

OPETTAJAN HERKKYYS REAGOIDA  
OPPILAAN LÄHETTÄMIIN VERBAALISIIN  
JA NONVERBAALISIIN VIESTEIHIN

Oppilasnäkökulma

Åsa Mäenpää

Päivi Rantala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Chydenius-Instituutti

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2003

## TIIVISTELMÄ

Mäenpää, Å. & Rantala, P. 2003. Opettajan herkkyyys reagoida oppilaan lähettämiin verbaalisiin ja nonverbaalisiin viesteihin. Oppilasnäkökulma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius–Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 88 s. ja 8 liitettä.

Tutkimus tarkastelee opettajan vuorovaikutustaitoja luokkatilanteessa.

Tutkimuksella tuodaan esille opiskelijoiden kokemuksia opettajan taidoista, vuorovaikutuksen, viestinnän ja dialogin avulla, ymmärtää opiskelijan elämismailmaa ja sitä kautta kehittää omaa herkkyyttään tulkita opiskelijoiden lähettämiä viestejä. Asiantuntijoiden mukaan vuorovaikutuskontekstissa on tärkeä ymmärtää toisen osapuolen elämismailmaa, voidakseen tulkita tämän lähettämien viestien merkitystä.

Tutkimusaineisto kerättiin eläytymiskirjoitelmien ja haastattelujen avulla. Aineistoa tarkasteltiin kvalitatiivisen analyysin avulla, jonka näkökulma oli fenomenologis – hermeneuttinen.

Retrospektiivisessä tutkimuksessa tarkastellaan 54 Alahärmässä ja Lapualla opiskelevan toisen asteen opiskelijan käsityksiä opettajan herkkyydestä reagoida oppilaan lähettämiin viesteihin. Lisäksi tutkimusaineistoa vertailtiin 16 alahärmäläisen ja ikaalilaisen peruskouluoppilaan eläytymiskirjoitelmiin.

Tutkimuksen tulokset antavat ymmärtää, että opiskelijoiden käsitysten mukaan, opettajan vuorovaikutustaidoissa esiintyy puutteita. Opiskelijoiden käsityksiä luokassa tapahtuvasta viestinnästä leimaa lähettäjä – vastaanottaja-malli. Vaikka opiskelijat tiedostavat opettajan viestintätaitojen puutteellisuuden, he silti pitävät opettajan epäoikeudenmukaistakin reaktiota oikeutettuna.

Avainsanat: vuorovaikutustaidot, viestintä, dialogi, opettaja, oppilas / opiskelija

## SISÄLLYS

1. JOHDANTO	3
2. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	5
3. TUTKIMUSAINEISTO JA –MENETELMÄT	7
3.1 Tieteenfilosofia taustana	7
3.2 Kvalitatiivinen tutkimus	7
3.3 Hermeneutiikka	9
3.4 Fenomenologia	10
3.5 Triangulaatioon eläytymismenetelmän ja haastattelun avulla	11
4. TEORIATAUSTAA	15
4.1 Vuorovaikutus ja dialogi	15
4.2 Viestintä eli kommunikaatio	32
4.2.1 Viestintämuotoja	35
4.2.2 Erilaiset viestintäympäristöt	37
4.2.3 Palaute	38
4.2.4 Viestintähäiriöt	39
5. TUTKIMUSTULOKSIA JA POHDINTAA	42
5.1 Eläytymiskirjoitelmien tulkintaa	42
5.2 Haastattelujen tulkintaa	56
5.3 Opettajan työn luonteen muuttuminen	73
6. TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	76

LÄHTEET

LIITTEET

## 1 JOHDANTO

Fluurin (2003) mukaan Suomessa perinteisten luentomuotoisen opetusmuodon ja opettajan yksinpuheen (monologin) tilalle on alettu kaivata aidosti vuorovaikutteisempaa opetusta.

Aito vuorovaikutus ei ole sidoksissa käytettävään opetusmenetelmään, vaan myös siihen miten opettaja ja opiskelijat kohtaavat oppimisvuorovaikutustilanteessa.

Opetus on viime vuosikymmenien aikana muuttanut muotoaan. Uudenlaiset oppimiskäsitykset, kuten konstruktivismi, ovat vallanneet alaa nyky-yhteiskunnassa. Näkyvätkö oppimiskäsitykset opettajan herkkyydessä reagoida opiskelijoiden lähettämiin sanallisiin ja ei-sanallisiin viesteihin?

Tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijoiden käsityksiä opettajan taidoista reagoida opiskelijoiden lähettämiin viesteihin. Onko opettajalla tarpeeksi vuorovaikutustaitoja ymmärtääkseen opiskelijoiden lähettämiä viestejä, opiskelijoiden tarkoittamalla tavalla?

Tutkimuksessa tuodaan esille opiskelijoiden kokemuksia opettajan taidoista ymmärtää opiskelijan elämismaailmaa vuorovaikutuksen, viestinnän ja dialogin avulla. Opiskelijoiden kokemusten perusteella tuodaan esille opettajan tarve kehittää omaa herkkyyttään tulkita opiskelijoiden lähettämiä viestejä.

Omassa työssämme olemme huomanneet, että opiskelijoiden ja opettajan välinen viestintä ei välttämättä kohtaa toisiaan. Opettajalla ei ole tarvittavia taitoja tulkita sanojen takana olevaa ei-sanallista viestintää ja sen merkityksiä. Luokassa ei käydä dialogia vaan kaksisuuntaista monologia. Viestintä tapahtuu vastaanottaja – lähettäjä -akselilla.

Tutkimuksemme oli kvalitatiivinen ja näkökulma fenomenologis – hermeneuttinen. Tutkimusaineiston hankinta suoritettiin triangulaationa, joka koostui kehyskertomukseen perustuvasta eläytymiskirjoittelusta ja teemahaastattelusta. Eläytymiskirjoittelun avulla hankkimamme aineisto ryhmiteltiin NUDIST - menetelmällä.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli löytää uutta näkökulmaa ja sitä kautta kehittyä vuorovaikutustaidoissa sekä kyvyssä tulkita ja ymmärtää opiskelijoiden lähettämiä viestejä.

4

Kun opettaja tiedostaa vuorovaikutustaitojen tärkeän merkityksen, hän samalla myös viestittää opiskelijoille sen tärkeyttä sekä opiskelussa että myöhemmissä elämänvaiheissa. Koska aiheesta on niukasti tietoa, toivomme, että tutkimuksestamme olisi hyötyä muillekin opetusalailla toimiville sekä opettajakoulutukselle tai että se ainakin herättäisi ajatuksia ja keskustelua.

## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tässä kappaleessa käsitellään tutkimuksen tarkoitusta sekä tutkimuskysymyksiä. Tutkimus keskittyy käsittelemään luokassa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja opettajan herkkyyttä reagoida oppilaan viestintään. Luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen vaikuttavat oppimiskäsitykset ja osapuolten elämismaailma sekä niistä muodostuvat käytännöt. Tutkimus pyrkii kuvailemaan opettajan ja opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta opiskelijoiden näkökulmasta. Alahärmän lukiosta ja Härmänmaan ammatti – instituutista kerättävää tutkimusaineistoa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään opiskelijoiden elämismaailman kautta sekä vertailemalla sitä aikaisempaan vuorovaikutusta, viestintää ja dialogia käsittelevään teoriapohjaan.

Tutkimus pyrkii triangulaation, eli yhdistämällä eläytymiskirjoitelmien ja haastattelujen kautta hankittua aineistoa ja sen avulla saavuttamaan kokonaisvaltaisemman näkemyksen opettajan ja opiskelijoiden välillä tapahtuvasta vuorovaikutuksesta.

Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita toisen asteen opiskelijoiden käsityksiä siitä, miten opettaja reagoi opiskelijoiden lähettämiin sanallisiin ja ei-sanallisiin viesteihin. Tutkimuksen teoreettisessa taustassa tarkastellaan vuorovaikutuksen, viestinnän ja dialogin ilmiötä opiskelijoiden elämismaailman kautta. Tutkimuksen tuottaman aineiston avulla voidaan tarkastella niitä opiskelijoiden käsityksiä, jotka tällä hetkellä vaikuttavat siihen miten he kokevat opettajan herkkyyden reagoida heidän lähettämiinsä sanallisiin ja ei-sanallisiin viesteihin.

Tutkimuksen teoria-aineiston keruun aikana ilmeni, ettei löytynyt tutkimustietoa vastaavanlaisesta Suomessa tehdystä tutkimuksesta. Onko opettaja valmis ymmärtämään opiskelijan elämismaailmaa ja hyväksymään sen ainutkertaisena vai pyrkiikö hän muuttamaan opiskelijoiden käsityksiä oman elämismaailmansa kautta? Onko opettaja valmis muuttamaan omia käsityksiään luokassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta, jota monesti leimaa kaavamainen lähettäjä – vastaanottaja -malli? Onko opettajalla riittävät taidot kaksisuuntaiseen tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen, eli dialogiin, vai käydäänkö luokassa kaksisuuntaista monologia, jossa osapuolet eivät kohta toisiaan?

Tutkimus on rajattu tarkastelemaan näytettä Alahärmän lukion ja Härmänmaan ammatti-instituutin opiskelijoiden käsityksistä. Lisänä tutkimuksessa on pieni otos Alahärmän peruskoulun yhdeksännen luokan ja Ikaalisten peruskoulun kuudennen luokan oppilaiden eläytymiskirjoitelmista, lähinnä vertailumielessä. Tutkimuksessa ei pyritty yleistävyyteen vaan ymmärtämään ja tulkitsemaan opiskelijoiden näkemyksiä siitä, minkälaisena he näkevät opettajan herkkyyden reagoida heidän lähettämiinsä viesteihin, siksi tutkimusmenetelmä on kvalitatiivinen ja näkökulma on fenomenologis – hermeneuttinen.

Tämä tutkimus on tarpeen herättämään keskustelua opettajan vuorovaikutustaidoista. Hyvien didaktisten ja pedagogisten taitojen lisäksi opettajalla tulisi olla valmiudet kohdata oppilas / opiskelija hänen elämismaailmansa ymmärtämisen kautta. Opettajankin työssä tulisi ottaa huomioon työelämän muuttuvien viestintä- ja vuorovaikutustaitojen tarpeellisuus. Opiskelijoiden käsitykset opettajasta viestien vastaanottajana kertovat myös jotain opiskelijoiden tavasta reagoida opettajan herkkyyteen vastaanottaen viestejä. Tutkimuksesta saatavaa tietoa on mahdollista hyödyntää luokassa tapahtuvaa opetusta sekä opettajien koulutusta suunniteltaessa.

### Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa luokassa tapahtuvan opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Pääkysymykseksi muotoutui: Minkälainen on opettajan herkkyys reagoida oppilaan lähettämiin sanallisiin (verbaalisiin) ja ei – sanallisiin (nonverbaalisiin) viesteihin? Pääkysymys jaettiin alakysymyksiksi:

1. Onko oppilaan lähettämällä viesteillä vaikutusta opettajan käyttäytymiseen?
2. Riittävätkö opettajan vuorovaikutustaidot vastaanottamaan oppilaan lähettämiä viestejä?

Mielenkiintoa herättivät myös kysymykset siitä, käykö opiskelijoiden vastauksista ilmi heidän käsityksensä opettajan taidoista ymmärtää opiskelijoiden käyttämää kieltä? ja onko opettajalla ollut vaikutusta opiskelijoiden valitsemalle perusopetuksen jälkeiselle koulutussuuntaukselle, myönteisessä tai kielteisessä mielessä?

### 3 TUTKIMUSAINEISTO JA –MENETELMÄT

#### Menetelmävalinta

##### 3.1 Tieteenfilosofia taustana

Tutkimusta tehdessään tekijä joutuu pohtimaan ontologisia, epistemologisia, loogisia ja teleologisia kysymyksiä.

Ontologiset kysymykset etsivät vastauksia todellisuuden luonteesta, sitä mitä voidaan pitää todellisena ja todistettavissa olevana.

Epistemologiset kysymykset käsittelevät tietämisen alkuperää ja luonnetta sekä tiedon muodostumista. Ne selvittävät tutkijan ja tutkittavan kohteen arvosuhdetta ja sen ymmärtämistä. Logiikkaan liittyvillä kysymyksillä selvitetään todistamiseen ja toteen näyttämisen perustaa ja perustellaan mahdollista kausaalista kytkentää tiedon osien välillä.

Teologisilla kysymyksillä pyritään löytämään vastauksia siihen, miksi tutkimus tehdään ja miten se lisää tietämystämme. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997, 124.)

##### 3.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Vuosien aikana on keskusteltu siitä, kumpaa tutkimusotetta, kvalitatiivista vai kvantitatiivista, tulisi käyttää. On pohdittu näiden tutkimusotteiden etuja ja haittoja. Valintaa määrittelee kuitenkin kulloisenkin tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. (Uusitalo 1996.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen synonyymeinä pidetään käsitteitä pehmeät ja laadulliset tutkimukset. Etenkin, silloin kun tutkitaan elämismailmaa, eli kun kohteena on ihminen ja ihmisen maailma, käytetään laadullista tutkimusta. Elämismailma on se maailma, jossa ihminen elää, ja tutkimuskohteena voi olla yhteisö, yksilö, sosiaalinen vuorovaikutus, ihmisten väliset suhteet tai arvotodellisuus. Lähtökohtana on ihmisen kokemistodellisuus, joka voidaan muuttaa tai joka muuttuu. (Varto 1996, 23-24; Eskola ja Suoranta 1998, 13.)



Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 161) painottavat laadullisessa tutkimuksessa todellisen elämän moninaisuutta ja sitä, ettei sitä voi hajottaa osiin, vaan se on nähtävä kokonaisuutena.

Tutkijan tulee huomioida, että omat arvot muovaavat ilmiöiden ymmärtämistä ja hänen aikaisemmat tietonsa vaikuttavat tutkimuksen objektiivisuuteen. Näin ollen tulos on sidottu aikaan ja paikkaan. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana eivät ole jo olemassa olevat totuudet / väittämät, vaan pyritään löytämään tosiasioita.

*”Vuorovaikutusilmiöt kuuluvat niihin ihmistieteiden osa-alueisiin, jotka ovat monisärmäisiä ja muuttuvia. Tämä on tutkijan huomioitava käyttöikä hän sitten kvantitatiivista tai kvalitatiivista lähestymistapaa. Mitattaessa vuorovaikutusilmiöitä hyvä tapa lisätä tutkimuksen sisäistä validiteettia onkin tutustua ja ottaa jo tutkimusvaiheessa huomioon käytettävän metodin heikkoudet ja pyrkiä neutralisimaan niitä. On kuitenkin hyvä pitää mielessä, ettei mikään metodi (eikä siis mittarikaan), ole täydellinen. Paradoksaalisesti mittarin sopivuudenkin tietää parhaiten vasta jälkeenpäin.” (Fluuri 2003, 26.)*

Katsoimme parhaaksi omassa tutkimuksessamme valita kvalitatiivisen tutkimusotteen, sillä pyrimme hankkimaan tietoa ihmiskeskeisemmästä näkökulmasta ja halusimme olla vuorovaikutuksessa tutkittaviemme kanssa, jotta pääsisimme vieläkin lähemmäksi tutkittavaa ilmiötä ja sen erityispiirteitä, muuttamalla tarvittaessa tutkimuksen näkökulmaa ja lähestymistapaa (vrt. hermeneuttinen kehä).

Laadullisella tutkimuksella pyritään muodostamaan teoria, jonka avulla voidaan tutkia, ennakoida, ymmärtää, selittää ja tunnistaa muissakin kuin senhetkisissä tutkimuksissa esiintyviä ilmiöitä. Eli muodostetaan yleistyksiä, ja tutkimusote on tällöin induktiivinen. (Varto 1996, 101.)

Kirjoittaessaan omaelämäkerta ihminen arvioi kirjoittamaansa vuorovaikutuksessa ajatellun lukijan kanssa. Tällöin se, jolle tieto kerrotaan tai kirjoitetaan osaltaan vaikuttaa tiedon laatuun ja siihen, mitä kerrotaan ja mitä ei. Aivan ilmeisesti omaelämäkerrallisen tiedon käsittelyn täytyy tapahtua luotettavassa ja turvallisessa ihmissuhteessa; kirjoittamisen ja siitä puhumisen tulee olla vapaaehtoista. Kukin itse valitsee etäisyyden ja avoimuuden asteen henkilöön, jonka kanssa käy keskustelua.

Kirjoituksia ja keskusteluita tulisi olla useita, jotta selventyisivät ja tarkentuisivat ne merkitykset, jotka nousevat opettajan ja oppilaan toiminnan kannalta tärkeimmiksi ja

jotka luovat pohjaa ja lähtökohtia oppilaan ja opettajan väliselle dialogille. Pyrkimyksenä on saada näkymättömätkin merkitykset näkyviksi. Tällaisessa tutkimisessa, jonka ensisijaisena päämääränä on tutkittavan elämäntaidon paraneminen, on pidettävä ennen kaikkea huoli siitä, että tutkittavan kokemat merkityssisällöt saavat säilyttää ainutkertaisuutensa. (Lehtovaara, J ja Lehtonen, R. 1994, 100, 181, 354.)

### Induktiivinen tutkimusote

Induktiivisella tutkimusotteella tarkoitetaan sitä, että yksittäisistä tutkimustuloksista muodostetaan yleistyksiä ja teorioita. Tutkimustulokset muodostuvat empiiristen havaintojen pohjalta esimerkiksi keskustelut, kirjalliset tuotokset ja litteroidut haastattelut. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 1997.)

### 3.3 Hermeneutiikka

Hermeneutiikalla ymmärretään ongelman tulkintaa ja ymmärtämistä. Pyritään ymmärtämään toisen elämismaailmaa ja tiedostamaan sitä, ettei se ole sama kuin tutkijan elämismaailma. Toisen täydellinen ymmärtäminen ei silti ole mahdollista, sillä tutkija ymmärtää ja tulkitsee tutkittavan elämismaailmaa juuri nyt ja tässä, omien kokemustensa ja elämystensä kautta. (Karma 1983, 92-95 ; Varto 1996, 58, 62.)

Hermeneutiikka tutkii ihmisten välistä viestintää. Puheen lisäksi viestinnässä on muun muassa eleillä ja ilmeillä merkittävä osuus. (Laine 2001, 29.)

Hermeneutiikassa pidetään tutkijan ja tutkittavan ongelman läheistä suhdetta hyvänä asiana tulkinnan kannalta. Kuta läheisempää asiaa tutkitaan, sitä paremmin osataan kiinnittää huomiota merkittäviin yksityiskohtiin. (Karma 1983, 96). Mielestämme vain opettaja tietää, miltä tuntuu olla opettaja, ja oppilaan lisäksi, minkälaista on oppilaan ja opettajan vuorovaikutustilanne luokassa.

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija ei korosta määrällisyyttä, vaan pyrkii tulkitsemaan ja selittämään, miten ja miksi asioita tehdään, sekä ajattelemaan tutkittavaa ongelmaa tutkittavan näkökulmasta. (Karma 1983, 94-95.)

Tulkitessamme ongelmia oivaltaminen ja ymmärtäminen vuorottelevat keskenään. Kun oivaltaminen ja ymmärtäminen on tapahtunut, palaamme takaisin lähtökohtaan, josta muodostuu uusi lähtökohta, joka taas vaatii oivaltamista ja ymmärtämistä. Tällöin muodostuu hermeneuttinen kehä, josta ei edetä mihinkään. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen kehittyy, mutta itse hermeneuttinen kehä jatkaa samanlaista kiertokulkua. Huomioitavaa on myös se, että tutkimustyön edetessä ja sitä arvioitaessa myös omat käsitykset omista kokemuksista muuttuvat. Tämän lisäksi menetelmä saattaa muuttaa tutkijan oletuksia, menetelmien käyttöä, tutkimustapaa ja arviointiperusteita tutkimuksen aikana. (Varto 1996, 69,100.)

Mielestämme samanlainen hermeneuttinen kehä syntyy opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutustilanteessa, koska tällöin opettaja ymmärrettyään ja oivallettuaan esimerkiksi synn oppilaan poikkeavaan käytökseen palaa lähtökohtaan, joka synnyttää uuden lähtökohdan (vuorovaikutustilanteen).

### 3.4 Fenomenologia

Fenomenologia on filosofinen tapa lähestyä ihmisen elämismailmaa ja sen ilmiöitä (esimerkiksi ihmisen tapaa suhtautua omaan elämismailmaansa). Fenomenologiassa erotetaan se ilmiö, joka liittyy tutkijan elämismailmaan siitä ilmiöstä, joka on tutkimuksessa merkityksellinen mutta tutkijasta riippumaton. Fenomenologiassa korostetaan sitä, että tutkija pystyy kohtaamaan tutkittavan ilmiön ilman ennakkokäsityksiä ja –teorioita. ( Varto 1996, 86, 118; Laine 2001, 27.)

Fenomenologia lähtee siitä, että ihmisen elämismailman kulttuuriin sidotut piirteet sekä sosiaaliset piirteet muokkaavat yksilöä. Yksilö ei synny näine piirteineen, vaan kasvaa ympäristön vaikutuksen alaisena yhteisön jäseneksi. Eri elinympäristöissä elävät ihmiset kokevat merkityksiä ja tulkitsevat asioita eri tavoin. Vaikka yhteisö muokkaa jäseniään samaan suuntaan, jokainen meistä on kuitenkin erilainen. (Laine 2001, 28.)

Myös opettajan tulisi tiedostaa oppilaan yksilöllisyyttä samalla, kun hänen tulisi huomioida sen yhteisön kulttuuriin sidottua ja sosiaalista taustaa, josta oppilas tulee.

*”Fenomenologiassa on erityisesti kiinnitetty huomiota siihen, että kaikki ihmisen tietoisuus on aina tietoisuutta jostakin ja tieto on aina tietoa jonakin. Mielellinen sisältö on siis aina tavalla tai toisella kiinni jossain tajunnan ulkopuolisessa ja kaikki sisältö on tietona aina jotenkin jo muotoutunut.” ( Varto 1996, 91.)*

Yksilön kokemus muotoutuu hänen pyrkimystensä, kiinnostustensa ja uskomustensa ohjaamina. Edellä mainitut pyrkimykset, kiinnostukset ja uskomukset muodostavat havaintojen tekijälle merkityksiä, hänen ainutkertaisesta elämismaailmastaan. Näitä kokemuksista syntyneitä merkityksiä kutsutaan intentioiksi, ja tutkijan tulisi huomioida niiden ainutkertaisuutta tulkinnoissaan.

### Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma

Fenomenologis-hermeneuttiselle metodille ihmiskäsitys sekä tiedonkäsitys ovat filosofisia tutkimusongelmia. Ihmiskäsityksessä tärkeimpiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ja tietokysymyksissä tulkinta ja ymmärtäminen. ( Laine 2001, 26.)

Halusimme selvittää opiskelijoiden yksilöllisiä kokemuksia siitä, miten he kokevat opettajan herkkyyttä reagoida heidän sanalliseen ja ei-sanalliseen viestintäänsä, ja siksi pidimme fenomenologis – hermeneuttista näkökulmaa parhaiten sopivana. Halusimme oman elämismaailmamme kautta ymmärtää opiskelijoiden elämismaailmaa sekä lähestyä sitä.

### 3.5 Triangulaatioon eläytymismenetelmän ja haastattelun avulla

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että triangulaatio voidaan jakaa neljään kategoriaan: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio sekä menetelmätriangulaatio.

Tutkimuksessamme käytimme menetelmätriangulaatiota, jossa tutkimuskohdetta tarkastellaan hankkimalla aineistoa eri menetelmin sekä käytetään eri tutkimusmenetelmiä. Me päädyimme hankkimaan perusaineiston eläytymismenetelmän avulla, löytääksemme aineistoomme ajatuksia, jotka eivät muuten olisi tulleet mieleemme.

Tulkittuamme eläytymismenetelmän kautta saatua aineistoa syvensimme tutkimusta teemahaastatteluilla. Teemahaastattelussa esittämämme pääkysymykset kumpusivat eläytymismenetelmien kirjoitelmista.

## Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmässä kerätään pienimuotoisten kirjoitelmien avulla tutkimusaineistoa. Tutkija määrittelee kriteerit, joiden mukaan kirjoitelma laaditaan. Tutkija laatii lyhyehkön ja selkeän kehyskertomuksen, jota kirjoittaja jatkaa oman mielikuvituksensa avulla. Tutkittava kirjoittaa tapahtumasta, joka edeltää kehyskertomusta tai vie sitä eteenpäin.

Kehyskertomuksia voi olla kahdesta neljään, mutta vain yksi tekijä muuttuu kehyskertomuksen pysyessä samana. Jokainen tutkimukseen osallistuja jatkaa vain yhtä kehyskertomusta. Muuttujien mahdollisesti aiheuttamia erilaisuuksia voidaan vertailla toisiinsa.

Eläytymismenetelmän eduksi katsotaan sen vapaus olla rajoittamatta ihmisen toimintaa ajattelevana ja aktiivisena yksilönä. Tutkittavan ikäkään ei ole este kunhan hän on kirjoitustaitoinen. Kirjoittajat toteavat: ”Eläytymismenetelmä tuottaa aineistoa, joka nousee yhteisesti jaetusta kulttuurin kuvastosta. Sen avulla on mahdollista kerätä rajatun tapahtuman tai episodin kulttuurisia merkityksiä”. (Eskola ja Suoranta 1998 111-112, 116-117.)

