

OPETTAJIEN JA OPPILAJDEN MIELIKUVIA ONNISTUNEESTA JA
EPÄONNISTUNEESTA VIESTINTÄTILANTEESTA OPETUS- JA
OPPIMISKONTEKSTISSA

Riikka Järvelä

Puheviestinnän pro gradu –tutkielma
Kevät 2002
Viestintätieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta HUMANISTINEN	Laitos VIESTINTÄTIETEIDEN
Tekijä Riikka Järvelä	
Työn nimi Opettajien ja oppilaiden mielikuvia onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta opetus- tai oppimiskontekstissa	
Oppiaine puheviestintä	Työn laji pro gradu -tutkielma
Aika kevät 2002	Sivumäärä 85
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielman tavoitteena oli analysoida ala-asteen opettajien ja 5- luokkalaisten mielikuvia epäonnistuneesta tai onnistuneesta viestintätilanteesta opetus- tai oppimiskontekstissa. Tällöin pyrittiin myös kartoittamaan syitä onnistumiseen/epäonnistumiseen, mahdollisia eroja eri ryhmien (opettajat-oppilaat, miehet-naiset) välillä sekä millaista toimintaa tilanteessa oli ja rooleja, joita siinä esiintyi. Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva, laadullinen.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytettiin haastattelua. Haastattelut tehtiin neljässä suomalaisessa koulussa yksilöhaastatteluina. Haastateltavia pyydettiin kertomaan konkreettisesta onnistuneesta ja epäonnistuneesta tilanteesta opetus- tai oppimiskontekstissa.</p> <p>Tutkielmassa havaittiin, että oppilaat kokivat onnistuneen viestintätilanteen usein sellaiseksi, jossa oli rauhallista tai tapahtumaksi, jossa kuunteleminen oli onnistunut. Toisaalta hyvänä pidettiin myös onnistunutta viestintää ryhmätyöskentelyssä. Opettajat raportoivat hyväksi tilanteen, jossa joko motivointi, valmistelu tai viestin perillemeno onnistui. Epäonnistuminen lapsilla oli usein rauhattomuutta tai riitaa, opettajilla valmistautumattomuutta, motivoinnin puutetta tai viestin perillemenemättömyyttä. 5-luokkalaiset näyttivät nostavan onnistuneeksi viestinnäksi sen, minkä opettajat raportoivat viestintää helpottavaksi kontekstiksi. Eroja oli myös oppilaiden tavassa kertoa onnistumisesta ja epäonnistumisesta kollektiivisenä kokemuksena. Opettajien näkemykset olivat individualistisempia. Tärkeimmät tutkimustulokset osoittivatkin opettajien ja oppilaiden näkemyseron viestinnän tasojen tärkeydestä.</p>	
Asiasanat viestintätilanne, opetusviestintä, sosiaalistuminen	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto	
Muita tietoja	

SISÄLLYS

Tiivistelmä	2
1 Johdanto	5
2 Teoreettiset lähtökohdat	7
2.1 Rajaavia käsitteitä	7
2.1.1 Opetusviestintä	7
2.1.2 Opetus- ja viestintätilanne	8
2.1.3 Oppimisympäristö ja kouluviihtyvyys	10
2.1.4 Opetussuunnitelma ja näkemykset viestintäkasvatuksesta	10
2.1.5 Piilo-opetussuunnitelma	16
2.1.6 Erilaiset koulut	17
2.1.7 Yhteiskunta ja instituutiot	17
2.1.8 Arvot, etiikka ja valta	18
2.2. Viestijät koulussa	20
2.2.1 Sosiaalistuminen oppilaaksi	20
2.2.2 Sosiaalistuminen opettajaksi	23
2.2.3 Motivaatio	25
2.3 Tutkimus ja tutkimusmenetelmät	26
3 Tulokset	28
3.1 Mielikuvia onnistuneesta viestintätilanteesta	28
3.1.1 5-luokkalaiset ja onnistunut viestintätilanne	28
3.1.2 Opettajat ja onnistunut viestintätilanne	33
3.2 Mielikuvia epäonnistuneesta viestintätilanteesta	38
3.2.1 5-luokkalaiset ja epäonnistunut viestintätilanne	38
3.2.2 Opettajat ja epäonnistunut viestintätilanne	43

4 Tulosten tarkastelu - Mielikuvia onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta opetus- tai oppimiskontekstissa	50
4.1 Tilannetekijät: motivaatio, vastuunottaminen ja viihtyminen tilanteessa	51
4.2 Sosiaalistuminen	55
4.3 Opetusote ja näkemys omasta opetuksesta	60
4.4 Kuunteleminen ja hiljaisuus arvona	62
4.5 Ryhmän ja yksilön roolit	64
4.6 Sukupuoli koulumaailmassa	66
4.7 Yhteiskunnan ja sen instituutioiden vaikutus rooleihin	67
4.8 Opetussuunnitelma	70
4.9 Piilo-opetussuunnitelma ja erilaiset koulut	71
5 Tutkimuksen arviointia	72
6 Pohdintaa	73
Lähdeluettelo	77

1 Johdanto

Suomalaiseen puheviestinnän kirjallisuuteen perehtyminen sai minut kiinnostumaan sen luomasta ”munaamisen” kuvasta. Huomasin, että kirjallisuuden maalaama kuva on usein hyvin ei-suomalainen - toisin sanoen onnistunut viestijä tuntuu toimivan perinteiseksi koetusta suomalaisesta kulttuurista poiketen. Minua alkoi kiinnostaa se, näkevätkö suomalaiset todella onnistumisen ja epäonnistumisen näiden viestinnän oppaiden mukaisena. Ajatusta tukisi se, ettei esimerkiksi Valokorven (1997,32) mukaan observoimalla suomalaisten viestintäkäyttäytymistä voi päätellä heidän näkemystään omasta viestintäkompetenssista. Suomalaiselle viestijäkuvalle on myös ominaista stereotyyppisistä uskomuksista syntyvä heikko minäkäsitys. Aino Sallinen-Kuparinen (1986) on tutkimuksessaan havainnut, että 80 % suomalaisista aikuisista piti itseään keskiverto- tai heikkona viestijänä. Voisiko tämä johtua siitä, etteivät suomalaiset koe viestivänsä ideaalisen viestijän tavoin, vaan kohtaavat epäonnistumista viestiessään heille luonnollisella tavalla? Viestijäkuvan - ihmisen subjektiivisen näkemyksen itsestään viestijänä - tutkimusta on tehty Suomessa 1990-luvun alusta alkaen paljonkin (ks. esim. Sallinen 1986 ja Sallinen-Kuparinen 2000, Salo-Lee 1995).

Olen itse ollut sekä opettamassa että opiskelemassa suomalaisessa ja yhdysvaltalaisessa koulussa ja sitä kautta olen myös kiinnostunut koulumaailmasta ja erityisesti siitä, millaiseksi opettajat ja oppilaat epäonnistuneen tai onnistuneen viestintätilanteen opetus- tai oppimiskontekstissa kokevat. Tämä kiinnostus pohjaa havaintoihini viestintätilanteiden erilaisista arvostuksista. Esimerkiksi yhdysvaltalaisessa koulussa keskustelu tuntuu olevan keskeisemmässä osassa kuin suomalaisessa. Tältä pohjalta minua kiinnostaa se, onko yhdenkin, tässä tapauksessa suomalaisen, koulukulttuurin sisällä eroja ja/tai yhtäläisyyksiä opettajien ja oppilaiden näkemyksillä siitä, millaisia hyvä ja huono viestintätilanne ovat.

Mielenkiintoista opettajien ja oppilaiden välinen viestintä on myös siksi, että nämä kaksi ryhmää ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa lähes päivittäin. Näkemykset vuorovaikutuksesta ja sen onnistumisesta tai epäonnistumisesta ovat mielestäni tärkeitä. Jos ne eroavat toisistaan paljon, voisi viestinnän ja toisen ymmärtämisen olettaa hankaloituvan. Toisaalta olen myös kiinnostunut kahden eri ikäisen ja eri elämänvaiheessa olevan ryhmän tutkimisesta. Suomessa ja suomalaisista tehty tutkimus on jättänyt tämänkin asian vähemmälle huomiolle.

Opettajien ja oppilaiden näkemyksiä vuorovaikutuksesta on mielestäni tarpeellista pohtia myös siksi, että ”tiedon vallankumouksen”, eli tiedon luomisen, käsittelyn ja käytön muuntumisen (ks. esim. Hakkarainen et al. 2002, 10-11) tuulet puhaltavat niin kouluissa kuin työpaikoilla. Konstruktivismiin (jälki)mainingeissa oppimis- ja opetuskäsitykset ovat taas saamassa uusia piirteitä ja seuraavaa opetussuunnitelmaa valmistellaan ahkerasti. Opetussuunnitelma ja sen viitoittamat opetusmuodot pohjaavat paljolti näkemykselle oppilaan ja opettajan roolista ja paikasta koulussa. Viestinnän onnistumisen tai epäonnistumisen kokemisen tutkiminen antanee myös suuntaviivoja koulutuksen ja kouluissa tapahtuvan viestinnän kehittämiseksi. Tätä ajatusta tukisi esimerkiksi Olsonin ja Brunerin (1996) esittämä idea koulun käytäntöjen muuttamisesta vain oppilaiden ja opettajien metakognitiivisten taitojen parantamisella. Viestintänäkemyksen pohtiminen tutkimuksen puitteissa voisi näin antaa osallistujille avaimia itsetarkasteluun ja sitä kautta muutokseen.

Olen valinnut tutkimukseni kontekstiksi nimenomaan yhden muistellun viestintätilanteen, jossa haastateltava muistelee jotain kokemaansa tai tarkkailemaansa tilannetta. Suomalaisen näkökulman tutkimukseen luo sen toteuttaminen maamme ala-asteilla. Mielestäni konkreettinen lähtökohta

on mielenkiintoinen. Toivon tällä tavalla saavani tietoa haastateltavan henkilökohtaisesta näkemyksestä onnistumisesta ja epäonnistumisesta viestintätilanteessa. Oletan, että kun haastateltava joutuu kertomaan kokemansa tilanteen, hän tulee samalla kertoneeksi tilanteesta, joka juuri hänelle on ollut tärkeä. Jos haastattelu tehtäisiin mielikuvien perusteella ja kysyttäisiin ideaalitulannetta, voisi olettaa haastateltavien vastaavan enemmän tavalla, jonka he kokevat ”oikeaksi” tai sellaiseksi, jollaista heiltä edellytetään. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Sen tavoitteena on kartoittaa opettajien ja oppilaiden mielikuvia onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestinnästä opetus/oppimistilanteessa.

2 Teoreettiset lähtökohdat

2.1 Rajaavia käsitteitä

2.1.1 Opetusviestintä

Opetusviestinnän tutkimus (instructional communication) käsittelee viestinnän vaikutusta oppimiseen. Sille tyypillistä ovat hyvinkin pysyvät ja rajoittuneet roolit ”opettaja” ja ”oppija”, joiden välinen statusero on huomattava. Kyseessä on prosessi, jossa osapuolet luovat ja jakavat tietoa keskenään päästäkseen yhteisymmärrykseen. Viestintäkontekstina opetusviestinnällä on selkeä päämäärä, joka erottaa sen tavallisesta keskustelusta: opetusviestinnällä pyritään jatkuvaan oppijan kompetenssin parantamiseen. Opetusviestintään liittyy myös tulosten ja toimintojen jatkuva arviointi: oppijat arvioivat sekä omaa että toisten oppijoiden saavutuksia, käyttäytymistä ja usein myös opettajan käyttäytymistä. (Valokorpi 1997, 4-5.)

Opetusviestintä on siis paljolti eri asia kuin viestintä opetus- ja oppimiskontekstissa. Se kuitenkin on tutkimusalueena lähellä edellä mainittuja. Kuten muunkin viestinnän, niin opetusviestinnänkin tapahtumista on tehty malleja ja kaavioita. Esimerkiksi James C. McCroskey (1992, 6) esittää opetusviestinnän malliksi sellaista, jossa

opettaja on lähde, joka lähettää oppilaalleen viestin. Oppilas koodaa viestin auki ja tulkitsee sen omalla tavallaan. Oppilaan toimintaan kuuluu myös reaktio ja palaute opettajalle, jonka tulisi sitten adaptoitua palautteeseen.

Suuri osa opetusviestinnän tutkimuksista on koskenut ”hyvää opettamista”. Monet alan tutkimuksista päätyvätkin tuloksiltaan ranskalaisten viivojen jonoiksi siitä, millaisia ominaisuuksia hyvällä opettajalla tulisi olla. Tällaisia ovat esimerkiksi Seppälän (1995) artikkelissaan ”Opettajien puheviestinnälliset valmiudet” käsittelemät Perrotin (1982), Kyriacoin (1991), Hurtin (1984) ja Feezelin (1987) sekä Sallinen-Kuparisen, Korpela & Merikannon (1987) jne... tutkimukset. Niiden muodostama ideaalin opettajan kuva on kuva ihmisestä, joka puhuu selvästi ja lyhyesti, ylläpitää hyviä ihmissuhteita, ohjaa ja osallistuu ryhmätyöhön, kuuntelee ymmärrystä ja empatiaa osoittaen (Hurt 1984) tai on vakuuttava, rauhallinen, itseensä luottava ja innostunut, selittää, antaa selkeitä ohjeita ja tietää oppilaan tason, rohkaisee oppilaitaan ilmaisemaan ajatuksiaan ja arvostaa niitä (Kyriacoin 1991).

Tutkimus hyvästä oppimisesta ei ole näin suoraviivaista. Hyvän oppilaan kuva muodostuu opetussuunnitelman ja sen tutkimuksen perusteella sekä tietysti länsimaisen ihmisihanteen muovaamana (lisää opetussuunnitelmasta luvussa 2.1.5). Tutkittu on tällöin esimerkiksi oppimistyylejä ja motivaation vaikutusta oppimiseen (ks. esim. Vuorinen 1993).

2.1.2 Opetus- ja viestintätilanne

Aikaisempi tutkimus erityisesti ala-asteen opettajien ja oppilaiden näkemyksistä siitä, millaisia viestintätilanteet ovat onnistuessaan tai epäonnistuessaan, on hyvin vähäistä. Tällöin on esimerkiksi tutkittu kouluviihtyvyyttä (ks. esim. Soininen 1989) ja sen osa-alueita tai opettajan

näkemyksiä omasta onnistumisestaan luokassa tai kasvamisestaan opettajan rooliin (ks. esim. Valokorpi 1997). On tutkittu myös opettajan viestintähuolia ja niiden muuttumista opettajuuden kestäessä (ks. esim. Fuller ja Bown 1975).

Tutkimusta on tehty opetustapahtumasta sinällään. Patrikaisen (1999) mukaan se voidaan nähdä vuorovaikutusilmiönä, joka ihmisten kesken tapahtuu kielien (myös ilme- ja elekieli) avulla. Puhuessaan ja toimiessaan opettaja jäsentää ja ilmaisee omaa ajatteluaan oppilaastaan ihmisenä ja oppijana ja käsitystään oppilaalle merkityksellisestä tiedosta. Opettamisesta ei aina kuitenkaan ole seurauksena oppimista, vaan opetus on prosessi, jonka opettajat suorittavat, ja oppilaat joko oppivat tai eivät opi. (Patrikainen 1999, 33.) Keravuori (1990) näkee opetustilanteen opiskelijan, opettajan ja aineksen vuorovaikutukseksi. Hänen mukaansa tilanne on kehys, jossa vuorovaikutus syntyy ja elää (Keravuori 1990, 13).

Keravuoren näkemys opetustilanteesta on lähellä Laineen (2000) **sosiaalisen tilan** käsitettä. Tila syntyy vuorovaikutuksesta ja muodostaa tunne- ja toimintatilan oppilaille ja opettajalle. Tilan koko voi vaihdella. Koulukontekstissa opettaja toimii usein sosiaalisen tilan määrittäjänä. Oppilaalle jää reagoijan ja vastaajan rooli suhteessa opettajaan. Sosiaalisella tilalla on monia puolia, kuten **toimintotila**, jossa sosiaalinen tila kutistuu pelkäksi toimintotilaksi, jossa toteutetaan tunnille annettua tehtävää lähes mekaanisesti. Oppitunti on tällöin kuin rituaali, jota toimijat toteuttavat automaattisesti. Tällöin osapuolet pysyvät kiinni institutionalisoiduissa käytännöissä. (Laine 2000, 117-128.)

Toinen sosiaalinen tila on Laineen mukaan ilmapiiri- ja **kommunikatiivinen tila**, joka muodostuu vuorovaikutuksellisesti. Tähän kuuluu osana opettajan tunnetila, joka muodostaa lisäulottuvuuden oppituntiin. Oppilaat herkistyvät ilmapiirille. Tämä synnyttää dialektisen

prosessin ja tämä taas luokkaan uudenlaisen ilmapiiriin. Kommunikatiivinen tila muodostuu oppilaiden välille tai opettajan ja oppilaiden välille. Se on vuorovaikutuksellisuutta ja yhteistä käsitystä työstä. Kolmas sosiaalinen tila on **kontrollitila ja persoonallisen tilan vähyys**, jolloin tila on tarkkailua, valvontaa ja mahdollista rankaisua. Tila liittyy tällöin valta-aspektiin oppilaan ja opettajan välillä. (Laine 2000, 117-128.)

2.1.3 Oppimisympäristö ja kouluviihtyvyys

Tella (1994, 22) on tutkinut koulua traditionaalisenä ja teknologiaa hyödyntävänä ympäristönä. Malli on yksinkertaistettuna esitetty kuviossa yksi.

Soininen (1989) on määritellyt koulussa viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä (ks. kuvio 2). Viestintätilanteen onnistumisen voisi olettaa osin johtuvan myös tilanteesta viihtymisestä. Tällöin positiivinen suhtautuminen ja viihtyminen tilanteesta saisi ihmisen raportoimaan myös viestinnän onnistumisesta. Ainakin innostuneisuuden on todettu vaikuttavan positiivisesti tilanteen kokemiseen (Pörhölä 1995).

2.1.4 Opetussuunnitelma ja näkemykset viestintäkasvatuksesta

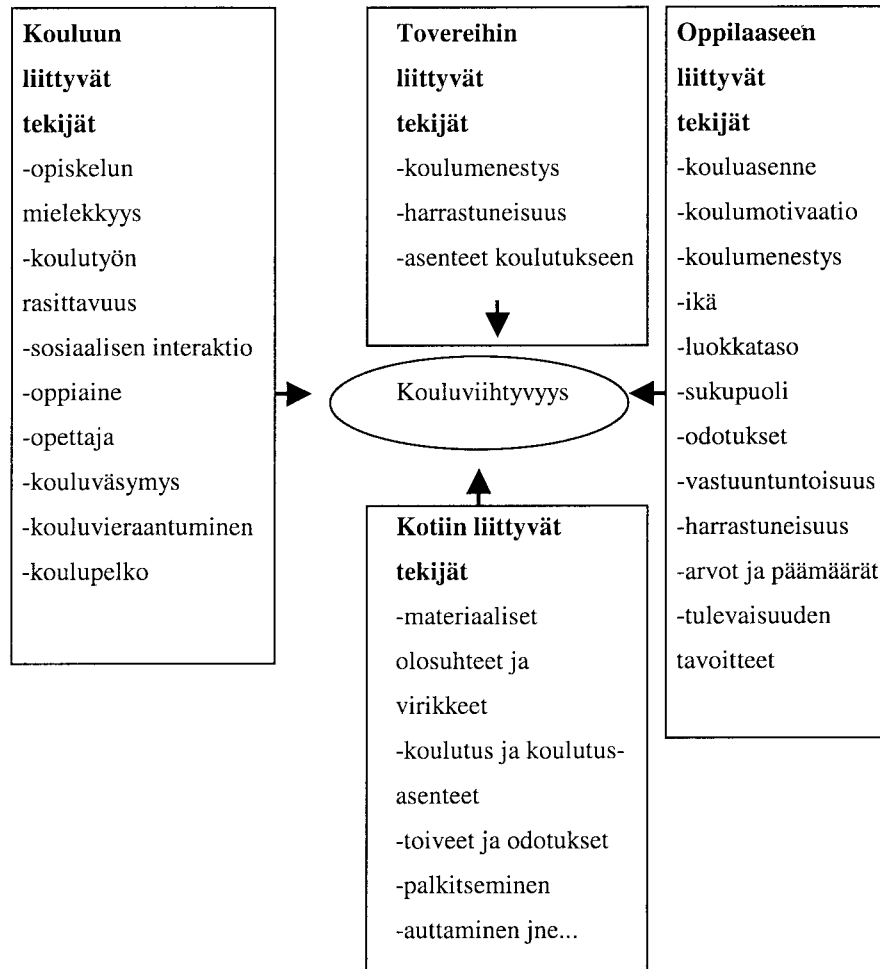
Opetussuunnitelma määrittää opettajan velvollisuuksia ja oikeuksia opetuksessa. Sen tehtävän on antaa kehykset opetukselle. Sen perusteella yksittäinen opettaja tai koulu päättää opetuksensa sisällöstä ja painotuksista. Opetussuunnitelmassa esiintyvä käsitys viestinnästä ja viestijöiden roolista viestinnässä näkyvät myös arkipäivän viestintätilanteissa koulussa.

