheessa ryhmittelin ilmaisuja niiden yhtäläisyyksien, eroavaisuuksien ja rajatapauksen mukaan karkeahkoiksi ryhmiksi. Palasin analyysin tässä vaiheessa myös usein haastateltavan ilmaisemaan kokonaisuuteen, tarkentaakseni ja ymmärtääkseni paremmin, mitä haastateltava tarkoitti ilmaisullaan. Samalla ilmaisut irtautuivat niistä ilmaisseista yksilöistä ja niiden alkuperäisistä konteksteista. Tulokseksi muodostui em. 233 käsitystä rakentavan vuorovaikutuksen soveltamisesta luokanopettajan työssä. Esittelen muodostamiini käsityksiin liittyviä merkityksellisiä ilmauksia aineistoesimerkkeinä vasta käsitysryhmien avaamisen yhteydessä (ks. Valkonen 2006, 35).

Kolmannessa analyysivaiheessa kokosin käsityksiä käsitysryhmiksi vertailemalla käsitysten sisältöjä ja ryhmittelemällä käsityksiä niiden yhtäläisyyksien, eroavaisuuksien ja rajatapauksen perusteella. Osa käsityksistä vaati eriytyneempää analyysia, koska niitä olisi voinut sijoittaa useamman eri käsitysryhmän sisälle. Tässä vaiheessa myös pudotin pois ilmaisut, jotka eivät sopineet mihinkään käsitysryhmään (9 kappaletta). Jotkut käsitysryhmät muodostuivat helposti niihin sisältyvien käsitysten korkeamman lukumäärän ja merkityksellisen selväpiirteisyyden tai -rajaisuuden vuoksi. Kirjoitin auki analyysiprosessissa muodostuneita käsitysryhmiä seuraavassa työvaiheessa.

Neljännessä analyysivaiheessa muodostin pro gradu –tutkielman tuloksen muodostavan kuvauskategoriasysteemin, joka edustaa käsitysten ja kokemusten keskeisiä merkityksiä (ks. Niikko 2003, 36–37). Kuvatessani pro gradu- työssäni tutkimuksen kulkua vältin tietoisesti kategorian käsitettä ennen kuvauskategorioihin siirtymistä (ks. Valkonen 2006, 27). Siirryin kuvauksessani suoraan käsitysryhmistä kuvauskategorioihin. Oleellista tämän valinnan suhteen oli se, että tutkimuksen tulokseksi ei jäänyt vain käsitteiden luokittelu käsitysryhmiin. Tulokseksi muodostui sen sijaan kuvauskategoriat, jotka muodostavat tutkimuksen tulosavaruuden. Yksi kuvauskategorioista sijoittui yläkategoriaksi, sillä se oleelli-

sesti vaikutti muihin kuvauskategorioihin. Niikko (2003) huomauttaa, että fenomenografinen analyysitekniikka on melko strukturoimatonta. Se on aina kontekstikohtaista ja sidottua spesifiin aineistoon. (Niikko 2003, 32.) Kirjoitan auki kuvauskategorioita ja kuvaan niitä tarkemmin luvussa 6.

5.3 Käsitryhmät

Analyysin tuloksena muodostui 17 käsitryhmää, jotka sisälsivät hyvin erilaisia käsitryksiä ja kuvauksia siitä, miten rakentavaa vuorovaikutusta voi soveltaa luokanopettajan työssä. Esille tuli hyvin erilaisia sisältöjä, soveltamisen tapoja ja myös hyvin erilaisia pyrkimyksiä ja kokemuksia. Käsitryhmiä syntyi niin monta, että päädyin Vehmakselta (2015, 108) vaikutteita saaneena siihen, että esittelen ja avaan vain 11 suurinta käsitryhmää. Valitsin kutakin käsitryhmää mielestäni parhaiten kuvaavat aineistoesimerkit. Alla ovat käsitryksistä muodostumani käsitryhmät:

Oppilaiden välisten konfliktien käsittely (44 ilmaisua)

NVC omien oppilaiden kanssa (41 ilmaisua)

Tuomitseminen ja rankaiseminen (39 ilmaisua)

Vanhempien huolipuhe ja syytökset (27 ilmaisua)

NVC:n tarvepohjaisuus (26 ilmaisua)

Muiden opettajien asenteet NVC:tä kohtaan (23 ilmaisua)

Ajanpuute (20 ilmaisua)

Sakaali- ja kirahvikieli (17 ilmaisua)

Itsestä huolehtiminen vuorovaikutuksessa (14 ilmaisua)

NVC:n toimivuus (9 ilmaisua)

NVC:n muodolliset askeleet (8 ilmaisua)

NVC-menetelmän harjoittaminen muille kuin omille oppilaille (6 ilmaisua)

Kiusaaminen (5 ilmaisua)

Kuunteleminen (5 ilmaisua)

Muiden vuorovaikutustaitojen yhdistäminen NVC:hen (5 ilmaisua)

NVC koko koulun toimintakulttuurina (3 ilmaisua)

NVC:n mallintaminen esimerkin kautta (3 ilmaisua)

Yhteensä: 295 ilmaisua

Kaikkein yleisimmin haastateltavat luokanopettajat nostivat esille sen, millä tavoin NVC:n soveltaminen oli toiminut oppilaiden välisten konfliktitilanteiden selvittely- ja sovitteluprosesseissa. Monet toivat esille myös sen, että sekä muilla opettajilla että oppilailla itsellään oli odotuksia ja vaatimuksiakin suhteessa siihen, miten konflikteja tulisi ratkaista. Tähän liittyen ja siitä myös erillisenä nousi esille tuomitsemiseen ja rankaisemiseen eri tavoin suhtautumisen tematiikka, johon liittyen osa haastateltavista ilmaisi huomattavan määrän käsityksiä.

Kaikki haastateltavat toivat esille NVC:hen keskeisesti liittyvän tarvepohjaisuuden, eli NVC-menetelmässä ilmenevän keskittymisen myös vuorovaikutuksen pintailmiöiden taustalla oleviin universaalisti jaettuihin tarpeisiin. Suhtautuminen rakentavaa vuorovaikutusta soveltaen vanhempien ilmaisemaan, joskus rasakaaseenkin, huolipuheeseen ja syytöksiin tuotiin myös esille kaikissa haastatteluissa. Suurin osa haastateltavista toi esille ajanpuutteen merkittävänä haasteena suhteessa rakentavan vuorovaikutuksen prosessin soveltamiseen luokanopettajan työssä. Tämä nousi erityisesti esille suhteessa oppilaiden välisten konfliktien selvittelyyn sekä yleensäkin suhteessa opettajan tapaan käsitellä haastavia tilanteita oppilaiden kanssa. Myös itsestä huolehtimisen eli omasta hyvinvoinnista ja samalla työkyvystä luokanopettajan työssä huolehtimisen teema nousi vahvasti esille haastatteluissa. Selkeästi haastatteluissa painottuivat haastateltavien ilmaisemat käsitykset siitä, että rakentavan vuorovaikutuksen soveltamisesta oli ollut merkittävää hyötyä luokanopettajan työn kannalta.

Käsitysryhmiä muodostaessa päädyin pitämään tuomitsemisen ja rankaisemisen käsitysryhmän erillisenä oppilaiden välisten konfliktien käsittelyn käsitysryhmästä, sillä tuomitsemisen ja rankaisemisen tematiikka ilmaantui selkeästi myös oppilaiden välisten konfliktien käsittelystä erillisenä ilmiönä. Analyysin tuloksena päädyin myös yhdistämään ilmaisuja, jotka olisivat olleet osa potentiaalista oppilaiden leimaamiseen tai leimautumiseen liittyvää käsitysryhmää, osaksi tuomitsemisen ja rankaisemisen käsitysryhmää. Yhden yksittäisen ilmaisun yhdistin tarvepohjaisuuteen liittyvään käsitysryhmään johtuen sen sisällöllisistä painotteista. Kyseiset ilmaisut liittyivät oleellisesti em. käsitysryhmien sisältöihin ja rikastuttivat niitä, sillä leimautumisen ilmiö on kouluissa useimmiten seurausta vuorovaikutuksessa tapahtuneista tiettyihin oppilaisiin kohdistuneista toistuvista tuomitsemisista ja syyllistämisistä ja samalla myös seurausta heidän tarpeidensa

ohittamisesta. Leimaamiseen tai leimautumiseen liittyviä ilmaisuja oli aineistossa myös suhteellisen vähän (4). Seuraavaksi kuvaan käsitysryhmien rakentumista:

Oppilaiden välisten konfliktien käsittely (44 ilmaisua)

Kaikissa haastatteluissa tuotiin esille se, että haastateltavat olivat käyttäneet NVC:tä huomattavan usein oppilaiden välisten konfliktitilanteiden selvittämiseen. Osassa haastatteluja mainittiin, että NVC:tä hyödyntäen suoritettujen syvällisemmät konfliktien selvittelyprosessit voivat myös parantaa konfliktin eri osapuolien lasten välistä vuorovaikutusta ja heidän välisiä suhteita, sekä yleensäkin parantaa luokkahenkeä ja ryhmädynamiikkaa. Suurin osa haastatelluista luokanopettajista yhdisti oppilaiden välisten konfliktien käsittelyyn kiireen ja ajanpuutteen luomat haasteet. Haastatteluissa mainittiin myös, että etenkin välitunneilla usein ei ole riittävästi aikaa alkaa käsittelemään syntyneitä ristiriitoja NVC:tä hyödyntäen. Yksi haastateltavista kiteytti käsityksensä yleisestä opettajiston keskuudessa vallitsevasta ja konfliktien ratkaisemiseen liittyvästä nopeus- ja tehokkuuskeskeisyydestä käyttämällä termiä ”revolveritaktikka”, minkä asenteen ja toimintamallin kautta opettaja hyvinkin nopeasti pyrkii opettajajohtoisesti määrittelemään tilanteen ja eri osapuolien (oppilaiden) syyllisyydenasteet. Osa haastateltavista näki aikaa vievät konfliktien selvittelyprosessit merkittävänä sen kannalta, että oppilaiden välillä piilevät jännitteet eivät jäisi pinnan alle kytemään, vaan niitä purettaisiin tuomalla eri osapuolien kokemuksia, tunteita ja tarpeita päivänvaloon keskusteluissa, joissa kaikkia osapuolia kuunnellaan tasapuolisesti. NVC:n mukaisesti oppilaiden välisissä ristiriitatilanteissa edettäisiin lapsilähtöisesti ja tasavertaisesti, nimenomaan keskittyen ihmissuhteiden vuorovaikutukselliseen laatuun ja mahdollisuuksiin kehittää ihmissuhteita parempaan suuntaan syyllisten etsimisen sijaan (Rosenberg 2003, 2, 16, 43; ks. myös Little 2008, 28, 56). Perheiden ajanpuutteen aiheuttamiin haasteisiin syvemmin pelkästään siihen keskittyvässä käsitysryhmässä.

Suurimmassa osassa haastatteluja korostui käsitys ja kokemus, että usein oppilaiden välisten konfliktien käsittelytilanteissa opettajat, jotka eivät ole perehtyneet tai koulutautuneet NVC:hen, useimmiten nopeasti tuomitsevat jommankumman osapuolen. He eivät siis usein käsittele konflikteja neutraalisti ja tasapuolisesti, olematta erityisesti minkään osapuolen puolella ja samalla selvittäen konfliktien taustalla olevia vaikuttavia asioita ja tekijöitä. Osassa haastatteluja

mainittiin tärkeänä se, että tietyissä näennäisesti tai pintapuolisesti selkeältä vaikuttavissakin tapauksissa ns. ”syylisiä” tai ns. ”pahantekijää” ja ns. ”uhria” kuunneltiin tasapuolisesti ja tasavertaisina osapuolina. Kaksi haastateltavista huomautti siitä, että myös ns. ”pahantekijän” tai ”pahiksen” hyvinvoinnista pyritään pitämään huolta selvittelytilanteissa. Kaksi haastateltavista huomautti siitä, että myös ns. ”pahantekijän” hyvinvoinnista pyritään pitämään huolta selvittelytilanteissa. Käsittelen aineistossa vahvasti esille tullutta tuomitsemisen tematiikkaa ja siihen liittyviä ulottuvuuksia syvemmin tuomitsemisen ja rankaisemisen käsitysryhmässä. Luokittelin ja muodostin toisen, erillisen käsitysryhmän tuomitsemiseen ja rankaisemiseen liittyvistä käsityksistä, koska niitä nousi esille muuallakin kuin vain oppilaiden välisten konfliktien selvittämiseen liittyen.

Haastatteluissa puhuttiin siitä, että on arvokasta, jos oppilaat kykenevät heidän välistensä ristiriitatilanteiden selvittelyprosesseissa ymmärtämään ja välillä myös koko luokan kanssa yhdessä kuulemaan siitä, mitä ja millaisia täyttymättömiä tarpeita on ollut konfliktien taustalla. Rosenberg (2015) on todennut, että NVC perustuu myös ajatukseen, että ihmisten tunteiden taustalla on tarpeita, joita pyritään täyttämään erilaisia strategioita käyttäen. Konfliktit syntyvät vain suhteessa tarpeiden täyttämiseksi valittuihin keinoihin ja strategioihin, eivätkä suhteessa universaaleihin, yleisesti jaettuihin tarpeisiin. (Rosenberg 2015, 165–169, 172, 183–184.) Haastatteluissa lisäksi todettiin, että konfliktien käsitteleminen NVC:tä hyödyntäen ei aina onnistunut, kun opettaja ei osannutkaan fasilitoida oppilaiden tunteiden ja tarpeiden vyyhdin selkeyttämistä riittävän hyvin. Seuraavissa aineistolainauksissa tulee esille konfliktien selvittämiseen liittyviä kuvauksia:

”Nimenomaan koen NVC:n hyödyn siinä, että kaikki asiat saa selvitettyä aina kunnolla, ja että lapset pääsee jyvälle, että mistä heidän tunteensa on niinku lähtöisin, että mikä se on ollut, että se ei oo se, että se toinen on ärsyttänyt, vaan että heillä on ollut, että ei ole tullu kuulluksi tai ei ole saanut sanoa omaa mielipidettä, että kukaan ei ole kysynyt sitä. Että se on tosi usein kuulluksi ja nähdyksi tulemisen tarve, joka on jäänyt täyttämättä. Että silleen päästään tilanteiden oikeille juurille.” (haastateltava K)

”Jotkut oppilaat ehkä niinku odottaa, et niinku ne saa tavallaan sen, että jos joku on tullut lyömään, niin mun pitää sit vaan sanoa, et se oli väärin. Ja sit ne niinku on hämmästyneitä, jos mä alan kysymään myös, et okei, oliko sä vihainen ja et niinku alan puhumaan sen niinku pahiksen kanssa, et kun sitä

ei tehdä niin paljon, että myös niinku kuullaan sitä puolta, joka on tehny ns. väärin.” (haastateltava R)

“Me ollaan kaverin kanssa puhuttu, että se on se revolveritaktiikka, että mahdollisimman nopeasti niinku löydetään se syyllinen ja pistetään niinku ojennukseen ja sanotaan, että näin ei tehdä uudestaan, ja se on sitten siinä.” (haastateltava G)

”Sellaisia arjen pieniä tilanteita, mitä tulee eteen, niin mä saatan sanoittaa niitä heille. Tai vaikka riitatilanteissa, kun oppilaat on riidelly välitunnilla ja sit ne tulee luokkaan, ja sit ne sanoo, kertoo mulle siitä, kun toi teki sitä ja toi teki tätä. Niin siinä tilanteessa on tosi hyvä, vaikka koko luokankin kuullen, että sopiiks teille, et me käydään tää kaikkien kanssa läpi, niin sitten se on hyvä oppimistuokio kaikille, että siellä on tämmöisiä tarpeita alla. Ja se tuli ja sotki teidän hyppynaruleikit, kun se olis vaan halunnu yhteyttä teihin, esimerkiksi.” (haastateltava D)

NVC omien oppilaiden kanssa (41 ilmaisua)

Haastateltavien kuvailuissa ilmaisu “omat oppilaat” on merkinnyt joko opettajan omaa erillistä luokkaa, koko samassa tilassa opiskelevaa yhteisluokkaa tai isomman yhteisluokan osaryhmää, joka on ollut ryhmä- ja tilajärjestelyiden johdosta suurimman osan ajasta tietyn, saman opettajan ohjauksessa ja opetettavana erillisessä tilassa. NVC:n soveltaminen omien oppilaiden kanssa ilmaantui aineistossa erillisenä käsitysryhmänä, koska haastateltavien ilmaisuissa usein korostui haastateltavan luokanopettajan nimenomaan omien oppilaiden kanssa käymä NVC:hen liittyvä vuorovaikutus. Samassa yhteydessä myös se korostui haastatteluissa, että NVC:n soveltaminen omien oppilaiden kanssa on erityistapaus, koska heitä opettaja näkee jatkuvasti ja heidän kanssaan opettajalla on erilainen ja erityinen suhde. On huomattavaa, kuinka tässä käsitysryhmässä on huomattavasti enemmän ilmaisia kuin NVC-menetelmän harjoittamisen muille kuin omille oppilaille käsitysryhmässä, jossa on vain kuusi ilmaisua.

Haastateltavat kuvailivat, miten he kyselivät ja arvailivat omien oppilaidensa tunteita ja tarpeita ja myös sanoittivat niitä. Osassa haastatteluja mainittiin se, miten NVC:hen liittyvien vuorovaikutusasioiden kanssa sekä myös NVC:n avulla omien oppilaiden kanssa oli menty suhteellisen pitkälle verrattuna siihen, mitä muiden oppilaiden kanssa. Haastatteluissa korostui, miten NVC oli vaikuttanut myönteisesti opettajan ja omien oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Osa haastateltavista toi esille sen, että muiden kuin omien oppilaiden kanssa NVC:n

soveltaminen oli huomattavasti haastavampaa, koska muut oppilaat eivät tunteet opettajaa eivätkä NVC-tyyppistä vuorovaikutuksen käsittelytapaa.

Kaksi haastateltavista toi esille sen, että NVC:n harjoittelemista menetelmänä kannattaa lähestyä omien oppilaiden kanssa asteittaisesti. Näiden haastateltavien mukaan NVC on pienimmille oppilaille ja isommillekin oppilaille melko haastavaa ilman ennakoivia tunnetaitotunteja, jotka valmistavat oppilaita varsinaiseen NVC-menetelmään tutustumiselle. Yksi haastateltavista mainitsi sen, että omien oppilaiden tarvitsee ensin opetella ja harjoitella perustavanlaatuisia tunnetaitoja, kuten omien tunteiden tunnistamista, sietämistä ja sen jälkeen säätelyä sekä empatiaa itseä kohtaan (että osaa olla empaattinen myös toiselle) ja toisen ihmisen kuuntelemista riittävän pitkään, jopa vuosia, ennen varsinaiseen NVC-menetelmään itseensä tutustumista. Tähän yhdistyi myös saman em. haastateltavan ilmaisema huoli siitä, että ilman riittävää NVC:hen valmistautumista joku oppilaista voisi alkaa soveltamaan NVC:tä eri tavalla kuin on tarkoitus ohittaen omia tunteitaan ja tarpeitaan ja keskittyen liiallisesti vain toisten tunteisiin ja tarpeisiin.

Osassa haastatteluja mainittiin se, että opettajan kannattaa sekä näyttää että sanoittaa tunteitaan ja tarpeitaan oppilailleen, koska sen kautta oppilaat myös ymmärtävät, oppivat ja mallintavat tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Se, miten opettajat mallintavat vuorovaikutusta ja suhtautumista omiin ja toisten tunteisiin, vaikuttaa merkittäväällä tavalla oppilaiden sosioemotionaaliseen kehitykseen (Jennings & Greenberg 2009; ks. myös Džaferović 2018, 59). Yksi haastateltava myös kuvaili kokemuksiaan siitä, miten hän oli useaan kertaan tukenut myös omien oppilaidensa ja heidän vanhempiansa välistä vuorovaikutusta kyselemällä ja arvuuttelemalla vuorovaikutustilanteissa (vain toisen osapuolen ollessa läsnä opettajan kanssa) oppilaalta vanhemman tai vanhemmalta oppilaan oletettuja tunteita ja tarpeita. Näissä haastateltavan kuvauksissa oppilaan tai oppilaan vanhemman haastavaksi kokemaa vuorovaikutustilannetta toisen osapuolen kanssa jälkikäsiteltiin opettajan ymmärrystä ja empatiaa tukevan ja NVC:tä soveltavan ohjauksen avulla.