## Haastattelu

Haastattelu on tapa hankkia tietoa siitä, mitä joku ajattelee määrätystä asiasta. Tutkimusaineiston keruu haastattelemalla on yleisin tapa Suomessa. Haastattelemalla voidaan hankkia aineistoa sekä kvalitatiiviseen että kvantitatiiviseen tutkimukseen. Eskola ja Suoranta (1998, 87) erottelevat neljää eri haastattelutyyppiä: strukturoitu haastattelu, puolistrukturoitu haastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu.

Omassa tutkimuksessamme käytimme teemahaastattelua apuna aineiston keräämiseen. Pääkysymykset (teema – alueet), jotka laaditaan, jotta jokaisen haastateltavan kanssa keskusteltaisiin jokseenkin samoista asioista, saimme eläytymismenetelmäkirjoittelmita, ja lisäkysymykset vaihtelivat haastateltavasta toiseen. Näin ollen saimme muodostettua eräänlaisen kehikon, jolloin saimme haastatteluaineiston helpommin hahmoteltavaan muotoon. (Eskola ja Suoranta 1998, 87-88.)

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusmateriaalin kerääminen aloitettiin lokakuussa vuonna 2002, saatuaamme puhelimitse ja suusanallisesti kulloisenkin oppilaitoksen rehtorilta luvan. Silloin Alahärmän lukion opiskelijoita sekä Lapualla sijaitsevan Härmänmaan ammatti - instituutin opiskelijoita pyydettiin osallistumaan tutkimukseen kirjoittamalla pienen esseen. Tämä suoritettiin eläytymismenetelmän keinoin, eli opiskelijat jatkoivat aloitettua kehyskertomusta. Peruskehyskertomuksesta tehtiin neljä eri versiota, jotka poikkesivat yhden muuttujan suhteen. Jokainen opiskelija sai vain yhden satunnaisesti annetun version (liite 1 ja 2).

Seuraavassa vaiheessa ryhmittelimme kirjoitelmia tulkintaa ja vertailua varten NUDIST – ohjelman (Non – numerical unstructured data – indexing, searching and theorizing) avulla.

Tulkinnan kautta esiin tulleille asioille, laadimme haastattelukysymykset syventääksemme tutkimustamme. Haastattelumuotona käytimme teemahaastattelua, jossa oli 10 pääkysymystä (Liite 3).

Haastattelut suoritettiin Alahärmässä ja Lapualla huhtikuussa ja toukokuussa vuonna 2003, jonka jälkeen litteroimme, tulkitsimme ja vertailimme niitä toisiinsa.

## Tutkimukseen osallistujien kuvaus

Tutkimuksemme kohteeksi valitsimme Alahärmän lukion toisen vuosikurssin opiskelijat sekä Lapualla sijaitsevan Härmänmaan ammatti – instituutin vastaavan ikäiset opiskelijat. Tutkittavat valittiin sillä perusteella, että halusimme toisaalta laajempaa näkökulmaa ja toisaalta eri opiskelusuuntauksen valinnasta (lukio – ammatti – instituutti) johtuvaa vertailupohjaa. Valitsimme myös retrospektiivisen näkökulman tutkimuksemme, koska katsoimme, että tämän ikäiset opiskelijat vielä muistavat tapahtumia kuudennelta luokalta (ks. Liite 3), mutta heillä on myös ajan tuoma etäisyys niihin.

Mielenkiinnosta puysimme myös kuudesluokkalaisia ja yhdeksäsluokkalaisia jatkamaan samoja kehyskertomuksia ja täten saimme taas uutta vertailunäkökulmaa tutkimusaineistoomme

Alahärmän lukiosta osallistui eläytymiskirjoitelmiin 16 opiskelijaa, joista 6 tyttöä ja 10 poikaa, ja Härmänmaan ammatti – instituutista 30 opiskelijaa, joista 5 tyttöä ja 25 poikaa. Haastatteluun osallistui kaikkiaan 8 opiskelijaa, 4 lukiolaista (3 tyttöä, 1 poika) ja 4 ammatti – instituutin opiskelijaa (1 tyttö, 3 poikaa). Otanta oli satunnainen ja määräytyi opiskelijaryhmien koosta.

Tässä yhteydessä huomautamme, että Lapuan ammattioppilaitoksen (Laol) nimi on muuttunut Härmänmaan Ammatti – instituutiksi.

Opiskelija ja oppilas käsitteet olemme jaotelleet siten, että oppilaita ovat perusopetuksessa olevat ja opiskelijoita toisen asteen koulutuksessa olevat.

Aineisto, jonka keräsimme vertailupohjaksi tutkimukseemme, koostui kuudennen luokan ja yhdeksännen luokan oppilaiden kirjoittamista eläytymiskirjoitelmista. Kuudennen luokan oppilaat, 4 tyttöä ja 3 poikaa, olivat Ikaalisten peruskoulusta ja yhdeksännen luokan oppilaat, 2 tyttöä ja 7 poikaa, Alahärmän peruskoulusta.

Kaiken kaikkiaan tutkimukseemme osallistui 70 opiskelijaa / oppilasta, joista 62 osallistui eläytymiskirjoitelmaosuuteen ja 8 haastatteluun.

## 4 TEORIATAUSTAA

### 4.1 Vuorovaikutus ja dialogi

Antaminen ja saaminen ovat vuorovaikutustaitojen peruselementtejä. Jotta vuorovaikutusta syntyisi, vaati se aloitteiden tekemistä ja niihin vastaamista. Keinoja kontaktin saamiseen ovat ilmeet, eleet, katsekontaktit, liikkeet ja kieli. Suuri osa vuorovaikutuksesta on tiedostamatonta, osa taas tiedostettua. Me vaikutamme tahtomattammekin ja meille tapahtuu.

Jos lapsella on mahdollisuus valita vuorovaikutuskumppani, hän valitsee mieluummin ihmisen kuin koneen. Lasten tarve aikuisten kanssa tapahtuvaan suoraan vuorovaikutukseen on kasvanut. Aikuisen tehtävänä on ottaa vastuuta lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymisestä.

Noin 90 % viestinnästä on niin sanottua *ei-sanallista vuorovaikutusta*, mikä tapahtuu ilmeiden, eleiden, kosketusten, liikkeiden, hajujen ja makujen kautta. Ei-kielelliset viestit vastaanotetaan aistien avulla, ja se on yleensä tiedostamatonta. Tunteet ja vaistot vaikeuttavat ei-kielellisen viestinnän hallintaa ja kehittämistä. Kun kehitämme ja vaalimme positiivisia tunteita ja empatiakykyämme, auttavat ne eläytymään toisten tilanteisiin ja mahdollistavat paremman vuorovaikutuksen.

*Kielellisen vuorovaikutuksen* onnistumiseen vaikuttaa se, että samoilla sanoilla ymmärrämme samoja asioita. Sanojen lisäksi kielelliseen viestiin vaikuttavat ei-kielelliset elementit, kuten eleet, ilmeet ja äänen väri. Näillä on joko vahvistava tai mitätöivä vaikutus sanalliselle viestinnälle.

Lapset oppivat vanhemmiltaan kielen käyttökulttuurin äidinkielen lisäksi. Lapset oppivat eri tilanteissa ja eri ihmisten (ystävät, opettajat, aikuiset ym.) kanssa tekemisissä ollessaan, miten kulloinkin kieltä käytetään. (Alijoki 1998, 9-13.)

Vuorovaikutustaitojen ja kielen kehittyminen koskettaa kaikkia lasten kanssa tekemisissä olevia aikuisia. On tärkeää sekä lapselle itselleen että ympäröivälle yhteisölle, että lapsi saa käyttöönsä mahdollisimman rikkaan ja monipuolisen kielen, sillä koulu, työ, kaverit ja perhe asettavat lapsen kielenkäyttö- ja vuorovaikutustaidot koetteille. (Koppiinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1997, 3.)



*”Myös monet kommunikaatioteoriat ovat luonteeltaan individualistisia vuorovaikutusmalleja. Yksilöt nähdään sanomien lähettäjinä ja vastaanottajina. Heidän välisensä yhteydet ovat kanavia, joita myöten lähetetään vaikutuksen aiheuttavia sanoja.” (Eskola 1982, 122.)*

## Dialogi

Dialogi on menetelmä ymmärtää omaa ja toisten elämysmaailmaa, ja se edesauttaa meitä ymmärtämään toisiamme, mistä voisi olla hyötyä esim. työympäristössä. Tämä ei merkitse sitä, että tulisi pyrkiä täydelliseen säännönmukaisuuteen matkimalla toisten elämää. Voisi olettaa, että tämälntapainen dialogi päinvastoin estää ryhmälajattelua, joka perustuu avoimuuteen ja erilaisuuden kunnioitukseen. (Örnlahl 1999, 10.)

Minä-Se-suhteessa emme ole yhteisöllisessä suhteessa maailmaan, vaan yksilöinä. Yksilöllisyys on läsnä aina silloin kun tunnemme, tavoittelemme tai havaitsemme jotakin. Minä-Se –suhde ei ole aito suhde, koska se perustuu subjektin ja objektin välillä olevaan erotteluun ja erillisyyteen. Minä-Se-suhteessa maailma on monologinen minän luomus, sillä siinä ei tapahdu maailman ja toisen ihmisen kohtaamista. (Värrl 1997, 69-70.)

Dialogissa ei ole tarkoitus kieltää ihmisten erilaisuutta. Ilman näkökulmien erillisyyttä ei synny dialogia, vaan dialogiin osapuolet osallistuvat omista lähtökohdistaan. Dialoginen suhde syntyy vain mikäli osapuolet tietoisesti pyrkivät lähestymään toisiaan (ilman käsitteellisiä ja kokemuksellisiä rajoituksia). Tällöin persoonien välille syntyy yhteinen alue, jota kutsutaan ontologiseksi sfääriksi. Ontologialla tarkoitetaan filosofian osaa, joka koettaa selvittää, millainen tosioleval on. (Värrl 1997, 73.)

## Dialogi keinona ja päämääränä

Toimintojen vuorosanoja kutsutaan dialogiksi. Vuorovaikutuksen subjekti- ja objekti-suhteet sekä puhujien käsitys tiedon luonteesta ja sen sisäisistä merkityksistä erottuvat

dialogissa. Miten tietoa käsitetään, riippuu siitä, miten dialogiin osallistujat suhtautuvat tiedon välittämiseen.

Dialogin puheenvuorojen jaksotuksissa on erotettavissa yksisuuntaisuutta sekä vastaavuoroisuutta. (Riihelä 1997, 75-76.)

Jotta sosiaalinen elämämme ylipäänsä onnistuisi, instituutiot ja sosiaaliset roolit edellyttävät Minä-Sinä-yhteyden sanattoman hyväksymisen. (Värri 1997, 79).

Vastaanottamisessa ja vastaamisessa syntyvä dialogi on sekä keino että päämäärä ihmisen maailmassa olemiseen. Ihmisten kohdatessa toisiaan Minä-Sinä-suhteessa syntyvät etiikka ja arvot. (Värri 1997, 79.)

*”Kun dialogin edut todella oivalletaan, aletaan sitä soveltaa mihin tahansa kohtaamistilanteeseen työorganisaation huipulta ruohonjuuritasolle saakka. Ainakin osittain voidaan missä tahansa tilanteessa soveltaa tai korostaa jotain dialogin ydinosaamisen taitoa.” (Heikkilä 2000, 196.)*

Lehtovaara ihmettelee, miksi dialogissa olemista pitää opetella, jos se kerran on ihmisen ”perustava maailmassa olemisen tapa”. Opitaanko dialogia vai pitääkö se vain ”kaivaa esille”?

Lehtovaara pohtii myös erilaatuisen dialogisuuden olemassaoloa ja sitä, mistä tietää, että asiayhteys osuu kohdalleen dialogissa. (Lehtovaara ym. 1994, 223.)

*”Lopullinen syy oppia dialogin teoriaa ja käytäntöä, on että se helpottaa ja luo uusia mahdollisuuksia perusteltuun viestintään. Jos ei olisi tarvinnut viestiä ryhmissä, silloin emme tarvitsisi käyttää dialogia. Mutta jos ongelmien ja ristiriitojen ratkaisemisella on tärkeä merkitys maailmassa, silloin dialogin hallitsemisesta tulee yksi keskeisimmistä taidoista.” (Örndahl 1999, 1-2.)*

## Dialogi ja kulttuuri

*”Dialogisuus – Minän ja Sinän välitön molemminpuolisuus – toteutuu vain pädättäytyessämme käyttämästä Toista keinona tai välineenä omiin päämääriimme. Luovuttuamme omistushalusta osaamme vastata toisen kutsuun ja ymmärrämme molemminpuolisen yhteyden merkityksen omalle kasvullemme. Näin olemme vastaanottavaisia olemiselle ja voimme oivaltaa, ettemme vain me ole kasvattajia,*

*vaan myös lapset ja luonto, esimerkiksi eläimet, kasvattavat meitä.” (Värri 1997, 81.)*

*”Oppimistilanteet tapahtuvat avoimissa dialogeissa, joiden tarkoitus on sellaisen uuden kulttuurin luominen, jonka varassa koko organisaatio kohtaa vallitsevan todellisuuden yhdessä ja yhdessä toimien ponnistaa eteenpäin” (Heikkilä 2000, 73.)*

Vuorovaikutustavat ovat yleensä syvästi juurtuneet kulttuuriin, eli rakentuneista yhteisistä tavoista ajatella, käyttäytymisestä ja tunteista, jotka olemme oppineet toisiltamme. Alamme pitää niitä itsestään selvyyksinä. Tämä koskee myös vallitsevaa keskustelukulttuuria. Kuta paremmin tunnemme omaa toiminta- ja keskustelukulttuurimme viitekehystä, sen paremmin pystymme määrittelemään sen osuutta omassa toiminnassamme ja samalla voimme ymmärtää muiden ihmisten vuorovaikutuskulttuurin viitekehitystä. Toimiva ja eteenpäin vievä dialogi antaa siihen osallistuville mahdollisuuden pohtia (reflektoida), vertailla ja tulkita omia käsityksiään muiden erilaisiin käsityksiin. (Heikkilä ja Heikkilä 2000, 58-59, 64).

#### Dialogi opetuksessa

Dialogissa kasvattajalla on mahdollisuus tunnistaa lapsen senhetkiset tarpeet silloin, kun on valmis huomioimaan dialogisessa suhteessa mukana olevan toisen puolen. Kasvatustilanteessa kasvattaja joutuu kohtaamaan omat kykynsä ja tietämyksensä rajat. Kohdatessaan omia rajojaan kasvattaja tulee huomaamaan omien kykyjensä rajallisuuden. Jotta kasvattaja pystyisi toteuttamaan konstruktivistista oppimiskäsitystä, hänen on suhtauduttava kasvatukseen dialogisesti, kasvamalla myös itse vuorovaikutussuhteessa. (Värri 1997, 93.)

Dialogissa ketään ei voi pakottaa hyväksymään eikä valitsemaan mitään. Jokaisessa dialogiin osallistuvassa tapahtuu muutos / kehitys hänen omilla ehdoillaan. Muutos tapahtuu aina osallistujien omista lähtökohdista käsin.

Mitä enemmän dialogiin osallistuja omaksuu monipuolisempia käsiteltävän asian lähestymistapoja, sitä paremmin hän ymmärtää niitä, mutta silti hänen ei tarvitse niitä hyväksyä. Lähestymistavat pitää kuitenkin jokaisen itse oppia ja tulkita itselleen sopiviksi. (Heikkilä ja Heikkilä 2000, 64-65.)

*”Koska kasvatettava merkityksellistää kasvatustiedon omalla tavallaan, omien merkityssuhteidensa horisontissa, Minän ja Toisen erillisyyks on kasvatussuhteeksakin ylittämätön. Siksi kasvatuksen suunta ja tarkoitus ei voi olla koskaan ennalta lukkoon lyöty. Se tulee tulkituksi, korjautuu, täsmentyy ja tulee uudelleen tulkituksi jatkuvassa hermeneuttisessa prosessissa – kasvatustiedon dialogissa, jossa myös kasvun arviointi tapahtuu.” (Värri 1997, 102.)*

Dialogi on ilmiö, johon nykyään viitataan, vaikka se ei missään nimessä ole uutta oppimiskeskustelussa – itse asiassa Sokrates käytti metodista nimeä maieutics, joka pohjaa dialogiin – jää se silti jossain määrin arvoitukseksi. Prosessi on monimutkainen, ja sitä on vaikea vallata, sillä se perustuu intuitioon ja sitä ohjaa intuitio korkeammasta olemassaolosta. Kysymys siitä, kuinka tutkija, joka ei kuuluisi dialogiryhmään, kykenisi varsinaisesti tarkkailemaan ja tekemään johtopäätöksiä niistä ilmiöistä, joita tällainen vääjäämättömästi kasvattaa. (Örndahl 1999, 14.)

Kun oppimistapahtumalle tarjotaan uudet puitteet (esimerkiksi konstruktivismi), syntyy prosesseja ja suhteita, jotka mahdollistavat yhdessä oppimisen sekä tekemisen ja toimimisen muodot. Hyödynnetään ihmisten erilaista osaamista ja kokemuspohjaa sekä eri kulttuureita, sukupuolta ja ikäryhmiä edustavien ihmisten vahvuuksia. Täten opitaan ajattelemaan yhdessä sekä saadaan laaja kokonaisnäkemys asioista. Heikkilän mielestä tämä olisi avointa dialogia parhaimmillaan arkikäytössä.

*”Paineet kokonaisnäkemysten muodostamiseen ja vastuun kantamiseen kokonaisuudesta vaativat ensiksikin vastuun merkityksen tiedostamista, yhdessä ajattelemista ja sen jälkeen yhteistyökykyisyyttä. Kaikkeen tähän voidaan kasvaa avoimissa dialogiprosesseissa.” ”Aidon dialogin periaattein toimivassa yhteistyössä ei tukeuduta riippumattomuuteen (independence) eikä myöskään riippuvuuteen (dependence) vaan pyritään kasvamaan keskinäiseen riippuvuuteen (interdependence). Kun tätä periaatetta noudatamme suunnittelussa ja tekemisissämme, ymmärrämme, että tarvitsemme toinen toisiamme. Olemme riippuvaisia toinen toisistamme.” (Heikkilä ja Heikkilä 2000, 24, 35.)*

Värriin mukaan (1997, 105) dialoginen kasvatustapa (jossa vaalitaan itseyden ja hyvän elämän ideaaleja) toteutuu vain, jos kasvattaja kunnioittaa kasvatettavaansa ainutlaatuisena persoonana ja ottaa kasvatustoimissaan hänen puolensa huomioon.

Opettajan työssä on itse kunkin hyvä muistaa, että tapa toimia vaikuttaa itseluottamuksen, itsetunnon ja itsearvostuksen kehittymiseen. Varhaiskasvatuksessa korostuu rakkauden ja hyväksytyksi tuleminen kokeminen. Kuitenkin myös aikuisopetuksessa tarvi-

taan tunnustusta. Mihinkään opetukseen ei kuulu nöyryyttäminen tai ylenkatsominen. Aikuisopetuksen onnistumisen ehtona on, että opetukseen osallistujat tunnustetaan täysi-ikäisiksi ja vastuullisiksi ihmisiksi, joilla on arvokasta elämäkokemusta ja tietoa. Sekä lasten että aikuisten kanssa työskennellessä, opettajan tulisi pyrkiä kommunikatiiviseen toimintaan. Näitä seikkoja ei aina kunnioiteta, ja opetus perustuu monologisiin dialogin sijasta. Dialogin tulisi olla demokraattista, mikä tarkoittaa sitä, että jokaisella osallistujalla on oikeus ja velvollisuus osallistua keskusteluun ilmaisemalla omia näkemyksiään ja toiveitaan sekä kyseenalaistamalla esitettyjä näkemyksiä. Sekä oppijoille että opettajalle myönnetty tunnustus edistää molempien osapuolien sitoutumista oppimistilanteeseen. (Heikkinen ja Huttunen 2002, 9-10.)

Opettaja - oppilassuhdetta voidaan sanoa onnistuneeksi silloin, kun ymmärretään yhä paremmin toisen käsittämistä ja kokemista sekä samanaikaisesti luodaan yhdessä jotakin uutta. On syntynyt dialoginen suhde, jolloin ihminen jatkuvasti luo maailmaansa asioita uudelleen. Dialogi auttaa ihmistä omaehtoisien toiminnan kautta rakentamaan omaa elämäänsä ja tietouttaan. (Lehtovaara ja Lehtonen 1994, 181-183.)

#### Arvot ja asenteet

Lehtonen vertaa ihmistä kulttuurin sääntöjen, normien, arvojen ja odotusten verkossa hämähäkkiin, joka on sekoittunut omaan verkkoonsa. Sitä, mikä poikkeaa omista arvoista pidetään muun muassa epänormaalina ja epäoikeudenmukaisena. Normaaliksi, viisaaksi, objektiiviseksi ja luonnolliseksi katsotaan kaikki se, mikä käy yhteen omien arvojen kanssa. Oma arvojärjestelmää on mahdoton tarkkailla ulkopuolisen silmin. Kun kahdesta eri kulttuurista olevaa ihmistä kohtaavat, molemmat osapuolet silti ovat omassa sosiaalisessa todellisuudessaan. Puhujan todellisuus kohtaa kuuntelijan todellisuuden jolloin aiottu tarkoitus muuttuu, johtuen erilaisista puhujan ja kuuntelijan arvostuksista ja tarkoituksista eli erilaisista todellisuuden rakenteista. Vaikka puhuja ja kuuntelija ymmärtävät käytettyä kieltä, he kuitenkin tulkitsevat sitä eri tavalla, johtuen mainitusta sosiaalisesta todellisuudesta. Kuulijan tehdessä havaintoja puhujan käyttämästä kielestä, hän samalla seuraa puhujan ilmeistä ja eleitä. Kuulija peilaa havaintojaan omaan sosiaaliseen todellisuuteensa, jolloin hän tekee vääriä tulkintoja puhujan viesteistä. Tässä viitataan viestinnän kulttuuriin sidoksissa oleviin ei – sanallisiin merkityksiin. Kun oppilaan ja koulun sekä opettajan sosiaalinen todellisuus poikkeavat toisistaan, syntyy ristiriitaitilanteita, ellei opettaja tiedosta tätä asiaa vuorovaikutustilanteis-

sa. Opettajan tulee ymmärtää oppilaan käyttämää kieltä, sillä se on tärkeä osa oppilaan identiteetille samalla, kun se vahvistaa ryhmäidentiteettiä.(Lehtonen 2002, 92-93, 99,136)

Ihminen on luonnostaan joko konvergoiva tai divergoiva. Jos odotetaan divergoinnin ja konvergoinnin vuorottelua, pitää hallita itselleen vastakkaista psyykkistä dynamiikkaa. Näiden vaiheiden vuorottelu eivät toimi nopeassa tempossa ja yleensä vuorottelu tapahtuu itselleen helpomman vaiheen kautta.

*Aina kuin ideoit*

*ajattele*

*idea on vain idea*

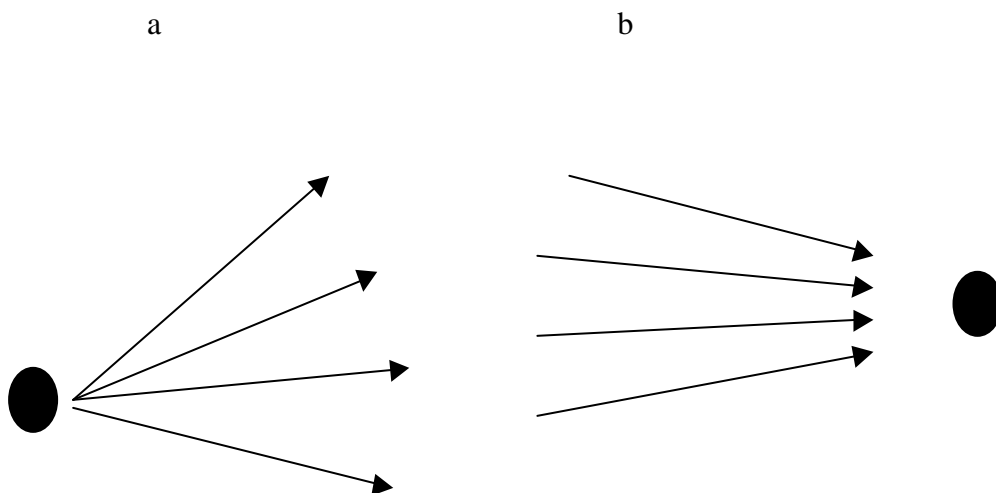
*eikä koskaan ratkaisu.*

*Hulluja ideoita ei ole olemassakaan,*

*mutta hulluja ratkaisuja*

*on joka askeleella!*

(Heikkilä ja Heikkilä 2000, 48.)



Kuvio 1: Luovan prosessin divergoiva (a) ja konvergoiva (b) vaihe

(Heikkilä ja Heikkilä 2000, 46).

Erilaiset sosiaaliset yhteisöt, kuten jengit vaikuttavat vuorovaikutuskäyttäytymiseen. Yhteiset normit luovat yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunteet, jotka vaikuttavat valintoihin. (Klemi 1988, 91.)