Traditionaalinen ja teknologiaa hyödyntävä oppimisympäristö

Traditionaalinen luokkahuoneopetus	Teknologiaa hyödyntävä oppimisympäristö
Vastuu oppimisesta opettajalla	Vastuu oppimisesta oppijalla
Opettaja sisällön asiantuntijana	Opettaja oppimisen asiantuntijana
Opettaminen instruktiivisena prosessina	Opettaminen konstruktiivisena prosessina
Passiiviset oppijat	Aktiiviset oppijat
Opettaja asioiden esittäjänä ja tiedonvälittäjänä	Opettaja oppimistapahtuman helpottajana ja tiedon järjestelijänä
Oppijalla käytettävissään vain oppikirja ja muuta painettua, vanhentunutta aineistoa	Oppijalla käytettävissään uuden tekniikan avulla valtavia määriä informaatiota
Luokkahuoneen eristyneisyys	Oppimisympäristö ulottuu luokan seinien ulkopuolelle
Oppija informaation vastaanottajan	Oppija luovana ongelmanratkaisijana ja informaation käyttäjänä
Painotus yksilöllisissä projekteissa ja saavutuksissa	Painotus yhteistoiminnallisissa ryhmäprojekteissa
Opettajat hoitamassa hallinnollisia tehtäviä valtaosan päivää	Tietotekniikka helpottamassa opettajien hallintotyötä

KUVIO 1 (Tella 1994, 22)

Kouluviihtyvyys



KUVIO 2 (Soininen 1989)

Suomalaisen peruskoulun opetussuunnitelmat ovat 1960-luvun puolivälistä noudattaneet romanttisten opetussuunnitelmien piirteitä suurissa suuntaviivoissaan, mutta ainekohtaiset opetussuunnitelmat ja niiden laajat sisällöt sekä tavoitteet ovat olleet klassisen opetussuunnitelma-ajattelun mukaisia. Siinä tärkeänä on pidetty oppiaineen tietojen ja taitojen kertymistä, opetusta ja tottelevaisuutta. Metodina on tällöin ollut didaktinen opettaminen ja kilpailu. Klassista

opetussuunnitelmaa voitaisiin luonnehtia myös tavoiteoppimiseen pyrkiväksi, eli sellaiseksi, jossa tieto- ja taitotavoitteet ovat tärkeässä osassa (ks. Patrikainen 1999). Romanttisessa opetussuunnitelmassa tärkeää on lapsikeskeisyys, luovuus, kokeminen ja oivaltaminen. Prosessit ja todelliset aihepiirit ja projektit on koettu tärkeiksi. Metodina tällöin on käytetty osallistumista ja yhteistyötä (esim. Lawton 1982, 22-23).

Traditionaaliset opetusmenetelmät ovat säilyneet vahvoina suomalaisessa koulussa. Opettajat ovat kokeneet suunnitelmat ylhäältä annetuiksi. (Kimmonen, Nevalainen & Hämäläinen 2001.) Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman tehtäväksi tulikin johdattaa opettajuutta ja oppijuutta uusille urille. Patrikaisen (1999, 8) mukaan tavoitteena oli muistamisen ja mieleen painamisen sijasta opettaa ja oppia ajattelua, ongelmanratkaisua, innovaatiota ja kyseenalaistamista. Peruskoulun opetussuunnitelman 1994 tavoitteena on myös opettajan roolin vähentäminen tietolähteenä ja tiedon jakajana ja siten pyrkimys kasvattaa hänen merkitystään oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 12.)

Uudistuksien takana oli suurelta osin 1900-luvun lopun konstruktivistinen oppimis- ja opetuskäsitys. Lev Vygotsky'ä on pidetty yhdessä Jean Piaget'in kanssa (ks. esim. Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2000) tämän ajatussuunnan muovaajina. Ideana on se, että ihmisen oppiminen kytketään kulttuurin tapojen omaksumiseen. Tavat välittyvät yksilölle sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jota esimerkiksi opetustilanne on. Konstruktivistisiksi piirteiksi on koettu esimerkiksi oppijan roolin ja itsenäisen oppimisen korostaminen sekä opettajan roolin muuttuminen ohjaajaksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelman myötä niiden on koettu ottaneen nk. normaalitieteen paikan. Tämä tarkoittaa sitä, että:

”Normaalitiede hallitsee kenttää ja ongelmatkin asetetaan sen puitteissa sellaisiksi, että ratkaisut niihin voidaan olettaa löytyvän normaalitieteen käsitteistöä ja menetelmiä käyttäen. Tutkimus tuottaa kuitenkin väistämättä

myös sellaisia tuloksia, jotka eivät sovi yhteen normaalitieteen paradigman kanssa vaan paljastavat katvealueita. Jos näitä anomalioita on vain vähän, ne voidaan yrittää sovittaa normaalitieteeseen tai sysätä syrjään. Kun se ei ole enää mahdollista, täytyy vanha paradigma hylätä ja syntyy tieteellinen vallankumous, jossa jokin uusi tieteellinen paradigma nousee normaalitieteeksi.”(Rinne et al. 2000, 35)

Tiedettä ei kuitenkaan usein hallitse yksi tutkimusparadigma, vaan niiden soveltaminen ja omaksuminen on eri tasoista ja niihin reagoidaan eri tavoilla. Näitä tapoja ovat Rinteen & al. (2000) mukaan **takaisin perusteisiin** -ajattelu, jossa kasvatusta viedään voimakkaasti koulutuksen perinteisiin muotoihin. Toinen tapa reagoida on **uusliberalistinen edistysusko**, joka näkee nykyisen tilan vain seuraavan tilan synnyttäjänä. Kolmantena on uuden **yksilöllisen sivistyksen korostus**, joka kokee mahdollisimman tasavertaisen vuorovaikutuksen tärkeäksi ja mieltää menneen auktoriteettikeskeiseksi. Viimeinen tapa on **uuden yhteisöllisyyden korostaminen** eli kulttuuriantropologinen näkemys yhteisön tärkeydestä lapsen kasvatuksessa.

Opetussuunnitelma ja opetuksen paradigmat ovat muuttuneet aikojen saatossa. Vuoden 1994 opetussuunnitelma on historiansa ja tieteen vallankumousten tulos. Perustana opetussuunnitelmassa on edelleen klassinen humanismin, empirismin ja uskonnon sekä yhteiskunnan muovaama näkemys opetussuunnitelmasta:

”Peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi.

Peruskoulun tulee kasvattaa oppilaansa siveellisyyteen ja hyviin tapoihin sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja.” (Peruskoululaki 1983 toinen pykälä)

Uutta ja myös romanttiseen, konstruktivistiseen ajatteluun liittyvää on kuitenkin maininta:

”Keskeistä on ajattelun, älyn, sosiaalisten ja viestinnällisten taitojen sekä itseilmaisun kehittäminen. Sivistynyt ihminen kykenee rakentamaan yhteistyöhön, ottaa huomioon oman toimintansa seuraukset ja kantaa niistä vastuun.--- Peruskoulun tavoitteena on kehittää oppilaassa sellaisia asenteita ja valmiuksia, jotka luovat edellytykset toimia aktiivisena, kriittisenä ja vastuuntuntoisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 3-12.)

Entistä enemmän mukaan on otettu viestintää ja vuorovaikutusta koskevaa ohjeistusta, ja viestijäkuvan määrittelyä on lisätty:

”Viestintä voidaan määritellä viestien välityksellä tapahtuvaksi tiedolliseksi, esteettiseksi ja eettiseksi vuorovaikutukseksi. Tällöin viestintäkasvatus merkitsee opetusta tuon kulttuurisen vuorovaikutuksen luomiseen, hallintaan ja kehittämiseen.

Viestinnässä oppilas saa aineksia maailmankuvansa ja minäkuvansa rakentamiseen ja luo suhteen itsensä ja maailman välille. Viestintäkasvatus monipuolistaa tätä prosessia elämyksen, toiminnan ja analyysin kautta. Viestintäkasvatuksessa tuetaan oppilaan kehittymistä itsensä ilmaisijana ja kokijana, viestintäympäristöön osallistujana ja vaikuttajana sekä tiedonhakijana ja tutkijana.

Viestintäkasvatuksen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen:

oppilas viestien vastaanotto-prosessissa,
oppilas viestijänä ja
oppilas viestintäympäristössään.”

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 37.)

Viestintä nähdään kouluissa kahtalaisena toimintana: toisaalta se on työtapa- tai menettelytapakysymys, eli jonkin aineen sisällön esiintuomista parhaalla mahdollisella tavalla, toisaalta se on uuden asian opettelua - viestintäkasvatusta, jossa viestintä on asiasisältönä. Näihin

viestintäkasvatuksellisiin tavoitteisiin ei kuitenkaan paljolti puututa konkreettisesti. (Ibid., 37-38.)

”Ilmaisutaidon ja esiintymisrohkeuden opiskelu voivat olla osa kansainvälisyyskasvatusta. Itseensä luottavalla ja vaikuttamaan pystyvällä ihmisellä on mahdollisuus rakentaa yhteyksiä yli kulttuurirajojen ja kantaa vastuuta ympäristöstään.--- Ilmaisuun rohkeneva vahvistaa myös omaa itsetuntoaan ja identiteettiään.” (Ibid., 45.)

2.1.5 Piilo-opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman tutkimukseen liittyvä piilo-opetussuunnitelma on saanut osakseen paljon tutkimusta. Saukkonen (2001, 180-109) hahmottelee piilo-opetussuunnitelmaista koulua seuraavasti:

”Opetustyön malli piilo-opetussuunnitelmaisessa koulussa on opettajajohtoinen kateederiopetus.--- Piilo-opetussuunnitelman koulu ei ole aina nimensä veroinen. Opettajajohtoisen opetustyön malli on historiallisesti piilo-opetussuunnitelmaa vanhempi. Sen juuret palautuvat koulujärjestelmän syntyyn. Tuolloin ehdottoman auktoriteetin vaatimuksilla, kuten myös kurin, järjestyksen ja siveellisyyden vaatimuksilla oli yhteiskunnallinen ja kasvatuksellinen perusta. --- oppilaat kasvoivat kulttuurissa, jossa sosialisointien ehdot olivat hyvin erilaiset kuin nyt. Nykyään piilo-opetussuunnitelmaksi kutsuttua menettelyä ei piilotettu, vaan se oli näkyvä. Vasta kun koulutyön teoreettinen pohja ja kasvatuspsykologiset trendit muuttuivat, muuttuivat näkyvät sosialisointimenettelyt niiksi vähän tai ei ollenkaan artikuloiduiksi koulutyön reunaehdoiksi, joita piilo-opetussuunnitelmaksi kutsutaan.

Piilo-opetussuunnitelman koulun ristiriita syntyy siten siitä, että vanha, joskus toiminut ja perusteltu opetustyön malli elää rakenteellisista ja organisatorisista syistä sekä perinteen painolastin vuoksi voimakkaasti muuttuneessa kulttuurissa. Vaikka opetussuunnitelmat ja koulun tavoitteet puhuvat aktiivisesta oppijasta, yksilöllisyydestä ja ongelmakeskeisyydestä, vanha opetustyön malli johtaa tilanteeseen, jossa väistämättä opetustyön aiemmin itsestään selvät reunaehdot nousevat päivittäisten kamppailujen kohteeksi. Opiskelulle asetetut sisällölliset tavoitteet ja opiskelun järjestämisen tapa ovat ristiriidassa piilo-opetussuunnitelman koulussa.”

2.1.6 Erilaiset koulut

Piilo-opetussuunnitelmallisen koulun lisäksi on esitetty muitakin koulun viestintään ja kasvatukseen sekä arvoihin liittyviä malleja. Näistä toinen malli on **imitaation koulu**, jossa pyritään tasavertaistamaan vuorovaikutussuhteita ja tekemään oppilaista aktiivisia toimijoita ja tulevaisuuden rakentajia (Saukkonen 2001, 192). Malli on siis lähellä romanttista opetussuunnitelma kuvaa (ks. Lawton 1992). Saukkosen mukaan (2001, 193) tämä malli johtaa kuitenkin käytännössä tärkeiksi katsottujen kulttuurin muotojen ja ilmiöiden imitoimiseen:

”Imitaation koulussa yritetään jäljitellä muun yhteiskunnan kulttuuria ja näiden jäljitelmien avulla saada oppilaiden mielenkiinto viriämään opiskelua kohtaan. Imitaation koulun perustana on hyvin ohut yhteiskunta-analyysi ja puutteellinen ihmiskäsitys. Yhteiskunta-analyysi on tendenssimäistä.--- Irrottautuminen piilo-opetussuunnitelman koulusta on nykyilmapiirissä helposti johtamassa kohti imitaation koulua, jossa tulevaisuus on yhtä huono kuin edeltäjässään.”

Kolmantena vaihtoehtona Saukkonen esittää **inspiraation koulua**, jossa tärkeänä periaatteena olisi hiljentyminen, keskittyminen ja ponnistelu. Se eroaisi kuitenkin piilo-opetussuunnitelman koulusta siinä, ettei se pyrkisi hiljentämään oppilaitaan ja pakottamaan heitä keskittymään auktoriteettien voimalla ja kirjoittamattomiin ja kirjoitettuihin sääntöihin perustuen, vaan hiljentyminen tehtäisiin näkyvästi keskeisenä julkituotuna tavoitteena. Tavoitteena olisi myös opetussuunnitelman kannalta opetuksen muotojen ja oppimisen prosessien ensisijaisuus oppisisältöihin nähden. (Saukkonen 2001, 194-195.)

2.1.7 Yhteiskunta ja instituutiot

Koulu voidaan nähdä itsessään tilana, joka määrittää siinä viestijöitä. Koulu ei ole neutraali tila, vaan rakennus, jossa käytetään valtaa. Siihen liittyy näin ollen monia erilaisia oletuksia tilankäytöstä, käyttäjän asemasta ja hierarkisista suhteista. Tila määrittelee kohtaamisia ihmisten välillä

kehystämällä tilanteita, toimintoja ja vuorovaikutusta. (Laine 1997, 52-53.)

Koulu ja sen puitteissa toimivat ja viestivät oppilaat sekä opettajat eivät elä tyhjiössä. Viestinnän kokemiseen vaikuttavat myös koulua ympäröivä yhteiskunta ja sen instituutiot esimerkiksi opetussuunnitelman ja sen muodostamien sosiaalisten rakenteiden avulla. Normit, roolit, arvot sekä yhteiskunnan osat: yhteisöt ja organisaatiot, ovat osa laajempaa perspektiiviä, jossa koulu toimii.

Normit muuttuvat sosialisaatioprosessissa käytökseksi. Ne ovat näkyviä ja tunnistettavissa oikeastaan vain silloin, kun niitä rikotaan. Ideaalisessa kommunikaatiossa säännöt laaditaan yhdessä ja kaikki voivat osallistua vuorovaikutukseen haluamallaan tavalla. Koulukontekstissa sääntöjä voi olla esimerkiksi Mäkipirran mukaan (1989, 22-25) neljänlaisia:

1. Turvallisuussäännöt, jotka takaavat sen, ettei kenenkään turvallisuutta vaaranneta.
2. Toimintojen pohjasäännöt, joiden mukaan toimitaan tilanteissa. Ne ovat välineellisiä, eivät moraalisia, sääntöjä, jotka mahdollistavat toiminnot. Ne auttavat tilannetta pysymään opettajan hallinnassa.
3. Tapasäännöt, joissa opitaan sosiaalisten tilanteiden käsikirjoituksia. Sääntöihin olisi hyvä päätyä yhteisesti keskustellen.
4. Moraalisäännöt, jotka kertovat, mikä on oikein tai väärin. Niiden noudattamisessa olisi hyvä tehdä havaintoja tekojen seurauksista.

2.1.8 Arvot, etiikka ja valta

Viestintä ja vuorovaikutus koulussa, sekä sen arviointi, perustuvat myös arvoille ja tietynlaiseen etiikkaan. Opettajan etiikka voidaan kokea esimerkiksi nk. hyveinä. Sockett (1993) on tutkinut viittä opettajan hyvettä, joiden hän käsittää mahdollistavan opettajan opetuksen - **käytännöllistä viisautta, oikeudenmukaisuutta** sekä

Rehellisyyttä, jonka mukaan opettajan rehellisyyteen on voitava luottaa - hän ei siis pimitä tietoa tai ole ennakkoluuloinen. Toisaalta hän uskaltaa myös olla kriittinen.

Rohkeutta, eli opettajan kyvystä kohdata vaikeuksia ja käyttää niitä ratkaistessaan tervettä järkeä.

Huolehtimista eli vastuun ottamisesta ja toisen ihmisen kasvusta ja sen pohtimisesta, mikä on oppilaalle parasta. Keskeistä tässä on toisesta välittäminen, ihmistuntemus ja rohkaiseminen.

Arvoja koulussa voidaan lähestyä esimerkiksi suomalaisuuden kautta. Koulussa arvoja on sekä yhteisiä, jaettuina, että yksilön omia arvostuksia. Tutkimukselle oleellista on viestijäkuvassa arvostetut piirteet. Suomalainen koulu on perinteisesti arvostanut hiljaisuutta ja kuuntelua. (Nyfors 1994, 49.) Valokorven (1997) mukaan viestijäkuva on oppimisen tulosta. Opetussuunnitelman äidinkieltä käsittelevässä osassa mainitaan vuorovaikutustaidoista ensimmäisenä kuunteleminen, jota oppilaan tulisi oppia vuorovaikutuksen lomassa. Puhutaan myös aktiivisesta kuuntelemisesta ja palautteenantokyvystä. (Nyfors 1994, 49.)

McCroskey huomauttaa skandinaavisen ja yhdysvaltalaisen hiljaisuuskäsityksen eroista kirjassaan ”An introduction to communication in the classroom” (1992, 53-56), että Yhdysvalloissa lasten ajatellaan oppivan suillaan, Ruotsissa korvillaan. Hiljaisuuden kokeminen ongelmaksi näkyy myös sen listaamisessa ensimmäiseksi kirjan sisällysluettelon kommunikaatio-ongelmaosastossa. Suomalaisessa kirjallisuudessa ongelmanasettelu on usein toinen. Tällöin ongelmaksi koetaan melu tai puhe.

Tolosen tutkimuksessa (2000b) oppilaat olivat myös raportoineet hiljaisen ja tunnollisen oppilaan edustavan ihanteellista oppilasta.

”Häiriöttömän luokkatilanteen ja kouluyhteisön luomiseksi tarvitaan sellainen ihanteellinen oppilas, joka on kohteliaasti hiljaa. ---hyvän oppilaan

institutionaalinen vaatimus on olla aktiivinen tunnilla - eli äänessä. Opetustilanteissa kommunikaation tarvitaan aina vähintään kaksi, joten hiljaisuus ei sittenkään riitä - tarvitaan kontrolloitua puhetta.--- Oppilaan ihanne onkin koulu yhteisössä ristiriitainen.

Virallisen koulun sosiaalinen hierarkia tukee kontrolloidun puheen tapaa. Vaikka oppilaista harva muistaa koulun järjestyssääntöjä, kuitenkin pyrkimys häiriöttömään yhteisöön on normatiivinen ja vaikuttaa myös informaaliin sosiaalisuuteen.” (Tolonen 2000b, 138-139.)

Hiljaisuuden tavoittelussa apuna koulumaailmassa voi olla esimerkiksi valta. Näkemys vallasta vaikuttaa toisaalta myös vuorovaikutukseen ja viestintätilanteisiin. Vallan tutkimus on puheviestinnässä ollut melko laaja-alaista. Tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Booth-Butterfield (1992) luokkahuoneessa käytettävästä vallasta ja vaikuttamisesta. Tässä vallan voisi määritellä vaikkapa Weberin (1921) tapaan: valta on se todennäköisyys, että sosiaalisessa suhteessa yksilö saa tahtonsa läpi. Valta on siis suhde. Vuorovaikutussuhteessa valta on sosiaalista kontrollia, joka tarkoittaa yhteisöllistä vaatimusta noudattaa arvoja ja normeja sekä pyrkimystä säädellä siitä poikkeavaa käyttäytymistä (Antinkainen et al. 2000, 30-31).

2.2 Viestijät koulussa

2.2.1 Sosiaalistuminen oppilaaksi

Yksilön minän on todettu kehittyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa hän saa jatkuvasti palautetta itsestään ja käytöksestään. Samalla yksilö kehittää ympäristönsä avulla itselleen tavoitteita - toisin sanoen hän pyrkii tulemaan ihanneminäkseen (Korpinen 1989, 140). Engeströmin (1987) mukaan yksilö sosiaalistuu, kun hän kehittyy yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä.

Haastatellut 5-luokkalaiset ovat kahden kehitysvaiheen välissä: nuoremman kouluiän ja murrosiän (jonka on katsottu alkavan, kun lapsi on

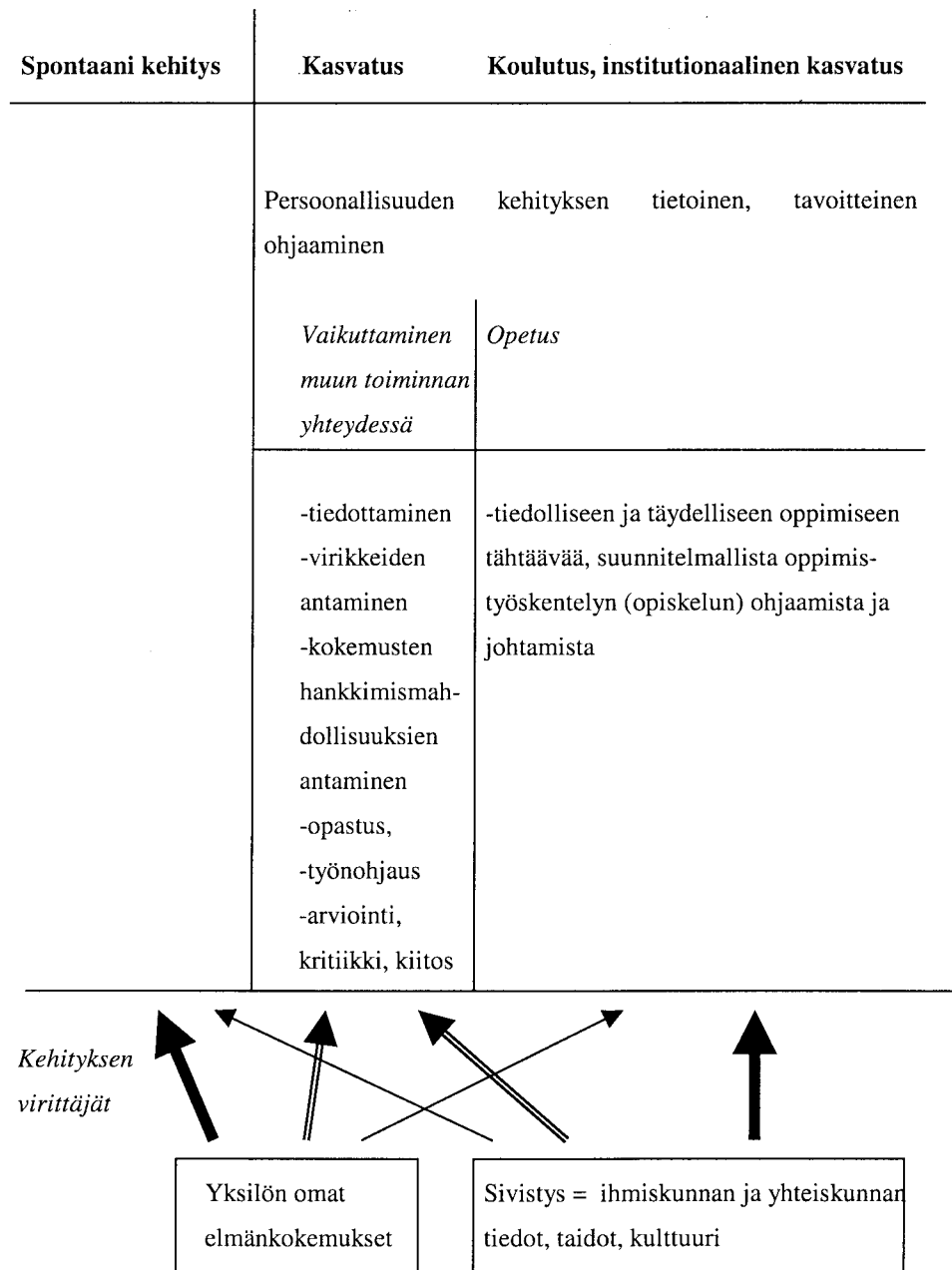
12-vuotias). Nuorempaan kouluikään liittyy halu oppia ja tietää kaikesta mahdollisimman paljon. Siihen liittyy myös suhteiden luominen muihin koululaisiin ja ihmisiin ja omien kykyjen rajojen opettelu. Murrosiässä koululaiselle on tärkeää tutustua ihmiseen ja analysoida itseään muihin verrattuna. Tärkeitä ovat kiinteät ihmissuhteet. (Aidarova 1982, 32-35.)