Muiden kuin tämän käsitysryhmän avaamisen yhteydessä on tullut ja tulee myös esille useita haastateltavien kuvauksia, jotka sivuavat myös sitä, millaista NVC:n soveltaminen on ollut omien oppilaiden kanssa. Alla on muutamia aiheeseen liittyviä kuvauksia:

“Kysymällä mähän johdattelen sitä ja tunnustelen sitä, osuiks mun arviot ollenkaan oikeaan. Ja monestihan käy niin, ettei ne osu, ja joku sanoo, ettei ne menny ollenkaan niin, ja sit hän rupee niinku kertomaan, mikä se juttu oikein oli. Se sanottaminen alkaa sitä, että ite lähtee niinku arvailemaan, et oliko tässä kyse, ja tuntuuks susta siltä, että. Ja sit neljäsluokkalainen osaa jo sanoa, et ei tuntuu, et se menee näin.” (haastateltava K)

“Eihän niihin aina saa yhteyttä, niinku jossain toisessa luokassa, missä ne ei tuntenu mua hyvin, niin eihän ne välttämättä halua puhuu mistään tai paljastaa itteensä. Jos on hyvä yhteys tai niinku semmonen omaan luokkaan, niin sitte voi niinku joka päivä harjoitella. Ei tartte aina mennä oikein.” (haastateltava R)

“Semmonen tilanne voi olla, että et joku oppilas kerto mulle, että äiti rages mulle aamuna ihan hulluna ja. Sit mä sanon, et ai jaa no puhutaans vähän siitä, et mitäs se äiti ois ehkä, minkähän takii se rages. Ja sit me saatetaan käydä läpi se, vähän semmonen kuvitteellinenkin, että et kun äiti ragee, niin mitähän kaikkii tunteit sil vois olla ja mitähän tarpeit sil vois olla. Ja oppilaat joskus mun mielestä niin on ihani semmosia, että niin tosiaan, että kun äiti voi olla ihan oikeasti huolissaan siitä oppilaasta, ja sen takia se ragee ja näin.” (haastattelija D)

“Mulle on hirveen tärkeätä, et ennenku tätä NVC:tä aletaan niinku millään tasolla oikeastaan ohjaamaan, et tuntee sen ryhmänsä niin hyvin, että sinne ei kukaan pääse vahingossakaan toteamaan jossain vaiheessa, et mun täytyy nyt olla tässä tilanteessa kirahvi ja mä unohdan nää omat tunteeni, et niit ei oo, vaan mä esitän, et kaikki on hyvin. Et ku se ei saa missään tapauksessa mennä siihen, koska heille on just opetettu se, että tunne pitää tunnistaa, se pitää jotenki, jotta sille voi jotain, sitä pitää vähän aikaa sietää, ja sit sitä säädellään. Ja tota, ja se ei onnistu, jos siihen lykätään heti NVC päälle, ennen kun nämä tunteiden tunnistamisen ja säätelyn ja sietämisen taidot on kehittyne johonkin pisteeseen.” (haastateltava W)

Huom! Haastateltavan yllä olevassa aineistoesimerkissä käyttämä termi ”kirahvi” selitetään sakaali- ja kirahvikielen käsitysryhmän avauksessa sivuilla 61–62.

Tuomitseminen ja rankaiseminen (38 ilmaisua)

Opettajien käyttämä aika (ja vaiva) oppilaiden haastavien tilanteiden taustojen ja alla piilevien syiden selvittämiseksi koettiin haastatteluissa usein riittämättömäksi. Oman toiminnan suhteen haastatteluissa mainittiin ajanpuutteen asettamat rajoitteet. Muiden kuin NVC:tä soveltavien opettajien toiminnan suhteen mainittiin heidän tehokkuusajattelunsa, tilanteiden käsittelytapansa tai se, etteivät nämä nähtävästi opettajat hahmottaneet muita toimintamalleja kuin tilanteiden

suhteellisen nopean selvittämisen. Kuten jo aiemmin toin esille oppilaiden välisen konfliktien käsittelyn käsitysryhmässä, haastatteluissa korostui, että haastateltavat olivat havainneet ristiriitatilanteita käsittelevien opettajien monesti syyllistävän melko nopeasti jotakuta oppilaiden välisen ristiriidan osapuolista, tuomitsevan hänet ja mahdollisesti myös rankaisten häntä.

Useimmiten haastatteluissa mainittiin, miten oppilasta saatettiin jonkin tapahtuneen tilanteen yksinkertaistaen syyttää ja määrittää ns. ”syylliseksi” tai ns. ”pahantekijäksi” sekä opettajan että muiden oppilaiden taholta ilman tapahtuneiden tilanteiden taustalla olevien ja niihin vaikuttaneiden asioiden riittäväksi katsottua selvittämistä. Haastateltavat näkivät erityisen tärkeäksi sekä konfliktien että muiden haastavien tilanteiden käsittelemisen ja osapuolien kuuntelemisen tasapuolisesti ja tasavertaisesti ilman, että opettaja päättää omavaltaisesti, kenen ja minkä syytä tapahtuneet asiat olivat ja antaa ns. ”syylliselle” rangaistuksen. Haastatteluissa korostettiin ristiriitatilanteiden kaikkia osapuolia kuuntelevan ja samalla aikaa vievän vuorovaikutuksen toimivan paremmin kuin nopeat tuomiot tai niiden synnyttämä rangaistusten pelko. Tähän yhdistettiin se, että syvällisempi tilanteiden käsittely saattaa parantaa oppilaiden välisiä suhteita ja ryhmädynamiikkaa. Yksi haastateltavista kertoi, että hänen omat, NVC:hen jo useaan kertaan perehtyneet oppilaansa ovat ristiriitatilanteiden selvittelyissä verrattain valmiita vastavuoroiseen, tunnesisältöjäkin käsittelevään keskusteluun pyrkiesään samalla välttämään toistensa syyttelyä.

Osa haastateltavista mainitsi sen, että oppilaat sekä myös toiset opettajat saattoivat odottaa ja jopa vaatia tuomiota ja rangaistusta ns. ”pahantekijälle” tai ”pahikselle”. Haastatteluissa tuotiin esille se, että kun oppilaat ja myös opettaja kuulivat oppilaiden haastavan toiminnan tai konfliktin taustalla olevista tarpeista, tämä lisäsi heidän ymmärrystään ja myötätuntoisuuttaan erityisesti ns. ”syyllisiä” tai ”pahantekijöitä” kohtaan. Suurin osa haastateltavista koki tärkeänä sen, että ns. ”syylliset” tai ”pahantekijät” tulivat kuulluiksi, eli saivat kokemuksen siitä, että myös heillä ja heidän näkökannoillaan oli merkitystä. Tämä yhdistettiin siihen, että saadessaan tämän kokemuksen, heidän yhteytensä muihin oppilaisiin tai opettajaan muuttui paremmaksi. Yksi haastateltavista toi esille sen, että ”häiriköksi” leimaantuminen, koska toistuvasti joutuu syyllistetyksi eikä saa riittävästi ymmärrystä muilta, saattaa johtaa oppilaan haastavan toiminnan lisääntymiseen.

Osassa haastatteluja todettiin, että NVC:ssä ei tuomita oppilaita. Kuten aikaisemmin toin jo esille kohdissa 2.5 ja 3.2, Rosenberg (2003) toteaa, että NVC:n mukaisesti toimiessa moraalisten ja dikotomisten kategorioiden (kuten hyvä-huono, oikein-väärin) käyttämistä oppilaiden toiminnan arvottamiseen ja leimojen antamista vältetään. Sen sijaan oppilaiden toiminnan arvottaminen perustuu koulussa työskentelevän aikuisen omiin arvoihin. Kaikkien hyvinvointia kouluissa lisää se, kun keskitytään kaikkien osapuolien tarpeiden täyttämiseen ilman syylistävää tai tuomitsevaa suhtautumista kenenkään suuntaan. (Rosenberg 2003, 11–12, 30–31, 52; ks. myös Hart & Hodson 2004, 26–27, 36; Rosenberg 2015, 8, 17–18, 27, 130–132, 145.) Yksi haastateltava mainitsi sen, että toisaalta jotkut oppilaat saattoivat nähdä NVC:n ei tuomitsemiseen ja ei-rankaisemiseen keskittyvän toimintamallin mahdollisuutena toimia levottomasti tai ”riehua” luokassa. Seuraavissa aineistolainauksissa on syyn etsimiseen, tuomitsemiseen ja rankaisemiseen liittyviä haastateltavien kuvauksia:

”Tulee semmonen syytös, että mille ei ihan niinku, ettei ole niinku ymmärretty täysin sitä oppilaan tai sen niinku ihmisen niitä lähtökohtia ja motiiveja sille käytökselle. Että jos nähdään vaan se hetki, että Ville lyö Jaakkoa. Ei nähä, mitä kaikkea siinä on niinku ennen tapahtunu, niin se on niin helppo syyttää sitä Villeä, kun se löi sitä.” (haastateltava G)

”Taas mä koin, et ne, jotka oli tottuneet siihen, että niitä aina tuomitaan, ja ne on ne pahikset ja ne on ne, jotka tekee väärin, niin niiltä sai paljon selaista tai niihin sai yhteyttä eri tavoin, kun tuli tällä tavalla ja ne koki, että ne tuli enemmän kuulluksi.” (haastateltava R)

Vanhempien huolipuhe ja syytökset (27 ilmaisua)

Kaikissa haastatteluissa kuvailtiin, miten NVC oli auttanut ymmärtämään paremmin oppilaiden vanhempien huolipuhetta tai syytöksiä ja tämän viestinnän taustalla olevia tarpeita. Osassa haastatteluja tämän nähtiin liittyvän siihen, että NVC oli auttanut esittämään vanhemmille asioiden käsittelyä eteenpäin vieviä kysymyksiä vuorovaikutustilanteissa. Osassa haastatteluja tuli myös esille, että NVC:n tuntemisen antama ymmärrys oli saanut opettajan tuntemaan itsensä varmemmaksi haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden vanhempien kanssa. Yksi haastateltava mainitsi, että NVC on auttanut antamaan vanhemmille empatiaa vuorovaikutustilanteissa.

Haastateltavat korostivat yleensäkin vanhempien kuuntelemista vuorovaikutustilanteissa. Kahdessa haastattelussa myös mainittiin, että opettaja ei ollut suoraan sanoittanut vanhemmille heidän tunteitaan tai tarpeitaan, koska se olisi todennäköisesti ollut provosoivaa. Osa haastateltavista kuvaili myös toistaneensa oppilaiden vanhemmille heidän kommenttiansa keskeisiä sisältöjä tarkoituksenaan osoittaa kuulevansa ja ymmärtävänsä sekä samalla varmistaa, että on ymmärtänyt vanhemman ilmaiseman viestin tarkoitetulla tavalla. Yksi haastateltava toi esille sen, miten hän oli tukenut oppilaiden vanhempia tilanteissa, joissa he mainitsivat muualla kuin koulun alueella tapahtuneita haastavia tilanteita oman lapsensa kanssa. Seuraavissa aineistolainauksissa tulee esille vanhempien kohtaamiseen liittyviä kuvauksia:

“On tavallaan pystynyt näkemään sen vanhempien huolipuheen taakse, että sen mikä sinne rivien väliin jää ikään kuin, ja tarttua niihin asioihin ja on saanut vietyä sitten sitä tilannetta tai käsillä olevaa asiaa eteenpäin, ettei oo jääny niin kuin juupas eipäs linjalle jankuttaamaan jostain, vaan selvästi se keskustelu asia ja ongelmat on saatu ratkeamaan.” (haastateltava K)

“Kyllä mä ehkä nään sen eron, että silloin ensimmäisenä vuonna, kun mä en ollut käynyt sitä (NVC-) koulutusta vielä, niin oli ehkä vaikeempaa, kun joku vanhempi otti yhteyttä ja kritisoi. Niin oli mul oli ehkä vaikeempaa, että miten mä vastaan siihen. Et ehkä mä rupesin niinku enemmän puolustautumaan silloin.” (haastateltava R)

“Mä luulen, et mä osaan ainaki tarjota niissä tilanteissa paremmin empatiaa, että et saattaa tulla joku vanhempi, eiku toi vanhempi sanomaan, et se on huolissaan niinku sen pojasta, et sen poika on kokenu niinku kiusaamista, niin mä sit osaan aika hyvin antaa empatiaa ja ymmärrystä siinä hetkessä ja silleen niinku peilaa, et sä oot tosiaan huolissaan sun pojan hyvinvoinnista.” (haastateltava G)

“En mä niille rupee sanoittamaan niiden tarpeita, mut mä tiedostan ne itse. Tiedostan ne itse, että heillä on tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi ja heillä on huoli siitä, että kelpaahan he vanhempina. Riippuen vanhemmasta mä saatan sanottaa heille nimenomaan, että he on niinku lapsilleen parhaimpia vanhempia, mutta mä en sanota heille, että koska sulla on tämä tarve, niin minä ymmärrän sen tälleen. Sitä ei sanota ääneen, mutta niinku se, saatan sanoa, ymmärrän, että tämä asia harmittaa ja kiukuttaa.” (haastateltava W)

NVC:n tarvepohjaisuus (26 ilmaisua)

Useimmiten haastatteluissa kuvattiin sitä, miten NVC:n mukainen tarvepohjainen suhtautuminen oppilaisiin auttoi suhtautumaan oppilaiden joskus haastavaankin

toimintaan myötämielisemmin ja empaattisemmin. Tähän liittyen mainittiin välillä myös tarpeiden ja strategioiden näkeminen erillisinä ulottuvuuksina. Osa haastateltavista toi esille sen, että kun opettajana tuo esille oman tarpeensa, niin se tekee oppilaille opettajan toiminnan ymmärrettävämmäksi sen sijaan, että opettaja vain käskyttäisi. Haastatteluissa korostui myös se, miten rakentava vuorovaikutus oli auttanut haastateltavia selviytymään haastavista tilanteista oppilaiden vanhempien kanssa keskittymällä heidän tarpeisiinsa ja joskus myös sanoittamalla niitä. Kaksi haastateltavista ilmaisi käsityksen, että vaikka tarpeiden sanoittaminen on monelle melko vierasta, niin niitä voivat oppilaatkin oppia ilmaisemaan. Yksi haastateltava korosti sitä, että oppilaat myös haluavat täyttää opettajan tarpeita, kun vain ymmärtävät niitä. Alla esittelen kaksi kuvausta liittyen NVC:n tarvepohjaisuuteen:

“Kun ne (vanhemmat) puhuu jotain, niin mä mietin, mikä ton puheen takana on, että mä niin kun ajattelen, että mistä tarpeesta tää lähtee, ja sitten kun vastaan siihen vanhemman kysymykseen tai pyyntöön tai mikä se nyt on, niin mä vastaan siihen tarpeeseen suoraan.” (haastateltava K)

“Kun osaa selittää ne (tarpeet) lasten... ne tietysti tarttee selittää ne asiat niin, että lapset ymmärtää ne. Ei heille tarve sanana oo mitenkään kauheen selkee, mut jotenki, kun kertoo heille, et mulle on tärkeä tämmönen ja tämmönen, niin sitten mun mielestä ymmärtää ja ehkä helpommon sitten toteuttaa sitä, mitä mä pyydän heiltä.” (haastattelija D)

Muiden opettajien asenteet NVC:tä kohtaan (23 ilmaisua)

Aineistossa tuli esille karkeistaen joko varovaista myötämielisyyttä tai suoraa kriittisyyttä NVC:tä kohtaan muiden samassa koulussa (kuin haastateltava) työskentelevien opettajien taholta. Suurin osa haastateltavista ilmoitti, että kukaan toinen opettaja ei ollut ilmaissut halukkuutta tutustua NVC:hen tai käyttää sitä omakohtaisesti työssään, vaikka nämä haastateltavat luokanopettajat olivat kertoneet NVC:stä avoimesti työpaikoillaan. Useimmiten haastatteluissa kuuluikin läpi toisten opettajien enemmän tai vähemmän kohteliaan välinpitämätön tai välttelevä asennoituminen NVC:n suhteen. Kaksi haastateltavista tosin ilmoitti saaneensa koulunsa rehtorilta selkeästi tukea NVC:n soveltamiselle työssään. Haastatteluissa mainittiin myös tiukkuuden, asioiden hoidon nopeuden ja tehokkuuden vaatimus toisten opettajien taholta konfliktien käsittelytilanteisiin liittyen. NVC:ssä taas korostuu pikemminkin tasavertainen dialogisuus ja kuuntelu kuin tiukkuus

suhteessa oppilaisiin (ks. esim. Rosenberg 2003, 2, 43). Yksi haastateltavista korosti erityisesti sitä, että yhteisopettajuudessa toisen luokanopettajan tai toisten luokanopettajien asenteet NVC:tä kohtaan vaikuttavat ratkaisevasti siihen, missä määrin ja miten toimivasti rakentavaa vuorovaikutusta on mahdollista soveltaa työssään yhteisopettavassa luokassa. Seuraavaksi kaksi erilaista käsitystä liittyen toisten opettajien asennoitumiseen suhteessa NVC:hen:

”Yleisesti jokaisessa konfliktissa niin niin, jos haluaa että kaikki tulee niinku kuulluksi ja että kaikki niinku ymmärtää myös sen toisen niinku näkemyksen, niin siihen menee aikaa, et se nopee on se, että joku muu tulee päättämään, että kuka teki väärin, ja mitä pitää tehdä ensi kerralla.” (haastateltava R)

”Yhteisopettajuus tekee myös NVC:n toteuttamisesta todella haastavaa, jos on opettajakollegoita tai varsinkin jos on yhteisopettajuutta, ja sillä toisella opettajalla on ihan erilaiset käytösmallit kun sulla, ja se ei tiedä siitä NVC:stä. Ja varsinkin, jos voi kuvitella, että jos on vanhempi opettaja, jolla on hyvin urautunut tavallaan se tietynlainen tapa olla ja käsitellä, niin siinä voi uudella opettajalla sitten aika nopeasti hiipua ne semmoset idealismit tai se, että voi olla aika haaste, haaste kyllä lähteä toteuttamaan sitä omaa tapaa.” (haastateltava G)

Ajanpuute (20 ilmaisua)

Ajanpuutteen tematiikka on tullut jo esille konfliktien käsittelyn sekä tuomitsemisen ja rankaisemisen käsitysryhmissä. Se muodostaa kuitenkin laajemman, myös konflikteista erillisen, NVC:n soveltamiseen luokanopettajan työssä liittyvän ilmiön. Useimmiten haastatteluissa korostettiin sitä, että tunne-, tarve- ja konfliktiasioiden käsittelyyn tarvittiin huomattavia osia oppitunneista tai jopa kokonainen oppitunti, ehkä kaksikin, että alla piileviä asioita saadaan riittävän ymmärrettävästi artikuloitua, usein jopa koko luokan kuullen. Haastatteluissa korostui yhä uudestaan ajanpuutteen asettamat haasteet NVC-soveltamiselle, jos pyrkii ymmärtämään ja mahdollisesti myös esille tuoden peilaamaan oppilaiden tunteita, tarpeita ja toiveita tai pyyntöjä, etenkin haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Osa haastateltavista toi esille sen, että NVC:n mukaisille vuorovaikutusprosesseille, joiden kautta voisi parantamaan oppilaitten välisiä suhteita ja yleistä luokkahenkeä tai ryhmädynamiikkaa, on koulussa haastava löytää aikaa. Osa haastateltavista kuvaili myös, että monesti ei kannattanut edes lähteä käsittelemään jotain yksittäisenkin oppilaan sisäistä tai oppilaiden välistä tilannetta käyttäen NVC:tä,

koska käytettävissä ei ollut riittävästi aikaa. Tämä erityisesti korostui konfliktien selvittelyprosesseissa. Niihin liittyen mainitsinkin aikaisemmin jo haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista liittyen siihen, että monet opettajat vaikuttavat toteuttavan useimmiten sitä toimintamallia, että opettajana ratkaisee ristiriitatilanteet melko nopeasti. Keskeiseksi teemaksi haastatteluissa nousi siis se, että luokanopettaja, joka haluaa soveltaa NVC:tä työssään, on usein huomattavien haasteiden edessä johtuen ajanpuutteesta, ellei hän tee tietoisia valintoja suosia aikaavieviä käsittelyprosesseja opettamisen sijaan.