Jokainen joutuu itse kantamaan vastuuta omasta kehittämisestään. Organisaation (koulun) rakenteita ja sen kulttuuria muuttamalla, voidaan helpottaa jokaisen osallistumista ja itsensä kehittämistä jokapäiväisessä elämässä. Jotta pystyttäisiin aikaansaamaan muutoksia, on opeteltava uusi kommunikaatiokulttuuri sekä sen hallintaa. (Heikkilä ja Heikkilä 2000, 56.)

Vääjäämättömän ”vastuun” ja ”rakenteellisuuden” tarpeellisuuden yhdistelmä rakentaessa siltaa Itsen ja Toisen välille – tarpeelliset olosuhteet ”olemassaololle” – johtaa vastauskyvyn etiikkaan, jossa ”me” olemme vastuussa ”meidän” ainutkertaisesta olemassaolostamme. Lisäksi, kun dialogismi ja muuttuminen luovat perustan olemassaololle, eettinen projekti (tapahtuma) käsittää kyvyn ottaa vastuun ”minän” aikaan sidotuista tarpeista ja teoista suhteessa Muihin. Bakhtinin toimintafilosofiassa maailma on kuitenkin ”selviöiden autiomaan” vailla ennakkotarkoitusta ja –arvoja. Siksi eettinen projekti ei ainoastaan tuo mukanaan Itsen tekojen suhteuttamista Toisen tekoihin, vaan myös ”yhteisten selviöiden olemassaolon” rakenteen, eli yhteisöllisten arvojen luomisen. (Maranhao, 1990, 226.)

Jotta kasvatussuhde olisi mahdollinen, tulee kasvattajalla ja kasvatettavalla olla yhteiset merkitykset, kuten arvot, tavat, hyveet, tiedot ja taidot. Merkitysten ei tarvitse olla samanlaiset, mutta välttämättömiä ovat vuorovaikutus, tulkinta ja ymmärtäminen. (Värri 1997, 100-101.)

Ihmisellä on elämänsä aikana monenlaisia sosiaalisia rooleja. Ihmisen eri roolit ovat tilanteisiin sidottuja, esimerkiksi opettaja, äiti, ystävä ja työtoveri samanaikaisesti. Rooleihin liitämme viestinnän symboleja: sanoja, ilmeitä, eleitä, pukeutumista ja asentoja. Mitä vähemmän ihminen on omaksunut tiukkoja roolimalleja sitä helpompi hänen on olla vuorovaikutussuhteissa erilaisiin ihmisiin. Myös ikä ja sukupuoli vaikuttavat roolikäyttäytymiseen ja yleisesti viestintään. (Klemi 1988, 67, 72-73.)

Ajattelu ja toiminta tulisi kohdistaa jäykistä rakenteista ja irrallisista tehtävistä suhteisiin ja prosesseihin.

Koska ihminen on psykofyysinen kokonaisuus, mikään mihin ryhdymme ei ole irrallista. Emme saa tuudittautua ajatukseen, että yksittäiset asiat ovat itsenäisiä ja kokonaisuudesta riippumattomia, vaan ne ovat osa kokonaisuutta. Niin näkymättömät kuin näkyvätkin asiat ovat sidoksissa toisiinsa. Myös sellaiset ihmiset, jotka tunnistavat vain näkyvän todellisuuden, tuntevat työilmaston tai työpaikkakulttuurin jännittyneen ilmapiiirin, vaikkapa yhteistyöprosessien hankaloitumisena, keskinäisen luottamuksen puutteena tai ihmissuhteiden vaikeutumisenä. (Heikkilä ja Heikkilä 2000, 21.)

*”Koska kasvatettava merkityksellistää kasvatustiedon omalla tavallaan, omien merkityssuhteidensa horisontissa, Minän ja Toisen erillisyyden kasvatussuhteiden ylittämätön. Siksi kasvatuksen suunta ja tarkoitus ei voi olla koskaan ennalta lukkoon lyöty. Se tulee tulkituksi, korjautuu, täsmentyy ja tulee uudelleen tulkituksi jatkuvassa hermeneuttisessa prosessissa – kasvatustiedon dialogissa, jossa myös kasvun arviointi tapahtuu.” (Värri 1997, 102.)*

Opetuksen tulisi aina onnistuakseen lähteä oppilaiden kokemuksista käsin, vaikka luokahuone on oppilaita ja opettajia yhteen liittävä tekijä. Konstruktivistinen oppimiskemys on tuonut tullessaan tarpeen edistää opettajahavaintoja keskeiseksi tutkimuskohteeksi. On oletettavissa, että kun oppilaan roolin tärkeys rinnastetaan luokan vuorovaikutustilanteissa opettajan roolin tärkeyteen, tapahtuu myös opetuskäytännöissä kehitystä. Tällaisissa tilanteissa korostuu oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus. (Julkunen 1998, 13.)

Jaatinen toteaa, että opettajan osaaminen ja se tietous mitä hänellä on, ei ole pelkästään koulutuksen aikaansaamaa tietoutta, vaan opettajan oma historia ja elämäkokemus muovaavat hänen tapansa tulkita ja ymmärtää asioita. Myös koulutuksessa hankittu tieto muoaa edelleen opettajan osaamista ja tietoutta.

Kasvatustilanteissa tilanteet muuttuvat nopeasti, eikä kasvattajalla ole aikaa harkita vaihtoehtoisia toimintatapoja. Tällaisiin tilanteisiin opettaja lähtee todellisesta minästään; hän toimii tavoilla, joista hänellä on omakohtaisia kokemuksia, tavoilla jotka voivat poiketa koulutuksen tuomasta tiedosta ja taidosta.

Edellytyksenä onnistuneen vuorovaikutuksen syntymiselle on se, että opettaja tiedostaa oppilaan sosioekonomis-kulttuurisen taustan ja näin ollen pyrkii ymmärtämään niitä ar-



voja ja traditioita, jotka liittyvät oppilaan elämään. Fenomenologiassa tätä todellisuutta kutsutaan elämismaailmaksi.

Jotta voisimme ymmärtää eri tilanteissa oman ja toisen yksilön oppimisprosessin ainutkertaisuuden, meidän tulisi tulla tietoisiksi oppimisesta yksilöllisenä, ihmisen kokonaisuuteen liittyvänä tapahtumana. Tulisi pyrkiä kaksisuuntaiseen vuorovaikutukseen, jossa molemmat osapuolet (opettaja ja oppija) huomioivat toistensa uskomusten, käsitysten ja merkitysmaailman rakentumisen ja muuttumisen. (Lehtovaara ja Lehtonen 1994, 181.)

#### Opettajan rooli – eettinen ja vuorovaikutteinen ihmissuhdetyö

Opettajan ammattiin hakeutuu yleensä henkilöitä, joilla on eettisesti korkeat tavoitteet ja moraalinen suhtautuminen kasvatukseen. Opettajan ammatissa opettaja joutuu arvokysymysten eteen ja panemaan näin itsensä esille. Opettajat kaipaavat kasvatustalustelua koululaitoksen ja kotikasvatuksen osalta. (Kiviniemi 2000, 70-71.)

Mielestämme on kuitenkin vaikea ymmärtää, miten opettajan kasvatusta nähdään jotenkin täysin erillisenä ja irrallisena asiana kodin kasvatuksesta.

Luokkahuoneessa työskennellessään aikuisen tulee olla tietoinen ja huomioida oppilaan sosiaalinen tausta. Lapsen suorituksissa näkyy aina hänen sosiaalinen kontekstinsa. (Mercer 1981, 32.)

Opettajalla tulisi olla sisäistetyt selitysmallit siitä, miksi lapsi käyttäytyy siten kuin käyttäytyy, kun kyseessä on esimerkiksi aggressiivinen lapsi. Silloin hänen on helpompi toimia tällaisissa tilanteissa menettämättä malttiaan.

Opettaja pystyy suhtautumaan ymmärtäväisemmin oppilaan ongelmiin vasta sitten, kun hän itse tiedostaa omat vaikeutensa sietää tietoisuutta niistä. Tämä onnistuu, kun opettaja havainnoi ulkopuolisen ongelman omassa itsessään. Opettajan siis tulisi ensin kysyä itseltään, mikä oppilaassa raivostuttaa häntä. Ehkä opettaja tällä sisäistämistekniikalla alkaa suhtautua oppilaisiin eri tavalla huomattaessaan, että ” eiväthän he sen kummempia ole kuin minäkään”.(Ekeboom, Helin & Tulusto, 2000, 105, 111.)

Kun kasvattaja pystyy samastumaan kasvatettavaansa, hän samalla ”*kokee olevansa sekä Toisen rajoittama että sidoksissa Toiseen*”. Kasvatussuhteessa lapsi on aina läsnä kasvattajansa suhteessa maailmaan asettamalla tälle vastuuta kasvatuksestaan. Kasvattaja on kokonaisvaltaisesti vastuussa lapsen olemassaolosta, mikäli hän tuntee vastuunsa. Uskomalla kasvatuksen mahdollisuuteen ja ihmiseen, hän on aidosti läsnä tilanteessa. (Värri 1997, 92-93.)

Opettajan työ on jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden ja muiden tahojen kanssa. Onnistumisen elämykset oppilaiden kanssa nousevat esille Kiviniemen kirjassa. Oppilaat ovat omia persoonallisuuksiaan. samoin opettajat. Kaikki eivät pidä toisistaan, mutta toimeen on tultava, eikä opettaja saa olla pärjäämättä myös niiden kanssa, joista hän ei välttämättä pidä. Puhutaanhan onnistumisen elämyksistä opetussuunnitelman perusteiden (1994) tavoitteissakin. Opettajan onnistuessa pitämään itsensä rauhallisena kovissakin tilanteissa, se voi tuoda hänelle upeita kokemuksia. Kiviniemikin kirjassaan kertoo pojasta, jota opettaja ei voinut sietää. Mutta opettaja hillitsi itsensä ja sai myöhemmin kuulla olevansa juuri tämän pojan mielestä tykätty opettaja. (Kiviniemi 2000, 76.)

Suorat vuorovaikutustilanteet ovat oppimisen kannalta merkittäviä. Lapsi voi vuorovaikutustilanteessa olla joko aktiivinen tai passiivinen osallistuja. Osallistuessaan passiivisesti vuorovaikutustilanteeseen lapsi tarkkailee toisten käyttäytymistä. Vertaisryhmien merkitys vuorovaikutustilanteissa vahvistuu iän myötä, mutta aikuisten merkitys vähenee. (Koppinen, Lyytinen & Rasku-Puttonen 1997, 33.)

Ymmärtääkseen kuinka oppiminen tapahtuu, tulee lapsen olla vuorovaikutuksessa toisten lasten ja opettajan kanssa. Opettajan rooli ei ole, kuten behavioristisessa lähestymistavassa oletetaan, ”täyttää tyhjää astiaa”, vaan hänen tulisi luoda oppilaille kokemuksia ja osallistumista oppimistapahtumassa.

Jotta lapsi pystyisi osoittamaan henkistä ja sosiaalista kyvykkyyttään, hänellä tulee olla turvalliset suhteet aikuisiin ja ikätoverihinsa. Opettajan tulee luoda hänelle sellaiset puitteet, jotka mahdollistavat tämän. (Kutnick 1988, 12-13.)

Turvallisuus ja luottamus ovat perusedellytyksiä hyvän kasvatussuhteen luomiseen. Kasvattajan tulisi opettaa lapselle luottamusta maailmaan sekä oman olemassaolonsa

tärkeeseen. Kasvattajalla on vaikea tehtävä opettaessaan lapselle eheyttä nykyajan yhteiskunnassa, jossa korostuu yksilöllisyys. (Värri 1997, 93-94.)

Opettaja voi omalla persoonallisella tunneilmaisullaan kasvattaa oppilaissaan kykyä moraaliseen herkkyyteen, myötätuntoon ja välittämiseen, vastakohtana eettiselle välittämättömyydelle. Tuntemalla itseään ja ymmärtämällä itsensä osaksi yhteiskuntaa, opettaja voi toimia oppilailleen tunneauktoriteettina ja moraalisen auktoriteettina. Tällöin oppilaista voi kasvaa moraalisesti rohkeita ihmisiä, jotka ovat valmiita auttamaan ja kuuntelemaan muita ihmisiä, olemaan luovia sekä välittämään kanssaihmisistään ja ympäristöstään.

Kun opettajien ylläpitämä koulumaailma ja lasten ja nuorten kokemusmaailma kohtaavat, syntyy ristiriitaisia tilanteita. Avoimuus, joka mahdollistaa vaikeiden asioiden käsittelyä sekä niiden pohdintaa, kuuluu koulun tehtävään.

Koska koulu koostuu taustoiltaan ja toiminta- ja ajatustavoiltaan erilaisista yksilöistä, tuo se mukanaan yhteisöihin liittyviä moraalisia ongelmia. (Suoranta 2003, 125, 127.)

Hyvän itsetunnon omaava opettaja pystyy luomaan luokkaansa avoimen ja sallivan vuorovaikutusympäristön, joka suosii joustavia ja luovia opetusratkaisuja. Oppilaiden kokiessa olevansa hyväksytyjä ja arvostettuja, he toimivat aktiivisemmin, pystyvät luoviin ratkaisuihin ja puhuvat enemmän. Tällaiset opettajat pystyvät havainnoimaan oppimisympäristöä lasten näkökulmasta, ja heillä on eettistä herkkyyttä ja korkea moraalinen. Luokassa on tällöin runsaasti vuorovaikutusta, opettajan ohjatessa lapsia sietämään erilaisuutta, tukemaan ja hyväksymään toisiaan sekä auttamaan heikompiensa. Tämä ei välttämättä onnistu opettajilta, joilla on heikko itsetunto, sillä he korostavat oman asemansa tärkeyttä oppilaittensa parissa. Itsetunnon ollessa heikko ihminen välttelee vuorovaikutus- ja suoritustilanteita, olettaen epäonnistuvansa näissä tilanteissa. (Aho & Laine, 1997, 41-42, 45.)

Tunnustuksen saaminen – ihmisen perustarpeita

Heikkinen ja Huttunen tarkastelevat tunnustuksen dialektiikkaa työyhteisössä. Heidän mukaansa tunnustus on aina vastavuoroista: sitä annetaan ja sitä saadaan.

Mikäli olet valmis arvostamaan toisen tekemää työtä, ansaitset myös itse tunnustusta sekä itseltäsi että toisilta. Ainahan on helpompi arvostaa niitä, joilta itse saat tunnustus-

ta. ” Tunnustus on elintärkeä inhimillinen tarve ”. Tunnustuksen pitää olla aiheellinen ja totuudenmukainen, ennen kuin sitä voi arvostaa. (Heikkinen ja Huttunen 2002, du 1.)

### Voimavarana erimielisyys

Suomalaiseen vuorovaikutuskulttuuriin ovat kuuluneet yksimielisyyden tavoittelu ja ristiriitojen välttäminen. Nykyisen kansainvälistymisen aikana joudumme sietämään ja jopa synnyttämään erimielisyyttä. Jotta voisimme edistää neuvottelukulttuuria, meidän tulisi suhtautua eri mieltä olemiseen avoimemmin ja aktiivisemmin.

Keskusteluun osallistujat kehittyvät palautteen vastaanottamisessa, osallistumalla rohkeasti keskusteluun ja tuomalla julki omia mielipiteitään. (Kansanen 1999, 38.)

Mikäli työyhteisössä (koulussa) vuodesta toiseen, pidämme liian tiukasti kiinni totutuista tavoista ja rakenteista eikä kukaan kyseenalaista niitä, syntyy helposti jähmettymistä ja stereotypioita. (Heikkilä & Heikkilä 2000, 22).

Värri (1997, 93-94) toteaa, että Buberin kasvatusajattelu voidaan tiivistää kahteen peruseriaatteeseen. Ensinnäkin maailma on kasvatuksen perustana. Kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksessa välittyy maailma. Toiseksi kasvatettavan näkökulma pitää huomioida, antamalla hänelle tilaa kasvaa. Häntä ei pidä muokata kasvattajan näkökulman mukaisesti.

### Sosiaalinen vuorovaikutus

Vaikka jokainen oppii yksilöllisesti, suurin osa oppimisesta tapahtuu kuitenkin sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa.

Kielellä on keskeinen rooli yksilön rakentaessa kuvaa ympäröivästä maailmasta ja itsestään. Kielessä korostuu yhteisön sosiaalinen maailma, joka on vuorovaikutuksen väline. (Rauste-von Wright & von Wright 2000, 36-37.)

Kasvattajan tehtävänä on ohjata kasvatettavan kehittymistä vaikuttamalla hänen itsetuntoonsa, asenteisiinsa, käyttäytymiseensä, arvoihinsa sekä rooleihinsa. Ihminen muuttuu edellä mainittujen asioiden ansiosta.

Minäkäsitys syntyy vuorovaikutussuhteessa muiden ihmisten kanssa. Minä ja muut ovat aina läsnä vuorovaikutustilanteissa, ja tällöin kysymyksessä on kehämäinen vuorovaikutusprosessi. (Aho & Laine 1997, 9.)

Jotta sosiaalisella vuorovaikutustilanteella olisi edellytykset onnistua, se vaatii, että ihminen havaintojensa perusteella muodostaa käsityksiä muista ihmisistä. Näissä tilanteissa ihminen sekä vastaanottaa muilta että viestittää itsestään sosiaalista tietoa.

Ihmisen moraalikäsitteet vaikuttavat siihen miten vuorovaikutustilanteet onnistuvat. (Aho & Laine 1997, 11.)

Useimmilla ihmisillä on sisäinen tarve läheiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Näin myös opettajilla ja oppilailta luokkayhteisössä. Luokkaan syntyy kaksisuuntaista vuorovaikutusta oppilaiden halutessa luoda yhtäläisyyden tunnetta niin muihin oppilaisiin kuin opettajaankin. Tosin joillakin oppilailta on vähäisempi sosiaalinen tarve olla kiinteässä vuorovaikutussuhteessa kuin muilla. Tällaisten oppilaiden kohdalla on tärkeää huomioida heidän sanattomat palautteensa heidän osaamistaan arvioitaessa. (Hurt ym. 1978, 138.)

Luokkavuorovaikutustilanteessa oppilaat ja opettaja tarkkailevat toisiaan ja tekevät havaintoja ei-sanallisista viesteistä. Oppilaat esimerkiksi tarkkailevat onko opettaja hyvällä vai huonolla tuulella, voiko häntä lähestyä ja miten tulee käyttäytyä. Havaitsemisen ja käyttäytymisen tulkinnan kautta saatua tietoa kutsutaan sosiaalisesti tiedoksi. Tulkinnan ja havaintojen painotus vaihtelee eri vuorovaikutustilanteissa. Joissakin tilanteissa, jotka usein ovat tiedostamattomia, saattaa esiintyä vain havaintoja eikä tulkintoja juuri lainkaan. (Aho & Laine 1997, 69.)

Värri viittaa Martin Buberin (1999, 25) pääteoksen *Minä ja Sinä* alkuun: ” Ihmiselle maailma on kaksitahoinen hänen kaksitahoisen kommunikointinsa mukaisesti”. Sanapareissaan Buber korostaa ihmisen kaksitahoista maailmansuhdetta. Minä – Sinä ja Minä – Se sanapareissa ovat läsnä ihmisen kaikessa asennoitumisessa ja kommunikoinnissa muita ihmisiä ja olevaista kohtaan. Buberin Minä – Sinä yhteys edustaa ihmisten välistä tasavertaista kohtaamista, joka osoittaa tien ihmisen persoonaksi tulemiseksi ja yksilöksi kasvamiseksi, kun taas Minä-Se yhteys edustaa ihmisen luontoon kuuluvaa esineellistä taipumusta kaikkeen kohdattuun. (Värri 1997, 68-69.)

Vanhemman (opettajan) ja lapsen (oppilaan) välinen vuorovaikutus tapahtuu tekemisen tasolla, arkipäivän toiminnoissa ja myös mielikuvien ja tunteiden tasolla. Nämä kaksi tasoa vaikuttavat toisiinsa ja limittyvät toisiinsa. Lapsen toiminta herättää vanhemmissa tunteita ja mielikuvia lapsesta. Myös lapsen (oppilaan) mieleen jää muistikuvia yhteisistä hetkistä. (Launonen & Korpijaakko-Huuhka, 2002, 21.)

#### Ei-sanallinen vuorovaikutus

Hallitsemattomat ja tahattomat eli ei-sanalliset (nonverbaaliset) viestit opitaan tulkitsemaan toisten ilmeistä ja eleistä, myös koulussa. Niin oppilas kuin opettaja voi nähdä toisen ilmeestä eri tunnetiloja, esimerkiksi ärtymyksen tai vihaisuuden. Tahattomat viestit ovat vaikeasti luokiteltavissa, mutta ne on huomioitava tutkittaessa viestintää, tärkeänä osana ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa.

Luokassa tapahtuu koko ajan viestimistä, vaikka ei puhuttaisikaan. Ilmeillä, eleillä, liikkeillä ja äänensävyillä ilmaistaan jatkuvasti aikeita. Opettaja kuitenkin helposti unohtaa ei-sanallisen vuorovaikutuksen osuuden käyttäessään ensisijaisesti sanallista tapaa viestiä.

Opetustapahtuman vuorovaikutustilanteessa esiintyviä ongelmia oppilaan kannalta tarkasteltaessa voidaan kysyä, miten hänen menestymisensä eri oppiaineissa heijastuu hänen tavassaan puhua opettajalle. Entä miten oppilaan minäkäsitys heijastuu hänen tapansa viestiä? Mikä on yksittäisen sosioekonomisen taustan merkitys viestintätilanteessa?

Kielellisen vuorovaikutuksen tutkiminen on tärkeää myös didaktiikan kannalta, koska sen avulla voidaan määritellä didaktisia ratkaisuja. Opettajan oman työn sekä oppilaan tuntemuksen kehittäminen mahdollistuu opetuksen kielellisen erittelyn avulla.

(Leiwo, Kuusinen ja Kuusisto 1981, 15, 18, 44.)

Heikkilä (2000, 105) kiinnittää huomiota sanoman muiden laadullisten tekijöiden tärkeyteen suhteessa puhuttuun sanaan. Vuorovaikutustilanteissa esimerkiksi kehollisella viestinnällä on suuri merkitys kokonaisviestinnässä.

Klemi (1988, 45) puhuu sosiaalisesta syntymästä, jolloin yksilö oppii ymmärtämään olevansa yhteisön jäsen ja hyväksymään yhteisössä vallitsevat roolit ja normit sekä nii-

hin kohdistuvat odotukset. Ihmisen heikko itseluottamus heijastuu myös hänen tavaansa käyttäytyä vuorovaikutustilanteissa, etenkin kehonkieli paljastaa epävarmuuden.

Ihmisen tapa kävellä, seistä, istua, puhua, painottaa sanojaan, vaihdella voimakkuutta puheessaan sekä eleet ja ilmeet kertovat, minkälainen ihminen hän on. Ihmisen asenteet ja tunnetilat ilmaistaan katseella, eleillä ja ilmeillä. Tunteita ilmaistaan useammin ei-sanallisesti kuin sanallisesti. (Aho & Laine 1997, 76.)

### Kuunteleminen

Kuuntelemisen kyky vuorovaikutustilanteessa on arvokas, ja sitä tulisi kehittää. Aktiivisella kuuntelulla voidaan parantaa asioiden oppimista ja ymmärtämistä. Aktiiviseen kuunteluun kuuluu muun muassa se, että oppii asennoitumaan myönteisesti ja avoimesti, pyrkii ennakoimaan asioita ja vertailee omia ajatuksiaan esittäjän näkökulmaan sekä sietää erilaista ilmaisua. Aktiivisen kuuntelijan tulisi myös kehittää omaa tilanneherkkyyttään. (Kansanen 1999, 103-104.)

Lewisin ja Painen (1985, 12-13) mukaan kaksisuuntaisessa vuorovaikutussuhteessa hyvä opettaja kuuntelee yhtä paljon kuin puhuu.

Kun opettaja toimii viestin lähettäjänä, hänen tulee kiinnittää huomiota sopivan kielen ja äänensävyn valintaan, oikeiden esimerkkien valintaan, kaskuihin ja kokemuksiin sekä sanattomien vihjeiden, kuten ilmeiden ja eleiden käyttöön.

Opettajan toimiessa vastaanottajana, hänen tulee kuunnella tarkkaavaisesti, näyttää kiinnostuksensa, katsoa oppilasta ja esiintyä vapautuneesti.

Onnistuakseen kaksisuuntaisessa vuorovaikutuksessa opettajan tulee myös tukea oppimista herättämällä kiinnostusta oppilaissa, selventämällä asioita, kehittämällä materiaalia, antamalla oppilaille mahdollisuuden harjoitteluun ja palautteeseen, huolehtimalla vaikeuksista sekä luomalla kaksisuuntaista vuorovaikutusta. Tutkimusten mukaan suuri osa opettajan ajasta kuluu näiden asioiden puitteissa.

### Ajattelun, keskustelu- ja neuvottelutaitojen edistäminen

Oppimistilanteissa on koettu ajattelun ja keskustelutaitojen puutteellisuus. Kiviniemen kirjassa mainitaan yläasteikäisten kyvyttömyys kuunnella toisiaan. Keskustelukulttuurin

puuttuminen on koko yhteiskunnassamme nähtävä ongelma. Koko koululaitos voisi harjaannuttaa tulevia opettajia jo koulutuksen aikana keskustelutaitoihin ja sitä tietä viedä taitoja alemmas opettajainhuoneisiin, luokkiin oppilaiden välille ja opettajan ja oppilaan välille. Harkinta, pohdinta ja asiasisältöjen problematisointi kehittyisivät. Omien näkemysten esille tuomista oppilaiden taholta tulisikin rohkaista. (Kiviniemi 2000, 113.)