Lapsen oppimisesta ja sosiaalistumisesta on eri tieteenaloilla lukemattomia teorioita. Esimerkiksi Vygotskin (1962) kehittämässä teoriassa erityisasema on sosiaalisella vuorovaikutuksella. Hän esitti, että kaikki henkiset toiminnot tapahtuvat ensin sosiaalisesti ihmisten välillä ja sitten yksilön sisäisinä toimintoina. Tässä korostuu yksilön osallisuus toiminnasta, jossa kielen avulla rakennetaan yhteistä tietoa. (Rausku-Puttonen 2001, 117.) Sosiaalistumista/sosiaalistamista on Engeströmin (1987) mukaan kahdenlaista: ohjaamatonta, spontaania kehitystä ja kasvatusta (ks. kuvio 3). Tutkimuksissa on todettu, että oppilailla ja opettajilla on toisiinsa nähden sosiaalistava vaikutus. Sen lisäksi, että opettaja sosiaalistaa käytöksellään oppilaitaan, sosiaalistavat oppilaat opettajaansa tiettyyn rooliin (esim. Doyle 1979 ja Haller 1967).

Sukupuolten sosiaalistumisen eroista tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Matti Leivo (1994, 116). Hänen mukaansa:

”Luokkakeskusteluissa tytöt seuraavat opetusta ja pyrkivät opetuksen tavoitteisiin, pojat pyrkivät poikkeamaan opetuksesta oman kiinnostuksensa mukaan. Tyttöjen ja poikien roolit opetuskeskustelussa vastaavatkin melko pitkälle arkikäsitystä. Pojat omaksuvat aktiivisen roolin, he esiintyvät ja häiritsevät ja heidät huomataan--- tytöt koettavat ylläpitää järjestystä.”

Sosiaalistuminen Engeströmin mukaan



Selitykset: musta nuoli = ensisijainen vaikutusyhteys
 vaalea nuoli = toissijainen vaikutusyhteys
 ohut nuoli = heikoin vaikutusyhteys

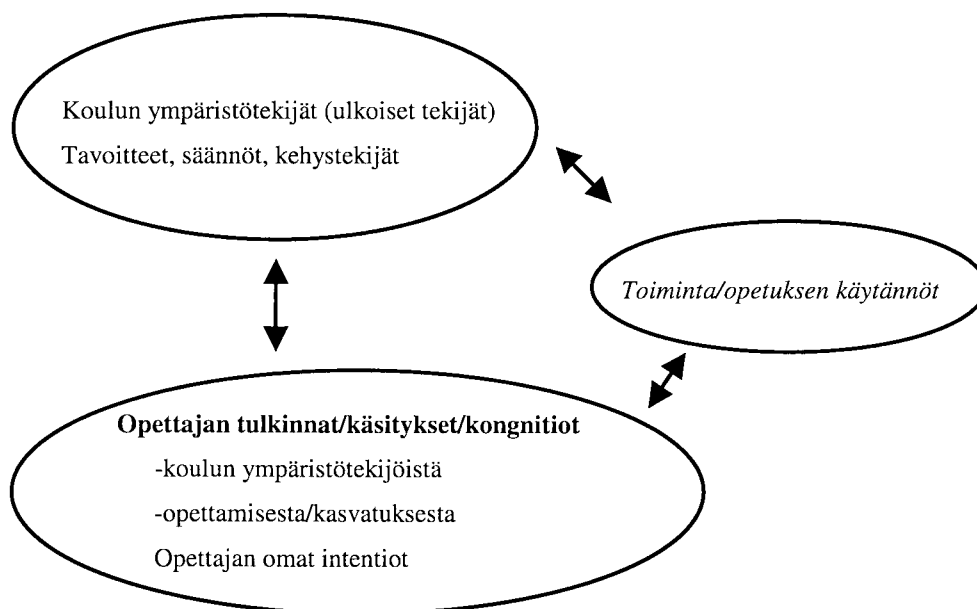
KUVIO 3 (Engeström 1987)

2.2.2 Sosiaalistuminen opettajaksi

Opettajan sosiaalistumisesta ammattiinsa on tehty monenlaisia tutkimuksia. **Sosiaalistumiseen vaikuttavista osa-alueista** tutkimusta on tehnyt esimerkiksi Kosunen (1994, 24).

Kosunen mallin mukaan opettajan toimintaan ja opetuksen käytäntöihin vaikuttavat sekä opettajan omat tulkinnat, käsitykset että intentiot ja koulun ympäristötekijät.

Sosiaalistumiseen vaikuttavat osa-alueet



KUVIO 4 (Kosunen 1994, 24)

Niikon (1998, 39-45) mukaan opettajan sosiaalistumista ammattiinsa on tutkittu usein vaiheittain eli kehityksellisten vaiheteorioiden avulla (Dreyfus & Dreyfus 1986, Berliner 1986). Silloin vaiheiksi on erotettu esimerkiksi:

- noviisivaihe, jossa kasvatus ja opetus on joustamatonta ja ne vaativat tietoista kehittämistä.
- edistynyt alkaja, toisen ja kolmannen vuoden opettajilla, jolloin toimintaa ohjaavat kokemukset ja ongelmat.

- pätevä opettaja, joka tekee valintoja, tekee suunnitelmia ja tietää, mikä on tärkeää ja mikä ei. Toiminta on kuitenkin vielä joustamatonta.
- taidokas opettaja, viisi vuotta opettanut, jonka opetusta ohjaavat tieto ja intuitio. Opettaja osaa tällöin ennustaa tapahtuvaa tietyllä tarkkuudella.
- eksperttiopettaja, hallinta on kohdallaan, samoin intuitiivinen terävyys tilanteesta ja toimintojen mukauttamisen kyky. Kaikki opettajat eivät saavuta tutkimuksen mukaan tätä koskaan.

Opettajan ajattelun kehitystä on luokiteltu myös kehitystasoihin perustuen (Harvey, Hunt & Schroder 1961):

1. Taso

Yksipuolinen (unilateral) riippuvuus

Vaiheelle on ominaista, että yksilöt ovat minäkeskeisiä ja pitävät tärkeänä ulkoisia syy- ja seuraussuhteita sekä konkreettisia perussääntöjä.

2. Taso

Negatiivinen (negative) riippuvuus

Yksilöt tutkivat itseään osana ulkoisia malleja ja normeja sekä olosuhteita.

3. Taso

Ehdollinen (conditional) riippuvuus ja vastavuoroisuus

Yksilöt tutkivat asioita perusteellisemmin

4. Taso

Yksilöiden välinen (interdependence) riippuvuus

Viimeisessä vaiheessa yksilöt saavuttavat integroituneemman ja riippumattomamman joukon sisäisiä sääntöjä ja malleja, jotka joko sopivat tai eivät sovi yhteen kulttuurinormien ja ulkoisten normien kanssa.

Samaan tutkimusotteeseen liittyy myös Fullerin ja Bownin (1975) malli opettajan kehityksestä ja sen vaiheista:

1. esiopettamisen vaihe
2. hengissä selviäminen
3. opettamistilanteisiin liittyvät huolet
4. käsitykset lapsista

Opettajuuden (ja oppijuuteen) voi ottaa näkökulmaksi myös ryhmän ja yksilön suhteen oppimiseen. Hytösen mukaan (1999, 49) ryhmää ja yksilöä ovat tutkineet esimerkiksi Berlak ja Berlak (1981). He ovat kehittäneet koulunkäynnin ristiriidoista mallin, jossa he havaitsivat, että opettajat liikkuvat kasvatusnäkemyksissään kahden ääripään välillä. Nämä ovat oppimisen näkeminen **sosiaalisesti tapahtumaksi** ja oppimisen kokeminen **yksilölliseksi tapahtumaksi**.

2.2.3 Motivaatio

Motivaatio on osa viestintäkompetenssia tiedon ja taidon lisäksi. Motivaatiota ja sen vaikutusta viestintätilanteeseen on tutkittu usein esiintymisarkuuden ja oppimisen tutkimuksessa. Gorham ja Millette (1997) tutkivat opettajien ja yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta motivoinnista. Opettajat kokivat heidän mukaansa onnistuneen motivoinnin johtuvan opettajan ohjeidenantamiskyvystä sekä oppilaan kyvystä toteuttaa asiat, joihin opettaja oli kokenut oppilasta motivoivansa. Gorhamin ja Miletten mukaan ei-motivoituminen oli opettajien mielestä kiinni oppilaasta itsestään - esimerkiksi ei-toivotuista tuloksista tehtävässä tai tiedon puutteesta. Oppilaat kokivat motivoitumisen johtuvan heistä itsestään - heidän tavoitteestaan kurssilla ja halustaan miellyttää joko ystäviään tai vanhempiaan. Ei-motivaatio oli heidän mukaansa oppilaille tällöin opettajasta johtuvaa huonoa esittämistaitoa ja huonon opetusaineksen valintaa. Mielenkiintoista Gorhamin ja Miletten tutkimuksessa oli myös se, että opettajat, jotka raportoivat oman motivaationsa huonoksi, näkivät oppilaiden motivoimisen opettajasta riippumattomaksi.

2.3 Tutkimus ja tutkimusmenetelmät

Kartoitan ala-asteen opettajien ja oppilaiden mielikuvia onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta. Tutkimuskysymys on seuraava:

Millaisia ovat ala-asteen opettajien ja 5. luokan oppilaiden mielikuvat onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta opetus- tai oppimistilanteessa?

Analyysin kohteena tutkimuksessa ovat syyt viestinnän epäonnistumiseen tai onnistumiseen tilanteessa, erot onnistuneiden ja epäonnistuneiden viestintätilanteiden ja eri ryhmien välillä (opettajat – oppilaat, miesopettajat - naisopettajat tai pojat - tytöt). Myös tilanteen sisältö ja haastateltavan ja muiden tilanteeseen osallistuneiden toimet ovat mielenkiinnon kohteena - millaisia rooleja tilanteessa omaksuttiin?

Pyrin haastattelujen avulla kartoittamaan rajatun oppilas- ja opettajajoukon näkemyksiä onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta. Haastattelun olen valinnut metodikseni keväällä 2001 tekemieni koehaastattelujen sekä paperille kirjallisesti vastattujen tehtävien perusteella. Haastatteluista tällöin saamani aineisto oli pituudeltaan ja kattavuudeltaan paremman tasoista kuin kirjoitettu. Opettajat myös kertoivat koetilanteessa usein jättävänsä kirjoitusta vaativat kysymykset vastaamatta. Oppilaat puolestaan pystyivät selvästi paremmin vastaamaan suullisiin kysymyksiin kuin kysymykseen paperilla.

Haastattelut tehtiin kevään ja syksyn 2001 aikana. Tutkimukseen osallistui opettajia ja oppilaita yhteensä neljästä koulusta Etelä- ja Länsi-Suomessa. Kouluihin otettiin yhteyttä puhelimitse. Jokaisessa koulussa opettajat saivat osallistua haastatteluun vapaaehtoisesti. Koulut, joihin haastattelun tiimoilta otettiin yhteyttä toivottivat kaikki haastattelijan tervetulleeksi. Haastattelusta ei kieltäytynyt yksikään pyydetty opettaja.

Koulujen nais- ja miesopettajien lukumääristä johtuen eri kouluista haastateltiin eri määrä nais- ja miesopettajia, kuitenkin niin, että kustakin koulusta pyrittiin saamaan mahdollisimman paljon vastaajia. Osallistuminen oli vapaaehtoista. Yhteensä haastateltavia oli 60, joista naisopettajia 21, miesopettajia 9 ja poikia ja tyttöjä molempia 15. Haastateltavat opettajat olivat kaikista ikäluokista nuorista vastavalmistuneista opettajista osa-aika eläkeläisiin. Opettajat olivat eri oppiaineisiin erikoistuneita. Ikää ja opetettavaa ainetta ei kuitenkaan kysytty haastattelussa.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina, joissa vastaajia pyydettiin muistelemaan kaksi tapahtumaa, jotka heidän mielestään ovat olleet onnistuneita tai epäonnistuneita viestinnän kokemuksia. Muistelutietoa pyydettyäessä tutkimuksen luonteeksi on valittu kvalitatiivisuus. Haastattelija ei rajannut opetusviestintää muulla tavoin kuin pyytämällä haastateltavaa muistelemaan tapahtunutta opetusviestinnän tilannetta, jossa itse on ollut läsnä ja jossa kommunikaatiota on tapahtunut kahden tai useamman ihmisen välillä. Todettiin myös, ettei tapahtuman ole pakko olla tapahtunut itselle, vaan että muistella voi myös kokemusta, jota on seurannut sivusta.

Viidesluokkalaisia pyydettiin muistelemaan oppimistilannetta. Haastattelija neuvoi vastaajia miettimään tilannetta, jossa luokassa viestintä oli onnistunut tai epäonnistunut tai on ollut hyvä tai paha olla ja sitten kuvailemaan sitä. Tilanteen piti myös olla sellainen, että haastateltava on ollut itse läsnä joko toimijana tai tarkkaillut sitä. Samoin kuin opettajia, kehoitettiin viidesluokkalaisia miettimään tilannetta, jossa toimijoita on ollut useampia kuin yksi.

Haastattelut kestivät 7-40 minuuttia. Opettajat puhuivat yleisesti pitempään kuin haastatellut oppilaat. Haastattelut tehtiin kouluissa

erillisissä luokissa tai muissa tiloissa, joissa keskustelua ei pystynyt kuulemaan muut kuin haastattelija ja haastateltu. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin. Ne analysoitiin teemottelemalla ne vastausten viestintätilanteiden piirteiden mukaan. Vastauksissa usein esiintyneet teemat nivottiin tällöin kokonaisuuksiksi.

3 Tulokset

3.1 Mielikuvia onnistuneesta viestintätilanteesta

Tässä luvussa esittelen haastateltujen mielikuvia viestintätilanteista, jotka ovat olleet heidän mielestään erityisen onnistuneita. Tilanteet on jaettu esiteltäessä ryhmiin niiden tapahtumien tai kontekstin perusteella. Käsittelen tässä vaiheessa opettajien ja oppilaiden vastauksia erillisissä ryhmissä. Luvussa käytetyt haastateltavien koodit on jaettu sattumanvaraisesti haastatelluille siten, että tytöt on merkitty kirjaimella t, pojat kirjaimella p, miehet kirjaimella m ja naiset kirjaimella n. Kirjainten lisäksi on kussakin ryhmässä käytössä juokseva numero. Tiivistettynä vastaukset on esitetty luvun lopussa.

3.1.1 5-luokkalaisten ja onnistunut viestintätilanne

Viidesluokkalaisten vastauksissa korostuivat hiljaisuuden, rauhallisuuden ja kuuntelun kokeminen onnistuneeksi viestinnäksi sekä ryhmätyön, parityön ja yhteistyön onnistuminen viestinnällisesti. Kahdeksassa vastauksessa kolmestakymmenestä mainittiin onnistuneen viestinnän osaksi hiljaisuus ja kuunteleminen. Ryhmätyöstä haastatellut puhuivat viidessätoista tapauksessa kolmestakymmenestä.

5-luokkalaisten raportoivat itselleen tapahtuneista onnistuneista tilanteista. He pysyivät vastauksissaan konkreettisissa esimerkeissään, vastaukset olivat kaikilla suhteellisen lyhyitä ja ne muistuvat helposti haastateltavien mieleen. Vastuksista vain kaksi käsitteli oppimista opettajan opettaessa. Loput vastaukset käsittelivät ryhmätyötä ja muunlaisia kokemuksia

koulussa. Suurimmalle osalle vastanneista onnistunut tilanne koulussa ei ollut oppimistilanne, jossa he olisivat oppineet jotain tiedollista vaan tilanne, jossa tekemisen kautta syntyi tunne osaamisesta, eli siitä, että käsillä oleva asia on tullut hoidetuksi hyvin tai toivotulla tavalla.

Kuunteleminen, työrauha ja hiljaisuus 5-luokkalaisista kahdeksalle onnistunut viestintätilanne luokassa oli tilanne, jossa pystyttiin säilyttämään työrauha tai hiljaisuus. Seitsemän viidestätoista vastanneesta pojasta ja yksi tytöistä oli tätä mieltä. Tilanteessa sekä haastateltavalla itsellään että muulla luokalla tai ryhmällä oli kuuntelijan rooli, jonka toimimista vastaajat eivät tuntuneet pitävän itsestäänselvyytensä. Viestinnän raportoitiinkin olevan onnistunutta silloin, kun kuunteleminen ja vaitiolo onnistui.

"Jos kaikki on aika hiljaa ja on työrauha" p1

"Silloin kun on työrauha" p2

"Kun kukaan ei riehu" p3

"Sillon kun saa tehtyä jotain rauhallisesti" p4

"On tärkeitä et pystyy keskittymään" p6

"Kaikki on hiljaa ja tekee tehtäviä" p7

"Kun opettaja puhuu selkeästi. Mä kuuntelin paremmin kuin yleensä ja keskityin. Muutkin oli hiljaa, jos muut olis hölissä, niin mä en olis oppinut niin paljon." t1

Haastatellut raportoivat tällaisen tilanteen vaativan viestintää kaikilta, koska hiljaisuus ja viestinnän ongelmattomuus ei ollut itsestäänselvyys. Hiljaisuuden saavuttaminen syntyi monista asioista, kuten opittavan asian mielenkiintoisuudesta.

"Me ollaan hiljaa, jos on joku mielenkiintoinen juttu, historiassa vaikka." p1

"Kuviksessa ollaan rauhallisempia, kun se on mukavaa." p5

"Matikan tunneilla me kuunnellaan, kun se on tärkeä aine." p2

Toisaalta tilanteen onnistumisen edellytyksenä oli myös opettajan kuri, ohjeiden antamiskyky ja läsnäolo.

"Se on sellanen tilanne, että kaikki onnistuu hyvin. Sillon kaikkien pitää keskittyä.--- Ope antaa ohjeet ja sillon ollaan hiljaa, jos me tajutaan. Jos me ei tajuta, niin sillon me ei olla." p7

"Jos ope on luokassa, niin ollaan hiljaa" p5

"Jotkut ei ajattele paljon työrauhaa, ne huutaa keskellä tuntia. Opettaja yleensä laittaa ne käytävään vähäks aikaa." p2

"Ope sanoo, että pitää olla hiljaa. Kyllä me aina joskus ollaan hiljaa. Jos se komentaa kovempaa, niin sitten ollaan hiljaa." p1

Osa oppilaista kertoi myös opettajan mielialan vaikuttavan hiljaisuuden ja työrauhan syntymiseen.

"Kun ope ei saarnaa, me keskitytään tuntiin. Kun se ärtyy, niin se ei opeta." p3

Ryhmätyö tai parityö Suurin onnistuneen viestintätilanteen konteksti oli ryhmä- ja parityöskentely eri muodoissaan. Haastatelluista viisitoista kolmestakymmenestä raportoi tällaisesta tilanteesta. Enemmistö näin vastanneista oli tyttöjä (12). He kertoivat tärkeitä olevan viestinnän tasapuolisuus tilanteessa, omaehtoisuus, tehtävän mielenkiintoisuus ja erityisesti jotain tiettyä tarkoitusta varten kerättyjen ryhmien aikaansaama viestinnän tapojen erilaistuminen ja moninaistuminen.

"Jos tehdään ryhmätöitä ja kaikista ryhmistä on tullu silleen tasa-arvoisia. Ja sit et kaikilla onnistuu hyvin." t2

"Että päätetään yhdessä, se ei yleensä onnistu." t3

"Matikan tukiopetuksessa, siellä me opittiin enemmän, kun voitiin yhdessä tehdä. Kun oli vähemmän porukkaa, niin oli helpompaa." t5

"On hyvä yhteishenki ja kaikki pelaa yhteen. Meillä ei ketään syrjitä, kun valitaan ryhmiä." t6

"Kun saadaan itte tehdä ja määrätä." t7

"Se tuntu ainakin musta mielenkiintoiselta tehtävältä." t8

"Kun me tehtiin opelle yhdessä kortti. Yhdessä päätettiin, että kuka kirjottaa ja sitten laulettiin." t11

"Mukavaa on ollut, kun kaikki on tehnyt yhdessä jotain kouluhommaa tai ollaan menty yhdessä ulos tutkimaan jotain hommaa. Jos kaikki tekee samaa juttua ja tykkää siitä. Sillon ryhmähenki tuntuu kaikkein parhaalta." t12

Myös ryhmän sisäiset suhteet aikaansaivat vastauksissa toiminnan ja tilanteen onnistumista. Erityisesti ystävyys ja sitä kautta toisen viestintätyylin ja toimintatavan tunteminen ja tuki tehtävää tehtäessä olivat 5-luokkalaisille tärkeitä.

