

Tuula-Riitta Välikoski, Emma Kostainen,
Ella Kyllönen ja Leena Mikkola (toim.)

PROLOGI
Puheviestinnän vuosikirja 2005

Prologos ry
Jyväskylä

YHTEYSTIEDOT

Prologos ry

Viestintätieteiden laitos / Puheviestintä

PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

prologos@cc.jyu.fi

<http://www.cc.jyu.fi/prologos/>



Toimituskunta:

Tuula-Riitta Välikoski (päätoimittaja)

Emma Kostiainen (toimitussihteeri)

Ella Kyllönen

Leena Mikkola

© Kirjoittajat ja Prologos ry

Tämän teoksen osittainenkin kopiointi on tekijänoikeuslain mukaisesti kielletty ilman nimenomaista lupaa.

ISSN 1795-7613

Ulkoasu: Erkki Ahvenniemi

Taitto: Juho Kahilainen

ESIPUHE

Musta Volkswagen Golf oli se auto, jossa ääneen lausuttiin puheviestinnän tieteellisen yhdistyksen, Prologos ry:n vuosikirjan nimi ensimmäisen kerran matkalla Tampereelta Jyväskylään syksyllä 2004.

Puheviestinnän tieteellinen yhdistys Prologos ry on perustettu vuonna 1989. Yhdistyksen tarkoituksena on edistää puheviestinnän tutkimusta ja opetusta Suomessa sekä osallistua viestinnän alan kansalliseen ja kansainväliseen tieteelliseen toimintaan. Tarkoituksensa toteuttamiseksi yhdistys muun muassa osallistuu erilaisten kongressien ja seminaarien järjestämiseen, tiedottaa alan tutkimus- ja julkaisutoiminnasta, kansainvälisistä tapahtumista sekä harjoittaa julkaisutoimintaa. Puheviestinnän tieteellisiä päiviä yhdistys on järjestänyt säännöllisesti ja vaikuttanut kannanotoillaan yhteiskunnalliseen päätöksentekoon. Nyt pidät kädessäsi yhdistyksen julkaisemaa tieteellistä vuosikirjaa, PROLOGIA.

Puheviestinnän vuosikirja on syntynyt tarpeesta luoda puheviestinnän alalle oma suomenkielinen, referee-perustainen aikakausjulkaisu, joka olisi osaltaan paitsi yhdistyksen tarkoituksen myös julkisen keskustelun toteuttamisen foorumi. Vuosikirjan tavoitteena on esitellä puheviestinnän tieteenalalla tehtävää tutkimusta ja lisätä vuorovaikutusta alan asiantuntijoiden välillä. Alkukevästä 2005 julkaistiin vuosikirjan historian ensimmäinen artikkelipyyntö. Käsikirjoitusohjeissa todettiin, että artikkelit voivat olla teoreettisia katsauksia ja tutkimusraportteja puheviestinnän eri alueilta. Mitään erityistä teemaa ei käsikirjoituksilta edellytetty, sillä haluttiin nähdä, mitä avoimella kutsulla puheviestinnän tutkimuksen alalta tarjottaisiin. Ja mitä saatiin?

Jyväskylän yliopiston rehtori, professori Aino Sallinen kirjoittaa Prologos ry:n syntymisestä ja kehittymisestä tieteellisenä yhdistyksenä otsikolla Prologos vai pro logos? Samoin hän kuvaa yhdistyksen roolia yhteiskunnallisessa päätöksenteossa esimerkkinä vuoden 1992 toimintasuunnitelmaan kirjattu tavoite saada ylioppilaskirjoituksiin liitetyksi äidinkielen puheviestintätaitoja mittaava osuus. Rehtori Sallisen tervehdys ilahduttaa vuosikirjan toimituskuntaa aivan erityisesti; onhan hän puheviestinnän ensimmäinen professori Suomessa sekä Prologos ry:n ensimmäinen puheenjohtaja ja yksi keskeinen vaikuttaja yhdistyksen perustamisessa.

Referee-menettelyn läpikäyneenä julkaistaviksi päätyivät seuraavat artikkelit: Minna Finstadin ja Pekka Isotaluksen artikkeli tarkastelee poliitikon viestintäosaamista otsikolla Näkökulmia poliitikon viestintäosaamiseen. He jäsentävät teoreettisesti poliitikkojen viestintäosaamista eri näkökulmista tarkastellen viestintäosaamisen merkitystä yksilötasolla, viestintäosaamisen merkitystä poliitikkojen ja kansalaisten välisen vuorovaikutuksen kannalta sekä poliitikon viestintäosaamisen yhteyttä yhteiskunnallisen vallan käyttöön, etiikkaan ja

demokratian toteutumiseen. Viestintää ammatillisessa kontekstissa tarkastellaan myös Majastiina Rouhiaisen, Leena Mikkolan sekä Maija Gerlanderin ja Emma Kostiaisen artikkeleissa. Majastiina Rouhiainen jatkaa artikkelissaan viestintäosaamisen tarkastelua johtamisen ympäristössä otsikolla Johtamisviestintä – viestintäosaamisen näkökulma johtamiseen. Artikkelissa pohditaan, miten johtamisen tutkimus käsitteellistää viestinnän ja vuorovaikutuksen osaksi menestyksellistä johtamista ja millaisia lähtökohtia johtamistutkimuksen eri näkökulmilla on johtamisen kehittämiseen.

Suhteen tarkastelu jatkuu hoitosuhteena Leena Mikkolan artikkelissa Hoitosuhteen vuorovaikutuksen haasteet tuen osoittamiselle, jossa Leena Mikkola esittelee hoitajan käsityksiä hoitosuhteen rakentumisesta. Hoitosuhteen relationaaliset tekijät nostavat esiin mielenkiintoisen kysymyksen: koetaanko supporttiiviseksi hoitosuhde sinänsä vai siinä syntyvä supporttiivinen viestintä? Maija Gerlander ja Emma Kostiaisen jäsentävät opettajan ja oppijan vuorovaikutusta artikkelissaan Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Kirjoittajat tarkastelevat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen luonnetta ja dynamiikkaa relationaalisen dialektiikan näkökulmasta. Vuorovaikutussuhde ymmärretään lähtökohdiltaan asymmetrisenä ja jännitteisenä, vastakkaisia elementtejä sisältävänä dialektisena suhteena. Artikkelissa tarkastellaan myös dialogia vuorovaikutuksen jännitteisyyden näkökulmasta.

Tuula-Riitta Välikoski, Irma Ilomäki, Elinita Mäki ja Laura A. Janusik esittelevät artikkelissaan Kuunteleminen keskustelussa. Yhdysvaltalaisen ja suomalaisen aineiston vertailu mittarin, jolla voidaan mitata kokeellisesti henkilöiden keskustelukuuntelemisen kapasiteettia. Kyseinen mittari tarjoaa puheviestintätutkimukseen uuden näkökulman: se mittaa kuuntelemisen prosessia, kun aiemmat mittarit ovat perustuneet esimerkiksi itsearviointiin tai toisen henkilön arviointiin. Vuosikirjan artikkelisarjan päättää Eeva Takala. Hänen artikkelissaan Takana loistava tulevaisuus, edessä tuleva loistavuus? Tutkimushaastattelun haasteiden hahmottelua tulee esiin kiintoisa suhde haastattelussa puhutun ja siitä kirjoitettujen tekstien, litteraation ja tutkimusraportin välillä. Viime aikoina haastattelua tutkimusmetodinä onkin kritisoitu juuri siitä, että haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne on helposti sivuutettu.

Puheviestinnän vuosikirjan 2005 pyyntö artikkeleista oli teemaltaan avoin. Kutsu tuotti erilaisia artikkeleita eri konteksteista puheviestinnän alalta. Yhteistä julkaistuille artikkeleille on kuitenkin vuorovaikutussuhteen tarkastelu: politiikan ja kansalaisen, johtajan ja alaisen, hoitajan ja potilaan, opettajan ja oppijan, tutkijan ja haastateltavan. Myös henkilön keskustelukuuntelemisen kapasiteettia tarvitaan suhteessa ja kuunteleminen itsessään legitimoivan vuorovaikutussuhteen. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksen puheviestintä-oppiaineen ja Prologos ry:n järjestämien Puheviestinnän tiedeellisten päivien teema vuonna 2005 oli Ilmiö nimeltä vuorovaikutus. Kaksi

toisistaan erillistä tapahtumaa, tieteelliset päivät ja tieteellinen vuosikirja, ovat tuottaneet puheviestinnän tutkimuksen ytimeksi samansuuntaisen lopputuloksen.

PROLOGIN toimituskunta haluaa kiittää lämpimästi kaikkia niitä, jotka ovat myötävaikuttaneet tämän julkaisun syntymiseen. Erityisesti kiitämme Anne Laajalahtea osallistumisesta artikkeleiden kieliasun tarkistukseen, Erkki Ahvenniemeä visuaalisesta suunnittelusta ja Juho Kahilaista kirjan taitosta.

PROLOGI on nyt olemassa. Löytäköön se paikkansa tieteellisessä keskustelussa yleensä ja puheviestintätutkimuksen keskustelussa erityisesti.

Tamperella ja Jyväskylässä marraskuussa 2005

Toimituskunta

Tuula-Riitta Välikoski, päätoimittaja
Emma Kostiainen, toimitussihteeri
Ella Kyllönen
Leena Mikkola

SISÄLLYS

Prologos vai pro logos? | 7

Aino Sallinen

Näkökulmia poliitikon viestintäosaamiseen | 12

Minna Finstad & Pekka Isotalus

Johtamisviestintä – viestintäosaamisen näkökulma johtamiseen | 32

Majastiina Roubiainen

Hoitosuhteen vuorovaikutuksen haasteet tuen osoittamiselle | 48

Leena Mikkola

Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa | 68

Maija Gerlander & Emma Kostiainen

Kuunteleminen keskustelussa

Yhdysvaltalaisen ja suomalaisen aineiston vertailu | 88

Tuula-Riitta Välikoski, Irma Ilomäki, Elinita Mäki & Laura A. Janusik

Takana loistava tulevaisuus, edessä tuleva loistavuus?

Tutkimushaastattelun haasteiden hahmottelua | 110

Eeva Takala

PRO LOGOS VAI PROLOGOS?

Rehtori Aino Sallinen, FT

Jyväskylän yliopisto

Moderni elämäntapamme rakentuu kohtaamisille. Antiikissa tärkeä kohtauspaikka oli kaupungin tori, agora. Puheviestinnän tieteellinen yhdistys Prologos ry rakennettiin puhealan asiantuntijoiden kohtauspaikaksi.

Puhealan koulutuksessa tehtiin merkittäviä historiallisia päätöksiä 1980- ja 1990-luvuilla. Puheviestinnän koulutus muutettiin yliopistotasoiseksi, ja ensimmäinen professuuri perustettiin Jyväskylän yliopistoon. Väittelin puheviestinnästä ensimmäisenä vuonna 1986. Professuuri, johon sain nimityksen 1989, oli pitkään ainoa lajissaan Pohjoismaissa, ja lähin kollegani oli Saksassa.

Nousu yliopistolliseksi tieteenalaksi vaati monenlaisia kehittämistoimia ja alan tunnetuksi tekemistä sekä tiedeyhteisön sisällä että yhteiskunnassa laajemminkin. Syntyi tarve perustaa puhealan valtakunnallinen tieteellinen yhdistys.

YHDISTYKSEN PERUSTAMISVAIHEET

Yhdistyksen tarve oli tiedostettu jo kauan. Syksyllä 1987 Logonomit ry:n epävirallisessa jäsenkokouksessa asia nousi esille, ja Tampereen yliopiston puheopin lehtori Timo Leino valtuutettiin kutsumaan koolle työryhmä, jonka tehtävänä oli tunnustella ja valmistella puheviestintäalan katto-organisaatiota. Työryhmään tulivat Timo Leinon lisäksi Jaakko Lehtonen, Kaarina Hulkkonen, Ulla Puro ja Aino Sallinen-Kuparinen. Ryhmässä olivat siis edustettuina yliopistot, Logonomit ry ja vapaa kansansivistystyö.

Työryhmä laati katto-organisaatiolle sääntöluonnoksen ja otti yhdistykselle työnimeksi Prologoksen. Timo Leino esitteli työryhmän ehdotukset ja sääntöluonnokset Logonomit ry:n vuosikokouksessa tammikuussa 1988. Yhdistyksen perustamista kannatettiin yksimielisesti.

Taustavalmisteluja jatkettiin sekä Tampereella että Jyväskylässä. Mieleeni on jäänyt erityisesti se, miten teimme Timo Leinon kanssa loppusilaukset Jyväskylän yliopiston päärakennuksen kahviossa. Kahvittelun lomaan mahtui myös väittelyä tavoitteista, käsitteistöstä ja nimestä.

Perustava kokous pidettiin Tampereen yliopistossa lauantaina 8. huhtikuuta 1989. Yhdistyksen kotipaikaksi tuli Jyväskylä. Perustavan kokouksen puheenjohtajana toimi Timo Leino, ja yhdistyksen puheenjohtajaksi valittiin Aino Sallinen-Kuparinen. Yhdistys rekisteröitiin 19.3.1990. Oli varsin luonnollista, että vaikka ajatusta yhdistyksen perustamisesta oli kehitelty aktiivisesti logonomien piirissä, tieteellinen yhdistys ankkuroitui vahvasti yliopistolliseen toimintaan. Puheviestinnän opetuksen laajennuttua toimintaan on tullut sittemmin mukaan ilahduttavasti jäseniä myös monesta muusta yliopistosta.

■ MIKÄ NIMEKSI?

Olen huomannut monien organisaatiouudistusten yhteydessä nimen muodostuvan usein kompastuskiveksi. Täysin kivuttomasti ei nimenvaihtoa sujunut meiltäkään.

Tunnustelimme aluksi suomenkielisiä nimivaihtoehtoja. Pian kuitenkin hylkäsimme ne, koska kaikilla variaatioilla oli mielestämme omat rasitteensa. Asetuimme vierasperäisen nimen kannalle. Halusimme latinan- tai kreikankielisen nimen, joka kantaa retoriikan kunniakkaita perinteitä. Lopputulos oli kuitenkin hieman paradoksaalinen, mutta mielestämme kuvaava ja sopivan ylevä tieteelliselle yhdistykselle.

Työnimenä ollut Prologos viehätti meitä, vaikka tiesimme siihen liittyvän kielellisiä ongelmia: olihan alku latinaa ja loppu kreikkaa. Konsultoitiin asiassa Jyväskylän yliopiston latinan kielen lehtori Erkki Palménia.

Lehtori Palmén totesi antiikin kreikan käytäntöä ”vapaasti venyttään” Prologoksen tarkoittavan etualalla olevaa sanaa eli edustuskelpoiseksi tarkoitettua sanaa tai puhetta. Nimi siis saatettiin hieman joustuen hyväksyä myös kielellisesti, vaikka hankaluuksia tuottikin se, että sanaa pro käytetään toisaalta prepositiona, toisaalta etuliitteenä. Kummassakin tapauksessa sillä on kuitenkin toisinaan puolustamista tarkoittava merkitys. Mielestämme nimi assosioitui sopivasti myös puhetaidon puolesta tapahtuvaan toimintaan ja oli parempi kuin Pro logos, jota sitäkin harkitsimme. Olen itse edelleenkin tyytyväinen lopputulokseen.

■ MISSIO JA AKTIO

Yhdistys perustettiin vaalimaan ja kehittämään suomalaista puhekuulttuuria sekä edistämään puhumisen tutkimusta ja opetusta. Se liittyi silloiseen noin 180 tieteellisen yhdistyksen joukkoon. Vastaavia tieteellisiä yhdistyksiä ei ollut muualla Pohjoismaissa. Myös eurooppalaisittain yhdistys oli harvinainen.

Suorimmin Prologosta vastasi Saksan liittotasavallassa toiminut Deutsche Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung, jonka sääntöjä tutkiskelimme omia sääntöjä valmistellessamme. Israeliin oli perustettu edellisenä vuonna puhekuulttuuri-instituutti, jonka tavoitteena oli kehittää hepreankielistä puhekuulttuuria, väittelytaitoa ja retoriikkaa. Euroopan ulkopuolella Prologoksen kaltaisia yhdistyksiä oli Yhdysvaltojen lisäksi muun muassa Japanissa, Filippiineillä ja Etelä-Koreassa.

Sääntöjen mukaan yhdistys toteuttaa tarkoitustaan osallistumalla kansallisten ja kansainvälisten kongressien ja seminaarien järjestämiseen. Se pitää yhteyksiä koti- ja ulkomaisiin puhealan järjestöihin ja laitoksiin sekä tutkijoihin ja opettajiin. Se tiedottaa alan tutkimus- ja julkaisutoiminnasta sekä kansainvälisistä tapahtumista samoin kuin seuraa puhealaan liittyvää yhteiskunnallista päätöksentekoa ja osallistuu siitä käytävään keskusteluun.

Toimintamuodoissa yhdistyivät siis kansallinen ja kansainvälinen vuorovaikutus, tutkimus ja opetus sekä tiedottaminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen. Tehtäviin kuului myös rakentaa siltoja tutkijoiden ja käytännön työelämässä toimivien välillä sekä integroida nuoria tulevaisuudentekijöitä tieteenalakuultuuriimme.

Maan kattavan yhdyshenkilöverkoston kautta pystyttiin kehittämään sekä alueellista että teemallista yhteydenpitoa. Säännöllisissä jäsenkirjeissä tiedotettiin puheviestinnän tutkimus- ja julkaisuutoiminnasta sekä kansallisista että kansainvälisistä tapahtumista. Erityisen ilahduttavaa on ollut seurata jäsenkirjeistä uutisia uusista yliopistollisista opinnäytetöistä. Niistä saa nopeasti tietoa nuoria kiinnostavista tutkimusaiheista ja näkee alan vauhdikkaan kehityksen.

■ KONTAKTIEN LUOJA

Yhdistys ryhtyi ripeästi toteuttamaan missiotaan. Se järjesti yhdessä Tampereen yliopiston kanssa PUHE 90 -päivät, mikä oli merkittävä voimannäyttö uudelta yhdistykseltä. Vastaperustettu yhdistys halusi koota puhealan joukkoja ja esiintyä näyttävästi myös julkisuudessa. Saimme puhujiksi mielenkiintoisia persoonia, ja osanottajamäärä ylitti odotuksemme. Olimme saaneet toiminnallemme lupaavan alun.

Näkyvimmäksi Prologoksen toimintamuodoksi kehittyivätkin vuosittaiset puheviestinnän päivät. Päivien aihevalikoima kuvastaa sekin alan kehitystä. Ensimmäisten vuosien teemat ovat vaihdelleet tieteenteoriasta opetukseen ja puheviestinnän erilaisiin konteksteihin. Teknologia tuli näkyvästi mukaan vuoden 1993 päivillä. Tapaamisissa on pohdittu myös puheviestinnän teorioita, arviointia sekä ihmiskäsityksen merkitystä tutkimuksessa ja opetuksessa.

Päivien teemaryhmät ovat tarjonneet erinomaisen mahdollisuuden kuulla uusinta tutkimustietoa ja keskustella erityisesti pedagogisista kysymyksistä. Puhujiksi on saatu lisääntyvästi myös lähialojen edustajia.

Haimme alusta alkaen yhteyksiä myös muihin tieteellisiin järjestöihin, joista mainittakoon Tiedotusopillinen yhdistys, Viestintätutkimuksen seura, Suomen elokuvatutkimuksen seura ja Suomen semiotiikan seura. Prologos nimesi myös varsin varhain edustajansa NORDICOMiin.

■ KANSAINVÄLISET AVAUKSET

Koska olin ollut ASLA Fulbright -stipendiaattina The Florida State Universityssä vuosina 1982–1983, minulla oli elävät yhteydet moniin merkittäviin yhdysvaltalaisiin puheviestinnän tutkijoihin. Liikuin vastanimitettynä professorina runsaasti Yhdysvalloissa sekä kongressien että yhteisten tutkimushankkeiden merkeissä. Esittelin yliopisto- ja kongressikäynneilläni myös Prologosta; yksi kiinnostavimmista paikoista oli Puerto Rico. Myös Tampereen yliopistolla oli Yhdysvaltoihin aktiivisia yhteistyösuhteita, jotka nekin saatiin hyödyttämään

yhdistyksen toimintaa alusta alkaen.

Prologoksen johtokunta teki kokouksessaan 28.9.1990 tärkeän päätöksen liittyä jäseniksi seuraaviin puhealan kansainvälisiin yhdistyksiin: Speech Communication Association, International Communication Association ja World Communication Association. Lisäksi johtokunta päätti selvittää, miten entisiin itä- ja länsisaksalaisiin sisarjärjestöihin voitaisiin liittyä. Saattaakseen kansainvälistä tieteellistä kirjallisuutta laajemmin jäsenkuntansa käyttöön yhdistys päätti tilata merkittävimmät puhealan tieteelliset lehdet, jotka sijoitettiin Suomen Puheopistoon luettaviksi.

Alkuvaiheiden kansainvälisten kontaktien huippu ajoittui Jyväskylän yliopistossa 28.7.–3.8.1991 pidettyyn World Communication Associationin kongressiin. Siihen osallistui runsaasti myös Prologoksen jäsenkuntaa. Yhdistys toteutti kongressiin The History of Finnish Speech Culture -esittelyn, jonka suunnittelusta vastasi Kati Parviainen.

Kongressi oli ensimmäinen puheviestintäalalla järjestetty merkittävä kansainvälinen tieteellinen tapahtuma Suomessa. Se toi maahamme ensimmäisen kerran joukon huomattavia ulkomaisia professoreja, joihin useimmat olivat tutustuneet vain heidän kirjojaan tenttimällä. Kongressi tarjosi myös meille suomalaisille erinomaisen foorumin esitellä tutkimuksiamme ja suomalaista puhekulttuuria, jota ei oltu kansainvälisillä foorumeilla vielä paljonkaan tehty tunnetuksi.

Kongressin saaminen Suomeen oli merkittävä tunnustus ja kiinnostuksenosoitus täällä virinnyttä kehittämistyötä kohtaan. Aikaisemmat kongressit oli pidetty Singaporessa, Lontoossa, Manilassa ja Soulissa. Idea kongressin järjestämisestä Jyväskylässä tuli vieraillessani West Virginia Universityssä tapauksessa professoreita James McCroskey ja Donald W. Klopff.

■ YHTEISKUNNALLISEEN PÄÄTÖKSENTEKOON VAIKUTTAMINEN

Prologoksen toiminnan pääpaino on vuosien mittaan ollut puhealan tieteellisten kontaktien solmimisessa ja ylläpitämisessä, seminaarien järjestämisessä sekä tutkimuksesta tiedottamisessa, kuten tieteellisen yhdistyksen toimintaan sopiinkin. Varsinkin alkuvaiheissa yhdistys pyrki tekemään tunnetuksi uutta tieteenalaa ja valvomaan sen etuja päätöksenteossa. Erityisesti puhekasvatuksen asemaa eri koulutusmuodoissa haluttiin edistää. Tätä varten yhdistyksessä työskenteli erillinen asiantuntijatyöryhmä. Yhdistys teetti selvityksiä muun muassa puheviestinnän osuudesta opettajankoulutuksessa ja pyrki vaikuttamaan siihen, että sen asema turvataan. Samoin seurattiin aktiivisesti silloista tutkinnonuudistusta.

Pidän hyvin merkittävänä sitä, että vuoden 1992 toimintasuunnitelman tavoitteisiin kuului saada liitetyksi ylioppilaskirjoituksiin äidinkielen puheviestintätaitoja mittaava osuus. Pöytäkirjamerkintöjen mukaan olin informoinut

johtokuntaa 29.10.1991 pidetyssä kokouksessa, että Äidinkielen opettajain liitto ja Opetushallitus ovat ryhtyneet selvittämään, miten äidinkielen päättökokeeseen olisi mahdollista sisällyttää suullinen koe. Johtokunnan näkemyksen mukaan kokeilu korostaisi huomattavasti puhekasvatuksen merkitystä kouluissa.

Kokeen kehittäminen alkoi Opetushallituksessa 1993 yhdessä vieraan kielen suullisia päättökokeita suunnittelevan työryhmän kanssa. Puhviksi kutsuttu ryhmä pyysi avukseen Prologoksen aktiivijäseniin kuuluneet Maarit Valon, Maili Pörhölän ja Tarja Valkosen. Kokeita esitettiin 1995, ja ensimmäinen valtakunnallinen lukion puheviestintätaitojen päättökoe järjestettiin tammi-kuussa 2000.

Siitä lähtien koe on toteutettu vuosittain. Tarja Valkosen väitöskirja on antanut merkittävää tukea valtakunnalliselle kehittämistyölle. Kokeen saaminen on merkittävä etappi myös Prologoksen historiassa ja sen yhteiskunnallisessa vaikuttavuudessa.

NÄKÖKULMIA POLIITIKON VIESTINTÄOSAAMISEEN

Minna Finstad, FM

Pubeepin laitos, Tampereen yliopisto

Pekka Isotalus, FT

Pubeepin laitos, Tampereen yliopisto

TIIVISTELMÄ

Artikkelissa tarkastellaan teoreettisesti poliitikkojen viestintäosaamista. Aiheita lähestytään kolmen eri näkökulman kautta. Ensimmäinen ja konkreettisin tarkastelunäkökulma on *yksilötaso* eli viestintäosaamisen merkitys politiikan henkilökohtaisen viestinnällisen toimintakyvyn ja menestyksen kannalta. Poliitikon näkökulmasta viestintäosaaminen edistää henkilökohtaisten päämäärien saavuttamista, kuten vaalimenestystä tai suotuisan imagon luomista ja ylläpitämistä. Toinen tarkastelutaso on politiikan viestintäosaamisen merkitys poliitikkojen ja kansalaisten välisen *vuorovaikutuksen* kannalta. Poliitikko on jatkuvaa yhteistoimintaa, jossa yhdessä luodaan merkityksiä sekä neuvotellaan ja asetetaan päämääriä, joita kohti pyritään. Tähän tasoon keskeisesti liittyviä viestintäosaamisen osa-alueita ovat esimerkiksi kyky muodostaa vuorovaikutteinen suhde kansalaisiin sekä kuunnella ja havainnoida yhteiskunnassa tapahtuvia ajankohtaisia asioita. Lisäksi pohdimme politiikan roolia yhteiskunnallisena auktoriteettina ja tarkastelemme politiikan viestintäosaamisen käsitettä *etiikan ja demokratian* toteutumisen näkökulmasta. Poliitikko on johtaja ja suunnannäyttävä, jonka on pystyttävä valitsemaan ja muotoilemaan yhteiskunnallisesti arvokkaita päämääriä. Tämän takia muun muassa johtamisviestinnän ja viestinnän eettisten periaatteiden hallinnan taidot liittyvät läheisesti politiikan viestintäkompetenssiin. Poliitikko yhteiskunnallisena auktoriteettina säätelee sosiaalista todellisuuttamme ja viestinnällään vaikuttaa paljolti siihen, millaiseksi yhteinen tulevaisuutemme muotoutuu.

Asiasanat: osaaminen, politiikka, puheviestintä, viestintä

JOHDANTO

Politiikan ja viestinnän kiinteä yhteys on tunnustettu jo 2300 vuoden ajan. Antiikin retoriikka käsittelee laaja-alaisesti poliittisia puheita, ja puhetaito katsotaan poliittisen osaamisen keskeiseksi osa-alueeksi. Poliitikkojen viestintäosaamisen merkitys ei myöskään ole vähentynyt noista ajoista, sillä poliitikko tekee yhä työtään pääasiassa viestimällä muiden kanssa. Puheiden pitämisen taidon lisäksi politiikan tulee kuitenkin nykyisin hallita myös monia muita viestintätaitoja. Esimerkiksi nykypäivän medialisoituvaa politiikkaa asettaa jat-

kuvasti uusia haasteita poliitikkojen viestintäosaamiselle.

Politiikkaa voidaan pitää viestinnän välityksellä tapahtuvana monitasoisena sosiaalisena vuorovaikutuksena, jossa viestintään liittyvien tekijöiden hallinnalla on keskeinen rooli. Politiikka on jatkuvaa vuorovaikutusta – keskustelua, neuvottelua ja väittelyä – erilaisten yhteiskunnallisten tahojen ja ryhmittymien välillä, joista jokainen tähtää oman hyvinvointinsa turvaamiseen. Poliitiikan olemukseen liittyvätkin läheisesti myös kamppailu, valtataistelu, konfliktit ja ristiriidat. Kuten Paloheimo ja Wiberg (1997, 15) osuvasti toteavat, politiikka on konfliktien ja yhteistyön jatkuvaa vuorottelua. Weberin mukaan politiikka operoi ihanteellisimmillaan järjestyksen ja epäjärjestyksen välimaastossa ja *tasapainottaa* eri ihmisryhmittymien välisiä ristiriitaisuuksia (Pekonen 1989, 186).

Tässä artikkelissa lähtökohtanamme on niin sanottu institutionaalinen määritelmä, jonka mukaan politiikka käsitetään muusta yhteiskunnallisesta toiminnasta erilliseksi toiminnan sektoriksi, jolla on oma toiminnallinen logiikkansa, omat erityiset toimijansa ja omat toiminnan tilansa, kuten puolueet tai eduskunta (esim. Kegley & Wittkopf 2001; Paloheimo & Wiberg 1997). Poliitikolla viitataan tässä artikkelissa suomalaisiin kansanedustajiin, ministereihin, europarlamentaarikoihin ja presidenttiin. Näiden korkeassa asemassa olevien poliitikkojen toiminnan tulokset ja seuraukset heijastuvat erityisen vahvasti koko yhteiskunnan tasolla ja tämän vuoksi myös kompetenssivaatimukset ovat luonnollisesti suuremmat.

Poliitikkojen viestintäosaamiseen liittyvät läheisesti myös vallan ja etiikan käsitteet. Weber (1949) on todennut politiikan olevan pohjimmiltaan viestinnän välityksellä tapahtuvaa yhteisten merkitysten luomista, joka kytkeytyy läheisesti vallan käyttöön sekä toisaalta myös arvoihin ja etiikkaan (Pekonen 1989, 120). Poliitikot yhteiskunnallisina auktoriteetteina tai johtajina viestinnällään jatkuvasti luovat ja säätelevät sosiaalista todellisuuttamme. Suhteessa tavallisiin kansalaisiin poliitikoilla on enemmän valtaa hallita, muotoilla ja jopa manipuloida yhteiskunnallista toimintaa ja todellisuutta. Samanaikaisesti poliitikoilla on korkean valta-asemansa takia myös suuri eettinen vastuu teoistaan ja viestintäkäyttäytymisestään kansalaisia ja muita sidosryhmiä kohtaan.

Poliitikon ammatti poikkeaa muista vanhoista, perinteisistä yhteiskunnallisista professioista, kuten lääkäri, pappi, lakimies tai opettaja, ainakin siinä mielessä, että poliitikoksi yleensä valitaan demokraattisella vaalilla. Poliitikon ammattiin ei siis ole olemassa muodollista koulutusta, vaan ammattiin valinnan kriteerinä on menestys vaaleissa. Näin ollen poliitikon ammattia ei voida suoraan rinnastaa muihin perinteisiin professioihin. Poliitikoksi pääsemisen edellytyksenä on kyky saada puolelleen äänestäjiä ja tukijoita eikä virallinen, standardisoitu, muodollinen koulutus. Palosen (2002, 65) mukaan poliitikon pätevyuden määrittelystä haastavaa ja vaikeaa tekee juuri se, että poliitikko ei ole ”oikea” ammatti. Poliittinen pätevyys ei hänen mukaansa välttämättä ole

tutkintojen, tiedon, asiantuntemuksen tai edes tieteen tuottamaa pätevyyttä.

Tarkastelemme tässä artikkelissa teoreettisesti poliitikon viestintäosaamisen erilaisia merkitysulottuvuuksia. Lähestymme aihetta kolmen näkökulman kautta. Ensinnä pyrimme määrittelemään viestintäosaamisen käsitettä yksilötasolla sekä tunnistamaan ja nimeämään poliitikkojen ammattitaidon kannalta keskeisiä osaamisen osatekijöitä.

Toiseksi pohdimme politiikkaa ja poliitikon ammattia vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tarkoituksenamme on osoittaa, että poliitikon ammattia voidaan kutsua vuorovaikutusammattiksi.

Kolmanneksi laajennamme tarkastelunäkökulmaa ja pohdimme poliitikon roolia yhteiskunnallisena auktoriteettina sekä tarkastelemme viestintäkompetenssin käsitettä etikan sekä demokratian toteutumisen näkökulmasta. Tarkoituksenamme on valottaa viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen merkitystä poliitikolle sekä osoittaa, kuinka suuri, monitasoinen ja kokonaisvaltainen rooli viestinnällä on poliitikon ammatissa.

■ VIESTINTÄOSAAMISEN KÄSITE LÄHTÖKOHTANA

Valkosen (2003, 26) sanoin ”viestintäosaaminen tarkoittaa tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä, motivaatiota ja taitoa toimia viestintätilanteissa tavalla, jota viestintään osallistuvat pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena, taitoa ennakoita, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä sellaisten viestinnän *eettisten periaatteiden noudattamista*, jotka eivät vaaranna viestintäsuhteita eivätkä loukkaa toisia osapuolia.” Valkosen mukaan tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus ovat ensisijaisia viestintäosaamisen arvioinnin kriteereitä. Määritelmä toimii hyvänä lähtökohtana, kun aletaan hahmotella seikkaperäisempää kuvaa poliitikon viestintäosaamisen ulottuvuuksista. Silti se ei sellaisenaan välttämättä riitä tarpeeksi kattavasti kuvaamaan viestintäosaamisen käsitteeseen liittyvää merkitysten kirjoa.

Käsitteenä viestintäosaaminen on hyvin moniselitteinen ja ehkä myös jossain määrin vaikeasti hahmotettava ilmiö. Viestintäosaamista on pyritty kuvaamaan ja jaottelemaan hyvin erilaisista näkökulmista ja lähtökohdista. Viestintätieteiden ohella viestintäosaamista on tarkasteltu myös monien muiden tieteenalojen, kuten kasvatustieteen, sosiologian, sosiaalipsykologian ja psykologian näkökulmasta. Teoreettista pohjaa viestintäosaamisen tutkimukselle ovat antaneet muun muassa kielitieteelliset, erityisesti sociolinguistiset näkemykset kommunikatiivisesta kompetenssista. Lähtökohtien moninaisuuden ja käsitteiden epämääräisyyden takia viestintäosaamisen tutkimukselle on leimallista pirstoutuneisuus, laaja-alaisuus ja hahmottomuus. Myöskään puheviestinnän alalla ei ole muodostunut yhtenäistä viestintäosaamisen tutkimusparadigmaa. (Valkonen 2003, 26.)

Myös filosofiset ja eettiset kysymykset liittyvät läheisesti viestintäosaamisen käsitteen tarkasteluun. Eräs tunnettu viestintäosaamisen eettis-filosofista ulottuvuutta pohtinut vaikuttaja on Habermas (1987). Hänen keskeisimpiä kysymyksenasettelujaan ovat muun muassa, millaista on ideaali diskurssi kulloisessakin yhteiskunnassa ja millaista osaamista siihen osallistuvilla tulisi olla (Valkonen 2003, 29).

Viestintäosaamisen käsitteen vaikea määriteltävyys herättää monia tutkimuksellisesti kiinnostavia kysymyksiä ja motivoi analysoimaan teoreettisesti käsitteen eri merkitysulottuvuuksia. Pohtimisen arvoista olisi esimerkiksi osaavan toiminnan tarkempi määrittelyminen: millä perusteella voidaan teoreettisesti erottaa osaava toiminta osaamattomasta, taitamattomasta toiminnasta. Myös viestinnän kokonaisvaltaisuus on yksi haaste viestintäosaamisen tutkimukselle. Jos kaikenlainen inhimillinen käyttäytyminen kuten teot ja sanaton viestintä luetaan merkityksiä välittäväksi viestinnäksi, sisältyy viestintäkäyttämiseen tällöin poikkeuksetta aina myös tiedostamaton puolensa. Tärkeitä kysymyksiä ovat esimerkiksi, mikä on tiedostamisen osuus, kun pyritään määrittelemään osaavaa viestintäkäyttämistä ja voiko ihminen ylipäätään tulla tietoiseksi kaikesta viestinnästään ja sen seurauksista. Tällaiset kysymyksenasettelut edellyttävät aina myös filosofisen lähestymistavan mukaan ottamista. Myös monitieteiset lähestymistavat sopsivat varmasti luontevasti aihepiiriin entistä monipuolisemmalle hahmottamiselle ja saattavat parhaimmillaan edistää erilaisten tutkimuksellisten lähtökohtien välistä vuoropuhelua. Tässä artikkelissa viestintäosaamista tarkastellaan politiikan kontekstissa ja tarkoituksena on ymmärtää poliitikon viestintäosaamista yksilön toimintakyvyn kannalta sekä liittää yksilötason tarkastelu osaksi laajempaa yhteiskunnallista, politiikan olemusta ja päämääriä koskevaa näkökulmaa.

Puheviestinnän näkökulmasta viestintäosaamista tutkinut Kostiainen (2003, 246–248) korostaa, että viestintäosaamisen tutkimuksessa olennaista ei niinkään ole määritellä uusia taitoja, vaan vähintään yhtä tärkeää on pohtia viestintäosaamisen uusia käyttöyhteyksiä sekä etenkin pyrkiä antamaan viestinnälle uusia merkityksiä ja jäsennyksiä erilaisissa konteksteissa. Tässä artikkelissa tarkoituksenamme on luoda teoreettinen jäsennyys viestintäosaamisen funktioista ja merkitysulottuvuuksista politiikassa. Tämän uskomme rikastavan viestintäosaamista koskevaa ymmärrystä käsitteellisellä tasolla sekä kirkastavan monella tapaa viestinnän ja politiikan välistä tiivistä yhteyttä. Tällaisen tarkastelu saattaa myös tarjota aineksia puheviestintätieteen ja muiden tieteenalojen, kuten politiikan ja viestinnän välisten yhteyksien löytämiselle. Uskomme, että politiikka ja poliitikkojen viestintäosaaminen tutkimuskohteena tarjoavat juuri tällaisen hedelmällisen sekä yhteiskunnallisesti tärkeän mahdollisuuden laajentaa viestintäkompetenssin tutkimusta yksilötasolta kohti laajempaa, yhteisöllisempää tarkastelunäkökulmaa.

■ POLIITIKON VIESTINTÄOSAAMINEN YKSILÖLLISENÄ RESURSSINA

Antiikin Kreikan demokraattisissa kaupunkivaltioissa julkinen keskustelu oli keskeisessä asemassa. Saadakseen tahtonsa läpi poliitikoille ei riittänyt asemaan, syntyperään tai väkivaltaan vetoaminen, vaan keskustelun muut osapuolet oli jollakin tavalla vakuutettava omasta pätevydestä. (Sihvola 1997,193.) Poliitikoksi pääsy ja poliittisen uran luominen edellyttivät siis jo antiikin Kreikassa monipuolista viestintäosaamista.

Varhaisimmat pyrkimykset määritellä teoreettisesti poliitikolta vaadittavaa viestintäosaamista löytyvät Aristoteleen retoriikasta (Valkonen 2003, 25). Aristoteles (1997) on eritellyt yksityiskohtaisesti, millaista puhetaitoa tai viestintäosaamista taitavalta poliitikolta vaaditaan, ja pyrkinyt analysoimaan perusteellisesti vakuuttavan poliittisen puheen osatekijöitä ja edellytyksiä. Hän on luonut myös kuuluisaksi tulleen kolmijakonsa hyvälle puhujalle ominaisista vakuuttamisen välineistä, joita ovat luonteeseen (ethos), tunteisiin (pathos) ja argumentteihin (logos) liittyvät puheen elementit. Aristoteles käsittelee asiaa siis lähinnä yksittäisen puhujan näkökulmasta.