Yksi haastateltava näki resurssiopettajan läsnäolon muun luokan kanssa mahdollisuutena luokanopettajalle soveltaa NVC:tä aikaa vaativan prosessin läpikäymiseen yhden tai useamman oppilaan kanssa. Samalla tavalla toisessa haastattelussa mainittiin yhteisopettajuus mahdollisuutena soveltaa NVC:tä oppilaiden kanssa, sillä välin kun toinen opettaja tai opettajat pitävät huolta muista yhteisluokan oppilaista. Yksi haastateltava näki myös opettajan paremman taitavuuden ja intuition vuorovaikutuksessa ja NVC:n käytössä mahdollisuutena käsitellä asioita nopeammin. Alla olevissa aineistolainauksissa tulee esille ajanpuutteeseen liittyviä kuvauksia:

”Se on aika, aika turhauttavaa tavallaan, että jos niinku se ainoa, ainoa tavallaan niinku, mitä siellä koulumaailmassa opettajat ja muut niinku arvostaa siinä käsittelyssä, että kuinka nopeasti se tapahtuu, ja niin se on tavallaan vaan niinku tehokkuusajattelu.” (haastateltava G)

”Jos on taitava NVC:n kanssa, niin voi aika nopeasti saada ihminen niinku tai silleen saada sellanen yhteys, että ihminen tulee kuulluksi, että harmittiko sua tää asia ja olisitko halunnut näin. Että jos arvaa oikein, niin se tilanne voi rauhoittua siitä, että aina ei välttämättä kestä niin kauan.” (haastateltava R)

Sakaali- ja kirahvikieli (17 ilmaisua)

Joudun tämän käsitysryhmän avauksessa ensin määrittelemään ja kuvailemaan, mitä ym. sakaali- ja kirahvikieli käsitteet tarkoittavat. Hart ja Hodson (2004, 71–76) kuvailevat kirjassaan kahta erilaista vuorovaikutuksen demonstroimiseen ja sujuvoittamiseen käytettyä vuorovaikutus- ja viestimistapaa, joita kutsutaan ”kieliksi” eli kirahvikieltä ja sakaalikieltä. Näiden ”kielten” on tarkoitus ymmärrettävällä tavalla havainnollistaa erilaisia ja vastakkaisia viestimisen tapoja. Kirahvi- ja sa-

kaalikieliset ovat Rosenbergin kehittämiä ja koulutuksissa (joista joitakin on nähtävänä Youtubessa) hänen usein hyödyntämiään, myös käsinukkeja käyttäen havainnollistamia. Tosin niitä ei mainita Rosenbergin (2003; 2015) keskeisissä NVC-teoksissa. Hartin ja Hodsonin (2004) mukaan sakaalikieli on ns. väkivaltaista eli syyttelevää, kritisoivaa, tuomitsevaa ja leimaavaa kielenkäyttöä. Kirahvikieli on rakentavan vuorovaikutuksen mukaisesti väkivallatonta ja myötätuntoista, toista ihmistä ja hänen tunteitaan ja tarpeitaan kunnioittavasti kuuntelevaa ja niitä arvailevaa. Vahvana ajatuksena kirahvikielissä on myös se, että omista tunteista kannetaan ja ilmaistaan vastuuta. Sen sijaan että sanotaan: ”olen vihainen, koska sinä...”, niin sanotaan: ”olen vihainen, koska minä...”. Samaistuttaviin eläinhahmoihin ja niiden ”kieliin” perustuva vuorovaikutuksen opettaminen on pienempien lasten ja aikuistenkin mielestä helposti vastaanotettavaa ja ymmärrettävää. Hart ja Hodson väittävät, että 10–18-vuotiaat lapset sen sijaan usein pitävät näitä ”kieliä” jonkin verran noloina tai lapsellisina ja jonkin verran vastustavat niiden käyttöä. (Hart & Hodson 2004, 71–76, 84.)

Haastatteluissa ei ilmennyt, että 10–13-vuotiaat eli vanhemmat ala-asteikäiset oppilaat, joille oli mallinnettu kirahvi- ja sakaalikielten käyttöä tai jotka sovelsivat niitä harjoittelutilanteissa, olisivat vastustaneet tai vieroksuneet kielten käyttöä. Sen sijaan osa haastateltavista totesi, että näiden ”kielten” käyttö oli oppilaiden mielestä ollut sekä mielekästä että ymmärrettävää, myös konflikti- ja muita vuorovaikutustilanteita selkeyttävää. Samat haastateltavat myös korostivat, ettei sakaali- ja kirahvikielten harjoittelu sovi kaikkein pienimmille oppilaille, ja että isompienkin oppilaiden kanssa kielten harjoittelu edellyttää valmistavaa opetusta ja tutustumista tunteiden käsittelyyn liittyen. Osa haastateltavista myös totesi, että sakaalikielen tunnistamisesta on ollut hyötyä vuorovaikutustilanteissa oppilaiden vanhempien kanssa. Se on auttanut omassa suhtautumisessa, kun oppilaiden vanhemmat ovat käyttäneet joko haastavia ja jopa hyökkäviä ilmaisuja sanallisesti tai kirjoitetun tekstin välityksellä. Alla on kaksi erilaista kuvausta siitä, miten sakaali- ja kirahvikieliä on voinut käyttää luokanopettajan työssä:

“Oman luokan kanssa on sakaalit ja kirahvit käyty läpi. Ja nyt ne harjoittelee aktiivisesti itselleen kirahvina olemista. Eli positiivista tsemppaavaa asennetta haastavissa tilanteissa itselleen. Meillä on kirahvikäsi, taputa itseäsi olkapäälle ja sano, että vaikka sua nyt kiukuttaa ja sä et jaksa tehdä läksyjä ja sä et ehkä tätä ymmärrä, niin sä oot silti kuitenkin hyvä tyyppi. Et niinku se kannustava ote siihen ja ymmärtävä puhe itseä kohtaan, koska mä aina

ajattelen niin, että sä et voi ymmärtää muita, jos sä et ymmärrä itseäsi. Että se myötuntoinen asenne itseä kohtaan on ensin siellä pohjalla, että voi olla myötätuntoinen toisia kohtaan.” (haastateltava W)

“Ja sit myös se, ettei tartte ottaa ne kaikki sanat, kun ihminen puhuu sakaalikieltä, niin siinä on kuitenkin tunteet ja tarpeet takana, niin ei tartte kuunnella kaikki sakaalilauseet niin tarkkaan, kun se ei oo se pääpointti.” (haastateltava R)

Itsestä huolehtiminen vuorovaikutuksessa (13 ilmaisua)

Itsestä huolehtimisen käsitysryhmään sisältyy ilmaisuja, joissa ilmenee, miten NVC:n avulla tai suhteessa siihen haastateltavat ovat pitäneet huolta omasta hyvinvoinnistaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Useimmiten haastatteluissa tuli esille NVC:n itseä rauhoittava ja omaa ajattelua selkeyttävä vaikutus, kun NVC on auttanut syvemmin ymmärtämään vanhempien hädän ja suuttumuksen takana olevan tarpeita. Haastatteluissa mainittiin myös, miten NVC on auttanut hahmottamaan omia tunteita ja tarpeita haastavissa tilanteissa luokanopettajan työssä. Yksi haastateltava mainitsi myös sen, että NVC on selkeästi lisännyt hänen kokemansa itse-empatian määrää. Seuraavissa aineistolainauksissa tulee esille käsityksiä siitä, miten NVC:stä on ollut apua suhteessa itsestä huolehtimiseen:

”Mä ehkä niinku itselleni osasin niinku rauhoittua, et kun joku vanhempi kirjoitti mulle just, että voitko lopettaa tän kiusaamisen mun lasta kohtaan, että voitko tehdä, että hän löytää kaverin niinku huomiseen mennessä, että tämä itku loppuu kotona, ja niinku tälläsii. Niin sit voi olla, et okei, mä kuulen. Et se oli sillee hyvä, et niinku itse pystyi rauhoittumaan, et mä en ota nyt kaikki noi niinku suoraan, mitä tulee, vaan mä pystyn vähän katsomaan sen niinku läpi tai niinku syvemmin, mitä siinä on niinku. Et justiin sillee, et hänellä on joku hätä ja joku negatiivinen tunne, joku huoli varmaan, ja tarve on niinku oman lapsen hyvinvointi.” (haastateltava R)

”Kun omien tunteitten ja tarpeitten tunnistaminen, kun on helpottunut, niin se jäsentää myös omaa oloa niin sit semmosissa tilanteissa, kun on vähän vaikka kaoottista. Esimerkiksi juuri koulussa, kun saattaa olla semmosia hetkiä, että on niinku aika kiire, ja yks menee tonne ja toinen tonne, ja mikään ei onnistu ihan just silleen, kun mä olin suunnitellut eikä lähellekään. Niin semmosissa hetkissä vaikka tän, ihan tän yleensäkin tän asian ja tarpeitten tiedostamien on ollut mulle sellanen avainasia, että mä oon huomannu, että tästähän onkin mun omassa olossa kyse, et mä tarvisin jotakin tähän niinku muuta.” (haastateltava D)

“Mä näen, että se on parantunu, mä näen, että kaikista suurin etu itelle on se älytön itse-empatian lisääntyminen. Niinku se, että mä en oo soimannu enää itteäni niin paljon mun tietyistä valinnoista ja muusta, vaikka mä saatan saada niinku ulkopuolelta tuomintaa ja muuta.” (haastateltava G)

NVC:n toimivuus (9 ilmaisua)

NVC:n toimivuuden käsitysryhmään sisältyy enimmäkseen haastateltavien käsityksiä siitä, että NVC on yleisellä tasolla helpottanut ja jäsentänyt luokanopettajan työtä sekä myös lisännyt omaa toisten toiminnan ymmärtämistä ja hyväksymistä. Yksi haastateltavista korosti sitä, että NVC:n toteuttamista on vaikea sovittaa yhteen ns. ”normaalin” koulumaailman kanssa. Alla kolme erilaista haastateltavien ilmaisemaa käsitystä siitä, miten NVC toimii koulukontekstissa:

“Mä toivoin, kun sen lyhyen kurssin kävin, että se (NVC) tulis osaks mun omaa kommunikointia ja vuorovaikutusta niinku luonnollisesti, eikä niin, että se on vaan joku tekniikka tai joku tämmöne ylimääräinen juttu, vaan että se on tämmönen luonteva osa mua. Niin mä, mun mielestä se onkin tullut sel-laseks osittain, ei koko aikaa eikä varsinkaan läheisimpien ihmisten kaa, et kotona se onkin puolison kaa varmaan kaikkein vaikeinta, mutta tota, mut niinku jonkin verran kyllä pikkuhiljaa se on hiipiny osaks. Töissä musta on luontevaa ja kiva käyttää sitä.” (haastateltava D)

“Ehkä se NVC antaa vielä sen, ettei mun tarte olla niinku samaa mieltä sen niinku, ettei mun tarte hyväksyä se lyöminen, mutta mä voin kuitenkin hyväksyä, tai niinku nähdä se ihminen, et sil on joku hätä ja sil on joku tarve, ja se tarve on tärkeä joka tapauksessa. Et se on niinku myös semmonen, et ennen NVC:tä niin koin ehkä niinku vaikeemmaks se, että jos mä en hyväksy sitä lyömistä, niin miten mä voin sit niinku kuulla sitä ihmistä, koska sit se vaikuttaa siltä, et mä hyväksyn sen lyömisen.” (haastateltava R)

NVC:n muodolliset askeleet (8 ilmaisua)

Esittelin Rosenbergin (ks. 2015, 6–7, 231) lanseeraamat NVC:n muodolliset askeleet kohdassa 2.5. Kukaan haastateltavista ei maininnut opettavansa oppilaille NVC:n muodollisten askelien käyttöä. Yksi haastateltavista mainitsi, ettei ollut esitellyt niitä oppilailleen. Myös yksikään haastateltavista ei ilmoittanut käyttävänsä konfliktien käsittelyssä NVC:n muodollisia askelia. Niiden käyttöä kohtaan on esitettykin kritiikkiä, jota toin aikaisemmin esille kohdassa 2.4 (ks. Little 2008, 28, 56; ks. myös Flack 2006, 312–327; Kashtan 2012).

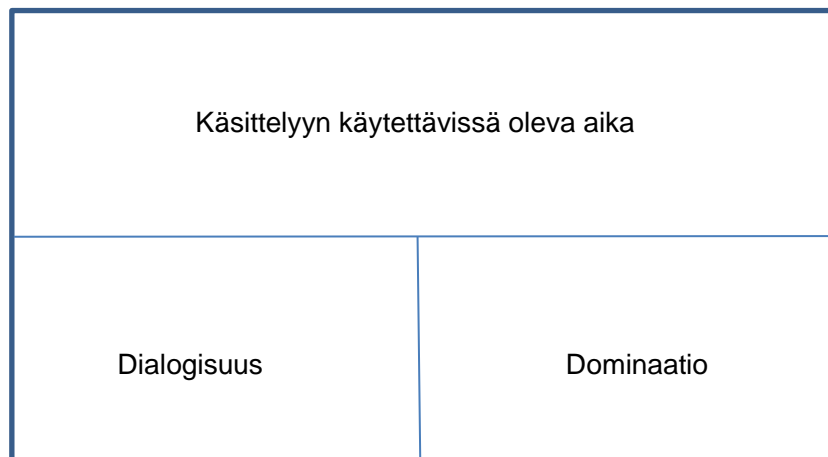
Yksi haastateltavista totesi, ettei ole kokeillut NVC:n muodollisten askelien käyttöä luokanopettajan työssään. Sama haastateltava kuvaili, miten hän ohjaa oppilaita löytämään oman tiensä tunteidensa ja tarpeidensa hahmottamiseen. Yksi haastateltavista kuvaili, että NVC:n muodollisten askelien käyttö saattaa johtaa toisen osapuolen reaktioihin vuorovaikutuksessa, ja yleensäkin kannattaa olla tarkka sen suhteen, millaisia ilmaisuja käyttää NVC:hen liittyen. Yksi haastateltavista oletti käyttävänsä NVC:n muodollisia askelia vain omassa havainnoinnissaan luokanopettajan työssä. Alla kaksi erilaista kuvausta haastateltavien suhtautumisista NVC:n muodollisten askelien käyttöön:

“Jos ihmiset ei oo tottuneita, niin ne voi myös ajatella, että mitä helvettii toi rupee nyt jotain niinku, niinku tunteita ja tarpeita kaivamaan. Niin siinä pitää olla myös vähän strateginen, niinku millä tavalla ja mitkä sanat.” (haastateltava R)

“Yleensä yritän olla väkisin ohjaamatta lasta sellaseen suuntaan, jonka minä tiedän, että se on se päätepiste. Eliikkä että yritän ohjata lapsen kulkemaan sen kaikkien niiden havaintojen ja portaiden kautta niin, että hän tulisi itse tietoiseksi siitä tarpeestaan taikka tunteestaan tai siitä prosessista, mikä siin on menossa.” (haastateltava W)

6 KUVAUSKATEGORIOIDEN AVAUS JA NIIDEN SUHDE TEORIAAN

Tutkimustehtävänäni oli saada selville, millaisia käsityksiä ja kokemuksia luokanopettajilla on rakentavan vuorovaikutuksen (NVC:n) soveltamisesta luokanopettajan työssä. Tähän liittyen tutkimus ja sen tulokset toivat monenlaista syvällistä ja merkittävää tietoa. Aineiston analyysin kautta muodostuneiden käsitysryhmien valossa hahmottui laadullisia eroja luokanopettajien käsityksissä. Muodostin kuvauskategoriat suhteessa näihin selkeisiin eroihin. Tässä luvussa avaan kuvauskategorioiden välisiä yhteyksiä, samalla kun avaan kuvauskategorioiden liittyviä sisältöjä ja niiden suhdetta teoriaan. Kuviossa 1 esittelen syntyneet kuvauskategoriat.



KUVIO 1. Kuvauskategoriat

Tutkimukseni kuvauskategoriat ovat keskenään hierarkkisessa suhteessa, sillä käsittelyyn käytettävissä olevan ajan kuvauskategoria muodostui yläkategoriaksi (ks. Niikko 2003, 38). Käsittelyyn käytettävissä olevan ajan kuvauskategorian sijoittaminen dialogisuuden ja dominaation kuvauskategorioiden yläkategoriaksi kuvaa niiden keskinäisiä suhteita, sillä käytettävissä olevan ajan kuvauskategoria säätelee dialogisuuden ja dominaation kuvauskategorioita. Dialogisuuden ja dominaation kuvauskategoriat ovat siis alisteisia käsittelyyn käytettävissä olevan ajan kuvauskategorialle. Kuvauskategorioiden välillä oleviin yhteyksiin perustuen

käsittelyyn käytettävissä olevan ajan, dialogisuuden ja dominaation kuvauskategoriat on kaikki asetettu tulosavaruudessa kosketusyhteyteen toistensa kanssa ja erotettu toisistaan ohuemmalla viivalla (ks. Valkonen 2006, 54, 59).

Muodostaessani kuvauskategorioita niihin sijoittuneiden ilmaisujen ja käsitusten määrällä ei enää ollut merkitystä, sillä jokaiseen tulosavaruuteen sisällytettyyn kuvauskategoriaan niitä sijoittui runsas määrä. Jätin kuvauskategorioihin sisällyttämättä pienemmät alle kymmenen ilmaisua sisältävät käsitysryhmät, eli NVC:n toimivuuden (9 ilmaisua), NVC:n muodollisten askeleiden (8 ilmaisua), NVC-menetelmän harjoittamisen muille kuin omille oppilaille (6 ilmaisua), kiusaamisen (5 ilmaisua), kuuntelemisen (5 ilmaisua), muiden vuorovaikutustaitojen yhdistämisen NVC:hen (5 ilmaisua), NVC koko koulun toimintakulttuurina (3 ilmaisua) ja NVC:n mallintamisen esimerkin kautta (3 ilmaisua) käsitysryhmät. Näiden käsitysryhmien sijoittaminen ja sisällyttäminen kuvauskategorioihin ei ollut perusteltua johtuen niiden sisältämästä marginaalisesta ilmaisujen määrästä. Keskityin analyysissä ja kuvauskategorioiden muodostamisessa käsitysryhmiin, joihin sisältyi enemmän ilmaisuja.

Dialogisuuden ja dominaation kuvauskategoriat ovat sisällöllisesti lähellä sekä Eislerin (2000) että Rosenbergin (2003) hahmottamia ja luvussa 3 mainitsiani toimintamalleja ja lähestymistapoja. Näitä kuvauskategorioita ja niihin liittyviä kategorisia vastakkainasetteluja ei ole kuitenkaan johdettu teoriasta, vaan ne ovat muodostuneet itsenäisesti analyysin kautta pohjautuen aineistossa ilmeviin tutkimusta varten haastateltujen luokanopettajien käsityksiin ja kokemuksiin (ks. Eisler 2000, 10–11; ks. myös Eisler 2003, xi–xv; Larsson 2018, 34, 38–40; Rosenberg 2003, 2–3, 110; Rosenberg 2015, 23, 199–202).

Kuvauskategorioiden muodostaminen oli haastava analyttinen prosessi, joka vaati korkeampaa abstrahoinnin tasoa. Oppilaiden välisten konfliktien käsittelyn käsitysryhmä sisälsi kahdenlaisia ilmaisuja ja käsityksiä, jotka sisältyivät joko dialogisuuden tai dominaation kuvauskategoriaan. Vastaavalla tavalla sakaali- ja kirahvikielen käsitysryhmä sisälsi kahdenlaisia ilmaisuja ja käsityksiä. Kirahvikieleen liittyvät ilmaisut ja käsitykset sisältyivät dialogisuuden kuvauskategoriaan. Sakaalikielen liittyvät ilmaisut ja käsitykset sisältyivät dominaation kuvauskategoriaan.