"Hyvä ryhmä on aktiivinen ja yks ei tee kaikkia töitä." t2

"Meidän ryhmässä oli vähän erimielisyyksiä, mutta sitten me arvottiin, että mitä tehdään." t3

"Sitä tekee enemmän töitä, kun on pienempi ryhmä. Kyllä se riippuu vähän tyypistäkin. Me ollaan tunnettu pitkään, tietää, mitä toinen ajattelee. --- Jos mä en ymmärtäis, niin sitte toiset selittäis." t4

"Me ollaan kaikki tuttuja ja tyttöjä. Se toimii siksi, että tunnetaan toisemme." t7

"Se onnistu, kun meillä ei ollut epäselvyyksiä. Eikä mitään riitoja. Meillä oli yksi johtaja." t9

"Meidän ryhmä oli tosi hyvä, kaikki teki yhtä paljon" t10

"Meistä näkee sen (onnistumisen), kun me ei riidellä kun kaikki tykkää tehdä ja eihän siinä... kaikki tekee yhdessä ja puhutaan enemmän, niillekin, joille ei yleensä jutella." t12

"Meitä oli kolme, ryhmä toimi hyvin. Siellä oli sillon kivaa. Tehtävää oli kiva tehdä." p8

"Se johtu siitä aiheesta osittain ja sitte siitä ryhmästä. Oltiin tuttuja ja tehtiin yhdes, ei ollu mitään pomoo. Muilla ryhmillääkin meni ihan hyvin." p9

Opettajan rooli oli myös vastauksissa tärkeä tilanteen hallinnassa ja seuraamisessa sekä tehtävään motivoinnissa. Haastatteluissa vastaajat puhuivat opettajan roolista kuitenkin vasta kysyttäessä.

"Opettajan pitää tehdä jotain hauskaa, että tekee mieli tehdä sitä tehtävää" p14

"Opettaja anto hyvin ohjeet, antaa paikkoja, joista voi löytää tietoo. Kyllä sen silleen näkee, että se selittää ohjeet hyvin, niin se on suunnitellut sen aika hyvin." t2

"Opettaja kannusti ja sano, että tää menee hyvin." t3

"Ope ohjaa ja vahtii." t4

"Ope kirjottaa taululle ja me tehdään." t5

”Opettaja osaa antaa ihan hyvin ohjeita, joskus se ei osaa paremmin kuin me. Siitä näkee, että se on innostunut, kun se on niinku mukana, eikä vaan möllötä siinä reunassa. Se neuvo.” t6

”Opettaja istuu opettajanpöydällä ja antaa ohjeita, siitä on sit helppo tehdä.” t8

”Opettaja sano meille, että kiitos, se tuntu tosi mukavalta.” t11

”Kyllä onnistuminen aika lailla johtuu opettajastakin, se on yleensä mukana ja voi sekä innostaa että latistaa. Sen pitää olla mukana eikä ainoastaan istua opettajanpöydän takana ja tehdä jotain omia hommia, vaan niinku ihan rehellisesti puhua siinä.” t12

”Me saatiin opelta sellanen paperi, missä oli kaikkee tietoo niistä ja sitten se kävi aina kattomassa, että miten meillä sujuu. Opekin varmaan tykkäs siitä tehtävästä. Kaikki oli rauhallisia.” p9

Kerrontatilanne, hauskuus ja esittäminen Kolme kolmestakymmenestä vastanneesta 5-luokkalaisesta oli sitä mieltä, että tilanne, jossa joku muu kuin haastateltu on esittänyt jotain ja vastaaja on ollut osa yleisöä, on ollut onnistunut viestintätilanne. Tilanteen raportoitiin onnistuneen sen takia, että kaikilla on ollut siinä hyvä olla. Hyvän olon katsottiin kuitenkin johtuvan tilanteesta kerrotuista asioista. Opettajan läsnäolo koettiin tilanteesta tärkeäksi.

”Sellanen tilanne, että kaikilla oli hauskaa. Vaikka ympärsä, kun tulee jotain mieleen, joka liittyy siihen. Ja sit se kertoo sen ja siitä tulee kaikkee hauskaa. Kun on hauskaa, ollaan aika hiljaa ja nauretaan. Opettaja antaa meidän kertoa tai kertoo itse.” p10

”Opekin kättelee, kun me esitetään näytelmiä. Kyllä se nauraa ja tykkää. Me kuunnellaan aina ihan hiljaa.” p11

”Kaikki kuunteli ja nauro, se oli harjoteltukin hyvin.” t13

Yksilötehtävän onnistuminen Kaksi vastanneista (molemmat poikia) raportoi onnistuneen viestinnän olevan sidoksissa oman, itse tehdyn tehtävän onnistumiseen. Viestinnän tuli olla selkeää ja tarkoituksenmukaista mutta sellaista, että se tuki oppimista ja työn tekemistä ja sen valmiiksi saamista. Sekä opettajien että muiden

oppilaiden viestintä oli tässä tilanteessa tärkeää haastatelluille. Heidän oma viestintänsä jäi itse tekemisen onnistumisen varjoon.

"Ope näytti, miten piirretään ja kaikki tajus heti." p12

"Kun tekee töitä ja onnistuu. Sillon menee kaikki silleen hyvin. Siellä luokassa on kiva tunnelma ja saa keskittyä ja sitten mä tunnen, et mä osaan. Ihmiset on siellä sopivasti, jos mä en osaa, niin porukat tulee auttamaan. Opekin auttaa ja opettaa uusia asioita." p13

Henkilökohtainen onnistuminen Yksi vastanneista pojista ja kaksi tytöistä oli sitä mieltä, että onnistunut tilanne luokassa on haastateltavan henkilökohtainen onnistuminen, jossa hän osaa vastata oikein ja pystyy osoittamaan sen opettajalle ja luokalle. Onnistuminen tapahtuu silloin, kun opettaja antaa onnistumisen tapahtua ja muut ilmaisevat huomanneensa sen esimerkiksi antamalla positiivista palautetta.

"Musta on kiva osata vastaus. On kiva, kun muutkin tietää, että mä osaan. Musta on kiva, että muutkin huomaa, kun mene hyvin. Joskus kun ope on huonolla tuulella, niin sillon ei ole ihan niin kivaa. Muut on mukavia, kun ne taputtaa joskus kun mä osaan." p15

"Vaikka jos joku sanoo, että mä olen hyvä kaveri." t14

"Opekin sanoo kiitoksia. Kyllä se tietää, että meille on se tärkeitä. Se sanoo niin ihan tarpeeks usein." t14

"Niistä näki, että ne kuunteli ja nautti. Kaikki sano, että meni hyvin." t15

3.1.2 Opettajat ja onnistunut viestintätilanne

Kolmestakymmenestä vastanneesta opettajasta naisia oli yhteensä 21 kappaletta. Naisille oppilaiden reaktiot ja niiden tulkitseminen tuntui olevan tärkeää. He kertoivat usein, kuinka olivat tarkkailleet tilanteessa oppilaitaan. Vastanneista yhdeksän oli miehiä - sukupuolijakauma heijastelee miesten ja naisten määrää opetustehtävissä. Opettajat raportoivat tärkeäksi onnistuneessa viestintätilanteessa oman valmistautumisen ja tilanteen hallitsemisen sekä tiedollisten tavoitteiden saavuttamisen suunnitellulla tavalla.

Valmisteltu ja hyvin ohjeistettu tilanne Haastatelluista opettajista viisitoista kolmestakymmenestä (viisi miestä, kymmenen naista) oli sitä mieltä, että onnistuminen liittyy kiinteästi siihen, kuinka paljon tilannetta on valmisteltu etukäteen. Tähän haastatellut näyttivät liittävän myös suunnitelmallisuuden ja kokemuksen tilanteiden vetämisessä. Heille tilanne oli onnistunut, kun he itse pystyivät toimimaan ja viestimään siinä suunnittelemaansa ja hyväksi kokemallaan tavalla ja lapset toimivat heidän asettamiensa raamien mukaan. Heille tilanteen hallitseminen ja toiminnan ohjaaminen tuntui olevan tärkeää. Sanoman perillemeno tuntui heistä myös tärkeältä.

"Oma valmistelu on tärkeintä, se miten välittää asiat. Onnistun silloin, kun oppilaat oppii." m5

"Jos on itse suunnitellut asian hyvin, silloin viestintä onnistuu." n1

"Onnistunut viestintä tapahtuu silloin, kun opettaja on sen todella tarkkaan harkinnut. Mitä paremmin on valmistautunut, sitä paremmin ne oppilaat oivaltaa sen. Opettaja välittää jonkun viestin. Mä käsitän viestinnän siksi, mitä mun pitää oppilaille sanoa. Se on sitä viestintää, että miten ne ymmärtää sen." n3

"Viestinnän pitää mennä perille." n4

"Hyvässä tilanteessa on selkeät ohjeet, tehdään koko tunti töitä, eikä sitten tartte enää paljoa neuvoa." m1

"Se menee ihan käsi kädessä, kuinka oot valmistellu asias, niin se viesti menee paremmin perille." m2

"Oon ollut pitkään opettajana ja yleensä se menee aika hyvin. Ehkä sitä on rutinoitunut. Silloin kaikki seuraa. Joku poikkeava tilanne." m3

"Ihan voisin sanoa, että nää tilanteet on siitä kiinni, kuinka hyvin on valmistautunut ja perehtynyt asiaan." n6

"Kun mä onnistun, niin puhun aika vähän. Pitää olla oikeella tavalla vaativa, silloin tilanne pysyy hallinnassa." n7

"Palkitsevin tilanne on, kun on saatu paljon aikaan ja koko tunti tehdyksi. Toisto on hyväksi." n 19

Opettajat erittelivät myös oppimisen ja viestinnän onnistumisen kannalta tärkeäksi havaitsemiaan viestintäkanavia.

"Havainnollistaminen on myös tärkeää." n1

"Lapselle pitää antaa tilaa olla luova. Pitää antaa käytännön esimerkkejä."

n3

"Varma ote on tärkeä muutenkin kuin puhuessa, nonverbaaliikka on tärkeää."

"Ja tilannetekijät kanssa." n6

"Jos ohje ei mee perille, niin siitä saa nopeesti palautetta. Pitää käyttää monta kanavaa yhtä aikaa." n8

Opettajat raportoivat onnistuneen viestinnän luokassa sisältävän oppilaan tuntemista, varmuutta omista taidoista, vakuuttavuutta viestinnässä, sääntöjen ja viestinnän samankaltaisuutta pitemmällä aikavälillä. Haastateltujen mielestä valmistautumisella oli oppilasta tukeva funktio, joka viime kädessä saa sekä opettajan että oppilaan tuntemaan onnistumista.

"He tietää, että mulla on sellaset selkeet samantapaiset ohjeet aina vuodesta toiseen." n2

"Sillon sekä opettajalla että lapsilla on hyvä olla." n4

"Kun opettajan viesti on selkeä, niin ei tarvitse kysellä." n4

"Mielekkyyks on tärkeää ja opettajan roolin rikkominen." n6

"Oppilaat nauttii sillon tekemisestä, kun kaikki sujuu luonnostaan ja rauhallisesti. Hyvissä tilanteissa se on molemminpuolista, sen aistii siitä näitten tekemisestä." n7

"Onnistuminen on siinä, että koulu on kuin armeija, täällä on kaikenlaisia lapsia ja sitten opettaja sukkuoi niiden välillä. Kaikki oppiminen ja opettaminen lähtee oppilastuntemuksesta. Kyllä siihen menee vuosia. Korostaisin nuoremmillekin opettajille oppilastuntemusta. Onnistumisessa on myös tärkeää, että oppilas saa onnistua, kun opettaja ohjaa. Helppo työ ei palkitse." m4

Osa naisopettajista raportoi hyvin suunnitellun viestinnän aiheuttavan oppilaissa positiivisia reaktioita ja lisäävän viestintää.

"Oppilaat on sellasissa tilanteissa innostuneita ja rauhallisia ja yrittää parhaansa." n1

"Sillon lapset alkaa myös kommunikoida keskenään." n3

"Sellasessa tilanteessa on vuorovaikutusta lasten keskenkin." n4

"Kun opettaja yrittää, yrittää lapsetkin." n4

Motivoiminen Kolmelle miesopettajista ja yhdeksälle naisopettajalle onnistunut viestintätilanne syntyi, kun haastateltava pystyi motivoimaan oppilaan tekemään tai oivaltamaan jotain. Tällaisissa tilanteissa haastateltavat kertoivat tärkeää olevan opettajan oma motivaatio ja se, että lapsille osattiin välittää asioita heitä kiinnostavalla tavalla. Motivoitumisen syyt nähtiin joko haastatelluista itsestään johtuviksi tai ryhmän sisäisen toiminnan aikaansaamiksi. Myös ympäristö ja viestintäkonteksti mainittiin motivaation yhteydessä.

"Olin onnistunut piirtämään niin oikean kuvan ja kuvailemaan verenkiertoa niin elävästi, että eräs oppilaistani pyörtyi, muut kuuntelivat ja kyselivät virkeästi." m6

"Mä motivoin niitä silleen, etten koskaan käytä valmiita esimerkkejä. Omalla innostuksella luo sellasia esimerkkejä, joita itekin mieltii. Ettei valmiita ratkaisuja... siihen ne jää lankaan. Ei ne tajua, että hei, meitä yritetään motivoida." m7

"Tilanne tulee siitä, kun pystyy motivoimaan oppilaat tekeen jotain. Vaikka silleen, että näyttää esimerkin ja saa sen viestin silleen perille. Motivaatio tekee sitten sen, että huonommistakin ohjeista saa paremmin selvää." m8

"Opetushan on kaiken kaikkiaan pelkkää viestintää. Sillon oon onnistunut, kun kaikilla on sellainen hetki, että vaaaaau." n9

"Tottakai ne aistii, että mä oon motivoitunut. Jos mä meen sinne ja tiedän, ettei se onnistu, niin kyllä ne sen huomaa. Oppilaista se riippuu, että tarttuuko mun motivaatio... siitä millanen se ryhmä on ja siitä paljonko ne näyttää, että miltä niistä tuntuu." n10

"Olin onnistunut herättämään innostuksen, motivoimaan asian." n11

"Tilanteen täytyy olla otollinen opetukselle, onnistuminen on aikuisen vastuulla ja sillon vuorovaikutuskin on aikuisen vastuulla. Viestintä on tapa pitää lapset mukana tilanteessa." n12

"Mulle onnistunut juttu on sellanen, että jonkun lapsen kanssa on tehty jotain ja sille tulee onnistumisen kokemus. Mä olen sen tukena." n13

"Oman motivaation puute näkyy oppilaille. Kun nekin innostuu, niin ne kyselee ja silleen ja toteuttaa." n14

"Kun osaa olla tarpeeksi konkreettinen ja oman viestinnän jälkeen lapset alkaa viestiä keskenään." n18

"Motivoituminen on tärkeätä, vaikka ympäristö olis meluinen eikä kannustais motivoitumaan." n10

Opettajat kertoivat myös, että motivoituminen näkyi selvästi lasten viestinnästä.

"Mä aistin sen innostuneisuutena ja siinä hommassa on silloin sellasta poltetta. Porukka on aktiivista ja puhuu." m8

"Oppilaista näkee sen motivaation sellasessa tilanteessa, jossa ne normaalisti lopettais tekemisen, vaikka kun helikopteri lentää yli, mutta silloin ne tekee vaan sitä juttua." m7

"Lapset kysyy silloin ja oppii." n 11

"Lapset kiinnostuu ja syntyy vuorovaikutusta niiden välillekin." n12

"Silloin niistä näkee, että ne kuuntelee. Silloin opettajakin on mukana." n14

"Tilanne on onnistunut, kun lapset onnistuu." n18

Osa opettajista erotteli myös viestinnän onnistumiseen tarvittavia viestintätapoja ja niiden yhdistelmiä.

"Parhaiten toimii, kun on muutakin kun sanat." n9

"Pitää nähdä oppilaista, että kauanko ne jaksaa." n14

"Käytettiin montaa mediaa." n15

Ryhmän keskinäisviestintä Yksi haastatelluista miesopettajista näki onnistuneena viestintätilanteena tapauksen, jossa ryhmä oppilaita oli pystynyt luontevasti kommunikoimaan keskenään. Hänen mielestään tämän kaltainen tilanne syntyy, kun viestintä siirretään vähemmän viralliseen kontekstiin luokassa; vaikkapa istutaan piirissä ja ollaan siten lähempänä toisiaan. Onnistuminen on hänen mukaansa:

"Se on sellasta yleistä vapautuneisuutta." m9

"Onnistutaan, kun kaikki tuntee kuuluvansa joukkoon ja pystyy osallistumaan tasapuolisesti. Se näkyy siinä, että kaikki kommentoi. Toisaalta se näkyy myös eleistä, vaikka niissäkin on sitten kaikilla eroja." m9

”Huonossa” tilanteessa tapahtuva hyvä viestintä Kaksi vastanneista naisista kertoi onnistuneen viestinnän tapahtuneen tilanteessa, jossa käsiteltiin vaikeaa asiaa. Tällöin onnistuminen johtui siitä, että opettaja oli omalla käytöksellään ja viestintätavallaan saanut asian selvitettyä siten, että lopulta asia oli ratkennut ja muillekin oli jäänyt tilanteesta hyvä olo.

”Se oli huono tilanne, jossa viestintä oli hyvää. Olen tyytyväinen siihen miten se meni” n19

”Se oli hedelmällistä, kun juteltiin yhdessä.” n20

”Siitä ei kuitenkaan jäänyt kenellekään ahdistunutta oloa. Saatiin se keskustelu kevennettyä.” n20

Naiset kertoivat tärkeää tällaisessa tilanteessa olevan tilanteeseen paneutuminen ja toisten tukeminen. Myös tasapuolisuus ja kuunteleminen koettiin tärkeäksi.

”Kerroin omasta elämästäni ja ne lapset kertoi omia kokemuksiaan.” n20

”Annoin heidän itse kertoa omat versionsa.” n19

Viime kädessä naiset kokivat onnistuneensa havaitsemansa tai saamansa palautteen ansiosta.

”Toinen opettaja kiitti minua ja sanoi, että ammattitaitoani oli ollut nautinto katsella.” n19

”Näin niiden ilmeistä, että ne suhtautu siihen tosi vakavasti. Siitä herkistymisestä näki, että niillä tuli empatia pintaan.” n20

3.2 Mielikuvia epäonnistuneesta viestintätilanteesta

3.2.1 5-luokkalaiset ja epäonnistunut viestintätilanne

Haastatellut tuntuivat pohtivan epäonnistunutta viestintätilannetta pitempään kuin vastatessaan onnistuneeseen viestintätilanteeseen. Epäonnistuneen ja onnistuneen viestinnän mielikuvilla ei tuntunut olevan mitään yhteyttä - eli tietty vastaus onnistuneeseen viestintätilanteeseen ei johtanut tiettyyn vastaukseen epäonnistuneesta viestintätilanteesta tai päinvastoin.

Rauhattomuus Haastatelluista viidestätoista 5-luokkalaisesta enemmistö, eli 14, näytti olevan sitä mieltä, että rauhattomuus luokassa luo epäonnistuneen viestintätilanteen. Tämä johtui vastaajien mielestä monista tekijöistä. He kertoivat aiheen kiinnostavuuden, väsymyksen tai opettajan ja luokan mielentilan vaikuttavan rauhattomuuteen. Rauhattomuutta näytti olevan kahdenlaista: oppilaiden ja opettajan rauhattomuutta.

"Joku vaan juttelee, eikä tee tehtäviä. Mä luulen, että se johtuu väsymyksestä." p3

"Sillon on yleensä paljon melua ja porukat ei saa mitään tehtyä." p6

"Jos ei pysty keskittymään, niin sillon ei ole kivaa." p7

"Joskus ope on huonolla tuulella, kun me ei olla tehty läksyjä." p8

"Jossain ryhmässä on melua, eikä ite pysty keskittymään. Mää ainakin yritän sanoa, että ollaan vähän hiljempää." p9

"Jos edellisellä tunnilla on opelle tapahtunut jotain, niin se on huonolla tuulella ja sillon me ei puhuta niin paljon tai riehuta. Se ei hymyilekään niin paljon. Kyllä sen huomaa ihan heti, ei kuitenkaan aina. Sillon kun se alkaa opettaa, niin sillon sen kyllä huomaa." p15

"Joskus luokka ei vaan kuuntele. Niitä ei varmaan kiinnosta sillon." t1

"Jos on sellanen olo, niin ei tuu yhtään mitään, voi sitten vaan pyöriä." t2

"Ne samat tyytit usein meluu, kai ne on oppineet sellaseen, että voi puhua toisten päälle." t3

"Kaikki vaan pelleili koko ajan. Kaikki oli väsyneitä." t7

"Kun on huono keskittyä luokassa. Se johtuu siitä, että välillä kaikki puhuu." t8

"Jos ryhmässä on vaikka jotkut pikkasen riidoissa. Sillon on ongelmia, kun ne ei anna periksi yhtään." t2

"Jos opella on huono päivä, eikä se jaksu kunnolla selittää sitä ja jotku vielä meluaa. Sitten me yritetään olla suututtamatta sitä enempää. Kyllä syytä on sillon molemmissa. Joku alottaa ja kaikki menee siihen tilanteeseen. Mä oon sitten ihan hiljaa ja kuuntelen. Ope huutaa. Jos oppilaalla on huono päivä, niin se on ihan hiljaa vaan. Tai sitten se suuttuu ihan pienestä." t5

Haastateltujen mielestä kunnolliset säännöt ja niiden tunteminen auttavat tilanteen ratkaisussa, jos rauhattomuuden saa aikaan luokka. Toisaalta he myös kertoivat, että jos opettaja aiheuttaa rauhattomuuden olemalla

huonolla tuulella, voi ryhmä ratkaista epäonnistuneen tilanteen omalla toiminnallaan.