Myös uudemmassa, etenkin yhdysvaltalaisessa poliittista viestintäosaamista käsittelevässä kirjallisuudessa korostuu silmiinpistävästi yksilönäkökulma. Viestintäosaaminen käsitetään yksilön resurssina, jonka avulla on mahdollista maksimoida oma poliittinen menestys. Viestintäkompetenssi nähdään usein yksilöllisenä ominaisuutena, jonka avulla poliitikko voi tuloksellisesti saavuttaa henkilökohtaiset tavoitteensa. Poliitikkojen viestintäosaamista koskeva teoreettinen tutkimus on melko vähäistä. Sen sijaan kvantitatiiviset, yksittäisten muuttujien suhdetta tarkastelevat tutkimukset ovat hyvin yleisiä. Yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on keskitytty lähes yksinomaan erilaisiin poliittisen viestinnän osakonteksteihin; media, vaalit, viestintäteknologia ja poliittiset väittelyt ovat esimerkkejä niistä melko tarkkarajaisista osa-alueista, joissa poliittisen viestinnän tutkimus on ollut erityisen runsasta (esim. Kaid 2004; Mancini & Swanson 1996).

Yksilön viestintäosaamista voidaan pitää keskeisenä poliittista menestystä selittävänä tekijänä. Poliitikon ammatissa tulokset ovat usein tiiviisti sidoksissa kykyyn vaikuttaa ja vakuuttaa kuulijat ja saada heidät pitämään itsestään. Kaikenlainen poliittinen toiminta, niin käytännön työ kuin julkinen edustaminenkin, tapahtuu ennen kaikkea viestinnän avulla. Poliitiikka on luonteeltaan tavoitteellista viestintää, eräänlaista jatkuvaa neuvottelua ja päätöksentekoa valanpitäjien, kansalaisten sekä muiden sidosryhmien välillä. Menestys vaaleissa riippuu siitä, millaisia mielikuvia poliitikko pystyy viestintänsä ja vuorovaikutustyyliensä avulla itsestään välittämään. Kyky herättää äänestäjien kiinnostus ja miellyttää heitä on tärkeää, kun pyritään hankkimaan tukijoita ja äänestäjiä.

Monet nykypäivälle tyypilliset yhteiskunnalliset kehityslinjat asettavat omat

haasteensa poliitikon viestintäosaamiselle. Yksi tällainen kehityslinja on median aseman korostuminen poliittisessa toiminnassa. Median valtakaudella mediaosaaminen on jokaisen poliitikon viestintäosaamisen keskeinen osatekijä. Koska yhä suurempi osa politiikasta tapahtuu tiedotusvälineiden välityksellä, ovat suorat, välittömät kontaktit politiikkaan osallistuvien kesken vähentyneet. Mediasta onkin tullut äänestäjän ja poliitikon vuorovaikutuksen keskeisin välikappale (Isotalus 2001). Onnistunut viestintä edellyttää poliitikolta siis kattavaa *mediaosaamista* eli kykyä säädellä, ymmärtää ja hyödyntää median ominaispiirteitä oman viestinnän tukena parhaalla mahdollisella tavalla. Selkeä esimerkki mediaosaamisen merkityksestä politiikassa on, että useiden puolueiden puheenjohtajien valinnassa mediaosaamista on käytetty argumenttina puheenjohtajaehdokkaan puolesta. Erityisesti on korostettu televisioesiintymisen merkitystä. Televisio asettaakin esiintymiselle erityisiä vaatimuksia (esim. Isotalus 2000). Haastavaa poliitikolle onkin esiintyä televisioon sopivalla tavalla ja antaa itsestään kuva samanaikaisesti sekä luotettavana ja ammattitaitoisena että mukavana ja äänestäjien etuja ajattelevana henkilönä.

Lisäksi Suomen poliittisessa järjestelmässä, jossa yksilöt kilpailevat äänistä, tunnettuus on yhä tärkeämpää poliitikoille. Tunnettuutta saavuttaakseen poliitikon on osattava hyödyntää mediaa oikealla tavalla ja usein toimittava sen ehdoilla. Joidenkin näkemysten mukaan julkisuudesta ja tunnettuudesta on kuitenkin kehittynyt nykypäivän poliitikolle eräänlainen itseisarvo, jolloin tärkeät asiakysmykset usein saattavat hautautua varsin itsekkäiden motiivien alle (ks. Cowen & Sutter 2000).

Fragmentoituneessa, monimutkaistuneessa ja professionalisoituneessa tietoyhteiskunnassa poliitikoilta edellytetään myös korkeatasoista *asiantuntemusta*. Toisin sanoen asiat, joita poliitikko joutuu käsittelemään, ovat yhä monimutkaisempia ja vaikeampia. Poliitikolta edellytettävää asiantuntemusta voitaisiin kuvailla yhteiskunnan toimintaa koskevaksi kokonaisvaltaiseksi ymmärryksi, joka mahdollistaa harkittujen ja pitkälle tulevaisuuteen suuntautuvien päätösten ja ratkaisujen tekemisen sekä samalla myös kyvyksi muotoilla viestinnän monimutkaiset sisällöt ymmärrettävästi kohdeyleisön mukaan. Asiantuntemuskin on siis sidoksissa viestintäosaamiseen.

Modernissa tietoyhteiskunnassa myös *viestintäteknologiaosaaminen* eli kyky välittää, luoda ja muokata tietoa teknologiavälitteisesti on yksi poliitikon viestintäosaamisen osatekijä. Lisäksi kansainvälistyvässä maailmassa *kulttuurivälisen viestintäosaamisen* ja *kielitaidon* merkitys on poliitikon viestintäosaamisen kannalta tärkeä. Nämä mahdollistavat vuorovaikutuksen monikulttuurisissa ryhmissä sekä edistävät arvokkaiden kansainvälisten kontaktien syntymistä.

Poliitikon viestintäosaamisen kannalta keskeisiä konteksteja ovat myös interpersonaalisen ja ryhmätason vuorovaikutustilanteet. *Interpersonaalisen tason vuorovaikutusosaamisen* osatekijöitä ovat ainakin vuorovaikutustilanteen hallin-

taan liittyvä osaaminen sekä suhteiden luomiseen ja ylläpitämiseen liittyvät taidot eli relationaalinen kompetenssi. *Ryhmäviestintäkompetenssi* vuorostaan koostuu useista yksittäisistä taitoalueista, joita ovat muun muassa perustelutaito, kuuntelutaito, palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot, kyky käsitellä asiaa monipuolisesti, kyky ylläpitää vuorovaikutus ja säilyttää tehtävän suorittamisen kannalta miellyttävä ilmapiiri (Valkonen 2003, 119–122). Lisäksi tärkeää on neuvottelu-, konflikti- ja puolustautumistilanteisiin liittyvä viestintäosaaminen.

Aikaisemmalle politiikan viestintäosaamista käsittelevälle tutkimukselle tyypillinen yksilön viestinnällistä toimintakykyä korostava lähtökohta voidaan nähdä samanaikaisesti sekä hyödyllisenä ja tarkoituksenmukaisena että toisaalta myös rajallisena näkökulmana. Poliitikon ammattitaidon jäsentäminen yksilön viestinnällisen osaamisen näkökulmasta on luontevaa, ja se konkretisoi hyvin viestintäosaamisen olemusta ja piirteitä erilaisissa poliittisen viestinnän tilanteissa ja osakonteksteissa. Toisaalta tällainen puhtaasti yksilökeskeinen tarkastelunäkökulma saattaa sellaisenaan olla hieman yksipuolinen ja estää näkemästä viestinnän yhteyksiä yksilötasoa laajempiin yhteyksiin.

Viestintä ja sosiaalinen vuorovaikutus muodostuvat useiden toimijoiden yhteisvaikutuksesta, usein ennustamattomasti ja sattumanvaraisesti erilaisten tilanteiden mukaan. Yksilön viestintäosaamisen näkökulma ei siis välttämättä yksinään riitä selittämään tai tekemään ymmärrettäväksi erilaisten vuorovaikutustilanteiden taustalla vaikuttavia tekijöitä. Kokonaisvaltainen ymmärrys viestintätilanteiden laadusta ja tuloksista politiikassa edellyttää myös yksilönäkökulmaa laajempia lähestymistapoja. Esimerkiksi ryhmadynamiikkaan, valtaasetelmiin, kulttuurieroihin sekä viestinnälle asetettuihin tavoitteisiin liittyvät seikat vaikuttavat keskeisesti siihen, millaiseksi viestintätilanteet politiikassa kehittyvät ja mikä on yksilön osaamisen merkitys koko tilanteen kehittymisen kannalta. Lisäksi laajemmat aikakauteen ja kulttuuriin sidoksissa olevat tekijät vaikuttavat aina käsityksiin siitä, millainen viestintäkäyttäytyminen voidaan ylipäätään luokitella osaavaksi tai tavoiteltavaksi.

Mielestämme yksilötasoa laaja-alaisempi teoreettinen jäsentely on tärkeä edellytys ja lähtökohta politiikan ja viestinnän suhteen ymmärtämiseksi. Poliitikkojen viestintäosaamisen vaikutukset ja tulokset eivät rajoitu ainoastaan yksilön viestintätavoitteiden tai menestyksen tasolle vaan ulottuvat aina yhteiskunnan tasolla tapahtuvaan sosiaaliseen toimintaan asti.

■ POLIITIKON VIESTINTÄOSAAMINEN POLIITIKKOJEN JA KANSALAISTEN VÄLISEN VUOROVAIKUTUKSEN EDELLYTYKSENÄ

Politiikka perustuu ihmisten kanssakäymiseen, jossa toiminnan tulokset määräytyvät yhteistyössä, usean toimijan välisessä aktiivisessa vuorovaikutukses-

sa. Omalla viestintäkäyttäytymisellään yksilöt vaikuttavat lukemattomin tavoin toistensa käsityksiin, asenteisiin ja tekoihin. Vuorovaikutus synnyttää yhteisesti jaettuja uusia, ainutlaatuisia ja usein luonteeltaan ennakoimattomia merkityksiä ja tapahtumakulkuja, joita ei välttämättä ole mahdollista ymmärtää ainoastaan yksilön viestintätavoitteiden näkökulmasta käsin. Poliitiikka on monimuotoinen, monensuuntaisten sosiaalisten suhteiden verkosto, jossa eri toimijoiden välillä vallitsee jatkuva keskinäinen riippuvuus.

Viestintätieteellisestä näkökulmasta on kiinnostavaa tarkastella poliitikkojen ja kansalaisten välistä suhdetta vuorovaikutussuhteena. Poliitikkojen ja kansalaisten väliset suhteet eivät välttämättä ole suoraan rinnastettavissa perinteisiin interpersonaalisiin vuorovaikutussuhteisiin, vaan ne ovat usein välillisempiä ja monimutkaisempia. Silti poliitikkojen ja kansalaisten välinen suhde on kaksisuuntainen siinä mielessä, että poliitikot saavat toimintansa oikeutuksen äänestäviltä kansalaisilta, jotka vastavuoroisesti odottavat poliitikon kantavan huolta heille tärkeistä asioista. Vaikka poliitikkojen ja kansalaisten väliset suhteet ovat usein melko abstraktit ja välillisemmät kuin esimerkiksi poliitikkojen keskinäiset suhteet, ovat kansalaiset silti vuorovaikutussuhteen toinen osapuoli, jonka mielipiteiden, tavoitteiden ja toiveiden pitäisi olla yhtä lailla merkityksellisiä yhteiskunnallisen päätöksenteon kannalta.

Poliitikkojen ja kansalaisten välillä vallitsee siis selkeän vuorovaikutteinen riippuvuussuhde, jossa yhteistyöllä ja luottamuksella on keskeinen rooli. Parhaimmillaan viestintä poliitikkojen ja kansalaisten välillä on luonteeltaan toisen osapuolen näkökulman huomioivaa, vuorovaikutteista ja yhteisymmärrykseen tähtävää yhteistoimintaa. Yhteistyön merkitys viestinnän onnistumisen kannalta on tunnustettu myös yleisemmällä tasolla. Yhteistyön periaatteen mukaan inhimillistä viestintää ja vuorovaikutusta jäsentää pyrkimys yhteistyöhön ja yhteisymmärrykseen. Vuorovaikutuksen ongelmat voivat yhteistyön periaatteen näkökulmasta johtua siitä, että toinen tai molemmat osapuolet rikkovat viestintää ohjaavaa yhteistyön ja vastavuoroisuuden periaatetta (Littlejohn 2002, 76–87).

Tätä ajatusta voidaan soveltaa myös tarkasteltaessa kansalaisen ja poliitikon välistä vuorovaikutussuhdetta. Esimerkiksi äänestäessään kansalainen antaa äänensä eli luottamuksensa ja hyväksyntänsä poliitikon toiminnalle. Jotta yhteisymmärrys yhteistyön periaatteen mukaisesti saavutettaisiin, poliitikon tulee vastavuoroisesti toimia äänestäjän luottamuksen ja hyväksynnän ylläpitämiseksi. Setälän (2003, 267) mukaan koko demokraattisen vaalin perustana on ajatus siitä, että äänestäjät voivat *luottaa*, että heidän valitsemansa edustajat toimivat toivotulla tavalla siitä huolimatta, etteivät he pysty jatkuvasti kontrolloimaan näiden toimintaa. Jos poliitikot Setälää mukaillen eivät osoittaudu luottamuksen arvoisiksi, äänestäjät voivat ilmaista epäluottamuksensa monin tavoin, kuten muuttamalla äänestyskäyttäytymistään. Setälän mukaan luottamus on myös

yleisemmällä tasolla erityisen keskeinen tekijä kaikenlaisen poliittisen toiminnan kannalta.

Myöskään vaalikampanjaviestintää ei ole syytä tarkastella yksipuolisesti pelkästään yksisuuntaisena viestintänä poliitikolta äänestäjille. Vähintäänkin yhtä paljon merkitystä on viestinnän toisen osapuolen, äänestäjän tarpeilla, toiveilla, odotuksilla ja tavoitteilla. Demokraattista vaalia edeltävä toiminta on myös hyvin konkreettisesti kaksisuuntaista vuorovaikutusta äänestäjän ja poliitikon välillä; onnistunut vaalikampanjaviestintä saa äänestäjissä aikaan motivaation vastavuoroiseen toimintaan eli antamaan äänensä, tukensa ja kannatuksensa luotettavimmaksi ja pätevimmäksi katsomalleen henkilölle.

Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa on useasti noussut esiin huolestuneita kannanottoja poliitikkojen ja kansalaisten välisten suhteiden heikkeneemisestä sekä kansalaisten muuttuvasta asemasta nykyisessä postmodernissa yhteiskunnassa. Esimerkiksi laskeva äänestysaktiivisuus, lisääntyvä tyytymättömyys, epäluottamus sekä etenkin nuorten keskuudessa välinpitämättömyys poliitikkojen toimintaa kohtaan on usein nähty vakaviksi uhiksi demokratialle. Nämä muutokset voitaisiin myös nähdä seurauksina poliitikkojen ja kansalaisten välisen vuorovaikutussuhteen ongelmista.

Suomessa äänestysaktiivisuuden taso on laskenut useamman vuosikymmenen ajan. Suomen pudotus on ollut etenkin muihin pohjoismaihin verrattuna poikkeuksellisen jyrkkää ja edennyt pidemmälle (Martikainen & Wass 2002, 18–19). Erityisesti nuorten aikuisten kiinnostus vaalien välityksellä tapahtuvaa poliittista osallistumista kohtaan on vähentynyt. Tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi kuntatasolla kansalaisten ja poliitikkojen välinen vuorovaikutus on puutteellista ja että erityisesti nuorten käsityksiä ei huomioida tarpeeksi (ks. Oulasvirta 2001, 35). Martikaisen ja Wassin (2002) mukaan nuorten alhainen äänestysaktiivisuus on vakava tosiseikka ja kysymystä äänestysaktiivisuuden lisäämisestä ei voida ratkaista ”vippaskonsteilla”, kuten mahdollisuudella äänestää Internetin välityksellä. Demokratian jatkuvuuden kannalta äänestysaktiivisuuden laskeminen on vakava ongelma.

Näiden huolestuttavien tutkimustulosten valossa keskeinen kysymys on, miten poliitikkojen ja kansalaisten välistä vuorovaikutusta voitaisiin parantaa ja millaiset tekijät ylipäätään auttavat luottamuksellisten vuorovaikutussuhteiden syntyä poliittisen eliitin ja massan välillä. Äänestysaktiivisuuden lisäämiseksi ja demokratian kehittämiseksi on ehdotettu muun muassa erilaisten asiakaspalautejärjestelmien kehittämistä, laajempaa tiedottamista ja entistä tehokkaampaa tietoverkkojen hyödyntämistä (Oulasvirta 2001). Tällaiset keinot ovat kuitenkin pohjimmiltaan vain teknisiä ratkaisuita tiedon tehokkaaseen siirtämiseen. Jos vallanpitäjien asenne äänestäjää kohtaan on välinpitämätön ja toimintaa ohjaavat henkilökohtaiset motiivit, ei erilaisten teknisten apuvälineiden käyttö viestinnän tehostamiseksi välttämättä pureudu poliitikkojen ja

äänestäjien välisen vuorovaikutuksen todellisiin ongelmiin. Putnam (1993) on tarkastellut empiirisesti, millaiset tekijät selittävät demokraattisten instituutioiden menestystä. Keskeisimpiä toimivalle demokratialle tyypillisiä piirteitä ovat hänen mukaansa yhteistyö, vuorovaikutteisuus, yhteisymmärrys sekä kansalaisten vapaaehtoinen, aktiivinen osallistuminen, joihin hän viittaa tunnetuksi tekemällään käsitteellä ”sosiaalinen pääoma”. Putnam tarkastelee politiikkaa sosiaalisena vuorovaikutuksena, jonka ytimessä ovat luottamus ja yhteisöllisyys.

Hyvä lähtökohta on lähestyä poliitikkojen ja kansalaisten väliseen suhteeseen liittyviä ongelmia poliittisen kompetenssin – erityisesti viestintäkompetenssin – näkökulmasta. Tärkeä osa poliitikon ammattiosaamista on vastuu vuorovaikutusprosessin toista osapuolta eli kansalaista kohtaan. Lewinin (1970) mukaan nimenomaan poliitikkojen vastuulla on stimuloida vuorovaikutuksen syntymistä ja rohkaista massan osallistumista päätöksentekoon. Mazzolenin (2000) mukaan poliitikolta edellytetään kykyä esittää asiat kiinnostavasti ja ennen kaikkea viestintänsä välityksellä rohkaista kansalaisia ilmaisemaan itseään poliittisissa prosesseissa. Kuten Martikainen ja Wass (2002, 26–29) osuvasti toteavat, politiikan tuloksellisuuden ja ennen kaikkea legitimitetin ylläpitämisen kannalta on ensiarvoisen tärkeää, että kansalaiset haluavat ja kokevat voivansa vaikuttaa päätöksentekoon. Kyseisten tutkijoiden mukaan tällaista vaikutusmahdollisuutta voidaan pitää eräänlaisena itseisarvona, joka muodostaa länsimaisen demokratian ytimen. Näin ollen poliitikon kyky rohkaista kansalaisia aktiiviseen vuorovaikutukseen nousee poliitikolta edellytettävän viestintäosaamisen keskiöön. Vuorovaikutusosaamista voitaneen pitää jopa poliitikon ammatin ydinpätevyyttenä, jonka avulla saadaan aikaiseksi ja ylläpidetään tuloksellista vuorovaikutusta kansalaisten ja muiden sidosryhmien kanssa.

Tällaista poliitikolta edellytettävää vuorovaikutustaitoa voitaisiin konkreettisemmin kuvailla kyvyksi havainnoida, kuunnella ja ymmärtää kansalaisten näkökulmasta tärkeitä asioita. Kuuntelu- ja havainnointitaito eivät rajoitu ainoastaan informaationvälityksen kuuntelun tasolle, vaan aivan yhtä tärkeää on ymmärtää ja arvioida emotionaalisia merkityksiä ja erilaisia vivahteita, jotka usein välittävät tietoa pintaa syvemmistä motiiveista, intentioista ja tarkoitusperistä. Kuuntelutaidon avulla on mahdollista ennakoita muiden tekoja ja näin ollen saavuttaa syvempi ymmärrys viestintätilanteista sekä lisätä niiden hallittavuutta ja ennakoitavuutta. Samalla mahdollisuudet todelliseen yhteistyöhön ja yhteisymmärryksen saavuttamiseen paranevat.

Poliitikolta edellytettävä kuuntelutaito tai laajemmin vastaanottoon ja evaluointiin liittyvä kompetenssi viittaa myös kykyyn havainnoida, tulkita ja huomioida yhteiskunnallisen toiminnan kannalta olennaisia ja tärkeitä ongelmakohtia ja hoitoa vaativia asioita. Laajemmassa merkityksessä kuuntelu ja havainnointi voi kohdistua niin yksilöiden ja erilaisten sidosryhmien tavoitteisiin ja tarpeisiin kuin myös yhteiskunnallisen tason joukkotiedotuksessa käsiteltäviin tärkeisiin

puheenaiheisiin. Keskeistä poliitikon kuuntelutaidon ja laajemman osaamisen kannalta on erityisesti kyky ymmärtää muiden poliittisiin prosesseihin osallistuvien tavoitteita, päämääriä ja tarpeita sekä tehdä niiden pohjalta harkittuja poliittisia päätöksiä, joissa otetaan huomioon henkilökohtaisia intressejä laajempi yhteinen etu. Poliittinen viestintä ei siis ole vain poliitikoilta kansalaisille suuntautuvaa yksisuuntaista tiedottamista tai poliitikkojen keskinäistä neuvottelua, ryhmätyötä ja konfliktinhallintaa vaan huomattavasti moniulotteisempi, vuorovaikutteinen prosessi, joka parhaimmillaan saa alkunsa kansalaisille tärkeistä asioista. Kilpailun ja henkilökohtaisen menestyksen lisäksi politiikassa hyvin keskeistä on yhteisymmärrystä lisäävä keskustelu sekä avoin, ymmärtämään pyrkivä vuorovaikutus kansalaisten kanssa. Tämä toteutunee kuntatasolla jossain määrin paremmin kuin valtakunnallisen politiikan tasolla, mutta erityisen suuri haaste kansalaislähtöinen vaikuttaminen ja avoin vuorovaikutus ovat tällä hetkellä EU-politiikalle.

Poliitikon ammattia voidaan hyvällä syyllä pitää vuorovaikutusammattina, jossa toiminnan tulokset määräytyvät nimenomaan vuorovaikutuksessa ja jossa onnistuminen riippuu hyvin pitkälti viestintään liittyvien tekijöiden hallinnasta. Gerlanderin ja Takalan (2000, 157–158) mukaan tällaisissa vuorovaikutusammateissa onnistuminen riippuu olennaisesti viestinnän ja vuorovaikutuksen toimivuudesta. Poliitikkona toimiminen edellyttää monipuolista viestintäosaamista, vuorovaikutustekijöiden hallintaa sekä ihmisten toiminnan ja sen säätelyn ymmärtämistä. Gerlander ja Takala toteavat, että vuorovaikutusammateissa nimenomaan vuorovaikutus on se kehys, jossa työn tuloksellisuus lopulta määräytyy. Poliitikon ammattia voidaan myös pitää eräänlaisena palveluammattina, jossa tärkeimpänä tavoitteena on asiakkaiden eli äänestäjien palveleminen. Viestinnän tutkimuksen näkökulmasta avoin vuorovaikutus asiakkaiden ja muiden tärkeiden sidosryhmien kanssa on tällöin keskeisin lähtökohta ja edellytys tällaisen palvelusuhteen synnylle.

Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen merkitys poliitikon ammattitaidon kannalta korostuu yhä enemmän nykyisessä tilanteessa, jolle on tyypillistä monentasoiset demokratian toimivuutta uhkaavat, poliitikkojen ja kansalaisten väliseen suhteeseen liittyvät ongelmat. Poliitikon kyky kuunnella, havainnoida, luoda suhteita ja kannustaa kansalaisia aktiiviseen vuorovaikutukseen noussee yhä keskeisemmäksi poliittisen kompetenssin osatekijäksi. Lisääntynyt ymmärrys viestinnän ja vuorovaikutuksen merkityksestä politiikassa voi parhaimmillaan myös auttaa jäsentämään ja kirkastamaan kuvaa niistä pätevyysvaatimuksista, joita poliitikon ammatin vastuullinen ja tuloksellinen hoitaminen edellyttää. Kun tiedostetaan poliitikon ammattitaidon keskeisimmät osatekijät, lienee myös helpompaa pohtia ja löytää käytännön ratkaisumalleja erilaisiin politiikan ongelmiin. Samalla mahdollisuudet kehittää ja jalostaa poliittista ammattipätevyyttä esimerkiksi viestintäkoulutuksen avulla entisestään

parantuvat. Tätä kautta voidaan parhaimmillaan oppia löytämään kansalaislähtöisempiä, aktiivisempaan osallistumiseen kannustavia poliittisen toiminnan muotoja ja näin vahvistaa demokratian perustaa.

■ **POLIITIKKO YHTEISKUNNALLISENA AUKTORITEETTINA**

Poliitikkojen viestintä on aina samalla myös vallan käyttöä. Puheviestinnän näkökulmasta vallan käyttö on eräänlainen vuorovaikutuksen muoto, joka ilmenee erilaisissa dialogisissa vuorovaikutustilanteissa interpersonaaliselta tasolta aina yhteiskunnan tasolle saakka (Gerlander 1995). Lähtöoletuksemme onkin, että poliittinen vallan käyttö toteutuu osaltaan myös aivan mikrotasolla, yksittäisten poliitikkojen viestinnässä. Jokainen korkeassa yhteiskunnallisessa asemassa toimiva poliitikko viestinnällään jatkuvasti määrittelee, muotoilee, säätelee ja manipuloi sosiaalista todellisuuttamme. Näin ollen poliitikot siis käyttävät viestinnällistä valtaa suhteessa tavallisiin kansalaisiin. Viestintäkompetenssinsa avulla poliitikolla on osaltaan mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnassa ilmeneviin vallan käytön tapoihin ja sitä kautta aktiivisesti muokata yhteiskuntaa tietynlaisten ihanteiden mukaiseksi. Tätä kautta poliitikko ja poliittinen viestintä ovat myös tiiviisti sidoksissa moraaliin ja etiikkaan, sillä poliitikolla on valta-asemansa takia samalla myös suuri eettinen vastuu omasta viestintäkäyttäytymisestään ja sen seurauksista. Poliittiseen johtajuuteen liittyvä vastuu on erityisen suuri sen takia, että poliitikko saa oikeutuksen toiminnalleen äänestäviltä kansalaisilta, joille hän on myös suoraan vastuussa tekemisistään ratkaisuksista. Poliitikko siis edustaa kansalaista ja pyrkii huolehtimaan tämän hyvinvoinnista.

Poliittisen johtajan tärkein ase on jo antiikin ajoista lähtien ollut puhetaito, jonka avulla hänen on mahdollista saada kannatusta, ohjata ja johtaa ihmisiä kohti valitsemiaan päämääriä, taistella vastustajia vastaan sekä väitellä ja vakuuttaa muut oman kannan tärkeydestä. Oulasvirran (2001, 30) mukaan poliittisen johtajan tulee olla tavallista kansalaista paremmin informoitu asiantuntija, joka aktiivisesti osallistuu ja vaikuttaa kansalaiskeskusteluun. Poliitikon ammattitaidon kannalta keskeisiä johtamisviestinnän osa-alueita ovat muun muassa valta-aseman hankkiminen ja ylläpitäminen, toiminnan suunnan ja konkreettisten tavoitteiden asettaminen, tilanteen ja muiden toimijoiden kannalta tarkoituksenmukaisen vuorovaikutus- ja viestintätyylin löytäminen sekä laaja-alaisempi ymmärrys koko johtamistilanteesta. Taitava poliittinen johtaja kykenee ennen kaikkea itsenäiseen ajatteluun ja arviointiin sekä pystyy ymmärtämään, miten erilaiset tekijät saattavat vaikuttaa omaan ja muiden toimintaan sekä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Poliittiselta johtajalta vaaditaan siis pelisilmää, kykyä luoda toimivia strategioita ja suunnitelmia vastustajien aseman horjuttamiseksi. Usein poliitikkoa verrataan peliin tai kilpailuun; saavuttaakseen johtavan aseman poliitikossa henkilön tulee olla älykäs ja rohkea pelaaja, joka ensinnäkin saavuttaa kansa-

laisten tuen, toiseksi menestyy oman puolueensa sisällä, kolmanneksi pystyy toimimaan ja kilpailemaan muiden puolueiden ja ryhmittymien kanssa sekä neljänneksi hallitsee myös mediapelin, eli pystyy hyödyntämään mediaa toimintansa tukena.

Toisaalta poliittisen johtajan tulee myös hallita ”pehmeämpiä” osaamisen osa-alueita. Poliitikon tehtävänä ei ole ainoastaan vaikuttaa kansalaismielipiteeseen vaan myös heijastaa äänestäjensä mielipiteitä (Oulasvirta 2001, 30). Kyky samaistua edustamansa ryhmän tilanteeseen, kuunnella ja huomioida heidän näkemyksiään ja ottaa niitä oman toiminnan lähtökohdiksi on viime kädessä keskeisin tapa, jolla kansan ääni saadaan kuuluville. Poliitikko siis toteuttaa työssään kahdenlaisia tehtäviä; hän ensininkin huomioi ja kuuntelee kansalaisten mielipiteitä, ongelmia ja toiveita sekä toisaalta taas pyrkii ohjaamaan ja vaikuttamaan yhteiskunnan toimintaan. Poliittiseen ammattitaitoon sisältyykin selkeästi kaksi erilaista puolta: toisaalta kyky ymmärtää edustamiensa ihmisten toiveita ja pyrkimyksiä sekä toisaalta kyky käyttää valtaa, johtaa ihmisiä, tehdä päätöksiä ja toimia eräänlaisena edelläkävijänä. Poliitikon ammattitaidon kannalta keskeistä on kyky yhdistää omassa toiminnassa joustavasti ja tasapainoisesti nämä hyvin erityyppiset osaamisen osa-alueet, empaattinen kuunteleva myötäeläminen sekä lujatahtoinen johtajuus.

Viestinnän kriittisiä teoreetikoita edustavalla Habermasilla (1984, Littlejohnin 2002, 210–214 mukaan) on tunnettu näkemys viestintäosaamisen ja yhteiskunnallisella tasolla tapahtuvan vallan käytön suhteesta. Hän näkee yksilön kommunikatiivisen kompetenssin yhteiskunnallisen emansipaation, epäoikeudenmukaisesta poliittisesta vallan käytöstä vapautumisen, keskeisimpänä välineenä. Yhteiskunnan jäsenten riittävä kommunikatiivinen kompetenssi takaa mahdollisuuden *ideaalin diskurssin* toteutumiselle. Ideaali diskurssi on kaikille avoin, emansipatorinen, vapauttava ja uutta luova keskustelutilanne, jossa kaikilla on yhtäläiset oikeudet osallistua. Kuten Fishkin (1995, 40) kiteyttää, ideaalissa diskurssissa ”kaikkiin argumentteihin vastataan vapaassa ja tasavertaisessa keskustelussa. Kutakin argumenttia, jonka joku keskustelussa arvioi relevantiksi, kuunnellaan niin pitkään kuin kuka tahansa haluaa. Ihmiset ovat valmiita tarkastelemaan jokaista esitettyä argumenttia täysin objektiivisesti. – –. Ainut voima, jota kysymysten ratkaisemiseen käytetään, on paremman argumentin voima”. (Pietilä 2002.) Habermasin (1984) mukaan demokratian ytimenä on sellainen puhuminen, joka koulii kansalaisissa kykyä todelliseen julkiseen ajatteluun ja poliittiseen arviointiin niin, että he pystyisivät hahmottamaan yhteistä tulevaisuutta paremmin yhteisen hyvän pohjalta.

Vaikka näkemystä voidaan pitää idealistisena, tarjoaa se silti mielenkiintoisia ja arvokkaita lähtökohtia viestintäosaamisen merkityksen laajemmalle ymmärtämiselle. Viestintäosaaminen on siis selkeästi yhteydessä myös käsitteemme hyvästä yhteiskunnasta ja oikeudenmukaisista vallankäytön muo-

doista. Kehittynyt, korkeatasoinen viestintäosaaminen ei siis ole ainoastaan yksilöllisten tavoitteiden saavuttamisen väline vaan on yhtä lailla yhteydessä koko yhteiskunnan tasolla tapahtuvien vallankäytön tapoihin sekä käsityksiimme oikeasta ja väärästä.

Modernisaatiomurroksen ja globalisaation mukanaan tuomat muutokset niin taloudessa, politiikassa kuin muillakin yhteiskunnallisen toiminnan aloilla ovat synnyttäneet huolestuneita reaktioita demokratian tilasta ja mahdollisuuksista (ks. esim. Cerny 1999; Cowen & Sutter 2000; Mazzoleni & Schultz 1999). Globalisaatio kehitysvaimena ja prosessina on hyvin abstrakti ja hallitsematon sekä koskettaa laaja-alaisesti kaikenlaisia yhteiskunnallisia rakenteita ja tasoja. Kuitenkin poliitikot yhteiskunnallisina auktoriteetteina voivat eniten vaikuttaa yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin ja niiden seurauksiin. Näin ollen vastuu demokratian toimivuudesta kuuluu ensisijaisesti poliitikoille eli demokraattisille johtajille, joilla on korkeasta valta-asemastaan johtuen tavallista kansalaista suuremmat mahdollisuudet vaikuttaa yhteisiin asioihin. Omalla viestintäkäyttäytymisellään poliitikko voi edistää demokratian näkökulmasta oikeudenmukaisen vallankäytön toteutumista ja näin toimia vastuullisena poliittisena johtajana.

Myös etiikka ja arvokäsitykset ovat aina merkittävässä roolissa kaikenlaisessa poliittisessa päätöksenteossa ja keskustelussa. Laajan ja mielenkiintoisen näkemyksen politiikan ja etiikan suhteesta esittää Max Weber (1968). Hänen kokonaisvaltaiset, ajatuksia herättävät pohdintansa sopivat erinomaisesti taustaksi myös tarkasteltaessa nykypäivän poliitikon viestintäosaamista etiikan näkökulmasta. Weberin mukaan politiikka operoi ihanteellisimmillaan nimenomaan arvojen ja etiikan alueella. Poliitikon ensisijaisimpana päämääränä on pitää yllä arvokeskustelua sekä saada ihmiset yhdessä pohtimaan ja reflektoimaan sosiaalisesti arvokkaita asioita ja yhteisiä päämääriä.

Weberin (1968) näkemyksestä heijastuu mielenkiintoinen ja järkevä ajatus siitä, että politiikan tehtävä ja yhteisöllinen merkitys on monella tapaa syvälle ulottuvampi ja abstraktimpi kuin esimerkiksi talouselämän. Nimenomaan arvosidonnaisuutta voidaan pitää politiikan erityislaatuna ja poliittista toimintaa keskeisesti määrittävänä ominaispiirteenä. Demokraattisessa politiikassa muotoillaan jatkuvassa vuorovaikutuksessa niitä yhteisiä merkityksiä, arvopäämääriä ja suuntia, joihin yhteiskuntaa halutaan kehittää ja jotka koetaan tärkeiksi koko yhteisön hyvinvoinnin ja olemassaolon kannalta. Demokratiaa voidaankin pitää ennen kaikkea viestinnällisenä prosessina, jonka muotoutuminen, toteutuminen ja kehittyminen ovat tiiviisti sidoksissa myös yksittäisten poliitikkojen viestintäkompetenssiin.

Yksittäinen poliitikko on jatkuvasti omissa toiminnassaan tekemisissä eettisten kysymysten ja valintojen kanssa. Poliitikon eettisiä valintoja ovat esimerkiksi seuraavat: Onko annetuilla vaalilupauksilla katetta? Paljastetaanko yhteisten pelisääntöjen vastaisesti asioita julkisuuteen oman edun nimissä? Ottaako po-

liitikko eettisen näkökulman keskusteluun jonkin yksittäisen asiakysymyksen kohdalla? Poliitikon on siis tärkeää tiedostaa roolinsa yhteisen edun ajajana eikä antaa itsekkäiden, omiin valtapyrkimyksiin liittyvien motiivien hämärtää laajempia ihmisryhmiä koskevia tavoitteita. Poliitiikan on kuitenkin väitetty kehittyneen yhä itsekkäämpään ja raadollisempaan suuntaan ja valitettavan usein eettiikkaa on jopa käytetty täysin omaa tarkoitustaan vastaan taktisena verhoiluna taisteltaessa poliittisesta vallasta (Cowen & Sutter 2000).

Omaan viestintään kohdistuva itsereflektio on keskeinen osa poliitikkojen viestintäosaamista. Kuten Takala (1995, 45) toteaa, tietoisuuden ja itsetiedostamisen hyödyntäminen tilanteissa, jotka koskevat muita ihmisiä, on ensiarvoisen tärkeää ja samalla myös kompetenttia viestintäkäyttäytymistä. Taitava, eettiseen itsereflektioon kykenevä poliitikko pystyy ymmärtämään ja ennen kaikkea perustelemaan omaa toimintaansa ohjaavat ihanteet sekä on sisäistänyt ja pystyy tiedostamaan omaa viestintäkäyttäytymistään ohjaavia ja siihen vaikuttavia arvopäämääriä. Myös Nordenstreng ja Lehtonen (1998, 269) korostavat eettisen itsereflektion tärkeyttä poliitikon viestintäosaamisen osana. He toteavat osuvasti, että ”viestintä on pehmeä elämän alue, joka on läpikotaisin arvoperäistä ja jonka vastuullinen hallinta edellyttää perusteellista pohdintaa siitä, mikä on oikein ja mikä väärin niin tiedon hankinnassa, tulkinnassa, käsittelyssä kuin levittämisessäkin”.

■ LOPUKSI

Tarkastelimme poliitikon viestintäosaamista kolmesta toisiinsa sidoksissa olevasta näkökulmasta. Teoreettisen tarkastelun perusteella viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen merkitys poliitikon ammattitaidon ja poliittisen toiminnan kannalta on erittäin suuri. Poliitikon ammattia voidaan myös hyvällä syyllä pitää vuorovaikutusammattina, jossa toiminnan tulokset määräytyvät nimenomaan vuorovaikutuksessa ja jossa onnistuminen riippuu hyvin pitkälti viestintään liittyvien tekijöiden hallinnasta.

Ensimmäiseksi tarkastelimme viestintäosaamista yksittäisen poliitikon henkilökohtaisen viestinnällisen toimintakyvyn, menestyksen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Poliitikon näkökulmasta viestintäosaaminen edistää henkilökohtaisia päämäärien saavuttamista, kuten vaalimenestystä tai suotuisan imagon luomista ja ylläpitämistä. Viestintäosaamisen avulla poliitikko voi lisäksi toimia sujuvasti ja tehokkaasti erilaisissa viestintätilanteissa, kuten ryhmissä, neuvotteluissa ja mediassa.

Toiseksi laajensimme tarkastelunäkökulmaa ja pohdimme viestintäosaamisen merkitystä poliitikkojen ja kansalaisten välisen *vuorovaikutuksen* näkökulmasta. Poliitiikka on jatkuvaa yhteistoimintaa, jossa yhdessä luodaan merkityksiä sekä neuvotellaan, sovitaan ja asetetaan päämääriä, joita kohti pyritään. Pohdimme politiikan olemusta vuorovaikutteisena toimintana, joka määrää-

tyy ja kehittyä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja jonka ytimessä on vallanpitäjien ja kansalaisten välinen luottamus ja yhteistyö. Poliitikolta edellytettäviä vuorovaikutusosaamisen osa-alueita ovat esimerkiksi kyky muodostaa luottamuksellinen, vuorovaikutteinen suhde kansalaisiin sekä kuunnella ja havainnoida yhteiskunnassa tapahtuvia ajankohtaisia asioita.