6.1 Käsittelyyn käytettävissä oleva aika

Käsittelyyn käytettävissä olevan ajan kuvauskategoriaan sisältyi ajanpuutteen käsitysryhmä. Kuvauskategorian nimessä käsite 'käsittely' viittaa opettajan suorittamaan erilaisten vuorovaikutustilanteiden, kuten ristiriitatilanteiden, luomien haasteiden selkeyttämiseen ja selvittämiseen. Käsittelyyn käytettävissä olevan ajan kuvauskategorian sisällöissä korostui oppilaiden välisten konfliktitilanteiden ja muiden tunnetasolla oppilaita haastavien tilanteiden suhteen käsittelyyn käytettävissä olevan ajan määrä ja sen merkitys tällaisten tilanteiden käsittelemiselle. Haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista muodostui kuva, että tällaiset yllämainitut akuuttien ja haastavien tilanteiden käsittelyprosessit saattoivat viedä huomattavan määrän aikaa erityisesti, kun on kyseessä ristiriitatilanteiden selvittely. Tämä tulee hyvin esille seuraavissa aineistolainauksissa:

“Siihen (NVC-käsittelyyn) saatto mennä tunti ja puoltoista ja kaksikin, helposti.” (haastateltava W)

”Hyviä kokemuksia on ollu, kun on ollu välituntivalvojana ja on ollu hyvin aikaa siinä keskittyä. Se vaatii niinku vähintään sen, ihan vähintään kymmenen minuuttia tai vartin, että kannattais niinku kunnolla lähteä, lähteä käsittelemään sillä NVC-tyylillä, että kuunnellaan oppilaitten tunteet ja tarpeet, ilman sitä syyttelevää sormeaa.” (haastateltava G)

Käsittelyyn käytettävissä oleva aika liittyy erityisesti käsitysryhmissä ja kuvauskategoriassa kuvattuihin tilanteisiin, joissa opettajat ovat kokeneet, että käytettävissä on vain suhteellisen rajoitetusti tai liian vähän aikaa akuuttien oppilaiden välisten konfliktitilanteiden tai muiden tunnetasolla oppilaita haastavien tilanteiden käsittelyyn. Yllämainittuihin tilanteisiin liittyy kuvauskategoriassa myös luokanopettajien kohtuuttomaksi tai jopa mahdottomaksi koetut haasteet luoda tai mahdollistaa lisää käsittelyaikaa, kun oppilaiden väliset ristiriitatilanteet ja muut tunnetasolla oppilaita haastavat tilanteet kaipasivat suhteellisen nopeaa käsitteilyä ja selvittelyä. Tähän liittyy myös kuvauskategoriassa ilmenevä luokanopettajien kokemus yleisestä haastavien vuorovaikutustilanteiden selvittämiseen käytettävissä olevan ajan vähyydestä luokanopettajan työssä. Seuraavissa aineistolainauksissa tulee hyvin esille, miten luokanopettajat kuvailivat vähäiseksi koetua käsittelyyn käytettävää aikaa:

”Haasteena oli yleensä niinku se aika, jos rupee niinku enemmän sovitteluun, eikä vaan niinku päättämään miten meni ja miten ois pitäny mennä, niin sit se kestä paljon enemmän aikaa, että sit pitää oikeesti puhua ja kuunnella ja näin niin.” (haastateltava R)

”Mut ehkä mä vielä enemmän huomaan sen omien, omien lasten kanssa, kun koulussa, johtuen ehkä siitä, että koulussa on loppujen lopuksi hirveän vähän aikaa siihen, että kohtaisi jonkun oppilaan kanssa ja ehtis käydä nämä, näit (NVC) vaiheita vaikka läpi, jos jonkun tilanteen seurauksena. Että, et se on vaan valitettavaa, että siellä on ne kakskyt muuta, jotka odottaa, odottaa, ja se voi joskus olla aivan mahdoton se tilanne luokanopettajalle järjestää sellast aikaa.” (haastateltava D)

Fenomenografisessa tutkimuksessa kartoitetaan tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia. Sen takia en spekuloinut tässä yhteydessä, kuinka yllä mainittujen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset käytettävissä olevan ajan vähyydestä ovat suhteessa ns. ”todellisuudessa” käytettävissä olevaan aikaan. Kuten Nummenmaa ja Nummenmaa (2002) toteavat, fenomenografisen tutkimuksen kohteena ei nähdä olevan objektiivisen todellisuuden. Sen sijaan fenomenografian linssin kautta tarkasteltaessa huomio keskittyy yksilöiden sosiaalisessa viitekehityksessä ja vuorovaikutuksessa muodostamiin ja jatkuvassa muutoksessa oleviin todelluuksiin. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 71; ks. myös Ahonen 1994, 114; Huusko & Paloniemi 2006, 164; Marton 1988, 144–146, 152–155; Niikko 2003, 12–15, 25.) Länsikallion, Kinnusen ja Ilveksen (2017, 2) Opetusalan Ammattijäjestölle (OAJ) tekemän työolobarometrin tulosten mukaan opettajilla työaika ei riitä tehtäviin ja opetustyö on liian kuormittavaa.

Kuvauskategoriassa kuvattiin, miten luokanopettajien käsityksiin ja kokemuksiin, että haastavien tilanteiden käsittelyyn on käytettävissä vain suhteellisen rajoitetusti tai liian vähän aikaa, ovat vaikuttaneet monet aspektit. Kuvauskategoriassa myös korostui, että luokanopettajien kokemat paineet suhteessa koulujen tuntirakenteiden, lukujärjestyksen ja oppilaiden siirtymien (esim. välitunnilta tunnille) noudattamiseen ovat vaikuttaneet heidän käsityksiinsä suhteellisen rajoitusta tai liian vähäisestä käytettävissä olevasta ajasta. Seuraavassa aineistolainauksessa tulee hyvin esille tähän liittyvä kuvaus:

”Ei siihen ole varattu lukujärjestyksessä aikaa opettajille, että käsitellään nyt vaikka, tai lähdetäänpä parantamaan vaikka luokkahenkeä tai ryhmädynamiikkaa sillä, että käsitellään niitä isoja ongelmia siellä luokkatilanteessa.

Se on niinku käytännössä, se on niinku kaikesta muusta pois.” (haastateltava G)

Ajan ja ajankäytön rakenteistuminen kouluissa eli koulun instituutiossa käytetty aikakehikko ja tuntirakenne on kehitetty myös vastaamaan koulujen institutionaalisiin tarpeisiin. Foucault (1984) kuvailee, miten eri tavoin instituutioissa on ylhäältä alaspäin rakenteistettu ja säädelty ajan käyttöä ja sen rakenteita, niihin liittyvää kehojen liikettä ja asennoitumisia eri tiloissa ja myös yksilöiden suhtautumista sekä tähän ajan ja tilojen säätelyyn että myös itseensä subjekteina. Näissä prosesseissa ovat historiallisesti korostuneet erityisesti oppilaiden kontrolloimiseen ja kurinpitoon liittyvät ulottuvuudet. (Foucault 1984, 191–197.) Koulujen aikakehikkoa ja tuntirakennetta ei ole erityisesti kehitetty vastaamaan myös joihinkin oppilaiden inhimillisesti ja situationaalisesti kokemuksiin perustarpeisiin, kuten kuulluksi ja ymmärretyksi tulemiseen riittävän tai riittäväksi koetun ajan kanssa (ks. Foucault 1984, 191–197). Honkasilta (2016, 24, 77–80) huomauttaa, että kasvatuksen tarkoitus kouluissa on ennemminkin palvella oppilaiden tarpeita kuin institutionaalisia tarpeita.

Kuvauskategoriassa kuvattiin myös tapoja saada lisää käsittelyyn käytettävää aikaa. Yksi haastateltava totesi, että resurssiopettajan läsnäolo saattoi mahdollistaa lisää aikaa luokanopettajalle. Samalla tavalla toisessa haastattelussa mainittiin yhteisopettajuus mahdollisuutena käyttää NVC:tä tilanteiden käsittelyyn muutaman oppilaan kanssa, kun loput oppilaista ovat toisella yhteisopettajalla. Yksi haastateltavista myös kuvaili, miten hän oli keskeyttänyt tuntien aiheiden opettamista ja keskittynyt sen sijaan oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittämiseen, mihin liittyvät prosessit olivat toimineet kaikille luokan oppilaille myös oppimiskokemuksina. Alla kaksi aineistolainasta, jotka kuvaavat, miten käsitteilylle käytössä olevaa aikaa on mahdollistunut lisää:

“Mä sain siihen yleensä niinku, kun mulla oli aika paljon resurssiopettajia tai näin niinku luokassa, niin mä pystyin välillä niinku menemään ulos, et tän tunnin mä hoidan tän keskustelun ja se toinen opettaja hoiti sit niinku muun luokan.” (haastateltava R)

”Mä oon sitten pääteny sellaseen ratkaisuun, että okei ei pidetä tätä oppitun-
tia niin, miten on suunniteltu, vaan keskitytään, käsitellään tätä ongelmaa.
Ja ne saa sitä kautta myös sen oppimiskokemuksen, muut oppilaat siinä,
että okei, ne näkee miten näitä asioita voi käsitellä.” (haastateltava G)

Kuvauskategoriassa ilmeni myös, miten käsittelyyn käytettävissä olevaan aikaan vaikuttivat myös muiden opettajien kiire ja heidän esittämänsä vaatimukset ja odotukset sekä toiminta suhteessa haastateltavan luokanopettajan toimintaan. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat tämän tyyppisiä vaikutuksia muiden opettajien taholta:

”Mä olin niin turhautunut siihen, että tavallaan ei sitä niinku. Mä koin, ettei kukaan oikein sitä arvostanu sitä mun (NVC) tapaa, että se oli vaan niinku se vauhti, ja saada ojennukseen mahdollisimman nopeasti.” (haastateltava G)

”Mä luulen et se et tunteet ja niinku niiden käsittely se on jotenkin aika tabu koulumaailmassa vielä. Hirveen pitkään meidän yhteisössä on ollut, että tunteet eivät kuulu työpaikalle. Mä ymmärrän, ettei siellä niinku raivota tai huudeta, mutta ethän sä oo mitään muuta kun sun tunteet. Et sen sä voit ite päättää, miten sä käyttäydyt ja miten paljon sä jaat, mut ethän sä tunteita voi sulkea pois.” (haastateltava W)

Analyysissa hahmottui käytettävissä olevan ajan kuvauskategorian yhteyksiä suhteessa sekä dialogisuuden ja dominaation kuvauskategorioihin. Tässä analyysissa käsittelyyn käytettävissä olevan ajan kuvauskategoriasta muodostui selkeästi yläkategoria suhteessa näihin edellä mainittuihin kuvauskategorioihin. Käsittelyyn käytettävissä oleva aika vaikuttaa siihen, miten ja missä määrin dialogisuus voi toteutua luokanopettajan työssä ennen kaikkea suhteessa oppilaisiin. Samalla tavalla käsittelyyn käytettävissä oleva aika vaikuttaa siihen, miten ja missä määrin dominaatio toteutui opettajan työssä suhteessa oppilaisiin. Kuvauskategoriassa kuvattiin myös, miten ajan investoiminen haastavien tilanteiden käsittelyyn tuotti oppilaiden hyvinvointia lisääviä tuloksia. Syvennän tätä aihetta dialogisuuden kuvauskategorian avaamisessa. Ohessa kuitenkin tähän liittyvä aineistolainaus:

”Jos mul on aikaa pysähtyä siihen ja tota sanottaa hänen (oppilaan) tunteitaan ja kaivaa sieltä, että mitähän sul olis siellä ehkä tarpeita ja miten me voitais, miten ne vois täytyä, niin rauhoittaa kyllä kummasti sellasta tunnekuohu tilannetta.” (haastateltava D)

Käsittelyyn käytettävissä oleva aika myös vaikuttaa siihen, miten ja missä määrin dialogisuus voi toteutua suhteessa esimerkiksi oppilaiden vanhempiin ja muihin

kouluissa työskenteleviin aikuisiin, kun kyseessä oli tunnetasolla vuorovaikutus-tilanteiden eri osapuolia haastavia sisältöjä. Tämä edellä mainittu ulottuvuus ei kuitenkaan korostunut tutkimuksen aineistossa.

Haastateltujen luokanopettajien käsityksissä ja kokemuksissa korostui, että oppilaiden välisten konfliktitilanteiden ja muiden tunnetasolla oppilaita haastavien tilanteiden suhteen käsittelyyn käytettävissä olevan ajan vähäisyydellä tai jopa sen puuttumisella oli vaikutusta suhteessa vuorovaikutuksen dialogisuuden asteeseen. Vähäisempi aika vähensi sen todennäköisyyttä, että luokanopettaja olisi keskittynyt oppilaiden kanssa pitempiin ja syvällisempiin dialogisiin vuorovaikutusprosesseihin. Tätä kuvaa seuraava aineistolainaus:

“Erityisesti niinku, jos on tällasia kahdenkeskisiä vaikka riitatilanteita tai haasteita tai vaikka ryhmien kesken isoja sellasia piileviä konflikteja tai muuta, jotka vaikuttaa vaikka siihen luokkahenkeen, ja sit jos niitä lähdetään käsittelemään, mutta se vaan niinku, se on todella turhauttavaa NVC:tä osaavalle opettajalle, että kun siihen ei monestikaan ole niinku aikaa.” (haastateltava G)

Luokanopettajien käsityksissä ja kokemuksissa ja samalla dominaation ja käytettävissä olevan ajan kuvauskategorioissa piirtyy selkeästi näkemys siitä, että osa muista samassa koulussa (kuin haastateltava) työskentelevistä opettajista suosii dominaatioon liittyviä vuorovaikutusmalleja haastavien tilanteiden käsittelyissä. Tämä erityisesti johtuu siitä, että tällaiset vuorovaikutusmallit ovat ajankäytöllisessä mielessä tehokkaita. Tämä liittyy haastateltavien käsityksissä ja kokemuksissa myös siihen, miten samassa koulussa (kuin haastateltava) työskentelevistä opettajista osa ilman merkittävää oppilaiden välisen konfliktitilanteen taustojen selvittelyä hyvin nopeasti ja ainakin näennäisen tehokkaasti määritteli jonkun tai jotkut läsnä olevista oppilaista ns. ”syylliseksi”. Tämän jälkeen kyseiset opettajat siirtyivät napakasti syyllistämään, tuomitsemaan ja mahdollisesti myös rankaisemaan kyseisiä oppilaita. Syvennyn yllämainittuja tuloksia enemmän dominaation kuvauskategorian avaamisessa. Seuraavassa aineistolainauksessa nousee hyvin esille kuvaus siitä, miten osa opettajista saattaa ajan säästämisen takia suosia nopeita tuomitsemiseen ja rankaisemiseen liittyviä käsittelymalleja:

”Sehän on ihan selkeää, että jos ajattelee, mikä on niinku tehokkain ja nopein tapa niinku saada semmonen muutos aikaseksi lapsessa, niin tottakai,

ehottomasti semmonen revolveritaktiikka aiheuttaa pelkoa ja nopeita tuloksia. Kyllähän se niinku toimii. Ja sitten siitä opettajan ammatin lähtökohdasta käsin, se on äärimmäisen kiireinen, on isoja ryhmiä ja muuta, niin totakai se revolveritaktiikka, se todellakin on niinku niin sanotusti parempi vaihtoehto siinä tilanteessa.” (haastateltava G)

6.2 Dialogisuus

Dialogisuuden kuvauskategoriaan sisältyivät NVC omien oppilaiden kanssa, vanhempien huolipuheen ja syytösten, NVC:n tarvepohjaisuuden ja itsestä huolehtimisen vuorovaikutuksessa käsitysryhmät. Siihen sisältyivät myös osittain oppilaiden välisten konfliktien käsittelyn käsitysryhmässä olevat ilmaisut ja käsitykset sekä sakaali- ja kirahvikielen käsitysryhmästä kirahvikieleen liittyvät ilmaisut ja käsitykset. Oppilaiden välisten konfliktien käsitysryhmä syntyi luontevasti aineistoon perustuen ja nimenomaan konflikteihin liittyen. Vain osa siihen sisältyvistä ilmaisista liittyi ja sisältyi dialogisuuden kuvauskategoriaan. Samoin sakaali- ja kirahvikielen käsitysryhmä syntyi luontevasti nojautuen aineistoon ja haastateltavien ilmaisemiin käsityksiin. Kirahvikieleen liittyvät ilmaisut ja käsitykset sakaali- ja kirahvikielen käsitysryhmästä liittyivät ja sisältyivät dialogisuuden kuvauskategoriaan.

Dialogisuuden ja dominaation kuvauskategorioiden välillä olevaa yhteyttä kuvaa tulosavaruuden visuaalisessa representaatiossa niiden välissä oleva ohuempi viiva. Dialogisuuden ja dominaation kuvauskategorioiden välillä on yhteys sen suhteen, sovelsivatko opettajat kuvatuissa vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi tunnetasolla haastavien tilanteiden käsittelyissä, dialogisuutta vai dominaatiota. Dialogisuuden ja dominaation kuvauskategorioiden sisällöissä korostui se vastakkainasettelu, miten haastateltavien luokanopettajien kuvauksiin heidän toteuttamastaan ja NVC:n arvoihin kiinnittyvästä dialogisuudesta ei liittynyt toisten ihmisten ja esimerkiksi konfliktitilanteiden käsittelyiden eri osapuolien syyllistämistä, tuomitsemista ja rankaisemista tai arvottamista moraalisiin kategorioihin liittyvien akselien (kuten esim. hyvä-paha, oikein-väärin) mukaisesti. Syyllistämistä, tuomitsemista ja rankaisemista tai arvottamista moraalisiin kategorioihin perustuen taas liittyi dominaation kuvauskategoriaan. Haastateltavien käsityksistä ja kokemuksista muodostuu myös selkeä kuva siitä, että osa muista sa-

massa koulussa (kuin haastateltava) työskentelevistä opettajista suosi dominaatioon liittyviä vuorovaikutusmalleja. Tämä merkitsee toimimista suhteessa oppilaisiin moraalisesti kategorisoivilla tavoilla, esimerkiksi syyllistäen, tuomiten tai rankaisten. Yhteistä dialogisuuden kuvauskategorian sisällöille oli se, että kaikki haastateltavat suosivat dialogisuutta dominaation sijaan vuorovaikutuksessa silloin, kun se oli mahdollista. Tätä kuvaa yhden haastateltavan kokemus moraalisien kategorioiden käyttämisestä suhteessa oppilaisiin:

”Et ei ollu ensimmäisenä, et vaan niinku sitä ikäänkun uhria ois kaikki ollu siellä niinku silittelemässä, et voi voi sua, ja mitä sä paha nyt siellä. Et se oli hyvin niinku tasavertanen selvittelytilanne, elikkä mikä perustuu musta myöskin niinku NVC:hen, että siellä, siel ei niinku tuomita.” (haastateltava W)

Rosenbergin (2003) mukaan NVC:n soveltamiseen kouluissa ei kuulu oppilaiden toiminnan arviointi moraalisien kategorioiden mukaisesti esimerkiksi ”hyvähuono” - akselilla tai oppilaiden opettaminen arvioimaan tai arvottamaan omaa tai muiden toimintaa tällä akselilla. Sen sijaan NVC:n avulla kannattaa pyrkiä tukemaan vuorovaikutusprosesseja, jossa oppilaista kehittyy omien arvojen pohjalta toimivia, itsestään ja toisista huolta pitäviä ihmisiä. Samalla ihmisten väliset merkitykselliset ihmissuhteet syvenevät ja niitä syntyy lisää. Rakentavammaksi kehittynyt vuorovaikutus ja merkityksellisemmät ihmissuhteet ihmisten välillä kouluissa ovat itsessään palkitsevia ja motivoivia. (Rosenberg 2003, 11–12; ks. myös Hart & Hodson 2004, 26–27, 36; Kashtan 2012; Little 2008, 28, 56; Rosenberg 2015, 117–120, 141–145.)