Vuorovaikutustilanteisiin kuuluu olennaisena osana kuunteleminen. Tapaan kuunnella vaikuttaa se, kuinka intensiivisesti kuuntelemme, miksi kuuntelemme ja keitä kuuntelemme. Myös omat ennakkokäsitykset ja –oletukset vaikuttavat vuorovaikutustilanteisiin ja saattavat häiritä tilanteesta saatavaa todellisuuskuvaa. Tarpeen mukaan poimitaan itselle sopivat asiat. (Heikkilä 2000, 106.)

*Kansasen (1999, 46-47) mukaan ”Hyvä neuvottelija on tilanneherkkä, hän pystyy aistimaan erilaisten tilanteiden edellyttämän toiminnan. Hän osaa kontrolloida ja muokata omaa viestintäkäyttäytymistään erilaisten ihmisten mukaan. Osanottajien lähtökohdista riippuvainen viestintätyyli on osoittautunut erityisen tärkeäksi monikulttuurisissa ympäristöissä. Tuntemalla muita osanottajia on mahdollisuus osoittaa arvostusta omalla käyttäytymisellään. Kun tietää ennalta, millaiset asiat ärsyttävät ja suututtavat henkilöitä, ei turhaan loukkaa muita jutuillaan.”*

Spangle ja Isenhardt (2003) korostavat kirjassaan neuvottelutaitojen tärkeyttä vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa. Neuvottelutilanteiden laatu vaihtelee eri tilanteiden mukaan. Neljä tärkeintä neuvotteluissa tarvittavaa taitoa ovat neuvotteluun valmistautuminen, kuunteleminen, selkeä puhe ja taidokas kysymysten esittäminen. Taitavalla neuvottelijalla on kyky hankkia tietoa sekä hyödyntää sitä tehokkaasti. (Myös koulussa tulisi kehittää edellä mainittuja neuvottelutaitoja, jolloin syntyisi aito kaksisuuntainen vuorovaikutustilanne.)

Hyvälle neuvottelijalle (myös opettajalle) on ominaista muun muassa kyky esittää asioita selkeästi sekä herkkyyys tulkita ei-sanallisia vihjeitä viesteissä. Menestyvä neuvottelija ei anna tunteilleen valtaa neuvottelujen aikana. Omalla olemuksellaan neuvottelija viestittää enemmän kuin lausumillaan sanoilla. Pysymällä rauhallisena ristiriitaisessa tilanteessa, osapuolet voivat selvittää siitä, vaikka kyseessä olisi hyvinkin henkilökohtaisia tunteita herättävä tilanne. Selvittämällä asiaa valaisevilla kysymyksillä, voidaan



välttää joutumasta tilanteeseen, jossa joku osapuolista kokee tullessa väärinymmärrykseksi ja sen takia asettuu puolustuskannalle. (Spangle and Isenhardt 2003, 139-140, 215-217.)

Ryhmässä jokainen osallistuja saa tietoa toinen toisiltaan, jolloin ryhmä pystyy toimimaan tasapainoisesti ja tehokkaasti. Keskustelussa (esimerkiksi ryhmätyöskentelyssä) tarvitaan erilaisia näkemyksiä, niin toiveita, epäilyjä, pelkoja, tunteita kuin mielipiteitäkin. Tarvitaan myös vaatimuksia, rajoituksia ja asiantuntijalausuntoja. Neuvottelutaito auttaa neuvotteluihin osallistujia sovitteluun ja luotsaamaan sekä tasoittamaan ajatussuuntia. Kokemusten ja tietojen avulla luodaan uusia ideoita ja löydetään yhteisiä ratkaisuja. (Kansanen 1999, 14.)

#### 4.2 Viestintä eli kommunikaatio

Kemppinen ja Rouvinen – Kemppinen (1998, 2) määrittelevät kommunikaatiokäsitettä seuraavasti: ”Viestintä ja kommunikaatio tarkoittavat merkityksellisen informaation välittämistä henkilöltä toiselle.”

Vuorovaikutus toimii, mikäli ei-sanallinen ja sanallinen viestintä ovat uskottavia eli silloin, kun ne ovat yhdenmukaisia.

Sanallisen ja ei-sanallisen viestinnän ollessa ristiriidassa keskenään, ei-sanallinen viestintä on uskottavampaa. (Rouvinen-Kemppinen 1998, 4.)

Bjurströmin ja Enäkosken (2001, 42) mukaan viestinnän peruslähtökohtana ovat lähettäjä, sanoma eli viesti sekä vastaanottaja. Lähettäjän vastuulla on purkaa viesti sellaiseen muotoon, että vastaanottaja ymmärtää sen niin kuin lähettäjä toivoo.

#### Minäkuva

Mitä myönteisempi kuva ihmisellä on itsestään, sitä paremmin hän pystyy keskittymään erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, tarvitsematta tietoisesti tarkkailla omaa käyttäytymistään. Ihminen, jolla on kielteinen minäkuva, on hyvin herkkä kielteisille viesteille, ja

lisäksi hänellä on suuri tarve tulla palkituksi ympäristön hyväksynnän kautta. Yleensä suomalaisilla on huono itsetunto, mikä johtuu kansallisesta kulttuuriperimästä. Ihmisellä (oppilaalla) on yleensä taipumus ennakoida kielteisiä tunteita välttämällä sellaisia tilanteita, jotka aiheuttavat pelkoa. Pelko voi itsessään aikaansaada epäonnistuneen vuorovaikutustilanteen.

Kun ihminen (oppilas) joutuu vieraaseen tilanteeseen vieraiden ihmisten kanssa, hän on luonnostaan varuillaan ja varautuu mahdollista uhkaa vastaan. Kyse ei ole ”raukkamaisuudesta”, vaan alkukantaisesta vaistosta, joka on luonnollinen tapa puolustautua. Vuorovaikutustilanteessa tällainen puolustautuminen tulkitaan usein hyökkääväksi tai vihamieliseksi asenteeksi, mitä se ei siis suinkaan tarkoita. (Lehtonen 1990, 28, 39.)

Vaikka ihmisen perusluonne on synnynnäinen ja sitä on vaikea muuttaa, aikuinen pystyy kuitenkin kriittisesti havainnoimaan omia asenteitaan ja arvojaan sekä tarvittaessa muuttamaan niitä. Yksilö, jolla on vankka itsetunto, pystyy itsenäisiin valintoihin, kykenee itsekritiikkiin ja pystyy ottamaan palautetta vastaan. (Bjurström & Enäkoski 2001, 28.)

### Sanallinen viestintä

Kielen kehitys on sidoksissa sosiaalis-kultturelliseen ympäristöön enemmän kuin psykologiseen ympäristöön. Kielen hallinta on edellytys oppimiselle ja tiedon eteenpäin viemiselle. (Mercer 1981, 38.)

Lapsen, joka on kasvanut kodissa, jonka kieli on ”köyhää”, on vaikeampi suoriutua tehtävistä, joissa vaaditaan monipuolisia kielellisiä taitoja. Tällöin lapsi joutuu epäoikeutettuun asemaan kykyihinsä nähden. Lapsi on saanut yhteisön kielen sosiaalisena perintönä. Kielellinen taito ei siis ole geneettinen perintö, mutta se on Piaget`n mukaan riippuvainen yksilön kognitiivisista rakenteista. (Mercer 1981, 34.)

### Viestintään vaikuttavat tilannetekijät

Käytämme luontevasti eri puhetyylejä eri tilanteissa, esimerkiksi kun kohtaamme vanhan luokkakaverimme kassajonossa tai kun puhumme lapsillemme tai kun puhumme

pomollemme. Pystymme mukauttamaan ja sopeuttamaan puhetyyliämme vaivattomasti tilanteen mukaan. (Bjurström & Enäkoski 2001, 215.)

Voimme erottaa kolme erilaista väärinymmärryksen lähdettä. Ensimmäisessä opettaja käyttää vierasta sanastoa. Sanalla voi olla kaksi eri merkitystä, konkreettinen ja abstraktinen. Opettaja esimerkiksi käyttää abstraktia sanaa, jonka oppilas ymmärtää konkreettisesti merkityksessä.

Toisessa lapsi ymmärtää väärin, kun aikuinen selittää jonkin sanan samanaikaisesti, kun hän osoittaa sitä, ja lapsi katsookin eri kohdetta, kuin mitä aikuinen tarkoittaa.

Kolmannessa opettaja käyttää lauserakenteita, joita lapsi ei tulkitse oikein. Tämä on melko yleistä, kun kyseessä on käsky- tai kieltilanne. Kotona lasta on kielletty suoraan ("Älä mene!"), ja opettaja tarkoittaa samaa, mutta sanookin sen eri muodossa ("Voisitko olla menemättä"). (Mercer 1981, 3-5.)

#### Ei-sanallinen viestintä

"Puheviestintää tarkastellaan inhimillisenä ajatteluna, joka johtaa ihmisten väliseen toimintaan...". Pääelementit ovat puhuminen ja kuunteleminen. Mutta koko tilanne, jossa viestijät toimivat, on tärkeä. Siinä ovat mukana viestijöiden persoonallisuus, heidän asemansa, tunnettuisuutensa, aihepiiri, tilanteen luonne, viestintäväline, esineympäristö jne. (Kansanen 2000, 17)

Perinteisesti puheviestintä koostuu puhujasta, kuuntelijasta ja sanomasta. Tilanteessa puhuja aloittaa viestintätapahtuman ja kuuntelija on riippuvainen puhujan toiminnasta. Kuuntelija tukee puhujaa sanattomilla keinoilla (ilmeillä, eleillä, liikkeillä). Viestintä käsitetään silloin ainoastaan yksisuuntaisena ja puhujakeskeisenä. Kun puhuja kokee kuulijan ilmeet ja eleet palautteena, voidaan puhua onnistuneesta viestintätapahtumasta. Puheviestinnässä molemmat osapuolet osallistuvat viestintätapahtumaan omien kokemustensa, taustojensa ja kiinnostuksensa pohjalta. Erilaiset arvot, kokemukset ja kasvuympäristöt saattavat vaikuttaa viestin perillemenoon. Näistä taustoista johtuen sama asia voidaan nähdä eri tavalla eri tilanteissa. Myös yksilön tarpeet eri elämän vaiheissa ja eri tilanteissa vaihtelevat.

Koska joudumme tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisiä ja heidän ajatuksiaan ei-sanallisten viestien avulla, ryhmässä työskenteleminen ei ole yksinkertaista.

Viestinnän onnistumiselle ryhmässä lähettäjän ja vastaanottajan välinen suhde merkitsee enemmän kuin kielellinen taito. (Kansanen 2000, 17-19, 172, 176.)

#### 4.2.1 Viestintämuotoja

Puhe on viestintämuotona keskeisen tärkeä, vaikka sen osuutta kokonaisviestinnästä pidetään pienenä. Puheviestinnällä kirjoittaja tarkoittaa puhekielen ja sanojen merkitystä, eli sanojen valintaa, puhutaanko termeillä ja sanoilla, joita kaikki osallistujat voivat ymmärtää sekä miten sanoilla voidaan välittää tietoa. Äänenpainolla ja äänensävyllä on suuri merkitys puheviestinnässä, vaikkakin ne kuuluvat sanattomaan viestintään.

Kaikki se, mikä tapahtuu suoraan kehon keinoin, on fyysistä viestintää. Kaikessa vuorovaikutuksessa taitava ja asiallinen fyysinen viestintä on tärkeää. Pukeutumisella on oma merkityksensä samalla, kun ilmeiden ja eleiden on tuettava sanallista viestintää.

Intuitiiviseksi viestinnäksi kutsumme sellaisia aistimuksia, joita voimme tulkita toisen katseesta, olemuksesta tai sivulauseen painotuksista. Arkikielessä intuitiivista viestintää sanotaan henkiseksi yhteydeksi ihmisten välillä, ollaan niin sanotusti samalla aaltopituudella.

Tunneviestinnän alueeseen kuuluu tunnelmia ja tunnetiloja. Se on sanatonta viestintää, joka vaikuttaa melko tiedostamattomasti koko ajan.

Kirjoittaja kutsuu energioita, sähköisiä ja magneettisia ilmiöitä ihmisten välillä voimien viestinnäksi. (Dunderfelt 2001, 18-33.)

*”Kehon kieli on viestinnän kuljetin. Se ei yksinään riitä, sanoja tarvitaan. Kehon kieli on ymmärryksen kannalta välttämätön apuväline. Kehon kieltä ei tule tulkita kuin Piru raamattua. Siitä kannattaa muistaa, että se on ihmiskunnan ensimmäinen ja yhteinen kieli. Se kertoo meille itsellemme meistä itsestämme eli miten voimme, se kertoo lajitoverillemme, mitä tunnemme, mutta yksi sen vahvimista tehtävistä on viedä tunnetilaa eteenpäin eli se tarttuu.” ”Oma tyyli on paras tyyli, mutta viisas osaa mukauttaa.” (Bjurström & Enäkoski 2001, 141.)*

Kirjassaan Matti Klemi (1988, 30-31) tuo esille, että sanojen osuus kokonaisviestinnästä on vain kolmannes. Hän korostaa myös viestinnän kulttuurisidonnaisuutta. Oheisviestinnän hän jakaa kehon kieleen, etäisyyteen / reviiirikäyttäytymiseen ja ilmiäsuun. Kehonkieleen kuuluvat: ilmeet, eleet, liikkeet, asennot sekä äänen sävy ja paino. Etäisyy-

teen / reviiirikäyttäytymiseen sisältyvät: henkilökohtainen alue, ryhmäkohtainen alue sekä koskettaminen. Ilmiasuun kuuluvat: pukeutuminen, korut, värit, tuoksut sekä ehostus.

Klemi näkee kokonaisviestinnän koko inhimillisen käyttäytymisen alueena. Perintö- ja ympäristötekijät sekä kehon toiminta muodostavat kokonaisviestinnän perustan.

Koska sanaton viestintä on ihmisen ensimmäinen kieli, sen tärkeys korostuu kokonaisviestinnässä. Kuta paremmin ihminen hallitsee kokonaisviestintää, sitä taitavammin hän hallitsee vuorovaikutustilanteita kohdatessaan niitä päivittäin.

Keskustelutilanteissa osapuolet kiinnittävät tietoisesti pääosan huomiostaan puhuttuun kieleen mutta vaistoavat silti kokonaisviestinnän sisällön. Vuorovaikutustilanne voi epäonnistua, mikäli puhuttu kieli ja kehonkieli ovat ristiriidassa keskenään. (Klemi 1988, 35-36.)

Opettaja yleensä arvioi oppilaiden oppimista sanallisen palautteen keinoin. Kuitenkin oppilas on voinut sisäistää vaikeankin asian, vaikka sanallisesti ei pysty asiaa ilmaiseemaan. Siksi opettajan tulisi myös huomioida oppilaan sanatonta palautetta, arvioidessaan oppilaan osaamista. Myös opettajan viesteistä uskottavimpia ovat sanattomat viestit, sillä yleisesti ajatellaan, että sanaton viestintä kertoo rehellisemmin tunteistamme ja ajatuksistamme, johtuen siitä, että sanaton viestintä on vähemmän kontrolloitua kuin sanallinen. (Hurt , Scott ja McCorkey 1978, 92.)

Opetustyössä on sanallisen viestinnän osuus noin 10 %. Sanomistavat, muun muassa äänensävyt, painotukset ja tauot, vastaavat noin 35 % kokonaisuudesta, ja oheisviestinnän osuus on noin 55 %. Oheisviestintään kuuluvat muun muassa, olemus, eleet, ilmeet, suoritukset ja tilankäyttö.

Opetuksessa painottuu sanallinen viestintä, vaikka sen osuus viestinnästä on huomattavan pieni. Suurin osa viestinnästä tapahtuu tiedostamattomasti oheisviestinnän ja sanomistapojen kautta. Ei-sanallisen viestimisen kautta tapahtuva vuorovaikutus on ”rehellisempää” kuin sanallisen viestinnän kautta tapahtuva vuorovaikutus. Sanoilla voidaan tietoisesti vääristellä asioita. (Hämäläinen ja Sava 1989, 46-47.)

#### 4.2.2 Erilaiset viestintäympäristöt

Viestintää syntyy silloin, kun ihmiset tuntevat, ilmaisevat itseään, reagoivat ja ajattelevat eri tavoilla. Mikäli osallistujat edustavat eri kulttuureja tai jos vuorovaikutus tapahtuu vieraan kulttuurin ympäristössä, yhteisymmärryksen etsiminen on monimutkainen prosessi. Monikulttuurisuudella tarkoitetaan tällä kertaa erilaisia uskomuksia, tietoja, moraalikäsitteitä, lakeja, tottumuksia ja tapoja, jotka ovat peräisin neuvottelijoiden omista yhteisöistä. (Kansanen 1999, 109.)

Viestijän valitsemaan ei-sanalliseen viestintään vaikuttaa hänen oma kulttuuritaustansa. Yhtä tärkeää kuin tutustuminen muiden maiden puhuttuun kieleen on tutustuminen ei-sanalliseen viestintään tämän päivän globalisoituvassa maailmassa. Tulevaisuuden yhteiskuntaa luodessamme keskeisiä ovat hyvät vuorovaikutussuhteet ja -taidot. (Kempinen ja Rouvinen - Kempinen 1998, 6.)

Rouvinen-Kempinen (1998, 4) toteaa: ”Vuorovaikutus antaa avaimet aitoon kohtaamiseen. Aito kohtaaminen antaa eväitä entistä rikkaampaan ja antoisampaan elämään.” Minkäänlaiset sähköiset viestintävälineet eivät pysty korvaamaan lasten ja nuorten vertaisryhmien ja aikuisten aitoa kohtaamista. Silti sähköisten viestintävälineiden käytön yleistymisen on tuonut mukanaan vuorovaikutustaitojen uudenlaisen hallitsemisen. Kasvatustyö on muuttunut laaja-alaisemmaksi samalla, kun vuorovaikutuksen kenttä on muuttunut haasteellisemmaksi.

Teoksessa *Communication in the classroom* (1978, 23-26) Hurt, Scott ja McCroskey jatkavat luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen viiteen pääosaan: lähde (opettajat ja oppilaat), viesti, kanava, vastaanottaja (opettajat ja oppilaat) ja palaute.

Kirjoittajat ovat sijoittaneet sekä opettajat että oppilaat niin lähdekategoriaan kuin vastaanottajakategoriaan. Tällä he pyrkivät osoittamaan vuorovaikutustapahtuman kaksisuuntaista luonnetta. Perinteisesti on pidetty opettajaa (myös opettajat itse) luokassa tapahtuvan viestinnän lähteenä ja oppilaita vastaanottajina, mutta kirjoittajat tuovat esille myös oppilaiden tärkeän roolin viestinnän lähteinä. Lisäksi oppikirjojen tekijät ja itse oppikirjat, muun oppimateriaalin ohessa, toimivat viestinnän lähteinä luokassa.

Viestinnällä ei tarkoiteta ainoastaan sanallista, vaan myös ei-sanallista viestintää. Tavalla, jolla asia ilmaistaan, voi olla paljon suurempi merkitys kuin itse sanoilla. Eleillä

ja ilmeillä on tärkeä merkitys myös luokassa tapahtuvassa viestintätapahtumassa. Koulussa on mahdollisuus käyttää erilaisia kanavia viestinnässä, esimerkiksi tietotekniikka, mutta ainoastaan opettajan ja oppilaan välillä tapahtuva kaksisuuntainen viestintä mahdollistaa välittömän yksilöllisen ja reaaliajassa annetun / saadun palautteen.

Vastaanottajia kouluissa tapahtuvassa viestinnässä ovat opettajien ja oppilaiden lisäksi myös oppikirjojen tekijät, mikäli heille annetaan palautetta. Tämän tyyppisen palautteen antaminen oli silti 1970-luvun lopussa harvinaista. Vastaanottajina ovat myös luokan ulkopuolelta rehtori, vanhemmat ja veronmaksajat.

Palautteen tehtävänä on kirjoittajien mukaan saada / antaa vahvistusta sille, että on tulkinnut viestin tarkoituksenmukaisesti. Opettaja saa vahvistuksen sille, että oppilaat ovat omaksuneet asian, niin kuin opettaja on sen ajatellut, ja oppilaat saavat vahvistuksen sille, että ovat oppineet asian.

#### 4.2.3 Palaute

Palautteen voi antaa sanallisesti tai ei-sanallisesti. Molemmat tavat tuntuvat viestin lähettäjältä hyviltä. Ihminen kaipaa palautetta, vaikka sen saaminen saattaa tuntua pelottavalta tai kiusalliselta ja sitä tarvitaan. Vaikka palaute olisi korjaavaa, sen tulisi olla kannustavaa. Sen alkuun tulisi kertoa myönteisiä asioita. (Bjurström & Enäkoski 2001, 251, 255.)

Nykyään oppikirjojen tekijät saavat palautetta opettajilta, oppilailta ja jopa vanhemmilta. Myös koulun ulkopuolella olevat vastaanottajat pystyvät vaikuttamaan luokassa tapahtuvaan viestintään.

Viestinnän asema on ratkaiseva työyhteisöissä ja organisaatioissa, joissa se tapahtuu. Vaikka nykyään oppimisesta kollektiivisena aktiviteettina on paljon keskusteltu ja on jopa luotu monia kriteerejä sen säilyttämiseksi organisaatioissa, näyttäisi siltä, että emme kykene muuttamaan todellista ymmärtämystä, emmekä kollektiivista oppimista. Ongelma voidaan ehkä liittää siihen, että me vielä käytämme yksilöllisen oppimisen normeja, joihin sisältyy näkemys, että opettaja / johtaja nostaisi totuuden esille niille, jotka kuuntelevat ja opettelevat sitä. Siirtyminen konstruktivistiseen oppimiseen vaatii oppimisen normeihin liittyvän asennemuutoksen. (Örndahl 1999, 4.)

Motivoituneet oppilaat eivät paljasta tietämättömyyttään, vaan oppivat ”pelin säännöt”. He selvittävät itselleen, minkälaisia vastauksia opettaja odottaa heiltä. (Mercer 1981, 40-42.)

#### 4.2.4 Viestintähäiriöt

Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa esiintyy viestintähäiriöitä. Häiriöt voivat olla lähettämishäiriöitä, välityshäiriöitä, vastaanottohäiriöitä, palautehäiriöitä sekä ympäristön ja tilanteiden aiheuttamia kulttuurisia häiriöitä. (Hämäläinen & Sava, 1989, 48.)

Viestin vastaanottajan tunnetila vaikuttaa viestin tulkintaan. Esimerkiksi ollessaan onnellinen ihminen ei ehkä havaitse toisten esittämiä ilkeyksiä, kun taas masentuneena hän tulkitsee hyvää tarkoittavat neuvot arvosteluksi. Kuta tärkeämmästä asiasta on kyse, sitä herkemmin yksilö terästää huomiotaan. (Aho & Laine 1997, 74.)

Valmistellessa oppimistilanteita opettajan tulee tunnistaa oppilaiden oppimistyyliä, jotta oppilaat pystyisivät yksilötasolla omaksumaan opetettavan asian. Vaikka opettajalla itsellään on selvyys siitä, kuinka tehtävä tulisi suorittaa, ei ole takuita siitä, että hän pystyy viestimään siitä oppilaille itse ajattelemallaan tavalla. (Hurt ym. 1978, 33.)

Vaikka ihmisten ilmaisuvälmiudet ovat olennaisesti parantuneet viime vuosina, se ei silti takaa sitä, että viestintä erilaisissa tilanteissa onnistuisi. Jotta onnistuttaisiin siinä, pitäisi kehittää keskinäistä ymmärrystä ja parantaa ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Kansainvälinen viestintäkulttuuri edellyttää erilaisia menetelmiä ja tapoja, jotka täytyy huomioida, vaikka yhteisöjen sisäinen sekä julkinen vuorovaikutus on vapautunut. (Kansanen 1999, 11.)

#### Johtopäätöksiä

Koulussa oppilaat ja opettajat kohtaavat toisensa vuoden jokaisena koulupäivänä monen vuoden ajan. Tästä tiiviistä yhteistyöstä huolimatta oppilaat ja opettajat ymmärrä toisiaan, eivätkä siksi aidosti kohtaa. He eivät osaa tulkita toistensa lähettämiä viestejä. Luokassa käytävä keskustelu on kaksisuuntaista monologia. Tapa tulkita ilmeitä ja eleitä eivät kohtaa oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa. Hyvin valmis-



teltu tunti saattaa epäonnistua, koska opettajan vuorovaikutustaidot ovat riittämättömät vastaanottamaan oppilailta tulleita viestejä. Opettaja saattaa kokea oppilailta tulleet viestit uhkana itseään ja opettajuuttaan kohtaan eikä osaa suhtautua palautteeseen uute-  
na mahdollisuutena.