"Joskus ryhmässä joku sanoo, että olkaa hiljaa." p7

"Me ollaan sitten vaan hiljempaa." p8

"Kaikki höpötti ja siellä ei voinut keskittyä. Siel oli liian levotonta. Kun yks alottaa, menee muut perässä. Mä yleensä sanon, että olkaa hiljaa, kun me ei voida tehdä töitä rauhassa." t7

Opettajan rooli tällaisessa tilanteessa oli 5-luokkalaisten mielestä tärkeä. Kaikki vastanneet kertoivat, että opettaja voi lopettaa luokan rauhattomuuden käytöksellään ja viestinnällään.

"Opettaja kattelee ja kaikki tajuu mennä paikoilleen ja lopettaa riehumisen. Ei sen yleensä tartte paljon sanoa, se vaan on hiljaa." p10

"Sillon ope sanoo, että olkaa hiljaa." p7

"Ope huomauttaa sitten niille." p3

"Joskus ne kuuntelee mua paremmin kuin opettajaa, kun se on jotenkin liian kovakouranen, pitää olla vaan niinku... reilu. Kyllä se tietää olevansa joskus liian kovakouranen." t7

"Sit ope sanoo, et olkaa hiljempaa. Kyl me sit ollaan." t8

"Ope voi helpottaa tehtäviä." t5

"Opettaja huomaa tällasen aina välillä. Se ei aina puutu asiaan. Open pitäis laittaa siihen ryhmään joku lisähenkilö tai vaihtaa ryhmiä tai huomauttaa niitä." t2

Riitatilanne Tytöt kertoivat haastatteluissa riitatilanteista, jotka heille olivat jääneet mieleen epäonnistuessaan. Riitatilanteista kertoi yhteensä kuusi tyttöä. Riitoja oli kolmenlaisia: ryhmän sisäiset riidat, yhden ihmisen ja ryhmän väliset riidat ja ryhmän ja opettajan väliset riidat.

Ryhmän sisäisiä riitoja tytöt kuvailivat pienestä alkaviksi tapahtumiksi, joissa riitelijöiden ympärille lopulta kerääntyy joukko tukijoita, jotka alkavat myös riidellä.

"Me pelattiin jalkista ja mä törmäsin X:ään ja se potkas mua selkään. Kaikki tytöt oli mun puolella ja pojat X:n puolella. Ope anto paperia ja

kynän ja me kirjoitettiin, että mitä oli tapahtunut. Sitten ope kyllästy siihen ja löi vaan hanskat tiskiini. Se meni sitten ohi. Mä luulen, että kaikki vaan halus puolustaa jompaakumpaa.” t11

”Kun pikkujutusta tulee ulkona riitaa ja sitä yritetään sovittaa. Kaikki on sitten eri mieltä. Lopulta kaikki syyttelee ja jaarittelee. Sitte täytyy kyllä ottaa ope mukaan. Se kyselee kaikilta kannan ja osaa hillitä. Se johtuu siitä, ettei se oo siinä osallisena, se on puolueeton. Yleensä ne riidat on kahden ihmisen välillä, joilla on sitte tukijoukot. Siinä pitäis vaan kaikkien rauhottua ja jos ei oo nähnyt tarkkaan, niin sanoa se, eikä vaan kuunnella muita ja olla tietävinään. Kaikkien pitäis niinku kuunnella.” t12

”Riita näkyy silleen, että me supistaan.” t15

Toinen riidan muoto oli kahden haastatellun mukaan yhden ihmisen ja ryhmän välinen riita, joka johtui yksilön erilaisuudesta tai pettymyksestä omaan suoritukseen.

”Jos joku haukkuu tai kiusaa toista, kun se on erilainen. Ope tietää niistä yleensä ja puhuu sen kiusatun ja kiusaajan kanssa.” t14

”Mä olin pahalla tuulella ja muut vaan intti. Mä en tykkää sellasesta.” t13

Kolmas riita, josta myös kertoi kaksi ihmistä, oli opettajan ja ryhmän välinen riita, jossa väärinkäsityksestä ja viestintäkatkoksesta syntyi yhä vain lisää väärinkäsityksiä ja viestintäkatkoksia.

”Opettaja suuttu meille, kun me oltiin törkeitä. Sen tilanteen olis kyllä voinut hoitaa paremminkin. Se oli uusi, eikä tiennyt, että me ollaan suorasukaisia.” t6

Kuunteleminen Neljälle haastatelluista viidestätoista pojasta kuuntelemattomuus oli epäonnistuneen viestinnän aiheuttaja. Se aiheutti ongelmia ryhmässä ja opettajan ja oppilaan välillä. Kuuntelemattomuuden pojat näkivät aiheutuvan kiinnostuksesta, väsymyksestä ja ympäristöstä, mutta myös kiireestä.

”Kun ei oikein tiedä, että mitä pitää tehdä. Sillon ei olla tarpeeksi selitetty ja kuunneltu.” p5

”Jotkut tehtävät on vaan liian vaikeita vaikka niitä kuinka selittäis.” p12

”Mikään ei onnistu, kun on kiire.” p13

Opettajan rooli tuntui olevan vastaajille erilainen. Kaksi vastanneista oli sitä mieltä, että opettaja kyllä auttaa ja selittää, kahdelle opettajan antama tehtävä ja ohjeet olivat liian vaikeita.

"Mulla on sellanen apuope, joka kyllä sitten auttaa." p12

"Ope ei sillon huomannut koko juttua." p13

"Ope auttaa kyllä." p14

Ongelman selvittely Kolmelle pojista oli epäonnistuneena viestintätilanteena mieleen jäänyt tapaus, jossa epämiellyttävän tapahtuman jälkeen yritettiin selvittää tapahtumien kulkua. Pojat kertoivat kokeneensa, ettei heitä kuunneltu tai ettei heitä uskottu, vaikka he kuinka puhuivat.

"Opettaja sano mulle, että mää oon sen tehnyt. Eikä se pyytänyt edes anteeksi sitä." p1

"Riitatilanne, jossa joku vähä haukkuu toista ja sitten se ottaa hermoon ja menee lyömään ja sitten se alkaa." p2

Kaksi pojista kertoi, että myös tilanne, jossa tapahtumaa selvitettiin, tuntui heistä ongelmalliselta.

"Sen selvittelyyn meni puolet tunnista." p11

Motivaation puute Kaksi vastaajista kertoi omaksi epäonnistuneeksi viestintäkokemuksekseen tilanteen, jossa viestintä oli epäonnistunut, koska ryhmän jäsenet kokivat tehtävän olevan turha ja järjetön. Tämä oli heidän mukaansa aiheuttanut motivaation puutetta ja viestinnän katkeamisen.

"Siitä ei tullut mitään, siinä ei ollut oikein mitään pointtia. Kukaan ei oikein jaksanut kommentoida tai tehdä." t9

"Porukat ei vaan jaksaneet tehdä mitään, kun se ei onnistunut." t10

Surullinen tilanne Yhden vastanneen tytön mielestä tapahtunut surullinen tilanne oli myös viestinnällisesti epäonnistunut, koska hänen mukaansa siitä jäi paha olo.

"Näitä on aika harvoin, jää vaan paha olla." t4

3.2.2 Opettajat ja epäonnistunut viestintätilanne

Opettajille epäonnistunut viestintätilanne tuntui liittyvän vahvasti omaan epäonnistumiseen ja sanoman perille menemisen epäonnistumiseen. Valmistautumattomuuden mainitsi epäonnistuneen viestinnän aiheuttajaksi 14 opettajaa 30:stä.

Oman valmistautumisen heikkous Kolme vastanneesta yhdeksästä miehestä ja yhdeksän viidestätoista naisesta kertoi epäonnistuneeksi viestintätilanteeksi tapauksen, jossa epäonnistuminen syntyi haastatellun itsensä huonosta valmistautumisesta tilanteeseen. Tämä aiheutti opettajien mukaan lapsissa rauhattomuutta, eikä asiaakaan silloin opittu. Vuorovaikutus loppui yhden haastatelluista mielestä tällaisessa tilanteessa kokonaan, muut puhuivat niin kutsuttujen oheistoimintojen alkamisesta.

"Joskus informaatio on heikkoa. Jos ei ole itse loogisesti ajatellut, niin tulee paljon väärinymmärryksiä. Sitten ne pyörii. Valmistelemattomuus vaikuttaa, siinä tilanteessa ei ole sitten paljon vuorovaikutusta." m1

"Sellanen kun ope ei ole innostunut ja on valmistautunut huonosti. Sitten voi mennä yli sen ajan, että lapset jaksaa kuunnella. Ja opettaja väkisin, kun ei kiireessään ole keksinyt suunnitella mitään muuta, niin jankkaa väkisin. Sitten alkaa kaikki oheistoiminnat. Päät pyörii ja aletaan vähän katsella kaveria ja jutella. Aletaan rakentaa kynistä ja kumeista jotain tornia pöydälle." m2

"Sillon on vaan valmistellu huonosti." m5

"Epätarkat ohjeet ja luokka ei kuuntele." n1

"Mä en jaksanut perehtyä siihen asiaan. Riittävän hyvin ei ollu valmisteltu." n6

"Jos mä puhun liikaa ja oppilaat tekee liian vähän. Oppilaat on sillon ärsyyntyneitä ja opettajakin... ja sitten on ketjureaktio valmis. Tilakin saatto vaikuttaa siinä." n7

"Mä ajattelen sen niin, että epäonnistumien juontaa juurensa siitä, että jos on itse huonosti suunnitellut tai funtsinut asian, niin sitten se ei ole itselle jäsentynyt, eikä voi olla oppilaillekaan." n8

"Jos annan ohjeet väärin tai liian vaikeasti. Sillon niille ei jää mikään mieleen." n12

"Mun olis pitänyt paremmin valmentaa." n18

Oppilaiden toimintaa naiset kuvasivat epätietoiseksi ja siksi kaoottiseksi:

"Se on niille sekavaa ja väsyttävää." n8

"Oppilaan vuorovaikutuksen pitäis olla oikea vireystila." n12

"Oppilaat kyllä huomaa, että joku on vialla." n20

Kaikki kolme näin vastannutta miestä olivat vastanneet onnistuneeseen viestintätilanteeseen samalla tavalla - he näkivät sen tämän tilanteen kääntöpuolena eli valmisteltuna tilanteena.

Naiset kertoivat paljon oman käytöksensä taustoista. Valmistautumattomuutensa ja tilanteen huonoon viestintään he näkivät monia syitä, kuten:

"Musta näkee kyll' heti, oonko motivoitunut. Oon sitten niin hyvällä tai pahalla päällä, niin se heijastuu." n8

"Aika oli huono, eka päivä loman jälkeen. En tehnyt paljoakaan niiden tuntien hyväksi." n20

"Työjärjestys vaikuttaa tiedon vastaanottoon." n3

Toisaalta naiset myös esittivät tilanteelle ratkaisuehdotuksia:

"Kun sitä näkee sen sählingin, niin juttu poikki ja kertaus." n8

"Pitää olla toiminta suuntautunut oikeisiin asioihin. Sitä pitää vaan harjoitella: mikä tehtävä, suunnittelu, toteutus ja arviointi. Se ajatuksen muuntaminen käytännöksi. Mitä useampi kanava sitä parempi - havainnollistaminen on tärkeää." n12

Väärin mitoitettu tai suunniteltu tehtävä Kuusi vastanneista naisista kertoi epäonnistumisen tapahtuvan silloin, kun he ovat suunnitelleet tehtävän väärin tai ovat mitoittaneet sen väärin. He kertoivat liian

vaikeuden tai helppouden olevan ongelma. Toisaalta väärä opetusmenetelmä on heidän mukaansa omiaan pilaamaan hyvänkin asian. Kolme naisista kertoi tilanteesta, jossa epäonnistunut viestintä sai alkunsa haastatellun itsensä pakotettua itsensä opettamaan tiettyä asiaa.

”Jos huomaa, että se on kyvyille ylivoimasta. Jos opettaja mitottaa lapsen kyvyt väärin.” n15

”Koin, että koko asia oli mennyt pieleen. Tiesin, että olisi pitänyt pohjustaa enemmän. Olin tehnyt mukavasta asiasta vaikean ja yksitoikkoisen.” n11

”Kun vaan puhutaan, ei ne silloin muista.” n9

”Yks tosi epäonnistunut tilanne oli, kun halusin saada oppilaan väkisin oppimaan. Olin itse väsynyt ja ajattelin, että tää on saatava onnistumaan.” n21

”Jos vaan ajattelee, että opetussuunnitelmassa lukee näin, että tää on tehtävä.” n17

Oppilaiden toiminnasta naisopettajat kertoivat vähän. Heidän viestintänsä tilanteessa on oppimattomuutta ja sen julkituomista nonverbaalisesti tai verbaalisesti:

”Vilkkaimmat alkoivat pyöriä ja hetken kuluttua huomasin, että myös luokan fiksit vaipuivat ajatuksiinsa ja alkoivat supattaa.” n11

”Oppilaat oli turhautuneita, ne kyseli paljon ja oli vähän epävarmoja.” n15

Motivoinnin puute Kaksi miesopettajista kertoi tilanteesta, jossa motivoinnin puute ja opettajan motivaation puute aiheutti epäonnistumisen kommunikaatiossa. Yksi miehistä kertoi, että hänen mielestään oppilaat sulkeutuvat, kun eivät motivoitu oppimaan. Toinen totesi kokonaisuusien puuttumisen aiheuttavan motivaation vähenemistä. Myös havainnollistamisen puute koettiin olennaiseksi.

”Oppilaat ei osaa vaatia selitystä. Sitten ne sulkeutuu.” m4

”Sanalliset ohjeet ei mee perille pelkästään. Pitää tehostaa jollain muulla. Mä toivoisin, että ne näkis kokonaisuuksia ja oppis.” m9

Kuunteleminen Haastatelluista naisopettajista yhden mukaan epäonnistuminen tapahtuu kuuntelemisen loppuessa:

”Jos ei kuuntele ja toinenkaan ei kuuntele. Luulen, että se johtuu aika paljon siitäkin, ettei itse osaa valita sanojaan oikein. Niin ja tilanteesta.” n13

Oma tietämättömyys Yksi vastanneista miesopettajista kertoi tilanteesta, jossa hänen tietämättömyytensä käsiteltävästä aiheesta oli aikaansaanut hänen kannaltaan nolon tilanteen, jonka hän oli puhumalla korjannut.

”Oppilaat tietysti uskoivat opettajien kaikkien järjestelyjen olevan oikeita ja hyväksyivät tämän työnjaon. Luulen kuitenkin fiksuimpien oppilaiden huomanneen asiassa jotain hämärää, pahan aukon opettajan tiedoissa.” m6

Ryhmäviestintätilanne Puutteelliset ryhmätyötaidot ja kyky arvioida omaa toimintaa johti epäonnistuneeseen viestintätilanteeseen neljän opettajan esimerkissä. Heidän mukaansa tilanne oli kaoottinen sekä ryhmän huonon ohjeistuksen, toiminnan ja edeltävän opetuksen takia. Opettaja oli tällöin mielestään antanut selkeät ohjeet, joita ryhmän olisi hänen mukaansa pitänyt kyetä seuraamaan. Ryhmä oli kuitenkin toiminut tilanteessa sääntöjen vastaisesti tai ryhmäprosessi oli hankaloitunut.

”Sitten ne tytöt nousee ylös ja menee pesemään nokkahuilua. Mä sanon, että älä mene pesemään nokkahuilua. Älä mene, nyt lauletaan. Se liike vaan jatkuu. Mä alan tietysti hikeentyä... kun olin jo kolme kertaa sanonut. Sitten mä karjasin, että tajuatko, ettet mene pesemään sitä. Sitten ne suuttu mulle. Meidän kommunikaatio ei vaan pelaa. Niitä on sellanen kolmen tytön porukka. Muut on täysin hiljaa ja kuuntelee. Ne kai pelkää niitä.” n16

”Niiden keskinäinen vuorovaikutus on sellasta kaveripiirin hakemista, josta ne sais tukea sille omalle riehunnalleen. Se tulee aika pitkälti pojille, kun murrosikä alkaa. Se ei ole sellasta verbaalista, ne vaan alkaa riehumaan. Sillon mä yritän stopata tilanteen tai pyydän jäämään tunnin jälkeen.” n4

”Kun mä otan ne esimerkiksi riviin ja annan ohjeita, niin siinä on yhtäkkiä sellanen 6-8 tytön ryhmä, niillä on ihan omat jutut menossa. Mä annan ohjeet ja sen jälkeen niitten pitäis alkaa tekemään jotain. Niin nää tytöt on ihan, että mitä piti tehdä ja muuta. Sitten mä suutahdan, kun nään, ettei ne ota mun ohjetta vastaan. Tyypillisesti loput on hiljaa ja kuuntelee, sen tietää

siitä, että ne kattoo niinku suoraan ja ehkä vähän pälyilee niitä muita tyttöjä.” n 2

”Tuotos oli huono ja ryhmätyötaidot huonoja... ja oppilaiden välinen viestintä oli minimaalista. Olisin voinut antaa selkeämmät ohjeet - yksiselitteisemmät. Tottakai sitä katsoo ekaksi itse peiliin, että miksi. Omassa työskentelyssä on parantamisen varaa.” m8

Oppilaan sopeutumattomuus Kaksi miesopettajista muisti epäonnistuneeksi viestintätilanteeksi tapauksen, jossa oppilaan sopeutumattomuus ryhmään ja hänen tilanteeseen epäsopeiva käytöksensä tai käytöksen puuttuminen aiheutti tilanteen. Opettajat totesivat, ettei ryhmän tai opettajan käytöksellä tai viestinnällä ollut tilanteessa paljonkaan väliä - se antoi vain viitekehyksen häirinnälle.

”Tyypillistä on, että luokassa on joku, joka ei koskaan seuraa. Se on pahinta. Opettajana ei voi tehdä muuta kun kattoo, että mitä se tekee.” m3

”Jos on sellanen ryhmä, että yksi saa sen muun kiikunkaakun porukan mukaan ja tilanne lähtee menemään huonoon päin. Sillon tilanne pitää pysäyttää - sitten ihan tehdään jotain muuta. Onhan uhkailukin hyvä, muttei se toimi montaa kertaa.” m7

Kommunikaatiotyö Yksi naisopettajista kertoi tilanteesta, jossa toisen viestintätyö oli ollut hyvin aggressiivinen ja opettaja oli kokenut itsensä tilanteessa uhatuksi.

”Luulen, ettei tilanne johtunut minusta - he olivat huonosti valmistautuneita, eivätkä osanneet kohdata tilannetta. Kehonkieli ja sanat olivat hyvin selviä.” n19

Kurinpito ja kulttuurienvälinen kommunikaatio Yksi vastanneista naisopettajista kertoi tilanteesta, jossa oli syntynyt konfliktitilanne opettajan ja oppilaan kulttuurien välille. Naisen mukaan epäonnistunut viestintä oli lähtenyt molempien toisen kulttuurin tuntemattomuudesta sekä siitä, ettei oppilasta ollut otettu huomioon toisesta kulttuurista tulevana.

”Se ei tiennyt että varastaminen on väärin, että mikä on väärin. Mä luulen, että se on kulttuuriero. Se ei ota muutenkaan kontaktia ja erilaisuus pelottaa muita.” n14

Mielikuvat onnistuneesta viestinnästä

Pojat	Tytöt	Miehet	Naiset
7 kuuntelu, työrauha, hiljaisuus	1 kuuntelu, työrauha, hiljaisuus	5 ohjeet, valmistelu	10 ohjeet, valmistelu
3 ryhmätyö, parityö	12 ryhmätyö, parityö	3 motivointikyky	9 motivointi
2 kerronta- tilanne, hauskuus, esittäminen	1 kerrontatilanne	1 ryhmän viestintä	2 huono tilanne, hyvä viestintä
2 yksilöteh- tävän onnistu- minen			
1 oma onnistu- minen	2 oma onnistuminen		

TAULUKKO 1

Mielikuvia epäonnistuneesta viestinnästä

Pojat	Tytöt	Miehet	Naiset
8 rauhat- tomuus	6 rauhat- tomuus	3 valmistautu- mattomuus	9 valmistautu- mattomuus
4 kuuntele- minen	6 riita *ryhmän sisällä *yksi – muut *muut – opettaja	3 motivoinnin puute	6 tehtävän väärä mitoitus, suunnittelu
3 ongelma, jonka selvittely on epäonnis- tunut	2 motivaation puute	1 oma tietämät- tömyys	1 kulttuurien- välinen kommunikaatio
	1 surullinen tilanne	2 oppilaan sopeutumattomuus	1 kuuntelu
		1 ryhmäviestintä	3 ryhmä
			1 kommunikaatio- tyylit

TAULUKKO 2

4 Tulosten tarkastelu - Mielikuvia onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta opetus- tai oppimiskontekstissa

Haastateltavien raportoimat tilanteet olivat hyvinkin moninaisia. Kuten luvusta 3 voidaan huomata, oli niissä kuitenkin tiettyjä yhtäläisyyksiä, joiden perusteella ne oli jaoteltu ryhmiin. Lyhyemmin ja yksinkertaistettuna tulokset voidaankin esittää taulukkomuodossa (ks. taulukot 1 ja 2). Jokainen vastaaja kertoi oman näkemyksensä yhdestä onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestintätilanteesta. Viestintä onnistui tai epäonnistui joko viestinnän kontekstin toimiessa (esim. hiljaisuus, annettu tehtävä, iloinen ilmapiiri jne...), viestijöiden onnistuessa viestinnässä itsessään (esimerkiksi riitatilanteen ratkaisussa tai opettajilla motivoinnissa), viestin välittämisen ja muiden viestintätilanteeseen liittyvien seikkojen huomaamisessa ja kontrollissa (lähinnä opettajilla hyvin suunniteltuna ja toteutettuna tilanteena), muiden viestijöiden reaktioiden miellyttäessä (esiintymistilanne) tai kuuntelun onnistuessa tai epäonnistuessa.