Kuvauskategoriassa korostui, miten dialogisuudessa kaikkia osapuolia kohdellaan ja heihin suhtaudutaan tasapuolisesti ja tasavertaisesti vuorovaikutustilanteiden käsittelyissä ja yleensäkin koulussa. Seuraavat aineistolainaukset kuvaavat tasapuolista ja tasavertaista suhtautumista oppilaisiin:

”Kaikki on yhtä arvokkaita. Opettajan työtä ei voi tehdä, jos sulla on jotenkin vinksautanut se, että toi on jotenkin parempi kun toinen tai toi on arvokkaampi kuin toi joku muu. Totta kai mäkin olen ihan inhimillinen ihminen, ja huomaan, että jotkut asiat vetoaa enemmän kuin toiset, mutta se on mielestäni epäammattillisuutta, jos mä en pysty siellä koulussa niinku kiinnittämään siihen erityisesti huomiota, että mä kohtelen kaikkia tasapuolisesti, koska jos mä en kiinnitä siihen huomiota, niin mä en sitä tee, kun mä olen ihminen ja inhimillinen.” (haastateltava W)

”Must on ihanaa, et mun ei tarviikkaan jotenki sellasella auktoriteetilla pelata tässä, vaan mä voin ihan laskeutua niinku lapsen kanssa samalle keskustelun tasolle. Tietysti pysyä aikuisena, mutta enemmänki auttaa häntä kuin kärkeä, että rauhotuppas ny ja ooppas ny.” (haastateltava D)

Foucaultin (1984, 381) mukaan vastavuoroiseen asioiden selkeyttämiseen ja myös totuuden etsimiseen liittyvässä dialogissa kuuluu se, että kaikkien osapuolien oikeudet itsestään selvästi otetaan huomioon, kuten oikeus tulla kuulluksi. Osa haastateltavista toi esille myös näkemyksen, että suhtautumalla oppilaisiin dialogisesti voi tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja heidän välisiään suhteita kehittymään parempaan suuntaan myös pitemmällä aikavälillä. Seuraavaksi alla on oppilaiden välisten suhteiden kehittymiseen liittyviä aineistolainauksia:

”Siit tulee niinku yhteinen siitä tekemisestä ja olemisesta, jotenki semmonen fiilis, että yhdessä tehdään tätä hommaa, eikä vaan niin, että mä sanon ja toiset tottelee.” (haastateltava D)

”Mutta tässä ei tapahtunut sitä, että mä olisin selkeästi antanut sille pojalle jonkun rangaistuksen, vaan mä pyrin pikemminkin nostamaan kummankin sitä tunnetilaa, että se poika ja tyttö saa keskenään parempaa yhteyttä ja ymmärrystä.” (haastateltava G)

Kuvauskategoriassa ilmeni myös näkemys siitä, että erityisesti luokanopettajan omat oppilaat alkoivat mallintamaan omaa toimintaansa ristiriitatilanteissa kohti dialogisuutta ja pois päin dominaatioon keskittyvästä käyttäytymisestä luokanopettajan heille mallintamien NVC:hen pohjautuvien toimintamallien mukaisesti. Tätä ilmiötä kuvaa seuraava aineistoesimerkki:

”Kyllähän se niinkun näkyy nimenomaan riitatilanteiden selvittelyssä, että ensinnäkin he (omat oppilaat) kertoo jo aika spontaanisti kyllä oman näkemyksensä, eli miltä heistä on tuntunut, antavat toiselle tilan kertoa, miltä hänestä on tuntunut, ja pyrkivät olemaan rakentavia, eli siellä tulee hirveän vähän syyttelyitä.” (haastateltava W)

Yleensäkin kuvauskategoriassa tuli esille se, miten omiin ja toisten tarpeisiin rakentavalla tavalla keskittyminen vaikutti vuorovaikutukseen kouluarjessa. Usean haastateltavan mukaan joko oppilaiden tai heidän vanhempiensa tarpeisiin keskittyminen paransi ja selkeytti eri osapuolien välistä vuorovaikutusta. Luokanopettajan suorittama hänen omien tarpeidensa esille tuominen toteamuksina ja

pyyntöinä (eikä vaatimuksina) herätti yhden haastateltavan mukaan oppilaisissa ymmärrystä ja myötätuntoa. Toinen haastateltava korosti, miten opettajan kannattaa pysyä tietoisena omista tarpeistaan voidakseen suhtautua oppilaisiin rakentavasti. Tarpeisiin keskittyminen tai niiden esille tuominen nousee esille seuraavissa aineistolainauksissa:

”Jotenki avautu siinä, kun mä kysyin häneltä, et mitä hän tarvitsisi, et hän kokis, et hänen lapsensa olis täällä koulussa turvassa, ja että hän tulisi kuuluksi, et mikä se olis se, että hän tarvitsee multa. Sit tuli pitkä hiljasuus, kun hän sanoi ensiksi, ettei hän tiedä, ja sitten hän rupes miettimään. Sen niinku sen tarvelähtösen ajattelun kautta päästiin eteenpäin, ja siit tuli tosi hyvä keskustelu, ja äiti lähti sieltä niinku luottavaisin mielin.” (haastateltava K)

”Mä tavallaan sanotan niitten, niitten niitä tunnetiloja, mitä mä havainnoin, ja sitten mä sanon, että mä, mulle olis ihan hirveen tärkeätä, että me mentäis tässä asiassa nyt eteenpäin, koska mulle on tärkeätä, että te nyt opitte tän, koska mä opettajana huolehdin siitä, että tää asia tulee käsiteltyä.” (haastateltava D)

”Jokaisella meistä on ne omat tarpeensa myös, et ne pitää jotenki niinku tiedostaa, et missä palelee, mikä on minun täyttymätön tarpeeni, johonka toi hakkaa toi lapsi tuolla.” (haastateltava W)

Tasavertaiseen kohtelemiseen kytkeytyen kuvauskategoriassa nousi esille myös, että NVC auttaa myös siinä, ettei suhtaudu leimaavalla tavalla oppilaisiin, kun kykenee keskittymään heidän tarpeisiinsa NVC:n kaltaisella tavalla. Seuraavassa aineistolainauksessa tulee esille leimaamiseen välttämiseen liittyvä kuvaus: ”Ei tarvitse jäädä kiinni siihen, että voi ei, että se oppilas taas niinku kävele ympäriinsä tai menee taas lyömään, tai sit muistaa niinku aina ne tarpeet tai yrittää nähdä ne, niin ei leimaa yhtä helposti.” (haastateltava R)

Larssonin (2018) mukaan NVC:ssä pyrkimyksenä on se, että vuorovaikutuksen kaikkien osapuolien tarpeet täyttyvät. NVC:ssä pyrkimyksenä on myös tukea sellaisten ihmis- ja vuorovaikutussuhteitten kehittymistä ja kasvamista, jotka mahdollistavat sitä, että kaikkien tarpeet täyttyvät. (Larsson 2018, 20; ks. myös Hart & Hodson 2008, 91; Juncadella 2013, 56; Rosenberg 2015, 81, 161–174.)

Yksi haastateltava korosti sitä, miten toisen ihmisen kuuntelemisen harjoittaminen ja siihen liittyvien merkitysten ymmärtäminen on keskeinen ja pohjustava NVC:hen liittyvä tunteita suhteessa oppilaiden vuorovaikutuksen kehittymiselle. Tähän liittyy seuraava aineistoesimerkki:

“Ollaan keskusteltu siitä ydinasiasta eli kuuntelemisesta, että mitä on hyvä kuunteleminen, ja aika hienosti ne oppilaat sieltä niinku tuottaa jo itse sitä. Just viimeks nyt keskusteltiin siitä, että et mitä se kuuntelu on, ja sit yks tyttö ja yks poika kahdella eri oppitunnilla kiteytti aika lailla saman asian elikkä ne sano näin että: ei saa katkasta iloa, ei saa nonchaleerata, ei saa mitä-töidä” (haastateltava W)

Rosenbergin (2003; 2015) luoma lähestymistapa NVC keskittyy ihmisten väliin kunnioittavaan dialogisuuteen. Greenen (2009) lähestymistapa Collaborative Problem Solving (CPS) on joiltain osin sisällöllisesti hyvin lähellä Rosenbergin (2003) elämää rikastuttavaa kasvatusta. Molemmissa on pyrkimys oppilaan näkemiseen samanarvoisena dialogisena kumppanina ja yhteistyön tekijänä. Aikuinen on lapselle hyvin näkyvästi sitoutunut kuulemaan oppilaan näkökantoja tai tarpeita. Painotuksena on myös oppilaan kritisoimisen ja rankaisemisen välttäminen. Molemmissa lähestymistavoissa korostuu myös empaattinen kuuntelu, keskustelu ja neuvottelu yhdessä oppilaan kanssa siten, että yhteysymmärrystä ja tavoitteita luodaan vuorovaikutteisessa prosessissa. (ks. Greene 2009, 12, 24, 85–86, 89–90, 92; ks. myös Rosenberg 2003.) Honkasilta (2017b) toteaa, että humanistisen psykologian vaikutuspiiristä syntyneiden lähestymistapojen, kuten esimerkiksi Greenen (2008) ja Rosenbergin (2015) lähestymistapojen, perimmäisenä pyrkimyksenä on muuttaa vuorovaikutusta rakentavampaan suuntaan.

Joidenkin haastateltavien kokemusten ja käsitysten mukaan NVC-tyyppisen dialogisen prosessin oli suhteellisen haastavaa eikä myöskään aina onnistunut. Haastavan tilanteen käsittelyn yrittäminen NVC-tavalla saattoi johtaa myös tilanteisiin, joissa luokanopettajat retrospektiivisesti totesivat yritettyään soveltaa NVC:tä haastavan vuorovaikutustilanteen selvittämiseen, että mahdollisesti napakka ja nopea tilanteen ratkaiseminen olisi saattanut olla tilanteessa kannattavampi tie. Tätä kuvailee hyvin seuraava aineistoesimerkki:

”Että vaikka kuuli molemmat osapuolet, niin välttämättä ei muuttunut kokonaan se dynamiikka tai kuvio. Ja just ei ehkä niinku kaikissa tilanteissa onnistu löytämään ne oikeat tunteet ja tarpeet, mitkä niinku kaikilla on. Ja sit, jos sä et onnistu siinä, sä et saa sitä sovittelua toimimaan. Ja sit niinku tavallaan olis ollu helpompaa, et okei, tää meni nyt väärin, ens kerralla tehkää näin.” (haastateltava R)

6.3 Dominaatio

Dominaation kuvauskategoriaan sisältyivät tuomitseminen ja rankaisemisen ja muiden opettajien asenteet NVC:tä kohtaan käsitysryhmät. Siihen sisältyivät myös osittain oppilaiden välisten konfliktien käsittelyn käsitysryhmässä olevat ilmaisut ja käsitykset sekä sakaali- ja kirahvikielen käsitysryhmästä sakaalikielen liittyvät ilmaisut ja käsitykset.

Muiden opettajien asenteet NVC:tä kohtaan käsitysryhmän sisällyttäminen dominaation kuvauskategoriaan ei ollut täysin ongelmaton. Aineistoon ei kuitenkaan sisällynyt lainkaan muiden samassa koulussa (kuin haastateltava) työskentelevien opettajien asenteisiin tai toimintaan liittyviä ilmaisuja ja käsityksiä, joiden olisi voinut nähdä liittyvän dialogisuuteen. Sen sijaan aineistossa olevat ilmaisut ja käsitykset pohjustivat merkittäväällä tavalla muiden opettajien asenteiden käsitysryhmän sisällyttämistä dominaation kuvauskategoriaan. Alla olevat aineistoesimerkit kuvaavat sitä, miten kuvauskategoriaan sisältyy kuvauksia muiden opettajien asenteista suhteessa dominaatioon:

”Niin mä tunsin, että on kyl sellaista, et on sellasta niinku yleistä vastarintaa sitä NVC:tä kohtaan vähän, että opettajana pitäis myös tuomita niinku tosi selkeesti, et jotain asioita on niinku väärin tehdä. Ehkä niinku jossain opettajissa, että pitäis niinku enemmän just, et jotain asioita ei vaan saa tehdä, ja sit pitää olla niinku tiukkana niitten kanssa tai näin.” (haastateltava R)

”On saattanut tulla joku ulkopuolinen opettaja siihen (ristiriitatilanteeseen) ja sanoa, että miten niinku toimitaan, että ulkoapäin, että nyt pojat lopetatte, ja niin vähän niinku rangaistusmentaaliteetilla.” (haastateltava G)

Kuvauskategoriassa painottui, että opettajan suunnalta tapahtuva nopea oppilaiden ”syyllisyyden” päättäminen, tuomitseminen ja myös rankaiseminen eivät palvele oppilaitten tarpeita tulla kuulluiksi ja ymmärretyiksi. Syyllistäminen, tuomitseminen ja rankaiseminen eivät myöskään palvele yksilöiden ja oppilasryhmien tarvetta purkaa ristiriitatilanteissa syntyneitä jännitteitä rakentavalla tavalla. Yksi haastateltava korosti, miten toistuva tuomituksi tuleminen saattaa johtaa patoutumiseen. Patoutumisen tunnetta vahvistaa edellä mainitun haastateltavan mukaan myös se, jos ei tule riittävästi kuulluksi haastavien tilanteiden jälkiselvitte-

lyissä. Seuraavaksi esitän kaksi erilaista kuvausta siitä, miten dominaatioon liittyvä opettajan toiminta saattaa vaikuttaa suhteessa oppilaitten tarpeiden täyttymiseen:

”Jos ei niitä (konflikteja) pura kunnolla, niin nehän jää sinne aina muhimaan.” (haastateltava K)

”Se tuottaa valtavasti turhautumista, jos ei nähä sitä kaikkea, mikä siihen on johtanu. Saattaa ajatella, että millään ei ole mittään väliä, että aivan sama niinku, perseellä vaan niin paljon ku ehtii, kun ei mua tässä kuitenkaan niinku ymmärretä. Se voi oppilaan käytös räjähtää silmille.” (haastateltava G)

Foucault (1984, 382) toteaa, että toista kielteisesti arvottavassa, poleemisessa vuorovaikutuksessa ei tunnusteta toisen osapuolen oikeutta tulla kuulluksi, vaan hänet suljetaan dialogin ulkopuolelle. Honkasilta (2015) toteaa, että oppilaitten tunteiden ja tarpeiden ohittaminen ja alistaminen nojaamalla institutionaaliseen vallankäyttöön ja moraaliseen kategorisointiin saattaa johtaa oppilaiden tukahdutettuihin tunteisiin ja tarpeisiin liittyviin räjähtäviin ilmaisuihin ja purkauksiin näiden oppilaiden taholta. Honkasilta myös huomauttaa, että tällaiset räjähtävät purkaukset saattavat sekä vastata mielikuvia oppilaiden ns. häiriökäyttäytymisestä että toistuvina saattavat jopa täyttää esimerkiksi ADHD-diagnoosiin liittyviä kriteeristöjä. (Honkasilta 2015, 49–50.) Dialogisuuden kuvauskategorian avaamisessa kuvattiin aikaisemmin dominaation ja dialogisuuden kuvauskategorioiden vastakkainasettelua: miten dominaatioon liittyy arvottaminen moraalisten kategorioiden mukaisesti, ja miten dialogisuuden kuvauskategoriaan liittyy tapa suhtautua toisiin vertailematta heitä suhteessa moraalisiin kategorioihin.

Rosenberg (2003) toteaa, että hallitsemiskasvatusta (domination education) toteuttavissa organisaatioissa korostuu keskittyminen nimenomaan omien tarpeiden täyttämiseen. Kriittinen arviointi, toisten tuomitseminen ja leimaaminen myös korostuvat tämäntyppisissä organisaatioissa. (Rosenberg 2003, 2-3, 110.) Kuvauskategoriassa ilmeni myös leimaamiseen liittyviä näkökohtia. Tällaisia ilmiöitä saattaisivat kuvailla seuraavat haastateltavien ilmaisemat käsitykset:

”Kun pitää auttaa lapsia sopimaan ja näin, niin se on jotain muuta kuin se, että alkaa tuomitsemaan, että kuka teki väärin ja kuka alkaa pyytämään anteeksi. Tää mitä tehdään aika paljon koulussa Suomessa.” (haastateltava R)

”Yleensäkin luokassa oli just semmonen poika, joka selkeästi oli jo profiloitunut tai identifioitunut semmoseks niinku häiriköks, kun ei häntä ikinä ollu kunnolla kuunneltu. Ja se opettaja vaan hänet pisti niinku silleen ojennukseen.” (haastateltava G)

Kuvauskategorissa kuvattiin myös sitä, miten osa oppilaista odotti ja jopa suosi konfliktien käsittelemisen tapoja, joissa opettaja suhteellisen nopeasti päätyy syyllistämään, tuomitsemaan ja rankaisemaan ns. ”syylliseksi” oletettua oppilasta. Kuvauksissa nousi esille haastateltavien luokanopettajien käsityksiä siitä, että oppilaat ovat taustoistaan johtuen tottuneet tällaisiin edellä mainittuihin menettelytapoihin. Nämä näkökulmat tulevat hyvin esille seuraavissa aineistolainauksissa:

”Niin mä käytin kyl sitä (NVC:tä) aika paljon omien oppilaiden kanssa ja yli-päättään niinku välillä just välitunneilla, mut se oli vaikeempaa, kun jos ei ollut omat oppilaat, jotka tunsu mua ja mun tapaa paremmin ja näin. Niin ne ehkä odotti, oppilaat odottaa, että tulee tuomitsemaan, että kuka teki väärin ja kuka tyyliin saa rangaistuksen, ja etkö nyt pakota sitä pyytämään anteeksi.” (haastateltava R)

”Mä aloin sitä käsittelemään sillä NVC-tyylillä ilman, että mä aloin heti torumaan sitä poikaa, niin sieltä tuli niinku muulta luokalta semmosta viestiä, että meidän oma ope olis kyllä pistäny jälkkäriä ja laittanu sen ojennukseen. Tavallaan se koko luokka vaati sitä poikaa niinku tuomiolle, mutta mä en niinku kääntyny siihen kuitenkaan siihen vanhaan tapaan, vaan käsittelin sen sillä NVC-tyylillä.” (haastateltava G)

Rosenberg (2003) on myös kuvaillut omaan kokemukseensa liittyvää esimerkki-prosessia, jossa oppilaat itse saivat ehdottaa, miten sääntöjä rikkovia oppilaita kuuluisi kohdella. Oppilaat itse suosittelivat tuomioita ja huomattavan kovia rangaistuksia niille, jotka häiritsivät opettajan työtä ja muiden oppilaiden opiskelua luokassa. (Rosenberg 2003, 115–116.) Foucault (1984) huomauttaa, että lakijärjestelmässä tuomitsemisen ja rankaisemisen instanssit toteutuvat lähtökohtaisesti tasa-arvoisesti suhteessa sovittuihin sääntöihin ja lakeihin. Jonkin tietyn instituution (kuten koulun) yleiset institutionaaliset ja erillisesti instituutioissa toimi-

vien valtaa omaavien yksilöiden suorittamat tuomitsemisen ja rankaisemisen instanssit ovat lakijärjestelmästä erillisiä. Instituution sisällä saattaa olla muodollisesti tasa-arvoinen suhtautuminen yksilöihin. Siitä huolimatta instituution sisällä tapahtuvat ja lakijärjestelmästä erilliset tuomitsemisen ja rankaisemisen instanssit toimivat käytännössä sekä normatiivisina että normalisoivina. Ne asettavat erityisesti vähemmän valtaa omaavia yksilöitä vertailun kohteeksi, jonka kautta näitä yksilöitä sekä asetetaan että he asettuvat erilaisiin hierarkkisiin asemiin suhteessa toisiinsa. Samalla näiden kontrollin ja toimenpiteiden kohteena olevien yksilöiden subjektiivutta ja tämän subjektiivisuuden kokemisen tapoja muokataan ja ne muokkaantuvat. (Foucault 1984, 193–197.)

Dominaation kuvauskategoriassa ilmeni myös näkemys, miten vuorovaikutustilanteiden käsittelyihin liittyvässä opettajan suunnalta toteutuvassa nopeassa oppilaiden ”syyllisyyden” päättämisen, tuomitsemisen ja rankaisemisen prosesseissa oppilaita ei kohdella eikä heihin suhtauduta tasapuolisesti tai tasavertaisesti. Kuvauskategoriassa kuvattiin, että tähän saattoi liittyä näennäisesti ja pintapuolisesti ”syyllisten” osapuolien näkemistä ”pahiksina” tai ”pahantekijöinä” sekä toisten opettajien että myös muiden oppilaiden taholta. Tässä aineistolainaus, joka kuvaa ns. ”syyllisen” osapuolen kohtelua ja rankaisemista ristiriidan käsittelytilanteessa:

“Monesti ajatellaan, että tarvitsee tilanne hyvittää sille niin sanotulle uhrille sillä lailla, että se pahantekijä saa rangaistuksen. Että se on semmonen hyvitys, että jos toisella on huono mieli, niin saadaan myös sille niin sanotulle pahantekijälle yhtä huono mieli, niin se on niinku tavallaan, miten nähdään monesti nykyään, että se hyvitys tapahtuu.” (haastateltava G)

Foucaultin (1984) mukaan toista kielteisesti arvottavassa, poleemisessa vuorovaikutuksessa ei mahdollisteta tasavertaista dialogia. Tällaisessa vuorovaikutuksessa toinen osapuoli määrittää syylliseksi ja omat pyrkimykset oikeiksi tai oikeudenmukaisiksi. Ensin ilmaistaan, mikä on totta, seuraavaksi määrittää toisen osapuolen tekemä rikkomus tai rikkomukset ja lopuksi ilmaistaan toiselle osapuolelle tuomio samalla nojautuen itse itselleen antamaansa auktoriteettiin. (Foucault 1984, 382.) Rosenberg (2015) toteaa, että rankaiseminen perustuu oletukseen, että tilanteiden ”oikaisemiseksi” on tarpeellista saada rangaistava ihminen kärsimään riittävästi, jotta hän voisi nähdä tekonsa tai tekojensa virheellisyyden

ja vääryyden ja jotta hän katuisi ja muuttaisi tapojaan toimia. Rangaistava ei mahdollisesti edes ymmärrä rankaisemiseen johtavia syitä. Hänen omasta mielestään rankaisuun johtavan teon taustalla olevat näkökulmat ja motiivit saattavat olla hyvinkin perusteltuja. Yhteisymmärrystä rankaisevan henkilön ja rangaistavan välillä vähentää se, jos syylliseksi oletettua ei kuunnella tai pyritä ymmärtämään. Rangaistuksen saanut saattaa jatkossa suhtautua sekä rankaisevaan henkilöön että hänen tarpeisiinsa ja toiveisiinsa vähemmän hyväntahtoisesti. (Rosenberg 2015, 186–189.)