Jotta luokassa syntyisi rakentavia vuorovaikutustilanteita, on niin oppilaiden kuin opettajienkin oivallettava omien arvojensa ja oman sosiaalisen todellisuutensa poikkeavan vastapuolen arvoista ja sosiaalisesta todellisuudesta. Sosiaalisella todellisuudella tarkoitetaan yksilön elämismailmaa. Ihmisen elämismailmaan vaikuttavat kulttuuriset, sosiaaliset sekä taloudelliset tekijät. Voidaan sanoa, että yksilö on sen yhteisön, johon hän on syntynyt, tuote yksilöllisine piirteineen. Ihmisen merkitykset toteutuvat hänen pyrkimystensä, kiinnostustensa ja uskomustensa kautta, johon elämismailma suoraan vaikuttaa.

Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutustilanteessa tulisi pyrkiä ymmärtämään toisen elämismailmaa, ja täten ymmärtämään toista osapuolta, sen sijaan, että pyrkii kaikin tavoin ajamaan omia näkemyksiään läpi.

Viestinnällä on ratkaiseva rooli vuorovaikutustilanteissa. Kokonaisviestinnästä sanallisen viestinnän osuus on 10 % - 30 %, ja ei-sanallisen viestinnän osuus 70 % - 90 %. Eisanallista viestintää ovat ilmeet, eleet ja äänenpainot. Mikäli sanallisen ja ei-sanallisen viestinnän kesken syntyy ristiriitoja, on ei-sanallisella viestinnällä ratkaisevampi rooli. Tämä tulisi huomioida myös opetustilanteissa.

Puhe on tietenkin sanallisen viestinnän peruselementti, mutta tapa millä puhutaan vaikuttaa vuorovaikutuksen onnistumiseen. Luokassa puhe etenee usein lähettäjä – vastaanottaja – akselilla. Tällöin ei synny dialogia, vaan kaksisuuntaista monologia.

Dialogissa osapuolet osallistuvat tasavertaisina keskusteluun. Tähän pitäisi pyrkiä myös koulumaailmassa. Jos opettajalla on vahva itsetunto, hän pystyy tähän ja samalla hän oppii itse paljon uutta tilanteesta. Pitää myös muistaa, että aidossa vuorovaikutustilanteessa oppilaat ja opettaja kohtaavat ainutkertaisina yksilöinä, joita pitää sellaisinaan kunnioittaa ja arvostaa.

Opetustilanteessa palautteella tulisi olla suurempi osuus viestinnässä. Jos osapuolet eivät anna eivätkä saa rakentavaa palautetta, heidän kehityksensä saattaa kärsiä siitä, eikä synny niin sanottua hermeneuttista kehää.

Oppilaan ja opettajan välisessä viestinnässä tulisi aina huomioida vastapuolen elämämaailma. Opettajalle jää suurempi vastuu, koska hänen asemansa jo edellyttää sitä. Lisäksi hänellä on enemmän elämäkokemusta. Mitä enemmän itseluottamusta opettajalla on, sitä suurempaa tilaa hän uskaltaa antaa oppilaille vuorovaikutustilanteissa. Samalla hän auttaa oppilaita kehittämään omaa itsetuntoaan, johon tiiviisti kuuluu omien merkitysten, kokemusten ja ainutkertaisuuden arvostaminen.

## 5 TUTKIMUSTULOKSIA JA POHDINTAA

Tutkimuksellamme pyrimme selvittämään opettajan taitoja reagoida oppilaan lähettämiin verbaalisiin (sanallisiin) ja nonverbaalisiin (ei-sanallisiin) viesteihin oppilaan näkökulmasta.

Perusaineiston hankimme eläytymiskirjoitelmien avulla ja tarkentavaa aineistoa niiden pohjalta syntyneillä haastattelukysymyksillä.

### 5.1 Eläytymiskirjoitelmien tulkintaa

**Muuttuja 1:** Opettaja ei tämän takia huomioi sinua tunnilla, vaikka haluaisit vastata

Kehyskertomuksen ensimmäisen muuttujan mukaan heränneet tunnetilat olivat pettymys, suuttumus ja vihaisuus sekä välinpitämättömyys.

#### **Pettymys**

”Köppääne opettaja, antaisi nyt uuden vastausmahdollisuuden.” (Laol-poika)

”Tuollainen käytös opettajalta yhden pienen kysymyksen vastaamattomuudesta oli naurettavaa.” (Laol-tyttö)

”Turhaudun.” (Laol-poika)

”Se että minä todella nukuin huonosti, heikentää keskittymistäni ja en välttämättä siitä johtuen ole niin "teräväpäisellä" päällä. Olisiko liikaa pyydetty että opettaja yrittäisi osoittaa inhimillisyyden merkkejä ottaen huomioon sen, että kuitenkin yritän väsymyksestäni huolimatta osallistua.” (Lukio-tyttö)

”Mutta en mä ole niin tyhmä! Antaisi nyt mahdollisuuden päästä näyttämään ja korvaamaan tilanteen. Okei, nyt riitti, mä en jaksa enää viitata! Se tietysti sanoo vanhem-

painillassa äidille ja isälle, että teidän tyttärenne on hieman hidas. Hänellä on ongelmia. Hän on tyhmä. Niin kai mä olenkin?” (Lukio-tyttö)

”Opettaja ei katsokaan muhun, ohittaa vaan katseellaan nopeasti ja vaivautuneesti. Hän odottaa käsiä nousevan enemmän ja lopulta vieressä istuvani tyttö saa vastata tiedoillaan. Mäkin olisin tiennyt! No, yritetään uudestaan! Ja uudestaan, ja vielä, vielä... Miksi mä en saa vastata? Ope ei enää usko, että mä voisin tietää mistään mitään. (Lukio-tyttö) Miksi opettaja ei kysy minulta vaikka osaisin vastata? Kun en osannut vastata, hän sattui kysymään juuri minulta. Nyt kun osaisin vastata ja haluaisin vastata niin jostain syystä opettaja ei tunnu huomaavan minua.” (Lukio-poika)

Opiskelija ehkä koki pettymystä ja turhautumista, kun hän epäonnistuttuaan ei saanut toista mahdollisuutta vastata ja koki opettajan käytöksen epäoikeudenmukaiseksi ja pelkäsi, että hänet leimataan osaamattomuuden takia tyhmäksi. Opiskelija saattoi kokea, että opettajalla oli asiasta liian ongelmakeskeinen näkökulma (... teidän tyttärenne on hieman hidas...). Yksi opiskelijoista koki ilmeisesti olevansa opettajalle ”kuin ilmaa” ja voi vain kuvitella, miltä opiskelijasta tuntuu.

Kuudennen luokan oppilaiden kirjoitelmista löytyi saman suuntaisia ajatuksia (poika 6.lk, tyttö 6. lk). (Liite 4)

### **Suuttumus, vihaisuus**

”Mitäköhän tuo opettaja ny sanoo pitää varmaa lukea tätä historiaa väsyttää vaan niin perkeleesti ku ei saanu nukuttua viime yönä jes onneks meillä on tän jälkeen kuvista jos vaikka sitte piristyys.” (Laol-poika)

Opiskelijaa näytti harmittavan se, ettei hän väsymyksestä johtuen ollut jaksanut opiskella. Hän pohti samalla opettajan reaktiota siihen, että historian läksy on jäänyt lukematta. Vai huolestuttiko oppilasta se, ettei hän jaksanut seurata opetusta? Toisaalta opiskelija tuntui suhtautuvan negatiivisesti historian opetukseen ja odotti seuraavaa tuntia.

”Jos sillä oikeesti ilmenee päässä vikaa, ni kyllä mä siitä valituksen teen. En mä semmosta asiaa jätä lojumaan.” (Laol-poika)

”Opettaja kiukuttaa minua vaikka syy ei olekaan opettajan vaan minun itseni.” (Laol-poika)

”Mua ainakin rupeaisi vituttamaan.” (Laol-poika)

”Onko opettaja suuttunut minulle, kun en osannut vastata hänen aluksi esittämänsä kysymykseen. Ajatukseni harhailevat ties missä ja mieleeni hiipii katkeruus ja vihaisuus opettajaa kohtaan.” (Lukio-poika)

Viha kohdistui opettajaan, vaikka syy osittain oli opiskelijan mielestä hänessä itsessään. Opiskelija koki syyllisyyttä opettajan reaktioon, kun tämä ei häntä enää huomionnut. Johtuiko hiipivä katkeruus siitä, että opiskelija oli ollut vastaavanlaisessa tilanteessa aikaisemminkin vai siitä, että hän oli hyvin tietoinen omista oikeuksistaan, eikä hyväksynyt häneen kohdistuvaa arvostelua?

Yhdeksäsluokkalaisen kirjoitelmasta ilmeni myös tämän suuntaisia vastauksia (poika 9.lk).(Liite 4)

”Ärsytän opettajaa kaikin keinoin.” (Laol-poika)

Opiskelija pettyi mielestämme opettajan tapaan kohdella häntä yhden vastausta vaille jääneen kysymyksen takia ja toi pettymyksensä esille ärsyttämällä opettajaa. Koska opettajalta ehkä puuttui taito ”tulkita” ei - sanallista viestiä (oppilaan pettymystä), syntyi ristiriita. Opiskelija rupesi ärsyttämään opettajaa.

### **Välinpitämättömyys**

”No voi hemmetti! Nyt toi pitää mua jonain täyslusmuna! No oikeestaan ihan sama.. Eikä mua oikeestaan haittaa.” (Laol-poika)

”Yleensä tuollaiset tilanteet eivät minua liikuta.” (Laol-poika)

”Jos tää opettaja ei sit mua huomiotte niin en mä siitä sitten niin välitä olen vain hiljaa ja senhän mä osaan taikka jutellaan kaverien kanssa jotain paskaa.” (Laol-poika)

”Tämä ei aiheuta minussa mitään erityistä tunnetilaa kun se on vähän niin kuin tuttua niin juu...Yleensä olen aina väsynyt että se tuskin vaikutta minuun merkittävästi.” (Laol-poika)

Opiskelija näytti kokeneen välinpitämättömyyttä opettajan reaktiota kohtaan. Toisaalta vaikuttaa siltä, että opiskelijaa harmitti ja hän peitti pettymystään välinpitämättömyyden taakse. Toisaalta opiskelija oli antanut periksi, koska hän todennäköisesti usein joutui vastaavaan tilanteeseen, eikä se tuntunut miksiäkään muuttuvan. Opiskelija tyytyi siihen, että opettaja ei osannut tulkita hänen viestejään.

”Lopulta lähden kesken tuntia pois.” (Laol-poika)

”Sanon opettajalle suoraan että en tiedä taikka keksin päästä jotain paskaa.” (Laol-poika)

”Alan nukkumaan uudestaan.” (Laol-poika)

”Eipä palio kiinnostaisi koulunkäynti jos opettajat ovat noin tyhmiä.” (Laol-poika)

”Ei vissiin tarvitse enää lukea enää läksyjä kun opettajat eivät enää kysy minulta.” (Laol-poika)

”En voinut sietää opettajaa sinä viikkona ja kun opettaja tuli vastaan käytävillä en katsonut edes hänen päälleen.” (Laol-tyttö)

Opiskelijat kokivat ilmeisesti aidosti, että opettaja oli ”tyhmä”, kun hänellä ehkä ei ollut tilanteen vaatimaa ymmärrystä. Opettaja (opiskelijan näkökulmasta) ei näyttänyt ymmärtäneen, miksi opiskelija ei vastannut, eikä osannut, halunnut tai huomannut selvittää asiaa. Opiskelija vaikutti kokeneensa loukkaantuneen opettajan suhtautumisen takia. Opettaja ehkä hylkäsi hänet.

**Muuttuja 2:** Opettaja huomaa, että olet väsynyt ja tiedustelee vointiasi.

Kehyskertomuksen toisen muuttujan mukaan heränneet tunnetilat olivat syyllisyys, ärtyneisyys ja turvallisuus

### **Syyllisyys**

”Opettajan huomattessa, että en ole ihan oma itseni, enkä osannut vastata hänen esittämään kysymykseensä, menen hieman tai täydellisesti lukkoon. Päässäni alkaa jyskyttää, en saa sanaakaan suustani opettajan katsoessa suoraan silmiini.” (Lukio-poika)

Opiskelija tunsu tavallaan opettajan kiinnostuksen hänen voinnistaan, mutta koki syyllisyyttä omasta osaamattomuudestaan. ”Onko opettaja todellakin kiinnostunut voinnistani, vai onko kysymys retorinen?”

### **Ärtyneisyys**

”Minua alkaisi ärsyttämään, koska jos kerran opettaja huomaa, että on väsynyt niin turhaan sitä kysyy. Eikä asia sille kuuluisi jos olisin väsynyt. Ehkä sitten jos asia olisi jatkunut jo pitemmän ajan. Mutta jos olisin hiljaa aina tunnilla ja enkä viittailisi ja opettaja silti kysyy, suuttuisin sille. Kyllähän jokainen osaa itse vastata jos haluaa.” (Lukio-poika)

”Myöntäisin, että olen väsynyt, mutta se ei vaikuta tietämykseeni mitenkään. Jos tiedustelu olisi jatkunut pitempään olisin jättänyt vastaamatta sillä en ole opettajalle tili-velvollinen koulun ulkopuolisista asioista, eli olisin vaivautunut liiallisista uteluista. Toisaalta olisin saattanut ilahtua, mutta kun on kyse kuudennesta luokasta niin luultavammin olisin vain ärtynyt siitä että jos en tiedä jotain niin miksi sille yritetään löytää syy, kyllä joskus voi olla tietämättä.” (Lukio-tyttö)

Opiskelijoita näytti yksinomaan ärsyttävän opettajan tiedustelu heidän henkilökohtaisista asioistaan, eivätkä he kokeneet opettajan mielenkiintoa positiivisena asiana. Tie-

dustelu olisi ehkä opiskelijoiden mielestä ollut oikeutettu, mikäli väsymystä ja osamattomuutta olisi jatkunut pidemmän aikaa.

”Opettaja ymmärtää minua, ja minulle tulee tunne, että opettajalle merkitsee oikeasti se, miten hänen oppilaansa jaksavat. Jos opettajan suhtautuminen minuun olisi ollut vain tökerö huomautus aikaisin nukkumaanmenosta, olisin varmasti suuttunut. Tietysti opettajan minuun suhtautuminen riippuu täysin siitä, miten toistuvaa väsymykseni on, ja onko minulla pätevää syytä siihen.” (Lukio-tyttö)

Opiskelija näytti ajatelleen ärtymystään rakentavalla tavalla, ja hänelle tuli tunne, että opettaja aidosti välitti hänestä.

”Minä huutaisin opettajalle ja haukkuisin häntä kaikilla sanoilla mitä mieleen tulee. Olen pienestä asti lyönyt kaikkia jotka ovat huutaneet minulle joten kävisin luultavasti opettajan kimppuun. En pidä siitä että minulle suututaan, eli minussa syntyisi vihaa ja agressioita.” (Laol-poika)

Opettajan kysely opiskelijan voinnista näyttää laukaisseensa aggressiivisen tunteen, jonka syyt olivat ilmeisesti varhaisemmasta elämänvaiheesta johtuvia. Opiskelija ei näyttänyt osaavan suhtautua opettajan osoittamaan empaattisuuteen asianmukaisella tavalla, vaan kokee tiedustelut tunkeilevina / hyökkäävinä. Opiskelija ei ehkä kyennyt vastaanottamaan myönteisiä tunteita.

## **Turvallisuus**

”Opettaja siirtyy seuraavaan aiheeseen ja kiinnittää huomionsa muualle. Minä huokaisen helpotuksesta ja vilkuilen muita oppilaita, että huomaisivatko he käytökseni. Kelailen mielessäni edestakaisin välikohtausta ja mietiskelen mitä olisi pitänyt vastata. Tietenkin olisin osannut vastata siihen kysymykseen, mutta eihän siinä tilanteessa saa sanoa suustaan. Aikaa kuluu ja tunti on jo loppuillaan. Huokaisen vielä mielessäni. Poislähtiessäni luokassa opettaja vielä katsoo minua hieman hämillään. Minä käännän katseeni vain muualle ja kävelen käytävälle.” (Lukio-poika)



”Olen kiitollinen, kun opettaja kysyy vointiani asiallisesti, eikä aloita saarnaa. Kerron opettajalle, etten saanut nukuttua viime yönä lainkaan.” (Lukio-tyttö)

Poika todennäköisesti ei tuntenut ahdistusta siksi, ettei osannut vastata historiaan liittyvään kysymykseen, vaan siksi, että opettaja esitti hänelle henkilökohtaisen kysymyksen hänen voinnistaan. Turvattomuuden tunne saattoi aiheutua siitä, että hänen olisi pitänyt kertoa omasta voinnistaan, eikä hän ehkä ollut tottunut kertomaan itsestään toisten kuullen.

Lukion työllä puolestaan näytti olleen luottamusta opettajaa kohtaan ja pystyi näin olen kertomaan väsymyksestään.

Kuudennen luokan ja yhdeksännen luokan oppilaiden vastauksista heijastui mielestämme kokemus opettajan aidosta välittämisestä oppilaastaan (poika 6.lk, poika 9.lk, poika 9.lk). (Liite 5)

**Muuttuja 3:** Opettaja suuttuu sinulle, koska et vastaa

Kehyskertomuksen kolmannen muuttujan mukaan heränneet tunnetilat olivat pelko, suuttumus ja välinpitämättömyys.

### **Pelko**

"Paniikki tilanteen". (Laol-poika)

”Opettajan käytös pelottaa ja tuntuu siltä että kohta hän käy käsiksi ja pakottaa vastaamaan, täytyis yrittää vastata jotain mutta kun on niin väsy ja heikko olo ettei mikään huvita.” (Laol-poika)

”Pelkoa.” (Laol-tyttö)

”Sekin on mahdollista, että historiantunnit alkaisivat tuntua kamalan pakollisilta, vastenmielisiltä. Ja alkaisin jopa pelätä niitä. Varsinkin jos tämä sama tilanne toistuu useinkin, ja vaikka kohteena ei olisi tällä kertaa minä.” (Lukio-tyttö)

Opettaja vaikutti olevan suuri auktoriteetti, jota ei haluttu suuttuttaa. Opiskelijat näyttivät peittävän pelkotilaansa esim. aggressiivisella käyttäytymisellä. Luottamuksen puute tuntui synnyttäneen pelkoa. Jos opiskelija pelkää, että opettaja ymmärtää hänen viestejään väärin, niin hän välttää joutumasta sellaisiin tilanteisiin.

Kuudennen luokan oppilaan vastauksesta tuntui ilmenevän pelkoa, joka näytti johtaneen siihen, että oppilas ei kyennyt vastamaan. Saattoi syntyä jokin lukko (tyttö 6.lk). (Liite 6)

”Ihmettelen minkä takia opettaja suuttuu näin pienestä asiasta. Ehkä opettajakin on nukkunut huonosti viime yönä. Ajattelen, että suuttuukohan opettaja aina nyt minulle jos en osaa vastata.” (Lukio-poika)

Opiskelija suhtautui tilanteeseen toteamalla, että opettajakin mahdollisesti oli nukkunut huonosti. Hän mietti myös sitä, kuinka tämä tilanne vaikuttaa tuleviin tunteihin.

### **Suuttumus**

”Minä ajattelen että minkä mä voin sille, etten osaa vastata. Tunnen kiukkua opettajaa kohti ja tekisi mieli sanoa hänelle pahasti. Mielessäni pyörii kaikenlaiset "loukkaavat sanat" kuten piä pääs kiinni sorsa! Tai jotakin...Jätän kuitenkin sanomatta sen.” (Laol-poika)

”Käskän opettajan pitää turpansa kiinni ja lähden luokasta pois ja paiskaan oven kiinni perässäni.” (Laol-poika)

”Minua ottaa päähän, koska opettaja suuttui. Opettaja kysyy kuitenkin minulta vain siksi koska olin unisen näköinen ja hän yrittää herätellä minut tuntiin mukaan.” (Lukio-poika)

Opettajan suuttumus tuntui aiheuttavan myös opiskelijassa suuttumuksen tuntemuksia.

”Vai pitääkö se minua jonain silmätikkunaan, johon purkaa kiukkuaan? Tuskin sekään oli mikään nero, joka tiesi vastauksen joka ikiseen kysymykseen. Pitäisihän senkin tietää, että kaikki eivät välttämättä ole loistavia (tai edes hyviä) kaikessa. Ja miksi se huutaa?” (Lukio-poika)

”Minun kuuloni on vallan mainio. Kyllä vähemmälläkin kuulee. Ja nyt se huutaa että ”pitäisi tehdä läksyt!” kyllä minä ne tein! Juuri siksihän yöunikin jäi vähiin.” (Lukio-poika)

”Yhtään enempää kunnioitusta opettaja todellakaan haali. Tälle nauretaan luultavasti koko välitunti, ja ope saa koko joukon uusia haukkumanimiä. Nyt se rauhoittuu ja alkoi kysellä muilta, mutta on se sen näköinen, että yksi väärä vastaus saa sen räjähtämään. Huomenna se kysyy varmasti heti ekana minulta. EI OO KIVAA!” (Lukio-poika)

Lukion opiskelijat näyttivät pitävän suuttumuksen tunteen sisällään tunnilla ja vasta välitunnilla purkivat tunteensa kavereilleen. Näyttäisi siltä, etteivät opiskelijat tuoneet ilmi suuttumustaan tunnilla eivätkä mielestämme näin ollen luottaneet opettajan reaktioihin. He saattoivat pitää opettajaa niin suurena auktoriteettina, etteivät uskaltaneet tai kehdanneet sanoa sitä ääneen. Opiskelijoille saattoi tulla tunne, että opettaja katsoi olevansa oppilaiden ”yläpuolella”. ”Sä oot opettaja, sun pitää tietää”.

”Mieleeni tulisi, että minkä ihmeen takia opettaja suuttuu minulle kun en yksinkertaisesti osaa vastata. Opettajan ei kuuluisi suuttua vaan kannustaa. Ja väsymykseni varmasti näkyy uloskin päin, joten opettajan pitäisi ymmärtää ja ei todellakaan suuttua minulle. Hieman voisi rohkaista yrittämään, mutta ei todellakaan pakottamaan. Ja yleensä väsymys ei vaikuta mitenkään siihen etten tiedä asiaa. Jos en tiedä, en tiedä ja se on sillä siisti, ei opettajan pitäisi tuolla lailla huutaa minulle.

Tämä tapaus vaikuttaa varmasti myös myöhempään aikaan. Mieleeni voisi tulla, että en varmasti enää viittaa mihinkään asiaan, ainakaan vähään aikaan. Tai ainakin mieleeni jäisi opettajan huono käytös, en pitäisi opettajasta enää yhtä paljon kuin ennen.” (Lukio-tyttö)

Opiskelija näyttää tiedostaneen vahvasti omat oikeutensa ja sen, miten opettajan hänen mielestään olisi kuulunut toimia. Suuttumus luultavasti koettiin huonona käytöksenä.

## Välinpitämättömyys

”Joo hiano homma.” (Laol-poika)

”Opettaja kysyi minulta mikä on tämän vastaus minä sanoin en tierä sitten opettaja suuttui ja sanoi ekkö taaskaan tehnyt tehtäviä ja oleko taas nukkunut huonosti minä sanoi opettajalle saako mennä maata tuonne sovalle.” (Laol-poika)

Opettajan kommentilla ei näyttänyt olevan mitään merkitystä opiskelijalle, joka halusi vain nukkua väsymyksensä pois.

Opiskelija vaikutti suhtautuvan kouluun ja opiskeluun välinpitämättömästi ja hän ehkä koki olleensa samassa tilanteessa ennenkin. Vaikuttaa siltä, että opiskelijan mielestä opettaja ei välittänyt tilanteeseen johtaneista syistä.

Yhdeksäsluokkalaisten vastauksesta ilmeni toisaalta mahdollinen oppilaan ärtyneisyys opettajaa kohtaan ja toisaalta välinpitämättömyys opetusta kohtaan (poika 9.lk). (Liite 6)

”Olis nyt kysynyt joltain toiselta. Mä oon liian väsynyt edes ajattelemaan tuollaisia asioita. Näkyköön vaikka numerossa, mutta silloin ei pitäisi olla pakko vastata, jos ei tiedä sais kysyä niiltä jotka viittaa, koska ne ainakin tietää vastauksen, eikä tarttis rääkätä niitä, jotka eivät tiedä.” (Lukio-poika)

Opiskelija oli mahdollisesti huolissaan omasta koulumenestyksestään, josta hän kantoi vastuuta, ja ehkä koki, että opettaja suhtautui epäoikeudenmukaisesti.

**Muuttuja 4:** Opettaja vain hymyilee ja jatkaa tuntia kyselemällä toisilta

Kehyskertomuksen neljännen muuttujan mukaan heränneet tunnetilat olivat häpeä, huolestuneisuus ja helpottuneisuus.

## Häpeä

”Ensin minua nolottaa kun en tiennyt vastausta, varsinkin jos kysymys on kaikkien mielestä helppo.” (Laol-poika)

”Tuli kuuma ja nolo olo tuntui siltä kuin pää olisi räjähtänyt ajatella että jos olisin lue-  
nut läksyt niin olisin säästynyt nololta tilanteelta.” (Laol-poika)

”Tuntui siltä kuin kaikki olisi nauraneet minulle.” (Laol-poika)

”Olisi pitänyt lukea kunnolla.” (Laol-tyttö)

Oppilaat ilmeisesti kokivat opettajan hymyn ivallisenä. Vaikutti myös siltä, että kave-  
reiden suhtautumista pelättiin (nauravat) ja huono omatunto näytti vaivaavan, kun läksyt  
olivat jääneet tekemättä.