Lisäksi pohdimme poliitikon roolia yhteiskunnallisena auktoriteettina, joka viestintäkäyttäytymisellään vaikuttaa koko yhteiskunnan toimintaan. Poliitikko on johtaja ja suunnannäyttäjä, jonka on pystyttävä valitsemaan ja muotoilemaan yhteiskunnallisesti arvokkaita ja kannattavia suuntia ja päämääriä. Tämän takia muun muassa johtamisviestinnän ja viestinnän eettisten periaatteiden hallinnan taidot liittyvät läheisesti poliitikon viestintäkompetenssiin. Yhteiskunnallista keskustelua rohkaiseva ja kirvoittava, avoimeen tiedonkulkuun ja vuorovaikutukseen tähtäävä poliitikon viestintäosaaminen lienee yksi demokratian keskeisimmistä perusedellytyksistä ja samalla eräs keskeinen tekijä, joka erottaa demokratian muista hallintomuodoista. Poliitikko yhteiskunnallisena auktoriteettina vaikuttaa paljolti siihen, millaiseksi yhteinen tulevaisuutemme muotoutuu. Siksi kyky pohtia ja reflektoida erilaisia arvopäämääriä ja luoda näköaloja tulevaisuuteen liittyy erittäin keskeisesti poliitikkojen viestintäkompetenssiin.

Näiden kolmen näkökulman kautta kuvastuu se monimuotoinen prosessi, jonka seurauksena yksilöllinen osaaminen sulautuu osaksi kollektiivista sosiaalista todellisuutta. Alkunsa viestintäosaaminen saa yksilön käyttäytymisen tasolta ja heijastuu laaja-alaisesti yhteiskunnallisella tasolla liittyen vallan käyttöön, demokratian toteutumiseen ja etiikkaan.

Keskeinen – ja myös hyvin yllättävä – ero poliitikon ammatissa verrattuna muihin on, ettei siihen ole olemassa selkeitä pätevyysvaatimuksia. Tämän takia on hyvin tärkeää kiinnittää laaja-alaisesti huomiota poliittiseen osaamiseen ja pyrkiä ymmärtämään niitä edellytyksiä, joiden avulla poliitikot voisivat yhä paremmin hoitaa vaativaa tehtäväänsä. Käytännön työssä toimiville poliitikoille tämänkaltainen tieto antaa lähtökohtia oman osaamisen heikkouksien ja vahvuuksien punnitsemiselle sekä tarjoaa mahdollisuuden kehittää omaa ammattitaitoa ja syventää sen erityislaatuun liittyvää itseymmärrystä.

Poliittista pätevyyttä on syytä pohtia myös kansalaisen näkökulmasta. Tiettyssä mielessä poliitikon ammatti voitaisiin rinnastaa palveluammattiin, jossa keskeisenä lähtökohtana on asiakkaan, kansalaisen palveleminen. Kansalaiset myös rekrytoivat poliitikot virkoihinsa. Jotta poliittisiin virkoihin valittujen pätevyys voitaisiin varmistaa, tarvitaan tietoa ja ymmärrystä niistä pätevyyksistä ja osaamisen osa-alueista, joita ammatin vastuullinen hoitaminen edellyttää. Kansalaisen näkökulmasta poliitikon ammattitaidossa korostuvat ainakin useat viestinnän etiikkaan liittyvät seikat, kuten totuudellisuus, avoimuus ja luotettavuus. Kiinnittämällä lisää huomiota poliittiseen osaamiseen voimme tulevaisuudessa mahdollisesti tarjota kansalaisille entistä selkeämmät poliitti-

sen pätevyuden arviointikriteerit, joiden avulla kansalaiset poliitikkojen työnantajina voivat varmistaa itselleen yhä vastuullisempia ja osaavampia vallan käyttäjiä.

Tarkastelussamme olemme liittäneet toisiinsa yksilökeskeisen puheviestinnän ja yhteisöllisemmän poliittisen viestinnän näkökulmat sekä hahmotelleet poliitikolta edellytettäviä pätevyyskäsitteitä nyky-yhteiskunnassa. Tarkoituksenamme on jäsentää paremmin tätä vaikeasti hahmotettavaa aihekokonaisuutta, luoda sille rakenne sekä auttaa eksplikoimaan ja tunnistamaan poliittisen kompetenssin luonnetta ja osatekijöitä. Vaikka tämänkaltaisen teoreettisen tarkastelu laajentaa kuvaamme viestinnän merkityksessä politiikassa, se myös saattaa jättää joitakin asioita melko abstrakteiksi ajatusrakennelmiksi vailla käytännön yhteyttä arkipäivän politiikkaan. Tämän takia empiirinen tutkimus sekä konkreettisten esimerkkien ja sovelluskohteiden etsiminen ovat tärkeitä haasteita jatkotutkimukselle.

Kiinnostavaa olisi selvittää, kuinka poliitikkojen ja kansalaisten välinen vuorovaikutus tällä hetkellä toteutuu ja kuinka sitä voitaisiin tehostaa. Tärkeää olisi myös tutkia konkreettisemmin poliitikkojen yksilötason viestintäosaamista esimerkiksi poliitikkojen itsensä näkökulmasta. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella sitä, millainen merkitys viestintäosaamisella on poliittisen toiminnan sisällä kuten puolueissa tai vaikkapa hallituksen sisällä ja mikä on sen merkitys suhteessa mediaan ja äänestäjiin. Entä miten nämä sisäinen ja ulkoinen viestintäosaaminen ovat lopulta yhteydessä poliittiseen menestykseen? Toisaalta voisi tutkimuksellisesti tarkastella sitä, onko vuorovaikutteinen, eettinen ja taitava viestintä poliitikolle kannattavaa tai osaavatko kansalaiset sellaista edellyttää, arvioida tai arvostaa.

Lisäksi jatkotutkimuksellinen haaste olisi ylipäänsä poliitikkojen viestintäosaamisen arviointi. Miten olisi mahdollista lähteä arvioimaan tätä laajaa ja monitasoista inhimillisen pätevyuden aluetta? Onko objektiivinen arviointi ylipääntään mahdollista vai onko viestintäosaaminen aina viime kädessä tilannesidonnainen, subjektiivinen ja tulkitsijasta riippuva ilmiö? Millaista on hyvä viestintäosaaminen politiikassa ja miten hyvän viestintäosaamisen tulokset näkyvät? Millaisia arviointikriteereitä poliitikkojen viestintäosaamiselle voidaan asettaa?

Tässä artikkelissa keskeisenä tavoitteenamme oli pyrkiä korostamaan politiikan yhteisöllistä luonnetta ja liittämään pohdiskeluun mukaan keskeiset etiikan, vastuun ja vuorovaikutuksen kysymykset, jotka parhaimmillaan saattavat syventää viestintäosaamisen käsitteen ydinolemusta. Humanistinen, ihmistieteelle tyypillinen pehmeämpi näkemys rikastuttaa kuvaa nykypäivän politiikosta. Poliittinen pätevyys ei ole pelkästään pelisilmää, tarkkarajaisten strategioiden hallintaa tai oman menestyksen maksimointia vaan yhtä lailla vastuullisuutta, eettistä harkintakykyä, kuuntelutaitoa ja kykyä aitoon vuorovaikutukseen.

KIRJALLISUUS

- Aristoteles, 1997. Retoriikka. Runousoppi. Suom. P. Hohti. Helsinki: Gaudeamus.
- Cerny, P. G. 1999. Globalization and the erosion of democracy. *European Journal of Political Research* 36 (1), 1–26.
- Cowen, T. & Sutter, D. 2000. Politics and the pursuit of fame. *Public Choice* 9 (3), 19–35.
- Fishkin, J. 1995. *The voice of the people. Public opinion and democracy.* New Haven: Yale University Press.
- Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 14, 51–66.
- Gerlander, M. & Takala, E. 2000. Viestinnän opetus interpersonaalisiin ammatteihin koulutettaessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta.* Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 20, 156–181.
- Habermas, J. 1984. *The theory of communicative action. Vol 1: Reason and the rationalization of society.* Boston: Beacon.
- Habermas, J. 1987. *Järkeä ja kommunikaatio.* Helsinki: Gaudeamus.
- Isotalus, P. 2000. Tunteita ja reaktioita televisiossa. Ahon ja Halosen nonverbaalinen viestintä. Teoksessa P. Isotalus & E. Aarnio (toim.) *Presidentti 2000. Mistä vaalit on tehty?* Jyväskylä: Sophi, 88–105.
- Isotalus, P. 2001. Presidential campaigning in Finland and Americanization. *World Communication* 30 (2), 5–23.
- Kaid, L. (toim.) 2004. *Handbook of political communication research.* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Kegley, C. & Wittkopf, E. 2001. *World politics - Trend and transformation.* Boston: MacMillan Press.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen oluttuvuutena. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 1.
- Littlejohn, S. W. 2002. *Theories of human communication.* Belmont: Wadsworth.
- Lewin, L. 1970. *Folket och eliterna. En studie i modern demokratisk teori.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Mancini, P. & Swanson, D. L. 1996. Politics, media, and modern democracy: Introduction. Teoksessa D. L. Swanson & P. Mancini (toim.) *Politics, media, and modern democracy. An international study of innovations in electoral campaigning and their consequences.* Westport: Praeger, 1–26.
- Martikainen, T. & Wass, H. 2002. Laskeva äänestysaktiivisuus sukupolvi-ilmionä. *Politiikka* 44, 17–30.
- Mazzoleni, G. 2000. A return to civic and political engagement prompted by personalized political leadership. *Political Communication* 17, 325–328.
- Mazzoleni, G. & Schultz, W. 1999. Mediatization of politics. A challenge for democracy. *Political Communication* 16, 247–261.

- Nordenstreng, K. & Lehtonen, J. 1998. Hyvän ja pahan kierrätystä. Viestinnän etiikan perusteita. Teoksessa U.-M. Kivikuru & R. Kunelius (toim.) Viestinnän jäljillä. Juva: WSOY, 253–272.
- Oulasvirta, L. 2001. Toimiva kunta. Helsinki: Kuntakoulutus.
- Paloheimo, H. & Wiberg, M. 1997. Poliitikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Palonen, K. 2002. Poliitikon arvostelukyvyistä. Poliitikka 44, 64–69.
- Pekonen, K. 1989. Max Weber. Teoksessa J. Kanerva (toim.) Poliitikan teorian moderneja klassikkoja. Helsinki: Gaudeamus, 173–194.
- Pietilä, V. 2002. Verkkokeskusteluareenat - deliberatiivista julkisuuttako? Helsinki: Valtiotieteellinen yhdistys.
- Putnam, R. D. 1993. Making democracy work. Princeton: Princeton University Press.
- Setälä, M. 2003. Voiko poliitikkoihin luottaa? Poliitikka 45, 267–268.
- Sihvola, J. 1997. Selitykset teoksessa Aristoteles. Retoriikka. Runousoppi. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, E. 1995. Näkökulmia tietoisuuden käsitteeseen ja tiedostamiseen puheviestinnässä. Teoksessa M. Valo (toim.) Haasteita puheviestinnän opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14, 29–50.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 7.
- Weber, M. 1949. The methodology of the social sciences. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Weber, M. 1968. Economy and society. New York: Bedminister Press.

JOHTAMISVIESTINTÄ – VIESTINTÄOSAAMISEN NÄKÖKULMA JOHTAMISEEN

Maijastiina Rouhiainen, FM

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tässä artikkelissa tarkastellaan, mistä johtamisessa on oikeastaan kysymys ja mikä on viestinnän ja johtamisen suhde toisiinsa. Artikkelin aluksi johtaminen sijoitetaan nykyiseen tietointensiiviseen työelämään, jonka jälkeen tehdään analyysiä johtamiseen liittyvistä käsitteistä. Johtamisen tutkimukseen esitellään kolme eri näkökulmaa. Artikkelissa pohditaan, miten viestintä ja vuorovaikutus käsitteellistetään johtamisen tutkimuksessa osaksi menestyksellistä johtamista ja millaisia lähtökohtia johtamistutkimuksen eri näkökulmilla on johtamisen kehittämiseen. Lisäksi tarkastellaan, millaista viestintäosaamista johtajalta edellytetään tietointensiivisessä ja dynaamisessa työelämässä. Taivoitteena on lisätä ymmärrystä johtamisen haasteista ja johtamisen kehittämisestä viestintäosaamisen näkökulmasta.

Asiasanat: johtaja, johtajuus, johtaminen, johtamisviestintä, tietointensiivinen työelämä, viestintä, viestintäosaaminen, vuorovaikutus

JOHDANTO

Nykyistä talous- ja työelämää voidaan luonnehtia sanalla muutos. Yhä laajeneva globaali kilpailu yritysten välillä, kiihkeällä vauhdilla uudistuva tieto- ja viestintäteknologia sekä epävarmat talouden näkymät ja ennalta arvaamattomat poliittiset tilanteet luovat organisaatioille jatkuvasti muuttuvan toimintaympäristön. Dynaamisen ja epävarman työympäristön lisäksi työ on yhä enemmän luonteeltaan tietointensiivistä ja vaatii yhä syvempää asiantuntijuutta. (Tietointensiivisestä työelämästä ja tietoperustaisista organisaatioista ks. esim. Alvesson 2000; Hakkarainen, Paavola & Lipponen 2003; Huotari, Hurme & Valkonen 2005; Järvenpää & Immonen 2003.) Työelämän muutokset asettavat omat vaatimuksensa myös työelämässä toimijoiden osaamiselle.

Työntekijöiltä vaaditaan lisääntyvässä määrin kykyä käsitteelliseen ja symboliseen ajatteluun. Aiemmin hyvinkin tarkkaan määritellyt konkreettiset työtehtävät muuttuvat abstrakteiksi ja vaativat kykyä ajatella, ratkaista ongelmia luovasti ja analyttisesti sekä jalostaa tietoa ja syntetisoida sitä. Työelämän muutoksen myötä yksilön tietopääomasta muodostuukin organisaation tärkein resurssi. Tällöin korostuu yksilön vuorovaikutustaitojen ja viestintäosaamisen merkitys. Työntekijän tulee pystyä tuomaan oma tietämyksensä

ja asiantuntijuutensa muiden tietoon, ja tietoa pitää pystyä myös hankkimaan muilta. Tulevaisuuden työ näyttäisi vaativan yksilöltä yhä enemmän kykyä ja halua jakaa tietoa, verkostoitua sekä toimia innovatiivisesti ja tehokkaasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jotta vuorovaikutusprosessissa onnistutaan, tulee organisaation jäsenten olla taitavia viestijöitä. (Ks. Kostiainen 2003, 247.) Viestintäosaamisen katsotaankin limittyvän yksilön ammattiosaamiseen siten, että se on yksi ammattiosaamisen ulottuvuus eikä ainoastaan osa tai erityisalue (Kostiainen 2003, 10).

Johtajan työkuvan kannalta tietoyhteiskunnan muutokset tarkoittavat yhä vuorovaikutteisempaa toimintaa ja kykyä ohjata myös työntekijöitä siihen. Mistä johtamisesta on oikeastaan kysymys ja millaista viestintä- ja vuorovaikutusosaamista johtajalta vaaditaan nykyisessä työelämässä?

■ JOHTAJA, JOHTAMINEN, JOHTAJUUS JA JOHTAMISVIESTINTÄ – JOHTAMISEN KÄSITEANALYYSIÄ

Johtamista voidaan lähestyä monista eri näkökulmista. Ennen kuin pystytään tarkastelemaan johtamisviestintää, johtamisen ja viestinnän välistä suhdetta tai johtajan viestintäosaamista, tulee tehdä käsiteanalyysiä johtajan, johtamisen ja johtajuuden välillä.

Käytettäessä termiä johtaja voidaan tarkoittaa henkilöä, joka on johtajan *asemassa* nimitetyksi tulleen tai muulla tavoin saavutetun vallan puolesta (ks. vallan lähteistä esim. French & Raven 1960). Johtaja-käsitteen yhteydessä pohditaan esimerkiksi seuraavia kysymyksiä: Kuka vaikuttaa keneen? Kenellä on valtaa? Kuka on johtajan asemassa? Johtajalla voidaan tarkoittaa niin esimiestä, rehtoria, kirkkoherraa, toimitusjohtajaa, vuoropäällikköä, tiimin vetäjää, projektinjohtajaa kuin partionjohtajaakin.

Johtaminen on puolestaan johtajan *toimintaa*. Johtaminen voidaan jakaa käsitteellisesti kahteen dimensioon: hallinnointiin eli *johtamistyöhön* (management) ja *johtajuuteen* (leadership). Johtamistyöllä tarkoitetaan sellaisia johtajan toimia kuten suunnittelu, toteutus ja valvonta. Johtajuus on puolestaan vision, muutoksen ja ihmisten johtamista. Dainton ja Zelle (2005, 133) kuvaavat johtajuuden ja johtamisen eroa seuraavanlaisesti: ”– to manage means to function within a structure; to lead means to create a structure in which to function.”

Käsitetasolla on olennaista ymmärtää, että johtamistyön katsotaan usein kuuluvan operationaaliselle johdolle (manager) ja johtajuuteen liittyvien asioiden kuuluvan ylimmälle johdolle (leader) (esim. Hackman & Johnson 2000, 12). Lisäksi johtamistyön katsotaan usein olevan yhteydessä tiettyyn muodolliseen johtajan asemaan organisaation tai ryhmän hierarkiassa, kun taas johtajuutta voi harjoittaa myös ilman muodollista johtajan asemaa (ks. johtamisen ja johtajuuden käsitteiden problematisoinnista esim. Kotter 1996, 23). Osa johtajuuden malleista puolestaan mystifioi johtajuutta ja pitää johtajuutta ikään

kuin itsestään toteutuvana ilmiönä (esim. karismaattinen johtajuus). Tämän salaperäiseksi tekemisen takana lienee ajatus johtajuudesta synnynnäisenä ominaisuutena.

Tämän artikkelin näkökulman mukaan kaikkien johtajan asemassa olevien henkilöiden toiminta on vuorovaikutteista ja vaatii näin ollen myös vuorovaikutusosaamista. Tämän artikkelin näkökulma ihmisen olemuksesta on ennemminkin konstruktivistinen kuin positivistinen. Johtajuus ei ole ihmisen synnynnäinen ominaisuus, vaan pitkän kehitysprosessin tulos. Vaikka johtajuus edellyttää monenlaista erityisosaamista, miltei kuka tahansa voi kehittyä johtamisen taidoissa (Hackman & Johnson 2000, 358).

Tässä artikkelissa johtamisen ja johtajuuden välille ei tehdä suurta eroa: ne ovat kuin kolikon kaksi puolta. Johtamisessa ei ole mielekästä erottaa kovaa ja pehmeää puolta tai suhde- ja tehtävätasoa. Johtajan viestintäkin on sekä management- että leadership-puolta. Toisaalta ihmiset pitäisi saada tekemään tehokkaasti oikeita asioita, toisaalta heitä pitäisi rohkaista, motivoida ja kannustaa. Johtamisviestinnässä voitaisiin ajatella olevan kyse siitä, miten johtaja pyrkii saattamaan työelämän vaatimukset ja ihmisten kanssa toimimisen sosiaaliset odotukset yhteen. (Puro 2002, 16.) Molemmat käsitteet, niin johtaminen kuin johtajuuskin, ovat siis suorassa yhteydessä viestintään.

Millainen asema viestinnällä ja vuorovaikutuksella sitten on johtamisen teorioissa?

■ PIIRRETEORIASTA TAITONÄKÖKULMAAN – KOLME NÄKÖKULMAA JOHTAMISEEN

Tässä artikkelissa johtamisen teorioista ja näkökulmista nostetaan tarkasteluun piirretyyppinen näkökulma (trait approach), transformatiivisen johtajuuden näkökulma (transformational leadership approach) sekä taitonäkökulma (skills approach). Tarkastelu rajataan näihin kolmeen teoreettiseen näkökulmaan siksi, että niiden avulla pystytään havainnollistamaan johtamistutkimuksen kirjoja sekä sijoittamaan viestintä, vuorovaikutus ja johtajan viestintäosaamisen johtamistutkimuksen kenttään. Näkökulmien avulla voidaan myös pohtia johtajan osaamisen, erityisesti viestintäosaamisen sekä sen kehittämisen asemaa johtamisen tutkimuksessa. Taulukossa 1 esitetään tiivistetysti näkökulmien keskeiset sisällöt sekä johtajan viestintäosaamisen merkitys menestyksellään johtamisen edellytyksenä.

Johtajuus piirteenä. Johtamistutkimuksen alkuvaiheessa tarkasteltiin johtajalle ja potentiaalilelle johtajalle tyypillisiä persoonallisuuden piirteitä. (Johtajuuden alkuvaiheen tutkimuksesta ja teoreettisista näkökulmista ks. Stogdill 1948.) Toisin sanoen tutkimuksissa keskityttiin määrittelemään, millaisia persoonallisuuden piirteitä johtajalla tulee olla. Sellaisten persoonallisuuspiirteiden, ku-

Johtamisteoreettinen näkökulma	Menestyksekkään johtamisen edellytys	Viestintäosaamisen merkitys
Johtajuus piirteenä (piirretyyppinen näkökulma, trait approach)	– Johtajaksi valikoituminen ja menestysekäs johtaminen edellyttävät tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, kuten älykkyyttä, itseluottamusta, päättäväisyyttä, rehellisyyttä ja sosiaalisuutta	– Tarkastelu ei keskity johtamisen vuorovaikutteisuuteen – Viestintäosaaminen epäsuorasti sosiaalisuuden piirteessä, joka sisältää muun muassa ekstroverttisuuden, interpersonaaliset kyvyt, sensitiivisyyden ja verbaalisen sujuvuuden – Ei tarjoa operationalisoitavia käsitteitä johtamisen kehittämiseen
Johtajuus muuntavana voimana (transformatiivisen johtajuuden näkökulma, transformative leadership)	– Transformatiivinen johtajuus on menestyksekkään johtamisen edellytys – Transformatiivinen johtaja huomioi työntekijän tarpeet ja pyrkii vastaamaan niihin – Tyypillistä idealisoiva vaikutus, inspiroiva motivaatio, intellektuaalinen viritys ja individualismin korostaminen	– Keskeistä johtamisessa vuorovaikutteisuus, mutta näkökulma keskittyy lähinnä alaiten tarpeisiin vastaamiseen – Viestintäosaaminen pikeminkin pysyvä piirre tai ominaisuus kuin kehitettävissä olevaa osaamista
Johtajuus taitoina (taitonäkökulma, skills approach)	– Johtajuus nähdään tiettyjen johtajalle ominaisten piirteiden sijaan sellaisina kykyinä, tietoina ja taitoina, jotka mahdollistavat menestyksekkään johtamisen – Keskeisiä osaamisalueita tiedot, luovan ongelmanratkaisun taidot ja sosiaaliset taidot	– Viestintäosaaminen epäsuorasti osana sosiaalisia taitoja – Toimiva näkökulma johtamisen kehittämiseen – Ei kuitenkaan tarkastele riittävän tarkasti johtamisen vuorovaikutteisuutta, jotta selittäisi myös johtajan viestintäosaamista ja sen kehittämistä

TAULUKKO 1. Johtajan viestintäosaaminen johtamisteoreettisten näkökulmien mukaan ryhmiteltynä.

ten älykkyuden, itseluottamuksen tai sosiaalisuuden katsottiin mahdollistavan yksilön valikoitumisen johtajan tehtäviin tai olevan edellytyksenä menestyksekkäässä johtamisessa. (Piirretyyppisistä teorioista ks. koontia esim. Northouse 2004, 15–34.)

Piirreoreettinen lähestymistapa johtajuuteen on pohja monille johtamisen tutkimuksille (esim. karismaattinen johtajuus). Persoonallisuuspiirteisiin keskittynyt johtamisviestinnän tarkastelu ei kuitenkaan tarjoa selitystä sille, miten

johtaja toimii tehokkaasti käytännön työtehtävissä ja vuorovaikutustilanteissa tai miten johtajan piirteet ja johtamistyyli vaikuttavat työntekijöiden ja työryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen. Piirreoteoreettinen näkökulma ei myöskään tarjoa johtajan toiminnan, saati sitten johtajan viestinnän ja viestintäosaamisen, kehittämiseen työkaluja (Cohen 2004, 178).

Johtajuus muuntavana voimana. Johtajuutta voidaan kuvata transformatiivisen eli muuntavan ja uudistavan johtajuuden avulla. Tämä lähestymistapa soveltuu hyvin erityisesti nykyisten muuttuvien ja dynaamisten organisaatioiden toiminnan kuvaamiseen. Transformatiiviselle johtajalle on tyypillistä idealisoiva vaikutus (idealized influence), inspiroiva motivaatio (inspirational motivation), intellektuaalinen viritys (intellectual stimulation) ja individualismin korostaminen (individualized consideration). Idealisoivalla vaikutuksella tarkoitetaan johtajan toimintaa organisaation vision luoja ja toimintaan innostajana. Inspiroiva motivointi ja intellektuaalinen viritys tarkoittavat puolestaan sitä, että johtaja motivoi alaisiaan ja hyödyntää henkilöstönsä osaamista. Individualismin korostaminen on sitä, että transformatiivinen johtaja ottaa huomioon jokaisen yksittäisen työntekijän tarpeet. Transformatiivinen johtajuus on siis kykyä käyttää hyväksi organisaation työntekijöiden ideoita ja toimia organisaation kehittämiseksi. (Transformatiivisesta johtajuudesta ks. esim. Bass 1985a; 1985b.)

Transformatiivisen johtajuuden teorian voidaan katsoa selittävän hyvin johtajan tehtävien dynaamista luonnetta nykyisessä tietoyhteiskunnassa. Teorian vahvuus on kiistämättä myös se, että siinä ei kiinnitetä huomiota yksinomaan johtajaan, vaan tarkastellaan myös alaisten tarpeita sekä arvoja. Lisäksi tutkimustulokset osoittavat, että viestintäosaamisen ja transformatiivisen johtamisen välillä vallitsee vahva korrelaatio (Flauto 1999, 16). Transformatiivinen johtajahan inspiroi muita juuri viestinnän avulla (Dainton & Zelle 2005, 132). Tutkimustulosten mukaan transformatiivisen johtajuuden malli on lisäksi toimiva johtamismalli kaikilla organisaation tasoilla (Crawford & Strohkirch 2004, 10).

Vaikka transformatiivisen johtajuuden mallia on kehitetty taitolähtöisempään suuntaan (esim. Avolio 2004), se ei kuitenkaan selitä riittävästi sitä, miten transformatiivisessa johtajuudessa voisi kehittyä. Onkin esitetty, että transformatiivisen johtajuuden teoria näkisi johtajuuden ennemminkin persoonallisuuspiirteenä kuin käyttäytymisenä (Northouse 2004, 185–186). Transformatiivisen johtajuuden teoriaa on kritisoitu myös sen joustamattomuudesta (Dainton & Zelle 2005, 132). Lisäksi malli ei tarkastele kovinkaan syvällisesti johtajan ja alaisen välistä vuorovaikutusta, jotta näkökulman avulla voitaisiin selittää johtajan työn vuorovaikutustilanteita, johtamisviestintää tai johtajan viestintäosaamista.

Harva johtamisopin teoria pystyy tarjoamaan käytännön työkaluja työelämän toimintojen kehittämiseen ja parantamiseen. Tämän voi tulkita johtuvan muun muassa siitä, että useimmiten eri johtamisopit eivät operationalisoi tarpeeksi johtamiseen liittyviä käsitteitä vaan tyytyvät pelkästään kuvaamaan johtajan piirteitä ja johtamistyyliä tai antamaan ohjeita johtamiseen hyvin yleisellä tasolla. Useat johtamisen teoriat eivät siis ota kantaa johtajan osaamiseen ja siinä kehittymiseen.

Johtajuus taitoina. Piirreteorialle vastakohtaisen lähestymistavan, taitonäkökulman, mukaan tehokas johtaminen riippuu johtajan kyvyistä ja taidoista ratkaista vaikeita, monimuotoisia, sosiaalisia ongelmia organisaatiossa. Näkökulma ei kiistä yksilön persoonallisuuden ja luonteenpiirteiden yhteyttä johtajan toimintaan. Näkökulman mukaan johtamista ei voida kuitenkaan kuvata jonain tietyn tyyppisenä käyttäytymisenä, vaan tehokas johtaminen riippuu johtajan tiedoista ja taidoista (Mumford, Zaccaro, Harding, Jacobs & Fleishman 2000, 12). Johtajan taidot ja niihin liittyvät tietorakenteet mahdollistavat johtajan menestyksensä, tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen toiminnan eri tilanteissa (Connelly ym. 2000, 81; Mumford, Zaccaro, Connelly & Marks 2000, 165).

Taitonäkökulmalla on hyvin pragmaattinen ja käytännönläheinen lähestymistapa johtamiseen ja sen voi katsoa soveltuvan esimerkiksi johtamisen koulutuksen ja kehittämisen viitekehyydeksi. Näkökulman avulla voidaan keskittyä arvioimaan johtamiseen liittyviä tietoja ja taitoja, joita on mahdollista kehittää. Tällaisia arvioitavia tietoja ja taitoja ovat näkökulman edustajien mukaan esimerkiksi ongelmanratkaisutaito ja siihen liittyvät tiedot sekä sosiaaliset taidot (ks. esim. Mumford, Zaccaro, Connelly & Marks 2000, 165–166). Vaikka taitonäkökulma selittääkin johtajan osaamista ja tarjoaa hyvän näkökulman johtamisen ja johtajan taitojen kehittämiseen, ei sekään kuvaa ja problematisoi riittävän tarkasti johtajan viestintä- ja vuorovaikutusosaamista, jotta saavutettaisiin ymmärrys johtajan työn vuorovaikutusprosesseista ja viestinnällisistä kvalifikaatioista.

Tarve neljänteen näkökulmaan? Johtamisen tutkimus ei ole keskittynyt määrittelemään johtajan viestintäosaamista, vaikka organisaatioiden toiminnan voidaan oikeastaan katsoa perustuvan kokonaan organisaation jäsenten väliseen vuorovaikutukseen. (Organisaatiaviestinnän teorioista ja näkökulmista ks. koontia esim. Jablin & Putnam 2001.) Johtamisen teorioissa sivutaan usein viestintää, mutta viestintäosaamisen tarkastelussa ei mennä kovinkaan syvälle tasolle. Osittain tämän voidaan tulkita johtuvan siitä, että viestinnän tutkijat eivät ole itse paneutuneet tarpeeksi johtajan viestintäosaamisen määrittelyyn (Cohen 2004, 177–178).

Viestinnän tutkimuksen heikkoutta voisi selittää kenties sen kohdistumisella

johtamisviestinnän makrotason tarkasteluun. Osittain tutkimus on käsitteellistänyt tutkimusta myös jokseenkin mekanistisen viestintäkäsityksen valossa. Esimerkiksi organisaatioviestinnän tutkimus on keskittynyt tarkastelemaan johtamista organisaation tavoitteellisen ja strategisen johtamisen näkökulmasta. Viestinnällä katsotaan pyrittävän luomaan ja tukemaan organisaation toiminnan ja tavoitteiden ymmärtämistä. Johtajan tehtävä on puolestaan saada organisaation jäsenet työskentelemään yhteisön tavoitteiden puolesta. (Ks. esim. Juholin 1999, 85–86.)

Johtajan tehtävä on toki ohjata organisaatio kohti sen tavoitetta, mutta vuorovaikutteisessa prosessissa, jolloin johtajan viestintäosaamisen merkitys korostuu. Johtaja ohjaa organisaatiota ja työntekijöitä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa strategian mukaisesti organisaation tavoitteeseen ja visioon. Viestintä ei ole pelkästään yksi johtamisen kanavista tai työkaluista, vaan kiinteä osa sitä ja johtajan ammattiosaamista. Johtaminen tapahtuu viestinnän kautta (Barge 1994a, 21). Johtajan viestintäosaaminen puolestaan on ratkaisevassa asemassa siinä, kuinka vuorovaikutusprosesseissa onnistutaan. Viestintäosaaminen on menestyksekkään johtamisen edellytys (Flauto 1999, 4).

Johtamisen ja johtamisviestinnän tutkimuksen heikkouden voidaan oikeastaan katsoa olevan siinä, että tutkimuksissa listataan hyvän johtajan *ominaisuuksia* sen sijaan, että johtajuutta tarkasteltaisiin *osaamisen* näkökulmasta. On siis tarpeen problematisoida sitä, miten johtaja toimii tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa viestintätehtävissä ja -tilanteissa. Tällaisia ovat esimerkiksi strategian suunnittelu ja implementointi, johtajan ja alaisen väliset keskustelut tai tiimityö- ja neuvottelutilanteet. Johtamisen tutkimuksen, erityisesti johtamisviestinnän tutkimuksen, alalla on tarve johtajan viestintäosaamisen määrittelylle sekä tutkimiselle. Erityinen tarve on nykyisten tietoperustaisten organisaatioiden vuorovaikutusprosessien problematisoinnille. Johtajan viestintäosaamista tulisi tarkastella johtajan nykyisten työtehtävien sekä johtajan ja hänen työtovereidensa, niin alaisten, työtovereiden kuin asiakkaidenkin, välisten vuorovaikutussuhteiden valossa.

■ JOHTAJAN VIESTINTÄOSAAMINEN – NÄKÖKULMA JOHTAMISEEN MUUTTUVASSA TYÖELÄMÄSSÄ

Lähtökohtia viestintäosaamisen määrittelyyn. Tässä artikkelissa johtamista ja johtamisviestintää lähestytään viestintäosaamisen käsitteen avulla. Valitun näkökulman avulla pyritään ymmärtämään, millaisia vuorovaikutustilanteita johtaja kohtaa työssään ja millainen viestintäkäyttäytyminen on menestyksekkästä näissä tilanteissa. Tarkoituksena on myös esittää näkökulma, jota voidaan soveltaa johtamisen kehittämiseen.

Viestintäosaamisen käsite on laaja ja määritelmiä on monia. Useimmat määritelmät sisältävät kuitenkin tiedon, taidon ja asenteen käsitteet. Lisäksi

viestintäosaamisen arvottamisen perusteiksi määritellään useimmiten kaksi kriteeriä: tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus. (Viestintäosaamisen määritelmistä ks. esim. Spitzberg & Dillard 2002.) Viestintäosaamisen voidaan siis katsoa tarkoittavan tietoa tehokkaasta ja tarkoituksenmukaisesta viestintäkäyttäytymisestä sekä taitoa ja motivaatiota toimia viestintätilanteessa tavalla, jota viestintätilanteeseen osallistuvat pitävät tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena. Uudemmissa määritelmissä viestintäosaamiseen sisällytetään myös taito ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä sekä taito noudattaa sellaisia viestinnän eettisiä periaatteita, jotka eivät vaaranna vuorovaikutussuhdetta tai loukkaa vuorovaikutussuhteen toisia osapuolia (esim. Valkonen 2003, 26).

Koska johtamistilanteessa on aina vähintään kaksi osapuolta läsnä ja kyseessä on vuorovaikutustilanne, tulee johtajan viestintäosaamista tarkastella vähintään kahden ihmisen välisessä viestintä- ja vuorovaikutussuhteessa. Viestintäosaamista voidaankin tarkastella relationaalisen viestintäosaamisen (relational communication competence) eli viestintäsuhteeseen liittyvän viestintäosaamisen valossa. (Ks. relationaalisesta viestintäosaamisesta esim. Spitzberg & Cupach 1984; 1989.) Johtajan viestinnän ei voida sanoa olevan sinällään taitavaa tai taitamatonta, vaan osaamisen tason määrittelevät viestintäsuhteen osapuolet. Johtajan viestintäosaamisen tason määrittelevät siis viestintätilanteeseen osallistuvat omien tulkintojensa ja arvoperusteidensa mukaisesti. Johtajan viestintäosaamisen arvostus voi olla muun muassa kiinni siitä, kuinka tarkoituksenmukaiseksi ja tehokkaaksi johtajan viestintä koetaan organisaation ja ryhmän tavoitteiden saavuttamisessa (Barge 1994a, 59).

Johtajan viestintäosaamista voidaan kuvata myös tilanne- ja tehtäväspesifeinä kykyinä, jolloin sen osa-alueita voidaan johtaa suoraan johtajan tehtävistä. Mitä tilanne- ja tehtäväspesifien viestintäosaamisalueiden määrittelyllä sitten saavutetaan?

Työelämän viestintätehtäviä ja -tilanteita kuvaavissa tarve- ja taitojaotteluissa on se huono puoli, että ne jäävät usein pirstaleisiksi vaatimus- ja tilanelistoiksi (Kostiainen 2003, 110). Jos kuitenkin ajatellaan, että johtaminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja viestintäosaaminen on johtajan ammattiosaamisen kiinteä ja keskeinen osa, voidaan viestintäosaamista ja sen tasoa selvittää johtajan työtehtävissä muun muassa tarkastelemalla johtajan keskeisimpiä osaamisalueita tietointensiivisessä työssä. Näiden osaamisalueiden avulla voidaan puolestaan jäsentää holistisia ja molaarisia tulkintoja siitä, miten johtaja käyttäytyy erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tällaista jaottelua tehdessä tulee kuitenkin tiedostaa erillään lueteltujen osaamisalueiden päällekkäisyydet, sovellettavuudet, yhtymäkohdat (ja myös se, missä eri osa-alueet tukevat toisiaan) sekä se, millainen merkitys kullakin osaamisalueella on johtamisessa, johtajan ammatti-identiteetissä ja koko ammatillisessa viestintäprosessissa (Kostiainen 2003, 110–112).

Viestintäosaamisen osa-alueita on kuvattu viestinnän kirjallisuudessa mo-

nenlaisten jäsenysten kautta. Useimmiten jäsenyykset ovat olleet juuri viestintä- ja vuorovaikutustaitojen luokituksia. Tämä johtunee siitä, että viestintäosaamisen voidaan katsoa tulevan esiin juuri vuorovaikutustaidoissa.

Voidakseen toimia tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti johtajalla on toki oltava tietoa muun muassa viestintätilanteesta, sosiaalisista suhteista, viestinnän säännöistä, viestintästrategioista ja viestinnän tavoitteista sekä metakognitiivista taitoa analysoida omaa viestintäänsä (Valkonen 2003, 26). Viestintäosaaminen tai sen puute näkyy kuitenkin johtajan vuorovaikutuskäyttäytymisessä eli vuorovaikutustaidoissa.

Jos johtajalla ei ole riittävää tietoa tehokkaista ja tarkoituksenmukaisista menettelytavoista vuorovaikutustilanteessa tai taitoa analysoida ja säädellä omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään, ei hän kykene myöskään toimimaan tehokkaalla ja tarkoituksenmukaisella tavalla vuorovaikutustilanteessa. Lisäksi viestintä- ja vuorovaikutuskäyttämiseen vaikuttavat viestijän omat asenteet ja motivaatio.

Johtajan viestintäosaamista kuvataan tässä artikkelissa kapeampien osaamisalueiden avulla, mikä auttaa hahmottamaan viestintäosaamisen ilmiötä kokonaisuudessaan paremmin. Tarkastelun näkökulma ja rajaus ovat perusteltuja, sillä ilman johtajan ammattispesifien vuorovaikutustaitojen määrittelyä ja jäsentämistä, on hyvin vaikea jäsentää konkreettisesti johtamisen ja johtajan viestintäosaamisen kehittämisen ja kouluttamisen tavoitteita. Jotta johtamisviestinnän ymmärtämiselle ja kehittämiselle saataisiin selkeä suunta, tarvitaan tutkimustietoa siitä, mitkä ovat organisaatioissa johtajien tilanne- ja tehtäväspesifejä viestintäosaamisen osa-alueita. Tässä artikkelissa pyritään kuitenkin porautumaan taitoluokittelusta syvemmälle osaamisen kuvaamiseen. Käyttämällä termejä osaaminen, osaamisalue tai kyky pyritään korostamaan viestintäosaamisen moninaista luonnetta ja taitojen lisäksi viestintäkäyttäytymisen taustalla vaikuttavia kognitiivisia, metakognitiivisia ja affektiivisia ulottuvuuksia.