Onnistunut viestintätilanne oli haastatelluille 5-luokkalaisille usein työrauhaan, ryhmätyöhön tai tilanteen hauskuuteen liittyvä tapahtuma. Tilanne oli sellainen, jossa haastateltu oli tuntenut olonsa hyväksi ja saanut annetun tehtävän suoritettua. Pojat tuntuivat haastattelujen perusteella arvostavan hiljaisuutta tyttöjä enemmän. Viidestätoista pojasta seitsemän koki viestinnän onnistuneen, kun hiljaisuus ja työrauha oli saavutettu. Tyttöistä yksi oli samaa mieltä. Enemmistö heistä näki tasapuolisen ja onnistuneen ryhmätyön tilanteeksi, jossa viestintäkin oli ollut onnistunutta. 5-luokkalaisista yksilötehtävän tai henkilökohtaisen onnistumisen kertoi onnistuneeksi viestintätilanteeksi kolme haastatelluista.

Epäonnistunut viestintätilanne oli useimmille oppilaille rauhattomuutta, jonka raportoitiin johtuvan joko opettajasta tai oppilaista. Epäonnistuneessa tilanteessa viestintä ei kulkenut toivotulla tavalla, mutta

ennen kaikkea viestinnänkonteksti ei mahdollistanut selkeää kommunikaatiota, ja tilanteen tavoite ei toteutunut.

Tytöillä toinen, epäonnistuneeksi koettu viestintätilanne, oli riitatilanne, josta kertoi kuusi vastanneista. Tytöt erittelivät riitoja melko yksityiskohtaisesti ja pystyivät analysoimaan tilanteesta nimenomaan viestintään ja viestintätapaan liittyviä ongelmia. Konteksti oli näissä raporteissa pienemmällä huomiolla kuin muissa. Pojat eivät raportoineet riitatilanteista - heille oma kuuntelemattomuus aiheutti huonon viestintätilanteen. Vaikeutena oli siis, ettei viestintä tavoittanut haastateltua esimerkkitalanteessa. Toisaalta pojat raportoivat myös tilanteesta, jossa oli selvitelty jotain tapahtumaa ja toinen osapuoli tai osapuolet eivät olleet kuunnelleet. Tytöillä ongelmia kuuntelemisen tai kuulluksi tulemisen kanssa ei ollut.

4.1 Tilannetekijät: motivaatio, vastuunottaminen ja viihtyminen tilanteessa

Oppilaille tärkeää onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksessa näytti myös olevan viihtyminen viestintätilanteessa - tilanne, jonka oppilas koki miellyttäväksi, oli myös useimmiten onnistunut. Opettajien vastuksissa viihtyvyydellä ei ollut niin keskeistä roolia. Osa opettajista raportoikin huononkin tilanteen potentiaalisesti sisällöltään hyväksi.

Soininen (1989) on määritellyt koulussa viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä (ks. kuvio 2). Mallin koulutyöhön liittyneet tekijät voitaisiin nähdä positiivisina raportoiduissa onnistuneissa tilanteissa ja negatiivisina epäonnistuneissa tilanteissa. Mielenkiintoista on myös se, että suureksi osaksi oppilaiden analysoimat tilanteet ovat liittyneet juuri koulun osuuteen kouluviihtyvyyks-mallista - opettajien raportoimat tilanteet taas lähinnä oppilaaseen liittyviin tekijöihin.

Opettajan oma toiminta ja sitä kautta oppilaiden toiminnan ohjaaminen toivottuun suuntaan oli haastattelujen perusteella tärkeää. Soinisen mallissa opettajan rooli on kuitenkin luokiteltu yhdeksi osaksi kouluun liittyviä tekijöitä - yhtä tärkeänä tällöin oli esimerkiksi kouluväsymys. Luokittelu on mielestäni mielenkiintoinen siksi, että opettajat tuntuivat kokevan voivansa vaikuttaa lähes kaikkiin mallissa lueteltuihin asioihin ja jopa olevansa vastuussa niistä.

Laineen näkemys sosiaalisen tilan kolmesta muodosta (Laine 2000, ks. luku 2.1.2) on mielenkiintoinen verrattaessa haastateltujen mielikuviin. Monet 5-luokkalaiset raportoivat tavoitteestaan toimia tilanteessa tiettyjen normien mukaisesti (hiljaisuus, kuuntelu). Lapset voisivat kokea olevansa toimintotilassa, eräänlaisessa rituaalissa, jossa heillä on tietty osa. Toisaalta 5-luokkalaiset tuntevat toimivan tietoisesti päästäkseen päämääräänsä. Kommunikatiivinen tila on siis olemassa. Sen edellytyksenä olisi kuitenkin Laineen mukaan, että toimija, tässä tapauksessa sekä opettaja että oppilaat, jakaisivat käsityksen tehdystä työstä. Opettajat ja oppilaat näyttivät kokevan, että ovat ymmärtäneet tilanteen oikein ja tuntevat ajattelevan, että toinen osapuoli näkee asian samoin kuin haastateltu itse. Opettajat raportoivat kuitenkin enemmän viestinnästä oppimisena ja oppilaat hiljaisuutena. Huolimatta suurelta tuntuvasta erosta tilanteessa tärkeiksi koettujen elementtien painotuksissa, eivät opettajat tai oppilaat raportoineet tätä asiaa epäonnistuneeksi. Voisiko tämä johtua siitä, että kun edes jokin opetukselle asetettu tavoite on saavutettu, ei pysähdytä miettimään, miten siihen on päästy. Oppilaiden kuuliaisuus voisi selittyä ihanneminän tavoitteen voimakkaalla sisäistämällä.

Haastatellulle opettajajoukolle onnistunut viestintätilanne oli suurimmalle osalle (2/3 vastanneista) tilanne, jossa he olivat itse osanneet suunnitella tilanteen ja sen tavoitteet etukäteen. Patrikaisen (1997) tekemissä

laajemmissa teemahaastatteluissa opettajat olivat vastanneet samansuuntaisesti - myös hänen tutkimuksessaan opettajat keskittyivät omaan pedagogiikkaansa liittyviin asioihin, kuten työn suunnitteluun ja organisointiin. Opettajat eivät keskittyneet vastauksissaan pohtimaan viestintää yleensä tai sitä viestintää, jota tilanteessa mahdollisesti oli, vaan niitä tuloksia, joita suunniteltu viestintä tilanteessa antoi. Puolet haastatelluista opettajista olikin sitä mieltä, että ohjeet ja **valmistelu** olivat onnistunutta viestintää tai saivat sen aikaan.

Opettajille epäonnistunut viestintätilanne oli usein kiinni omasta valmistautumattomuudesta. Tilanne epäonnistui, kun viesti tai suunniteltu asia ei sujunut halutulla tavalla. Naisille myös tehtävän väärä mitoitus aiheutti ongelmia itse viestintätilanteessa. Miehet puhuivat motivaation puutteesta itsessä ja oppilaissa. Vastaukset olivat siis lähes käänteisiä onnistuneen viestintätilanteen vastausten kanssa.

Ohjeiden, valmistelun ja viestin juuri alkuperäisessä ilmiössä perillemenemisen voi nähdä viestinnässä vanhemmissa teorioissa. Perusteoria, kuten Shannonin ja Weaverin viestinnän malli (ks. esim. Littlejohn 1999, 48), jossa viestintä nähdään lähettäjän, kanavan ja viestin vastaanottajan kenttänä, jossa kanavassa tapahtuva melu voi saada aikaan häiriön viestin vastaanottamisessa, voisivat olla lähellä haastateltujen opettajien kuvaa viestinnästä - opettajan ollessa näissä vastauksissa lähde, joka lähettää viestin, ja ovelan, suunnitellun tai motivoitun viestintänsä avulla hän toimittaa viestinsä suoraan vastaanottajalle eli oppilaalle. Viestintä olisi tällöin nimenomaan asiasisällön viestimistä tai siirtämistä suoraan eteenpäin.

Haastateltujen oppilaiden vastaukset olivat moninaisia. He analysoivat nimenomaan tilanteessa tapahtuvaa viestintää ja laajensivat näkemyksensä

ympäristön tarkkailuun - osa analysoi jopa viestinnän mahdollisia hankaluuksia tai tapoja parantaa sitä.

Toinen onnistunutta viestintätilannetta kuvaava tekijä oli opettajien mukaan **motivointi**, eli se, kuinka opettaja oli saanut oppilaansa motivoitua tekemään tietyn tehtävän tilanteessa. Viestintä oli tällöin hyvin motivoitun oppilaan (ja opettajan) viestintää tilanteessa tarkoituksenmukaisesti. Tärkeintä oli päästä yhdessä tulokseen. Samansuuntaiseen tulokseen opettajien näkemyksistä päädyttiin Gorhamin ja Milletten (1997) tutkimuksessa opettajien ja yliopisto-opiskelijoiden näkemyksistä onnistuneesta ja epäonnistuneesta motivoinnista. Opettajat kokivat Gorhamin ja Milletten mukaan onnistuneen motivoinnin johtuvan opettajan ohjeidenantamiskyvystä sekä oppilaan kyvystä toteuttaa asiat, joihin opettaja oli kokenut oppilasta motivoivansa.

Muulla tutkimuksen tulokset kuitenkin eroavat omistani. Osa eroista voitaneen selittää haastateltujen oppilaiden ja opiskelijoiden ikäerolla. Gorhamin ja Milletten mukaan esimerkiksi ei-motivoituminen oli opettajien mielestä kiinni oppilaasta itsestään - esimerkiksi ei-toivotuista tuloksista tehtävässä tai tiedon puutteesta. Oppilaat näkivät Gorhamin ja Milletten tutkimuksessa syyn motivoitumiseen itsessään. Motivaation puutteesta he syyttivät opettajaa. Opettajat, jotka kokivat itsensä ei-motivoituneiksi näkivät tutkimuksessa oppilaiden motivoimisen opettajasta riippumattomaksi. Oman tutkimukseni vastauksissa vastuuta motivoitumisesta ei siirretty toiselle osapuolelle. Opettajat kokivat epäonnistuneensa, jos motivointi ei onnistunut. Toisaalta he raportoivat tuntevansa epäonnistuneensa lähinnä siinä tapauksessa, että huonon motivaation takia asiasisältö ei ”mennyt perille”. Oppilaat eivät paljolti havainnoineet opettajan taholta tulevaa motivointia. He kyllä arvioivat omaa motivaatiotaan ja pitivät koko luokan hyvää motivaatiota tehdä

opettajan vaatimia tehtäviä tärkeänä. Tässä oppilaiden ja opettajien mielikuvat siis yhtyvät.

Jos epäonnistumisen katsotaan johtuvan itsestä silloin, kun vastaaja on kertonut itse tehneensä jotain, joka hänen mielestään aiheutti tilanteen, ottivat sekä opettajat että oppilaat vastuuta epäonnistumisesta paljonkin. Oppilaista kolme näki viestintätilanteen epäonnistuneen muiden takia, opettajista kuusi koki tilanteen samoin. Vain yksi opettajista raportoi hyvän viestintätilanteen tapahtuneen, kun oppilasryhmä oli viestinyt keskenään opettajan mielestä onnistuneesti ilman opettajan asiaan tai aiheeseen vaikuttamista.

4.2 Sosiaalistuminen

Tutkimukseni yhdeksi keskeiseksi teemaksi voisi nostaa haastatteluiden perusteella sosiaalistumisen. On mielenkiintoista, miten 5-luokkalaiset ovat omaksuneet roolinsa oppijoina ja miten opettajista on muovautunut opetuksen ja tiedonsiirron ammattilaisia. Sosiaalistumisessa voidaan pohtia myös sitä, mikä synnyttää ja rajaa roolit ja mikä saa ihmiset toimimaan rooleissaan.

Haastattelujen perusteella voitaisiin pohtia, ovatko onnistuneet viestintätilanteet ihanneminän saavuttamista ja epäonnistuneet tilanteet taas yksilön epäonnistumista ihanneminän tavoitteessa. Tämä tavoittelu näkyy kuitenkin lähinnä vain 5-luokkalaisten vastauksissa opettajien vastausten ollessa enimmäkseen asia- ja tavoitekeskeisiä. Opettajien ja 5-luokkalaisten sosiaalistumisen aste-erot voisivat selittää tätä vastausten eroa. Engeströmin (1987) mukaan yksilö sosiaalistuu, kun hän kehittyy yhteiskunnan ja yhteisön jäsenenä. Opettajat ja 5-luokkalaiset olisivat siis sosiaalistuneet ja kehittyneet eri tavoilla, mikä saattaa kuulostaa itsestään selvältä. Asian pohtiminen on kuitenkin mielestäni tärkeää, kun pyritään

selittämään ryhmien välisiä vastausten eroja ja pohtimaan niiden synnyttämiä viestintätilanteiden mahdollisia ongelmia.

Samassa ympäristössä, kuten koulu- tai luokkakontekstissa toimivien ihmisten näkemykset siitä, mitä ja miksi tietyssä tilanteessa on tapahtunut, vaihtelevat suuresti, kuten haastattelujen tuloksista voidaan nähdä. Ihmiset jäsentävät sisäisiä kokemuksiaan eri tavalla. Tämä ei johdu Molnarin ja Linqvistin (1994, 17-19) mukaan pelkästään biologisista rajoista vaan myös sosiaalisesta ympäristöstämme. On siis olemassa inhimillinen yhteisö, jossa monenlaiset kokemusmaailmat ovat olemassa rinnakkain. Osallistuessamme tämän yhteisön toimintaan luomme me itse ne merkitykset, jota annamme omille ja toisten lähettämille viesteille. Tällöin ihmiset käyttäytyvät erilaisissa tilanteissa eri tavoin. He omaksuvat sen käytösmallin, joka heidän mielestään on merkitykseltään sopiva tilanteeseen. Nämä käytösmallit ovat osa ihanneminään pyrkimistä, josta on puhuttu luvussa 2.2.1.

Tietyn viestintätavan omaksuminen on seurausta aistimisesta, tarkkaavaisuudesta, taustakokemuksesta ja odotuksista. Näin ollen opettajan ja oppilaan reaktiot tilanteessa syntyvät heidän tavastaan tulkita tapahtumaa. On yleistä, että kun ihmisellä on yhteen sovittamattomia ja ristiriitaisia selityksiä tapahtumalle, valitaan tilanteeseen kokijan mielestä parhaiten sopiva selitys. Tämän selityksen syntyyn vaikuttaa aiemmin opittu ja koettu. Ihminen valitsee sen selitysmallin, jota on useimmiten käyttänyt onnistuneesti ja saanut palkitsevan reaktion omasta toiminnastaan.

Opettajien tapa raportoida uuden opetussuunnitelman normien mukaisesta työskentelystä, jossa lapselle annetaan virikkeitä ja oppimisympäristö muuttuu ja muuntautuu, on mielenkiintoinen, jos sitä pohditaan opetusviestinnän tutkimuksen valossa. Opettajat näyttävät sisäistäneen

”hyvän opettajan ideaalin”. On siis oltava selvästi puhuva ja empaattinen, kuten kirjallisuudessa kehoitetaan (ks. esim. Sallinen-Kuparinen et al. 1987).

Haastateltujen 5-luokkalaisten sijoittuminen kahden kehitysvaiheen väliin määrittää myös osaltaan heidän sosiaalistumisen astettaan, he ovat luomassa sosiaalisten suhteiden verkostoaan ja toisaalta iässä, jossa haluavat oppia ja tietää kaikesta mahdollisimman paljon. Lapsen oppimisesta ja sosiaalistumisesta luvussa 2.2.1 esitetyt Vygotskin (1962) ja Engeströmin (1987) teoriat voisivat osaltaan selittää oppilaiden vastauksia. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja oppilaiden kasvatuksessa ja institutionaalisessa kasvatuksessa korostetaan yksilön osallisuutta toiminnasta, jossa kielen avulla rakennetaan yhteistä tietoa (Rauskuputonen 2001, 117). Haastatellut lapset olisivat sosiaalistuneet kokemaan tietyn viestintätilanteen hyväksi ja tietyn huonoksi. Emme kuitenkaan voi tietää, onko sosiaalistuminen ollut Engeströmin mainitsemaa tietoista kehityksen ohjaamista vaiko spontaania kehitystä, joka syntyy omien kokemusten perustalta.

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että 5-luokkalaiset ovat sisäistäneet hyvin tehtävänsä koulussa. Lahelman ja Gordonin mukaan (2000, 87) koululaisten ”ammattitaitoon” kuuluu enemmän sääntöjen ja annettujen ohjeiden noudattamista kuin itsenäisten valintojen tekemistä. He myös näkevät mielenkiintoisena vaatimuksen siitä, että oppilaan oletetaan pystyvän perustelemaan säännöt, joita hän itse ei ole ollut laatimassa. Tämä sääntöjen perusteleminen jäi saamissani vastuksissa myös vähälle - oppilaat tuntuivat kyllä sisäistäneen säännöt, kuten hiljaisuuden tai ryhmän toiminnan normit hyvinkin.

Myös peruskoulun opetussuunnitelman (1994, 43) mukaan toiminnan lähtökohtana on, että lapsi oppii ymmärtämään, miksi jotakin tehdään ja

miten eri asiat ovat yhteydessä toisiinsa. Asioiden yhteydet ja tärkeys tilanteessa näyttivät kuitenkin olevan oppilaille jotain muuta, kuin miksi opettajat sen raportoivat tarkoittaneensa. Kuvaavaa oli esimerkiksi hiljaisuuden ja työrauhan esiintyminen pääosassa suuressa osassa oppilaiden vastauksia. Opettajien vastauksissa sitä kuvattiin viestintää helpottavana kontekstiksi.

Haastatteluissa suuri osa opettajista raportoi tilanteesta, jossa oma rooli opettajana on nimenomaan tietyn asian tai tavan opettamista lapsille. Kosusen (1994, 24) malli opettajan sosiaalistumiseen vaikuttavista osa-alueista voisi kertoa haastateltujen opettajien sosiaalistumisesta opettajan rooliinsa. Opettajat näyttivät ottavan roolinsa itsestäänselvyytenä. He eivät vastauksissaan pysähtyneet miettimään sosiaalistumisensa astetta, syytä tai vaikutuksia lähes ollenkaan - voi tietysti olla, etteivät he kokeneet sitä viestinnästä kyselevän haastattelijan edessä olennaiseksi. Opettajat tuntuivat myös näkevän itsensä kykenevinä toteuttamaan opetukselleen antamia tavoitteita riippumatta siitä, kuinka kauan he olivat olleet ammatissaan.

Tutkimuksessani ei ilmennyt Niikon (1998, 39-45) mallin (ks. kappale 2.2.2.) mukaisia selkeitä eroja opettajien välillä. Sekä hyvin pitkään opettaneet (pisimmillään lähes eläkeikään) että juuri aloittaneet näyttivät kykenevän analysoimaan viestintätilanteita ainakin omasta mielestään tavalla, jolla he tavoittivat tilanteen todellisen luonteen. Toisaalta opettajien ja oppilaiden näkemykset viestintätilanteissa tärkeänä pidetyistä seikoista tuntuivat eroavan toisistaan paljon. Noviisiopettajan tunnuspiirteenä mainittu joustamattomuus esiintyi monen urallaan eri vaiheessa olevan opettajan vastauksessa mukauttamisen ja intuition puutteen raportointina.

Niikon (1998) mukaan eri tutkimuksissa (esim. Hunt ja Sullivan 1974 ja Sprinthall ja Thies-Sprinthall 1989, 1983), joissa on lähestytty opettajan kehitystä jakamalla se tasoihin (ks. luku 2.2.2), on tultu siihen tulokseen, että neljännellä, korkeimmalla, tasolla olevat opettajat kykenevät toimimaan vähemmän strukturoidussa ympäristössä, kun taas matalammalla tasolla olevat tarvitsevat ympärilleen tiukemman struktuurin. Tämä tasoissa esitetty malli opettajan ajattelun kehityksestä on mielenkiintoinen omien havaintojeni valossa sikäli, että lähes kaikki opettajat tuntuivat raportoivan tilanteesta, jossa onnistuneena olisi nimenomaan neljännen tason piirteitä. Toisaalta viime kädessä erilaisesta ja tavallisesta koulupäivästä poikenneesta tilanteesta, joita monet opettajien vastauksista olivat, oli opettajalle kuitenkin jäänyt mieleen asian perille meno. Osa opettajista koki tämän ristiriidan itsekkin hankalana ja antoi esimerkkinä epäonnistuneesta opetustilanteesta juuri tilanteen, jossa jonkin tietyn asian opetus on tuntunut ”pakkopullalta”. Mallissa esitetty vaiheittainen kasvu jäi tekemieni haastattelujen pohjalta epäselväksi. Opettajat tuntuivat kyllä mielellään kertovan käsityksiään lapsista ja lasten kasvatuksesta, mutta pohjimmiltaan esimerkkitalanteet tuntuivat kuitenkin kutistuvan huoleksi oppimistilanteiden onnistumisesta ja molemminpuolisesta (sekä oppilaan että opettajan) hengissä selviämisestä.

Valokorven (1997, 43-47) mukaan vastavalmistuneen opettajan tuntomerkkinä pidetään sitä, että hän keskittyy korostuneesti luokan hallintaan ja on epävarma omista kyvyistään. Opettajan suhtautuminen häiriöihin muuttuu hänen mukaansa opetuskokemuksen mukaan. Patrikainen (1999, 13) tukee Valokorven ajatusta lisäämällä, että ”oppimisteoreettisten ajatuskulkujen voidaan olettaa näkyvän myös opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa, kun he ovat eri vaiheessa professionaalissa kehityksessään.” Suuri osa vastauksista keskittyi kuitenkin nimenomaan luokan toiminnan ja oppimisen säätelyyn. Kehitysmallien ongelmana onkin Niikon (1998, 56) mukaan kuitenkin se,

ettei ole todistettu sitä, että ”esimerkiksi tulevat opettajat hallitessaan rutiinit alkavat kyseenalaistaa niitä ja siirtyä seuraavaan vaiheeseen. Päin vastoin monet heistä siirtyvät vanhoihin hyväksi havaittuihin toimintatapoihin ja alkavat pitää niistä kiinni. Opettajan sosiaalistuminen ja kehittyminen onkin usein oppimisprosessi, jonka aikana opettaja valikoi itse oppimansa aineksen” (Niikko 1998, 56).