Kuudesluokkalaisen ajatukset näyttivät eläytymiskirjoitelman mukaan olleen saman  
suuntaiset (tyttö 6.lk). (Liite 7)

”Tai sitten opettaja hymyili tyytyväisenä nolattuaan minut  
tietämättömyyteni takia. Tai hän hymyili muistaessaan ettei itsekään aina minun ikäise-  
nä viitsinyt tehdä läksyjään ja hymyili nuoruuden muistojen tulviessa mieleen.” (Lukio-  
poika)

Opiskelija ilmeisesti analysoi syytä opettajan hymyyn. Opettaja mahdollisesti koettiin  
inhimillisenä, koska arveltiin hänen muistelevan omia kouluaikojaan.

## Huolestuneisuus

”Koska en vastannut, opettaja ajattelee ettei tuo mitään tiedä.” (Laol-poika)

”Miksi hän ei reagoinut tietämättömyyteeni? Oliko hän jo kysyessään ollut varma, että en tiedä vastausta ja tällä tavoin vain vahvisti käsityksensä? (Lukio-tyttö)

”Kun opettaja sitten kysyi olin varma, että saisin vähintäänkin muistutuksen tai hän olisi kysynyt syytä miksi en tiennyt. Mutta opettaja vain hymyilee jatkaessa tuntia olin hie-  
man ihmeissäni.” (Lukio-tyttö)

”Sitten tulee sellainen, mieleen että tuntityöskentelyn numeroni laskee.” (Laol-poika)

Opiskelijat ehkä kokivat ( ja olivat huolissaan), että opettajalla oli ennakoasenteita heidän osaamisestaan ja tiedoistaan

”Ja sitten ajattelen, että opettaja ottaa minut silmätikukseen, eli kyselee minulta koko ajan historiaan liittyviä kysymyksiä.” (Laol-poika)

”Opettaja varmaan ajatteli, että tuo oppilas ei ollut lukenut läksyjänsä. Tuota oppilasta pitää ruveta tarkkailemaan enempi, että tekeekö se kotitehtäviänsäkkään ollenkaan.” (Laol-poika)

”Jo ennen tunnille menoa mua jännitti. Tiesin, että läksyt oli vähän huonosti luettu. Jo-  
ten yritin vain olla mahdollisimman näkymätön toivoen, että opettaja ei kysy multa.” (Lukio-tyttö)

Opiskelija näytti kokevansa olevan tarkkailun alla ja jännitti tunnille menoa. Toisaalta hän vaikutti myös kokevan huonoa omaatuntoa läksyjen tekemättömyydestä ja halusi olla näkymätön, sillä hän näytti häpeävän osaamattomuuttaan.

### **Helpottuneisuus**

”Hyvä homma kun ei ruvennut tivaamaan vastausta. Jos olis ruvennut tivaamaan, niin sitten ei ainakaan olisi saanu vastausta.” (Laol-poika)

”Helpottunut.” (Laol-tyttö)

”Iloinen.” (Laol-poika)

”Helpottunut.” (Laol-poika)

Oppilas näytti kokevan helpottuneisuutta selvitessään tilanteesta tulematta nolatuksi.

Yhdeksäsluokkalaisen kirjoitelmasta ilmeni samansuuntaisia ajatuksia (poika 9.lk).  
(Liite 7)

”Tunnen huojennusta siitä, että opettaja ei ryhtynyt tenttaamaan vastausta väkisin. Toisaalta kykenemättömyyteni vastata kysymykseen hävettää hiukkasen. Mutta se menee ohi nopeasti. Mielen taustalla herää epäily, että opettajan hymy olisi ollut ivallinen. Tulkitsen kuitenkin hymyn ystävälliseksi, enkä ajattele asiaa pidempään.” (Lukio-poika)

”Olen tyytyväinen ettei opettaja kysellyt enempää, vaan jatkoi tuntia. Ihmettelen, että miksi opettaja hymyili ja miksei hän alkanut huutaa minulle tai kysellyt miksi en osaa vastata.” (Lukio-poika)

”Olen iloinen, että selvisin tilanteesta niin helpolla ja nauran mielessäni niille, joilta opettaja kysyy seuraavaksi. Alan myös epäillä, että opettaja hymyili siksi, että hän keksi jotain kieroja pääni menoksi, tai että hän pitää minua tyhmänä, kun en osaa vastata.” (Lukio-poika)

”Vai oliko opettajalla sellainen periaate, että jokaiselta täytyy kysyä vähintään kerran tunnissa, jopa niiltä jotka eivät luokan neroja olekkaan? Ehkä hän näin sai kysely kiintiönsä täyteen ja pystyi taas keskittymään hyvällä omallatunnolla niihin etupenkissä istuviin enkeleihin?!” (Lukio-tyttö)

”Tai ehkä hän vain ei jaksanut heti aamusta ruveta riitelemään/valittamaan joten siirtyi suosiolla seuraavaan? Ehkä hän näki, että en ollut aivan virkeimmilläni ja halusi vain varmistaa että olen hereillä?!” (Lukio-tyttö)

Vaikutti siltä, että opiskelijat eivät siihen, että opettaja todellakin vain hymyili heille eikä hänellä ollut mitään ilkeää taka-ajatusta mielessään. Opiskelijat eivät ehkä myöskään luottaneet siihen, että opettajalla on positiivisia tunteita heitä kohtaan. Opettaja ilmeisesti koettiin tavallaan epäluotettavana ja epäinhimillisenä henkilönä.

”No opettaja varmaan näki et mull oli väsy ja en jaksanut keskittyä joten kysyin että saanko mennä kotia ja ope lupas!” (Laol-poika)

”Sitten päädyn johtopäätökseen, että opettajalla oli vain hyvä päivä, eikä hän viitsinyt pilata sitä huutamalla ja ymmärsi ettei olisi edes kannattanut kysyä minulta, koska en edes viitannut.” (Lukio-poika)

”Mutta lopulta uskon hänen hymyilleen kertoakseen minulle, että ei se mitään vaikei aina tiedäkään kaikkeen vastausta.” (Lukio-poika)

Opettajan hymy koettiin tavallaan positiivisena eleenä ja mahdollisesti myös yllätyksellisenä, koska vaikuttaa siltä, että koetaan opettajan ”hyvä päivä” poikkeuksellisenä. Opettajan käyttäytyminen koettiin todennäköisesti oikeudenmukaisena, kun hän huomasi opiskelijankin väsymyksen ja antoi jopa luvan lähteä kotiin.

#### Yhteenveto eläytymiskirjoitelmista

Muuttujien vaihtuessa kehyskertomuksessa, tunnetilat osittain vaihtuivat, osittain pysyivät samoina muuttujiin nähden.

Ensimmäisen kehyskertomuksen muuttujan, ”*Opettaja ei tämän takia huomioi sinua enää tunnilla, vaikka haluaisit vastata*”, ja kolmannen kehyskertomuksen muuttujan, ”*Opettaja suuttuu sinulle, koska et vastaa*”, ollessa kyseessä tunnetilat olivat lähes samanlaisia. Muita selkeitä yhtäläisyyksiä muuttujien välillä, mielestämme ei esiintynyt.

Kolmannen, ”*Opettaja huomaa, että olet väsynyt ja tiedustelee vointiasi*”, ja neljännen muuttujan, ”*Opettaja vain hymyilee ja jatkaa tuntia kyselemällä toisilta*”, kohdalla tuloksissa esiintyy ristiriitaisuutta, sillä toisaalta kirjoitelmissa tuodaan esille syyllisyyden, ärtyneisyyden, häpeän ja huolestuneisuuden tunteet ja toisaalta turvallisuuden ja helpottuneisuuden tunteet.



Tulkintamme mukaan opettajan tiedustelu opiskelijoiden henkilökohtaisista asioista herätti opiskelijoissa ärtymystä, sillä he kokivat, että opettaja tunkeutui heidän yksityiselämäänsä. Johtuisiko tämä suhtautumistapa siitä, että nykypäivänä korostetaan yksilöllisyyttä vai siitä, että ei enää olla tottuneita toisen ihmisen pyyteettömiin empatianosoituksiin, jolloin se heijastuisi myös ihmisten väliseen vuorovaikutukseen?

Tutkimuksessamme ilmeni myös se, että opettajan myönteinen ele (hymy) koettiin ivallisena ja kieronä. Tulkintamme mukaan opettajan ja opiskelijan ei – sanalliset viestinnät eivät kohdanneet, koska he tulkitsivat toistensa viestit eri tavoin omien elämismaailmujensa kautta. Eri tutkimusten mukaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen vaikuttavat muun muassa sosiaalinen ja kulttuurinen tausta. Eri kulttuureissa ihmisten eleet ja liimet ilmaisevat eri asioita.

## 5.2 Haastattelujen tulkintaa

Kirjaimet A – D tarkoittavat ammattioppilaitoksen opiskelijoita ja E – H tarkoittavat lukion opiskelijoita.

Suluissa olevat kysymykset ovat haastattelijan lisäkysymyksiä.

**Kysymys 1:** Onko opettaja suuttunut sinulle, kun et ole ymmärtänyt hänen esittämiään kysymyksiä?

A. ”Ei nyt tuu just mieleen et ois suuttunu. Ei o.” (Ootko ollut sellaisessa tilanteessa mukana, että opettaja olisi suuttunut jollekulle toiselle, ku ei oo ymmärtänyt kysymystä?) ”En oo.”

B. ”No ei oikeestaan oo. Kyllä mä yleensä ymmärrän ne kysymykset, ku se sanoo...ettei siinä oikei oo niin semmosta. Ei se oikeestaan suuttunut oo ollenkaan.” (Ootko ollut sellaisessa tilanteessa mukana, että opettaja olisi suuttunut jollekulle toiselle, ku ei oo ymmärtänyt kysymystä?) ” Emmä ainaskaan oo huomannu mitään.”

C. ”Ei oo.” (Ootko ollut sellaisessa tilanteessa, että opettaja olisi suuttunut jollekulle toiselle, ku ei oo ymmärtänyt kysymystä?) ” ”No ei täss nyt oo.”

D. ”Oon. Kyllä se on. Joskus ykkösluokalla.” (Miltä tuntui pienestä ykkösluokkalaisesta?) ”No, eipä siinä ollu muuta ku hiljaa istua ja ku ei jaksanu mitään ruveta huutamaan sille.” (Mikä oli se tuntemus, mikä sulla siinä oli päällimmäisenä? Oliko se viha, suru....?) ”Se on vähän siltä väliltä. Kuinka sen ny ottaa.”

E. ”Ei koskaan varsinaisesti suuttunu oo mutta sillä lailla joskus niin kun ei ny vähäteltyt, mut kuitenkin sillä lailla että ”miks tämä on niin ku tosi vaikea sulle ymmärtää”, et sillä lailla et se on sille ittestään selvä asia ja sit se ei voi ymmärtää et mä en voi ymmärtää jotakin.” (Onko sitä tapahtunut usein?) ”Ei usein, ihan muistan ihan pari juttua.”

F. ”Ei nyt ainakaan heti tuu mitään sellaista tilannetta mieleen, mihinä ois näin sattunu ei nyt ainakaan lukion aikana. En ainakaan heti muista.” (Entä sitten ylä- tai alasteella?) ”En mä kyllä nyt heti ainakan muista mitään sellaista tilannetta mikä olis jäänyt suuremmin mieleen. Emmä osaa sanoa.”

G. ”Ei oo koskaan.”

H. ”Eei. ei.”

Kahdeksasta opiskelijasta vain yksi oli sitä mieltä, että opettaja oli suuttunut hänelle, kun hän ei ollut ymmärtänyt opettajan esittämää kysymystä. Opiskelija ei osannut eritellä niitä tunteita, joita opettajan suuttumus hänessä herätti. Eräs opiskelija koki opettajan vähättelevän asenteen suuttumukseen verrattavissa olevana reaktionona.

**Kysymys 2:** Onko opettaja suuttunut sinulle, kun et ole ymmärtänyt hänen antamia ohjeita?

A. ”Ei voi sanoa, että suuttunu olis.” (Mutta joskus kumminkin on tapahtunu jo.....?) ” Pientä sanaharakkaa, mutta suuttumista ei oo ollu.” (No mistä tää on johtunu? Onko se johtunu siitä, että sinä et oo ymmärtäny ohjeita, vai siitä, että hän ei ole ymmärtänyt sinun antamia vastauksia?) ”Ehkä musta enemmän, et niin ku mä en oo ymmärtäny.”

(Yritkö kumminkin tehdä jotakin, vaikka et ymmärtänyt hänen antamiaan ohjeita?) ”Kyllä mä yritin ai..yritin . Kysyin niiltä kavereiltakin sillai että mitä siihen oikee kun mä en oikee tajunnu. Kyll mä sitten tein ne.” (Ei tuntunut epäoikeudenmukaiselta tai suuttuttanut tai aiheuttanut voimakkaita tunteita?) ”No oikeutettu suuttumaan.”

B ” No kyllä joskus on tuota..... siitä on ny aikaakin koska mä en oikein osaa sanoa. Se vähä riippuu ku ei oikein ymmärtänyt tehdä niitä...” (Yritkö kumminkin tehdä jotakin, vaikka et ymmärtänyt hänen antamiaan ohjeita?) ”Kyllä mä yritin tehrä. Kylmä kysyinkin noilta kavereiltaki silloin, että mitä siihen oikee...mä en nyt oikeen tajunnu. Kyllä mä sitten tein ne.” ( Miltä tuntui, kun opettaja suuttui, kun et ymmärtänyt hänen antamia ohjeitaan?) ”No se..... en oikee osaa sanoa ny. Ei se ny oikeen missään tuntuu.” (Ei tuntunut epäoikeudenmukaiselta tai suuttuttanut tai aiheuttanut voimakkaita tunteita?) ”Eeei, kyllä mä oon tottunut niihin.”

C.”No kerran joskus pari vuotta sitten.” (Mitä silloin tapahtui?) ”No ei se vähän huuti sillo... sitten päästiin siitä yhteisymmärrykseen.” ( Miltä tuntui, kun opettaja suuttui, kun et ymmärtänyt hänen antamia ohjeitaan?) ”No mitä siinä.....” (Tuntuiko se epäoikeudenmukaiselta, vai tuntuiko siltä, että hän on oikeutettu suuttumaan sinulle?) ”No oikeutettu suuttumaan.” (Vaikka et ymmärtänyt?)

D” No on näinkin ny joskus tapahtunu. Mutta sekin on tosi harvoin ollu.” (No miltä se tuntuu kun yrittää parhaansa, mutta ei oo ymmärtänyt?) ”No mun mielestä sais antaa noita ohjeita vähän paremmin, että kun heitetään vaan hatusta, että käy laittamassa se kuntohon ja se kuntohon nii koita ny sitten siinä tajuta jotaki.” (Tuleeko siitä sitten syviä tunteita, et haluais jättää homman siihen vai...? Tuleeko siinä jonkunlainen vastustus?) ”No kyllä teköö mieli joskus jättää välihi. En tierä sit, mut.... Pakkoha se on tehrä kun kerran on työ annettu.”

E. ”No ei nyt suuttunut ole. Emmä sillä lailla voisi sanoa, mutta tuota justiin sillä lailla, kun tuohon edelliseenkin vastaukseenkin, että ...”

F.” No joskus yläasteen aikana on nyt saattanu olla sellaista, mutta siinä on ollu ehkä enemmän sellaista, että on itte ollu niin kun ei oo kuunnellu tai seurannu sitä tilannetta

nii siitä on ... opettaja sitten myöhemmin kyselly uudestaan. Ei nyt kovin usein kuitenkaan.”

G. ”Mm, mm ei.”

H. ”No on oikeastansa joskus.”(Muistatko minkälainen tilanne?) ”Tuota niin, en mä oikeen muista. Se oli ala-asteella. Tuota niin. Sitten se ärähti vaan sillai, että ”ei nuan, en mä sitä tarkoittanu”. (No selvisikö tilanne?) ”No joo, kyllä se selvis sitten.”

Opiskelijat, jotka olivat kokeneet opettajan suuttumuksen, kun he eivät olleet ymmärtäneet opettajan antamia ohjeita, kokivat suuttumuksen oikeutetuksi ja syyllistivät itseään, koska itse olivat omasta mielestään ”tyhmiä”. Tulkinamme mukaan, opiskelijat kokivat opettajan niin suureksi auktoriteetiksi, etteivät voineet ajatella opettajan olleen väärässä.

Meidän mielestämme opettajan ja opiskelijoiden syntyvät väärinkäsitykset voivat johtua siitä, että opettaja pitää luokassa olevia perussääntöjä itsestäänselvyyksinä eikä selitä niitä opiskelijoille. On huomattu, että lapset tarvitsevat ohjausta määrättyjen tehtävien suorittamisessa, mutta ei sitä, että ainakin jotkut heistä tarvitsevat selityksiä niistä periaatteista, jotka ovat toimintojen taustalla. Opiskelijoiden tausta vaikuttaa siihen, miten he ymmärtävät opettajan antamia ohjeita. Mikäli he eivät ole ymmärtäneet ohjeita, he eivät välttämättä kysele vaan toimivat olettamustensa mukaan. Tähän asiaan vaikuttavat eroavuudet opettajan ja opiskelijan käyttämässä kielessä. Opettaja käyttää ns. koulu-kieltä, ja oppilas kieltä, joka on käytössä koulun ulkopuolella, kotona ja vapaa – aikana. Opiskelijoiden vastauksistakin ilmenee, että he toimivat omien olettamustensa mukaan ja kokivat opettajan suuttumuksen oikeutettuna, vaikka eivät ymmärtäneet ohjeita oman elämismaailmansa näkökulmasta.

Mielestämme opettajan tulisi työssään huomioida, että yksilölliset uskomukset ovat sosiaalisesti muotoutuneita, ja näin ollen hänen tulisi huomioida erilaisia näkemyksiä tästä näkökulmasta. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy siitä, että osapuolilla on yhteiset tiedot.

**Kysymys 3:** Onko opettaja joskus suuttunut mielestäsi sinulle ilman syytä?

A ”Ei.” (Ei koskaan?) ”Ei oo koskaan.” (Ei missään vaiheessa? Ei ala-asteella, ei yläasteella eikä nyt ammattioppilaitoksessa?)

”Mä en kyllä muistais ainakaan mitään tuollaasta.”

B. ”On , on joskus.” (Anna joku esimerkki.) ”No, no ku yks kasteli mut vedellä , niin mä kastelin sen ja opettaja ei tiennytkään et se ketä mut kasteli niin se näki mut, niin mua siitä sit syytettiin.” ( Miltä se tuntui?) ”No emmä ny oikee osaa sanoa. Ei se oikee raskaalta. Oon niitä kuullut niitä suuttumuksia.” (Oliko oikeudenmukaista, kun opettaja suuttui sinulle?) ”Eei ollu.” (Minkälaiset tuntemukset epäoikeudenmukaiset suuttumukset aiheuttavat?) ”Emmä oikein osaa sanoa siihe....emmä oikee tierä.”

C ”Eei o.” ( Onko opettaja ylipäänsä koskaan suuttunut sulle?) ”Ei oo mulle koskaan suuttunut.”(Kuvittele, että opettaja olisi joskus suuttunut sinulle ilman syytä, miten reagoisit?) ”Mä sanoisin vastaan.” (Minkälaista kieltä sä käyttäisit?) ”Ihan ihmisten kieltä.”

D.”No jos laskoo sen mukahan, että ei edes saa niistä tunnilla ettei opettaja rupia hermoomahan heti, nii kyllä se on aika omituusta.” (Selitettiinkö sulle sitä syytä siihen minkä takia hän hermostui?) ”No se kehu, että ne keskeytti tunnin jotenki hämäästi, kun se opetti, niin ei saanu niistääkään ettei tunti keskeytyisi.”

E. ”Ei oo suuttunu.”

F. ”No ei täällä lukioss. Täällä nyt ei oo ollu oikeastansa ollenkaan mitään tai mitään sellasia niin ku välikohtauksia opettajien kanssa et menee ihan hyvin, mutta vaikia sanoa yläasteella nyt ehkä oli joitakin sellasia tilanteita, et on sattunu joskus ehkä omast.....tiedä vaikea sanoa onko ollu ilman syytä vai syystä, mutta kuitenkin tuntuu siltä.”

G. ”Ei muuta kuin sellaisissa tapauksissa, että esimerkiksi joku on kysynyt multa sipissy siellä takapenkillä ja sitten mä oon kääntynyt vastaamaan sille, nii mulle on tullu sitten nii, mua on sitte syytetty siitä puhumisesta siellä.” (Onko se tapahtunut missä? Lukiossa vai...) ”No nyt täällä lukiossiki.”

H. ”No on oikeastansa. Tuota niin, mä oon vähän sellanen, että mä tuota niin kuinka sen nyt sanoo, että mä näsäviisastelen kaikista asioista.. Sitten ala-asteella justihin opettaja siitä mulle rupes huutamaan sitten, että eikä se nyt ollu edes kovi pahaa.”

Noin puolet haastatelluista oli kokenut opettajan aiheettoman suuttumuksen. Näiden oppilaiden mielestä joku muu oppilas oli aiheuttanut tilanteen. Silti he eivät kokeneet tilannetta kovin vakavaksi. Yksi opiskelijoista vaikutti kokeneensa, että hänen perusoikeuksiaan oli loukattu, kun tunnilla ei saanut edes niistä. Opiskelija arvioi niistä aiheuttaneen häiriötä tunnilla. Opiskelija ilmeisesti myös koki itse aiheuttaneensa opettajan suuttumisen ”näsäviisailloilla” kommentoillaan.

**Kysymys 4:** Miten reagoit siihen, että opettaja suuttui ilman syytä? / Miten reagoisit siihen, että opettaja suuttuisi ilman syytä?

A.”No tottakai siinä loukkaantuu varmaan, että tuolla lailla.” (Miten käyttäytyisit, jos olisit loukkaantunut?)”No kyllä mä saattaisin ittekin sanoa pahasti siinä sit.”

C.”Mä sanoisin vastaan.”

D.”No niin ku mä oon jo sanonu hiljaa mä yleensä istun, mut kun mä sitten rupian oikein huutamahan niin kyllä sitten alkaa ....alan sitten riehumahan, mutta tai emmä muuta ku huudin. Emmä jaksu mitään ovet paukkuen lähteä menemähän.”

Opiskelija ilmeisesti koki tilanteen ahdistavana ja poistui luokasta, silloin kun opettaja konkreettisesti oli suuttunut ilman syytä. Kun taas ne, jotka vain kuvittelivat tilanteen, olisivat ehkä loukkaantuneet asiasta ja sanoneet opettajalle vastaan.

Lukiolaiset vaikuttavat suhtautuvan positiivisemmin opettajan reaktioon, kun he mieltävät suuttumuksen yrityksenä aktivoida oppilasta. Ammatti - instituutin opiskelijat puo-

lestaan kokevat opettajan suuttumuksen hyvin henkilökohtaisella tasolla ja reagoivat siihen sen mukaan.

Mielestämme vaikutti siltä, että opettajan suhtautumisella oli suurempi merkitys lukiolaisille kuin ammatti-instituutissa opiskeleville. Lukiolaiset eivät osoittaneet mieltään poistumalla luokasta, vaan kätkivät mahdollisesti tunteensa omaan sisimpäänsä. Ammatti-instituutissa opiskelevat tuntuivat näyttävät helpommin negatiiviset tunteensa opettajaa kohtaan, vaikka kokivat osaamattomuuteen liittyvää syyllisyyttä.

Lukiessamme opiskelijoiden vastuksia, heräsi aavistus siitä, että lukiolasten oli vaikeampi ilmaista kielteisiä tunteitaan, koska opettaja oli tuttu yläasteen ajoilta. Ammatti-instituutissa työskentelevät opettajat taas olivat opiskelijoille uusia tuttavuuksia, joten heidän oli helpompi näyttää kielteiset tunteensa, koska tunnesiteitä ei ollut ehditty luomaan.

**Kysymys 5:** Mistä tiesit, että opettaja suuttui? / Mistä tiesit, että opettaja suuttui esimerkiksi jollekulle toiselle?

A. ”No kyllä sen näkee, kun se huutaa ja on kiukkuinen.” (Elikä kuulee ja näkee?) ”Joo kyllä ja näkööki.” (Onko opettajan kielenkäyttö muuttunut?) ”Ei oikiastaan.”

B. ”No sen ilimeestä...kyllähän sen näköö yleensä, tai näin kanss.” (Onko opettajan kielenkäyttö muuttunut?) ” Kyllä se vähäsen muuttuu...ku, ku mä oon kuullu sen. (Millä tavalla puhe muuttuu?) Se äänensävy oikiastaan muuttuu siinä sitten.”

C. ”No ilimeistä ja huudoista.” (Muuttuiko opettajan kielenkäyttö, kun hän suuttui?) ”Kyllähän se. Kiro sanoja tulee väliin.” (Koskeeko tämä ammatti-instituuttia vai myös perusopetusta?) ”No jaa...tos ammattioppilaitoksessa ekalla luokalla oli vähän sellaista.” (Tuntuiko siltä, että se niin kuin kuului asiaan vai tuntuiko siltä, että se ei sovi opettajan käytökseen?) ”No ei sopisi oikein opettajan käytökseen.”