Johtajan viestintäosaaminen dynaamisessa ja tietointensiivisessä työelämässä. Organisaatioiden siirtyessä litteämpiin rakennemalleihin, johtajan työn muuttuessa ja työn tietointensiivisyyden lisääntyessä kohdataan uudenlaisia haasteita. Perustavanlaiset johtajan tehtävät, kuten resurssien hallinta, tehtävien delegointi, tavoitteen asettaminen, palautteenanto, konfliktien hallinta sekä motivaation luominen ja sitouttaminen tuskin katoavat johtajan osaamisvaatimuksista työelämän muuttuessa. Johtaminen on siis edelleen työtä, jossa johtaja auttaa toisia tekemään omaa työtään. (Barge 1994b, 105.)

Perustavanluonteisia viestinnän ja vuorovaikutuksen osaamisalueita ovat puolestaan muun muassa kyky ilmaista itseään kielellisesti ja nonverbaalisesti, kuuntelemisen ja havainnoimisen taidot, kyky mukautua ja mukauttaa omaa toimintaa toisten viestintään ja viestintätilanteeseen sekä kyky välittää omaa

persoonallisuutta ja hallita muille itsestä syntyviä vaikutelmia. (Ks. vuorovaikutustaitojen koontia Valkonen 2003, 42–46.) Esimerkiksi nämä perustavan tason osaamisalueet kuuluvat myös johtajan vuorovaikutusosaamiseen. On olennaista kuitenkin pohtia, millaisia uusia ulottuvuuksia tietointensiivinen ja dynaaminen työelämä asettaa johtajan viestintäosaamisen vaatimuksille. Seuraavassa pyritään nivomaan yhteen perustavanlaisia johtajan työtehtäviä ja niiden viestinnällisiä ulottuvuuksia sekä dynaamisen ja tietointensiivisen työelämän asettamia vaatimuksia johtajan työlle ja viestintäosaamiselle.

Tutkimustulokset osoittavat, että viestintäosaaminen on vahvasti esillä ja tiedostetaan silloin, kun työskennellään yksilön ammattiosaamisen ääri rajoilla. Tällaisia tilanteita ovat muun muassa ammatillisesti haasteelliset tai ongelmalliset tilanteet sekä työyhteisön muutokset ja niiden kohtaaminen. (Kostiainen 2003, 121.) Johtajien nykyistä toimintaympäristöä leimaa epävarmuus ja muutos. Johtajan viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen voidaankin katsoa keskittyvän epäselvyyksien selvittämiseen ja epävarmuuden sietämiseen sekä muutoksen hallintaan (ks. esim. Hodgson & White 2003).

Epäselvyyksien selvittäminen vaatii ongelmanratkaisutaitoa sekä kykyä nopeaan ja tehokkaaseen päätöksentekoon. Ongelmanratkaisu ja päätöksentöön implementointi tapahtuvat puolestaan vuorovaikutuksessa alaisten ja kollegoiden kanssa, jolloin vaaditaan kykyä tiedottaa ja selittää asioita sekä perustella ja vaikuttaa. Nämä osaamisalueet ovat myös menestyksikkään strategian suunnittelun ja implementoinnin edellytys. (Ks. ongelmanratkaisun, päätöksentöön, tiedottamisen, selittämisen, perustelemisen ja vaikuttamisen luokitteluista esim. Daly & Vangelisti 2003; Dillard & Marshall 2003; Gouran 2003; Gouran & Hirokawa 2003; Hample 2003; Rowan 2003.)

Työelämän muutoksessa johtajien eteen tulee myös neuvottelu- ja konfliktitilanteita, joissa tarvitaan neuvottelun sekä konfliktin hallinnan ja ratkaisemisen osaamista. Lisäksi tietoperustaisissa organisaatioissa, yksilön tietopääoman ollessa organisaation pääresurssi, korostuu työn ohjaamisen ja palautteenannon merkitys. Johtajan tulee siis hallita konkreettisen, työtehtävien kannalta keskeisen ja rakentavan palautteen antaminen sekä tuen osoittaminen. (Ks. neuvottelemisen ja konfliktin hallinnan luokitteluista esim. Canary 2003; Roloff, Putnam & Anastasiou 2003.)

Johtajan viestintä- ja vuorovaikutusosaamista voidaan jäsentää myös hyödyntäen sitä, mitä tiedetään ryhmien ja tiimien johtamisesta. Tietoperustaiselle organisaatiolle on tyypillistä verkostoituminen sekä tiimi- ja projektiperusteinen toiminta, jolloin johtajan tehtävä on juuri verkoston ja tiedon hallintaa sekä tiimin johtamista. Tiimin johtajan osaamisvaatimukset liittyvätkin projektin hallintaan, tiimin henkilöstö- ja materiaaliresurssien johtamiseen sekä tiedon hallintaan (esim. Salas, Burke & Stagl 2004, 330–343). Ongelmanratkaisuvaiheessa johtaja kartoittaa tiimin ja ongelman tarpeet ja vaatimukset sekä suunnittelee

ja koordinoi tiimin toimintaa. Johtajan tulee myös viestiä hankkimansa tieto eteenpäin. Tiedosta tulee siis keskustella tiimissä.

Johtajan viestintäosaamisen osa-alueita ryhmän kontekstissa ovat siis muun muassa kyky havainnoida ympäristöä ja ryhmän jäseniä ja vuorovaikutusta, kyky hakea, järjestää ja jakaa tietoa sekä ohjata ja rohkaista ryhmän jäseniä jakamaan omaa tietoaan ja osaamistaan, keskustelemaan siitä ja jalostamaan sitä. Ryhmän johtajalta edellytetään myös erilaisten vuorovaikutukseen osallistumisen tapojen hallintaa, kykyä johtaa ryhmän keskustelua ja viedä ryhmää kohti tavoitetta sekä tehdä päätös. Ryhmän johtaja vastaa siis sekä ryhmän tavoitteen saavuttamisesta että hyvän viestintäilmapiiirin ja toimivien vuorovaikutussuhteiden muotoutumisesta ja ylläpidosta. (Ks. ryhmäviestintätaitoista esim. Beebe & Barge 1994; Gouran 2003; Valkonen 2003.)

LOPUKSI

Johtajan viestintäosaamisen ja vuorovaikutustaitojen määritelmät ja jaottelut muuttuvat työelämän muuttuessa. Vanhat johtamismallit eivät enää päde nykyisessä työelämässä. Johtamismallit, joiden avulla saadaan työkaluja potentiaalisen johtajan tunnistamiseen, johtajan käyttäytymisen tarkasteluun sekä johtamistaitojen tarkasteluun ja kehittämiseen, nousevat yhä merkittävämpään asemaan. Viestinnän tutkimuksella on tarjottavaa näiden johtamismallien kehittämisessä.

Johtaja tarvitsee menestyäkseen työssään viestintä- ja vuorovaikutusosaamista. Vuorovaikutuksen merkitys menestyksessä johtamisessa on selvästi suurempi kuin useimmat johtamisen teoriat antavat ymmärtää. Johtajien ja heidän alaisten välisestä vuorovaikutuksesta on tehty jo useampia tutkimuksia, joiden tulokset näyttäisivät myös tukevan hypoteesia siitä, että menestyksekkäät johtajat ovat taitavia myös viestintätaitoissa (esim. Penley, Alexander, Jernigan & Henwood 1991). Viestintäosaaminen näyttäisikin olevan menestyksekkään johtamisen peruste (Flauto 1999). Tarvitaan kuitenkin lisää johtamista ja johtamisviestintää eksplikoivaa tutkimusta ja käsitteanalyysiä.

Muuttuvassa työelämässä on olennaista problematisoida sitä, millaista osaamista tietointensiivisessä työssä tarvitaan ja millaisia vuorovaikutuksellisia tilanteita johtajat kohtaavat työssään. Olennaista olisi tarkastella analyyttisesti tietointensiivisen työn tekemisen tapoja ja pohtia sitä, miten ja miksi viestintä ja vuorovaikutus liittyvät niihin. Kenties johtajan viestintäosaamisen näkökulmasta toteutettava tutkimus laajentaisi myös ymmärrystä organisaatioiden vuorovaikutusprosesseista. Selitysmallien tarjoaminen viestintäosaamisen näkökulmasta johtamisen tutkimukseen voisi kenties johtaa uudenlaisten johtamismallien ja johtamisviestinnän teorioiden kehittämiseen. Ennen kuin kuitenkaan pystytään luomaan uusia teoreettisia malleja johtajan viestintäosaamisesta, tulee johtamisen ja ennen kaikkea viestintäosaamisen teoreettisia

perusteita tarkastella kriittisesti. On pohdittava viestintäosaamisen ontologia perusteita eli sitä, miten viestintäosaamisen käsite ylipäätään hahmotetaan, kuka arvottaa johtajan viestintäosaamisen tason ja kenen tulkinta viestintäosaamisesta on oikeutettu.

Mielenkiintoista olisi myös tarkastella johtajan viestintäosaamista kehittämisen ja kouluttamisen näkökulmasta. Tutkimuksissa tulisi keskittyä entistä enemmän siihen, miten työelämässä hyödynnetään sitä, mitä jo tiedetään johtajien viestintä- ja vuorovaikutusosaamisesta ja miten johtamisen koulutus- ja kehittämisohjelmat vastaavat työelämässä kasvaviin viestinnällisiin koulutus- ja kehittämistarpeisiin.

Tiedetään, että johtajan vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää muun muassa koulutuksen, oman itsenäisen opiskelun, työtehtävien arvioinnin ja mentoroinnin avulla (Hackman & Johnson 2000, 359–372). Tutkimustulokset osoittavat myös, että työelämän viestintäkoulutuksella on vaikuttavuutta käytännön työhön (esim. Fallowfield ym. 2002; Seibold, Kudsı & Rude 1993). Silti viestintäkoulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu valitettavan vähän. Viestintäkoulutuksella saavutettava viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen nähdään ikään kuin vaikeasti kuvattavana ja käsitteellistettävänä tunneällynä tai hiljaisena tietona (Day & Halpin 2004, 7). Koulutuksella ja kehittämistoimilla saavutettava viestintäosaaminen ja vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin käsitteellistettävissä, kuvattavissa sekä arvioitavissa. Näin ollen myös viestintäkoulutuksen vaikuttavuus on tutkittavissa. Johtamiseen liittyvän viestintäkoulutuksen ja -kehittämistoimintojen vaikuttavuuden arviointi on keskeistä johtamisviestinnän, johtamisen, organisaation vuorovaikutuskäytäntöjen, organisaation toiminnan sekä työelämän kehittämisen kannalta.

KIRJALLISUUS

- Alvesson, M. 2000. Social identity and the problem of loyalty in knowledge intensive companies. *Journal of Management Studies* 37, 1101–1123.
- Avolio, B. J. 2004. Examining the full range model of leadership: Looking back to transform forward. Teoksessa D. V. Day, S. J. Zaccaro & S. M. Halpin (toim.) *Leader development for transforming organizations. Growing leaders for tomorrow*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 71–98.
- Barge, J. K. 1994a. *Leadership, communication skills for organizations and groups*. New York: St. Martin's Press.
- Barge, J. K. 1994b. Putting leadership back to work. *Management Communication Quarterly* 8, 95–109.
- Bass, B. M. 1985a. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. 1985b. Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics* 13, 26–

- Beebe, S. A. & Barge, J. K. 1994. Small group communication. Teoksessa W. G. Christ (toim.) *Assessing communication education: A handbook for media, speech and theatre educators*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 257–290.
- Canary, D. J. 2003. Managing interpersonal conflict: a model of events related to strategic choices. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 515–550.
- Cohen, M. S. 2004. Leadership as the orchestration and improvisation of dialogue: Cognitive and communicative skills in conversations among leaders and subordinates. Teoksessa D. V. Day, S. J. Zaccaro & S. M. Halpin (toim.) *Leader development for transforming organizations. Growing leaders for tomorrow*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 177–208.
- Connelly, M. S., Gilbert, J. A., Zaccaro, S. J., Threlfall, K. V., Marks, M. A. & Mumford, M. D. 2000. Exploring the relationship of leadership skills and knowledge to leader development. *Leadership Quarterly* 11, 65–86.
- Crawford, C. B. & Strohkirch, C. S. 2004. Understanding the relationship between knowledge management, transformational leadership and communication apprehension: Can't communicate? Then you probably can't lead! Paper presented at the 90th Annual Meeting of the National Communication Association. Chicago, November 11–14.
- Dainton, M. & Zelle, E. 2005. *Applying communication theory for professional life*. Thousand Oaks: Sage.
- Daly, J. A. & Vangelisti, A. L. 2003. Skillfully instructing learners: How communicators effectively convey messages. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 871–908.
- Day, D. V. & Halpin, S. M. 2004. Growing leaders for tomorrow: An introduction. Teoksessa D. V. Day, S. J. Zaccaro & S. M. Halpin (toim.) *Leader development for transforming organizations. Growing leaders for tomorrow*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 3–22.
- Dillard, J. P. & Marshall, L. J. 2003. Persuasion as a social skill. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) *Handbook of communication and social interaction skills*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 479–513.
- Fallowfield, L., Jenkins, V., Farewell, V., Saul, J., Duffy, A. & Eves, R. 2002. Efficacy of cancer research UK. Communication skills training model for oncologists: a randomised controlled trial. *The Lancet* 359, 650–656.
- Flauto, F. J. 1999. Walking the talk: The relationship between leadership and communication competence. *The Journal of Leadership Studies* 6, 86–96.
- French, J. P. R. Jr. & Raven, B. 1960. The bases of social power. Teoksessa D. Cartwright & A. Zander (toim.) *Group Dynamics*. New York: Harper and Row, 607–623.

- Gouran, D. 2003. Communication skills for group decision making. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 835–870.
- Gouran, D. S. & Hirokawa, R. Y. 2003. Effective decision making and problem solving in groups. Teoksessa R. Y. Hirokawa, R. S. Catchart, L. A. Samovar & L. D. Henman (toim.) Small group communication. Theory and practise. Los Angeles: Roxbury, 27–38.
- Hackman, M. Z. & Johnson, C. E. 2000. Leadership, a communication perspective. Prospect Heights: Waveland Press.
- Hakkarainen, K., Paavola, S. & Lipponen, L. 2003. Käytäntöyhteistöistä innovatiivisiin tietoyhteistöihin. Aikuiskasvatus 1, 4–13.
- Hample, D. 2003. Arguing skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 439–477.
- Hodgson, P. V. & White, R. P. 2003. Leadership, learning, ambiguity, and uncertainty and their significance to dynamic organizations. Teoksessa R. S. Peterson & E. A. Mannix (toim.) Leading and managing people in the dynamic organization. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 185–200.
- Huotari, M.-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon. Tiedon luomisen työyhteisössä. Helsinki: WSOY.
- Jablin, F. M. & Putnam, L. L. (toim.) 2001. New Handbook of organizational communication: advances in theory, research, and methods. Thousand Oaks: Sage.
- Juholin, E. 1999. Sisäinen viestintä. Helsinki: Inforviestintä.
- Järvenpää, E. & Immonen, S. 2003. Tietointensiivisten organisaatioiden dynamiikka: Tietotyö, johtaminen ja organisaatioiden verkostot. Helsinki: Työsuojelurahasto.
- Kostiainen, E. 2003. Viestintä ammattiosaamisen oluttuvuutena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 1.
- Kotter, J. P. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Suom. M. Tillmann. Helsinki: Rastor.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Harding, F. D., Jacobs, T. O. & Fleishman, E. A. 2000. Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. Leadership Quarterly 11, 11–35.
- Mumford, M. D., Zaccaro, S. J., Connelly, M. S. & Marks, M. A. 2000. Leadership skills: Conclusions and future directions. Leadership Quarterly 11, 155–170.
- Northouse, P. G. 2004. Leadership, theory and practise. Thousand Oaks: Sage.
- Penley, L. E., Alexander, E. R., Jernigan, I. E. & Henwood, C. I. 1991. Communication abilities of managers: The relationship to performance. Journal of Management 17, 57–76.
- Puro, J.-P. 2002. Esimiehen viestintätaidot. Helsinki: WSOY.
- Roloff, M. E., Putnam, L. L. & Anastasiou, L. 2003. Negotiation skills. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 801–833.

- Rowan, K. E. 2003. Informing and explaining skills: theory and research on informative communication. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 403–438.
- Salas, E., Burke, C. S. & Stagl, K. C. 2004. Developing teams and team leaders: strategies and principles. Teoksessa D. V. Day, S. J. Zaccaro & S. M. Halpin (toim.) Leader development for transforming organizations. Growing leaders for tomorrow. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 293–323.
- Seibold, D. R., Kudsı, S. & Rude, M. 1993. Does communication training make a difference? Evidence for the effectiveness of a presentation skills program. *Journal of Applied Communication Research* 21, 111–131.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Spitzberg, B. H. & Dillard, J. P. 2002. Social skills and communication. Teoksessa M. Allen, R. W. Preiss, B. M. Gayle & N. A. Burrell (toim.) *Interpersonal communication research. Advances through meta-analysis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 89–107.
- Stogdill, R. M. 1948. Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology* 25, 35–71.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 7.

HOITOSUHTEEN VUOROVAIKUTUKSEN HAASTEET TUEN OSOITTAMISELLE

Leena Mikkola, FL

Viestintätieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sairaalahoidossa saatu tuki on olennaista potilaan hyvinvoinnin kannalta. Eri-tyisesti tuki toteutuu sairaalahoidon aikana hoitaja-potilassuhteessa. Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella, millainen vuorovaikutussuhde potilas-hoitajasuhde on, ja pohtia, miten hoitosuhteen tekijät heijastuvat potilaalle osoitettuun tukeen. Hoitaja-potilassuhdetta lähestytään kuvaamalla sairaan-hoitajien käsitystä suhteen rakentumisesta empiirisen aineiston kautta. Tutkimuksen aineistona on 12 teemahaastattelua. Hoitajien käsitysten mukaan hoitosuhteen keskeiset tekijät ovat tavoitteiden vastavuoroinen rakentuminen, tasavertaisuus, henkilökohtaisuus ja turvallisuus. Nämä tekijät voivat selittää sitä, miksi tuki ei aina toteudu parhaalla mahdollisella tavalla hoitajan ja potilaan vuorovaikutuksessa. Haastatteluaineistosta nousevien käsitysten valossa pohditaankin sitä, millaisen kontekstin hoitosuhde luo tuen osoittamiselle ja millaisia haasteita hoitosuhteessa syntyy tuen välittymiselle. Hoitosuhteen relationaaliset tekijät nostavat esille kysymyksen, koetaanko supporttiiviseksi hoitosuhde sinänsä vai siinä syntyvä supporttiivinen viestintä.

Asiasanat: hoitosuhde, sairaanhoitaja, sosiaalinen tuki, vuorovaikutus

TAUSTAA

Sairaalahoitoon joutuminen on aina poikkeuksellinen tilanne yksilön elämässä. Potilaan odotukset hoitoa kohtaan määrittyvät ennen muuta sairauden laadusta käsin. Ensisijaiset odotukset koskevat usein lääketieteellistä hoitoa ja sen vaikuttavuutta. Toisaalta potilaalla on odotuksia myös hoitavan henkilökunnan viestintäkäyttäytymistä kohtaan, koska hoitoprosessi toteutuu potilaan ja hoitohenkilökunnan keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Potilaan hyvinvoinnille antamat merkitykset kehkeytyvät viestinnässä, ja myös potilaan tyytyväisyys saamaansa hoitoon perustuu pitkälti potilas-hoidonantajavuorovaikutukseen. Näyttääkin siltä, että potilaat muistavat sairaalassaolostaan erityisesti vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, ja terveydenhuollon asiakkaiden kokemukset omasta hoidostaan kytkeytyvät voimakkaasti juuri interpersonaalisiin tekijöihin (esim. Fosbinder 1994; Haverinen 1998; Ruben 1990; 1993).

Sairaanhoitajan rooli sairaalahoidon kokonaisuudessa suhteessa potilaaseen on jokseenkin ambivalentti. Potilaat tekevät varsinaiset hoitopäätökset yhdessä lääkärin kanssa, eikä hoitaja useinkaan ole niissä mukana. Toisaalta

sairaanhoitaja on kuitenkin potilaan kanssa usein huomattavasti enemmän tekemisissä sairaalahoidon aikana kuin lääkäri, ja hoitajalla on paljon vastuuta potilaan hyvinvoinnista kokonaisuudessaan. Sairaanhoitajalle ja potilaalle syntyy keskinäinen vuorovaikutussuhde, joka on samanaikaisesti riippuvainen ja riippumaton hoitavasta lääkäristä. Erityisen merkityksellisenä hoitaja-potilassuhdetta on pidetty potilaan saaman tuen näkökulmasta: potilaalle osoitettu tuki on yksi hoitajan tekemän hoitotyön keskeisistä tavoitteista, ja sairaanhoitajien keskeisenä tehtävänä on tukea potilaan hyvinvointia niin fyysisellä, psyykkisellä kuin sosiaalisellakin ulottuvuudella (esim. Perälä 1998).

Tämän artikkelin tavoitteena on tarkastella, millainen vuorovaikutussuhde potilas-hoitajasuhde on, ja pohtia, miten hoitosuhteen tekijät heijastuvat potilaalle osoitettuun tukeen. Hoitaja-potilassuhdetta lähestytään kuvaamalla sairaanhoitajien käsitystä suhteen rakentumisesta empiirisen aineiston kautta. Haastatteluaineistosta nousevien käsitysten valossa pohditaan sitä, millaisen kontekstin hoitosuhde luo tuen osoittamiselle ja millaisia haasteita hoitosuhteessa syntyy tuen välittymiselle.

Tässä artikkelissa käytän hoitosuhteen käsitettä viittaamaan hoitajan ja potilaan vuorovaikutussuhteeseen. Synonyymina käytän potilas-hoitajasuhteen käsitettä. Puheviestinnän näkökulmasta hoitosuhteessa on kyse ammatillisesta viestintäsuhteesta, joka kehkeytyy tietyssä kontekstissa ja tilanteessa ja jota määrittää suhteen tavoitteellisuus. Hoitaja-potilassuhde on olemassa niin kauan kuin suhteen tavoite on relevantti. Tässä artikkelissa hoitosuhdetta tarkastellaan sairaalahoidon kontekstissa eli hoitosuhteen kestoa määrittää potilaan sairaalahoidossa oleminen. Hoitaja-potilassuhde ei siis ole sosiaalinen suhde, joka määrittäisi suhteen jatkuvuuden ja keston perusteella, vaan pikemminkin viestintäsuhde, joka syntyy hoitajan ja potilaan ollessa vuorovaikutuksessa keskenään. (Ks. Gerlander 2003, 15–18.) Vaikka suhteen olemassaolo määrittäykin ammatillisissa viestintäsuhteissa tavoitteellisuuden näkökulmasta, suhteen rakentuminen tapahtuu ennen muuta viestinnän relationaalisella tasolla. Tässä artikkelissa relationaalisella viestinnällä tarkoitan sitä verbaalista ja nonverbaalista viestintää, joka heijastaa viestijöiden suhtautumista toisiinsa (Trenholm & Jensen 1996, 34–35).

■ SOSIAALINEN TUKI VUOROVAIKUTUSSUHTEESSA

Tuen käsite määritellään puheviestinnän tutkimuksessa sosiaaliseksi tueksi. Sosiaalinen tuki kytkeytyy epävarmuuden hallinnan prosesseihin, ja se voidaan määritellä tuen saajan ja antajan väliseksi viestinnäksi, joka lisää yksilön hallinnan tunnetta erilaisten elämäkokemusten keskellä (Albrecht & Adelman 1987, 19; Albrecht & Goldsmith 2003, 263–264). Tuen perusfunktiona voi pitää hyväksytyksi tulemisen tunnetta ja hallinnan tunnetta. Hyväksytyksi tulemisen tunteen näkökulmasta tuki ilmentää kuulumista tai liittymistä johonkin. Se siis

kuvaa yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristönsä välisiä kiinnikkeitä. Hallinnan tunteen näkökulmasta tuen käsite ilmentää vuorovaikutuksessa syntyviä ja välittyviä hyvinvoinnin resursseja. Näitä resursseja yksilö voi käyttää hyväkseen selviytyäkseen haastavista tilanteista. (Mikkola 2000, 15–20.)

Sosiaalisen tuen käsitteellä viitataan usein myös siihen viestintäprosessiin, jossa tuki syntyy ja jossa tukea välittyy. Kun tuella tarkoitetaan ensisijaisesti tukea välittävää viestintää, siitä käytetään supporttiivisen viestinnän käsitettä (ks. Burleson & MacGeorge 2003). Supporttiivinen viestintä on siis sellaista vuorovaikutusta, jossa tuotetaan ja vaihdetaan tuen antamiseen ja saamiseen liittyviä sanomia. Samalla luodaan tukeen liittyviä merkityksiä. Supporttiivisen viestinnän käsitteellä onkin viitattu erityisesti tukea antaviin sanomiin, ja se kuvaa viestintäkäyttäytymistä, jonka intentiona on tuen hakeminen ja osoittaminen. Supporttiivinen viestintä voidaan kuitenkin ymmärtää laajasti prosessiksi, jossa yksilöt pyrkivät koordinoimaan tuen hakemista ja antamista (Albrecht, Burleson & Goldsmith 1994, 421; Burleson & MacGeorge 2003, 383–384).

Sosiaalisen tuen ja supporttiivisen viestinnän käsitteitä käytetään kirjallisuudessa usein synonyymeinä. Ilmiötasolla sosiaalisen tuen käsite on kuitenkin hieman laveampi kuin supporttiivisen viestinnän käsite, ja sosiaalisen tuen käsitteen voi katsoa viittaavan sekä viestintäprosessiin että tuon viestintäprosessin tuloksiin, joita ovat yksilöllisten kognitioiden ja konstruktioiden muuttuminen. Supporttiivisen viestinnän käsitteessä painottuu toiminnan ja käyttäytymisen taso, ja se kohdentaa tarkastelun johonkin havainnoitavissa olevaan. (Mikkola 2000, 20–25.) Analogiana sosiaaliselle tuelle ja supporttiiviselle viestinnälle voisi pitää vaikuttamisen ja myönnyttämisen käsitteitä (compliance). Myönnyttämisen käsite kytkeytyy selkeämmin tavoitteellisen viestintäkäyttäytymisen tasoon kuin vaikuttaminen (Dillard, Anderson & Knobloch 2003). Vaikuttamisen ja sosiaalisen tuen käsitteet kuvaavat molemmat myös viestintäprosessin lopputulosta tai funktiota. Vaikuttamisen funktiona on asenteen muuttuminen tai vahvistaminen, sosiaalisen tuen keskeiset funktiot ovat siis hyväksytyksi tuleminen tunne ja hallinnan tunteen kasvaminen.

Kun tarkastellaan sosiaalista tukea, on oleellista erottaa, puhutaanko siitä, kuinka yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään, vai siitä, miten vuorovaikutus vaikuttaa yksilön ajatteluun ja tunteisiin. Viestintäkäyttäytymisen tasolla voi olla vaikeaa tunnistaa selkeästi havaittavia supporttiivisia, tukea antavia sanomia, ja kuitenkin samanaikaisesti vuorovaikutuksessa voi syntyä merkityksiä, jotka tukea tarvitseva kokee tueksi. Tuen kokeminen perustuu aina jollakin tavalla vuorovaikutukseen, mutta sen sijaan, että se perustuisi havaittavaan viestintäkäyttäytymiseen, se voi perustua myös vuorovaikutussuhteeseen ja siitä tehtäviin päätelmiin sinänsä.

Barnes ja Duck (1994, 176) korostavat vuorovaikutussuhteen merkitystä

tuen kehkeytymiselle. Ensinnäkin vuorovaikutussuhteessa syntyy tietoa siitä, miten vuorovaikutuskumppani toimii niissä tilanteissa, joissa hän tarvitsee tukea. Toiseksi vuorovaikutussuhteessa syntyvä tieto auttaa arvioimaan sitä, millaiset resurssit toisella osapuolella on antaa tukea. Kolmanneksi suhteissa kehkeytyvä vuorovaikutus tuottaa tietoa siitä, millaiset vuorovaikutuksen tavat ovat tukea tai muodostavat perustan tuen antamiselle. Vuorovaikutussuhdetta voidaan siis pitää kontekstina, jossa tukea osoitetaan ja tulkitaan. Vuorovaikutussuhteen laatu, historia ja merkitys vaikuttavat aina siihen, kuinka mahdollisia supporttiivisia sanomia tulkitaan ja merkityksennetään (Barnes & Duck 1994, 175–176; Goldsmith 1992, 273–274).

Sosiaalinen tuki näyttäisi olevan suhdespesifinen ilmiö. Tämä tarkoittaa, että tuen vaikuttavuus riippuu siitä, millainen on se vuorovaikutussuhde, jossa tuki toteutuu. Erityisesti läheisissä vuorovaikutussuhteissa kuten pari- ja perhesuhteissa välittyvä tuki koetaan usein tehokkaaksi ja vaikutuksia tuottavaksi eli yksilön hallinnan tunnetta vahvistavaksi (esim. Cutrona & Suhr 1994). Tätä vaikuttavuutta on selitetty juuri suhteen läheisyydellä: kun läheisyys kasvaa, kasvaa samalla herkkyys toisen osapuolen tarpeille. Läheisyys kytkeytyy myös hyväksytyksi tulemisen tunteen lisääntymiseen, joka puolestaan lisää odotuksia tuen saamiselle. Mikäli yksilö odottaa saavansa tukea vuorovaikutussuhteessa, kasvaa taipumus tulkita vuorovaikutustilanteita supporttiivisiksi (Larose & Boivin 1997, 595; Sarason, Pierce & Sarason 1990a, 115–116; 1990b, 502–504; Trees 2000, 243). Myös tuen muodon ja vaikuttavuuden suhde riippuu vuorovaikutussuhteen tavoitteesta ja laadusta. Esimerkiksi tiedollinen tuki voidaan kokea eri tavoin tehokkaaksi riippuen siitä, onko suhde yksityinen vai julkinen, hierarkkinen vai tasavertainen. (Brock, Sarason, Sanghvi & Gurung 1998; Cutrona & Suhr 1992). Läheisyyden aste, suhteen hierarkkisuus sekä osapuolten riippuvuus toisistaan näyttäisivät vaikuttavan tapaan tulkita mahdollisia supporttiivisia sanomia (Goldsmith & Fitch 1997; Sarason, Pierce & Sarason 1990a).

Vuorovaikutussuhteen luonne heijastuu myös tuen antajan motivaatioon osoittaa tukea. Esimerkiksi tunnekeskeisten sanomien on todettu lisääntyvän silloin, kun tuen antaja kokee vuorovaikutussuhteen läheiseksi (Goldsmith & Dun 1997). Keskeisenä tuen osoittamiseen motivoivana tekijänä on pidetty sitä, että tuen antaja attribuoi tukea tarvitsevan ongelmatilanteen syyt tukea tarvitsevan ulkopuolelle. Jos tuen antajalle puolestaan syntyy käsitys siitä, että tukea tarvitseva on omalla toiminnallaan aiheuttanut oman kuormittavan tilanteensa, motivaatio tuen osoittamiseen jää heikommaksi. (Dunkel-Schetter & Skokan 1990; Jones & Burleson 1998.) Myös vuorovaikutussuhteen läheisyys ja empatian kokeminen vaikuttavat tuen osoittamisen motivaatioon ja tärkeä merkitys tuen osoittamiselle on normatiivisella paineella (Dunkel-Schetter & Skokan 1990; Goldsmith & Dun 1997). Ammatillisessa viestintäsuhteessa mo-

tivaation perustana voi pitää erityisesti normatiivista painetta, joka syntyy ammatillisesta roolista. Toisaalta myös ammatillisissa suhteissa on useita erilaisia motiiveja tuen antamiseen kuten empatia.

■ TUKI HOITOTYÖSSÄ

Hoitosuhteessa potilaan saama tuki merkitsee potilaan tukemista mahdollisimman hyvään fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen terveyteen siinä tilanteessa, jossa potilas on (Perälä 1998, 7). Jokinen (1995,111) määrittelee hoitotyöhön sisältyvän tuen tehokkaaksi ja päämääräsuuntautuneeksi vuorovaikutukseksi, jonka tavoitteena on auttaa potilasta mukautumaan sairastumisen ja sairaalassaolon tuottamaan stressitilanteeseen. Sosiaalisen tuen perusfunktioiden näkökulmasta tämä tavoite kytkeytyy erityisesti hallinnan tunteen kasvamiseen. Viestintäkäyttäytymisen tasolla tuki näkyy esimerkiksi ongelmanratkaisuna, palautteen antamisena, tiedon jakamisena ja erilaisina tunnekeskeisinä ilmauksina ja sanomina.

Keskeisinä tuen muotoina tutkimuskirjallisuudessa mainitaan usein tiedollinen, emotionaalinen, välineellinen ja arviointiin liittyvä (appraisal) tuki (Burlison & Macgeorge 2003, 380). Näiden lisäksi tuen muotona voidaan tarkastella hengellistä tukea (esim. Mäkinen, Välimäki & Katajisto 1999), ja aineellista tukea, jonka voidaan ymmärtää myös olevan osa välineellistä tukea (esim. Kumpusalo 1991). Omana tuen muotonaan on pidetty myös niin sanottua ammatillista tukea, jolla viitataan sellaiseen tukeen, jota tukea tarvitseva saa asiantuntijalta. Tällöin ammatillinen tuki nähdään lähinnä asiantuntijan antamana välineellisenä ja konkreettisenä apuna (Cobb 1976). Toisaalta voidaan ajatella, ettei ammatillinen tuki sinänsä muodosta omaa erillistä muotoaan, vaan se voidaan nähdä asiantuntijan tai ammattihenkilön antamana sosiaalisena tukena (esim. Kaunonen 2000). Tukea hoitotyössä voidaankin pitää ammatillisessa kontekstissa toteutuvana sosiaalisena tukena, joka voi saada monenlaisia muotoja.

Tukea hoitotyössä on tutkittu hyvin laaja-alaisesti. Sitä on tarkasteltu somaattisessa ja psykiatrisessa hoidossa kuten perhehoitotyössäkin. Somaattisen hoitotyön ja sairaalahoidon kontekstissa sosiaalista tukea on tarkasteltu erityisesti emotionaalisen ja tiedollisen tuen näkökulmasta. Tukea on lähestytty tuen merkityksen näkökulmasta sekä tarkastelemalla tukea tarvitsevan potilaan kokemuksia tai käsityksiä saamastaan tai havaitsemastaan tuesta. Myös sairaalahoidossa olevan potilaan omaisten käsityksiä on kuvattu. Potilaan tai omaisen käsityksiä on myös verrattu hoitajan käsityksiin antamastaan tuesta. Kuten muissakin konteksteissa myös sairaalahoidossa tuen saajan ja tuen antajan käsitykset näyttävät olevan jossain määrin ristiriitaisia keskenään. Varsinkin käsitykset vuorovaikutuksessa välittyneen tuen määrästä ovat osoittautuneet ristiriitaisiksi. Erityisesti ristiriitaiset käsitykset näyttäisivät koskevan

tuen emotionaalista ulottuvuutta, ja yleisesti ottaen potilaat näyttävät kaipaavan enemmän tukea, aikaa ja empaattista suhtautumista.

Väätäisen ja Krausen (1988) tutkimat syöpäpotilaan kokivat saaneensa tukea, mutta samalla kaipasivat sitä enemmän ja tuen tarve kasvoi sairauden edetessä. Myös omaiset kaipaavat juuri tunteista puhumista, tiedollista tukea he kokevat saavansa silloin, kun he tietoa pyytävät (Lehto, Laitinen-Junkkari & Turunen 2000). Verrattaessa potilaan ja hoitajan käsityksiä tuen määrästä ja tuen muodosta Suominen (1994; ks. myös Suominen & Laippala 1993) on todennut käsitysten olevan ristiriidassa keskenään. Kun kolmasosa tutkimukseen osallistuneista potilaista koki, etteivät sairaanhoitajat olleet supportiivisia sairaalajakson aikana, tutkimukseen osallistuneet hoitajat olivat mielestään antaneet potilaille runsaasti tukea. Eriksson (1996) tarkasteli syöpäpotilaan omaisten ja sairaanhoitajien käsityksiä omaisille välittyneestä tuesta. Omaisista alle 30 % arvioi saaneensa runsaasti tietoa, kun hoitajista noin 70 % arvioi omaisten saavan runsaasti tiedollista tukea. Emotionaalisen tuen osalta käsitykset erosivat erittäin suuresti: hoitajista 61 % arvioi omaisten saavan paljon emotionaalista tukea, kun omaisista vain 8 % katsoi näin tapahtuneen.

Kuuppelomäki (2002) selvitti hoitajien käsityksiä antamastaan emotionaalisisesta tuesta. Hoitajista lähes kaikki sanoivat antavansa usein emotionaalista tukea kuolevalle potilaalle, ja he arvioivat antamansa tuen suureksi. Tutkimukseen osallistuneet sairaanhoitajat arvioivat, että potilaat saavat tukea yhtä paljon sairaanhoitajilta, perushoitajilta ja lähiomaisilta. Potilaan lääkäreiltä ja potilastovereilta saaman tuen määrän hoitajat arvioivat vähäisemmäksi. Koivula (2002) on tarkastellut ohitusleikkauspotilaita, joista suurin osa oli tyytyväisiä saamaansa emotionaaliseen tukeen. Tuki näytti vähentävän pelkoja ja ahdistuneisuutta, vaikkakin kaikkein pelokkaimmat ja ahdistuneimmat potilaat kokivat kuitenkin saaneensa emotionaalista tukea hyvin vähän. Tämä saattaa johtua siitä, ettei saadun emotionaalisen tuen määrä riitä kaikille potilaille. On myös mahdollista, että riittävästi tukea saavat ovat myös vähemmän ahdistuneita.

Tuen toteutumiseen liittyviä käsityseroja on selitetty monella tapaa. Ensinnäkin hoitajat voivat yliarvioida omat resurssinsa auttaa potilasta sairaalahoidon aikana, ja samalla aliarvioida potilaan resurssit ratkaista ongelmia sukulaisten ja ystävien kanssa (Suominen, Leino-Kilpi & Laippala 1994; vrt. Kuuppelomäki 2002). Hoitajat saattavat myös kuvata ideaalitulannetta sen sijaan, että kuvaisivat todellista toimintaansa (Mäkinen, Välimäki & Katajisto 1999). Poskiparta (1994) arvioi, että hoitajat tiedostavat potilaan emotionaalisen tuen tarpeen, mutta se ei välttämättä siirry toiminnan tasolle. Hoitajilla oleva tieto tuesta ei siis integroidu toimintaan käytännön hoitotyöhön (Aavarinne 1994). Myös organisaatio ja viestintätilanteet asettavat rajoituksia tuen antamiselle. Hullettin, McMillanin ja Roganin (2000) tutkimat hoitajat arvostivat itse erityisesti hoitajan antamaa affektiivista tukea. Samalla he kokivat kuitenkin, että organisaatio

tion tasolla korostetaan ja arvostetaan erityisesti välineellisen tuen merkitystä. Myös Kuuppelomäen (2002) tutkimukseen osallistuneet hoitajat näkivät organisaation asettamien rajoitusten vaikeuttavan tuen antamista. Tilan- ja ajankäyttöön liittyvät ongelmat olivat heidän mukaansa keskeisiä rajoitteita (ks. myös Karhu-Hämäläinen & Eriksson 2001; Lepola, Aho & Louet 2001). Myös Lampisen, Åstedt-Kurjen ja Tarkan (2000) tutkimat lastenosastolla toimivat hoitajat kokivat, että tuen osoittaminen on erittäin tärkeä osa hoitajan työtä, mutta kiire ehkäisee tuen osoittamista.