Cameron ja Pierce (2002, 3, 232) painottavat nimenomaan sisäisen motivaation merkitystä toiminnan ja käyttäytymisen suuntautumiselle ja suuntaamiselle. Rosenberg (2003) ei kannata ulkoisista syistä tai paineista motivoitumista tai motivoimista. Erityisesti hän ei kannata rangaistusten käyttöä kouluissa. Rangaistukset toimivat jonkin aikaa, jos kaipaa tottelevaisuutta oppilailta. Rangaistukset ja painostamistaktikat eivät toimi, jos toivoo, että lapselle kehittyy itsekuria (self-discipline). Rosenbergin määritelmän mukaan itsekuria omaava oppilas ei toimi rangaistusten pelosta tai palkkioiden toivosta. Verrattuna tottelevaisuuden kautta ohjautuvaan oppilaaseen hän on tietoisemmassa suhteessa omiin arvoihinsa, toimii niiden mukaan tietoisemmin ja on suuntautuneempi kohti yhteistyötä. (Rosenberg 2003, 112–113, 118.) Ryan ja Deci (2000b, 68–71) korostavat itseohjautuvuuden merkitystä ihmisten motivoitumisen ja myös optimaalisen kehityksen ja hyvinvoinnin suhteen. Samoin nykyinen opetussuunnitelma (POPS 2014, 14–15, 28–29, 156) ohjeistaa opettajia tukemaan oppilaitten itseohjautuvuuden lisääntymiseen liittyviä prosesseja ja samalla heidän motivoitumisensa vahvistumista tätä kautta. Greene (2009) myös vastustaa rangaistusten käyttöä koulussa. Hänen mukaansa aikuisten suorittama kritisoiminen, painostaminen ja yleensäkin haasteiden edessä olevaan oppilaaseen kohdistuvat paineet usein ylittävät oppilaan kyvyn toimia rakentavasti ja sopeutuvasti. (Greene 2009, 12, 24.) Yksi haastateltavista luokanopettajista toi erikseen esille myös rankaisemisen suhteen oppilaiden motivoimiseen:

”Jos et tee näin, niin saat rangaistuksen, jos se on se ainoa motivaattori, niin se on loppujen lopuksi, pitkällä juoksulla se on aika heikolla pohjalla. Ei oo niinku aina joku valvomassa ja uhkaamassa rangaistuksilla.” (haastateltava G)

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen kriittistä arviointia ja eettisyyden pohdintaa

Keräsin tutkimusprosessin aikana riittävän syvällistä tietoa suhteessa tutkittavaan ilmiöön nimenomaan pragmaattisen tiedonintressin kannalta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 11, 35). Täten sain tietoa tutkittavien käsityksistä, enkä vain esimerkiksi heidän pinnallisemmista mielipiteistään (ks. Sandberg 1996, 133; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 162–164). Liittämällä aineistosta suoria lainauksia sekä käsitysryhmien että kuvauskategorioiden avaamisen yhteyteen juurrutin tutkimusta empiriaan ja lisäsin samalla sen luotettavuutta (ks. Häkkinen 1996, 145; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 170).

Analyysin aikana tunnistin sekä sen, että luomani kategoriat ja kuvauskategoriat ja niiden sisältö ja osittain myös käsitysryhmien muodostamisessa tekemäni rajaukset olivat omia konstruointejani (ks. Niikko 2003, 36; ks. myös Kiviniemi 2010, 80, 83; Sandberg 1996, 132–136). Olisin saattanut analyysiprosessin aikana tehdä myös hyvin erilaisiakin valintoja. Tiedostin eettisen vastuuni, kun pysyin tutkimuksenteon aikana mahdollisimman tietoisena omasta subjektiivisuudesta ja sen vaikutuksista suhteessa tutkimuksenteon objektiivisuuteen (ks. Eskola & Suoranta 2008, 17–18). Edellä mainitusta tuon esimerkkinä esille sen, että kuvauskategorioiden muodostamisen aikana analysoin, olisiko joko “moraalisten kategorioiden mukaan arvottamisesta” tai yleisemmällä tasolla vain “arvottamisesta” muodostunut vertikaalisesti ylemmälle tasolle sijoittuva kuvauskategoria (ks. Niikko 2003, 38–39; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 169; Uljens 1991, 93–96). Tämänkaltaisille kuvauskategorioille ei kuitenkaan selkeästi löytynyt pohjaa aineistossa, koska ne eivät olisi tuoneet esille nimenomaan haastateltavien käsitysten ja kokemusten ydinmerkityksiä ja -ulottuvuuksia (ks. Niikko 2003, 33–37; ks. myös Huusko & Paloniemi 2006, 167–168).

Niiden sisällyttäminen ja mukaan ottaminen osaksi tulosavaruutta korkeammalle kategoriselle tasolle olisi merkinnyt liiallista tutkijan suorittamaa abstrahointia, yleistämistä ja mielivaltaisuutta. Tämä olisi heikentänyt nimenomaan aineistolle ja tutkittavien ilmaisemille asioille uskollisena pysymistä ja samalla tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Näin puutteena sen, ettei minulla ollut tutkimusta tehdessäni työparia, jonka kanssa olisin voinut yhdessä keskustella hahmottuvista kuvauskategorioista, niiden sisällöistä ja niiden välisistä rajoista (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 166, 169; vrt. Sandberg 1996, 133–134). Tämä olisi saattanut avustaa analyysiprosessissa ja samalla helpottaa sen kontrollointia, ettei kuvauskategorioiden välille synny päällekkäisyyksiä (ks. Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Analyysin raportoinnissani olen joka tapauksessa avoimesti tuonut esille myös analyysiprosessin aikana syntyneitä haasteita ja tekemiäni ratkaisuja, mikä lisää tutkimukseni luotettavuutta (ks. Eskola & Suoranta 2008, 15–22, 93.)

Aineiston luotettavuuteen liittyen pidin haastatteluiden aikana mielessäni Richardsonin (1999) kritiikin siitä, miten fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavien ilmaisut saattavat olla enemmän diskursiivisia luonteeltaan kuin jotain ilmiötä kuvaavia (ks. Richardson 1999, 72–74). Pysyin myös tietoisena Richardsonin (1999) kritiikistä, että haastateltavat saattavat pyrkiä miellyttämään haastattelijaa, antamaan itsestään hyvän kuvan haastattelijalle ja mahdollisesti myös välttelemään aiheita tai tilanteiden kuvauksia, joiden suhteen he olivat epävarmoja tai eivät kokeneet onnistuneensa (ks. Richardson 1999, 72–74). Osa tutkimukseen haastattelemistani luokanopettajista toi kuitenkin selkeästi esille myös kuvauksia kohtaamistaan haasteista ja myös siitä, ettei NVC:n soveltaminen aina ollut toiminut:

”Välillä se (NVC:n soveltaminen) on hirveän helppoo, välillä se on ihan älytömän vaikeata, välillä mä epäonnistun siinä surkeesti.” (haastateltava W)

”Varsinkin jos on iso luokka ja on valtava kiire ja hektisyys, niin ei se NVC ole mikään sellanen pelastava tekijä. Siellä on niin paljon rakenteellisia juttuja, mitkä on pielessä, mitä olis syytä lähteä muuttamaan, että ylipäänsä tollanen tunne- ja tarvekohtanen niinku kohtaaminen saisi tilaa siellä luokassa.” (haastateltava G)

Näen henkilökohtaisiin haastattelu- ja vuorovaikutuskykyihini liittyvänä puutteena sen, että osassa haastatteluista menin mahdollisesti itse jotenkin sellaiseen toisten käsitysten, kokemusten ja myös onnistumisten kuuntelemisen ”lumoukseen”, etten osannut esittää erikseen tarkentavia lisäkysymyksiä kyseisten haastateltavien epäonnistumisista tai NVC:n soveltamiseen liittyvistä haastavammista puolistista, jos nämä haastateltavat eivät niitä erikseen tuoneet esille. Toisaalta annoin

haastattelujen virrata luontevasti, joten niissä esitetyt kysymykset olivat avoimia eivätkä olleet liian strukturoituja (ks. Liite 1). En myöskään esioletuksistani käsin pyrkinyt manipuloimaan haastateltavien vastauksia, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta (ks. Niikko 2003, 31–32; ks. myös Marton 1988, 154). Toin kaikissa haastattelujen alussa esille joka tapauksessa sen, että itse olin suhteellisen neutraalisti suhtautunut (eli en siis ollut myönteisesti tai kielteisesti suhtautunut) NVC:n soveltamiseen luokanopettajan työssä, jolla pyrin edes jonkin verran kontrolloimaan haastattelijoiden mahdollista suuntautuneisuutta miellyttää minua haastattelijana esittämällä NVC:n suhteen pääsääntöisesti positiivisesti tai negatiivisesti painottuneita käsityksiä ja kokemuksia (ks. Richardson 1999, 72–74). Samalla pyrin kysymyksiä esittäessäni rohkaisemaan haastateltavia tuomaan esille sekä myönteisiä ja kielteisiä käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä (ks. Niikko 2003, 31–32). Pyrin yleensäkin haastatteluiden aikana pysymään herkkänä sille, että omilla ilmaisuillani, myös tunneilmaisuillani, mahdollisimman vähän ”esiväritäisin” haastatteluiden kulkua tai manipuloisin tutkittavien ilmaisemia sisältöjä (ks. Richardson 1999, 73; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2008, 46–48; Niikko 2003, 31–32). Teemahaastattelujen toteuttaminen hyvin avoimella tavalla lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Annoin keskustelun vapaasti virrata myös eri aiheisiin ja eri teemojen alueille ilman minkäänlaista jäykkää pidättäytymistä teemahaastattelua varten esisuunnittelemaani kysymysrunkoon (ks. Eskola & Vastamäki 2010, 28). Seurasin nimenomaan haastateltavan itse esille tuomaa teemaattista kulkua. Litterointi- ja analyysivaiheissa myös mietin sitä, että minulla ei ole koulutusta haastatteluiden tai teemahaastatteluiden tekemiseen. Ymmärrykseni haastattelemisesta perustui lähinnä teoreettiseen tietoon. Tämän näin puutteena sille, että haastattelemistapani tai -taitoni ei ollut kovin kehittynyt.

Teemahaastatteluiden suhteen näin myös puutteita siinä, miten en osannut valmistautua riittävän hyvin kiteyttämällä haastattelujen aikana joihinkin mahdollisiin esille tuleviin teemoihin liittyviä kysymyksiä ennakkoon. Ennen kaikkea puutteellisena näin sen, miten en välillä osannut tehdä sopivia syventäviä lisäkysymyksiä teemoihin liittyen niiden ilmaantuessa. Esimerkiksi leimautumiseen liittyvien syventävien ja tarkentavien lisäkysymysten puuttuminen ja poissaolo oli mielestäni huomattava puute haastattelu- ja aineistonkeruuprosessin aikana. Samalla tavalla en ollut osannut teorian pohjalta varautua tuomitsemisen tematiikkaan riittävästi. NVC:hen liittyvän teorian kannalta olin enemmänkin keskittynyt

siihen, miten rakentavan vuorovaikutuksen mukaisesti pyritään välttämään kaikkea moraalisten kategorioiden mukaista arvottamista, kuten esimerkiksi hyvä-huono tai oikein-väärin akselien mukaisesti (ks. Rosenberg 2015, 117–120, 141–145). Kuitenkin tuomitsemisen teema painottui aineistossa liittyen nimenomaan opettajan kiireen ja aikapaineen alla tekemiin nopeisiin, myös moraalisiin kategorioihin nojaaviin oppilaiden syylistämisiin, tuomitsemisiin ja rankaisemisen tapoihin. Tällaisia nopeita opettajan tekemiä valintoja ei mahdollisesti oltu myöskään harkittu riittävästi syvällisesti tai ollenkaan. Toisaalta haastattelut virtasivat luontevasti eteenpäin ilman, että yritin haastattelijana pakottaa niitä mihinkään tiettyyn temaattiseen rakenteeseen ja runkoon. Annoin haastateltavien tuoda esille omassa tahdissaan omaa näkemystään ja itse valitsemiaan ja ilmaisemiaan asioita liittyen tutkittavaan ilmiöön, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta (ks. Niikko 2003, 31–32; ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2008, 46–48; Moilanen ja Räihä 2010, 55–56).

Pohdin pitkään, ketkä olisivat olleet kaikkein luotettavimpia informantteja tutkittavan ilmiön näkökulmasta. Harkitsin, olisiko tutkimuksen luotettavuutta lisännyt se, että olisin haastatellut muita kouluissa työskenteleviä opettajia, kuten esimerkiksi vaihtelevissa luokissa kiertäviä resurssiopettajia tai laaja-alaisia erityisopettajia. Tällaiset opettajat olisivat vierestä todistaneet luokanopettajan suorittamaa NVC:n soveltamista työssään oppilaiden kanssa. He olisivat myös vierestä seuranneet toisten (ei NVC:tä soveltavien) luokanopettajien toimintamalleja suhteessa vuorovaikutukseen koulukontekstissa. En osaa kuitenkaan arvioida, olisinko näin toimien onnistunut sen paremmin ottamaan huomioon fenomenografian haasteena ilmenevää diskursiivisuuden kysymystä (ks. Richardson 1999, 72–74). Mietin myös, kuinka tällaiset mahdolliset informantit osaisivat tunnistaa NVC:n käyttämistä, jolleivat he itse olisi siihen perehtyneet ollenkaan. Oletin, että NVC:n soveltamista kouluissa tuskin kovin osaisi arvioida ja havainnoida kukaan muu kuin NVC:tä edes hieman hahmottamaan kykenevä tai siitä edes jonkin verran henkilökohtaista kokemusta omaava ihminen. Päädyin retrospektiivisesti siihen, että uskottavimman ja luotettavimman aineiston olisi mahdollisesti saanut haastatteleamalla informantteja, jotka olisivat vain hieman perehtyneet NVC:hen. Oletin, että tällaisten luotettavien informanttien löytäminen Suomesta tai ulkomailta saattaisi olla hyvin haastavaa, joten pidätydyin alustavassa valinnassani

haastatella NVC:hen enemmän perehtyneitä ja sitä suomalaisissa kouluissa soveltaneita luokanopettajia.

Joka tapauksessa haastateltavaksi valitsemistani viidestä henkilöstä kolme olivat perehtyneet useisiin lähestymistapoihin suhteessa lasten vuorovaikutukseen ja lasten kanssa käytettävään vuorovaikutukseen ja tunnetaitoihin käymässä 40 opintopisteen laajuisessa "Lasten tunnetaito-ohjaajan" koulutuksessa, josta NVC oli vain lyhyehkö osa, yksi viikonloppu lähiovetusta. Näiden luokanopettajien osallistuminen tutkimukseen informantteina lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä, sillä kyseisillä opettajilla oli kokemusta NVC:n soveltamisesta muihin lasten kanssa sovellettaviin vuorovaikutuksellisiin lähestymistapoihin ja menetelmiin. He oletettavasti osasivat arvioida luokanopettajan työhön liittyen NVC:n soveltamisen vaikutuksia näiden muiden tuntemiensa vuorovaikutuslähestymistapojen soveltamisen vaikutuksiin, niin etteivät heidän ilmaisemat käsitykset tutkittavaan ilmiöön liittyen vinouttaneet lähtökohtaisesti aineistoa joko NVC-myönteiseen tai -kielteiseen suuntaan. Haastateltavista vain kaksi viidestä oli suorittanut eksklusiivisesti NVC:hen keskittyvän 18 lähiovetuspäivän mittaisen vuorovaikutuskoulutuksen.

Harkitsin aineistonkeruuaihetta ennakoiden teemahaastattelukysymyksiä, jotka olisivat mahdollisesti edesauttaneet haastateltavia reflektomaan sitä, kuinka positiivisesti tai negatiivisesti he lähtökohtaisesti suhtautuivat NVC:n soveltamiseen koulukontekstissa. Tällaisten kysymysten esittäminen olisi mahdollisesti selkeyttänyt, miten haastateltavat uskoivat oman suhtautumisensa NVC:hen vaikuttavan heidän tapaansa tulkita ja antaa merkityksiä kokemuksilleen NVC:n soveltamisesta luokanopettajan työssä. Toisaalta tällaisten refleksiivisyyttä tukevien kysymysten esittäminen teemahaastatteluissa olisi saattanut olla juuri sellaista fenomenografian suorittamaa tutkittavia "meta-tietoisuuteen" (meta-awareness) johdatteluvaa ja suorastaan pakottavaa kyselyä, joiden eettisyyden suhteen Richardson (ks. 1999, 73) on ilmaissut huolestuneisuutensa. En esittänytkään haastatteluissa yllämainitun kaltaisia johdattelia kysymyksiä. Keskityin nimenomaan haastateltavien itse antamiin merkityksiin ja heidän ilmaiseemiinsa asioihin, joka on tutkimuksen kannalta eettisesti kestävä lähestymistapa (ks. Moilanen ja Rähä 2010, 55–56).

Lopuksi pohdin myös, jos olisin haastatellut sellaisia opettajia, jotka työskentelevät kokonaisvaltaisesti NVC:tä integroivissa ns. NVC-kouluissa, jollaisia

esimerkiksi on mm. Tanskassa ja Ruotsissa (ks. Hart & Göthlin 2002; ks. myös Nilsson 2013, 164–174). Kuitenkin päädyin siihen, että tämä ei olisi ollut tutkittamani ilmiön suhteen luotettavuutta tai eettisyyttä lisäävä valinta. Tällainen valinta olisi lähtökohtaisesti vinouttanut aineistoa, koska nämä opettajat olisivat hyvin mahdollisesti, jopa todennäköisesti, vahvasti positiivisia NVC:n koulukontekstissa soveltamisen suhteen. Esimerkiksi ruotsalaisen Skarpnäckin NVC-koulun rehtori Nilsson (2013, 167–169) toteaa kattavasti, että heidän koulussaan konfliktit ja ristiriidat ratkaistaan aina. Tällaisissa NVC-kouluissa huomattava osa kaikista koulunkäyntiin liittyvistä järjestelyistä ja koko koulun organisoituminen on järjestetty jollain tavalla rakentavan vuorovaikutuksen linjausten mukaisesti (ks. Rosenberg 2013, 2–3, 14–15, 112–113; ks. myös Nilsson 2013, 164–174). NVC-kouluista saatava tutkimusaineisto olisi siis tuottanut aineistoa, joka on merkityksellistä ja relevanttia suhteessa nimenomaan tällaisiin erityisiin vuorovaikutuksellisia toimintamalleja omaaviin kouluihin. Uskoin, että edellä mainitun kaltainen aineisto ei olisi ollut niinkään relevanttia suhteessa ns. ”tavalliseen” tai ”keskivertoon” suomalaiseen ala-asteeseen. Tällaisella ns. ”tavallisella” ala-asteella opettajiston keskuudessa on todennäköisesti hyvin monenlaisia suhtautumisia vuorovaikutukseen ja siihen liittyvien menetelmien käyttöön. Opettajiston keskuudessa tällaisessa koulussa saattaa myös olla hyvinkin erilaisia näkemyksiä esimerkiksi siitä, miten ristiriitojen käsittelyä tulisi hoitaa.

NVC-koulussa on lähtökohtaisesti täysin eri tilanne, jossa koulun yhteiset ja vahvasti yhtenäiset vuorovaikutukselliset linjaukset ovat koko opettajiston jakamia (myös jatkuvan käytännössä toteuttamisen tasolla). Tällaiset linjaukset ovat myös manifestinomaisesti esille tuotuna sekä kaikkien oppilaiden vanhempien ja oppilaiden tiedossa että myös oppilaiden oppitunneilla toistuvasti harjoittelemissa (ks. Nilsson 2013, 164–174; ks. myös Rosenberg 2013, 14–15, 112–113; Hart & Göthlin 2002). Vuorovaikutuksen suhteen merkittävien henkilökohtaisten linjauksellisten näkemuserojen ja eriävien toimintamallien ja käytäntöjen läsnäolo ns. ”tavallisen” suomalaisen ala-asteen opettajiston keskuudessa tuottaa monenlaista ristivetoa opettajille. Tällainen ristiveto pakottaa opettajat tasapainoilemaan suhteessa moneen tahoon. Merkittäviä ovat myös oppilaiden vanhempien ja oppilaiden itsensä esille tuomat, mahdollisesti hyvinkin vastakkaiset odotukset. Tässä haastateltavan kuvaus eriävistä vuorovaikutuskäytäntöihin liittyvistä suhtautumisista liittyen NVC:n soveltamiseen:

“Se on todella vahva tarve kummallekin opettajalle ja myös oppilaille semmoselle yhdenmukaisuudelle ja semmoselle johdonmukaisuudelle, että se ei niinku, että minkäläistä kohtelua se oppilas saa, niin se ei riipu siitä kummalle opettajalle se menee sanomaan sen asian. Että jos kummallakin opettajalla on ihan erilaiset ne suhtautumistavat, niin kyllähän se aiheuttaa tosi vahvaa hämmennystä niissä oppilaissa. Ja sitten se on tosi turhauttavaa kummallekin opettajalle, jos on tosi vahvoja näkemyseroja siitä, miten asioita pitää käsitellä. Jos toinen esimerkiksi haluaa pitää tosi kovaa kuria ja toinen niinku käsitellä niitä asioita, niinku meillä just oli.” (haastateltava G)

Varsinkin Säljön (ks. 1997, 173, 177–179, 188; ks. myös Säljö 1996, 22, 24–26, 30–32; Richardson 1999, 72–74) kritiikit siihen liittyen, miten fenomenografiassa liian kevyesti ohitetaan käsitysten ontologian, kontekstuaalisuuden ja diskursiivisuuden kannalta merkittäviä näkökulmia, saivat minut analyysivaiheen loppuvaiheissa lisääntyvästi kyseenalaistamaan fenomenografiaa. Päädyin miettimään, jos diskurssianalyysi olisi sittenkin ollut itselleni totuudellisempi ja samalla myös eettisempi tapa lähestyä tutkittavaa ilmiötä. Olisin voinut esimerkiksi tutkia, millaisia diskursseja luokanopettajilla on suhteessa NVC:n soveltamiseen koulukontekstissa. En kuitenkaan vielä metodologista lähestymistapaa valitessani kokenut diskurssianalyysin vastaavan tutkimuksen tarpeita yhtä hyvin kuin fenomenografian. Tiedonintressini oli ja on pragmaattinen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 11, 35). Diskurssianalyysi olisi saattanut kohdistaa tutkimuksen tiedonintressin turhan kauas pois haastateltavien luokanopettajien ilmaisemien kokemusten ja käsitysten sisältämästä oleellisesta tiedosta.