D. ”No se nosti ääntä ja rupes sit heti huutamahan siinä mulle : Ei saa ruveta niistämhän kesken tunnin, että ku se häirittee opetusta ja nii edespäin.” (Muuttuiko opettajan kielenkäyttö siinä kun hän suuttui?) ”Tottahan se ny siinä kirooli. Ei siinä nyt oo mi-

tään. Kyllä mä sen ymmärrän, mutta ku se oli jokapäivästä ja ihan ilman syytäki. Se rupes kaikkia v-alkuisia nakkelemahan ilmaan. (Siis ku sää oot ollu ekella luokalla on ollu sellainen opettaja?) ”Ekalla luokalla on ollu sellane opettaja.”

E. (Mistä voisit tietää, että opettaja suuttui? Mistä sen voi nähdä?) ”No ihan siitä opettajasta. Sen ilmeistä ja sitten jos se tiuskii tai sitten välttelee ettei ota niin ku et on niin kuin mua ei olisikkaan.”

F. ”Noo se niin ku korotti ääntänsä ja katto vihaisesti, mut sellaista normaalia mitä hminen suuttuessaan. Et niin ku huomaa sitten vain et siinä tilantees ei tuu mitään.”

G. ”Ei se ny suuttunu, mutta huomautti. Ku se sanoi nimen ja sitten kattoo vähän.”

H. ”No siitä ku se rupes huutamaan tai sillai.”

Opiskelijat näkivät opettajan ilmeestä, että hän suuttui heille. Myös opettajan äänensävy muuttui siten, että opiskelijat kokivat hänen huutavan heille. Opiskelijoiden mielestä opettajan ei kuuluisi huutaa eikä käyttää voimasanoja. Yksi opiskelijoista sanoi ymmärtävänsä opettajan suuttumuksen, sen ollessa satunnaista, mutta sen ollessa jokapäiväistä ja ilman syytä tapahtuvaa (niistäminen), opiskelija koki sen, mielestämme, epäoikeudenmukaisena. Vastauksesta ei ilmene, oliko niistäminen mahdollisesti tahallista ärsyttämistä, ja oppilas tämän takia joutui opettajan erityisen huomion kohteeksi. Vihaisten tai välttelevä katse kertoi myös sen, että opettaja oli suuttunut.

Mikäli eleet ja ilmeet ovat ristiriidassa sanojen kanssa, sanojen merkitys on vähäisempi.

Mielestämme opettajan näkökulmasta tarkasteltuna - liittyen hänen herkkyyteensä vastaanottaa oppilaiden lähettämiä viestejä - olisi tärkeää, että sen sijaan että hän suuttuisi, hän pyytäisi selvennystä oppilaiden lähettämiin viesteihin keskustelemalla oppilaan / opiskelijan kanssa.

**Kysymys 6:** Mistä tiedät, että opettaja kokee / ymmärtää asiat samalla tavalla kuin sinä?

A. ”No se on sillai... no ajatteloo vähän samoin niin ku minä. Ei tuu mitään kommenttia.”



B. ”Noo ku.....No se ymmärtää siitä, kun tuloo sellaaasia... vähä paineita tuloo. Sitte kyllä se ilmeistäki aina näkee.” (Muuttuuko opettajan käyttäytyminen sinua kohtaan, kun ymmärrätte asian samalla tavalla?) ”Joo kyllä se vaihtuu niin ku vaihtuu.”

C. ”No jaa pääsöö yhteisymmärrykseen sit.” (Ootko pannut merkille sellaista, että käytätte opettajan kanssa eri kieltä? Opettajan kieltä ja oppilaan kieltä?) ”No ei.”

D. ”Ja a, nyt kyllä pistit pahan. Emminä tiedä. Se nyt tuota. Emmä oikeestaan tierä. Kylläpä sen näköö siitä ilmeestä ja äänen sävystä. Ja se on varmahan ne on varmahan ne keskeisimmät.”

E. ”No..asiat etenöö ja ..se on ne vaan menöö sillai hyvin ei tuu mitään sellaisia keskeytyksiä.”

F. ”Kai sekin on pitkälle niistä opettajien opettajan eleistä. Se niin ku sillä lailla eleilänsä sitä viestittää sitä, että ymmärtää .....tai sitten näköö siitä tai sitten sanoo suoraan. Se vähän riippuu henkilöstä.”

G. ”En osaa vastata tähän. (No esimerkiksi, että ymmärrätte kysymyksen samalla lailla. Elikkä samalla aaltopituudella. Mistä voisit sen tietää?) No kyll näil asiol ...”

H. ”No ku tuota niin se sitten sanoo, että joo, joo, kyllä. Sitten, että se tai oikeastaansa se, sitten niin ku esittää jotain toisel.. tai saman asian, saman asian.....no kuitenkin kysymyksiä, jotka liittyy samaan asiaan.” (Elikä selventää niitä, sitten sitä asiaa?) ”Joo.”

Mielestämme vastauksista kävi ilmi, että sekä opettajan sanalliset viestit että hänen eleensä ja ilmeensä viestittivät opiskelijoille sen, että he olivat ”samalla aaltopituudella”.

Hyville työskentelytavoille ja sosiaalisille suhteille koulussa luodaan perusta jo esi- ja alkuopetuksessa. Samalla, kun oppilaita ohjataan näissä asioissa, kehittyy mielestämme opettajan herkkyyys reagoida opiskelijoilta saatuihin palautteisiin opiskelijoiden palautteiden kautta.

Mielestämme opettajan pitäisi tiedostaa, että se mitä hän kuulee, ei välttämättä ole se, mitä opiskelija tarkoittaa. Samoin opettajan viestittäessä sanallisesti opiskelijoille, opiskelijat mahdollisesti ymmärtävät viestin väärin, koska he saattavat esimerkiksi tulkitä viestiä opettajan ilmeiden ja eleiden kautta oman elämismaailmansa pohjalta.

**Kysymys 7:** Millä tavalla opettaja osoittaa, että hän ymmärtää sinua ja käyttämääsi kieltä?

A. ”No se on sillai mukava ja sillai muutenki....” (Oletko huomannut, että olisi erikseen oppilaan kieltä ja opettajan kieltä.)”Emmä oo huomionut....”

B.”Noo se nyt yrittää auttaa kai se jotenki. Emmä oikee nii osaa sanoa.”

C. ”En tiie.”

D.”No sellanen niin ku ymmärtäväänen ihminen ja positiivinen luonne sitten niin ku. Ettei se oo koko aika, että jos ei jotaki ymmärrä ni saman tien tulee kauheet mesuamiset.”

E. ”No..kai mä vastaisin siihen samalla tavalla kuin siihen edelliseen, et ei tuu mitään sellaisia turhia katkoksia vaan se opetus etenöö suoraan.”

F. ”Noo se niin ku saattaa sen suoraankin sanoa, sanoo sen kyllä... Saattaa opettaja sen suorasti...tai suoranaisestikin ilmaista sanallisesti. Sanoa...”

G. (Vaikuttaako siihen ilmeet tai eleet tai muut tällaiset? Osaatko siihen sanoa?) ”Joo tai ehkä se on sitten, että tekee lisäkysymyksiä.”

H. ”No. Justihin että se tuota niin myöntelöö niin ku. No kuitenkin sanat.”

Opiskelijoiden mielestä ensisijaisesti opettajan sanallinen viestiminen ja palautteen anto kertoo opiskelijalle, että opettaja ymmärtää opiskelijoiden kieltä ja asioita samalla tavalla kuin he. Opiskelijat kokevat opettajan, joka ymmärtää heitä, mukavana, ymmärtäväisenä ja positiivisena ihmisenä. Tämä voi johtua siitä, että opiskelijat kokevat, opet-

tajan hyväksyvän heidät ja heidän mielipiteitään ja samalla kunnioittaa heidän elämänsä todellisuutta kaikkine taustatekijöineen.

Opettajan tulisi pystyä ymmärtämään nuorten opiskelijoidensa ajatusmaailmaa ja sitä kulttuuria, missä nuoret vapaa-aikansa viettävät. Opettajan ei tarvitse olla samalla tasolla, mutta tieto ja ymmärrys auttavat kohtaamaan todellisuutta. Opettaja voi toimia nuorten rinnalla eettisenä muiden vaihtoehtojen avaajana. (Kiviniemi 2000, 104-106.)

**Kysymys 8:** Mistä tiedät, että opettaja on aidosti kiinnostunut sinusta?

A.”Se kyselöö asioita multa ja ...on niin ku sillai läsnä.” (Liittyvätkö kysymykset pelkästään kouluun?)”Miksei se joskus saata kysyä jotakin muutakin nii...ei aina pelkkää kouluasioihin.”(Mihin kysymykset voisivat liittyä?)”No vaikka niin ku kotiolosuhteisiin että...sisaruksia voi kysellä.... vanhemmista mitä ne teköö.”

B.” No ku auttaa vaikka missä asioissa sitte koko ajan on siinä lähellä jotenkin auttamassa. Jotenki nii.” (Oletko joskus ollut sellaisessa tilanteessa mukana, että olette olleet opettajan kanssa eri mieltä jostakin asiasta, mutta silti opettaja on osoittanut, että hän ymmärtää sinua?) ”On siinä pari kertaa tullu semmosta. Ettei oikee nii...se on ollu kanss eri mieltä jossain asioissa.” (Miten te ootte selvinneet siitä tilanteesta?) ”Ollaa puhuttu siitä. Emmä oikeen osaa ny muuta siitä sanoa.”

C.” Kehuu. Ja tuloo siihen opettamaan siihen viereen.” (Huomaako, kun opettaja on aidosti kiinnostunut sinusta, että kysyykö hän kouluun liittyvistä asioista, vai muistakin asioista?) ”Kouluhun ja muista asioista.” (Miltä tuntuu, kun hän kyselee muistakin kuin kouluun liittyvistä asioista?) ”Mikäs siinä. Aivan sama.” (Ei tunnu siltä, että hän sekaantuu sun asioihin?) ”No, eipä se oikee.”

D.”No positiivinen asenne ja muutenkin tuollaanen, että haluaa työskennellä yhres ja niin erespäin tuollasta pientä.” (Miten suhtaudut siihen, että opettaja kysyy sinulta sun vapaa-ajasta ja sun perheestä? Koet sä sen hyvänä asiana vai vähemmän hyvänä asiana?) ”No se aivan riippuu siitä, että kuinka se kysyy, kuinka henkkohtaisia, mutta niin se tota ei mun yksityiselämä kuullu kenellekään muulle muuta ku mulle ittelle. Mun lähiympäristölle, että opettajalla ei oo mum mielestä siihen mitään asiaa.”(No entä jos

opettaja kysyy harrastuksistasi?) ”Se ei oo nyt niin henkkohtaista, mutta niin kyllähän mä nyt varmahan sanoisin, että hyvin se menee.”

E. ”Mmm se... jos mä viittaaan niin se kysyy multa ja kattoo päälle eikä niin ku sillä lailla huiki vaan jotaki.” (Mitä tarkoitat sillä, että ”huiki jotaki”?) ”No että kattoo muualle ja sitten sanoo, et sano ny vaikka sä sieltä ja näyttää kädellä.”

F. ”Tota niin, niin. Mitähän tähän nyt sanois? En tiedä, en tiedä oikein. Emmä osaa tähän oikein sanoa mitään. En oo niin ku kiinnittäny sillä lailla huomiota...huomiota tuollaseen asiaan, onko se kiinnostunu vai ei. Ei oo merkinny mulle paljoo.”

G. (Just sun vastaukset tai sun tekemiset on tärkeitä?) ”Mmm....” (Kyseleekö se sun harrastuksistas tai tämmösistä?) ”Eihän tähän oo pakko vastata.”

H. ”Eihän sitä voi tietää (heh, heh, heh).” (No kyseleekö koskaan koulun ulkopuolisia asioita tai vain kouluun liittyviä asioita?) ”No jotkut opettajat kyllä kyselöö niin ku jotain muutakin, jos on itte aluksi jotain sanonu. Eipä juuri muuten sitten niin ku.” (No koetko, että se on aitoa kiinnostusta sinusta persoonana?) ”No joo.”

Opiskelijat kokivat, että opettaja on aidosti kiinnostunut heistä silloin, kun hän on fyysisesti lähellä, antaa positiivista palautetta ja haluaa työskennellä yhdessä oppilaan kanssa. Mielestämme tämä perustuu ihmisen tarpeeseen saada tunnustusta. Opiskelijat kokivat positiivisen palautteen viestivän heille opettajan aidosta kiinnostuksesta. Tulkitsimme myös vastauksista, että opettaja, joka tuntee opiskelijat nimeltä ja joka vuorovaikutustilanteessa on suorassa katsekontaktissa opiskelijaan, on aidosti kiinnostunut opiskelijoista.

Lukion opiskelijat kokivat ilmeisesti, että opettaja ei ole heistä aidosti kiinnostunut, tai sitten he eivät halunneet vastata kysymykseen. Koimme, että he eivät välittäneet asiasta.

Vuonna 1992 aloitetun ruotsalaisen tutkimusprojektin kohteena oli yläasteella tapahtuvan opetuksen muuttaminen konstruktivistisempaan suuntaan eheyttämällä opetusta ja ottamalla oppilaiden taustoja enemmän huomioon. Tutkimusprojektin aikana huomattiin, että vaikka opettajat aidosti halusivat muuttaa ja kehittää opetusta oppilaskeskei-

sempään suuntaan, opetus ei kohdannut oppilaiden maailmankuvaa ja siihen liittyvää tietoa. Oppilaiden näkemyksen mukaan heillä oli liian vähäiset mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen muuttamiseen eikä opetus projektinkaan jälkeen kohdannut heidän todellisuuttaan. Kaiken kaikkiaan oppilaat epäilivät koulun vilpittöntyä halua ja kykyä muuttaa opetusta oppilaslähtöisemmäksi. Oppilaat olivat silti valmiit ilmaisemaan mielipiteitään projektista, ja he myös arvostivat vaihtelevia opetustapoja, vaikka pitivät koulu lähinnä samantyyllisenä pakkona kuin armeijaa. Oppilaat vaikuttivat kokevan koulun odotuspaikkana, jolla ei ole yhteyttä muuhun elämään ja jonka opetus ei kosketa heitä. (Härnsten & Mardones 1993, 32, 51.)

Ziehen (1992) mukaan nykyään monet oppilaat uskaltavat kyseenalaistaa opetusta ja sen tarpeellisuutta. Heidän ei enää omasta mielestään tarvitse tyytyä tarjontaan, vaan he vaativat jotakin järkevämpää. Tämä on toisaalta hyvä suhtautumistapa, jos vaatimuksiin ja kritiikkiin pystyy perustelemaan. Toisaalta se saattaa aiheuttaa opettajille ja kouluille suuria muutospaineita, jos vaatimukset perustuvat siihen, että koulussa pitää ”olla kivaa”. Entä ne oppilaat, jotka tyytyvät tarjottuun opetukseen? Ovatko he alistettuja puurtajia vai ns. perinteiseen opetukseen tyytyväisiä? Ziehe on sitä mieltä, että ne, jotka kyseenalaistavat, ovat aktiivisempia ja halukkaita vaikuttamaan omaan elämäänsä.

Peruskoulun opetussuunnitelman (1994) mukaan tulee kouluyhteisön huomioida ihmisen suhdetta omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskuntoon, kulttuuriin ja luontoon. Mutta toteutuuko tämä käytännössä? Onko kouluyhteisöllä ja opettajalla valmiuksia kohdata erilaisuuksia pyrkimättä vaikuttamaan muuttamalla niitä omien näkemystensä mukaisiksi?

Mielestämme muuttamalla asennetta erilaisuutta kohtaan, opettajalla on paremmat mahdollisuudet kohdata oppilas / opiskelija aidossa vuorovaikutustilanteessa.

Ihmisen identiteetin kehittyminen tapahtuu työstä saadun tunnustuksen kautta. Työllä ei tässä tapauksessa tarkoiteta työntekoa, vaan se voi olla toimintaa yleensä. Esimerkiksi uskonnollinen tai kulttuuriin liittyvä toiminta voi edustaa työtä. Koulun luokkayhteisössä opettajan toiminnalla ja työskentelyllä on suuri merkitys opiskelijoiden identiteetin kehittymiseen.

Mielestämme Taylor (1995, 75) sekä Heikkinen ja Huttunen (2002, 2-4) suhtautuvat tunnustuksen antamiseen ja saamiseen samansuuntaisesti. He myös kokevat tunnustuksen saamisen tai sen puuttumisen vaikuttavan yksilön identiteetin kehittymiseen joko positiivisesti tai negatiivisesti. Läheisten ihmissuhteiden merkitys identiteetin rakentamisessa on ratkaisevan tärkeä.

Niin kuin aikaisemmin totesimme, on tärkeää, että opettaja muistaa osoittaa arvostusta opiskelijan tekemälle työlle sekä sallii erilaiset mielipiteet, tarvitsematta kilpailla opiskelijan kanssa siitä, kuka on oikeassa. Molempien osapuolien olisi mielestämme hyvä luottaa siihen, että dialogi vie meidät sinne, minne haluamme. Samalla tavalla mielestämme on tärkeää, että opettajakin saa oikeutettua kiitosta ja tunnustusta tekemälleen työlleen.

Jos opettajat lähtevät muuttamaan opetustapoja omasta mielestään oppilaslähtöisemmiksi huomioimatta oppilaiden näkemyksiä, tarkoittaa se mielestämme sitä, että opettaja ei ole herkistynyt opiskelijoiden viesteille ja mielipiteille heitä koskevissa asioissa.

Miten vaikuttaa lisääntyvä verkko – opiskelu opiskelijoiden taitoihin lähettää erilaisia viestejä opettajalle, ja miten opettajan ”perinteiset tavat” tulkita viestejä vastavat opiskelijoiden nykyisiin viestintätapoihin?

Opiskelijan ja opettajan välillä tapahtuvan kaksisuuntaisen viestinnän merkitys on jo 80 – luvun alussa huomioitu, mutta vaikka sähköiset viestintävälineet ovat kehittyneet siltä ajalta, epäilemme silti niiden mahdollisuutta kehittää ”aitoa” kaksisuuntaista vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijan välillä.

Opiskelijoiden vastauksistakin toisaalta käy ilmi, että he kokevat opettajan fyysisen läheisyyden tärkeänä aidon kiinnostuksen osoituksena.

**Kysymys 9:** Miksi opiskelet ammatti-instituutissa / lukiossa?

A.”No tota mähän hain aluks tuonne sosiaali- ja terveystalalle, mutta mäen sitte päässyt kuitenkin ni mull oli kakkosena sitten tämä.”

B. ”No ku ei ollu niin hyviä arvosanoja tuonne lukioon, ja mua kiinnosti paljon enemmän tämä kokkipuoli sitten loppujen lopuks.” (Että vaikka olisi ollut paremmat arvოსانات, niin olisitko silti hakeutunut tänne?) ”Olisin hakeutunut.”

C. ”Täältä saa suoraan ammatin melkein. Kiinnostunut tietokoneista oon ja sähköstä.”

D. ”Ammatti-instituutti, sieltä saa valmiin ammatin ja ku lukiosta saa vaan sen peuhkan päähän nii mä en halua mitään sellasta. Mä haluan valmiin ammatin ja ammattinimikkeen. Mä oon muutenki vähän sellane et mä en tykkää lukea oikee paljo. Tai niin ku lukiossahan luetahan tosi paljon, mutta ammatti-instituutissa on niin ku teoriaa vähän vähemmän. Tekemistä enemmän.”

E. ”Mä en ollu ihan vielä varma, että mitä mä niin ku haluan tehä ja mitä ammattia. Niin, niin täältä nyt sitten sain lisää aikaa miettiä ja muutenkin.” (Aiotko kuitenkin käydä lukion ihan loppuun?) ”Joo.”

F. ”No sitä mä oon itteki vähän miettiny näin mut, että ei mull oikeen sellaista suoranaista syytä oo, et sillo ku tänne tuli tai nii yläasteelta lähti niin se oli vähä sellane et ei oikee ollu vielä ei selvillä mitä haluaa tehdä näin niin ku menis niin se oli sellane ratkaisu, että silloin sitä aatteli, et sai niin ku vähä lisää miettimisaikaa, että mitä elämältänsä haluaa, että tää nyt on ollu sellanen niin ku välivaihe, että, että niin ettei ei siinä oo mitään yksittäistä suurempaa syytä oo” (Aiotko käydä lukion loppuun ?) ”Kyllä mä uskon, että kun mä oon näin kauan jaksanut, niin kai mä varmaan.”

G. ”Lukion kautta pääsee niin ku parempiin töihin, jos yliopistoon jatkaa niin. Sais niin ku paremman ammatin.”

H. ”Koska se oli tarpeeksi lähellä ( heh,heh,heh).”

Ammatti – instituutissa opiskelevat sanoivat hakeutuneensa sinne, koska sieltä saa valmiin ammatin ja osa opiskelijoista sanoi syyksi, etteivät arvოსانات riittäneet muihin opiskelaitoksiin.

Lukion opiskelijoista osa ei vielä tiennyt, mitä halusi peruskoulun jälkeen, ja näin ollen hakeutui lukioon. Lukion läheinen sijainti oli yhden mielestä ratkaiseva syy, ja yksi katsoi saavuttavansa lukion suoritettuaan paremman ammatin.

Mielestämme ammatti-instituuttiin hakeutuvat opiskelijat ovat useammin paremmin tietoisia siitä, mitä he haluavat tulevaisuudelta ammatillisessa mielessä, kuin lukioon menevillä opiskelijoilla. Lukioon menevillä saattaa olla epävarmuutta siitä, mihin he haluavat suuntautua ammatillisesti ja hakeutuvat osittain siksi yleissivistävään opetukseen. Kyseessä voi myös olla opiskelija, jolla ikänsä puolesta ei ole mahdollisuutta hakeutua haluamaansa oppilaitokseen ja aloitettuaan lukion, suorittaa sen loppuun.

**Kysymys 10:** Minkälainen osuus opettajalla/opettajilla oli siihen, että hakeuduit opiskelemaan lukioon / ammatti-instituuttiin?

A. ”Ei, se oli ihan mun oma päätös.”

B. ”Ei oikeestaan ollu, mutta kyllä ne yläasteen opettajat sano, että kannattaa mennä sinne kokkipuolelle, tai sitten tonne.. mikä se nyt oli...tai mä en muista sen nimee. Niin tänne pääsin.”

(Onko koulutus vastannut sun odotuksia?) ”Oh. On se vastannut.”

C. ”Ei vaikuttanu. Ihan itte valittin.”

D. ”Ei vaikuttanu millään tavalla.”

E. ”No aika pieni osuus. Se lähti ittestä aikalailla. Ei se vaikuttanut oikeestaan yhtään.”

F. ”Noo, no meidän yläasteen opinto-ohjaaja kyllä niin ku korosti ehkä lukioo kaikkein eniten näistä vaihtoehdoista, .....puhu siitä tosi paljon sitä suositteli silloin, että ehkä sillä oli niin ku suuri vaikutus sillä lailla, mutta kyllä se kuitenkin oli loppujen lopuksi ihan mun oma päätös. Mutta varmasti niin ku sillä oli vähän vaikutusta.”

G. ”Ei siinä ollut mitään vaikutusta. Ihan omasta halusta.”

H. ”Eipä juuri minkäänlaasta.”



Suurin osa haastatteluun osallistuneista opiskelijoista oli tehnyt itsenäisen päätöksen hakeutua opiskelemaan lukioon tai ammatti – instituuttiin. Pari vastaajista oli saanut valintaansa tukea peruskoulun opettajilta sekä opinto – ohjaajalta.

Perusopetuksen korostama vastuu omasta elämästä, saattaa mielestämme heijastua oppilaiden itsenäisiin päätöksiin hakeutua jatko-opintoihin. Ei olla enää niin riippuvaisia aikuisten mielipiteistä, vaan omaan harkinta- ja valintakykyyn luottaen, edetään kohti tulevaisuuden ammattia / ammatteja. Oppilaiden tieto eri koulutusvaihtoehdoista sekä etenemismahdollisuuksista perusopetuksen jälkeen (ammatti-instituutti / lukio, ammatikorkeakoulu, yliopisto), vaikuttavat myös oppilaiden tekemiin päätöksiin / valintoihin.

Yhteenveto haastatteluiden tulkinnoista

Opettajan opiskelijalle antama tunnustus, oli mielestämme tärkein tapa viestiä opiskelijoille, että opettaja huomioi heitä ja heidän mielipiteitään, ja siten hyväksyy heidät, heidän oman kokemustodellisuutensa pohjalta. Opettaja voi antaa tunnustusta sekä sanallisesti että ei-sanallisesti. Opettajan ollessa fyysisesti lähellä, opiskelijat kokivat opettajan olevan aidosti kiinnostunut heistä. Opettajan aito kiinnostus opiskelijoistaan ilmeni myös sanallisten ja ei-sanallisten viestien kautta. Aito vuorovaikutussuhde syntyy, kun puhumisella ja kuuntelemisella on yhtä suuri osuus.

Opetustilanteissa opiskelijoiden ja opettajan välille saattaa syntyä viestintähäiriöitä, johtuen siitä, että sanalliset ja ei-sanalliset viestit ovat ristiriidassa keskenään tai niitä tulkitaan eri elämysmaailmoista käsin. Opettajan ymmärtäessä opiskelijan käyttämää kieltä, hän ilmaisee sen muun muassa ilmeillä ja eleillä.

Mielestämme opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että opettajan viestiessä negatiivisia tunteitaan opiskelijaa kohtaan, opiskelijan huomioimatta jättäminen, koettiin suurempana loukkauksena kuin äänen korottaminen.