Emotionaalisen tuen osoittamiseen ja saamiseen liittyviä ristiriitoja ja vaikeuksia on selitetty myös sillä, etteivät hoitajat havaitse ja tunnista potilaiden tunneilmaisuja. Esimerkiksi Von Essenin, Burströmin ja Sjödenin (1994) tutkimus osoitti, että hoitaja ja potilas arvioivat potilaan ahdistuneisuutta ja masentuneisuutta hyvin eri tavoin. Tämä voi johtua hoitajien kompetenssin puutteesta, mutta myös siitä, etteivät potilaat ilmaise tunteitaan tai ettei potilaalla ole tilaisuutta tunteistaan puhumiseen. Liponkosken ja Routasalon (2001) haastattelumat vanhukset kertoivat, että heidän on vaikeaa puhua tunteistaan ja etteivät he kehtaa näyttää tunteitaan. Vieraiden ihmisten keskellä oleminen vaikeutti haastateltujen mukaan tunteiden ilmaisua, vaikka se koettiinkin tärkeänä. Aakalan, Turusen ja Vehviläinen-Julkusen (2000) tutkimat luusarkoomaa sairastavat nuoret aikuiset puolestaan kokivat, etteivät hoitajat toimi nuorten tarpeista lähtien ja ettei heille anneta aikaa keskustelulle. Toisaalta hoitajat voivat odottaa aloitteen tulevan potilaalta tai omaiselta erityisesti emotionaalisen tuen osalta (Lampinen, Åstedt-Kurki & Tarkka 2000).

Larssonin ja Starrinin (1990) mukaan emotionaaliselle tasolle pääsemiseksi oleellista on turvallisuuden tunne ja riittävän läheinen suhde. Näitä hoitaja voi edistää jokapäiväisten keskustelun aiheiden kautta, siis puhumalla myös muusta kuin potilaan tilasta ja hoidosta. Myös potilaalle osoitettu arvostus heijastuu siihen, kuinka hyväksi hoitosuhde koetaan ja millaiseksi hoitosuhteessa saatu tuki koetaan (Jokinen 1995; Liponkoski & Routasalo 2001). Hoitaja-potilas-suhteen laadulla on siis keskeinen merkitys tuelle, koska hoitosuhde on se konteksti, jossa tukeen liittyviä merkityksiä tuotetaan, tulkitaan ja jaetaan.

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää, millainen viestintäsuhde sairaanhoitajien käsitysten mukaan on hoitosuhde, ja pohtia, miten hoitosuhteen vuorovaikutus heijastuu potilaalle osoitettuun tukeen. Empiirisen aineiston perusteella pyritään vastaamaan kysymykseen hoitosuhteen luonteesta. Artikkelissa tarkastellaan hoitotyönä kirurgista hoitotyötä, joka on hyvin toimenpidekeskeinen hoitotyön muoto. Kirurgisessa hoitotyössä korostuvat erityisesti kädentaidot, ja lääketieteellisen hoidon operatiivisuus heijastuu myös hoitotyöhön.

Tutkimusta varten haastattelin kahtatoista kirurgisella osastolla työskente-

levää hoitajaa, joista yksitoista oli sairaanhoitajaa ja yksi oli perushoitaja. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella hoitajan ja potilaan vuorovaikutuksen rakentumista, ei tutkimuksessa rajattu osallistumista pelkästään sairaanhoitajiin. Vaikka sairaanhoitajan ja perushoitajan työnkuvat poikkeavatkin toisistaan, potilas-hoitajavuorovaikutuksen perusprosessit ovat samoja, ja viestinnän sisällöllisellä ja relationaalisella tasolla merkitysten voi ajatella rakentuvan samankaltaisesti.

Haastateltavat valikoituivat vapaaehtoisuuden perusteella. Lähetin haastattelupyynnön kirjeitse yhden keskussairaalan kirurgisen osaston kaikille hoitajille, joista kolmasosa osallistui tutkimukseen. Haastattelut olivat teemahaastatteluja, jotka olivat luonteeltaan hyvin keskustelunomaisia. Haastatteluista osa tehtiin haastateltavan kotona, osa sairaalan koulutustiloissa. Haastatteluiden kesto vaihteli 54 minuutista 85 minuuttiin, ja kotona tehdyt haastattelut olivat kestoltaan pidempiä kuin sairaalassa tehdyt. Tämä johtui lähinnä aikatauluista: koska suurin osa sairaalassa tehdyistä haastatteluista tehtiin ennen työvuoron alkua, haastatteluille oli käytössä selkeä rajallinen aika. Haastattelut tallennettiin ääninauhalle, ja ne litteroitiin sanatarkasti. Tässä artikkelissa tarkastellaan haastatteluaineistosta rajattua osaa: haastatteluaineiston analyysi aloitettiin teemotelemalla koko laaja aineisto pääluokkiin, ja näistä pääluokista tässä artikkelissa tarkastelen sitä aineiston osaa, joka kuului pääluokkaan ”käsitetykset hoitosuhteesta ja relationaalisesta viestinnästä”.

Artikkelin aineisto luokiteltiin aineistolähtöisesti. Tämä tapahtui merkittävällä haastattelutekstiin sisällölliset koodit, jotka kuvasivat sitä, mistä haastateltava kertoi. Näitä erilaisia koodeja aineistoon jäsenyi kaikkiaan 23, ja koodeja olivat esimerkiksi palaute, sitoutuminen, ammatillisuus, tavoitteellisuus ja vastavuoroisuus. Koodit luokiteltiin tämän jälkeen laajemmiksi merkityskokonaisuuksiksi yhdistämällä yksityiskohtaiset koodit yläluokiksi. Lopulta aineistosta tiivistyi neljä pääluokkaa, jotka ovat tavoitteiden määrittelyn vastavuoroisuus, tasavertaisuus, henkilökohtaisuus ja turvallisuus. Tavoitteiden määrittelyn vastavuoroisuus kytkeytyy hoitosuhteen toiminnalliseen ulottuvuuteen, tasavertaisuus, henkilökohtaisuus ja turvallisuus puolestaan kuvaavat hoitosuhteen relationaalisia ulottuvuuksia. Näiden kategorioiden voi ajatella kuvaavan neljää hoitosuhteen perusulottuvuutta, ja ne vastaavat kysymykseen, millaisista ulottuvuuksista hoitajat käsittävät hoitosuhteen rakentuvan.

■ HOITAJA-POTILASSUHTEEN ULOTTUVUUDET

Hoitosuhteen tavoitteiden määrittelyksen vastavuoroisuus. Sairaalahoidossa hoitaja-potilassuhde alkaa kehkeytyä tilanteessa, jossa hoitaja ja potilas kohtaavat potilaan tullessa osastolle. Hoitosuhteen perimmäisenä ja julkilausuttuna tavoitteena on potilaan hyvinvoinnin edistyminen. Hoitajien käsityksen mukaan hoitosuhteen tavoitteet määrittävät juuri potilaan kulloisistakin tarpeista käsin. Hoitajat ko-

kevat, että hoitavan henkilökunnan tulee ensisijaisesti mukautua näihin tavoitteisiin, ja hoitajan tavoitteet ovat potilaan tavoitteille alistaisia. Tämä tarkoittaa kahta asiaa: ensinnäkin potilaan tavoitteet ovat ensisijaisia suhteessa hoitavan henkilökunnan tavoitteisiin, ja toiseksi potilas on vastuullinen ja aktiivinen toimija hoitaja-potilassuhteessa.

Tavoitteita ei aseta kuitenkaan yksin potilas, vaan tavoitteiden kehkeytymisen prosessi on vastavuoroinen. Hoitajien kokemuksissa vastavuoroisuus kytkeytyykin nimenomaan tavoitteiden määrittelyyn ja määrittymiseen: vastavuoroisuus on neuvottelemista hoidon ja hoitotyön tavoitteista. Neuvottelu perustuu potilaan tarpeiden ja odotusten yhteensovittamiseen hoitajan ammattitaidosta nousevien tavoitteiden kanssa. Vastavuoroisuus näyttäisikin sairaanhoitajan käsitysten mukaan merkitsevän juuri merkityksistä neuvottelemista ja osapuolten halua ja kykyä joustaa omista tavoitteista. Yhteisten tavoitteiden syntyminen on mahdollista vain vastavuoroisuuden kautta.

Hoitosuhteessa myös ristiriitaisien tavoitteiden syntyminen on mahdollista. Potilaan tavoitteet perustuvat hänen omaan vointiinsa ja omaan elämäntilanteeseensa, ja niiden perusta on siinä, kuinka potilas kokee oman vointinsa juuri kyseisessä tilanteessa. Hoitajan tavoitteet puolestaan perustuvat hoitotieteelliseen ja käytännölliseen prosessitietämykseen, jota useimmilla potilailta ei ole. Hoitajan ammatilliset tavoitteet voivat siis olla ristiriidassa potilaan kokemuksen kanssa. Näin ollen hoitajan ja potilaan hoitosuhteelle asettamat tavoitteet voivat jo lähtökohtaisesti olla ristiriidassa erilaisesta orientaatiosta johtuen. Samoin tilannekohtaiset tavoitteet voivat olla hyvinkin erilaisia.

Esimerkkinä ristiriitaisista tilannetavoitteista voi pitää tilannetta, jossa leikkauspotilaan tulee nousta liikkeelle mahdollisimman pian. Potilas kokee itsensä kipeäksi ja haluaisi levätä, hänen tavoitteensa määrittävät siis omien tunteustensa perusteella. Hoitaja puolestaan orientoituu oman tietonsa kautta, ja pyrkii saamaan potilaan pian liikkeelle, koska sen on todettu nopeuttavan paranemista. Näin ollen tilannetavoitteet voivat olla hyvinkin erilaiset, mikä heijastuu vuorovaikutukseen neuvottelutilanteena tai jopa konfliktina. Toinen esimerkki ristiriitaisista tavoitteista liittyy ns. elämäntapasairauksiin. Potilaan tavoitteena voi olla selviytyä juuri kyseisestä tilanteesta, ja hän näkee oman hyvinvointinsa edistämisen tavoitteen tilannekohtaisesti. Hoitajan tavoitteet kytkeytyvät itse ongelman aiheuttajaan, eivät niinkään tilannekohtaiseen hoitoon. Tällöin ristiriitaiset tavoitteet heijastuvat vuorovaikutukseen neuvotteluna siitä, missä määrin hoitaja voi ottaa kantaa potilaan elämäntapoihin ja pyrkiä vaikuttamaan potilaan tavoitteisiin.

Hoitosuhteen tavoitteiden määrittelyn lähtökohtana ovat potilaan tavoitteet, mutta tavoitteista neuvotellaan vastavuoroisesti. Mikäli vastavuoroisuutta ei synny, ristiriitaiset tavoitteet voivat johtaa konfliktiin. Potilaan emotionaaliset reaktiot eivät uhkaa vastavuoroisuutta silloin, kun hoitaja tulkitsee niiden

syntyvän ahdistuksesta, pelosta tai huonovointisuudesta. Sen sijaan potilaan negatiivisten tunteiden ilmaiseminen heikentää vastavuoroisuuden kokemista, mikäli hoitaja tulkitsee potilaan olevan haluton joustamaan omista tavoitteistaan. Vastavuoroisuudelle uhkana on siis se, ettei jompikumpi osapuolista halua tai kykene joustamaan omista tilannetavoitteistaan.

Tasavertaisuus hoitosubteen relationaalisena ulottuvuutena. Hoitosuhteen relationaalinen ulottuvuus syntyy hoitaja-potilasvuorovaikutuksessa samanaikaisesti kuin hoitosuhteen tehtäväulottuvuus. Tasavertaisuuden ulottuvuus kuvaa erityisesti interpersonaalisen vallan jakautumista ja ilmaisemista hoitosuhteessa, ja se tarkoittaa tasavertaisuuden kokemista nimenomaan hoitosuhteen relationaalisella tasolla.

Hoitajat kuvaavat tasavertaisuuden ulottuvuutta kokemuksena siitä, että hoitaja ja potilas ovat ihmisinä ja yksilöinä samalla tasolla ja rinnakkain. Tätä kuvataan kokemuksena siitä, ettei kumpikaan asetu suhteessa toisen yläpuolelle eikä myöskään alapuolelle ”nöyristellen”. Hoitajat kuvaavat tasavertaisuuden näkyvän viestinnän luontevuudessa ja avoimuudessa. Luontevuus näyttäisikin viittaavan erityisesti kielen rekisteriin ja muodollisuuden asteeseen: luontevuus on hoitajan ja potilaan viestinnän mukautumista. Faattisella viestinnällä, joka liittyy muihin teemoihin kuin hoitamiseen, on tärkeä merkitys avoimuuden kokemiselle. Sen koetaan olevan tärkeää erityisesti siinä mielessä, että se irrottaa hoitajan ja potilaan rooleistaan. Hoitajan hetkellinen irtoaminen ammatillisesta roolistaan vahvistaa samanarvoisuuden tunnetta yksilötasolla. Kielen ja viestinnän sisällön ohella nonverbaalinen viestintä on keskeisessä asemassa tasavertaisuuden kokemuksen syntymisessä. Nonverbaalisen viestinnän tasolla hoitajat kuvaavat pyrkivänsä asettumaan fyysisesti potilaan kanssa samalle tasolle. Tällä hoitajat pyrkivät tietoisesti osoittamaan tasavertaisuutta. Tasavertaisuuden osoittaminen on hoitajien keskeinen viestintätavoite, johon hoitajat pyrkivät sekä verbaalisen että nonverbaalisen viestinnän keinoin.

Hoitajat kokevat tasavertaisuuden syntymisessä hyvin oleelliseksi sen, kuinka potilas vastaa hoitajan viestintään. Uhka tasavertaisuuden kokemiselle syntyy potilaan vaatimisesta. Vaatiminen on potilaan tapa käyttää valtaa. Hoitajat kuvaavat niin sanotun vaativan potilaan ”passuuttavan” hoitajaa, millä hoitajat kokevat potilaan viestittävän hierarkkisuuutta tasavertaisuuden sijaan. Vaativalla potilaalla hoitajat eivät tarkoita vaikeahoitoisia potilaita, vaan vaatiminen nähdään juuri relationaalisen tason vallankäyttönä. Vaikeahoitoisen potilaan hoitaminen vaatii hoitajalta prosessiosaamista ja kädentaitojen osaamista. Sen sijaan vaativan potilaan hoitaminen edellyttää hoitajalta vuorovaikutusosaamista.

Henkilökohtaisuus hoitosubteen relationaalisena ulottuvuutena. Hoitajien käsityksen mukaan potilas määrittelee sen, kuinka läheiseksi hoitosuhde voi muodostua.

Läheisyyden astetta määrittelee ennen muuta potilaan itsestäkertominen. Hoitosuhteen ammatillisuus vaikuttaa siihen, että itsestäkertominen ei ole, eikä voikaan olla täysin tasapainossa. Potilaan itsestäkertomiseen hoitajat vastaavat osoittamalla ja korostamalla henkilökohtaisuutta vuorovaikutuksessa. Hoitajan näkökulmasta hoitosuhteen läheisyyden astetta kuvaakin koetun henkilökohtaisuuden aste, joka kytkeytyy siihen, kuinka yksilölliseksi ja persoonalliseksi hoitaja hoitosuhteen kokee.

Henkilökohtaisuuden kehittymisen lähtökohtana on kokemus kontaktin syntymisestä. Hoitajat kuvaavat kontaktia tuntemukseksi siitä, että suhteen molemmat osapuolet kokevat tulevaisuutta ymmärretyksi omana itsenään. Kontaktin syntymisen hoitajat katsovat perustuvan erityisesti potilaan viestimään kontaktihakaisuuteen, jolla hoitajat kuvaavat potilaan aloitteellisuutta ja halukkuutta vuorovaikutukseen. Potilaan vetäytyminen vuorovaikutuksesta heijastuu relationaalisella tasolla suhteeseen etäisyytenä. Kontaktihakaisuutta hoitajat selittävät ennen muuta potilaan persoonallisuudella ja henkilökohtaisella viestintätavalla. Kontaktin kokeminen ja syntyminen on hoitajien mukaan mahdollista kuitenkin kaikkien potilaiden kanssa, mikäli aikaa vuorovaikutukselle on riittävästi.

Hoitosuhde saatetaan kokea hyvinkin henkilökohtaiseksi suhteeksi. Henkilökohtaisuutta ei kuitenkaan määrittele suhteen kesto tai jatkuvuus, vaikka hoitosuhteen kesto vaikuttaakin mahdollisuuksiin kokea se henkilökohtaiseksi. Henkilökohtaisuuden ulottuvuus kuvaakin nimenomaan koettua henkilökohtaisuutta.

Koettu henkilökohtaisuus voi kehittyä sitoutuneisuudeksi, joka tarkoittaa ennen muuta hoitajan emotionaalista sitoutumista hoitosuhteessa. Hoitajat kuvaavat emotionaalisen sitoutumisen syntyvän siten, että he alkavat kokea henkilökohtaista vastuuta potilaasta. Potilas alkaa erottua muista potilaista siten, että esimerkiksi potilaan vointi ja potilaan kohtalo vaikuttavat hoitajan ajatuksiin ja ennen muuta tunteisiin. Hoitosuhde siirtyy siis roolitasolta henkilökohtaiselle tasolle siten, että empatia lisääntyy ja hoitaja asettuu potilaan asemaan myös emotionaalisesti. Emotionaalista sitoutumista kasvattaa erityisesti hoitajan potilaalta saama henkilökohtainen positiivinen palaute. Palauteella on merkitystä siten, että se vahvistaa hoitajan käsitystä toimintansa oikeellisuudesta ja onnistumisesta. Samalla palaute lähentää hoitajan ja potilaan keskinäistä yhteenkuuluvuutta.

Turvallisuus hoitosuhteen relationaalisena ulottuvuuksena. Turvallisuus on potilaan luottamusta hoitajaan. Hoitajien käsitysten mukaan koettu turvallisuus syntyy hoitosuhteeseen silloin, kun potilas luottaa hoitajaan yksilönä ja henkilökohtaisella tasolla. Potilaan turvallisuuden tunne syntyy hoitajien käsityksen mukaan erityisesti siitä, että hoitaja on läsnä potilaan häntä tarvitessa. Läsnäolo

ja läsnäolon osoittaminen on se nonverbaalisen viestinnän piirre, jota hoitajat pitävät kaikkein oleellisimpana tekijänä turvallisuuden syntymisessä. Läsnäolo mahdollistaa tutustumisen, jonka pohjalta potilas voi ratkaista, onko hoitaja turvallinen vuorovaikutuskumppani ja voiko potilas luottaa hoitajaan. Läsnäolon kokemiselle merkityksellistä hoitajien käsityksen mukaan on fyysinen läheisyys ja intiimiys. Erityisesti tilanteissa, joissa potilas on kahden hoitajan kanssa kuten potilashuoneen kylpyhuoneessa, potilas herkemmin kysyy mieltään painavista asioista.

Merkityksellinen vuorovaikutuksen piirre koetun turvallisuuden syntymisessä on hoitajien käsityksen mukaan myös mahdollisuus keskustella monenlaisista muistakin teemoista kuin suoranaisesti sairaudesta ja hoidosta. Faattinen viestintä kytkeytyy siis paitsi tasavertaisuuden myös turvallisuuden kehkeytymiseen siten, että se tarjoaa mahdollisuuden tunnustella hoitajan suhtautumistapoja. Huumori nousee esille tärkeänä tekijänä, jonka avulla potilas voi testata hoitajaa ja muodostaa käsityksen siitä, luottaako potilas hoitajaan vai ei. Huumorilla onkin tärkeä merkitys juuri tutustumisessa ja tunnustelussa.

Hoitajan ammatillinen suhtautuminen niin sanottuihin vaikeisiin kysymyksiin kuten huolta aiheuttaviin negatiivisiin tietoihin luo turvallisuutta. Ammatillinen suhtautuminen tarkoittaa tässä sitä, ettei hoitaja itse osoita epärointiä potilaille emotionaalisesti kuormittavissa tilanteissa ja ettei hoitaja pakene vaikeita tilanteita tai välttele vaikeita kysymyksiä. Ammatillisuuteen kuuluu myös se, että hoitaja kestää potilaan sairastamisesta ja huolesta johtuvia negatiivisia tunneilmauksia. Hoitajien mukaan oleellista on se, että hoitaja ei tällöin hylkää potilasta, vaan pikemminkin pysyy rauhallisena ja osoittaa siten hyväksyntää.

■ HOITOSUHTEESTA NOUSEVAT HAASTEET TUEN OSOITTAMISELLE

Hoitaja-potilassuhteen kehkeytyminen sairaalahoidossa käynnistyy potilaan tultua osastolle. Ennako-odotukset ohjaavat havaintoja, ja havainnot toisen osapuolen viestinnästä alkavat synnyttää merkityksiä viestinnän relationaalisesta ulottuvuudesta. Hoitajien käsitysten perusteella keskeisiksi hoitosuhteen ulottuvuuksiksi voidaan nimetä tavoitteiden määrittämisen vastavuoroisuus, tasavertaisuus, henkilökohtaisuus ja turvallisuus. Nämä ulottuvuudet kuvaavat niitä tekijöitä, joiden hoitajat kokevat olevan oleellisia hoitaja-potilassuhteen rakentumisessa. Hoitosuhteen tekijät heijastuvat myös siihen, miten tukea voidaan osoittaa, miten tuki koetaan ja miten sitä tulkitaan. Eri ulottuvuudet heijastuvat eri tavoin sosiaalisen tuen prosesseihin, ja ne nostavat esille hoitosuhteen vuorovaikutuksen haasteita tuen osoittamiselle.

Tavoitteiden vastavuoroisuuden haaste. Kun sosiaalista tukea tarkastellaan hoitosuhteen toiminnallisten tavoitteiden kehkeytymisen näkökulmasta, ensisijaista on

se, kuinka vastavuoroisesti potilas ja hoitaja onnistuvat neuvottelemaan hoitosuhteen tavoitteet. Jotta hoitajalle ja potilaalle voisi muodostua yhteinen käsitys siitä, millaista tukea potilas tarvitsee ja millaista tukea hoitajan tulisi osoittaa, täytyy heillä olla ainakin jossain määrin yhtenevä käsitys niistä tavoitteista, joita hoitaja-potilassuhteessa on. Heidän tulee myös hyväksyä ja ymmärtää toistensa tilannekohtaiset tavoitteet. Sosiaalista tukea tarkasteltaessa tavoitteiden vastavuoroisuus heijastuu erityisesti hallinnan tunteeseen sosiaalisen tuen perusfunktiona. Hallinnan tunteen näkökulmasta tuen toteutuminen merkitsee sitä, että tukea tarvitseva saa vuorovaikutuksessa resursseja, jotka auttavat häntä saavuttamaan asettamiaan tavoitteita (esim. Cohen & Syme 1985; Shumaker & Brownell 1984). Mikäli potilaan ja hoitajan käsitykset hoitamisen tarpeenmukaisuudesta ovat ristiriitaisia, myös käsitykset tuen tarpeesta, tarvittavan tuen muodosta ja tuen määrästä jäävät ristiriitaisiksi. Tuki ei tuota niitä resursseja, joita tukea tarvitseva kokee oleellisiksi, jolloin myöskään käsitykset osoitetun ja saadun tuen määrästä eivät kohtaa.

Hoitosuhteen ristiriitaiset tavoitteet voivat laskea hoitajan motivaatiota osoittaa tukea. Motivaation tuen antamiseen on todettu riippuvan siitä, mihin attribuoidaan syy tuen tarpeen aiheuttajasta (Dunkel-Schetter & Skokan 1990; Jones & Burleson 1998). Hoitosuhteessa attribuointi perustuu ennen muuta hoitajan käsitykseen potilaan halukkuudesta edistää omaa terveyttänsä. Jos hoitaja näkee, että potilas pystyy vaikuttamaan omaan hyvinvointiinsa ja että potilaan tilanne johtuu osin potilaasta itsestään, motivaatio laskee. Tällöin hoitajan tuen osoittamisen motivaatio määrittyy heikoksi koetun auttamisen halun ja roolista johtuvan normatiivisen paineen välillä. Tilanne voi johtaa joko tuen osoittamisen vähenemiseen, mutta myös niin sanottuun pakonomaiseen hoitamiseen, jolloin hoitaja pyrkii hoitamaan potilasta mahdollisimman hyvin omat tunteuksensa kieltäen (ks. Silfver, Lauri & Leino-Kilpi 1993).

Hoitaja-potilassuhteessa tavoitteiden määrittelemisen vastavuoroisuudelle merkitystä on ainakin sillä, miten hoitaja tulkitsee potilaan tunneilmaisuja. Mikäli hoitaja tulkitsee negatiivisten emotionaalisten ilmaisujen johtuvan esimerkiksi peloista, näyttäisi vastavuoroisuuden kokemus säilyvän. Sen sijaan negatiivisten emotionaalisten reaktioiden tulkitseminen yhteistyöhaluttomuudeksi johtaa vastavuoroisuuden vähenemiseen. Tavoitteiden vastavuoroisuuden keskeinen haaste tuen osoittamiselle onkin se, kuinka yhteisymmärrys tavoitteista rakentuu ja miten viestintätilanteissa merkityksennetään tunneilmaisuja. Hoitajan responsit tunneilmaisuihin voivat samalla rakentaa vastaavuoroisuutta ja ilmaista tukea.

Tasavertaisuuden haaste. Hoitajan ja potilaan roolit syntyvät ammatillisessa kontekstissa, jossa potilas on lähtökohtaisesti autettavan ja hoitaja auttajan roolissa. Sairaalahoidossa potilas onkin aina jossain määrin riippuvainen hoitajan

ammattillisesta osaamisesta ja toiminnasta. Vuorovaikutuksen relationaalisella tasolla hoitaja ja potilas voivat kuitenkin kokea tasavertaisuutta, joka kuvaa sitä, kuinka samanarvoiseksi hoitaja ja potilas kokevat toisensa yksilötasolla. Sosiaalisen tuen näkökulmasta tasavertaisuuden kokeminen kytkeytyy ennen muuta autonomian ja riippuvuuden kysymykseen. Autonomian säilyttäminen on tuen vaikuttavuuden lähtökohta: jotta tuki vahvistaisi hallinnan tunnetta ja hyväksytyksi tuleminen tunnetta, sen pitää lisätä tukea tarvitsevan autonomiaa sen sijaan että se lisäisi riippuvuutta (Ray 1993).

Vuorovaikutuksen näkökulmasta tasavertaisuus näkyy hoitajien käsityksen mukaan erityisesti kielen rekisterissä ja muodollisuuden asteessa. Viestintäkäytännön tasolla kyse on erityisesti mukautumisesta, jolla on tärkeä merkitys myös sille, kuinka luontevaksi vuorovaikutus koetaan. Mukautumista määrittelee ammatillinen konteksti, jossa ylimukautuminen voi relationaalisella tasolla saada alentumisen osoittamiseen ja keinotekoisien läheisyyden tavoitteluun kytkeytyviä merkityksiä. Sosiaalisen tuen näkökulmasta viestinnän mukautuminen luo sen siis sen perustan, jota vasten myös supportiivisia sanomia tulkitaan.

Henkilökohtaisuuden haaste. Koetun henkilökohtaisuuden ulottuvuus lähestyy vuorovaikutussuhteen läheisyyden asteen ulottuvuutta. Läheisyyden on todettu vuorovaikutussuhteissa vaikuttavan siihen, että tuki ylipäätään koetaan tehokkaaksi (Cutrona & Suhr 1992). Tämä tarkoittaisi sitä, että koetun henkilökohtaisuuden kasvaessa myös sosiaalinen tuki lisääntyy: potilas on herkempi tulkitsemaan hoitajan viestinnän supportiiviseksi samanaikaisesti, kun hoitajan motivaatio osoittaa tukea kasvaa (Goldsmith & Dun 1997). Hoitaja-potilassuhteen koettu henkilökohtaisuus kytkeytyy sekä potilaan itsestäkertomiseen että hoitajan osoittamaan henkilökohtaisuuteen. Osoitettuun tukeen henkilökohtaisuus nivoutuu kahdella tapaa: Ensinnäkin potilaan itsestäkertominen lisää hoitajan tietoa potilaasta, jolloin hoitaja voi kohdentaa tukea paremmin. Toisaalta kyse voi olla suhteen relationaalisesta tasosta sinänsä. Kun suhde koetaan henkilökohtaiseksi, se vaikuttaa myös tulkintoihin toisen osallistujan viestintätavoitteista. Tällöin potilas tunnistaa hoitajan osoittaman tuen tueksi.

Hoitaja-potilassuhteen henkilökohtaisuus on merkittävä haaste tuen osoittamiselle, koska potilaan itsestäkertomisella on suuri merkitys sille, kuinka henkilökohtaisuuden ulottuvuus kehittyy. Jotta hoitaja voisi vastata potilaan tuen tarpeeseen, hänen tulisi tuntea potilaan tarpeet. Hoitaja voi kohdentaa sanomansa henkilökohtaisesti, mutta hän on kuitenkin riippuvainen siitä, kuinka suuressa määrin potilas kertoo tunteistaan ja ajatuksistaan hoitajalle. Mitä vähemmän potilas kertoo, sen haastavampaa on erityisesti tuen kohdentaminen. Hoitosuhteen relationaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta tuen kannalta oleellinen kysymys onkin se, kuinka hoitaja viestii omaa kontaktihakuisuuttaan, mutta samalla jättää aloitteellisuuden potilaille. Hoitajan taitojen näkökulmasta

on kyse kyvystä tunnistaa, millaiset rajat potilas omalle yksityisyydelleen asettaa ja kuinka hän niitä vuorovaikutuksessa säätelee.

Relationaalisen turvallisuuden haaste. Potilaan kokemus turvallisuus kuvaa hoitosuhteen luottamuksen astetta. Hoitajat jäsentävät luottamusta erityisesti turvallisuuden tunteen kautta, ja he kuvaavat sen syntyvän siitä, että hoitaja osoittaa vuorovaikutuksessa hyväksyntää. Hyväksynnän tunne on hallinnan tunteen rinnalla sosiaalisen tuen perusfunktio, ja tuessa on kyse siitä, että yksilön kokemus omana itsenään hyväksytyksi tulemisesta vahvistuu (esim. Cobb 1976; Moss 1973). Tästä näkökulmasta turvallisuus hoitosuhteen relationaalisenä ulottuvuutena näyttäytyy yhtenä sosiaalisen tuen perusfunktiona.

Vuorovaikutuksen tasolla turvallisuus syntyy erityisesti läsnäolosta ja sen osoittamisesta. Toinen tärkeä ulottuvuus on hoitajan ammatillinen suhtautuminen vaikeisiin ja emotionaalisesti kuormittaviin asioihin. Vuorovaikutuksessa haasteellista on siis se, kuinka hoitaja suhtautuu potilaan tunneilmaisuihin ja kuinka hän osoittaa läsnäoloaan nonverbaalisesti ja verbaalisesti. Nämä samat vuorovaikutuksen ulottuvuudet voidaan nähdä myös tuen ilmaisemisen tapoina. Relationaalisen turvallisuuden ja sosiaalisen tuen välillä onkin voimakas yhteys.

Mielenkiintoista on se, perustuvatko potilaan käsitykset hoidon aikana saadusta tuesta itse asiassa suoranaisesti hoitosuhteen turvallisuuden ulottuvuuteen sen sijaan, että ne kytkeytyisivät esimerkiksi tiedollisen tuen osoittamiseen tai esimerkiksi supportiivisten sanomien tuottamiseen. Tämä kysymys kytkeytyy myös siihen, miksi juuri emotionaalisen tuen kohdalla potilaat toivovat enemmän tukea tai pitävät hoidossa välittyvän tuen määrää vähäisempänä kuin hoitajat. Onko mahdollista, että potilaat kuvaavatkin tällöin kokemustaan hoitosuhteen ulottuvuuksista? Hoitajat kuvaavat usein kiirettä yhdeksi syyksi sille, miksi tuen osoittaminen jää liian vähäiseksi, ja he kokevat kiireen suurimmaksi syyksi sille, etteivät he pysty riittävästi tukemaan potilasta. Hoitosuhteen vuorovaikutuksen näkökulmasta kyse voi olla myös relationaalisen turvallisuuden syntymisestä. Tuen osoittamisen uhkatekijänä ei ehkä olekaan kiire sinänsä, vaan kiire heijastuu siihen, kuinka turvalliseksi hoitosuhde relationaalisella tasolla koetaan. Erityisesti emotionaaliseksi tarkoitettu tuki edellyttäne sitä, että hoitaja-potilassuhde koetaan riittävän turvalliseksi.

■ LOPUKSI

Jotta voidaan tarkastella sitä, miten tuki koetaan hoitaja-potilassuhteessa, on tarkasteltava myös sitä, miten hoitaja-potilassuhde koetaan. Tässä artikkelissa on empiirisen aineiston pohjalta tarkasteltu, millainen vuorovaikutussuhde potilas-hoitajasuhde on hoitajan käsitysten mukaan. Artikkelissa on myös pohdittu, kuinka erilaiset hoitosuhteen ulottuvuudet heijastuvat potilaalle osoitettuun tukeen.

Sosiaalisen tuen perusfunktiot ovat hyväksytyksi tulemisen tunne ja hallinnan tunne, jotka syntyvät prosessissa, jossa supportiivisia sanomia merkityksennetään. On kuitenkin myös mahdollista, että ongelma- ja kriisitilanteissa, jollaiseksi myös sairaalahoitoon joutuminen voidaan katsoa, hyväksi koettu viestintäsuhde on itsessään supportiivinen. Tällöin on vaikeaa eritellä sitä, koetaanko supportiiviseksi juuri tukea antava viestintä sinänsä vai relationaalinen viestintä ja relationaaliset merkitykset, jotka vuorovaikutuksessa syntyvät. Tätä kysymystä tulisi tarkastella syvemmin ja laajemmin erilaisten vuorovaikutussuhteiden konteksteissa.

Tässä artikkelissa on tarkasteltu hoitosuhteen ulottuvuuksia sairaanhoitajan näkökulmasta, ja tuen syntymiselle kriittisiä vuorovaikutustekijöitä on tarkasteltu sairaanhoitajien käsitysten valossa. Tulevaisuudessa olisi oleellista selvittää sitä, nousevatko samat ulottuvuudet merkityksellisiksi hoitaja-potilassuhteessa myös potilaiden näkökulmasta. Tämä auttaisi myös paremmin ymmärtämään, mistä syntyvät merkitykset tuesta: vuorovaikutussuhteestako vai vuorovaikutussuhteessa viestitystä tuesta.

KIRJALLISUUS

- Aakala, P., Turunen, H. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2000. Nuorten aikuisten kokemuksia luusarkooman sairastamisesta. *Hoitotiede* 12, 204–216.
- Aavarinne, H. 1994. Sairaanhoidon opiskelijoiden ohjauksellisten ja opetuksellisten valmiuksien kehittyminen hoitotieteellisen tutkimuksen kohteena. *Hoitotiede* 6, 31–35.
- Albrecht, T. L. & Adelman, M. B. 1987. Communicating social support: A theoretical perspective. Teoksessa T. L. Albrecht, & M. B. Adelman (toim.) *Communicating social support*. Newbury Park: Sage, 18–39.
- Albrecht, T. L., Burleson, B. R., Goldsmith, D. 1994. Supportive communication. Teoksessa M. L. Knapp & G. R. Miller (toim.) *Handbook of interpersonal communication*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 419–449.
- Albrecht, T. L. & Goldsmith D. J. 2003. Social support, social networks and health. Teoksessa T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrott (toim.) *Handbook of health communication*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 263–284.
- Barnes, M. K. & Duck, S. 1994. Everyday communicative contexts for social support. Teoksessa B. R. Burleson, T. L. Albrecht & I. G. Sarason (toim.) *Communication of social support. Messages, interactions, relationships, and community*. Thousand Oaks: Sage, 175–194.
- Brock, D. C., Sarason, I. G., Sanghvi, H. & Gurung, R. A. R. 1998. The perceived acceptance scale: development and validation. *Journal of Social and Personal Relationships* 15, 5–22.
- Burleson, B.B. & MacGeorge, E.L. 2003. Supportive communication. Teoksessa Te-

- oksessa M.A. Knapp & J.A. Daly (toim.) Handbook of interpersonal communication (3rd edition). Thousand Oaks: Sage, 374–422.
- Cobb, S. 1976. Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine* 38, 300–314.
- Cohen, S. & Syme, S. L. 1985. Issues in the study and application of social support. Teoksessa S. Cohen & S. L. Syme (toim.) *Social support and health*. Orlando: Academic Press, 3–22.
- Cutrona, C. E. & Suhr, J. A. 1992. Controllability of stressful events and satisfaction with spouse support behaviors. *Communication Research* 19, 154–174.
- Cutrona, C. E. & Suhr, J. A. 1994. Social support communication in the context of marriage: An analysis of couples' supportive interactions. Teoksessa B. R. Burleson, T. L. Albrecht & I. G. Sarason (toim.) *Communication of social support. Messages, interactions, relationships, and community*. Thousand Oaks: Sage, 113–136.
- Dillard, J.P., Anderson, J.W. & Knobloch, J.K. 2003. Interpersonal influence. Teoksessa M.A. Knapp & J.A. Daly (toim.) *Handbook of interpersonal communication* (3rd edition). Thousand Oaks: Sage, 425–474.
- Dunkel-Schetter, C. & Skokan, L. A. 1990. Determinants of social support provision in personal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships* 7, 437–450.
- Eriksson, E. 1996. A description of the help received by cancer patient's relatives in their adjustment. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja, sarja D, osa 219.
- Fosbinder, D. 1994. Patient perceptions of nursing care: An emerging theory of interpersonal competence. *Journal of Advanced Nursing* 20, 1085–1093.
- Gerlander, M. 2003. Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 3.
- Goldsmith, D. 1992. Managing conflicting goals in supportive interaction. An integrative theoretical framework. *Communication Research* 19, 264–286.
- Goldsmith, D. J. & Dun, S. A. 1997. Sex differences and similarities in the communication of social support. *Journal of Social and Personal Relationships* 14, 317–338.
- Goldsmith, D. J. & Fitch, K. 1997. The normative context of advice as social support. *Human Communication Research* 23, 454–476.
- Haverinen, R. 1998. Kriittisten palvelutapahtumien tutkiminen – kohti hyviä palvelukokemuksia? Teoksessa R. Haverinen, L. Simonen & I. Kiikkala (toim.) *Kohtaamisia sosiaali- ja terveysalan areenoilla. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Raportteja* 221/1998, 82–98
- Hullett, C. R., McMillan, J. J. & Rogan, R. G. 2000. Caregiver's predispositions and perceived organizational expectations for provision of social support to nursing home residents. *Health Communication* 12, 277–300.
- Jokinen, P. 1995. Astmaa sairastavien lasten vanhempien kokemukset saamastaan tuesta. *Hoitotiede* 7, 110–111.