7.2 Tuloksiin liittyvää pohdintaa

Tutkittavat olivat soveltaneet NVC:tä työssään luokanopettajina hyvin samantyyppisillä että myös hyvin erilaisilla tavoilla ja luokanopettajan työn eri osa-alueilla. Tuloksista voi päätellä, että oppilaiden välisten konfliktien käsitteleminen soveltaen NVC:tä luokanopettajan työssä saattaa tukea konfliktitilanteiden eri osapuolien tarpeiden täyttymistä. Oppilaiden välisten konfliktien käsitteleminen NVC:n avulla saattaa myös tukea sekä oppilaiden välisten että oppilaiden ja opettajan välisten suhteitten ja vuorovaikutuksen kehittymistä parempaan suuntaan. Luokanopettajan suorittama NVC:n soveltaminen tunnetasolla oppilaita haastavien tilanteiden suhteen saattaa myös edistää oppilaiden kykyä tunnistaa tunteitaan ja tarpeitaan.

Samalla NVC:n soveltaminen saattaa tukea luokanopettajan kykyä selvittää oppilaiden haastavia tilanteita. Tulokset näyttäisivät osoittavan myös, että usein oppilaiden haastavien tilanteiden käsittelyyn käytettävissä olevan ajan vähyys saattaa vaikeuttaa ja jopa käytännöllisellä tasolla estää luokanopettajia soveltamasta NVC:tä syvällisempiin asioiden selvittelyprosesseihin.

Hakalan (2020) mukaan opettajien tarvitsee tehdä työhyvinvointiin liittyviä ratkaisuja henkilökohtaisella tasolla, koska koulumaailman rakenteet eivät tue heidän jaksamistaan työssä. Kouluihin tarvitaan lisää aikuisia jakamaan työtaakkaa. Hakala ehdottaa, että opettajat priorisoivat tekemisiään ja karsivat pois sellaista liiallista suorittamista, joka vähentää heidän hyvinvointiaan. (Hakala 2020, 36.) Länsikallion, Kinnusen ja Ilveksen (2017, 8) Opetusalan Ammattijäjestölle (OAJ) tekemän työolobarometrin mukaan 59 % opettajista kokee erittäin tai melko usein, että työtä on liikaa. Saattaa olla myös niin, että pitääkseen huolta itsestään ja jaksamisestaan työssä luokanopettajan kannattaa yksittäisissä tapauksissa välillä taipua aikapaineen alla (ks. Länsikallio, Kinnunen & Ilves 2017). Luokanopettajan mahdollisesti kannattaa joskus jättää joidenkin konfliktitilanteiden tai tunnetasolla oppilaita haastavien tilanteiden pitkällisempiä käsittelyjä tekemättä. Syvällisempiä käsittelemisiä mahdollisesti kannattaisi joskus jättää väliin huolimatta siitä mahdollisuudesta, että tällaiset käsittelyt saattaisivat merkittävällä tavalla viedä eteenpäin yksittäisen oppilaan ymmärrystä, hyvinvointia ja itsensä tuntemista sekä myös merkittävällä tavalla parantaa luokkahenkeä, luokan ryhmadynamiikkaa ja oppilaiden välistä vuorovaikutuksen kehittymistä parempaan suuntaan.

Tutkimuksen tuloksissa nousi esille, miten luokanopettaja tasapainottelee työssään pääsääntöisesti oppilaiden, oppilaiden vanhempien ja omien tarpeidensa välissä. Luokanopettaja tasapainoileekin ja navigoikin työssään onnistumisen ja usein myös selviytymisen ja jaksamisen reittiään näiden yllä mainittujen tarpeiden täyttämiseksi käytettyjen keinojen ja strategioiden ristiaallokossa. Tuloksista voi myös päätellä, että kaikki yllä mainittu tapahtuu koulun instituution luoman aika- ja resurssirakenteen rajoissa ja myös näiden rakenteiden luoman paineen alla. Tulosten valossa saattaisi olla mahdollista päätellä, että NVC:hen liittyvien vuorovaikutustaitoihin ja -näkömyksiin liittyvän osaamisen omaaminen saattaisi tukea luokanopettajan tasapainottelua yllä mainittujen tahojen tarpeiden, keinojen ja strategioiden välimaastossa. Tietenkin koulun arjessa nousee

esille myös muitakin ihmisiä ja tahoja, kuten toiset koulussa työskentelevät aikuiset, joiden tarpeiden, keinojen ja strategioiden suhteen luokanopettaja saa tasa-painotella. Nämä eivät kuitenkaan tulleet esille aineistossa.

Aineistossa ja tuloksissa näyttäisi myös ilmenevän, että oppilaiden vanhempien tarpeet sinänsä eivät haastaneet luokanopettajia eniten. Oppilaiden vanhempien tarpeet itsessään ovat useimmiten melko yksiselitteisiä: esimerkiksi tarve, että heidän lapsensa olisi koulussa turvassa. Haastavinta luokanopettajille sen sijaan olivat erityisesti opettajan syyttämiseen, kritisoimiseen ja yleensäkin opettajalle negatiivisesti viestimiseen liittyvät keinot ja strategiat, joita oppilaiden vanhemmat saattoivat käyttää täyttääkseen hyvin ymmärrettäviä tarpeitaan. Tulosten valossa vaikuttaisi siltä, että NVC:hen liittyvien vuorovaikutustaitoihin ja -näkömyksiin liittyvän osaamisen omaaminen mahdollisesti helpottaisi luokanopettajan pärjäämistä ja hänen omaa hyvinvointiaan tilanteissa, joissa oppilaiden vanhempien käyttämä viestintä on suhteellisen haastavaa. Oppilaiden vanhempien kielteisen viestinnän alla olevien tarpeiden hahmottaminen ja niihin keskittyminen saattaisi avustaa luokanopettajaa keskittymään vuorovaikutuksessa olennaisiin asioihin. Eri asia on tietenkin se, mistä löytyisi sekä halua että resursseja kouluttaa luokanopettajia tai yksittäisille luokanopettajille halua kouluttautua NVC:n *tai* samankaltaisia sisältöjä omaavien vuorovaikutusmenetelmien, -lähestymistapojen ja -osaamisen soveltamisen suhteen (ks. Honkasilta 2016, 24, 77–80; ks. myös Honkasilta 2015, 48–50; Honkasilta 2017a, 129–130, 133–137; ks. myös Honkasilta, Vehkakoski & Vehmas 2016, 108). Edelliseen liittyen esitän aineistoesimerkin, jossa yksi haastateltavista kuvailee käsityksiään yleisestä ilmapiiiristä ja muutoshalukkuudesta suhteessa vuorovaikutustaitojen osaamiseen ja soveltamiseen:

”Tällä hetkellä sitä (vuorovaikutusosaamista/taitoja) ei arvosteta, sille ei anneta tilaa ja se koko koulun toimintaympäristö on vähän niinku sitä vastaan. Vaikka sitä, sitä niinku puheissa ja muualla niinku toivotetaan niinku semmosta vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja, ja silti se on ihan samanlaista se opettaja-oppilas kohtaaminen kuin mitä aina ennenkin, ja se on ylhäältä alaspäin ohjattua.” (haastateltava G)

Luokanopettajan työssä on jo huomattava määrä osa-alueita, joihin opettajana voi valita keskittyvänsä. Kuten jo mainitsin, Hakala (2020, 36) on todennut, että

monet luokanopettajat ovat jo jaksamisensa rajoilla ja kaipaavat pikemminkin työhön liittyvien tavoitteiden ja suorittamisten karsimista kuin niiden lisäämistä. Tutkimuksen tulokset näyttäisivät kuitenkin osoittavan, että NVC:hen liittyvien vuorovaikutustaitoihin ja -näkemysiin kytkeytyvän osaamisen ainakin osittainen halluun ottaminen kouluttautumisen kautta saattaisi myös helpottaa luokanopettajan työtaakkaa: Vuorovaikutukseen liittyvät harmaat alueet ja haastevyöhyköt mahdollisesti hahmottuisivat selkeämmällä tavalla. Luokanopettaja saattaisi onnistua tavallammin keskittymään olennaiseen vuorovaikutuksessa oppilaiden tai oppilaiden vanhempien kanssa. Hän saattaisi ilmaista ymmärtäviä viestejä ja ymmärrystä osoittavia empaattisia kysymyksiä toisille vuorovaikutuksen osapuolille yhteyttä rakentavilla ja eteenpäin kehittäväillä tavoilla. Tällöin koulun arjessa tapahtuvaan vuorovaikutukseen liittyvät haasteet ja rasitteet luokanopettajan työn arjessa saattaisivat keventyä verrattuna yllä mainittuun koulutusta edeltävään aikaan.

Luokanopettaja työssään ei toimi ja elä vain suhteessa toisiin vaan myös suhteessa itseensä. Tuloksista kannattaa nostaa esille se, että NVC mahdollisesti tukisi luokanopettajaa myös siinä, miten hän pyrkii pitämään huolta omasta hyvinvoinnistaan sekä vuorovaikutustilanteissa että myös vuorovaikutustilanteiden ulkopuolella, vain itsensä kanssa ollessaan. Tuloksiin liittyen on siis syytä tuoda esille myös se, että NVC:hen kuuluu keskeisenä elementtinä myös itseempatia. (ks. Rosenberg 2015, 103–104, 116, 129–140). NVC:n mukainen itseempatia mahdollisesti tukisi luokanopettajien hyvinvointia ja jaksamista työssään.

Tässä tutkimuksessa on käsitelty NVC:tä ja sen luokanopettajan työssä soveltamiseen liittyviä ulottuvuuksia. Lisätutkimuksia voisi tehdä myös sen suhteen, miten jonkin muun osittain NVC:n kaltaisia toimintamalleja sisältävän menetelmän soveltaminen luokanopettajan työssä on toiminut. Tämä tutkimus antaa viitteitä siihen, että olisi hyvä tehdä vertailevaa tutkimusta NVC:n, muiden vuorovaikutusmenetelmien ja ei minkään erityisen vuorovaikutusmenetelmän soveltamisesta luokanopettajan työssä. Informantteina tällaisessa tutkimuksessa voisi käyttää esimerkiksi vertailevaa havaintotutkimusta suorittavia tutkijoita. Informantteina tällaisessa vertailevassa tutkimuksessa en suosittelisi käyttämään alasteen oppilaita. Tämän tutkimuksen tuloksista voi päätellä sen, että osa oppilaista suosii luokanhallinnan ja ristiriitojen käsittelytapoja, kuten opettajan

suorittamaa ns. "pahantekijöiksi" oletettujen lasten nopeasti tapahtuvaa syyllistämistä, tuomitsemista ja rankaisemista. Osa oppilaista on taustoistaan johtuen totunut näihin huomattavan suuriin vallankäyttöisiin ja hierarkkisiin eroihin nojaviin ja niitä uusintaviin toimintamalleihin.

Tuloksista muodostuu myös kuva muiden opettajien suhteellisen varovaisesti suhtautumisesta NVC:n suhteen tai jopa sen vastustamisesta, ainakin jos olisi kyse siitä, että he henkilökohtaisesti alkaisivat soveltaa NVC:tä työssään. Samoin tuloksissa näyttäytyy, että jos yhteisopettajilla on hyvin erilaiset toimintamallit suhteessa konfliktitilanteiden ja muiden haastavien oppilaiden tunnetilanteiden käsittelemiseen, tämä mahdollisesti ilmenee erityisen suurena haasteena. Erimielisyyttä yhteisopettajien välillä saattaa muodostua suhteessa oppilaiden kanssa käytävään vuorovaikutukseen. Yhteisopettajien väliset ristiriidat saattavat herättää erityisen paljon vastustusta NVC:tä kohtaan. On ymmärrettävää, että luokanopettajat nykyisin haluavat välttää lisävaatimuksia, haasteita ja uusia vaativia henkilökohtaiseen itsensä kehittämiseen liittyviä horisontteja suhteessa työhönsä.

Kuten jo aikaisemmin viittasin, Rosenberg (2015) korostaa, että NVC:ssä nimenomaan ei ole kysymys siitä, että toimii velvollisuudentunnosta, ulkoisten pakkojen takia tai esimerkiksi erilaisten "pitäisi"-sanon tai sen synonyymien ja niihin liittyvien ajatusrakennelmien vaikutuksen alla, Sen sijaan kannattaa toimia omien arvojen pohjalta. Kannattaa myös välttää itsensä kritisoimista tai pakottamista (avoid "shoulding" yourself) tavoilla, jotka luovat tarpeettomia sisäisiä jännitteitä ja konflikteja. (Rosenberg 2015, 11–18, 112–118, 131–132, 139–140, 165–169, 196–197; ks. myös Rosenberg 2003, 14, 111–112.) Kuitenkin se, että kykenisi merkittäväällä tavalla soveltamaan NVC:tä kouluarjessa mahdollisesti edellyttäisi melko eriteltyä ja ainakin hetkittäistä tai jaksoittaista itsensä tarkkailua, itsensä kontrollointia ja omien vuorovaikutusmallien muuttamista tai muuntamista tarpeen mukaan (ks. Rosenberg 2003, 14, 112–113). Ajatus tämän tyyppisestä "lisätyöstä" saattaa tuntua vaativalta jo työtaakan alla väsyneen ja myös mahdollisesti omiin toimintamalleihinsa tottuneen tai jopa urautuneen opettajan näkökulmasta. Myös toistuvasti omaan vuorovaikutukseen keskittyvä NVC-tyylinen eriytynyt tarkkailu ja kontrollointi saattavat muodostua opettajalle uudenlaisia pakkoja ja "pitäisi"-ajatteluun liittyviä lisävaatimuksia. Tällaisia itselle esitettäviä lisävaatimuksia ja "pitäisi"-ajatuksia saattaisi muodostua myös "pitäisi"-sanon

itsensä, sen synonyymien ja niihin liittyvien ajatusten välttämistä. Moraalisten kategorioiden mukaisen arvottamisen välttäminen saattaisi myös muodostua opettajalla lisätaakaksi. Tämän tyyppiset itseen ja työhön kohdistuvat lisävaatimukset ja -edellytykset mahdollisesti loisivat lisää, uudenlaisia sisäisiä ja ulkoisia jännitteitä luokanopettajalle.

Esimerkiksi Rosenbergin (ks. 2003, 14, 112–113) kommentit liittyen siihen, minkälaisia vuorovaikutustaitoja ja -kykyjä opettajilta saatetaan odottaa suhteessa opettajan työhön ja erityisesti suhteessa työrauhan ylläpitämiseen ja konfliktien ratkaisemiseen ns. NVC-kouluissa, saattavat vaikuttaa vaativilta. Rosenberg (2003) esittää, että NVC-koulussa työskentelevän opettajan kannattaa välttää moraalisten kategorioiden mukaista arvottamista ja ajattelua. Rosenberg ilmaisee myös selkeän toiveensa, että NVC-kouluissa työskentelevillä aikuisilla ja myös siellä opiskelevilla oppilailla on tai että heille kehittyy riittävästi itsekuria (self-discipline). Riittävän itsekurin omaaminen mahdollistaa NVC-menetelmään liittyvien arvojen mukaista vuorovaikutusta, kun pyritään säilyttämään työrauhaa ja ratkaisemaan ja selvittämään koulussa syntyneitä konflikteja. Tämän onnistunut toteutuminen edellyttää, että oppilaat ja koulun henkilökunnan jäsenet ovat riittävän kompetentteja NVC-taitojen käyttämisen suhteen ja omaavat riittävän määrän tunnetaitoja ja ymmärrystä suhteessa omiin ja toistensa tunteisiin ja tarpeisiin. Rosenbergin mukaan NVC-koulun oppilaiden ja henkilökunnan jäsenten kannattaa pyrkiessään säilyttämään työrauhaa ja selvitellessään konfliktitilanteita aina sisäisesti ja situationaalisesti tarkistaa, mitä heidän sisällään tapahtuu. Heidän motivaationsa täyttää tarpeita (omiaan ja toisten) kuuluisi olla vailla häivääkään pyrkimyksistä välttää syyllisyyttä, häpeää tai rangaistuksia, pyrkimyksistä saavuttaa jokin ulkoinen palkkio tai pyrkimyksistä tehdä jotain velvollisuudentunnon takia. (Rosenberg 2003, 14, 112–113.) Merriam-Websterin sanakirjan määritelmä sanalle "self-discipline" (itsekuri) on seuraava: "correction and regulation for the sake of improvement" (ks. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/self-discipline>). Itsekuri merkitsee Merriam-Websterin määritelmän mukaisesti itsensä säätelyä ja oikaisemista kehittymisen vuoksi.

NVC-koulut ovat tietenkin erityistapauksia, koska niissä esimerkiksi kaikki ristiriidat pyritään ratkaisemaan NVC:n keinoin (ks. Nilsson 2013, 167–169). Kuitenkin Rosenbergin (ks. 2003, 14, 112–113) toteamukset, joihin viittasi yllä, saattavat antaa lisäymmärrystä suhteessa aineistossa ilmenneisiin käsityksiin, joiden

mukaan NVC saattaa näyttäytyä epämielenkiintoisena monille opettajille. Suositelisin jatkotutkimusta, jossa perehdyttäisiin siihen, miten NVC:n tai vastaavanlaisia sisältöjä omaavien vuorovaikutusmenetelmien esille tuominen kouluissa vaikuttaa opettajien käsityksiin näitten vuorovaikutusmenetelmien tuomista mahdollisuuksista ja haasteista. Tällainen tutkimus saattaisi tuoda esille lisänäkökulmia suhteessa siihen, miten NVC:n tai vastaavanlaisia sisältöjä omaavien vuorovaikutusmenetelmien esille tuominen kouluissa saattaisi toimia rikastuttavana ja selkeyttävänä voimavarana suhteessa kouluarjessa käytävään vuorovaikutukseen.

Mahdollisesti NVC:n tai vastaavanlaisia sisältöjä omaavien vuorovaikutusmenetelmien soveltamista koulu yhteisöissä saattaisi helpottaa, jos niitä mallinnettisiin kouluissa sen kaltaisilla tavoilla, kuin miten Little (ks. 2008, 28, 56) ja Kashtan (2012) ovat NVC:hen ja erityisesti sen muotokeskeiseen soveltamiseen liittyvissä kritiikkeissään ja kannanotoissaan kuvailleet. Kashtan (2012) suosittelee, että arjen vuorovaikutuksessa kannattaa prosessikeskeisesti keskittyä nimenomaan NVC:n arvojen mukaisiin intentioihin, kuten vilpittömään ja aitoon haluun ottaa huomioon sekä omat että toisten tarpeet ja hyvinvointi, sekä myös itsen ja toisen empaattisesti kuuntelemisen intentioon. Little (2008, 28, 56) lisäksi suosittelee suhteessa NVC:hen prosessikeskeistä lähestymistapaa, jossa vuorovaikutuksessa keskitytään yhteyden koettuun laatuun ja pyrkimykseen kehittää merkittäviä ihmissuhteita. Tuloksista kannattaa panna merkille myös se, miten osa haastateltavista luokanopettajista ilmaisi kokevansa, että NVC:stä oli muodostunut luonteva osa heidän luokanopettajan työtään. Tutkimuksen perusteella on syytä jatkaa keskustelua sen suhteen, millaista vuorovaikutusosaamista ja vuorovaikutuskoulutusta luokanopettajat mahdollisesti tarvitsisivat työhönsä kiireen ja haastavien vuorovaikutustilanteiden muodostaman paineen alla.