Meriläisen (1997, 248) mielestä on tärkeää, ”että opettaja ymmärtää itseään ja toisia, luo perustan onnistuneelle vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaan välille. Opettajana on kyettävä ymmärtämään itseään, omia ongelmiaan ja syitä omalle käytökselleen, ennen kuin hän voi ymmärtää toisten käyttäytymistä”. Onkin mielenkiintoista pohtia sitä, kuinka syvästi opettajat ovat todellisuudessa pohtineet tieto- ja muiden mahdollisten tavoitteidensa suhdetta.

4.3 Opetusote ja näkemys omasta opetuksesta

Presentoiva eli opetuksen tiedon välitykseksi kokeva opetusote tuntuu olevan monissa vastauksissa esillä. Haastatellut opettajat näyttäisivät pitävän preinteraktiivista vaihetta valmisteluineen ja suunnitelmineen niin tärkeänä, että interaktiivinen vaihe viestintäkontekstina tuntui vastauksissa jäävän vain preinteraktiivisen vaiheen jatkumoksi, jossa onnistuttaessa toteutetaan suunnitelma ja epäonnistuttaessa ei.

Voidaan miettiä opettajaksi sosiaalistumista opetusviestinnän kannalta. Hyvän opettajan ideaalia etsivät tutkimukset, joissa hyvän opettajan ominaisuuksia on lueteltu jonoina, voisivat olla tukemassa opettajien kuvaa suorittavasta opettajasta, joka onnistuu saavuttaessaan jotain konkreettista. Mielenkiintoista on myös verrata vaikkapa Tellan (1994, 22) mallia (ks. kuvio 1) traditionaalisen ja teknologiaa hyödyntävän oppimisympäristön piirteistä haastateltujen tuloksiin. Kun mallia tutkitaan tarkemmin, voidaan huomata, että teknologiaa hyödyntävä

oppimisympäristö on paljolti konstruktivismin idean mukainen. Mielestäni on kiinnostavaa, että tässä mallissa teknologia koetaan eräänlaisena konstruktivismin edellytyksenä. Näkemyksiä näistä tutkimusparadigmoista ja niiden hyödyntämisestä opettajan omassa opetuksessa ovat myös Rinteen et al. esittämät mallit (ks. luku 2.1.5).

Kuten opetussuunnitelmassa on tähdennetty, on vuorovaikutuksellisuus ainakin haastateltujen opettajien ja oppilaiden vastausten perusteella koulussa korkealla. Mallin mukaiset yhteistoiminnalliset ja ryhmäprojektit olivat monen vastauksen perustana. Tietotekniikka mainittiin myös monessa vastauksessa. Oppilaalla oli sen avulla, kuten mallissakin sanotaan, paljon tietoa saatavissa ja esimerkeissä opettajat pyrkivätkin kannustamaan oppilaita tätä tietoa käyttämään. Esimerkkejä oli myös erilaisista oppimisympäristöistä. Oppiminen oli useimmissa vastauksissa sisäistetty konstruktivistiseksi prosessiksi.

Toisaalta opettajat tuntuivat palaavaan traditionaaliseen luokkaopetukseen: he ottivat voimakkaasti vastuun oppimisesta itselleen. Voisiko tämä osaltaan selittää opettajien vastauksista löytyvää viestintätilanteiden onnistumisen ja epäonnistumisen kahta tasoa. Opettajat eivät voi luopua traditionaalisesta vastuustaan oppijan oppimisesta. Voidaan pohtia, olisiko se mahdollista: Onko esimerkiksi 5-luokkalainen kykenevä ottamaan vastuun oppimisestaan? Kuka tällöin päättäisi, mitä opitaan?

Jos viestintätilanteen kahden tason, opetustilanteen ja tavoitteen, suhde ei ole selvillä opettajalle, on käsissämme Moilasen (2001) mukaan yksi opettajuuden perusongelmista eli se, että toisaalta opettajan tulisi opettaa oppilaalleen tietoa, eli sitä ainetta, jonka tunnilla ollaan - toisaalta opettajalla on oltava näkemys siitä, mikä on hyväksi oppilaille ja millaisiksi aikuisiksi heidän tulisi kasvaa opettajan ohjauksessa. Olisi siis kyse etiikan ja tiedon ristiriidasta. Opettajaksi sosiaalistuttaessa opitaan

toimintatapojen ja ammattitaitojen lisäksi myyttejä, ideologioita, ajattelutapoja ja havaitsemisen tapoja. Opettajan toiminta ei ole irrallaan hänen ajattelustaan tai tavastaan havaita asioita. (Moilanen 2001, 85.)

Moilasen mukaan opettaja vaikuttaa oppilaisiinsa ja työtovereihinsa myös oppilaitoksen rakenteita ja toimintatapoja ylläpitämällä tai muuttamalla. Opettajan arvot ilmenevät näkemyksinä, kutsumuksena ja tarinoina, joita opettajat kertovat toisilleen. (Moilanen 2001, 86.) Patrikaisen (1999) mukaan opettamisesta ei aina seuraa oppimista - ainakaan sen oppimista, jota opettaja luulee opettaneensa.

Myös valta voidaan kokea opetusviestinnän osaksi. Nykyinen opetussuunnitelma-ajattelu tukeutuu vahvasti oppilaiden muovaamiseen yhteiskunnan osiksi. Toisaalta se taas kehottaa opettajia kehittämään oppilaisissa omatoimisuutta ja pyrkimään pois traditionaalisesta luokkahuoneopetuksesta. Kaksitasoinen näkemys opettamisesta voi osaltaan olla myös vallan erilaisen kokemisen aikaansaamaa. Toisaalta opettajat kokevat tärkeäksi oman vallankäyttönsä ja kontrollointioikeutensa. Toisaalta he kokevat tasa-arvon, ymmärryksen ja yhteistoiminnan omaksi kasvatusmallikseen. Tämä selittäisi sitä, että monet opettajista raportoivat tilanteesta, joka oli näennäisesti konstruktivistinen, yhteistoiminnallinen tai muuten nykytrendien mukainen, mutta lopulta tilanteena oli kuitenkin pohjimmiltaan vallankäytön konteksti.

4.4 Kuunteleminen ja hiljaisuus arvona

Opettajat eivät suoraan maininneet poikien vastuksissa esiin tullutta hiljaisuuden näkemistä hyvänä viestintänä. Vastauksissaan he kuitenkin asettivat tavoitteeksi usein tunnin läpiviemisen ja työrauhan edellytyksenä

onnistumiselle. Shannonin ja Weaverin mallin (ks. esim. Littlejohn 1999, 48) mukaan he siis yrittivät hillitä kanavassa tapahtuvaa melua.

Mielenkiintoista on se, miksi oppilaat rekisteröivät juuri tämän kohinan puuttumisen hyväksi tilanteeksi, eivätkä opettajien etsimää tiedon saamisen ja oppimisen tilannetta. Asiaa voi pohtia myös toisin päin: miten hyvin opettajien onnistuneeksi kokemat tilanteet todella onnistuivat, jos vastaanottajat ensisijaisesti ottivat vastaan vaatimuksen kanavan häiriöttömydestä. 5-luokkalaisten vastauksissa esiin tulee myös viestinnän onnistumisen kokeminen kuullaisuudeksi. Oppilaan viestintä on oppilaiden mukaan onnistunutta silloin, kun asiat hoituvat juohevasti ja oppilas itse ei erotu joukosta.

Koulujen järjestyssäännöissä hiljaisuus ja työrauha on Suomessa tärkeällä sijalla. Koulussa opettaja luennoi ja oppilas ottaa vastaan korvillaan ja silmillään. Suomalaisen koulun puhekulttuuri on ainakin toistaiseksi noudatellut kalevalaista linjaa, jossa puhumisen oikeus on tietäjällä ja muiden tehtävä on kuunnella. (Lehtonen 1986, 38.) Vuoden 1986 jälkeen ovat puhaltaneet uudet tuulet - opetussuunnitelma 1994 peräänkuuluttaa opettajia pois perinteisestä mallista. Haastatellut puhuvat kuitenkin kuuntelemisesta ja opettamisesta hyvinkin kalevalaiseen malliin. Eroa tähän tietäjän kuunteluun on vastauksissa kuitenkin siinä, että luokassa pitää oppilaiden mukaan kuunnella myös muita kuin opettajaa. Oppilaat tuntuvat sisäistäneen sen, että jokainen voi sanoa jotain arvokasta.

”Häiriöttömän luokkatilanteen ja kouluyhteisön luomiseksi tarvitaan sellainen ihanteellinen oppilas, joka on kohteliaasti hiljaa. ---hyvän oppilaan institutionaalinen vaatimus on olla aktiivinen tunnilla - eli äänessä. Opetustilanteissa kommunikaation tarvitaan aina vähintään kaksi, joten hiljaisuus ei sittenkään riitä - tarvitaan kontrolloitua puhetta.--- Oppilaan ihanne onkin kouluyhteisössä ristiriitainen.

Virallisen koulun sosiaalinen hierarkia tukee kontrolloidun puheen tapaa. Vaikka oppilaista harva muistaa koulun järjestyssääntöjä, kuitenkin

pyrkimys häiriöttömään yhteisöön on normatiivinen ja vaikuttaa myös informaaliin sosiaalisuuteen.” (Tolonen 2000, 138-139.)

Tolosen tutkimuksessa (2000b) oppilaat olivat myös raportoineet hiljaisen ja tunnollisen oppilaan edustavan ihanteellista oppilasta. Voisi olettaa, että haastatellut 5-luokkalaiset pyrkivät tähän samaan ihanteeseen. Oppilaat olisivat tulkinneet hiljaisuuden hyväksi käytökseksi. Hiljaisuudella oppilas viestii muille olevansa hyvä oppilas. Hiljaisuus on tulkittu Tolosen mukaan koulumenestykseksi. Tolonen toteaa, että ongelmallista tässä on se, että hiljaisuuden tulkitseminen menestykseksi voi kaventaa oppilaan mahdollisuuksia sosiaaliseen toimintaan koulussa. Tolonen näkee myös äänen ja hiljaisuuden eron mielleltävän häiriköinnin ja kiltteyden eroksi. Oppilaat ovat myös hänen mukaansa sisäistäneet tämän eron.

4.5 Ryhmän ja yksilön roolit

Berlakin ja Berlakin (1981) mainitsevat erot kasvatusnäkemyksissä aiheuttavat eroja myös opetuksen suunnittelussa ja opettajan opetusotteessa. Ryhmän ja individuaalin suhde viestinnässä löytyy useimmista oppilaiden vastauksista. Oppilaille ryhmä ja toiminnan onnistuminen ryhmässä tuntuvat tärkeältä viestinnän kannalta. Vastaustensa perusteella oppilaat olisivatkin sijoittuneet Berlakin ja Berlakin (ibid.) mallissa sosiaalisia suhteita korostavaan päähän. Ryhmä on olennainen osa oppilaan arkipäivää luokassa, koulussa ja sen ulkopuolellakin. Ryhmä on yleisesti nähty sosialisointiperustaksi, joka toimii yksilön ja yhteiskunnan suhteen välittäjänä (ks. Antinkainen et al. 2000). Erilaisilla ryhmillä on tietysti eri tavoitteita ja yksi ihminen voi kuulua ja kuuluukin yhtä aikaa moniin ryhmiin.

Opettajien vastauksissa vain kahdessa haastateltu koki itsensä ryhmän osaksi. Tällöin ryhmän muodostivat opettaja ja oppilaat. Muutoin opettajat näyttivät asettavan vastakkain itsensä opettajana ja oppilaat ryhmänä.

Suuri osa opettajista jätti vastuksissaan kokonaan pois oppilaiden tarkastelun ryhmänä ja kertoi viestintätilanteesta yksilöiden välillä.

Oppilailla lähes kaikki vastaukset olivat tapahtuneet joko ryhmässä, ryhmän ja yksilön välillä tai ryhmien välillä. Onnistuneen viestintätilanteen kokemuksessa on mielestäni mielenkiintoista se, että lapset tuntuvat kokevan onnistumisen paljolti ryhmän kautta - jos ryhmä onnistuu, niin onnistuu yksilökin. Toisaalta vastuksissa näkyy myös se, että yksilö epäonnistuu, jos ei pysty noudattamaan ryhmän sääntöjä.

5-luokkalaiset kertoivatkin usein tilanteista, joissa toimijana oli ”minän” sijasta ”me”. Kysyttäessä he erittelivät ensin toimijaksi itsensä tai jonkun muun luokan oppilaista ja sitten opettajan, jolle he kuitenkin löysivät useimmin selkeän roolin tilanteen säätelijänä, valvojana, ratkaisijana, motivoijana ja johtajana. Vaikka tilanne itsessään olisi tapahtunut ilman opettajan konkreettista läsnäoloa, oli opettaja kuitenkin roolissaan läsnä tilanteessa tai sitä seuranneessa selvittelyssä.

Perinteisestä opettaja/oppilas -kaavasta poikkesivat ne vastaukset, joissa oppilas tunnisti opettajan ärtyneen mielentilan ja toimi sen takia tietyllä tavalla ottaen haastattelujen perusteella hyvinkin tottuneesti uuden roolin. Muutoin oppilaat tuntuivat kokevan itsensä traditionaalisiksi oppilaiksi, jotka ovat koulussa saamassa kuuliaisesti tietoa.

Opettajat raportoivat viestintätilanteen muista ihmisistä lähinnä toimijoina, jotka toteuttivat tai eivät toteuttaneet heidän toiveitaan. He pohtivat syitä tälle käytökselle - ja löysivät sen usein itsestään. Oppilaat eivät kuitenkaan muutamaa vastausta lukuun ottamatta kokeneet roolikseen tiedon vastaanottamista, vaan itse prosessiin monin eri tavoin osallistumista. Opettajat sitä vastoin näkivät roolinsa usein tiedon antajana ja

järjestyksen ylläpitäjänä. Tässä oppilaat olivat siis opettajien kanssa samoilla linjoilla.

Ryhmän ja yksilön ero tuli myös rooliajattelussa esiin. Oppilaat kokivat roolinsa kollektiivisesti, opettajat taas tuntuivat näkevän sen lähes poikkeuksetta yksilöllisenä, joskin tiukasti säänneltynä. Tutkimuksissa on todettu, että oppilailla ja opettajilla on toisiinsa nähden sosiaalistava vaikutus. Sen lisäksi, että opettaja sosiaalistaa käytöksellään oppilaitaan, sosiaalistavat oppilaat opettajaansa tiettyyn rooliin (esim. Doyle 1979 ja Haller 1967). Tämä johtuu esimerkiksi siitä, että opettaja on kollegoistaan eristettynä opetustilanteissa, sekä opetusprosessin vuorovaikutuksellisesta luonteesta. Oppilaat vaikuttavat näin ollen opettajan tapaan opettaa (Zeichner et al. 1996).

4.6 Sukupuoli koulumaailmassa

Tolosen (2000b) mukaan äänen ja viestintätilan käytössä on tyttöjen ja poikien välillä eroja. Äänekäs poika saa helpommin hyväksyntää luokassa kuin äänekäs tyttö. Tällöin äänekkyys mielletään eri tavalla. Tyttö on ärsyttävä ja poika taas rohkea ja sosiaalinen. Tämä viestintätilan käytön erilaisuus näkyy myös oppilaiden vastauksista. Tytöille työrauha vaikutti olevan itsestäänselvyys, pojille se tuotti vaikeuksia. Toisaalta tytöt tuntuivat kokevan itsensä epäonnistuneissa tilanteissa niiksi, jotka suunsa avaamalla saivat tilanteen kääntymään parempaan suuntaan. Ääni ja viestintätilan käyttäminen voitaisiin kuitenkin tässä tapauksessa nähdä sosiaalisesti hyväksyttävänä käytöksenä, koska se usein kehotti viestintätilan rauhoittamiseen. Tytöt kuitenkin tuntuivat kokevan itsensä rohkeiksi eivätkä nähneet ongelmaa viestintätilan ottamisessa. Päinvastoin kaksi heistä kertoi nauttivansa viestintätilan hallitsemisesta ja muiden ihailusta. Toisaalta heille oli myös tärkeää viestintätilan tasapuolinen käyttö esimerkiksi ryhmätyötilanteessa.

Pojille viestintätila tuntui olevan enemmän hiljaisuuden ja melun taistelutanner. He kokivat tilan onnistuneeksi, kun toteuttivat opettajien käskyjä. He raportoivat olevansa oikeutettuja meluun ja rauhattomuuteen, josta heidät opettaja tai joissain tapauksissa toinen oppilas (usein tyttö) opetti pois.

Tolosen (2000b, 146) mukaan tyttöjen ja poikien keskinäiset konfliktit tapahtuvat usein eri syistä. Poikien kesken tapahtuvat konfliktit johtuvat usein koulumenestyksestä - samankaltaisesti menestyvät viihtyvät usein yhdessä, eikä heidän välillään ole niin paljon konflikteja. Tyttöillä konflikteja syntyi tyylieroista ja henkilökohtaisista suhteista, ei niinkään koulumenestyksen perusteella. Tämä ero tyttöjen ja poikien välillä näkyi vastauksissa selkeänä. Pojille viestintä oli epäonnistunutta, kun oli rauhatonta, poika itse ei kuunnellut tai joku ei kuunnellut häntä. Oman roolinsa kaveriporukassa ja luokassa pojat tuntuivat ottavan melko itsestään selvänä. He raportoivat itsestään kertoen ”olevansa sellainen” ”siinä oli mun kaverit” jne... Osa tytöistä koki tilanteen epäonnistuneeksi viestinnällisesti, kun riideltiin. Tässä näkyy juuri henkilökohtaisten suhteiden ja tyylierojen selvittely, josta pojat eivät raportoineet.

Mies- ja naisopettajien vastauksissa ei ollut paljoakaan eroa. Naiset tuntuivat miehiäkin enemmän panostavan motivaatioon ja valmisteluun, miehet taas toimintaan.

4.7 Yhteiskunnan ja sen institutioiden vaikutus rooleihin

Ryhmän lisäksi sosiaalistumista edesauttavat tai sen osina toimivat yhteiskunta (esimerkiksi luvussa 2.1.5 käsitellyn opetussuunnitelman ja sen muodostamien sosiaalisten rakenteiden avulla), normit, roolit, arvot sekä yhteiskunnan osat yhteisöt ja organisaatiot. Jos oletetaan, että haastateltavat ovat sosiaalistuneet rooleihinsa, kuten edellisissä kappaleissa on tehty, on mielenkiintoista ajatella sosiaalistamiseen

osallistuvien eri tahojen suhdetta toisiinsa. Kuka vaikuttaa oppilaan tai opettajan roolin muodostumiseen eniten?

Yhteisö on alueellisesti rajattuna vuorovaikutuksen ja yhteenkuuluvuuden muodostama (Antinkainen et al. 2000, 14). Koulussa kasvatus ja opetus ja näin ollen vuorovaikutustilanteet tapahtuvat enimmäkseen jonkinlaisessa yhteisössä, myös haastatteluista saadut tilanteet tapahtuivat tässä kontekstissa. Yhteisöä on kuvattu esimerkiksi näin:

”Yhteisö on historiallisesti alueellisesti yhdessä elävä joukko ihmisiä. Heillä on sama kokemustausta ja perinne. Yhteisö on yksilön tärkein voimavara - kasvatuksen tehtävänä on tuottaa niitä moraalisia arvoja, jotka yhdistävät yksilöt yhteisöön. Ilman yhteisöä yksilö on eksesissä ja voimaton, mutta samalla yhteisöön kuuluminen on pakko, josta ei ole ulospääsyä. Yhteisön yhteyteen pääseminen, yhteyden ehtojen ja yhteisön sosiaalisten ja symbolisen järjestyksen opettaminen ja oppiminen ovat yksilön elämän kriittisiä kysymyksiä.” (Antinkainen et al. 2000, 13.)

Haastatellut oppilaat tuntuvat sisäistäneen yhteisön säännöt, jos oletetaan, että koulu yhteisön sääntö on hiljaisuus tai onnistuminen tehtävässä tai asioiden oppimisen pakko. He määrittivät epäonnistuneeksi nimenomaan tilanteen, jossa näitä luokan tai ryhmän sääntöjä rikottiin. Esimerkit kuvasivat tällöin tavallaan sitä, millaista on olla yhteisön ulkopuolella. Tätä pidettiin epäonnistuneena.

Arvot, joilla yksilö sidotaan yhteisöön, ovat ympäristöstä opittuja, yleisiä, pysyviä ja tavoitteita koskevia valintatapumuksia (ibid., 21). Nämä valintatapumukset tuntuvat olevan oppilaille itsestäänselviä, kukaan heistä ei pysähtynyt miettimään sen enempää hiljaisuuden merkitystä tai ryhmätyön onnistumisen tärkeyttä (muutoin kuin helppouden tai mukavuuden tasolla). Opettajat taas tuntuivat kokevan hiljaisuuden ja työrauhan välineelliseksi arvoksi, jonka avulla päästiin käsiksi todelliseen arvoon, tietoon.

”Kulloinkin vallitseva arvojärjestelmä syntyy sekä yhteiskunnan historiallisista traditioista että ajankohtaisista ja tulevaisuuteen suuntautuneista tavoitteista sekä taloudellisen, sosiaalisen ja poliittisen tilanteen muutoksista, joihin yksilöt ja ryhmät muodostavat ajattelullaan ja toiminnallaan aktiivisen suhteen.” (ibid., 21)

Antinkaisen näkemys arvojärjestelmästä on mielenkiintoinen, kun ajatellaan yksilön ja ryhmän aktiivista ajattelua. Tuntuu siltä, että opetuksen tavoitteiden kaksijakoisuuden takia yksilöt, eli opettajat, eivät paljoakaan pääse, tai halua, muodostaa aktiivista suhdetta muutokseen. Toisaalta 5-luokkalaisten tuntuu omaksuvan melkoisen yksioikoisesti opettajansa mielipiteen tai näkemyksen oikeasta käytöksestä ja arvoista. Ongelmaksi tuntuu nousevan se, että kun arvoja ei suoraan kommunikoida, raportoivat opettajat usein onnistuneensa tiedollisissa tavoitteissa, oppilaat enemmänkin arvojen ymmärtämisessä. Kumpi lopulta on tärkeämpää?