- Jones, S. M. & Burleson, B. R. 1998. Causal attributions in the emotional support process: Effects on the production of comforting messages. Paper presented at the annual meeting of National Communication Association, November 1998, New York.
- Karhu-Hämäläinen, A. & Eriksson E. 2001. Sädehoito-osaston fyysinen hoitoympäristö avohoitopotilaan kokemana. *Hoitotiede* 13, 247–257.
- Kaunonen, M. 2000. Support for a family in grief. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 731.
- Koivula, M. 2002. Ohitusleikkauspotilaiden pelot, ahdistuneisuus ja sosiaalinen tuki. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 875.
- Kumpusalo, E. 1991. Sosiaalinen tuki, huolenpito ja terveys. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimusraportteja 8/1991. Helsinki: VAPK.
- Kuuppelomäki, M. 2002. Kuolevan potilaan emotionaalinen tukeminen – sairaanhoitajien näkökulma. *Hoitotiede* 14, 115–128.
- Lampinen, M., Åstedt-Kurki, P. & Tarkka, M.-T. 2000. Hoitajien antama tuki leikkikäisten vanhemmille sairaalassa. *Hoitotiede* 12, 195–203.
- Larose, S. & Boivin, M. 1997. Structural relations among attachment working models of parents, general and specific support expectations, and personal adjustment in late adolescence. *Journal of Social and Personal Relationships* 14, 579–602.
- Larsson, G. & Starrin, B. 1990. Patient-nurse interactions: Relationships between person characteristics, empathy, content of communication, and patients' emotional reactions. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 4, 129–135.
- Lehto, B., Laitinen-Junkkari, P. & Turunen, H. 2000. Omaisten saama sosiaalinen tuki teho-osaston hoitohenkilökunnalta. *Hoitotiede* 12, 66–76.
- Lepola, I., Aho, R. & Louet, T. 2001. Aivokasvainpotilaiden kuvaukset potilaana olemisesta ja hoidosta yliopistollisen keskussairaalan neurokirurgian klinikassa. *Hoitotiede* 13, 3–10.
- Liponkoski, R. & Routasalo, P. 2001. Iäkkään kuntoutuspotilaan saama emotionaalinen tuki sairaalahoidon aikana. *Hoitotiede* 13, 258–265.
- Mikkola, L. 2000. Supportiivinen viestintä hoitotyössä. Sosiaalisen tuen tutkimusnäkökulmien tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Moss, G. E. 1973. *Illness, immunity, and social interaction*. New York: Wiley.
- Mäkinen, B., Välimäki M. & Katajisto J. 1999. Hoitajien käsityksiä kuolemasta ja kuolevan potilaan omaisen tukemisesta. *Hoitotiede* 11, 109–118.
- Perälä, M.-L. (toim.) 1998. *The direction of nursing: A strategy for quality and effectiveness*. Helsinki: Stakes.
- Poskiparta, M. 1994. Hoitajien itsearviointit vuorovaikutustaitoja kehitettäessä videotallenteita apuna käyttäen. *Hoitotiede* 6, 211–217.
- Ray, E. B. 1993. When the links become chains: Considering dysfunctions of supportive communication in the workplace. *Communication Monographs* 60, 106–111.
- Ruben, B. D. 1990. *The health caregiver-patient relationship: Pathology, etiology, treat-*

- ment. Teoksessa E. B. Ray & L. Donohew (toim.) *Communication and health. Systems and applications*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 51–68.
- Ruben, B. D. 1993. What patients remember: A content analysis of critical incident in health care. *Health Communication* 5, 99–112.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R. & Sarason, I. G. 1990a. The sense of acceptance and the role of relationships. Teoksessa B. R. Sarason, I. G. Sarason & G. R. Pierce (toim.) *Social support: An interactional view*. New York: Wiley, 97–128.
- Sarason, I. G., Pierce, G. R. & Sarason, B. R. 1990b. Social support and interactional processes: A triadic hypothesis. *Journal of Social and Personal Relationships* 7, 495–506.
- Shumaker, S. A. & Brownell A. 1984. Toward a theory of social support: closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues* 40, 11–36.
- Silvfer, P., Lauri, S. & Leino-Kilpi, H. 1993. Hankala potilas – kuka hän on? Em-piirinen tutkimus hoitohenkilökunnan käsityksistä. Turun yliopisto. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja A:2 / 1993.
- Suominen, T. 1994. The nursing care of breast cancer patients: Perceived information, support, and participation. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis ser. D*, 144.
- Suominen, T. & Laippala, P. 1993. Breast cancer patients. The support given by nurses. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 7, 131–134.
- Suominen, T., Leino-Kilpi, H. & Laippala, P. 1994. Breast cancer patients' perceived participation in health care: How do patients themselves and nurses assess this participation. *Nursing Ethics* 1, 113–126.
- Trenholm, S. & Jensen, A. 1996. *Interpersonal Communication* (3rd edition). Belmont: Wadsworth.
- Trees, A. 2000. Nonverbal communication and the support process: Interactional sensitivity in interactions between mothers and young adult children. *Communication Monographs* 67, 239–261.
- von Essen, L., Burström, L. & Sjöden, P.-O. 1994. Perceptions of caring behaviors and patient anxiety and depression in cancer patient-staff dyads. *Scandinavian Journal of Caring Sciences* 8, 205–212.
- Väättäinen, A.-M. & Krause, K. 1988. Syöpää sairastavan potilaan kokema psyykkisen tuen tarve. Teoksessa S. Sinkkonen & M. Paunonen (toim.) *Sairaanhoidon vuosikirja XXIV*. Helsinki: SHKS, 65–81.

JÄNNITTEISYYS OPETTAJAN JA OPPIJAN VUOROVAIKUTUSSUHTEESSA

Maija Gerlander, FT
Helsingin yliopisto

Emma Kostainen, FT
Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Artikkelissa tarkastellaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen luonnetta ja dynamiikkaa relationaalisen dialektiikan näkökulmasta. Opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhde määritellään ensinnäkin kaksisuuntaiseksi viestintäsuhteeksi, jossa kuvastuvat ja rakentuvat suhteen ulottuvuudet sekä opettajan ja oppijoiden identiteetit. Vuorovaikutussuhde nähdään ensisijaisesti viestinnässä syntyvänä ilmiönä, ei etukäteen annettuna suhdekategoriana. Viestintää tarkastellaan konstitutiivisena prosessina, jossa henkilöt ja suhteet, kuten opettaja ja oppija, eivät ole analyttisesti erotettavissa viestinnästä erillisinä entiteetteinä, vaan ne ovat vuorovaikutuskäytännöissä syntyviä, ylläpidettäviä ja muuttuvia vuorovaikutusidentiteettejä, positioita. Toiseksi opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhde ymmärretään lähtökohdiltaan asymmetrisenä ja jännitteisenä eli vastakkaisia elementtejä sisältävänä dialektisena suhteena. Asymmetrisyys nousee osapuolten erilaisista tehtävistä ja siten erilaisesta näkökulmasta suhteeseen. Artikkelissa tarkastellaan riippuvaisuuden ja autonomisuuden, välittämisen ja instrumentaalisuuden, arvioimisen ja hyväksymisen sekä ilmaisemisen ja suojaamisen välisiä jännitteitä opettaja-oppijasuhhteessa sekä pohditaan dialogia vuorovaikutuksen jännitteisyyden näkökulmasta.

Asiasanat: asymmetrisen viestintäsuhte, dialogi, opettaja-oppijavuorovaikutussuhde, relationaalinen dialektiikka, vuorovaikutuksen jännitteisyys

JOHDANTO

Opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhde on yksi tyypillisimmistä institutionaalisista vuorovaikutussuhteista. Meillä jokaisella on siitä kokemuksia, jotka ovat voineet myönteisyydellään tai kielteisyydellään vahvasti vaikuttaa siihen, mitä ja miten olemme opiskelleet, mitä ajattelemme itsestämme oppijoina tai millaisiin työtehtäviin olemme hakeutuneet. Tässä artikkelissa tarkastellaan teoreettis-käsitteellisistä näkökulmista opettajan ja oppijan välisen vuorovaikutussuhteen luonnetta ja dynamiikkaa.

Opettaja-oppijasuhteen luonnetta tarkastellaan relationaalisten jännitteiden kautta, jotka ovat relationaalisen dialektiikan keskeisiä käsitteitä (ks. Baxter & Montgomery 1996; Rawlins 2000). Viestintätieteissä relationaalinen

dialektiikka on löyhä teoreettinen viitekehys tai näkökulma, jonka tarkastelun kohteena ovat ihmisten väliset suhteet ja niiden dynamiikka. Relationaalisten jännitteiden nähdään kuuluvan opettaja-oppijasuhteen perusolemuksen. Relationaalista dialektiikkaa on käytetty ensisijaisesti läheisten viestintäsuhteiden, kuten pari- ja ystävyysuhteiden tutkimiseen (ks. Baxter 2004; Rawlins 1998). Professionaaliin tai institutionaaliin viestintäsuhteisiin sitä on sovellettu vain muutamissa tutkimuksissa, kuten opettajan ja oppijan (Rawlins 2000), ohjaajan ja jatko-opiskelijaohjattavan (Poutiainen & Gerlander 2005) sekä lääkärin ja potilaan välisen suhteen tarkastelussa (Gerlander 2003).

Artikkelin alussa luonnehditaan tiiviisti aikaisempaa opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteen tutkimusta, minkä jälkeen määritellään opettajan ja oppijan välisen vuorovaikutuksen käsitettä. Vuorovaikutussuhteen relationaalisia jännitteitä käsittelevän luvun alussa esitellään relationaalisen dialektiikan teoreettinen viitekehys sekä määritellään sen ydinkäsite, relationaalinen jännite. Artikkelin lopussa pohditaan, mitä jännitteisyyden näkökulma tarjoaa opettaja-oppijasuhteen tarkastelulle, erityisesti käsitykselle dialogista, sekä mitä aiheita sen pohjalta voidaan nostaa tutkimuksen kohteeksi.

OPETTAJA-OPPIJAVUOROVAIKUTUSSUHTEN NÄKYMÄTTÖMYYS OPETUSVIESTINNÄN TUTKIMUKSESSA

Opetusviestintä (instructional communication) on yksi puheviestintätieteen perinteisiä tutkimusalueita. Opetusviestinnän tutkimuskohde on laaja: siihen sisältyy viestintä kaikenlaisissa opetuskonteksteissa tai -ympäristöissä ja millä tahansa alalla tai kouluasteella (ks. esim. McCroskey, Richmond & McCroskey 2002; Staton 1989).

Opetusviestinnän tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu opettajan viestintää, kuten opettajien välittömyyttä ja viestintä- tai sosiokommunikatiivista tyyliä (ks. esim. McCaleb 1987; McCroskey, Richmond & McCroskey 2002; Sallinen-Kuparinen 1987; 1992). Yksi keskeisimmistä opetusviestinnän tutkimuksen tavoitteista on ollut selvittää opettajan viestinnän ja oppimisen välisiä yhteyksiä (ks. esim. McCroskey, Sallinen, Frayer, Richmond & Barraclough 1996; Witt & Wheelless 2001). Lisäksi on tutkittu opettajan kokemia viestintähuolia (ks. esim. Seppälä 1995) tai opettajan vallankäyttöä (ks. esim. Booth-Butterfield 1992; Richmond & McCroskey 1992) sekä opettajan viestintätaitoja tai -osaamista (ks. esim. Brusckhe & Gartner 1991; Feezel 1987). Oppilaiden viestinnässä keskeinen tutkimuskohde on ollut viestintäarkuus tai esiintymisjännitys (ks. esim. Burk 2001). Lisäksi on tutkittu oppilaiden viestintähalukkuutta ja viestintätaitoja (ks. esim. Almeida 2004).

Tarkastelun kohteena tutkimuksissa on siis ollut joko opettajan tai oppijoiden viestintäkäyttäytyminen. Kuitenkaan opettajan ja oppijan pitäminen erillisinä viestintäosapuolina ei riitä kuvaamaan opettajan ja oppijoiden välistä

suhdetta. Niitä tutkimalla ei pystytä selvittämään esimerkiksi sitä, miten opettaja-oppijasuhde rakentuu, miten sitä ylläpidetään tai millaiset asiat horjuttavat sitä. Opettajan ja oppijan viestintää erillisinä tarkastelemalla ei myöskään voida tutkia sitä, miten opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhde ja sen piirteet vaikuttavat oppimiseen (Nussbaum & Friedrich 2005, 578). Opettaminen, opiskelu ja oppiminen kietoutuvat opetustilanteen vuorovaikutussuhteisiin, niin opettajan ja oppijoiden välisiin kuin oppijoiden keskinäisiin. Esimerkiksi Rawlinsille (2000, 5) opettaminen on olennaisesti suhteisiin sisältyvää, ”inherently relational”. Suhdenäkökulma on tullut esille viimeaikaisessa opetusviestinnän tutkimuksessa, jossa on käsitelty esimerkiksi opettajan viestintätaitojen lisäksi opettajan vuorovaikutusosaamista eli opettaja-oppilassuhteen rakentumisesta ja ylläpitämisestä (ks. esim. Frymier & Houser 2000; Martin, Myers & Mottet 1999). Suhdenäkökulman esille nostaminen edellyttää kuitenkin sitä, että opetusviestinnän tutkimuksissa vuorovaikutussuhde pystytään käsitteellistämään selkeämmin, minkä jälkeen sitä voidaan myös tarkastella jäsentyneemmin.

Suhteen merkitys ja suhdenäkökulma opettamisessa on ollut esillä myös kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja opettajankoulutuksessa. Esimerkiksi Harjunen (2002) tarkastelee opettajan pedagogista auktoriteettia käsittelevässä tutkimuksessaan opettamista nimenomaan opettaja-oppilassuhteen kannalta. Hänen (2002, 464) mukaansa opettaminen ja opettajuus ovat pitkälti suhdetoimintaa, vaikka suhdenäkökulmasta ei saateta liiemmin puhua teknisempien, aineen opettamiseen liittyvien asioiden viedessä ajan. Kansanen (1999) puolestaan asettaa opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteen yhdeksi opettamis-opiskelu-oppimisprosessin peruselementiksi. Opettajankoulutuksessa vuorovaikutuksen merkitys on nähty tärkeänä oppimisen ja opettajana kehittymisen alueena (ks. Rasku-Puttonen & Rönkä 2004). Harjunen (2002, 464) kuitenkin toteaa, että opettajankoulutuksessa käsitellään vuorovaikutustilanteita, mutta ei puhuta suhteista. Yhtenä syynä tarkastelun vähyyteen on todennäköisesti suhdetta koskevien jäsennysten niukkuus. Näyttää siltä, että sekä puheviestintätieteellisessä että kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opettajan ja oppijan suhteen tarkastelun tarpeellisuus on tunnistettu, vaikka aiheen tutkimus on vielä vähäistä.

■ MITÄ TARCOITETAAN OPETTAJAN JA OPPIJAN VUOROVAIKUTUSSUHTEELLA?

Vaikka opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutus on paljon käytetty käsite sekä puheviestinnän että kasvatustieteen tutkimuksissa, sitä ei useinkaan tarkemmin käsitteellisesti määritellä. Sillä voidaan tarkoittaa laajasti oppijan ja opettajan välisiä, toisiinsa vaikuttavia tekoja tai toimintoja tai spesifisti kasvokkaista, kahdenkeskistä vuorovaikutusta. Tässä artikkelissa opettajan ja op-

pijan välinen vuorovaikutussuhde ymmärretään ontologisesti viestinnälliseksi ilmiöksi: se on ensisijaisesti viestintäprosessi (ks. Penman 2000, 1), jossa luodaan ja jaetaan merkityksiä ja jossa viestinnän sisältö on aina jossakin suhdeympäristössä ja siten tarkasteltavissa relationaalisesta näkökulmasta.

Opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhde ymmärretään ensinnäkin *kaksi-suuntaiseksi viestintäsuhteeksi*, jossa kuvastuvat ja rakentuvat suhteen ulottuvuudet sekä opettajan ja oppijoiden identiteetit. Viestintätieteessä vuorovaikutus määritellään usein viestintäprosessin piirteenä tai ominaisuutena, kun halutaan korostaa viestinnän kaksisuuntaisuutta sekä viestintäosapuolten – kuten opettajan ja oppijan – toimintojen tai kognitioiden samanaikaisuutta. Viestintätekojen sisällöllinen liittyminen toisiinsa (ts. merkitysten tulkinta ja huomioonottaminen) tekee viestintäprosessista vuorovaikutusta. Tällöin ei voi olla vuorovaikutusta ilman sisältöä tai arvoja. Näin ollen opettaja-oppijasuhde nähdään ensisijaisesti viestinnällisenä, viestinnässä syntyvänä ilmiönä, ei etukäteen annettuna suhdetekategoriana. Artikkelissa käytetään käsitteitä opettaja-oppijasuhde sekä opettajan ja oppijan välinen vuorovaikutussuhde, jotka molemmat pohjautuvat viestinnälliseen näkemykseen suhteesta. Vuorovaikutussuhdetta käytetään silloin, kun halutaan korostaa suhteen viestinnällistä luonnetta, niitä viestintäprosesseja ja -käytänteitä, jossa suhde syntyy.

Tämän näkemyksen lähtökohtana on viestinnän ymmärtäminen myös konstitutiivisena prosessina (ks. Deetz 1994; Leeds-Hurwitz 1995; Sigman 1998). Siksi tarkasti ottaen ei voida puhua viestinnästä suhteissa, joka antaa ymmärtää suhteen ja viestinnän erillisiksi ilmiöiksi ja että viestintä on vain yksi muuttuja monien muiden joukossa, vaan suhteista viestinnässä (Baxter 2004). Tästä seuraa, että henkilöt ja suhteet, kuten opettaja ja oppija, eivät ole analyttisesti erotettavissa viestinnästä erillisinä entiteetteinä, vaan ne ovat vuorovaikutuskäytänteissä syntyviä, ylläpidettäviä ja muuttuvia vuorovaikutusidentiteettejä, positioita. Opettajuutta ja oppijuutta siis luodaan ja ylläpidetään ja niitä voidaan myös uhata ja murentaa vuorovaikutuksessa.

Toiseksi opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhde ymmärretään lähtökohdiltaan *asymmetrisenä ja jännitteisenä* eli vastakkaisia elementtejä sisältävänä dialektisena suhteena. Asymmetrisyys nousee osapuolten erilaisista tehtävistä ja niihin liittyen erilaisista suhteeseen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista ja siten erilaisesta näkökulmasta suhteeseen. On tyyppillistä ajatella, että opettajan tehtävänä on opettaa eli suunnitella, organisoida ja ohjata oppimistilanteen toimintaa ja työskentelyä, huolehtia ilmapiiristä ja oppimista edistävästä vuorovaikutuksesta sekä motivoida ja antaa palautetta (ks. Harjunen 2002, 61; Kansanen 1999). Oppijan tehtävä on puolestaan opiskella ja pyrkiä oppimaan mahdollisimman hyvin. Suhdetta voidaan ensisijaisesti pitää tehtäväkeskeisenä, mutta siihen liittyy olennaisesti myös henkilökohtaisille suhteille ominaista välittämistä.

Relationaalisen viestinnän näkökulma ottaa huomioon sen, että viestillä on samanaikaisesti sekä sisältöulottuvuus että suhdeulottuvuus (ks. esim. Griffin 2003; Trenholm & Jensen 1992). Viestin sisältöulottuvuudella tarkoitetaan kaikkea sitä, mitä vuorovaikutusosapuolet konkreettisesti sanovat toisilleen. Viestin relationaalinen ulottuvuus puolestaan antaa vihjeitä siitä, miten viestin sisältö tulisi tulkita (Watzlawick, Bavelas & Jackson 1967, 52). Se antaa vuorovaikutusosapuolille tietoa siitä, oliko viesti tarkoitettu esimerkiksi vähätteleväksi, vilpittömäksi ystävyyden osoitukseksi, sarkastiseksi huomautukseksi vai kenties vitsiksi. Viestin suhdemerkitykset välittyvät olennaisesti nonverbaalisen merkkijärjestelmän kautta (ks. Trenholm & Jensen 1992, 367). Viestin sisältö toteutuu aina jossakin suhteessa, joka rakentuu viestintäprosessin edetessä. Aina kun sanomme jotain, luomme samanaikaisesti toistemme välisen suhteen ja määrittelemme sekä omaa että toisen vuorovaikutusidentiteettiä (ks. Tracy 2000). Näin viestin relationaalinen ulottuvuus antaa vuorovaikutusosapuolille tietoa siitä, mitä he toisistaan ajattelevat (ks. Trenholm & Jensen 1992, 236).

Opetuksen kannalta relationaalinen ulottuvuus merkitsee sitä, että ei ole olemassa pelkkää sisältöä: koska sisältö toteutuu aina suhdeympäristössä, suhdeulottuvuus vaikuttaa myös sisällölle annettavaan merkitykseen. Tällöin se merkitsee myös sitä, että viestintä ei ole vain viihtyvyystekijä tai kognitiivista oppimista tukeva elementti, vaan myös oppimisen paikka tai tila. Tiedosta ja tietämisestä tulee siis ensisijaisesti sosiaalisen toiminnan, vuorovaikutuksen tulosta, ei yksilön pään sisäistä prosessointia. Opetus- ja ohjaustilanteiden vuorovaikutuksen merkitys kasvaa, sillä vuorovaikutuksen laatu kuvastaa osaltaan oppimisen laatua. Relationaalisen näkökulman soveltamisen seurauksena opetuksessa ja ohjauksessa korostuvat sosiaaliset ja sosioemotionaaliset prosessit (ks. myös Kumpulainen & Wray 2004, 12). Tällöin esimerkiksi tunteiden merkitys oppimisessa korostuu, koska tunteet – niiden ilmaiseminen, tulkinta ja niistä neuvotteleminen vuorovaikutussuhteissa – asettuvat myös oppimista konstituiviksi tekijöiksi (ks. Vehviläinen 2004).

RELATIONAAISET JÄNNITTEET OPETTAJAN JA OPPIJAN VUOROVAIKUTUSSUHTEESSA

Relationaaliset jännitteet ovat relationaalisen dialektiikan teorian keskeinen käsite. Teorian ydinajatus on, että suhteet syntyvät, niitä ylläpidetään ja ne muuttuvat viestinnässä ilmenevien ja siinä syntyvien vastakkaisten voimien dynamisessa vuorovaikutuksessa. Vastakkaisten voimien välinen jatkuva dialogi tekee suhteista dynaamisia, alati liikkeessä olevia entiteettejä (ks. Baxter 2004; Baxter & Montgomery 1996). Suhteet eivät näin ollen ole stabiileja, eikä niiden myöskään ajatella kehittyvän kohti tiettyä päämäärää tai tiettyyn suuntaan.

Relationaaliset jännitteet ovat suhteeseen olennaisesti kuuluvia, vastakkai-

sia verbaalis-ideologisia voimia tai diskursseja, joissa on kysymys kilpailevista näkökulmista, orientaatioista, arvoista ja tehtävistä (ks. Baxter 2004, 8; Baxter & Montgomery 1996). Ne eivät ole yksilöiden kognitiivisia dilemmoja, vaan suhteen olennaisia osia, joista ei voi päästä eroon kadottamatta koko suhdetta. Relationaaliset jännitteet eivät siis ole ratkaistavia ongelmia tai konflikteja, vaikka ne voivatkin vaikuttaa ongelmien ja konfliktien syntymiseen ja ilmeneeseen. Näin ollen opettaja-oppijasuhteen asymmetrisyys ilmenee vuorovaikutussuhteen jännitteissä ja osaltaan asymmetrisyys myös ruokkii tietynlaisten jännitteiden syntymistä.

Koska ristiriitaisuudet ja jännitteet nähdään luonnollisena viestinnän tilana ja viestintäkäyttäytymisen lähteenä (Mifsud & Johnson 2000, 93), relationaalista dialektiikkaa onkin luonnehdittu ontologiseksi dialektiikaksi (erotuksena totuutta ja tietämistä tarkastelevasta epistemologisesta dialektiikasta). Relationaalisen dialektiikan kehittäjät Leslie Baxter ja Margaret Montgomery nimittävät teoriaansa myös dialogisesti orientoituneeksi dialektiikaksi, koska se perustuu vahvasti Bahtinin dialogifilosofiaan, erityisesti ajatukseen vastakkaisten, toisiaan vetävien (centripetal) ja erottavien (centrifugal) voimien jatkuvasta vuorovaikutuksesta. Sosiaalinen todellisuus on Bahtinille (1981, 272) jännitteiden kyllästävä, ristiriitaisten voimien vuorovaikutuksesta muodostuva kokonaisuus.

Oleennaista on ymmärtää jännitteiden samanaikaisuus. Esimerkiksi läheisyys ja etäisyys nähdään samanaikaisesti läsnä oleviksi, toisiinsa kietoutuviksi kokonaisuuksiksi, jotka toisensa kieltäessään ovat samalla riippuvaisia toisistaan. Tämä merkitsee sitä, että vuorovaikutussuhteessa on samanaikaisesti sekä avoimuutta ja suojaamista, odotuksenmukaisuutta ja yllätyksellisyyttä, läheisyyttä ja etäisyyttä jne. Esimerkiksi oppija tarvitsee oman autonomisuutensa ilmentämiseen ja rakentamiseen vuorovaikutussuhteita opettajaan ja toisiin oppijoihin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa henkilökohtaisten suhteiden perusjännitteiksi ovat muotoutuneet integraation ja separaation, stabiiliuden ja muutoksen sekä ilmaisemisen/avoimuuden ja yksityisyyden väliset jännitteet (ks. Baxter 2004). Niitä pidetään jo vakiintuneina läheisten vuorovaikutussuhteiden perusjännitteinä. Kuitenkin on huomattava, että jännitteitä kuvaavat termit eivät ole vakiintuneita. Samaa tarkoittava jännite voidaan eri tutkimuksissa nimetä eri tavoin. Osa nimikkeistä on synonyymeja, mutta osa kuvastaa jännitteen tilannekohtaisuutta. Esimerkiksi integraation ja separaation välinen jännite on voitu nimetä samanlaisuuden ja erilaisuuden ja ”minä” ja ”me” -identiteetin väliseksi jännitteeksi (Baxter 2004, 9) tai sitä on kuvattu autonomisuuden ja riippuvaisuuden väliseksi jännitteeksi (ks. Gerlander 2003).

Rawlins (2000) on tarkastellut opettaja-oppijasuhdetta pedagogisena ystävyys-suhteena ja nimennyt opettajan näkökulmasta katsottuna seuraavat neljä jännitettä:

- 1) riippuvaisuuden ja riippumattomuuden (autonomisuus) välinen jännite,
- 2) välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite,
- 3) arvioimisen ja hyväksymisen välinen jännite sekä
- 4) ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite.

Osittain yhdenmukaisia Rawlinsin jännitteiden kanssa ovat Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) nimeämät suomalaisten jatko-opiskelijoiden ja ohjaajien vuorovaikutussuhteessa ilmenevät jännitteet: autonomisuus - riippuvaisuus, asiakaskeisyys - henkilökohtaisuus, asymmetrisyys - symmetrisyys sekä arviointi - hyväksyminen. Rawlinsin (2000) kuvailemat jännitteet perustuvat hänen omien opiskelijoidensa antamiin vastauksiin. Tarkemmin hän ei artikkelissaan aineistoaan määrittele. Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) tutkimus pohjautuu kolmen jatko-opiskelijan ja kolmen ohjaajan haastatteluihin (he eivät olleet ohjaussuhteessa toisiinsa). Haastateltavat edustivat humanistisia ja taidealoja. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin lehdistössä käytyä ohjausta koskenutta julkista keskustelua. Molempien tutkimusten jännitteet liittyvät erityisesti ohjaussuhteen tarkasteluun, mutta niitä voidaan soveltaa myös yleisemmin opettaja-oppijasuhteisiin. Seuraavaksi avaamme riippuvaisuuden ja autonomisuuden, välittämisen ja instrumentaalisuuden, arvioimisen ja hyväksymisen sekä ilmaisemisen ja suojaamisen välisiä jännitteitä ja pohdimme niiden ilmenemistä opettaja-oppijasuhhteessa erityisesti opettajan näkökulmasta katsottuna. Painotamme tarkastelussa kahta ensimmäistä jännitettä.

Jännite riippuvaisuuden ja autonomisuuden välillä kuvastaa esimerkiksi oppijoiden samanaikaista tarvetta itsenäisyyteen ja riippuvaisuuteen, kuten opettajan huomioon, tukeen ja ohjaukseen. Opettajan näkökulmasta keskeinen kysymys on, miten tukea oppijan riippumattomuutta ja kehittymistä itseohjautuvammaksi oppijaksi, mutta toisaalta olla riittävästi tukemassa ja ohjaamassa. Kun ohjaussuhteessa pohditaan, onko se liiallista ”paapomista” tai hylkäämistä, käsitellään juuri riippuvaisuuden ja autonomisuuden välistä jännitettä.

Esimerkiksi Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) tutkimuksessa riippuvaisuuden ja riippumattomuuden välinen jännite ilmeni jatko-opiskelijoiden halussa olla vapaita, säilyttää ja ylläpitää vapaus sekä tehdä, mitä haluaa. Jos opiskelijalle annetaan liikaa vapautta, seurauksena voi olla kokemus välinpitämättömyydestä ja heitteille jätetyksi tulemisesta. Toisaalta oppija voi pyrkiä liialliseen itsenäisyyteen ja autonomiaan esimerkiksi silloin, kun hän ei pysty näkemään opettajan kommenttien ja neuvojen arvoa. Ohjaussuhteessa liian vähäinen vapaus voi puolestaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että ohjattavalle ei jää tilaa ajatella ja testata omia näkemyksiään tai hänelle annetaan valmiina tiettyjä ajatuksia ja näkökulmia. (Poutiainen & Gerlander 2005.) Saarnivaara (2003) toteaa, että liiallinen huomioiminen johtaa haitalliseen riippuvaisuuteen, mikä puolestaan estää oppijan valtautumista (empowerment). Myös Heikkilä ja

Heikkilä (2001, 26) näkevät, että valtautuminen ja itseohjautuvuus edellyttävät tiettyä vapauden tunnetta ja uskallusta uhmata ulkopuolelta tulevia rajoituksia ja määräyksiä. Ohjaajan tulisi osata pysytellä sopivan kaukana, jotta ohjattava voisi kehittää autonomisuuttaan. Toisaalta myös liian vähäinen ohjaus, liiallinen vapaus voi johtaa haitalliseen riippuvaisuuteen, koska myöskään siinä oppijan autonomisuus ei pääse kehittymään. (Saarnivaara 2003, 110.)

Opettajan näkökulmasta katsottuna tässä jännitteessä on kysymys esimerkiksi siitä, missä määrin opettaja antaa opetuksessaan tilaa oppijoille. Missä asioissa ja millä tavoin opettaja esimerkiksi ottaa heidät mukaan oppimistavoitteista, -tehtävistä ja opetusmenetelmistä koskevaan päätöksentekoon? Opetuksen kehittämisessä korostetaan yhteistoiminnallisempaa, oppijalähtoisempää ja vuorovaikutuksellisempaa opetusta. Kun oppijat saavat enemmän mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa opetukseen, samalla opettajan täytyy aina uudelleen asettaa oma tietämisensä ja asemansa kunkin oppijaryhmän kanssa neuvoteltavaksi. Kun vuorovaikutusrakenteita muutetaan, johtaa se väistämättä myös opettajan ja oppijan välisten valtasuhteiden muuttumiseen (ks. Nummenmaa & Lautamatti 2004, 118). Opettajan autonomisuuden vähenemistä voidaan perustella sillä, että se tukee oppijoiden kehittymistä itsenäisemmiksi oppijoiksi ja toimijoiksi. Kuitenkin opettaja joutuu kysymään, missä on hänen autonomisuutensa alue ja miten hän ylläpitää sitä.

Yhteistoiminnallisuuden ja vuorovaikutteisen opetuksen korostaminen nostaa vahvemmin esille autonomisuuden ja riippuvaisuuden jännitteen sekä opettajien ja oppijoiden kokemuksissa ja käsityksissä että heidän välisessä vuorovaikutuksessaan. On todennäköistä, että opettajan auktoriteetti on entistä vahvemmin vuorovaikutussuhteessa yhä uudestaan neuvoteltava ilmiö. Opettajan ja oppijan välillä neuvotellaan ja keskustellaan esimerkiksi siitä, missä määrin opettajan tehtävänä on tietää ja sanoa oikea vastaus ja missä määrin vastuu esimerkiksi ryhmäntyöskentelyn tuloksista on oppijoilla itsellään.

Välittämisen ja instrumentaalisuuden välisessä jännitteessä on kyse siitä, miten paljon tai missä määrin opettaja voi välittää oppilaistaan (Rawlins 2000). Jännite kuvastaa sitä, miten paljon välittäminen on itsessään tavoite ja missä määrin keino saavuttaa pedagogisia tavoitteita. Välittämisen ja instrumentaalisuuden jännitteen keskeisyys opettaja-oppijasuhteessa saa tukea myös Baumanin (1997) näkemyksessä sosiaalisista suhteista. Hänen mukaansa kaikki sosiaaliset suhteet sijoittuvat kahden päämotiivin – rakkaus/välittäminen ja raha/vaihto – väliselle jatkumolle. Tällä ulottuvuudella opettaja-oppijasuhde sijoittuu muiden interpersonaalisten asiantuntija-asiakassuhteiden tavoin jatkumon keskialueille. Bridge ja Baxter (1992) puhuvatkin yhdistelmäsuhteista, joille on luonteenomaista, että niihin kietoutuvat sekä välittämiseen pohjautuvien henkilökohtaisten suhteiden että vaihtoon pohjaavien instrumentaalis-strategisten suhteiden

den ainekset. Molempien motiivien, välittämisen ja vaihdon, kietoutuminen toisiinsa tuottaa opettaja-oppijasuhteeseen jännitteisyyttä. Se, mihin kohtaan kahden päämotiivin välille kukin yksittäinen opettaja-oppijasuhde kulloinkin asettuu, riippuu osapuolten vuorovaikutussuhteessa syntyvistä tulkinnoista ja toiminnasta. Sen perusteella, mitä elementtejä opettaja-oppijasuhteessa kulloinkin korostetaan, voidaan lähentyä henkilökohtaista suhdetta, jossa korostuvat tuttavuus- ja ystävyysuhteen elementit. Toisaalta se voi toteutua valmentajamaisena tai mentorisuhteena tai se voidaan nähdä perinteisen esimies-alaisuuden kaltaisena.

Välittämisen ja instrumentaalisuuden jännite on keskeinen erityisesti ohjaussuhteissa tai koko lukukauden tai lukuvuoden kestäville opintojaksoilla, joissa opettaja oppii tuntemaan oppilaansa henkilökohtaisesti ja tapaa heitä toistuvasti. Niissä opettajan ja oppijoiden vuorovaikutussuhteeseen voi tulla läheisyyttä rakentavia elementtejä jopa siinä määrin, että vuorovaikutussuhteissa on ystävyysuhteen kaltaisuutta. Tällöin ongelmallista voi olla juuri se, että osapuolten odotukset ja tulkinnat henkilökohtaisuuden asteesta ovat erilaiset. Usein saattaa jäädä avaamatta, millaista henkilökohtaisuutta ja miten kokonaisvaltaista sitoutumista ja huomioonottamista ohjattavat ohjaajalta odottavat. Onko henkilökohtaisuuden ydin esimerkiksi siinä, että välittämisen osoittamisena puhutaan muutakin kuin ns. asiaa? Miten paljon ohjaajalta odotetaan esimerkiksi emotionaalista välittämisen osoittamista, mikä osaltaan lisää opetustyön emotionaalista taakkaa? Tarkoittaako välittäminen ensisijaisesti sitä, että ohjaaja ei hyväksy opiskelijan huonoa työtä ja ottaa opiskelijan näkökulman ja menestymisen vakavasti?

Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) kuvaama asiakeskeisyyden ja henkilökohtaisuuden välinen jännite on hyvin samansisältöinen instrumentaalisuuden ja välittämisen jännitteen kanssa. Heidän tutkimuksessaan tuli esille sekä ohjattavien että ohjaajien pyrkimys asiakeskeisyyteen: tietoa esimerkiksi elämäntilanteesta ei itse kerrottu, eikä odotettu toisenkaan kertovan, ellei sillä ollut merkitystä asian kannalta. Näyttääkin siltä, että välittäminen ohjaussuhteessa tarkoittaa ja se ilmaistaan osoittamalla kiinnostusta ja arvostusta ohjattavan tutkimusta ja sen etenemistä kohtaan. (Poutiainen & Gerlander 2005.) Asiakeskeisyyden ja henkilökohtaisuuden jännite on ymmärrettävissä myös tyypillisenä suomalaisen opetuskontekstin viestintäkulttuuria luonnehtivana piirteenä. Wilkins (2000, 7) toteaa, että asiapuhe viestintätyypin määrrittelee keskeisesti ihmisten välisiä suhteita suomalaisissa opetus- ja hoitokonteksteissa.

Opettajan tehtävän yhteydessä puhutaan usein siitä, voiko opettajan ja oppijan välille syntyä ns. aitoja välittämiseen perustuvia suhteita, kuten ystävyysuhteita (ks. Rawlins 2000). Onko niin, että opettaja ei käytännössä voikaan sitoutua ohjaussuhteeseen syvemmin, koska hänellä on yleensä useita

ohjattavia tai opetettavia eli jääkö lopputulokseksi se, että ”olisimme voineet olla ystäviä”? Kuvaako pedagogisen ystävyyden käsite juuri tätä mahdollista ystävyyttä? Esimerkiksi Buberin (1965, 101) kanta ystävyyden mahdollisuuteen on selkeä: jos opettaja-oppijasuhde muuttuu ystävyyssuhteeksi, samalla meneetään opettaja-oppilassuhde.

Voidaan ajatella, että opettajan rajallinen käytettävissä oleva aika ja muut resurssit tekevät sen, että ohjaus- tai opetussuhteeseen sisältyy – ja on sisällyttävä – aina instrumentaalisuuden ja välittämisen ulottuvuus. Jos opettaja välittää liikaa, tällöin opettajan tulisi tunnistaa välittämiseen ja siihen mahdollisesti liittyviin kielteisiin tunteisiin liittyvät vääristymät: opettaja voi pyrkiä kompensoimaan omaa välittämistään joko liian ankaralla tai kevyellä arvioinnilla.

Huomattavaa on, että opettajan ja oppijan välistä vuorovaikutussuhdetta kuvattaessa korostetaan usein välittämistä ja suhteen henkilökohtaisuutta. Melko yleisiä ovat toteamukset, että ”työtä tehdään koko persoonalla” tai ”opettaja luo henkilökohtaisen suhteen oppijoihin”. Tällöin voi unohtua, että opettaja tarvitsee vuorovaikutussuhteissaan myös etäisyyttä. On tilanteita (esim. emotionaaliset latautuneet ohjaustilanteet), jolloin opettajan tulisi osata objektivoida suhde ja tarkastella sitä ulkopuolisena arvioijana sekä suhtautua opettamiseen instrumentaalisemmin. Pahimmillaan liiallinen henkilökohtaistaminen voi osaltaan lisätä opetuksen psykologisoimista eli sitä, että luokkahuoneen tapahtumat selitetään persoonallisuuden piirteillä eikä vuorovaikutusprosessin ilmiöillä. Liiallisuuksiin vietynä tämä haittaa oman työn kehittämistä ja siinä jaksamista. (Tainio & Harjunen 2005, 184.)

Välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite on nähtävissä myös Harjusen (2002) opettajan pedagogista auktoriteettia tarkastelevassa tutkimuksessa. Hän jäsentää Kansasen ja Meren (1999, 112, 114) mallin mukaisesti opettaja-oppijasuhdetta pedagogisena ja didaktisena suhteena. Kun suhde nähdään pedagogisena, oppimistehtävä asettuu opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa opettaja suuntaa ja ohjaa oppijan oppimista. Pedagoginen suhde on luonteeltaan dialoginen, ei välineellistävä eikä esineellistävä ja siihen sisältyvät myös tunteet (Harjunen 2002, 106). Didaktisessa suhteessa fokus on puolestaan oppijan suhteessa oppimistehtävään, jota opettaja ohjaa ja tukee. Onnistuessaan didaktinen suhde näkyy opiskeluna, oppimisena ja muina muutoksina. Didaktinen opettajan ja oppijan välinen suhde korostaa sisältöä ja opettajan eksperttiyttä. (Harjunen 2002, 110.)

Harjusen (2002) tapaan tarkastella opettaja-oppilassuhdetta sisältyy kaksi kiinnostavaa näkökulmaa. Ensinnäkin, opettaminen on emotionaalista ja vaatii tunnetyötä. Siihen sisältyy samalla välittämisen, mutta myös kontrolloivan auktoriteetin (tietynlainen etäisyys ja instrumentaalisuus) välinen jännite. Pelkkä opiskeluun liittyvien sääntöjen ja normien korostaminen ilman välittämistä voi tukahduttaa opiskelijoiden haastavat kysymykset ja ideat. Toisaalta pelkkä

välittäminen ei riitä opiskelun ja oppimisen tukemiseksi. Opettajan on oltava tarpeeksi kontrolloiva (esim. työskentelyrauhan tukeminen) ja kontrolloitu (esim. tarkoituksenmukainen tunteiden esittämisen hallinta), jotta oppijoiden mahdollisuus oppia ei vaarannu. Harjunen nostaakin tavoitteeksi pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen, jonka toteutuminen on kiinni opettajan halusta olla ihminen ja opettaja: eettinen, välittävä, vastuuntuntoinen, oikeudenmukainen ja tehtävänsä tiedostava. Tällainen suhde tarjoaa tarvittavan etäisyyden, arvostuksen ja peilin: teemme töitä yhdessä mutta emme kuitenkaan samassa asemassa, samanlaisina. (Harjunen 2002, 157, 461, 464.)