Opettajan suuttumus ilmeni opiskelijoiden vastausten perusteella hänen eleistään, ilmeistään, äänensävyistään sekä suoraan hänen kielekäytöstään.

Tulkinnamme mukaan, opiskelijat kokivat opettajan suuttumuksen oikeutetuksi, vaikka he eivät aina ymmärtäneet esimerkiksi opettajan antamia ohjeita, johtuen opettajan auktoriteettiasemasta. Kyseessä saattoi myös olla opiskelijan provosoiva käytös.

Tutkimuksemme haastattelun kaksi viimeistä kysymystä halusimme ottaa mukaan, ymmärtääksemme, olivatko ammatti – instituutin opiskelijat mahdollisesti kokeneet perusopetuksessa epäonnistumisensa tai erimielisyydet opettajien kanssa niin vaikeina, että he sen takia olivat hakeutuneet vähemmän teoreettiseen koulutukseen.

Haastatteluvastausten perusteella kävi mielestämme ilmi, että valinnat kuitenkin perustuivat opiskelijoiden itsenäisiin päätöksiin, eivätkä edellä mainittuihin tekijöihin.

### 5.3 Opettajan työn luonteen muuttuminen

Opettajan työn muutospaineet ovat olleet huomattavia viime vuosien aikana. Lainsäädäntö ja hallinto sekä opettajien kelpoisuusehdot ovat uusiutuneet. Yhteiskunnan voimakkaan murroksen vuoksi opettaja kohtaa haasteita, joita ei pari sukupolvea sitten ollut. Toimivatko enää vanhat käytännöt opetustyössä nuorten ja lasten todellisuudessa? Koulutuksen tulisi antaa opettajalle valmiuksia kohdata uudet haasteet ja muutokset.

Jotta syntyisi uusia luovia ideoita, vaatii se tekijöiltään (opettajilta) vastakkaisten ajattelutapojen ja jännitteiden - samassa järjestyksessä mutta eriaikaisesti – välillä tapahtuvaa dynaamista ja aktiivista prosessia. Tapahtumassa vuorottelevat hajottavat (divergoivat) ja kokoavat (konvergoivat) vaiheet. Heikkilä (2000, 45-46) kuvaa edellä mainittua kaksijakoisuutta seuraavilla vaihtoehtotermeillä:

- taiteellinen – tieteellinen
- analyttinen – holistinen
- intuitiivinen alitajuinen – tietoinen
- pehmeät tekniikat – kovat tekniikat
- rakenteettomat tekniikat – rakenteelliset tekniikat
- kaaosta sietävä – järjestäytynyt
- tilanteen auki pitäminen – tilanteen sulkeminen

*” Luovassa ideoiden tuottamisessa vallitsee vasemmanpuoleiset kuvailut. Oikeanpuoleinen pystyrivi pyrkii systemaattisen kokoavaan tapaan toimia. Kokoomalla eri tavalla ajattelevia ihmisiä ryhmiksi, saadaan aikaan ryhmiä, jotka luonnostaan hyödyntävät luovaa ajattelua. Tällöin saadaan aikaan ärsykeitä, jotka muuttavat toimintaa ja jähmettynyttä ajattelua.” (Heikkilä 2000, 46.)*

Kun oppimistapahtumassa luodaan puitteet idearikkaalle ajattelulle, voidaan opetuksessa mielestämme hyödyntää dialogin keinoja.

Miten dialogi eroaa keskustelusta? Tavanomainen keskustelu korostaa enemmän yksilöä, kun taas dialogi korostaa ja etsii yhteistä merkityksellisyyttä.

Mielestämme keskustelemattomuuden syynä voi olla vanhanaikaisten perinteiden ja auktoriteettipelon tuoma hiljaisuus. Luokassa on näihin päiviin saakka opiskelijan useimmiten pitänyt istua hiljaa. Jos opiskelija on keskustellut tunnilla, niin siitä on seurannut erilaisia sanktioita. Tämähän on ristiriidassa uuden ajattelun kanssa, jossa opiskelijan tulisi tuoda mielipiteensä esille eikä tulla rangaistuksi, kuten aikaisemmin saattoi tapahtua. Ilmeisesti tämä ”herranpelko” istuu suomalaisten selkäytimessä vielä pitkään. Toinen hiljaisuuden syy voisi olla leimautuminen. Opiskelija pelkää, että jos hän esittää mielipiteensä, hänelle nauretaan tai ylempi taho - esimerkiksi opettaja - kumoaa mielipiteet vääriksi. Opettajan auktoriteetin väheneminen ei ainakaan luontevaan keskusteluun päästäksemme olisikaan mielestämme haitallista. Ääripäinä voivat olla kuitenkin opiskelijoiden ainainen asioihin puuttuminen ja opetuksen arvosteleminen. Asiallinen ja perusteltu keskustelu, esimerkiksi opetettavasta asiasta ja siihen liittyvistä ilmiöistä, olisi ilmeisesti koulumaailmaa rikastavaa kehitystä, jossa opettaja voisi oppia aivan samalla tavalla kuin opiskelija.

Oppimiskäsityksen valinnalla on tärkeä osa koulutusprosessin etenemisessä. Syy – seuraus -logiikalla tarkasteltuna opettamisen ja oppimisen ymmärtäminen muodostuu ongelmaksi. Helposti käy niin, että siinä unohtuu kahden tai useamman toimijan luoma todellisuus. Todellisuus jossa kumpikin osapuoli sekä oppii että opettaa. Konstruktivistisissa ja empiristisissä oppimisen teorioissa kiinnitetään huomiota tähän pulmaan.(Rauste von Wright & von Wright 2000.)

Opettajankoulutuksessa tulisi tiedostaa yhteiskunnan kehitys ja ympäröivä todellisuus oman aineen tuntemuksen (ja pedagogiikan) lisäksi. Opettajan työ on muuttunut kiireisemmäksi, ja kokenutkin opettaja joutuu tekemään enemmän töitä kuin 10-15 vuotta sitten, koska opetusta täytyy pystyä eriyttämään. Täytyy olla useita suunnitelmia viedä

opetus ja oppiminen perille. Enää ei riitä yksi suunnitelma. Oppimistapahtuma sisältää keskeytyksiä, yllätyksiä ja muuta suunnitelmasta poikkeavaa. (Kiviniemi 2000, 84.)

Eivätkö nuorisokulttuuri, joka ei välttämättä ole huonoa mutta tuo rinnalleen ilmiöitä, joita ei tarvitse hyväksyä, ja kasvatustajajärjestelmämme voisi toimia yhdessä nuorten hyväksi? Koulut, yliopistot, nuorisotyö ja kaupalliset markkinat voisivat mielestämme yhdistää voimiaan ja kehittää sitä kautta avaimia laadukkaaseen ja moraalisesti sekä eettisesti arvokkaaseen elämään.

Fluurin mukaan (2003) opettaja nähdään edelleen henkilönä, jolla viestintätilanteissa on lähettäjän rooli. Tämä johtaa siihen, että opiskelijalla puolestaan on vastaanottajan rooli.

Kouluilta ja yksittäisiltä opettajilta mielestämme vaaditaan hyvään ammattitaitoon perustuvaa toiminnan tasokkuutta, ajanmukaisuutta, tuloksellisuutta ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Opettajan tulisi pysyä mukana opetuksen tavoitteissa, sisällöissä ja menetelmissä tapahtuvassa kehityksessä. Myös oppilaiden ja vanhempien odotukset koulua ja opettajaa kohtaan muuttuvat. Samanaikaisesti suuret ja nopeat muutokset opettajan roolissa ja ammatti – identiteetissä ovat aiheuttaneet opettajille muutospainetta, joihin on ollut vaikea sopeutua.

Opettajana olisi hyvä kiinnittää huomiota vuorovaikutuksen kehittämiseen kouluarjen viestintätilanteissa. Kuten tutkimuksesta kävi ilmi, opiskelijat kokivat opettajan vuorovaikutustaitojen riittämättömyyden esimerkiksi suuttumalla opiskelijoille heidän viestissään muun muassa ymmärtämättömyyttä tai väheksymällä heidän läsnäoloaan luokassa.

Kun koetaan puutteita vuorovaikutustaidoissa, on turha odottaa toisten muuttuvan. Vain kehittämällä ja muuttamalla itseään yksilö voi omalta osaltaan vaikuttaa vuorovaikutusympäristön kehittymiseen.

## 6 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

### Tutkimuksen pätevyys ja luotettavuus

Fenomenografisessa tutkimuksessa on otanta yleensä pienehkö, sillä sillä ei pyritä yleistyksiin, vaan sillä tutkitaan ilmiön teoreettista yleisyyttä.

Tutkimusta arvioitaessa on syytä pohtia tutkimuksen pätevyyttä, tarkoituksenmukaisuutta ja hyödyllisyyttä. Seuraavaksi käsitelläänkin tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta. Tarkastellaan myös sitä, mitä tehtiin ja mitä olisi voinut tehdä toisin.

Fenomenograafisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin, jolla taas on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavan ajatuksia (aitous) ja samalla niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 152.)

Tutkimuksen pätevyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimus selvittää niitä asioita, joita pitääkin, keskittyen tutkimuksen kannalta olennaisiin ja keskeisiin asioihin.

Tässä tutkimuksessa pyritään varmistamaan tutkimuksen pätevyyttä laatimalla tarkentavia haastattelukysymyksiä sen tiedon pohjalta, jota kerättiin eläytymiskirjoitelmista.

Pätevyyttä tarkastellessa on otettava huomioon kuinka totuuden mukaisia eläytymiskirjoitelmat ja haastattelujen vastaukset olivat. Kirjoitettiin se, mitä oletettiin tutkijan haluavan tietävän, vai kirjoitettiin omaa elämismaailmasta käsin? Voisi olettaa, että tulos on suhteellisen luotettava, koska kirjoittajia oli 46 kpl ja kirjoitelmien sisällöt toivat esille samoja tunnetiloja.

Vaikuttiko retrospektiivisyys kirjoitelmien luonteeseen? Kuudennen ja yhdeksännen luokan oppilaiden eläytymiskirjoitelmiin vertaamalla, saatiin samansuuntaista tietoa, joten voitaneen todeta, että eläytymiskirjoitelmien sisältö oli luotettava tässä suhteessa. Haastattelulla pyrittiin täsmentämään eläytymiskirjoitelmien kautta saatua aineistoa. Haastattelukysymykset nousivat esiin eläytymiskirjoitelmista, ja niitä täydennettiin lisäkysymyksillä. Sekä eläytymiskirjoitelmien kehyskertomuksen muuttujat että haastatte-

lukusymykset lisäkysymyksineen ovat yhtäpitävät tutkimuksen pääkysymykselle ja alakysymyksille. Voitaneen sanoa, että tutkimus tältä osin on luotettava.

Jos tutkimusta käsitellään sisältövaliditeetin kautta, jossa luotettavuus määrittyy sen mukaan, että mitattavat asiat on koottu niistä sisällöistä, joita pitikin mitata voi tutkimuksen luotettavuuden tasoa pitää hyvänä.

Tutkimuksen validiteettia olisi ehkä voinut lisätä tekemällä useampia haastatteluja sekä tekemällä vertailuhaastattelun.

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessä on huomioitava, että tutkijan arvomaailma ja elämismailma vaikuttavat tutkimuksen tuloksien tulkintaan. Tutkittavat osoittavat kirjoituksensa (omaelämäkerrallisetkin) lukijalle / tutkijalle. Tämän tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat muun muassa ne tosiasiat, että tutkijat ovat opettajia ja tutkittavat opiskelijoita.

Tutkijoiden ammatista johtuva (opettajat) läheinen suhde tutkittaviin voitaneen katsoa eduksi, sillä tutkittavien (opiskelijat) elämismailma on osittain tuttua tutkimuksen suorittajille, mikä voi siten olla hyödyksi aineiston tulkintavaiheessa.

Tutkimuksen menetelmävalinta oli onnistunut, sillä tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää ja tulkita opiskelijoiden näkemyksiä opettajan taidoista reagoida opiskelijoiden lähettämiin sanallisiin ja ei-sanallisiin viesteihin.

Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa selvittää, korreloivatko opettajien eri ihmis- ja oppimiskäsitykset heidän vuorovaikutustaitojensa kanssa.

## LÄHTEET

- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Alijoki, E. 1998. Pesästä pieni ponnistaa. Lasten varhaisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Rauma: Kirjayhtymä.
- Bjurström, M. & Enäkoski, R. 2001. Joustoa viestintään. Viesti vakuuttavasti. Juva: WS Bookwell.
- Buber, M. 1999. Kolmas painos. Minä ja sinä. Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström Oyj – WSOY.
- Dunderfelt, T. 2001. Intuitio- ja tunneviestintä. Juva: Dialogia Oy.
- Ekebon, U., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fluuri, E. 2003. Onko dialogi opettajan ja opiskelijan välillä mahdollinen yliopisto – opetuksessa? Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu.
- Eskola, A. 1982. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2000. Dialogi – avain innovatiivisuuteen. Porvoo, Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2002. Huomaa minut, arvosta minua. Opetus tunnustuksen dialektiikkana. Kasvatus- ja yhteiskuntafilosofia, luentomateriaalia 3.4.2002, 1 – 11.
- Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1990. Tutkimus ja sen raportointi. 1.-3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 1. – 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hurt, H. T., Scott, D. M. & McCroskey, J. C. 1978. Communication in the classroom. Reading, Massachusetts. Menlo Park, California. London. Amsterdam. Don Mills, Ontario. Sydney: Addison – Wesley publishing company.

- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Härnsten, G. & Mardones, S. 1993. Att närma sig eleverna i det lokala samhället. Ämnessamverkan och lärarlag på en högstadieskola. Uppsala: Uppsala universitet, Reprocentralen HSC.
- Julkunen, M - L. 1998. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Kansanen, A. 1999. Neuvottelu- ja kokoustaito. Porvoo Helsinki Juva: Markkinointi – instituutin kirjasarja. WSOY.
- Kansanen, A. 2000. Puheviestinnän perusteet. Porvoo: Markkinointi – instituutin kirjasarja. WSOY.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kemppinen, P. & Rouvinen – Kemppinen K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku: vinkkejä kasvattajille. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K Oy.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajan opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutus ennakkointihankkeen selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemi, M. 1988. Sanaton kieli. Espoo: Amer – yhtymät Oy Weilin+Göös kirjapaino.
- Koppinen, M – L., Lyytinen, P. & Rasku – Puttonen, H. 1989. Lapsen kieli ja vuorovaikutustaidot. Rauma: Kirjayhtymä.
- Kutnick, P. J. 1998. Relationships in the Primary School Classroom. Frome and London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Launonen, K. & Korpijaakko – Huuhka, A – M. 2002. Kommunikoinnin häiriöt. Syitä, ilmenemismuotoja ja kuntoutuksen perusteita. Tampere: Palmenia.
- Lehtonen, J. 1990. Kultur, språk och kommunikation. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Lehtonen, J. 2002. Samspel och kommunikation. Saarijärvi: Jyväskylä universitet institution för kommunikationsvetenskap. Gummerus.
- Lehtovaara, J. & Lehtonen, R. (toim.) Dialogissa – matkalla mahdollisuuteen. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A21/1994.



- Leiwo, M., Kuusinen, J. & Kuusisto, A. 1981. Puheen tutkimuksen alalta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja.
- Lewis, R. & Paine, N. 1985. How to communicate with the learner. Huddersfield: Council for Educational Technology.
- Maranhao, T. (edit.) 1990. The interpretation of dialogue. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Mercer, N. (edit.) 1981. Language in school and community. Bungay. Suffolk: Edward Arnold Ltd.
- POPS = Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. 2000. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Riihelä, M. 1997. Mitä teemme lasten kysymyksille. Lasten ja ammattilaisten kohtaamisen merkitysulottuvuuksia lapsi – instituutioissa. STAKES, tutkimuksia 66.
- Spangle, M. L. & Isenhardt, M. W. 2003. Negotiation. Communication for Diverse Settings. Thousand Oaks. London. New Delhi: SAGE Publications.
- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Tampere: Vastapaino.
- Taylor, C. 1995. Autenttisuuden etiikka. Helsinki. Gaudeamus.
- Uusitalo, H. 1996. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 1. – 3. painos. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Värri, M. 1997. Hyvä kasvatus kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Ziehe, T. 1992. Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Andra upplagan. Översättning: Joachim Retzlaff. Stockholm/Skåne: Brutus Östlins Bokförlag. Symposion.
- Örndahl, M. 1999. Learning trough dialogue. Helsingfors: Svenska handelshögskolan.

## LIITTEET

## Liite 1: KEHYSKERTOMUKSEN MUUTTUJAT 1 JA 2

Tyttö

Poika

Älä kirjoita nimeäsi, vaan merkitse rastilla, oletko tyttö vai poika. Kirjoitaselkeällä käsialalla. Voit tarvittaessa jatkaa kääntöpuolelle.

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historian tunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinulle kysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja ei tämän takia huomioi sinua enää tunnilla, vaikka haluaisit vastata.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut.

Tyttö

Poika

Älä kirjoita nimeäsi, vaan merkitse rastilla, oletko tyttö vai poika. Kirjoitaselkeällä käsialalla. Voit tarvittaessa jatkaa kääntöpuolelle.

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historian tunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinulle kysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja vain hymyilee ja jatkaa tuntia kyselemällä toisilta.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut?

## Liite 2: KEHYSKERTOMUKSEN MUUTTUUJAT 3 JA 4

Tyttö

Poika

Älä kirjoita nimeäsi, vaan merkitse rastilla, oletko tyttö vai poika. Kirjoita selkeällä käsialalla. Voit tarvittaessa jatkaa kääntöpuolelle.

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historian tunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinulle kysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja suuttuu sinulle, koska et vastaa.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut.

Tyttö

Poika

Älä kirjoita nimeäsi, vaan merkitse rastilla, oletko tyttö vai poika. Kirjoita selkeällä käsialalla. Voit tarvittaessa jatkaa kääntöpuolelle.

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historian tunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinulle kysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja vain hymyilee ja jatkaa tuntia kyselemällä toisilta.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut.

### Liite 3: HAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Onko opettaja suuttunut sinulle, kun et ole ymmärtänyt hänen esittämiään kysymyksiä?
2. Onko opettaja suuttunut sinulle, kun et ole ymmärtänyt hänen antamiaan ohjeita?
3. Onko opettaja joskus suuttunut sinulle mielestäsi ilman syytä?
4. Miten reagoit siihen, että opettaja suuttui ilman syytä? / Miten reagoisit siihen, että opettaja suuttuisi sinulle ilman syytä?
5. Mistä tiesit, että opettaja suuttui sinulle? / Mistä tiesit, että opettaja suuttui esimerkiksi jollekulle toiselle?
6. Mistä tiedät, että opettaja kokee / ymmärtää asioita samalla tavalla kuin sinä?
7. Millä tavalla opettaja osoittaa, että hän ymmärtää sinua ja käyttämäsi kieltä?
8. Mistä tiedät, että opettaja on aidosti kiinnostunut sinusta?
9. Miksi opiskelet ammatti – instituutissa / lukiossa?
10. Minkälainen osuus opettajalla / opettajilla oli siihen, että hakeuduit opiskelemaan ammatti – instituuttiin / lukioon?

#### Liite 4: ELÄYTYMISKIRJOITELMA MUUTTUJA 1

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historian tunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinulle kysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja ei tämän takia huomioi sinua enää tunnilla, vaikka haluaisit vastata.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut.

Se oli inhottavaa, sillä en saanut enää vastata. Oli todella paha mieli siitä. Vaikka olisin viitannut yksin, niin opettaja ei antanut minun vastata. Yritin olla tavallisesti vaikka siintä kivisti ikävästi. Etenimme uuteen kappaleeseen ja meidän piti lukea kappale. Kotiläksyksi tuli vähän tehtäviä ja koulu loppui. Kuljin pää painuksissa kotiin. Kotona söin vähän välipalaa ja sitten olisi pitänyt tehdä läksyt. Otin kirjat repusta, mutta motivaatio koulunkäymiseen oli kadonnut ja en olisi millään jaksanut tehdä läksyjäni. Sain läksyt jotenkuten tehtyä loppuun. Seuraavana aamuna kouluun meneminen oli tosi vaikeaa. En oikein halunnut mennä kouluun. Koulupäivä meni kuitenkin mukavasti ja sain taas viitata. (Poika 6.lk)

On kamalaa, kun opettaja ei anna viitata vaikka yritän kuinka. Ei seisomaan nouseminen edes auta. Opettaja on kuin olisin vain ilmaa. Aivoni eivät raksuttanut kysymyksen aikana. (Tyttö 6.lk)

Ärsyttäisi aika lailla kun ei aina enää yrittää vastata mihinkään toisinkaan kysymykseen vaikka tietäisi mitä kysytään. (Poika 9.lk)

## Liite 5: ELÄYTYMISKIRJOITELMA MUUTTUJA 2

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historiantunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinulle kysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja huomaa, että olet väsynyt ja tiedustelee vointiasi.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut.

Mulla tulisi mieleen että edes joku välittää minusta en vain pystynyt nukkumaan koska sattui mahaan mutta mä halusin tulla kouluun koska siellä on kivaa (Poika 6.lk)

Opettaja huuti ja uhkasi antaa jälki-istunnon jos minä en lue läksyjäni ja että minun pitäisi nukkua enemmän ja syödä kunnolla opettaja käski minun mennä terveyden hoitajalle ja kertoa että mikä mua vaivaa tunnin loppuksi opettaja antoi lapun ja sanoi että anna tämä kotonasi vanhemmille ja keskustelkaa asiasta. Seuraavana päivänä historian opettaja seurasi minua tunnilla koko ajan ja sanoi tunnin loppuksi että huomasin heti että olet paljon pirteämpi ja jatkaa samaa rataa ja muistaa syödä kunnolla. (Poika 9.lk)

Ajattelin hyvä kun huomas ja mietin vastausta kysymykseen eipä siinä paljon tunteita herää. (Poika 9.lk)

## Liite 6 :ELÄYTYMISMENETELMÄ MUUTTUJA 3

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historiantunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinulle kysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja suuttuu sinulle, koska et vastaa.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut.

Tuntui siltä, että nyt tuli jokin lukko enkä pysty vastaamaan ja tuntuisi pahalta, jos opettaja suuttuisi tuollaisesta asiasta. eikä sille mitään voi, jos ei osaa! eipä minulla muita tunteita ollut! the end. (Tyttö 6.lk)

## Liite 7: ELÄYTYMISKIRJOITELMA MUUTTUJA 4

Kuvittele, että olet peruskoulun kuudennella luokalla (6 lk). Teillä on historiantunti. Olet nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja esittää sinullekysymyksen, johon et osaa vastata. *Opettaja vain hymyilee ja jatkaa tuntia kyselemällä toisilta.*

Eläydy tilanteeseen ja jatka kertomusta pohtimalla niitä tunteita, jotka opettajan reaktiot synnyttivät sinussa, kun et vastannut.

Opettaja piti minua varmaan ihan tyhmänä, kun en tiennyt miten vastata. Minua ei hävettänyt, koska olin nukkunut huonosti edellisen yön. Opettaja ei kuitenkaan tiennyt sitä, että olin nukkunut huonosti. Luokkakamutkin piti varmaan ihan tyhmänä, jos se oli helppo kysymys. Ope katsoi koko tunnin, kun en viitannut ollenkaan, koska oli niin hirveä väsy. Ope vain hymyili. (Tyttö 6.lk)

Minusta olisi ruvennut tuntumaan pahalta se olisi tuntunut Siltä niin kuin ei olisi hyväksytty mihinkään ja, että ei osaisi vastata mihinkään mitään. Se olisi tuntunut ihan turhautavalta kun olis kuminkin tehnyt tehtävät ja ollut tunnilla muuten kunnolla. Se olisi tuntunut tosi ivalliselta kun opetta rupesi hymyilemää ja ei kysyisi jotain muuta asiaa että tietäisi että onko se lukenut läksyjä. (Poika 9.lk)

Hyvä ettei tarvinnut vastata. Vois ruveta nukkumaan. Mikä helpotus koska en tiedä mistä aiheesta opettaja edes kysyi. Miksi opettaja kysyi minulta vaikka huomasi etten ole seurannut. (Poika 9.lk)



## Liite 8: KIRJOITELMAOHJEET

Kummatkin tutkijat toimivat eläytymiskirjoitelmien ohjeidenantovaiheessa seuraavasti sekä antoivat tutkittaville seuraavat ohjeet.

### MATERIAALIN KERUU (eläytymismenetelmä)

- Esittele itsesi
- Kerro tutkimuksesta ja taustoista (opettajan herkkyyks vastaanottaa...)
- Anna ohjeet kirjoittamisesta
  - Lue tarina, se on kaikilla sama, mutta neljänä eri muunnelmana
  - Muunnelmat on jaettu sattumanvaraisesti
  - Yritä eläytyä tilanteeseen ja kirjoita niistä tunteista, jotka SINUSSA heräsivät opettajan toiminnasta johtuen
  - Kirjoita MINÄ – muodossa
  - Sinulla on tunti aikaa
  - Kirjoita paperille, mikä on Sinulle annettu. Voit myös käyttää kääntöpuolta. Jos tarvitset saat lisää paperia
  - Mikäli kysyttävää, saa kysyä
  - Kirjoita ranskalaisin viivoin, mikäli hankala kirjoittaa tarinamuodossa