LÄHTEET

Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede ja ymmärtäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–27.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjäjä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.

Aikio, J. & Tolonen, S. 2014. Myötäelävä vuorovaikutus (NVC) luokkahengen parantamisessa yläkoulussa. Pro gradu –tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla: <https://jultika.oulu.fi/Record/nbnfioulu-201406041641> Luettu 11.12.2018

Bellett, P. & Maloney, M. 1991. The importance of empathy as an interviewing skill in medicine. JAMA. 226 (13), 1831–1832. Saatavilla: DOI:10.1001/jama.1991.03470130111039 Luettu 20.3.2019

Cameron, J. & Pierce, W. D. 2002. Rewards and intrinsic motivation: Resolving the controversy. Westport: Bergin & Garvey.

Center for Nonviolent Communication (CNVC) Research. Saatavilla: <https://www.cnvc.org/about-us/projects/nvc-research> Luettu 18.12.2018

Chopra, D. 2015. Esipuhe teoksessa Rosenberg, M. Nonviolent Communication. 3. painos. Encinitas: PuddleDancer Press.

Cissna, K. & Anderson, R. 1994. The 1957 Martin Buber - Carl Rogers Dialogue, as Dialogue. Journal of Humanistic Psychology. 34 (1). Saatavilla: <https://doi.org/10.1177%2F00221678940341003> Luettu 23.2.2019

Cossetti, V. 1999. Nonviolent communication: Experimental Project in Primary Schools. Julkaisematon tutkimusraportti. Italia. Saatavilla: <https://nvcnext-gen.org/nvc-research/> Luettu 3.2.2019

Džaferović, M. 2018. The effects of implementing a program of nonviolent communication on the causes and frequency of conflicts among students. *TEME: Casopis Za Društvene Nauke*, 42(1), 57–74. State University of Novi Pazar, Serbia. Saatavilla: <http://teme2.junis.ni.ac.rs/index.php/TEME/article/viewFile/636/265>

Luettu 18.3.2019

Eisler, R. 2000. *Tomorrow's children: A Blueprint for Partnership Education in the 21st Century*. Boulder: Westview Press

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 1. painos 1998. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Flack, C. 2006. The Subtle Violence of Nonviolent Language. *CrossCurrents*, 312–327. Saatavilla: <https://www.thefreelibrary.com/The+subtle+violence+of+nonviolent+language.-a0152267677> Luettu 25.4.2019

Foucault, M. 1984. Teoksessa Rabinow, P. (toim.) *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.

Fullerton, E. 2009. The development of "Nonviolent Communication" in an early years setting to support conflict resolution and develop an emotional intelligence related to both self and others. *Behaviour 4 Learning*. Edinburgh. Saatavilla: http://www.gtcs.org.uk/web/files/FormUploads/development-of-nonviolent-communication-in-an-early-years-setting1771_332.pdf Luettu 8.2.2019

Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Jyväskylä: Gummerus.

Greene, R. 2008. *Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them*. New York: Scribner

Greene, R. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Porvoo: Bookwell.

Hakala, J. 2002. Luova prosessi tieteessä. Tampere: Tammer-Paino.

Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakala, J. 2020. Julkaisussa Opettaja-lehti. 1/2020. Helsinki: Opetusalan järjestö- ja ammattilehti.

Hart, S., & Göthlin, M. 2002. Lessons from the Skarpnäcks Free School. Encounter: Education for Meaning and Social Justice 15(3), 38–42. Saatavilla: <https://www.scribd.com/document/147154338/Lessons-from-the-Skarpsnaecks-Free-School> Luettu 6.1.2019

Hart, S. & Hodson, K. V. 2004. The Compassionate Classroom: Relationship Based Teaching and Learning. Encinitas: PuddleDancer Press.

Hart, S. & Hodson, K. V. 2008. The No-Fault Classroom: Tools to Resolve Conflict & Foster Relationship Intelligence. Encinitas: PuddleDancer Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Honkasilta, J. 2015. Rethinking educational (special) need-case attention hyperactivity disorder (ADHD). Global Summit on Education GSE 2015. Kuala Lumpur. Saatavilla: <https://worldconferences.net/proceedings/gse2015/paper%20gse15/G%20020%20RETHINKING%20EDUCATIONAL%20-%20JUHO.pdf> Luettu 8.4.2019

Honkasilta, J. 2015. Rethinking educational (special) need : case Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Teoksessa Salleh, M. S. M. & Abdullah E. (toim.) GSE 2015 : Proceeding of the 3rd Global Summit on Education. Malaysia: World

Conference Resources, 45–54. Saatavilla: <http://worldconferences.net/proceedings/gse2015/paper%20gse15/G%20020%20RETHINKING%20EDUCATIONAL%20-%20JUHO.pdf> Luettu 2.4.2019

Honkasilta, J. 2016. Voices behind and beyond the label: The master narrative of ADHD (de)constructed by diagnosed children and their parents. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 553. Saatavilla: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49720/1/978-951-39-6636-2_vaitos03062016.pdf Luettu 15.1.2019

Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. 2016. 'The teacher almost made me cry' Narrative analysis of teachers' reactive classroom management strategies as reported by students diagnosed with ADHD. *Teaching and Teacher Education* 55, 100–109. Saatavilla: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.009> Luettu 16.1.2019

Honkasilta, J. 2017a. "Diagnosing" the Need or in "Need" of a Diagnosis? Reconceptualizing Educational Need. Teoksessa Scorgie, K. & Sobsey, D. (Toim.) *Working with Families for Inclusive Education : Navigating Identity, Opportunity and Belonging. International Perspectives on Inclusive Education* 10, 123–141. Bingley: Emerald Publishing Limited. Saatavilla: doi:10.1108/S1479-363620170000010014 Luettu 25.1.2019

Honkasilta, J. 2017b. Luentodiat kurssilla EDUK211 Käyttäytymisen haasteet: Opettajan tulkinnat käyttäytymisen haasteena - Käyttäytymisen ohjaamisen taidoista kohti vuorovaikutustaitoja. Helsingin yliopisto. Saatavilla: https://courses.helsinki.fi/sites/default/files/course-material/4594531/EDUK211_2.%20luento_Tulkinnoista%20kohtaamiseen_Honkasilta_jakoon.pdf Luettu 26.12.18

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 27 (2), 162–173. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf> Luettu 28.5.2019

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylän yliopistopaino.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research* 79(1), 491–525. Saatavilla: [https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.3102/0034654308325693](https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.3102/0034654308325693) Luettu 14.6.2019

Jones, S. 2009. Traditional education or partnership education: Which educational approach might best prepare students for the future? Julkaisematon pro gradu –tutkielma Master’s thesis. San Diego University. San Diego. Saatavilla: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013516154> Luettu 4.7.2019

Juncadella, C. M. 2013. What is the impact of the application of the Nonviolent communication model on the development of empathy? Overview of research and outcomes. Pro gradu –tutkielma. Master’s thesis. University of Sheffield, Sheffield. Saatavilla: <https://www.nonviolentnzcommunities.co.nz/Empathy%20NVC%20Study.pdf> Luettu 22.1.2019

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2011. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografisen tutkimus. Saatavilla: <http://users.utu.fi/rakahu/fenomenografia2011.pdf> Luettu 8.7.2019

Kashtan, M. 2002. Transforming power relations: The invisible revolution. *Encounter Education for Meaning and Social Justice* 15, 28–32. Saatavilla: https://www.nonviolentcommunication.com/pdf_files/power_relations_mkashtan.pdf Luettu 28.4.2019

Kashtan, M. 2012. Basic Pitfalls of using NVC. *The Fearless Heart*. Saatavilla: <http://thefearlessheart.org/basic-pitfalls-of-using-nvc/?found=permalink> Luettu 30.1.2019

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Larsson, L. 2018. Sovittelun taito. Friare Liv. Svensby

Little, M. (ylläpitäjä/administrator) NVC research. Julkinen Facebook –ryhmä. Saatavilla: Facebook. Luettu 17.12.2018

Little, M. 2008. Total honesty/total heart: Fostering empathy development and conflict resolution skills. A violence prevention strategy. Väitöskirja. University of Victoria, Victoria. Saatavilla:https://dspace.library.uvic.ca/bitstream/handle/1828/862/MLittle_Thesis0408.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 21.3.2019

Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves I. 2020. Opetusalan työbarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ. Saatavilla: https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2018/tyoolobarometri_final_0905_si-vut.pdf Luettu 29.1.2020

Maidel, S. 2018. Koulussa toteutettujen NVC-intervention ja narratiivisen intervention vaikutukset lasten internalisoivaan ja eksternalisoivaan käyttäytymiseen. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201811192857> Luettu 2.5.2019

Marton, F. 1981. Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. Instructional Science 10, 177–200. Saatavilla: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00132516.pdf> Luettu 18.6.2019

Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) Qualitative research in education- Focus and methods. London: Falmer Press, 141–161.

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum

Maslow, A. 1943. A theory of human motivation. Psychological Review 50(4), 370-396. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1037/h0054346> Luettu 4.4.2019

Maslow, A. 1968. Toward a Psychology of Being. New York: D. Van Nostrand Company.

Maslow, A. 1987. Motivation and personality. 3rd ed. New York: HarperCollins.

Mayes, I. 2010. Nonviolent Communication: Tools and Talking-Points for Practicing the Person-Centered Approach. The Person-Centered Journal 17(1-2), 90–99. Saatavilla: https://www.adpca.org/system/files/documents/journal/Mayes-Nonviolent_Communication-PCJ_17_1-2_2010.pdf Luettu 28.5.2019

Mead, G. H. 1967. Mind, Self, & Society: From the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

Merriam-Webster dictionary. Saatavilla: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/self-discipline> Luettu 17.2.2020

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2000. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Viro: International Methelp.

Miller, R. 2006. Educating a culture of peace. Child honouring: How to turn this world around. Saatavilla: <http://warandchildren.com/wp-content/uploads/2017/04/7.3-EDUCATING-A-CULTURE-OF-PEACE-Redesigning-School.pdf> Luettu 9.6.2019

Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.

Nilsson K. 2013. NVC, förhållningssätt som genomsyrar skolan. Teoksessa Carlsson K, Norden C. & Sevéus V. Livskunskap för livskvalitet. Visby. 163–175. Saatavilla: <http://www.laraforfred.se/wp-content/uploads/2015/01/16.KIKI-NILSSON.pdf> Luettu 23.12.2019

Noddings, N. 2000. Esipuhe teoksessa Eisler, R. Tomorrow's children: A blueprint for partnership education in the 21st century. Boulder: Westview.

Nummenmaa, A. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M.- L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Helsinki: WSOY, 66–75.

Paloniemi, S. & Huusko, M. 2016. Fenomenografia ja variaatioteoria aikuiskasvatustieteen tutkimuksessa. Helsinki : Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 199–121. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/36/2/fenomeno.pdf> Luettu 25.7.2019

Perkkilä, P. 2019. Henkilökohtainen tiedonanto. 12.1.2019

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki. Opetushallitus.

Richardson, J. T. 1999. The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of educational research* 69(1), 53–82. Saatavilla: <https://doi.org/10.3102/00346543069001053> Luettu: 22.7.2019

Rogers, C. 1957. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology* 21(2), 95–103. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1037/h0045357> Luettu 19.5.2019

Rogers, C. 1959. *A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships: As Developed in the Client-Centered Framework*. Teoksessa Koch, S. (Toim.). *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3), 184–256. New York: McGraw Hill. Saatavilla: <https://pdfs.semanticscholar.org/cd4f/6ead952372d350ff792d212cb9d6de9c5f48.pdf> Luettu 2.6.2019

Rogers, C. 1980. The foundations of a person-centered approach. Rogers, C. (toim.) *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin Company, 113–136. Saatavilla: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Foundations-of-the-Person-Centered-Approach-Rogers/f3082a2e48163bf921c2b25bc9c4793efe5a84a5> Luettu 9.6.2019

Rosenberg, M. 2003. *Life-Enriching Education*. Encinitas: PuddleDancer Press

Rosenberg, M. 2015. *Nonviolent Communication: A Language of Life*. Encinitas: PuddleDancer Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000a. When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. Teoksessa Sansone, C. & Harackiewicz J. M., (Toim.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego: Academic Press, 13–54. Saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Judith_Harackiewicz/publication/232566368_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation_The_Search_for_Optimal_Motivation_and_Performance/links/5712681008aeff315ba0d46d/Intrinsic-

[and-Extrinsic-Motivation-The-Search-for-Optimal-Motivation-and-Performance.pdf#page=406](#) Luettu 2.8.2019

Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000b. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist* 55(1). 68–76. Saatavilla: <https://core.ac.uk/download/pdf/22860675.pdf> Luettu 25.7.2019

Sandberg, J. 1996. Are phenomenographic results reliable? Teoksessa Dall'Alba G. & Hasselgren B. (toim.) *Reflections on phenomenography- Towards a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 129–140.

Schmookler, A. B. 1988. *Out of weakness: Healing the wounds that drive us to war*. New York: Bantam

Skovgaard, R. & Winther-Jensen, L. 2015. The question of anger: On Frank and Barbara Staemmler's critique of Perls. *Gestalt Review* 19(3), 196–211. Saatavilla: <https://search-proquest-com.ezproxy.jyu.fi/docview/1782994317?accountid=11774> Luettu 22.7.2019

Staemmler, B. & Staemmler, F. M. 2015. Aggression or Self-Assertion? Response to Skovgaard and Winther-Jensen. *Gestalt Review* 19(3), 212–219. Saatavilla: doi:10.5325/gestaltreview.19.3.0212 Luettu 18.7.2019

Säljö, R. 1996. Minding action - Conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography- Towards a methodology?* Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 19–35.

Tay, L. & Diener, E. 2011. Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology* 101(2), 354–365. Saatavilla: <http://academic.udayton.edu/jackbauer/Readings%20595/Tay%20Diener%2011%20needs%20WB%20world%20copy.pdf> Luettu 6.3.2019

Uljens, M. 1991. Phenomenography- a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, L. & Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja: kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80–107.

Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography- Toward a methodology? Göteborg Studies in Educational Sciences 109, 103–128.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä?: viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 286.

Vehmas, H. 2015. Arvottomuudesta osallisuuteen. Opiskelijoiden käsitykset ohjaavan koulutuksen laadusta työllistymiseen tähtäävien palvelumallien kehittämisen pohjana. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 2074. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97867/978-951-44-98602.pdf?sequence=1> Luettu 12.8.2019

Vilamo, K. 2018. Luokkamuotoisten narratiivisen intervention ja NVC-intervention vaikutus oppilaiden sosiaaliseen toimintakykyyn. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, Tampere. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201807102295> Luettu 29.2.2019

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun haastattelurunko

TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Minkälaisia kokemuksia ja käsityksiä sinulla on NVC:n soveltamisesta luokanopettajan työssä?

NVC koulutustausta?

Kuinka paljon soveltanut NVC:tä luokanopettajan työssä?

Miten MUUTEN olet soveltanut NVC:tä luokanopettajan työssäsi?

Millaisia kokemuksia ja käsityksiä siitä?

OPPILAAT

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut sinun ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen?

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut sinun vuorovaikutukseesi suhteessa oppilaisiin?

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut oppilaiden vuorovaikutukseen suhteessa sinuun?

Oletko ja jos olet, niin miten olet selittänyt ja/tai opettanut lapsille NVC:tä ja sen käyttöä koulussa?

Oletko selittänyt ja/tai opettanut ja jos olet, niin miten olet selittänyt ja/tai opettanut Marshall Rosenbergin esittämiä NVC:n askeleita (havainto, tunne, tarve, pyyntö)?

Miten lapset ymmärtävät ja osaavat NVC:n käyttöä?

Oletko havainnut lasten soveltavan NVC:tä suhteessa toisiin lapsiin tai aikuisiin ja jos olet, niin miten?

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen?

Tunteiden ja tarpeiden tunnistaminen ja tunteiden ilmaisu (OMIEN JA MUIDEN)

Ryhmätyö

Konfliktit

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut lasten ja muiden koulussa työskentelevien aikuisten väliseen vuorovaikutukseen?

OPPIMISYMPÄRISTÖT JA TOIMINTAMALLIT

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut siihen, miten luot oppimisympäristöjä?

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut siihen, miten luot muita kuin NVC:hen suoraan liittyviä toimintamalleja luokanopettajan työssäsi?

ARVIOINTI JA ARVOTTAMINEN

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut siihen, miten arvioit ja arvostat oppilaiden toimintaa?

Onko NVC vaikuttanut, ja jos on, niin miten NVC on vaikuttanut siihen, miten käytät kategorioita kuten esimerkiksi hyvä-huono tai oikea-väärä lp:n työssäsi suhteessa oppilaisiin?

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut siihen, miten arvioit ja arvostat oppilaiden TUOTOKSIA TAI TULOKSIA, esimerkiksi kuvataiteessa, äidinkielessä, LIIKUNNASSA jne.?

KONFLIKTI TILANTEET

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten olet soveltanut NVC:tä konfliktitilanteissa lasten kesken? Sinun ja lasten välillä?

GORDON MÄÄRITELMÄ

Konflikti liittyy tarpeiden (tai arvojen) ristiriitaan.

Miten olet soveltanut NVC:tä, kun lapsi sanoo EI (esimerkiksi kieltäytyy tekevästä tehtävästä)?

OPETTAJAT JA MUUT KOULUSSA TYÖSKENTELEVÄT AIKUISET

Oletko ja jos olet, niin miten olet selittänyt ja/tai mallintanut muille opettajille ja muille koulussa työskenteleville aikuisille NVC:tä ja sen käyttöä koulussa ja jos olet, niin miten?

Miten muut koulussa työskentelevät aikuiset ymmärtävät NVC:n käyttöä? ja osaavat soveltaa sitä?

Onko sinulla tai teillä koulussa toimintamalleja, joissa lapset tai miksei aikuisetkin keskinäisessä vuorovaikutuksessa soveltavat NVC:tä, ja jos on, niin millaisia ja millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on niiden toiminnasta?

Tämä tarkoittaa muuallakin kuin sinun omassa henkilökohtaisessa toiminnassasi ja vuorovaikutuksessasi lasten tai aikuisten kanssa.

ARVIOINTI JA ARVOTTAMINEN

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut siihen, miten arvioit ja arvotat muiden luokanopettajien toimintaa koulussa?

Heidän aikaansaamiaan TULOKSIA TAI VAIKUTUKSIA?

Muiden koulussa työskentelevien aikuisten toimintaa?

Heidän aikaansaamiaan TULOKSIA TAI VAIKUTUKSIA?

Onko NVC vaikuttanut, ja jos on, niin miten NVC on vaikuttanut siihen, miten käytät kategorioita kuten esimerkiksi hyvä-huono tai oikea-väärä suhteessa muihin opettajiin ja muihin koulussa työskenteleviin aikuisiin?

KONFLIKTI

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on NVC:n soveltamisesta konfliktitilanteissa muiden koulussa työskentelevien aikuisten kanssa?

HUOLTAJAT

Oletko ja jos olet, niin miten olet selittänyt ja/tai opettanut lasten huoltajille NVC:tä ja sen käyttöä koulussa?

Oletko selittänyt ja/tai opettanut Marshall Rosenbergin esittämiä NVC:n askeleita (havainto, tunne, tarve, pyyntö) ja jos olet, niin miten?

Miten huoltajat ymmärtävät NVC:n käyttöä?

ARVIOINTI JA ARVOTTAMINEN

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on siitä, miten NVC olisi vaikuttanut siihen, miten arvioit ja arvotat huoltajia ja heidän toimintaansa?

Onko NVC vaikuttanut, ja jos on, niin miten NVC on vaikuttanut siihen, miten käytät kategorioita kuten esimerkiksi hyvä-huono tai oikea-väärä suhteessa lasten huoltajiin?

KONFLIKTI

Millaisia kokemuksia tai käsityksiä sinulla on NVC:n soveltamisesta konfliktitilanteissa huoltajien kanssa?

OMA TUNNE / TARVE- ELÄMÄ JA OMAT TUNNEREAKTIOT (luokanopettajan työssä)

Miten NVC on vaikuttanut omien TUNTEIDEN tunnistamiseen ja ilmaisuun luokanopettajan työssäsi?

Miten NVC on vaikuttanut omien TARPEIDEN tunnistamiseen ja ilmaisuun luokanopettajan työssäsi?

OMA SUHDE NVC:hen

Miten koet oman suhteesi NVC:hen?

Miten koet ymmärtäväsi tai käsittäväsi NVC:tä? NVC:n periaatteita ja toimintamallia?

MITÄ HALUAISIT VIELÄ SANOA?