Toiseksi, pedagogis-didaktinen auktoriteetti rakentuu nimenomaan oppijan ja opettajan kontaktin sekä opettajan toiminnan kautta (Harjunen 2002, 463). Näin auktoriteetin perusta itsessään ei ole opettajan henkilökohtaisissa ominaisuuksissa, vaan opettajan ja oppijan/oppijoiden välisessä suhteessa (ks. Burbules 1995, 36). Auktoriteetti on siis suhdeilmiö. Käytännössä pedagoginen auktoriteettisuhde luodaan luokkatilanteen interaktiossa, jossa ovat mukana läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. (Harjunen 2002, 8.)

Arvioinnin ja hyväksymisen välisen jännitteen tarkoituksenmukainen ymmärtäminen on opettaja-oppijan vuorovaikutussuhteen vaativimpia tehtäviä. Jännitteen ydin on siinä, miten viestiä oppijalle samanaikaisesti hyväksymistä ihmisenä ja kehittyvänä asiantuntijana, mutta toisaalta pitää mielessä opettajan velvollisuus huolehtia opetuksen laadusta ja arvioida oppijan töitä, suorituksia ja kehittymistä.

Usein opettaja pyrkii vuorovaikutussuhteessa välittömyyteen (verbaalista ja nonverbaalista toimintaa, jolla viestitään läheisyyttä) (ks. esim. McCroskey & Richmond 1992) ja haluaa osoittaa hyväntahtoisuutta ja hyväksyntää oppijoita kohtaan.

Opettamisessa hyväksymistä voidaan Rawlinsin (2000) mukaan osoittaa myös sillä, että oppijoiden työ otetaan vakavasti ja että heiltä myös odotetaan parasta. Näin hyväksymisessä ei ole pelkästään kyse emotionalisesta tai affektiivisesta suhtautumisesta toiseen. Esimerkiksi ohjaussuhteessa ohjaajan vastuu ohjata työtä toimivaan suuntaan voidaan ymmärtää juuri välittämisenä. Tämä velvollisuus voi johtaa siihen, että vuorovaikutustilanteessa opettaja voi kokea, että hän joutuu sanomaan hyvinkin tiukasti ohjattavalle, jotta viesti tulisi ymmärretyksi. Toisaalta työn tekijä voi kokea saamansa palautteen ankarana arvosteluna. Ohjattavat kuitenkin odottavat ohjaajalta arviointia ja kritiikkiä. Esimerkiksi Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) tutkimuksessa jatkokutkinto-ohjattavat pitivät ohjaajaa ”rimana” eli työn laadun takaajana.

Tämä puolestaan nostaa keskeisenä vaatimuksena esille ohjauksen ja palautteen rehellisyyden. Opettajan täytyisi pystyä vuorovaikutussuhteessa esimerkiksi antamaan rehellistä ja arvioivaa palautetta, mutta samalla hänen tulisi

viestiä oppijan hyväksymistä henkilönä. Saarnivaara (2003) näkee, että ohjaajan rooli on olla samanaikaisesti suhteessa ja sen ulkopuolella, luoda henkilökohtainen yhteys mutta samalla myös toimia suhteen ulkopuolella pystyäkseen arvioimaan työskentelyä ja työtä.

Relationaalisen näkökulman mukaisesti oppijan työstä tai oppimisesta käytävä keskustelu tai niitä koskevat kommentit eivät koskaan liity pelkästään esimerkiksi oppijan kehittymiseen, vaan ne määrittävät ja rakentavat myös osapuolten välistä suhdetta. Ohjaussuhteita ajatellen työn tekijällä on usein hyvin emotionaalinen suhde omaan aiheeseensa, jolloin työtä koskevat kommentit ja arvioinnit tulevat herkästi ymmärretyiksi henkilökohtaisina ja koetaan kohdistuvan työn tekijään. Näin ollen varsinkin ohjaussuhteissa erityisen tärkeää on ohjaajan hienotunteisuus, mikä edellyttää ohjaajalta toimivia vuorovaikutussuhteen rakentamisen ja ylläpitämisen taitoja. Kun oppija pystyy luottamaan palautteen rehellisyyteen, vaikka palaute olisikin tiukkaa, parhaimmillaan hän voi samalla kokea itsensä hyväksytyksi.

Ilmaisemisen ja suojaamisen väliseen jännitteeseen kytkeytyvät kertomiseen ja kertomatta jättämisen teemat. Opettaja joutuu vuorovaikutussuhteessaan miettimään, mitä hän ilmaisee suoraan ja mitä hän on kertomatta tai ottamatta esille oppijan kunnioittamisen ja suojaamisen vuoksi. Joskus on syytä punnita, milloin kertominen esimerkiksi saattaa oppijan tunteeseen itsensä uhatuksi, haavoittaa oppijaa ja vaikuttaa hänen tunteisiinsa, itsetuntoonsa tai tilanteen ilmapiiriin. (Rawlins 2000, 13–14.) Yksittäisen oppijan lisäksi opettaja voi loukata myös koko oppijaryhmää. Kertomisen ja suojaamisen jännitteen rakentavan käsittelyn kannalta on olennaista, miten opettaja esimerkiksi luokka- tai luento-opetuksessa onnistuu rakentamaan luottamusta ja edelleen yhteisiä pelisääntöjä ja sopimuksia sen suhteen, mitä ja miten oppijat voivat sanoa missäkin tilanteessa ja millaista viestimistä on vältettävä.

Lisäksi olennaista tässä jännitteessä on kertomisen ja kertomatta jättämisen ajoitus. Esimerkiksi ohjaus- tai palautetilanteissa opettajan on ratkaistava, mitä asioita hän kussakin oppimisprosessinvaiheessa nostaa esille. Liian monien asioiden esille nostaminen voi latistaa oppijan opiskeluintoa ja haavoittaa hänen itsetuntoaan, erityisesti jos omasta työstä tai kehittymisestä keskustellaan muiden ryhmäläisten kuullen. Samoin kun oppijat antavat toisilleen palautetta: ymmärtävätkö he keskittyä oppimisen kannalta olennaisiin asioihin. Palautetta vastaanottaessaan oppija puolestaan joutuu asemoimaan itsensä suhteessa palautteeseen: missä määrin lähteä vuorovaikutukseen mukaan niin, että on riittävän avoin mutta toisaalta miten suojata itseään liialta henkilökohtaisesti ottamiselta. Onnistunut palautteen antaminen ja vastaanottaminen edellyttääkin oppijoilta ja opettajalta vuorovaikutustaitoja, eikä vähiten eettistä osaamista.

Kertomisen ja suojaamisen jännitteessä on myös kysymys siitä, miten opettaja ja oppija tulevat vuorovaikutuksessa esille yksityisinä ihmisinä, muuna kuin

opettajana ja oppijana, tai siitä, että heitä kutsutaan tulemaan esille sellaisina. Kertomisen ja suojaamisen jännite liittyy siten sekä oppijan että opettajan yksityisyyden säilyttämiseen ja sen säätelyyn. Siihen sisältyy esimerkiksi kysymys oppijan oikeudesta päättää, mitä ja milloin hän kertoo itseään koskevista asioista. Henkilökohtaisten asioiden kertomiseen sisältyy aina riski, koska se paljastaa jotakin kertojan haavoittuvuudesta ja asettaa hänet alttiiksi arvostelulle. Oppija voi esimerkiksi miettiä, mitä hänen odotetaan kertovan HOPS-keskusteluissa. Miten paljon hän kertoo siitä, miten suunnitelmallisesti hän opiskelee tai millaisia työskentelytapoja ja -tottumuksia hänellä on? Entä mitä hän kertoo elämäntilanteestaan tai terveydentilastaan (esim. mielenterveysongelmistaan) selittäessään tai perustellessaan esimerkiksi opiskelunsa etenemistä? Opettaja puolestaan voi tuntea itsensä epävarmaksi, jopa ahdistuneeksi, jos oppijan itsestään antama tieto on liian henkilökohtaista. Opettaja joutuu miettimään, mitä hän kuulemallaan tiedolla tekee ja miten se vaikuttaa vuorovaikutussuhteeseen. Tulisiko hänen aktiivisemmin suojata oppijan yksityisyyttä ja ilmaista selkeästi, millaista tietoa keskustelussa odotetaan ja millainen ei puolestaan siihen kuulu?

■ RELATIONAALISEN DIALEKTIIKAN NÄKEMYS DIALOGISTA

Opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteen tavoitteeksi asetetaan usein dialogi tai dialogisen suhteen luominen (ks. esim. Burbules 1995). Tässä yhteydessä on muistettava, että dialogi-käsitettä käytetään hyvin monimerkityksisesti, eikä ole olemassa tarkkaa määritelmää siitä, millainen viestintämuoto tai -tyyppi dialogi on. Laajasti ymmärrettynä sillä voidaan tarkoittaa keskustelemista yleensä. Kuitenkaan mikä tahansa keskustelu oppijan ja opettajan välillä ei ole vielä dialogia. Esimerkiksi dialogia opetuksessa tarkastellut Burbules (1993, xii) toteaa, että dialogi ei ole jotakin mitä tehdään, vaan se on paljon vaikeampaa kuin tavallinen keskustelu. Dialogin olennainen piirre on siis muussa kuin yksittäisissä viestintäteoissa, vaikka yksittäisillä teoilla voidaan tukea dialogin syntymistä. Sekä Burbules (1993) että Buber (1965) ymmärtävät dialogin *tietynlaisena subteen laatuna*, jossa olennaista on suhtautuminen toiseen. Myös Cissna ja Anderson (1998, 64) näkevät dialogin suhteessa toiseen: he pitävät sitä *ajattelutapana*, kuten orientoitumisena toiseen ihmiseen. Dialogissa osallistujat yhteistyössä tavoittelevat tietoa, hyväksymistä tai interpersonaalista ymmärtämistä. Näin ollen dialogi on ennen kaikkea *subde*, johon tullaan ja jossa korostuvat ylyksilölliset piirteet. Dialogisen suhteen periaateiksi Burbules (1995, 21) mainitsee a) kognitiivisen pyrkimyksen tavoitella tietoja ja ymmärrystä tai yhteistä näkemystä, b) affektiivisen välittämisen ja sitoutumisen sekä c) dialogin kyvyn ”ilmaista” osallistujat mukaansa ja ylittää yksilölliset intentiot. Dialogi nähdään tällöin tavoiteltavana ja positiivisena ilmiönä.

Dialogiin liitetään kriittisyys, arviointi ja yhteinen uuden tiedon luominen. Esimerkiksi Freire (1990, 81) toteaa, että vain kriittistä ajattelua vaativa dialogi voi tuottaa kriittistä ajattelua, mikä puolestaan on todellisen kasvatuksen (education) edellytys. Dialogissa ei myöskään ole kysymys jo olemassa olevan tiedon yhteiseksi tekemisestä, mikä typlistäisi dialogin viestin välittämiseksi (Stewart, Zediker & Black 2004, 34–35), vaan siinä on kysymys nimenomaan uuden tiedon ja tietämisen yhteisestä luomisesta (Bohm 1996, 2).

Relationaalisen dialektiikan näkökulmasta dialogin olennainen piirre on jännitteisyys (Baxter 2004; Stewart & Zediker 2000). Kärjistetysti ilmaistuna dialogi ei tarkoita ensisijaisesti tyytyväistä myöntävyyttä tai lämminhenkistä keskustelua (Anderson 2003, 81), vaan siinä on kysymys syvästä ja erityisestä toisen ja hänen erilaisuutensa kohtaamisesta. Clark ja Holquist (1984, 9) toteavat, että dialogille on ominaista samanaikainen erilaisuus – ”communication between simultaneous differences”. Itse asiassa jännitteisyyden lähtökohta sisältyy jo itse viestintään: vaikka viestintä on yhteisten merkitysten luomista ja yhteisyyden rakentamista, se perustuu myös jaotteluihin ja vastakohtiin (ks. Anderson 2003). Dialogia voidaan kuvata useiden jännitteiden kautta. Siihen sisältyy muun muassa erilaisuuden ja samanlaisuuden, yhteyden ja erillisyyden, kertomisen ja suojaamisen, yllätyksellisuuden ja ennustettavuuden sekä monologisuuden ja dialogisuuden väliset jännitteet.

Dialogin ymmärtäminen jännitteisenä tarkoittaa, että dialogi ei voi olla pysyvä tila, vaan dynaaminen ilmiö, jolle on ominaista hetkellisyys (ks. Bahtin 1981; Baxter 2004; Buber 1957; Rogers 1987). Esimerkiksi Buberille (1957) dialogi syntyy kohtaamisessa, jossa keskinäisyys (mutuality) toteutuu ja Bahtin (1990, 67) näkee dialogin ohikiitävänä hetkenä, jolloin jännitteet ja epäjärjestys hetkellisesti yhdistyvät kokonaisuudeksi. Jännitteet eivät ”ratkea” tai häviä, vaan ne ikään kuin hetkeksi niputtuvat yhteen.

Kun dialogia tarkastellaan relationaalisen dialektiikan näkökulmasta, sitä ei aseteta vuorovaikutuksessa kyseenalaistamattomaksi vuorovaikutuksen ihanteeksi ja päämääräksi. Monologinen ja dialoginen suhde ovat neutraaleja suhteessa toisiinsa. Kumpaakaan ei pidetä kielteisinä tai myönteisinä itsessään, vaan ne molemmat nähdään olennaisesti toimintaan kuuluvina, sen kannalta tarpeellisina. Osallistujan, kuten opettajan ja oppijan kannalta dialogi merkitsee sitä, että siihen kuuluu myös vetäytyminen, etäisyyden ottaminen itsen ja toisiin. Voidaankin kysyä, onko joskus tarpeellista jopa pyrkiä vuorovaikutussuhteessa kohteellistamaan toinen eli monologiseen suhteeseen, eikä tavoitella dialogia esimerkiksi siksi, että monologinen suhde turvaa ensisijaisten tehtävien suorittamisen tai tavoitteiden saavuttamisen. Tällaisia ovat esimerkiksi emotionaalisesti stressaavat tilanteet, joissa toisen tilanteen syvä kohtaaminen voisi heikentäisi tehtävän suorittamista. Hoitotyötä pohtineet Keskinen ym. (1997, 155) toteavat:

”Hoitotyön koulutuksessa korostetaan hoitajan ja potilaan välistä subjekti-subjekti-suhdetta. Potilaan ammattitaitoiseen hoitamiseen voi kuitenkin liittyä tilanteita, jolloin potilaan kobeellistaminen on välttämätöntä. Tämä on etäisyyden ottamista potilaaseen, jotta hoitaja voi toimia tavoitteiden mukaisesti.”

Samaa voidaan pohtia myös opetustyössä: onko aidon dialogin tavoittelemisen joskus haitallista opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteen ja oppimisen kannalta? Esimerkiksi ohjaussuhteessa voi olla emotionaalisesti latautuneita tilanteita, jolloin molemminpuolisen dialogiin pyrkimisen sijasta voi olla parempi ottaa tietoista etäisyyttä oppijaan tai oppijaryhmään.

Relationaalisen dialektiikan näkökulma haastaa opettajaa miettimään käsitystään dialogista, mitä hän sillä kulloinkin opetuksessa tavoittelee, mitä haasteita hän näkee siihen sisältyvän ja miten hän ymmärtää siihen liittyvän vastuun. Tunnistaako opettaja esimerkiksi omat rajansa lähteä dialogiseen suhteeseen? Jos opettaja ei ole miettinyt, mihin hän on sitoutumassa, onko silloin kyseessä enää ammatillinen toiminta? Lisäksi, jos dialogin jännitteisyys ja vaativuus otetaan lähtökohdaksi, olennaisia kysymyksiä ovat myös oppijoiden odotukset dialogiselle opetukselle sekä heidän valmiutensa ja halunsa osallistua siihen. Osa oppijoista saattaa ymmärtää dialogin siten, että asioista “vain keskustellaan”, tai jotkut odottavat, että “milloin mennään varsinaiseen asiaan”. Miten oppijat ymmärtävät dialogiseen suhteeseen sisältyvän vastuun?

Dialogiin osallistuminen ja toisten erilaisuuden kohtaaminen on viestinnällisesti vaativaa. Dialogi voi herättää hankalina koettuja tunteita, joiden esittämistä ei pystytä hallitsemaan tai joiden vastaanottaminen koetaan ahdistavana. Lisäksi dialogi edellyttää jokaisen läsnäolijan aitoa osallistumista, vastuuta omasta osallistumisesta ja vastuuta vastata toisille (ks. Värrä 1997). Oppijan tulisi avata omaa ajatteluaan ja siten myös itseään toisille ja toisten arvioinnille. Anderson (2003, 81) toteaaakin, että dialogi paljastaa ihmisistä paljon ja haastaa meitä uudelleen ajattelemaan, keitä me olemme. Se vaatii meitä olemaan riittävän avoimia muita dialogiin osallistujia kohtaan, mutta samalla se edellyttää, että meillä on riittävän vankka pohja oman osallistumisemme suhteen (Anderson 2003, 81; ks. myös Värrä 1997).

Relationaalisen dialektiikan näkökulmaa dialogiin voidaan pitää realistisena, sillä se nostaa esille myös dialogiin sisältyvät ristiriitaiset ja vastakkaiset piirteet. Dialogiin pyrkimisen merkitys tunnustetaan, mutta dialogia ei ajatella yksioikoisena ideaalina päämääränä, jossa koetaan pelkästään yhteisyyttä sekä luodaan uutta ymmärrystä. Se nähdään hetkellisenä vuorovaikutussuhteena, joihin sisältyy välittämisen, yhteisyyden ja ymmärryksen lisäksi myös haavoittuvuutta, epävarmuutta, epämiellyttävyyttä ja näin ollen myös tarvetta vetäytyä, suojata itseä ja toisia.

■ AIHEITA JATKOTUTKIMUKSELLE

Tutkittaessa relationaalisia jännitteitä olisi tärkeää tarkastella sekä oppijoiden ja opettajien kokemuksia suhteesta ja siinä toimimisesta että heidän välistä autenttista vuorovaikutusta. Opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteen tarkasteleminen relationaalisten jännitteiden kautta nostaa esille ilmiöitä, jotka tekevät ymmärrettävämmäksi sekä opettajan ja oppijan väliseen vuorovaikutussuhteeseen sisältyviä haasteita ja ristiriitaisuuksia että opettajan ja oppijan vuorovaikutuskokemuksia. Yhtenä relationaalisen dialektiikan vahvuutena pidetäänkin sitä, että se kuvastaa suhteen osapuolten kokemuksia suhteesta ja siinä toimimisesta.

Jännitteisyyden ymmärtäminen korostuu esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja antaa palautetta oppijalle ja arvioi hänen oppimistaan tai oppijat antavat palautetta toisilleen. Niissä ei ole kyse vain oppimistehtävän suorittamista koskevan tiedon antamisesta, vaan samalla luodaan tietynlainen suhde toiseen ja määritetään toista osapuolta suhteessa itseen. Miten samanaikaisesti toisaalta osoittaa oppijan kunnioittamista ja hyväksyntää (suojata hänen kasvojaan), mutta toisaalta tuoda esille oppijan tuotokseen tai näkemykseen sisältyvä ongelmallisuus tai virheellisyys? Tutkimusta tarvittaisiin esimerkiksi siitä, miten hyväksymisen ja arvioinnin välinen jännite toteutuu opetusvuorovaikutuksessa ja millaisilla tavoilla sitä pyritään käsittelemään.

Relationaalisia jännitteitä voidaan lähestyä myös siitä näkökulmasta, millaisia odotuksia opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteeseen sisältyy erilaisissa opetusmuodoissa (esimerkiksi luento, ohjaus, pienryhmäopetus, dialogiopetus). Mikä nähdään opettajan ja oppijan oikeuksina, velvollisuuksina tai vastuuna (esim. vuorovaikutusvastuuna)? Entä mitkä relationaaliset jännitteet ovat keskeisimpiä eri opetusmuodoissa? On oletettavaa, että ohjaussuhteessa korostuvat autonomisuutta ja riippuvaisuutta sekä arvioimista ja hyväksymistä ilmentävät jännitteet. Entä mitkä jännitteet ovat keskeisiä luento-opetuksessa tai pienryhmätyöskentelyssä?

Jännitteitä tulisi tarkastella myös jatkuvuuden näkökulmasta. Onko esimerkiksi ohjaussuhteessa olemassa tiettyihin vaiheisiin liittyviä kriittisiä kohtia, joissa tulisi olla tietoinen suhteen jännitteistä ja pyrkiä käsittelemään niitä tietoisesti? Milloin esimerkiksi oppimisprosessin etenemisen kannalta on tärkeää, että oppija tuo esille omaa autonomisuuttaan tai milloin opettajan tulisi erityisesti pitää esillä oppijan autonomisuutta? Entä milloin opettaja joutuu oppimisen nimissä rajoittamaan oppijan autonomisuutta ja osoittamaan hänen riippuvaisuuttaan toisista oppijoista tai itsestään?

KIRJALLISUUS

Almeida, E. P. 2004. Discourse analysis of student perceptions of their communication competence. *Communication Education* 53, 357–365.

- Anderson, R. 2003. Literature and the particularities of dialogue. *Quarterly Journal of Speech* 89 (1), 78–82.
- Bakhtin, M. 1981. *The dialogic imagination: four essays* by M. M. Bakhtin. Toimitanut M. Holquist. Kääntäneet C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bauman, Z. 1997. *Sosiologinen ajattelu*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino. (Alkuperäisteos 1990.)
- Baxter, L. A. 2004. Relationships as dialogues. *Personal Relationships* 11, 1–22.
- Baxter, L. A. & Montgomery, B. M. 1996. *Relating. Dialogues & Dialectics*. New York: The Guilford Press.
- Bohm, D. 1996. *On dialogue*. London: Routledge.
- Booth-Butterfield, M. 1992. *Influence and control in the classroom*. Edina: Burgess International Group.
- Bridge, K. & Baxter, L. A. 1992. Blended friendships: friends as work associated. *Western Journal of Communication* 56, 200–225.
- Bruschke, J. & Gartner, C. 1991. Teaching as communicating: advice for the higher education classroom. *Journal of Applied Communication Research* 19, 197–216.
- Buber, M. 1957. *Pointing the way: collected essays*. New York: Harper & Row.
- Buber, M. 1965. *Between man and man*. New York: Collier Books.
- Burbules, N. C. 1993. *Dialogue in teaching: Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Burbules, N. C. 1995. Authority and the tragic dimension of teaching. Teoksessa J. W. Garrison & A. G. Jr. Rud (toim.) *The educational conversation. Closing the gap*. Albany: State University of New York Press, 29–40.
- Burk, J. 2001. Communication apprehension among Master's of Business administration students: investigating a gap in communication education. *Communication Education* 50, 51–58.
- Cissna, K. N. & Anderson, R. 1998. Theorizing about dialogic moments: The Buber – Rogers position and postmodern themes. *Communication Theory* 8, 63–104.
- Clark, K. & Holquist, M. 1984. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Deetz, S. A. 1994. Future of the discipline: the challenges, the research, and the social contribution. Teoksessa S. A. Deetz (toim.) *Communication Yearbook 17*. Thousand Oaks: Sage, 565–600.
- Feezel, J. D. 1987. The communication skills of teachers: a coherent conception. Teoksessa J. L. McCaleb (toim.) *How do teachers communicate? A review and critique of Assessment practices*. Washington: Clearinghouse on teacher education, 29–42.
- Freire, P. 1990. *Pedagogy of the oppressed*. Kääntänyt M. B. Ramos. New York: Continuum.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. 2000. *The Teacher-Student Relationship as an Inter-*

- personal Relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219.
- Gerlander, M. 2003. Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 3.
- Griffin, E. 2003. *A first look at communication theory*. 5th ed. Boston: McGraw.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi – Avain innovatiivisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Kansanen, P. 1999. Teaching as teaching-studying-learning interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research* 43 (1), 81–89.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *TNTEE Publications* 2 (1), 107–116.
- Keskinen, T., Koskela, P., Lehto, R., Manninen, H. & Tiainen, E. 1997. Kehollinen dialogi. Teoksessa R.-L. Heikkinen & T. Laine (toim.) *Hoitava kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä, 146–153.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. 2004. *Classroom interaction and social learning. From theory to practice*. London: Routledge.
- Leeds-Hurwitz, W. (toim.) 1995. *Social approaches to communication*. New York: Guilford.
- Martin, M. M., Myers, S. A. & Mottet, T. P. 1999. Students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education* 48, 155–164.
- McCaleb, J. L. (toim.) 1987. *How do teachers communicate? A review and critique of assessment practices*. Washington: Clearinghouse on teacher education.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. 1992. Increasing teacher influence through immediacy. Teoksessa V. P. Richmond & J. C. McCroskey (toim.) *Power in the classroom: communication, control, and concern*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 101–120.
- McCroskey, J. C., Sallinen, A., Frayer, J. M., Richmond, V. P. & Barraclough, R. A. 1996. Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication Education* 45, 201–211.
- McCroskey, L. L., Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 2002. The scholarship of teaching and learning. Contributions from the discipline of communication. *Communication Education* 51 (4), 383–391.
- Mifsud, M. L. & Johnson, S. D. 2000. Dialogic, dialectic, and rhetoric: Exploring human dialogue across the discipline. *Southern Communication Journal* 65, 91–104.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. *Ohjaaja opinnäytetöiden työprosessissa. Ryhmäohjauksen käytäntöä ja teoriaa*. Tampere: Tampere University Press.
- Nussbaum, J. F. & Friedrich, G. 2005. Instructional/developmental communication: current trends, research, and future trends. *Journal of Communication* 55, 578–593.
- Penman, R. 2000. *Reconstructing communicating: Looking to a future*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Poutainen, S. & Gerlander, M. 2005. Cultural dialectics in the Finnish advising rela-

- tionship. Esitelmä ICA:n vuosikongressissa. New York 26.–30.5.2005.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–185.
- Rawlins, W. K. 1998. Making meaning with friends. Teoksessa R. L. Conville & E. Rogers (toim.) *The meaning of "relationship" in interpersonal communication*. Westport: Praeger, 149–169.
- Rawlins, W. K. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory* 10, 5–26.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. M. (toim.) 1992. *Power in the classroom: communication, control and concern*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Rogers, C. R. 1987. Comments on the issue of equality in therapy. *Journal of Humanistic Psychology* 27, 38–40.
- Saarnivaara, M. 2003. Pedagogisesta ohjaamisesta laatua oppimiseen? Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) *Laadun tekijät: havaintoja yliopisto-opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 101–119.
- Sallinen-Kuparinen, A. (toim.) 1987. Perspectives on instructional communication. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 5.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1992. Teacher communicator style. *Communication Education* 41, 153–166.
- Seppälä, R. 1995. Opettajien puheviestinnälliset valmiudet. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 14, 207–224.
- Sigman, S. J. 1998. Relationships and communication. A social communication and strongly consequential view. Teoksessa R. L. Conville & L. E. Rogers (toim.) *The meaning of "relationship" in the interpersonal communication*. Westport: Praeger, 47–68.
- Staton, A. 1989. The interface of communication and instructional: conceptual considerations and programmatic manifestations. *Communication Education* 38, 364–371.
- Stewart, J. & Zediker, K. E. 2000. Dialogue as tensional ethical practice. *Southern Communication Journal* 65, 224–242.
- Stewart, J., Zediker, K. E. & Black, L. 2004. Relationships among philosophies of dialogue. Teoksessa R. Anderson, L. A. Baxter & K. N. Cissna (toim.) *Dialogue. Theorizing difference in communication studies*. Thousand Oaks: Sage, 21–38.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. *Kasvatus* 3, 172–186.
- Tracy, K. 2000. *Everyday talk. Building and reflecting identities*. New York: The Guilford Press.
- Trenholm, S. & Jensen, A. 1992. *Interpersonal Communication*. 2nd ed. Belmont:

Wadsworth.

Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. *Aikuiskasvatus* 2, 141–153.

Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press.

Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. 1967. *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.

Wilkins, R. 2000. Infocentrism: an interactional code in some Finnish educational scenes. Esitelmä ”Rhetoric and Communication in the 21th Century” NCA:n kesäkongressissa. Jyväskylä 14.–16.6.2000.

Witt, P. L. & Wheelless, L. R. 2001. An experimental study of teachers’ verbal and nonverbal immediacy and students’ affective and cognitive learning. *Communication Education* 50, 327–342.

KUUNTELEMINEN KESKUSTELUSSA — YHDYSVALTALAISEN JA SUOMALAISEN AINEISTON VERTAILU

Tuula-Riitta Välikoski, FT, HM, logonomi
Pubeopin laitos, Tampereen yliopisto

Irma Ilomäki, FM, logonomi
Pubeopin laitos, Tampereen yliopisto

Elinita Mäki, YTM, logonomi
Pubeopin laitos, Tampereen yliopisto

Laura A. Janusik, PhD.
Department of Communication and Fine Arts, University of Rockhurst

TIIVISTELMÄ

Keskustelukuuntelun aikajännemittari (Conversational Listening Span, CLS) mittaa kokeellisesti henkilöiden keskustelukuuntelemisen kapasiteettia. Kyseinen kapasiteetti tarkoittaa niiden kognitiivisten merkityksien määrää, joita joku kykenee pitämään aktiivisena muistissaan ja joihin hän pystyy vastaamaan keskustelun kuluessa. Keskustelukuuntelun aikajännemittari tarjoaa puheviestintätutkimukseen uuden näkökulman: se mittaa kuuntelemisen prosessia, kun aiemmat mittarit ovat perustuneet esimerkiksi itsearviointiin tai toisen henkilön arviointiin jonkun kuuntelusta. Artikkelissä esitellään mittarin ja testaa sen toimivuutta eri kieli- ja kulttuurisissa ympäristöissä; Yhdysvalloissa ja Suomessa. Päätuloksia ovat seuraavat: Kiinnostuneisuus aihealueesta ei vaikuta pistemääriin kummassakaan kulttuurissa, eli myös uusi suomenkielinen keskustelukuuntelun aikajännemittari mittaa kuuntelukapasiteettia eikä kiinnostuneisuutta. Yhdysvalloissa käytetty englanninkielinen CLS korreloi Speaking spanin (vertailutestinä käytetty perinteinen työmuistitesti) kanssa, mutta suomenkielinen puhumisen aikajännemittari (Speaking span) ei. Yhdysvaltalaisen ja suomalaisen CLS-testin pisteet olivat kuitenkin hyvin yhtenevät (eli CLS mittaa kuuntelukapasiteettia eri kulttuureissa yhtenevästi), ja siis myös suomenkielinen keskustelukuuntelun aikajännemittari näyttää jo lupaavalta keskustelukuuntelemisen mittarilta.

Asiasanat: aikajännemittari, keskustelukuuntelemisen kapasiteetti, kulttuurien välisyys, kuunteleminen, työmuisti

JOHDANTO

Kuunteleminen on määritelty Yhdysvalloissa yhdeksi kansalaisten olennais-

ta perustaidoista yhdessä lukemisen, kirjoittamisen, puhumisen ja matemaattisen perusosaamisen kanssa (Janusik 2004). Tutkimuksissa on todettu että yhdysvaltalaiset yliopisto-opiskelijat käyttävät enemmän aikaa kuunteluun kuin puhumiseen, kirjoittamiseen ja lukemiseen (Barker, Edwards, Gaines, Gladney & Holley 1980; Davis 2001). Myös Suomessa on alettu ymmärtää kuuntelemisen merkitystä yhteiskunnallisessa toiminnassa, mutta vasta viime vuosina se on kirjattu näkyviin esimerkiksi työyhteisöjen toimintaa ja hyvinvointia kuvaaviin säädöksiin (mm. Työturvallisuuslaki 738/2002; § 10) ja määräyksiin (mm. yliopiston uusi palkkausjärjestelmä). Sen sijaan hallinto- ja oikeuskontekstissa kuunteleminen ilmiönä, esimerkiksi oikeus tulla kuulluksi, on ollut kirjattuna kansalaisten perusoikeutena jo pitkään erilaisissa säädöksissä (mm. Suomen Hallitusmuoto 94/1919; § 10 perusoikeudet ja Hallintolaki 434/2004).

Kuuntelemisen merkitys yleensä ja kuuntelemisen taidot erityisesti on todettu tärkeiksi sosiaalisiksi taidoiksi sekä yksityis- että työelämässä niin Yhdysvalloissa (Goby & Lewis 2000; Steil 1997; Wolvin & Coakley 2000) kuin Suomessa (Mikkola 2000; Tiuraniemi 2004; Valkonen & Mikkola 2000; Välikoski 2000; 2004; Janusik, Ilomäki, Mäki & Välikoski 2004). Kuuntelemisen tutkimus osana puheviestintätaitoja on ollut melko vähäistä. Tutkimusta on pääasiassa tehty kuunteluinstrumenteilla, jotka mittavat toisten havainnointia jonkun kuuntelemisesta, mikä pohjautuu ulospäin näkyviin kuuntelun ilmauksiin, kuten nonverbaaliin viestintään tai verbaaleihin palautteisiin kuullusta. Näin esimerkiksi laajassa puheviestintäkasvatuksen ja -arvioinnin projektissa yläasteen ja lukion oppilaiden puhe- ja ryhmäviestinnän taitoja arvioitiin sekä puhumisen että kuuntelemisen taitojen näkökulmasta, arvioijina oppilaiden omat opettajat (Nyfors 1995; Valkonen 2001). Toisten kuuntelemisen havainnoimisen heikkous on siinä, että mitataan kuuntelemisen tulosta tai tuotetta, havaittavaa käyttäytymistä, ei kuuntelemisen prosessia (Janusik 2003).

Yhdysvalloissa kuuntelemisen tutkimusta on runsaasti (Janusik 2004), mutta näissä tutkimuksissa on usein tutkittu kuuntelemisen lopputulosta tai kehitetty erilaisia malleja jäsentämään kuuntelemiskäyttäytymistä. Myös yhdysvaltalainen kuuntelemisen prosessin tutkimus on suhteellisen nuorta. Tässä tutkimuksessa testataan mittausvälinettä, joka kuvaa yksilön kuuntelemisen kapasiteettia keskustelutilanteissa (Conversational Listening Span, CLS eli keskustelukuuntelun aikajännemittari). Välinettä ovat aiemmin testanneet yhdysvaltalaiset tutkijat (Janusik 2004) ja instrumentti on todettu validiksi. Testin toimivuutta haluttiin nyt laajentaa ja kokeilla sitä erilaisessa kieli- ja kulttuuriympäristössä.

■ TUTKIMUKSEN TAUSTAA JA TUTKIMUSHYPOTEESIT

Työmuistin kapasiteetti ja työmuistiteoria. Työmuisti on ajallisesti lyhytkestoinen muistijärjestelmä, jonka tehtävänä on toisaalta tiedon työstäminen ja toisaalta tiedon hetkellinen ylläpitäminen. Työmuistin toiminnan kannalta erityisen

keskeinen tekijä on kyky ohjata tarkkaavaisuutta tehtävän kannalta järkevällä tavalla (vrt. Engle, Kane & Tuholski, Miyaken & Shahin 1999, mukaan). Viimeisten noin 30 vuoden aikana työmuistiteoria on saanut runsaasti huomiota. Ensiksi sen esittelivät vuonna 1974 Baddeley ja Hitch, ja vuoteen 1980 mennessä siitä oli tullut vallalla oleva lähestymistapa tarkkaavaisuus- ja muistitutkimuksissa (Miyake & Shah 1999). Kuhnin (1963) mukaan paradigmat eivät nopeasti vaihdu ellei uudella paradigmalla ole entisiin verrattuna suurta selitysvoimaa. Työmuistimallia on modifioitu vain vähän (Baddeley 1986; 2000; 2001; 2003) ja modifiointi on perustunut empiirisesti validoituun tutkimukseen. Työmuistiteoria on vankka tarkkaavaisuus- ja muistiteoria ja sitä on laajasti testattu.

Just ja Carpenter (1987; 1992) lisäsivät kapasiteetin käsitteen työmuistiteoriaan. Heidän mukaansa työmuisti voidaan nähdä toimintaresurssien varantona, joka paitsi arvioi ja prosessoi (attend to), myös varastoi (memory) tietoa. Työmuisti on riippuvainen ihmisten erilaisesta kapasiteetista varastoida ja prosessoida informaatiota. Kapasiteetti ei laajene mutta tietoa voi oppia prosessoimaan tehokkaammin, jolloin on enemmän muistia käytössä. Yksilön kognitiivinen järjestelmä koostuu työmuistista, prosessitiedosta ja varastoidusta tiedosta (pitkäkestoinen muisti). Tieto varastoituu pitkäkestoiseen muistiin erillään työmuistista, mutta sen sisääntulo tapahtuu työmuistin kautta. Prosessitieto on ymmärrystä prosessin toiminnasta ja tämä ymmärrys, usein jäsentyneenä skeemoiksi, voi lisätä prosessoinnin tehokkuutta. Lisäksi prosessitieto ja pitkäkestoinen muisti ovat usein aiempien kokemuksiemme tulosta. Kokonaistyömuistia ei pidä sekoittaa prosessoimisen tehokkuuteen. Prosessoimisen tehokkuus on osa työmuistin kapasiteetin tarkkaavaisuuden suuntaamisosuutta, ja mitä vähemmän yksilö käyttää resursseja tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, sitä enemmän jää resursseja muistiinpainamiseen. Työmuisti on dynaaminen systeemi, jota käytetään paitsi ärsykkeen siirtämisessä ja sitä seuraavassa ymmärtämisessä pitkäkestoisesta muistivarastosta ja -varastoon, myös luomaan uusia merkityksiä. Työmuisti liittyy yleiseen älykkyyteen, oppimiseen ja ymmärtämiseen. Ihmiset, joilla on suuri työmuistikapasiteetti, pystyvät ymmärtämään monimutkaista asiaa, muistamaan tarkemmin sivujuonia, jopa irrelevantteja pääjuoneen nähden, ja jopa yhdistelemään toisiinsa ajallisesti ja kontekstiltaan eroavia väitteitä ja ehdotuksia.

Työmuistikapasiteettia on testattu span(aikajänne)-tutkimuksin, ja ne joilla on pienempi kuuntelun aikajänne, käyttävät kapasiteetistaan enemmän prosessointiin ja ymmärtämiseen ja tällöin mieleen palauttamiseen jää vähemmän kapasiteettia. Henkilöillä, joilla on pidempi kuuntelun aikajänne, on isompi kuuntelukapasiteetti ja he voivat pitää monia tulkintoja aktiivisina väliaikaisessa varastossa pitempiä aikoja ja enemmän kuin lyhytjänteiset kuuntelijat. Tämä voi tehdä pitkäjänteisistä kuuntelijoista parempia keskustelijoita, koska

he voivat valikoida responssivalikoimistaan sopivimmat responssit. Yksilön perustyömuistikapasiteetti on vakio, mutta funktionaalinen työmuistikapasiteetti voi lisääntyä tai vähentyä sen mukaan, miten yksilö prosessoi tietoa ja millaista tietoa hänellä on ennalta pitkäkestoisessa muistivarastossaan.

Yksi kielen kuvaajista on sen syntaksi, kielioppi, lauserakenteet ja kielen säännöt. Justin ja Carpenterin (1992) mukaan ihmisillä, joilla on pieni kieleen liittyvä työmuisti, saattaa puuttua kykyä ylläpitää (pitää aktiivisena ja kerätä lisääaktiivatiota) ei-syntaktista informaatiota syntaktisen tiedonkeruun aikana. Rajoitetun työmuistikapasiteetin omaavilla voi myös olla vaikeuksia käsitellä verbaalisista ja nonverbaalisista havainnoista syntyneitä merkityksiä. Luetun ymmärtämisen käsittein Just ja Carpenter esittävät, että kapasiteetti on motivaatiota parempi luetun ymmärtämisen ennustaja, mutta tätä väitettä he eivät ole testanneet.