Kasvatus sinänsä nähdään Antinkaisen et al. mukaan onnistuneeksi silloin, kun oppija on omaksunut yhteisössä kulloinkin vallitsevat arvot, kuten 5-luokkalaisten tapauksessa on siis ilmeisesti käynyt. Nyky-yhteiskunnassa arvot ovat kuitenkin tutkijoiden mukaan moninaistuneet ja aiheuttavat moninaisuudellaan vaikeuksia koulukasvatuksen toteuttamisessa. Moninaisuus näkyy myös oppilaiden vastauksista. Pojat ovat omaksuneet hiljaisuuden, tytöt taas ryhmätyön tärkeyden vastapainona riidalle. Epäonnistunutta rauhattomuudessa olikin tyttöjen mielestä muiden meluaminen.

Haastatellut oppilaat pyrkivät siis käyttäytymään ja viestimään normien mukaisesti. Normit viittaavat sellaisiin vuorovaikutuksen muotoihin, joiden välityksellä yksilöt oppivat toimimaan tai ajattelemaan yhdenmukaisella tavalla. Ne ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista. Yhteisö

asettaa käyttäytymiselle odotuksia, ja odotuksia vastaava toiminta on normatiivista, normin mukaista. (Ibid., 24-25) Normit muuttuvat sosialisatioprosessissa käytökseksi. Ne ovat näkyviä ja tunnistettavissa oikeastaan vain silloin, kun niitä rikotaan. Ideaalisessa kommunikaatiossa säännöt laaditaan yhdessä ja kaikki voivat osallistua vuorovaikutukseen haluamallaan tavalla.

Mäkivirran (1989, 22-25) mukaan koulukontekstissa sääntöjä voi olla esimerkiksi neljänlaisia. Opettajalle, aikuiselle, näiden sääntöjen välisten erojen voisi olettaa olevan hyvinkin selkeän. Opettajat kertovatkin pohjasäännöistä ja tapasäännöistä viestintätilanteen pohjina, joille tilanne rakentuu. Oppilaille sääntöjen tärkeyden ja tarkoituksen rajat tuntuvat vielä epäselviltä - tai ainakin he näkevät asian eri tavalla. Heille pohjasäännöt tuntuvat tärkeimmiltä kommunikaation kannalta.

4.8 Opetussuunnitelma

Koulun tehtävänä on toisaalta kasvattaa kansalaisia ja toisaalta opettaa tietotaitoa. Opettajien vastauksista taistelu näiden kahden välillä näkyy konkreettisesti. Tällaisia ovat maininnat opetussuunnitelmassa olevista tylsistä kohdista, joita on pakko vetää läpi tai toteamukset siitä, että joku asia on vain opetettava.

Opetussuunnitelman vaikutus voisi näkyä vastauksissa myös piilevänä siinä, että opettajat tuntuvat uskaltautuvan onnistumaan vain silloin, kun onnistuvat nimenomaan opettamisessa. Viestintätilanteen on siis oltava tuloksiltaan hedelmällinen. Tämä ajattelumalli kuulostaa paljolti traditionaalisen luokkahuoneopetuksen mallilta, josta jo vuoden 1994 opetussuunnitelma pyrki eroamaan.

Viestintä koetaan usein opetussuunnitelma-ajattelussa äidinkielen opettamisen osaksi tai osaksi menettelytapakysymystä muissa

oppiaineessa. Tämä voisi myös selittää opettajien näkemystä onnistuneesta ja epäonnistuneesta viestinnästä. Haastatellut opettajat kokevat opettavansa ja käyttävänsä viestintää paljonkin, toisaalta he tuntuvat näkevän viestinnän nimenomaan menettelytapakysymykseksi. He siis haluaisivat kasvattaa opetussuunnitelman ideaalin mukaisia viestintäkykyisiä yksilöitä, mutta kokevat viestinnän kuitenkin välineeksi.

Opetussuunnitelman tavoite pienistä maailmankansalaisista, jotka toimisivat aktiivisesti ja kriittisesti kansalaisyhteiskunnan jäsenenä, kaventuu huomattavasti, jos edes osalle oppilaista jää päällimmäisenä viestintätilanteesta mieleen hiljaisuuden ja rauhallisuuden vaatimus. Ryhmätyön ja keskinäisviestinnän onnistumisen tärkeäksi maininneet tytöt olivat jo hieman enemmän opetussuunnitelman linjoilla. Myös näyttelemisestä ja esiintymisestä kiinnostunut osa oli tavoittanut opetussuunnitelman tavoitetta ”rohjeten ilmaisuun ja näin vahvistaen itsetuntoaan ja identiteettiään” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 45). Toisaalta useat esiintymistilanteista puhuneet olivat itse olleet kuuntelijan osassa.

4.9 Piilo-opetussuunnitelma ja erilaiset koulut

Piilo-opetussuunnitelmallisessa koulussa toteutetaan kirjoittamatonta opetussuunnitelmaa. Kahden tason ristiriita on mielestäni näkyvissä haastattelujen viestintätilanteissa. Epäonnistuneissa viestintätilanteissa todella kamppailtiin juuri reunaehtojen kanssa. Toisaalta piilo-opetussuunnitelma tuntui vastausten perusteella piilossa olevalta nimenomaan siksi, ettei monikaan (ei kukaan oppilaista ja vain kaksi opettajaa) raportoinut suoraan kokevansa ongelmaksi näiden kahden välillä tasapainottelemista.

Saukkosen esittämät piilo-opetussuunnitelmallisen koulun lisäksi olemassaolevat muut koulun viestintään ja kasvatukseen sekä arvoihin

liittyviä mallit ovat myös mielenkiintoisia vastauksia analysoidessa. Näistä toinen malli on **imitaation koulu**, jossa pyritään tasavertaistamaan vuorovaikutussuhteita ja tekemään oppilaista aktiivisia toimijoita ja tulevaisuuden rakentajia (Saukkonen 2001, 192). Vaikka Saukkosen esittämä imitaation koulu on hyvinkin kriittinen näkemys nykyajan koululaitoksesta, tuntuu vastausten perusteella, että opettajat kokisivat olevansa jossain imitaation ja piilo-opetussuunnitelman välimaastossa.

Saukkosen hahmottelema **inspiraation koulu** vaikuttaa paikalta, jossa sekä oppilaat että opettajat tiedostaisivat hiljaisuuden ja muiden taitojen vaatimukset, ja molemmille osapuolille olisi selvää, miksi toimittaisiin tietyllä tavalla. Inspiraation koulu on kuitenkin myös utopian koulu. Niin kauan kuin koululaitoksen on tarkoitus tuottaa kansalaisia ja työntekijöitä, on vaikeaa kuvitella, että oppimissisällöt menettäisivät merkitystään.

5 Tutkimuksen arviointia

Tutkimusprosessina työni oli opettava. Haastattelujen tekeminen ja vuorovaikutus haastateltavien kanssa toi etukäteen muodostettuun tutkimuskysymykseen lisää analyysin kohteita kuten sosiaalistumisen.

Henkilökohtaisesti tehty haastattelu antoi esimerkiksi kyselylomakkeeseen verrattuna varmasti enemmän variaatiota vastauksiin. Kun haastatellut saivat puhua toiselle ihmiselle, olivat he melko motivoituneita vastaamaan kyselyyn. Opettajat kertoivat usein, että paperilla oleviin kysymyksiin ei olisi ehtinyt vastata. Lisäkysymysten ja tarkennuksien mahdollisuus oli myös erityisesti lapsia haastatellessa hyvä. Toisaalta haastateltaessa lapsia on aina vaarana, että lapset kokevat velvollisuudekseen vastata tietyllä tavalla.

Prosessia ajatellessa yksi pitkä työvaihe oli litterointi, joka tuntui välillä uuvuttavan pitkältä. Sen tekeminen oli kuitenkin hyvä lisä työhön, sillä

kirjoittaessaan joutui todella kuuntelemaan mitä ihmiset sanoivat ja pohtimaan erilaisia yhteyksiä ja eroja haastattelujen välillä.

60 haastateltavan määrä ei ole suuri. Mielikuvia kertyi kuitenkin koko joukko ja uusia haastatteluja tehdessä vastaukset toistivatkin paljolti samoja teemoja – konteksti muuttui. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia viestintätilanne-näkemyksiä laajemmalla otannalla.

Tutkimusprosessissa litterointia ja haastattelujen teemottelua ja purkua seurannut ja tukenut tietojen etsintävaihe toi myös uutta valoa aiheeseeni. Kävi kuitenkin ilmi, ettei etukäteen otaksuttu opetusviestinnän tutkimuksen teoriataustana toimiminen toteutunutkaan. Koska aihettani on muuten tutkittu niin vähän, oli teoriataustaa erityisesti suomalaisesta kontekstista työlästä hakea. Etsiessä tutkimukseni viitekehystä, oli minulla toisaalta mahdollisuus tutustua asiaan todella syvästi.

Tutkimuksen kirjoittaminen oli prosessissa helppo osuus – tutkiessa ja aineistoon tutustuessa oli tutkimukselle muodostunut selkeä runko, joka tosin muuttui matkalla moneen kertaan. Ongelmana työssä oli aiheen laajuus, joka itsessään ei rajannut paljoakaan suuntia, johon työtä olisi voinut viedä. Tutkimusongelman olisi siis voinut asettaa konkreettisemmin ja rajatummin.

6 Pohdinta

Viidesluokkalaisten tai yleensä ala-asteen oppilaiden viestinnällisiä näkökulmia on tutkittu äärimmäisen vähän. Tämä johtunee siitä, että heidän näkemyksiään ei ole pidetty kovinkaan valideina ja siitä, että lasten haastatteleminen on koettu hankalammaksi kuin tutkijaa lähellä olevien opiskelijoiden.

Aineistoa käsitellessäni huomasin, etteivät eri kouluissa haastateltujen oppilaiden tai opettajien vastaukset poikenneet toisistaan merkittävästi. Kaikkien koulujen osalta vastaukset jakautuivat suhteellisen tasaisesti samoihin vastausrykelmiin. Tämä voisi johtua osittain suomalaisesta koulukulttuurista, jonka sääntöjen ja normien puitteissa opettajat ja oppilaat toimivat. Viestintä tuntuu kuitenkin näiden sääntöjen katvealueelta. Haastateltujen opettajien ja oppilaiden näkemykset viestinnän olemuksesta, sisällöstä ja tarkoituksesta eroavat toisistaan melko paljon. Haastatellut tuntuivat kuitenkin olettavan ymmärtävänsä viestinnän käsitteen, sisällön ja käyttötarkoituksen. He näyttivät myös kokevan pystyvänsä kommunikoidaan ongelmitta toisten ihmisten kanssa, eivätkä kokeneet, että raportoidut ongelmat olisivat johtuneet siitä, etteivät viestijät tilanteessa jakaneet samaa käsitystä viestinnästä tai siitä, mitä ollaan viestimässä.

Hiljaisuuden kokemista onnistuneeksi viestinnäksi, eli viestintätilanteen tason erilaista kokemista, voidaan pohtia kahdelta kannalta. Voidaan miettiä sitä koulun kulttuurin osana tai piilo-opetussuunnitelmallisena piirteenä. On mielenkiintoista, että oppilaat kertoivat haastattelussa juuri hiljaisuudesta onnistuneena ja rauhattomuudesta epäonnistuneena viestintänä. Voidaankin pohtia, onko tarkoituksenmukaista, että 5-luokkalaisten ovat sisäistäneet hiljaisuuden ihanteen hyväksi ja tavoiteltavaksi viestinnäksi niin hyvin, että tuntevat tarvetta kertoa siitä haastateltaessa.

Viestinnän kokeminen tavoitteen toteuttamisena on huolestuttava näkymä varsinkin, jos oletetaan, että jossain sosiaalistumisen vaiheessa myös tässä haastatellut 5-luokkalaisten päätyvät muuttamaan käsitystään enemmän opettajien, aikuisten, mukaisiksi. Toisaalta opetuskontekstissa tehtyä haastattelua ei voi yleistää koskemaan 5-luokkalaisten tulevaa aikuiselämää koulun ulkopuolella. Mielenkiintoinen tutkimusidea sekkin.

Poikien ja tyttöjen erot epäonnistuneen viestintätilanteen kokemisessa ovat mielenkiintoisia siksi, että sosiaalistumisen teeman osana sukupuoleen sosiaalistuminen voisi selittää näitä eroja vastauksissa. Tarvittaisiin kuitenkin laajempaa tutkimusta todellisten erojen havaitsemiseksi.

Jatkossa voisi selvittää, eroaako vastuun ottaminen viestinnän epäonnistumisesta suomalaisen ja muun koulukulttuurin välillä. Toisaalta opettajien vastauksista ilmenevää oman aseman korostamista yksilöllisenä toimijana voisi lähestyä myös opettajan roolista ja sosiaalistumisesta siihen käsin. Onhan totta, että opettaja on lopulta usein yksin luokassa oppilaidensa kanssa. Samalla voitaisiin toisaalta pohtia ryhmän merkitystä 5-luokkalaisille haastatelluille - he tuntuivat pitävän koko ryhmän onnistumista onnistumisen edellytyksenä. Tämän voisi tietysti olettaa johtuvan tilanteesta, jossa luokasta on muodostunut yksi toimija ja opettajasta toinen, mutta voitaisiin myös leikitellä ajatuksella, että 5-luokkalaiset ja lapset näkisivätkin onnistumisen kollektiivisempänä tapahtumana kuin aikuiset. Lasten viestinnällisiä onnistumis- ja epäonnistumiskokemuksia ei ole juurikaan tutkittu. Mielenkiintoista olisikin selvittää, missä vaiheessa lapsi sosiaalistuu ottamaan vastuuta onnistumisestaan haastateltujen opettajien tapaan itselleen. Epäonnistumisen ”omistamisen” lapset tuntuivat jo oppineen.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia opettajien ja oppilaiden tietoisuutta ja sen tasoa opetuksen kohteesta ja viestinnän tasosta. Jos nämä näkemykset ja toimintatavat eivät ole opettajille selviä, toisin sanoen, jos he eivät tiedosta oman toimintansa taustaa eivätkä lapsen näkemystä tilanteesta, voitaisiin pohtia tämän vaikutusta viestintään ja koulumaailmaan laajemminkin.

Onko lopulta kyse kahden tason opetusnäkemyksestä - opettajalta toisaalta vaaditaan uusimpien tuulien mukaista opettajuutta, joka ainakin useimpia haastateltuja tuntui houkuttavan ja toisaalta taas perinteistä opettajakeskeistä opetusta. En usko, että lähitulevaisuudessa tätä ongelmaa voidaan ratkaista rakentavasti. Luulen, että avuksi voisi kuitenkin olla se, että opettajat tiedostaisivat tämän vaatimusten kahtiajaon ja omat reaktionsa siihen. Tärkeää on mielestäni myös oppilaiden reaktioiden ymmärtäminen, jossa viestintä taas astuu voimakkaasti kuvaan. Mielestäni olisikin tärkeää kouluttaa opettajia, jotka olisivat sisäistäneet vaikkapa McCroskeyn mallin (ks. kappale 2.2.1) opetusviestinnästä. Sockett (1993) puhuu viidestä opettajan hyveestä: käytännöllisestä viisaudesta, oikeudenmukaisuudesta sekä rehellisyydestä, rohkeudesta ja huolehtimisesta. Tarvitaan paljon rohkeutta omien käytäntöjen ja näkemysten pohtimiseen sekä siitä mahdollisesti seuraavaan muutokseen. Rohkeutta tarvitaan myös avoimeen viestintään.

Lähdeluettelo

Aidarova, L. 1982. Opetus ja lapsen kehitys. Neuvostoliitto: Progress.

Antinkainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatossosiologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Berlak, A. & Berlak, H. 1981. Dilemmas of schooling Teaching and Social Change. London: Methuen.

Berliner, D.C. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. Educational Researcher, 15,7, 5-13. Teoksessa A. Niikko 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Booth-Butterfiels, S. 1992. Influence and control in the classroom. Minnesota: Burgess.

Doyle, W. 1979. Classroom effects. Theory Into Practice, 18, 138-144. Teoksessa K. Zeichner, S. Melnick & M. L.Gomez (toim) 1996. Currents of reform in preservice teacher education. New York: Columbia University.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. 1986. Mind and machine. Oxford: Basil Blackwell. Teoksessa A. Niikko 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Engeström, Y. 1987. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Fuller, F. & Bown, O. H. 1975. Becoming a teacher. Teoksessa K. Ryan (toim.) Teacher education the seventh-fourth yearbook of the national society for the study of education. Chicago: University of Chicago Press, 25-52. Teoksessa A. Niikko 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Gorham, J & Millette D. M. 1997. A Comparative Analysis of Teacher and Student Perceptions of Sources Motivation and Demotivation in College Classes. Communication Education, Volume 46, October 1997. 245-261.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

Haller, E. 1967. Pupils' influences in teacher socialisation: a soziolinguistic study. Sociology of Education, 40, 316-333. Teoksessa K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (edit.) 1996. Currents of reform in preservice teacher education. New York: Columbia University.

Harvey, O.J., Hunt, D.E. & Schroder, H.M. 1961. Conceptual systems and personality organization. New York: John Wiley and Sons. Teoksessa A. Niikko 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Hunt, D. E & Sullivan, E. 1974. Between psychology and education. Hinsdale, IL: Dryden press.

Hytönen, J. 1999. Yhteisökasvatus 1990-luvun peruskoulussa. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) 1999. Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.

Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Kansanen, P. & Husu, J. (toim.) 1999. Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 203.

Kari, J., Moilanen, P. & Räihä, P (toim.). 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Keravuori, K. 1990. Tapa puhua - tapa oppia. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Kimmonen, E., Nevalainen, R. & Hämäläinen, S. 2001. Näkökulmia peruskoulun opetussuunnitelmiin: Muuttuvien käsitysten ja käytänteiden kolme vuosikymmentä. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Korpinen, E. 1989. Koulun arviointijärjestelmä muokkaa oppilaan minäkäsitystä. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Korpinen, E. Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20.

Kristinä, L. (toim.) 1986. Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Lahelma, E. & Gordon, A. 2000. Hyvätapainen yksilö. Kasvatustavoitteet koulun arjessa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Koulun arkikulttuurin jännitteitä. Jyväskylä: SoPhi. Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 13.

Laine, K. 2000. ”Tunti vain”. Oppituntitila ja nuorten oppimiskokemukset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) 2000. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Lawton, D. 1982. Social change, educational theory and curriculum planning. London: Hodder and Stoughton.

Lehtonen, J. 1986. Puhekasvatus ja sosiaaliset taidot. Teoksessa L. Kristinä (toim.) 1986. Puhumalla paras. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXXIII. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Leivo, M. 1994. Tytöt, pojat, menestyminen ja syrjäytyminen. Teoksessa P. Isotalus (toim.) 1994. Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.

Littlejohn, S. 1999. Theories of Human Communication. London: Wadsworth.

McCroskey, J. C. 1992. An introduction to communication in the classroom. Edina: Burgess.

Meriläinen, M. 1997. Luokanopettajan ammatillinen kehitys ja täydennyskoulutus. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.

Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi - ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Juva: WSOY.

Mäkiviita, S. 1989. Lapsen tunne-elämän kehittämisen huomioon ottaminen oppimateriaaleissa. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) 1989. Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Nyfors, R. 1994. Puhe- ja ilmaisukasvatuksen tavoitteet peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa P. Sinko 1994. Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan. Helsinki: Opetushallitus.

Olson, D. & Bruner, J. 1996. Folk psychology and folk pedagogy. Teoksessa D. Olson & N. Torrance (toim.) 1996. The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling. Oxford: Blackwell.

Olson, D & Torrance, N. (toim.) 1996. The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling. Oxford: Blackwell.

Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 36.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.

Peruskoululaki 1983 Teoksessa Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Edita Oy.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Edita Oy.

Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä. Jyväskylän yliopisto. Studies in Communication 2.

Rausku-Puttonen, H. 2001. Oppilaan kehitys ja sen tukeminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). 2001. Opettajan taipaleelle. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Rinne, R., Kivirauma, J. ja Lehtinen, E. 2000. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WS Bookwell Oy.

Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behavior. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 19.

Sallinen, A. 2000. Suomalainen viestintäkulttuuri eurooppalaisessa kontekstissa. Teoksessa M. Valo (toim.). *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.

Salo-Lee, L. (toim.) 1995. *Kieli ja kulttuuri oppimisessa ja opettamisessa*. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 12.

Saukkonen, S. 2001. Kasvatus myöhäismodernissa koulussa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). 2001. *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Seppälä, R. 1995. Opettajien puheviestinnälliset valmiudet. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.

Sinko, P. 1994. *Näkökulmia äidinkielen opetussuunnitelmaan*. Helsinki: Opetushallitus.

Sockett, H. 1993. Teaching ethical reasoning using cases. Teoksessa K. Strike & P. Ternasky (toim.). *Ethics for professionals in education*. New York: Teachers College Press.

Soininen, M. 1989. Peruskoulun ala-asteen oppilaiden viihtyvyydestä. Teoksessa: E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) 1989. *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Sprinthall, N. & Thies-Sprinthall, L. 1980. Educational Psychology: A Developmental Approach. New York: McGraw-Hill.

Strike, K. & Ternasky, P. (toim.) 1993. Ethics for professionals in education. New York: Teachers College Press.

Tolonen, T. (toim.) 2000a. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Tolonen, T. 2000b. Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus luokassa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) 2000. Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Valo, M. (toim.) 2000. Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteen laitos.

Valo, M. (toim.) 1995. Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos.

Valokorpi, P. 1997. Puheviestintätaidot ja opettajuus: Aineenopettajaksi opiskelevien viestintäkäyttäytyminen ja puheviestintätaidot opetusharjoittelun aikana. Jyväskylän yliopisto. Puheviestinnän laudaturtyö.

Vuorinen, I. 1993. Tuhat tapaa opettaa, menetelmäopas opettajille ja ryhmänohjaajille. Naantali: Resurssi.

Vygotsky, L. 1962. Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

Weber, M. 1921. *Economy and Society*. New York: Bedminster.
Teoksessa: A. Antinkainen, R. Rinne & L. Koski 2000.
Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell Oy.

Zeichner, K., Melnick, S. & Gomez, M.L. (edit.) 1996. *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Columbia University.