Keskustelukuuntelun kapasiteetti ja työmuistiteoria. Keskustelukuuntelun kapasiteetin mittaamisen perustana on työmuistiteoria. Mittaaminen pohjautuu kognitiivisen psykologian tutkimuksen perinteisiin kielen prosessointitehtäviin, joita on käytetty mittaamaan työmuistin kapasiteettia. Tällaisia ovat lukemisen (Reading span), puhumisen (Speaking span) ja kuuntelemisen (Listening span) aikajännetestit (Daneman & Carpenter 1980; Daneman & Green 1986). Lukemisen aikajännetestissä osallistuja lukee ääneen sarjan irrallisia lauseita pitäen mielessään jokaisen lauseen viimeisen sanan. Palautuskäskyn jälkeen hänen on toistettava jokaisen lauseen viimeinen sana. Lukemisen aikajännetestin keskiarvopisteet (asteikolla 1–5) ovat olleet 2.46 (Janusik 2004), 2.9 (Daneman & Carpenter 1983) ja 3.63 (Waters & Caplan 1996). Kuuntelemisen aikajännetesti on hyvin samantapainen kuin lukemisenkin, sillä erolla, että lauseet on äänitetty ja osallistuja kuuntelee lauseita ja yrittää pitää jokaisen lauseen viimeisen sanan aktiivisena mielessään. Keskiarvot kuuntelemisen testissä ovat olleet (asteikolla 1–5) 2.4 (Morris & Sarll 2001), 2.89 (Janusik 2004) ja 2.95 (Daneman & Carpenter 1980).

Viimeisin kielen prosessointia kuvaava instrumentti, jota on käytetty mittaamaan työmuistin kapasiteettia, on puhumisen aikajännetesti. Tässä tehtävässä osallistuja lukee ääneen 7-kirjaimisia sanoja ja pyrkii sitten tuottamaan ja sanomaan ääneen kieliopillisesti oikean lauseen joka sanasta. Tehtävä eroaa lukemisen ja kuuntelemisen aikajännetesteistä siinä, että se sisältää myös tuotoskomponentin, ei vain pelkkää toistokomponenttia. Lukemisen ja kuuntelemisen aikajännetesteissä osallistujan pitää toistaa vain esitetty ärsyke (viimeinen sana). Puhumisen aikajännetestissä osallistujan taas täytyy, paitsi muistaa alkuperäinen ärsyke, myös laatia jokaisesta alkuperäisestä ärsykesanasta jokin lause eli rakentaa ärsykkeelle merkitys omissa ajatusmaailmassaan. Pelkkä automaattinen toisto ei riitä. Kyseinen testi voidaan näistä perinteisistä työmuistitesteistä

eniten tulkita viestinnäksi. Puhumisen aikajännetestin keskiarvot ovat olleet (asteikolla 1–5) 3.00 (Janusik 2004) ja 3.28 (Daneman & Green 1986).

Lukemisen ja kuuntelemisen aikajännetestit ovat luonteeltaan lineaarisia, sillä osallistuja toimii vain informaation varastojana. Puhumisen aikajännetesti lähestyy viestinnän vuorovaikutusmallia, mutta siinä osallistuja on vuorovaikutuksessa tietokoneen, ei ihmisen kanssa. Ärsykesanat luetaan tietokoneen ruudulta ja niistä tuotetut lauseet vain kerrotaan tutkijalle, joka listaa ne. Keskustelukuuntelun aikajännemittari on keskustelunomainen, mittaukset tehdään reaaliajassa ja se simuloi viestinnän transaktiomallia. Yhteenvetona voidaan todeta, että kaikki perinteiset kielen prosessointitehtävät ja -testit ovat dataperustaisia (data-driven; Bentley 1993) eli sanoja prosessoidaan ilman yhtenäistä semanttista kontekstia; lukemisen ja kuuntelemisen aikajännetestien lauseet ovat irrallisia pitkäkestoisen muistin vaikutusten eliminoimiseksi (Haarman, Davelaar, & Usher 2003). Samoin puhumisen aikajännetestin sanat ovat irrallisia, joten osallistujan on tavallaan luotava sopiva konteksti joka sanalle erikseen. Keskustelukuuntelun aikajännemittarin tehtävät ovat puolestaan kontekstiperustaisia (context-driven; Bentley 1993), eli osallistuja valitsee satunnaistetusti keskustelunaiheen, josta syntyy jossain määrin yhtenäinen semanttinen konteksti. Vaikka alaotsikot keskustelunaiheen sisällä vaihtuvat, kaikki kysymykset liittyvät kuitenkin samaan semanttiseen kontekstiin. Ne herättävät saman tai samanlaisen skeeman yksilön kognitiivisella alustalla, jolla hän jäsentää, tulkitsee, ymmärtää ja varastoi informaatiota (Fitch-Hauser 1990). Viime aikoina onkin todettu (Haarman, Davelaar, & Usher 2003), että käsitteellisesti organisoidut mittarit tarjoavat tarkempaa tietoa työmuistikapasiteetista kuin perinteiset kielenprosessointia kuvaavat mittarit.

Keskustelukuuntelun aikajännemittari eroaa perinteisistä työmuistitesteistä kolmella tavalla:

1. Toisin kuin lukemisen ja kuuntelemisen aikajännetesteissä, keskustelukuuntelumittarin lauseet ja kysymykset liittyvät toisiinsa, kuten myös oikeassa keskustelussa usein tapahtuu.
2. Osallistujan tulee toistaa ajatuksia, ei tiettyjä sanoja. Näin tapahtuu, kun osallistuja toistaa kysymyksen omin sanoin ja vastaa siihen.
3. Keskustelukuuntelun aikajännetestissä tutkija toimii oikean vuorovaikutuksellisen keskustelukumppanin tavoin.

Keskustelukuuntelumittari välttää myös sen kritiikin, jota kuuntelemisen ja lukemisen aikajännetestit pelkkinä mieleenpalautus- ja toistotesteinä ovat saaneet osakseen (Steinbrecher & Willmington 1997; Watson & Barker 2000), sillä siinä ei tarvitse toistaa sanatarkasti tiettyjä sanoja, vaan niitä voi esimerkiksi käyttää eri muodoissaan, kunhan vain osoittaa kuunnelleensa ne. Myöskään pitkäkestoisen muistin tietovaraston erot eivät ole ratkaisevia, koska osallistuja voi osoittaa muistamisensa esimerkiksi toistamalla alkuperäisen lauseen

ajatuksen ja toteamalla sitten, ettei tiedä vastausta esitettyyn kysymykseen. Näin tapahtuu myös todellisissa keskusteluissa: kaikkea ei voi aina tietää, mutta on korrektaa pitää kontaktia yllä ja kertoa keskustelukumppanille kuulleensa kysymyksen mutta ei tietävänsä vastausta.

Keskustelukuuntelun aikajännetestin (CLS) on todettu olevan validi mittari funktionaalille työmuistikapasiteetille keskustelussa silloin, kun keskustelukielenä on englanti (Janusik 2004). Validius perustuu siihen, että sillä on osoitettu olevan suoraan yhtenevyyksiä lukemisen, puhumisen ja kuuntelemisen aikajännetestien pisteisiin, jotka kaikki kolme testiä on osoitettu olevan työmuistin valideja mittareita (Daneman & Merikle 1996). Mittarin validiuden testaaminen jollakin muulla kielellä kuin englanniksi on uusi haaste.

Suomen ja englannin kielen erot. Suomen kieli edustaa ei-indoeurooppalaista kieliryhmää, kun taas englanti edustaa indoeurooppalaista kieliryhmää ja kyseiset ryhmät eroavat toisistaan suuresti (Halsband, Krause, Sipilä, Teräs & Laihinen 2002).

Kielitieteen näkökulmasta (Comrie 1989), suomen ja englannin kielet kuuluvat kahteen eri typologiseen ryhmään: suomen kieli on synteettinen ja englannin kieli analyttinen. Synteettisessä kielessä prefiksit ja suffiksit ovat suoraan kiinni sanavartalossa ja sanoissa on monia taivutusmorfeemeja. Prefikseillä ja suffikseilla on itsenäisiä merkityksiä, mutta ne eivät voi esiintyä ilman sanavartaloa. Kielen ollessa analyttinen, ilmausten merkitykset syntyvät erillisten sanojen, kuten pre- ja postpositioiden välityksellä. Kyseinen typologinen ero tarkoittaa, että suomen kielen sanat harvoin esiintyvät perusmuodoissaan kielen arkikäytössä. Vaikka suomen kielen typologia on englannin kieltä kompleksisempi, suomen kielen oikeinkirjoitus on johdonmukaisempi ja yhtenäisempi kuin englannin kielen, sillä suomen kielen kirjain-äännevästävyyden säännöllisyys on symmetrisempi (Aro & Wimmer 2003). Englannin kielen oikeinkirjoitusta on itse asiassa pidetty jopa yhtenä epäyhtenäisimmistä koko maailmassa.

Nämä kielityypologiset erot saattavat vaikuttaa myös esimerkiksi kielen lukunopeuteen. Lukunopeus voi toki selittyä myös koulutusjärjestelmän tai oppimismenetelmien eroilla (Linnakylä, Malin, Blomqvist, & Sulkunen (2000). Englanninkielisissä maissa lapset aloittavat koulun käynnin yleensä n. 5-vuotiaina, kun taas suomalaiset lapset 7-vuotiaina. Kuitenkin suomalaiset lapset kolmannella luokallaan (n. 9 vuoden ikäisenä) lukevat huomattavasti yhdysvaltalaisia lapsia nopeammin (Aro & Wimmer 2003), vaikka suomen kielen sanan keskipituus voi johdoskasaumineen ja etu- ja jälkiliitteineen olla paljonkin englanninkielistä sanaa pidempi. Suomenkielisen puhutun kielen sanan keskiarvopituus on noin 4,6 äännettä sanassa (Pajunen & Palomäki 1984). Sen sijaan helpohkossa kirjoitetussa (sanomalehtien pikku uutisten) tekstissä sanan keskiarvopituus on 7,5 kirjainta sanassa. Puhutun ja kirjoitetun suomen

kielen sanapituuden vaihteluväli on 1–20 äännettä/ kirjainta sanassa (Pajunen & Palomäki 1984). Koska keskiaverto sanapituus 7,5 kirjainta on laskettu helppohkosta tekstistä, todellinen keskiarvosanapituus saattaa olla jopa enemmän kaikkinne taivutusmuotoineen ja johdoksineen.

Suomalaisen kuva itsestään, samoin kuin muiden kulttuurien kuva suomalaisista viestijöinä, on varsin yhtenevä: suomalaisia pidetään ujoina, vetäytyvinä ja vain vähän ulospäin suuntautuneina (Laine-Sveiby 1987; Lehtonen 1993; Sallinen-Kuparinen 1986). Puhujan roolia kunnioitetaan, puhujaa ei juuri keskeytetä eikä pitkää hiljaisuutta välttämättä koeta epämieliseksi (Lehtonen & Sajavaara 1985). Kuuntelemisen taitoja arvostetaan (vrt. Mikkola 2000; Tiuraniemi 2004; Välikoski 2002; 2004) ja esimerkiksi opiskelijat erottavat kuuntelemisen taidot puhumisen taidoista arvioiden itsensä usein hyväksi kuuntelijaksi vaikkakaan eivät pidä itseään hyvinä puhujina; tämä on kuitenkin spekulatiota eikä empiirisesti todettua.

Suomalaisen puheviestintätutkimuksen näkökulmasta kuuntelukapasiteetti oli aiheena kiinnostava, koska kuuntelemisen tutkimus on Suomessa vielä melko vähäistä. Kuitenkin kyky kuunnella keskustelukumppanin ajatuksia hyvin on keskustelussa yhtä tärkeää kuin kyky ilmaista omia ajatuksiaan.

Keskustelukuuntelemisen aikajännemittari (Conversational Listening Span, CLS). Keskustelukuuntelemisen aikajännetestin (Conversational Listening Span, CLS) mittaa kokeellisesti henkilöiden keskustelukuuntelemisen kapasiteettia, joka määritellään niiden kognitiivisten merkityksien määräksi, joita henkilö kykenee pitämään aktiivisena muistissaan ja joihin hän pystyy vastaamaan keskustelun kuluessa (Janusik 2004). Keskustelukuuntelun kapasiteetti liittyy yksilön kykyyn olla keskustelussa mukana, osallistua aktiivisesti, muistaa aiemmin sanotut asiat ja osata tuoda omat ajatukset juohevasti osaksi keskustelua myös silloin kun puheenvuoroa joutuu odottamaan.

Keskustelukuuntelun aikajännemittari perustuu työmuistiteoriaan (Baddeley & Hitch 1974; Baddeley 1986; 2001) ja myös relationaaliseen viestinnän näkökulmaan, jossa ajatellaan osallistujien reagoivan toisiinsa samanaikaisesti vuorotellen puhujan ja kuulijan rooleissa (Brownell 1999; Rhodes 1993). Keskustelukuuntelun aikajännemittari eroaa muista kuuntelemisen mittareista, kuten itsensä havainnoinnista kuuntelijana (Barker & Watson 2000; Roberts & Vinson 1998; Wheelless 1975), toisen henkilön havainnoinnista kuuntelijana (Emmert, Emmert & Brandt 1993; Rubin 1982) ja kuullun ymmärtämistä mittaavista välineistä (Steinbrecher & Willmington 1997; Watson & Barker 2000) kolmella tavalla:

1. Se mittaa vuorovaikutusta reaaliajassa ja eroaa aiemmasta tutkimuksesta siinä, että se tarkastelee kuuntelemista relationaalisesta näkökulmasta aiemman lineaarisen näkökulman sijasta. Kuuntelu viestintätekonä ei tapahdu

tyhjiössä, lähettäjä on myös vastaanottaja ja vastaanottaja on lähettäjä samanaikaisesti ja vuorotellen. Termit puhuja ja kuuntelija vain tekevät viestintäprosessin helpommaksi selittää (Berlo 1960).

2. Se ei ole sidottu pitkäkestoisen muistin käsitteeseen eikä ole siitä riippuvainen, mitä on aiemmissa kuunteluinstrumenteissa kritisoitu (Bostrom 1996; Fitch-Hauser & Hughes 1988; Janusik 2003; Thomas & Levine 1994; Roberts 1988).

3. Se liittyy työmuistikapasiteetin konstruktion (Just & Carpenter 1992), joka on kognitiivisessa psykologiassa empiirisesti validoitu konstruktio ja jonka perusteella voidaan testata erilaisia kuunteluteorioita.

Keskustelukuuntelun kapasiteetti mittaa kuuntelua keskustelun kuluessa. Tarkoituksena on rakentaa kuuntelemisesta malli, joka yhdistää kognitiivista psykologiaa, neurologiaa ja viestintätutkimusta.

Tutkimushypoteesit. Perinteisistä kielen prosessointia kuvaavista aikajännetesteistä keskustelukuuntelun aikajännetesti (CLS) muistuttaa eniten puhumisen aikajännetestiä (Speaking span) tuotoskomponenttinsa ansiosta. Osallistujan täytyy tuottaa ajatus, joka ei ole osa ärsykettä. Yksi askel kohti kriteereillä perusteltavaa validiutta on osoittaa testin merkittävä yhtenevyys tai eriävyys toiseen instrumenttiin, jonka ajatellaan mittaavan samoja tai vastakkaisia komponentteja. Yhdysvaltalaisella keskustelukuuntelun aikajännetestillä on osoitettu kriteeriperusteinen validius aiempaan tutkimukseen (Janusik 2004). Siispä ensimmäinen hypoteesi kuuluu:

H₁: Sekä yhdysvaltalaisen että suomalaisen osallistujan keskustelukuuntelun aikajännetestipisteet korreloivat puhumisen aikajännetestin pisteiden kanssa.

Keskustelukuuntelun kapasiteettitestiin luotiin erilaisia ja oletettavasti myös eri tavoin osallistujia kiinnostavia keskusteluaiheita, jotta voitiin tutkia kiinnostuneisuuden vaikutusta tuloksiin. Intuitiivisesti voi olettaa, että jostakin aiheesta enemmän kiinnostunut voi saada korkeammat pisteet kuin se, jota kyseinen aihe ei lainkaan kiinnosta. Kuitenkin, Justin ja Carpenterin (1992) ja Janusikin (2004) mukaan motivaatiolla ei ole yhteyttä kapasiteettiin. Keskustelukuuntelun kapasiteettitesti on suunniteltu mittaamaan kapasiteettia, ei kiinnostuneisuutta. Kyseinen väite haluttiin testata myös suomalaisella aineistolla. Näin kehittyi toinen hypoteesi:

H₂: Keskustelun aihealueestaan kiinnostuneempi osallistuja saa korkeammat keskustelukuuntelun kapasiteettipisteet kuin aihealueestaan vähemmän kiinnostunut osallistuja sekä yhdysvaltalaisessa että suomalaisessa kulttuurissa.

Kyse oli ensimmäisestä muulla kuin englannin kielellä tehdystä keskustelukuuntelun kapasiteettitutkimuksesta, joten molemmissa testeissä käytetyt mittarit käännettiin suomeksi englanninkielisestä versiosta. Englanninkielinen puhumisen aikajännetesti (Speaking span) sisälsi 7-kirjaimisia sanoja, jota pidetään englannin kielen keskimääräisenä sanapituutena. Suomen kieli on englantia kompleksisempi, sen keskiarvosanapituus voi olla pidempi, mutta tässä tutkimuksessa käytettiin englanninkielen mallin mukaisia 7-kirjaimisia suomen kielen sanoja. Sanat tosin saattavat olla suomenkielisille mahdollisesti hieman lyhyitä. Suomen kieli on oikeinkirjoitukseltaan johdonmukaisempaa kuin englanninkieli, ja suomalaiset lapset lukevat yhdysvaltalaisia nopeammin. Siksi asetettiin kolmanneksi hypoteesiksi:

H₃: Suomalainen osallistuja saa korkeammat pisteet puhumisen aikajännetestissä kuin yhdysvaltalainen osallistuja.

Keskustelukuuntelun aikajännetesti mittaa kognitiivista kuuntelukapasiteettia ja kykyä reagoida ideoihin kapasiteettinsa puitteissa. Kognition kuuluvien ajatusten pituutta ei voi mitata, siksi ei ole mitään syytä olettaa ajatuksen olevan lyhyempi tai pidempi englannin tai suomen kielessä. Vaikka suomalaiset lukevat nopeammin, keskustelukuuntelun kapasiteettitesti toteutetaan kuuntelemalla, ja tutkija kontrolloi puheen vauhtia. Joka tapauksessa sekä sanojen lukeminen että kuunteleminen vaativat kielen prosessointia (Just & Carpenter 1987), ja koska suomalaiset opiskelijat prosessoivat visuaalisia sanaärsykeitä yhdysvaltalaisia tehokkaammin, he saattavat prosessoida myös kuuloärsykeitä näitä nopeammin. Siispä neljänneksi hypoteesiksi asetettiin:

H₄: Suomalainen osallistuja saa korkeammat pisteet keskustelukuuntelun aikajännetestissä kuin yhdysvaltalainen osallistuja.

Vaikka keskiarvot voivat olla huomattavasti erilaisia näiden kahden ryhmän välillä, voi silti olla mahdollista, että näiden ryhmien tulosten suhteet korreloivat keskenään. Tutkimukset ovat osoittaneet, että keskustelukuuntelun ja puhumisen aikajännetestien pisteet (Daneman & Green 1986; Janusik 2004) muodostavat normaali jakauman yhdysvaltalaisessa (Janusik 2004) ja kanadalaisessa (Daneman & Green 1986) populaatiossa. Ei siis ole Millerin (1956; 1994) aiempien tutkimusten mukaan tavatonta, että ihminen voi pitää muistissaan aktiivisena keskimäärin seitsemän plus/miinus kaksi asiaa. Niinpä saatiin viides hypoteesi:

H₅: Korrelaatio keskustelukuuntelun ja puhumisen aikajännetestien välillä on yhtenevä molemmissa kulttuureissa.

TUTKIMUSMENETELMÄT JA OSALLISTUJAT

Tutkimusaineisto koostui kahdesta opiskelijaryhmästä: toinen ryhmä oli yhdysvaltalaisia ja toinen suomalaisia opiskelijoita. Yhdysvaltalaisia opiskelijoita oli 283 suuresta itäpuolen yliopistosta. Iältään he olivat keskimäärin 20.38-vuotiaita (SD = 3.55) ja naisia heistä oli 176 ja miehiä 107. Opiskelijat saivat ylimääräisen opintopisteen osallistumisestaan tutkimukseen ja he olivat suorittamassa erilaisia viestinnän kursseja (basic communication, interpersonal communication, communication research methods ja listening). Aineiston keräsi 17 opiskelijaa ja projektin vetäjänä toimi yhdysvaltalainen tutkija.

Suomalainen ryhmä oli 45 opiskelijaa Tampereen yliopistosta. Opiskelijoiden keskiarvoikä oli 23.98 (SD = 5.09) ja naisia heistä oli 35 ja miehiä 10. Opiskelijat rekrytoitiin vapaaehtoisina erilaisilta puheopin kursseilta (puheviestinnän perusteet, pienryhmäviestintä ja neuvottelutaito). Aineiston keräsi kuusi puheopin aineopintojen opiskelijaa osana puheviestinnän tutkimuksen opintojaan, ja he olivat yhdessä kouluttautuneet hoitamaan tutkimusprotokollan yhtenäisellä tavalla. Tutkimuksen toteutustapa oli heillä keskenään yhtenevä ja yhtenäinen myös verrattuna yhdysvaltalaiseen aineistonkeruuseen. Projektin vetäjinä toimivat tämän artikkelin suomalaiset tekijät.

Koejärjestelyt olivat samanlaiset sekä yhdysvaltalaisessa (Janusik 2004) että suomalaisessa tutkimuksessa. Testin alussa allekirjoitettiin osallistujan kanssa tutkimus- ja videokuvauslupa (yhdysvaltalaisen käytännön mukaisesti). Sen jälkeen osallistuja laittoi omaan kiinnostavuusjärjestykseensä viisi keskustelunaihealuetta. Aihealueita olivat musiikki, urheilu, yliopistoelämä, televisio sekä historia ja politiikka. Sitten osallistuja teki puhumisen aikajännetestin. Osallistuja näki puhumisen aikajännetestin ohjeet tietokoneen ruudussa ja tutkija luki ne hänelle vielä ääneen. Osallistuja harjoitteli ensin testiä ja sai harjoituksesta tutkijalta palautteen. Kun osallistuja oli suorittanut puhumisen aikajännetestin, hän arpoi itselleen keskustelunaiheen (nopan pisteet 1–3 = häntä vähiten kiinnostava aihe ja 4–6 = kiinnostavin aihe). Tämän järjestelyn tarkoituksena oli selvittää osallistujan kiinnostuneisuutta, jotta toisen hypoteesin väite oli mahdollista testata.

Osallistujalle kerrottiin, että häneltä tullaan kysymään asioita aluksi lähtien kahden lauseen sarjoista ja lopuksi päätyen viiden lauseen sarjoihin. Hänen tuli toistaa kunkin sarjan lauseet omin sanoin ja vastata niihin sen mukaan, mitä asiasta tiesi tai mitä tunteita se herätti. Jos vastausta ei tiennyt, osallistujan tuli kuitenkin toistaa kysymys (osoittaakseen muistavansa sen) ja vastata siihen ”en tiedä”. Osallistuja ei saanut toistaa kaikkia kysymyksiä kerralla, vaan hänen tuli toistaa yksi kysymys, vastata siihen, toistaa seuraava ja vastata siihen. Näin siksi, että haluttiin tutkia työmuistia eikä pelkästään lyhytkestoista muistia. Lyhytkestoisen muistin kesto on 15 sekuntia (Bostrom 1990). Jos osallistujalla kestää pitempään kuin 15 sekuntia toistaa kysymys, vastata siihen, toistaa seuraava kysymys jne., hän pystyy pitämään työmuistissaan aktiivisina asioita pitempäänkin

kuin vain tuon 15 sekuntia. Osallistuja sai vastata kysymyksiin haluamassaan järjestyksessä. Aineiston kerääjä varmistui osallistujan ymmärtäneen ohjeet pyytämällä häntä toistamaan ne. Ohjeet selitettiin niin kauan kunnes osallistuja osoitti ymmärtäneensä ne. Kuten puhumisen aikajännetestissä, myös tässä oli ensin harjoituskierros, josta osallistuja sai rakentavan palautteen. Koska aineiston kerääjiä oli useita, tutkijaefektin kontrolloimiseksi ohjeistukseen kuului myös lista verbaalisia ja nonverbaalisia palautteita tai muuta käyttäytymistä, jotta toiminta oli samanlaista kaikissa aihealueissa. Jotkut ohjeista olivat hyvin tarkkoja, kuten ”nojautuu lähemmäs pöytää ja laittaa kyynärpäät pöydälle” ja toiset olivat yleisempiä, kuten ”antaa myönteistä palautetta osallistujan jonkin vastauksen kohdalla tässä lausesarjassa”. Aineiston kerääjiä ohjeistettiin mukauttamaan nonverbaaliset palautteensa omaan viestintätyyliinsä sopiviksi sekä amerikkalaisessa että suomalaisessa kulttuurissa.

Puhumisen aikajännemittari (Speaking span). Yhdysvaltalaiset osallistujat käyttivät keskustelukuuntelun kapasiteetin mittarin validoinnissa oheistestinä kognitiivisen psykologian tutkimuksen traditionaalista puhumisen aikajänne -mittaria (Speaking span). Kyseinen testi perustui Danemanin ja Greenin (1986) formaattiin, jossa 7-kirjaimiset sanat näytettiin yksi kerrallaan mutta testin edetessä pitenevinä 2–7 sanan sarjoina osallistujalle. Osallistujan tuli lukea sanat ääneen. Kunkin sanasarjan jälkeen mieleenpalautuskehotuksen saatuaan osallistuja toisti sarjan sanat ja sanoi jokaisesta kieliopillisesti oikean lauseen. Kyseistä englanninkielistä testiä ei käännetty suoraan suomen kielelle, sillä englanninkieliset 7-kirjaimiset sanat olisivat usein olleet pidempiä suomenkielisinä käännoksinä. Sanat pyrittiin suomenkielisessä versiossa kuitenkin korvaamaan saman aihepiirin sanoilla kuin englanninkielisessä oli. Kirjainten lukumäärästä pidettiin tässä vaiheessa kiinni myös suomenkielisessä testissä, koska oletettiin erikielisten testien yhteismitallisuuden niin vaativan.

Keskustelukuuntelemisen aikajännemittari. Sekä yhdysvaltalaiset että suomalaiset osallistujat tekivät keskustelukuuntelun kapasiteettitestin Janusikin (2004) esittämän työjärjestyksen mukaisesti. Tehtävässä oli viisi aihealuetta: urheilu, yliopistoelämä, televisio, musiikki sekä historia ja politiikka. Osallistujat arpoivat näistä satunnaisesti keskustelunsa aihealueen. Suomalainen versio oli lähes identtinen, tosin jotkut kysymykset muovailtiin paremmin suomalaiseen kulttuuriin sopivaksi, kuten esimerkiksi amerikkalainen yliopistourheilu mestaruussarjoineen vaihdettiin suomalaiseen kuntoilupainotteisempaan yliopistoliikuntaan tai yhdysvaltalaiset historian merkkihenkilöt ja -tapahtumat korvattiin suomalaisilla vastaavilla. Kysymysten keskeinen luonne säilytettiin samana molemmissa kieliversioissa eli avoin kysymys korvattiin avoimella, mielipide- tai faktakysymys vastaavalla suomenkielisellä.

Tutkijat esittivät kysymykset mahdollisimman keskustelunomaisesti, vaikka heillä olikin mahdollisuus käyttää kysymyskortteja muistin tukena. Kysymys-sarjojen järjestys oli sama kuin perinteisessä Danemanin ja Carpenterin (1980) sekä Danemanin ja Greenin (1986) kielen prosessointitestissä. Kysymyksiä oli kolme kahden lauseen, kolme kolmen lauseen, kolme neljän lauseen ja kolme viiden lauseen sarjaa. Osallistujan tuli toistaa kukin kysymys ennen siihen vastaamista. Jos vastausta ei tiennyt, tuli silti toistaa kysymys ja vastata siihen ”en tiedä”, mikä tulkittiin oikeaksi vastaukseksi. Kyseinen muoto jäljitteli todellista keskustelua, jossa keskustelijoiden ei odoteta tietävän aina kaikkea.

Testin säännöt ja pisteytys. Testin tiukat säännöt vaativat osallistujia toistamaan sanat siinä järjestyksessä kuin ne esitettiin, mutta lievät säännöt sallivat toiston missä tahansa järjestyksessä. Tässä tutkimuksessa sovellettiin pisteiden laskun lieviä sääntöjä (Daneman 1991) sekä puhumisen aikajänne- että keskustelukuuntelun kapasiteettitestissä, sillä todellisissakaan keskustelussa ei yleensä vaadita vastauksilta tiettyä järjestystä. Testin pisteet laskettiin Whitneyyn, Ritchien ja Clarkin (1991) pisteytystavan mukaisesti: jos osallistuja onnistui kahdessa kolmesta yhteen lausesarjaan kuuluvasta kysymyksestä, hän siirtyi seuraavaan sarjaan. Tätä jatkettiin niin kauan kunnes osallistuja sai vain yhden tai ei ollenkaan oikein sarjassa. Osallistujan lopullinen pistemäärä oli se taso, jossa kaksi kolmesta lausesarjasta oli oikein. Jos osallistuja sai seuraavalta tasolta yhden kokonaisen lausesarjan kolmesta oikein, tämä toi hänelle 0.5 lisäpistettä, mutta ei pääsyttyä yrittämään seuraavaa tasoa. Jos osallistuja sai esimerkiksi kaksi kolmesta oikein kakkostasolla (maksimitaso oli 5) mutta vain yhden kolmesta oikein kolmannella tasolla, hänen pisteensä olivat 2.5.

TULOKSET

Keskustelukuuntelun aikajännetestien pisteiden keskiarvojen erot eivät poik-

Mittari	keskiarvo	keskihajonta	min.	max.
Ss, amer.	3.10	.627	1.00	5.00
Ss, suom.	3.46	.940	1.00	7.00
CLS, amer.	3.05	0.862	1.00	5.00
CLS, suom.	3.02	0.869	1.00	5.00

Taulukko 1. Pubeen (Ss) ja keskustelukuuntelun (CLS) aikajännetestien pisteiden keskiarvot.

kea toisistaan amerikkalaisessa ja suomalaisessa aineistossa. Puheen aikajännetestissä suomalaisten pistekeskiarvo, hajonta ja maksimipistemäärä olivat korkeampia kuin amerikkalaisten. Nämä tiedot ovat taulukossa 1.

Hypoteesissa 1 oletettiin keskustelukuuntelun ja puhumisen aikajännetestien pisteiden välille yhteys. Näin olikin yhdysvaltaisessa aineistossa, jossa näiden kahden vertailtavan testin pisteet korreloivat keskenään merkitsevästi ($r = .16, p < .01$), korrelaatio on kuitenkin heikko. Suomalaisten osallistujien kohdalla korrelaatiota ei ollut ($r = .08, ns$). Hypoteesi 1, siis osittain toteutui (taulukko 2).

Mittari	Ss	CLS
Ss, amer.	1.00	
CLS, amer.	.16*	1.00
Ss, suom.	1.00	
CLS, suom.	.08	1.00

* $p < .01$ (kaksisuuntainen)

Taulukko 2. Puheen (Ss) ja keskustelukuuntelun (CLS) aikajännemittarien korrelaatiot.

Hypoteesissa 2 oletettiin, että jos testikeskustelun aihealue oli osallistujan kannalta hyvin kiinnostava, olisivat osallistujan saamat keskustelukuuntelun aikajännetestin pisteet korkeammat kuin jos aihe ei osallistujaa kiinnostaisi. Riippumaton ryhmien välinen t-testi ei osoittanut eroa testipisteissä yhdysvaltaisten osallistujien kohdalla silloin, jos mielenkiinto aiheeseen oli suurta ($M = 3.05, SD = .79$) tai pientä ($M = 3.04, SD = .94$); $F(4.68, 279, p = .03), t = -.152, p > .05, ns$. Myös suomalaisten osallistujien kohdalla tilanne oli sama, eikä kiinnostuksella näyttänyt olevan merkitystä testipisteisiin (suuri kiinnostus $M = 2.98, SD = .83$ versus pieni kiinnostus $M = 3.05, SD = .925$; $F(.095, 43, p = .76), t = .256, p > .05, ns$. Kummassakaan aineistossa keskustelun aiheen kiinnostavuudella tai ei-kiinnostavuudella ei ollut yhteyttä saatuihin pisteisiin eli hypoteesi 2 ei saanut tukea.

Tieto suomalaisten lasten paremmasta lukunopeudesta yhdysvaltalaisiin lapsiin verrattuna oli kolmannen hypoteesin perustana. Kolmannessa hypoteesissa oletettiin, että suomalaiset osallistujat saisivat puhumisen aikajännetestissä (Speaking span) yhdysvaltalaisia osallistujia parempia pisteitä. Näin tapahtui;

suomalaiset osallistujat saivat huomattavasti korkeammat pisteet ($M = 3.46$, $SD = .94$) kyseisessä testissä kuin yhdysvaltalaiset ($M = 3.10$ $SD = .63$). $F(1.39, 325, p = .24)$, $t = 3.31$, $p < .001$ eli hypoteesi 3 sai tukea.

Hypoteesissa neljä oletettiin, että suomalaiset osallistujat saisivat korkeampia pisteitä keskustelukuuntelun aikajännetestissä kuin yhdysvaltalaiset osallistujat. Päinvastoin kuin hypoteesissa oletettiin, suomalaiset osallistujat eivät saaneet merkitsevästi korkeampia ($M = 3.01$, $SD = .87$) pisteitä kuin yhdysvaltalaiset ($M = 3.05$ $SD = .86$); $F(1.93, 324, p = .66)$, $t = -.254$, $p > .05$ ns. Hypoteesi neljä ei saanut tukea.

Viimeisessä hypoteesissa viisi oletettiin, että puhumisen ja keskustelukuuntelun aikajännetestien pisteet olisivat yhtenevät, korreloisivat keskenään molemmissa aineistoissa. Suomalaisten ja amerikkalaisten keskustelukuuntelun aikajännetestin pisteiden välillä oli erittäin vahva korrelaatio, mutta puhumisen aikajännetestin pisteiden välillä yhtenevyyttä ei ollut. Hypoteesi viisi piti osittain paikkansa, kuten taulukosta 3 havaitaan.

Mittari	Amer. Ss	Amer. CLS	Suom. Ss	Suom. CLS
Ss, amer.	1.00			
CLS, amer.	.163*	1.00		
Ss, suom.	-.246	.079	1.00	
CLS, suom.	-.261	.816*	.073	1.00

* $p < .01$ (kaksisuuntainen)

Taulukko 3. Pubeen (Ss) ja keskustelukuuntelun (CLS) aikajännetestien pisteiden korrelaatiot amerikkalaisessa ja suomalaisessa aineistossa.

■ JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksella oli kaksi päätavoitetta. Toisaalta tutkittiin, onko keskustelukuuntelun aikajännetesti (CLS) myös suomenkielisenä versiona validi testi mittaamaan yksilön funktionaalista keskustelukuuntelemisen kapasiteettia jollaiseksi se on jo yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa osoitettu (Janusik 2004). Tämä tavoite testattiin ensimmäisellä ja viidennellä hypoteesilla. Toisena tavoitteena oli tutkia yhdysvaltalaisien ja suomalaisten osallistujien pisteiden suhdetta. Tämä tavoite testattiin kolmannella ja neljännellä hypoteesilla. Toinen hypoteesi testasi kiinnostuksen merkitystä keskustelukuuntelun mittarilla.

Kysymykseen siitä, onko keskustelukuuntelun aikajännetesti toimiva mittaamaan funktionaalista keskustelukuuntelemisen kapasiteettia, tämä tutkimus vastaa lähinnä suuntaa antavasti. Yhdysvaltalaisessa aineistossa Conversational Listening Span (CLS) todensi sisällöllisen, kriteereihin suhteutetun ja käsitteen validiteetin. (Janusik 2004.) Yksi käsitteellisen validiteetin kriteereistä on, että tutkittava instrumentti korreloi suoraan ja selvästi sellaisen instrumentin kanssa, jonka on jo osoitettu mittaavan samaa tai samanlaista asiaa. Puhumisen aikajännetestiä on käytetty mittaamaan työmuistikapasiteettia ja sen on näytetty validisti mittaavan sitä. Hypoteesien yksi ja viisi oli tarkoitus testata, ovatko puhumisen ja keskustelukuuntelun aikajännetestien tuloksien suhteet yhtenevät erikielissä aineistoissa. Tuloksena oli, että yhdysvaltalaisessa aineistossa näiden kahden testin pisteillä oli tilastollisesti merkitsevä vastaavuussuhde, mutta suomalaisessa aineistossa ei. Syynä saattaa olla suomalaisen puhumisen aikajännetestin rakenne.

Kuten aiemmin todettiin, suomen ja englannin kielet eroavat toisistaan kielitieteen näkökulmasta typologiansa, ortografiansa ja keskiarvosanapituutensa perusteella. Tässä tutkimuksessa keskiarvosanapituudet pidettiin kuitenkin samoina testin mahdollisimman suuren yhdenmukaisuuden vuoksi, vaikka tiedetäänkin suomalaisten lasten lukevan yhdysvaltalaisia lapsia nopeammin. Ei siis liene yllätys, että suomalaiset osallistujat saivat huomattavasti korkeampia pisteitä puhumisen aikajännetestissä kuin yhdysvaltalaiset osallistujat. Tämä voi selittyä kapasiteettiteorialla, jonka mukaan suomalaiset osallistujat osaavat prosessoida visuaalista ärsykettä yhdysvaltalaisia osallistujia tehokkaammin ja jättää näin enemmän kuuntelukapasiteettia muistiin varastoimista varten. Vaikka puhumisen aikajännetesti on verbaalinen testi, on siinä käytetty ärsyke esitetty visuaalisesti. Jatkotutkimuksessa voisikin selvittää, tulisivatko pisteet erilaisiksi, jos ärsyke esitettäisiin pelkästään auditiivisesti, kuten keskustelukuuntelun kapasiteettitestissä.

Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi selvittää, olisiko suomalaisessa aineistossa selvä yhteys keskustelukuuntelun ja puhumisen aikajännetestien pisteiden välillä, jos käytettäisiin pitempiä kuin 7-kirjaimisia sanoja, ts. keskiarvosanapituus olisi suomen kieleen sopivampi. Suomalaislapset osaavat prosessoida yhdysvaltalaisia nopeammin, joten 7-kirjaimiset sanat ovat suhteellisen lyhyitä suomalaista standardia ja erityisesti aikuisväestöä ajatellen. Kyseinen sanapituus ei ehkä ollut aikuistesttiin paras mahdollinen. Tosin tilastollisen merkitsevyyden puute voi epäsuorasti tukea Aron ja Wimmerin (2003) tuloksia suomalaislasten kielenprosessoinnin tehokkuudesta. Janusik (2004) teki samanlaisen havainnon ikäsopivuutta koskien tutkimuksessaan, jossa todettiin lukemisen aikajännetestin (Reading span) keskiarvopisteiden huomattavasti eroavan aiemmin esitetyistä tuloksista (Daneman & Carpenter 1980; 1983; Daneman & Green 1986); Janusik käytti testilauseiden konstruoinnissa Flesch-

Kincaidin luettavuustasomittausta, jolla mitattuna Danemanin aiemman testin lauseet olisivat ”helpompia”. Yksi mahdollinen tulkinta on, että helpompi, ei ikään sopiva, ärsyke kuluttaa vähemmän prosessointikapasiteettia ja jättää siten enemmän varastointikapasiteettia. Mikäli jatkossa sanapituus on osallistujien ikään ja kulttuuriin sopivampi, saattaa myös suomalaisen aineiston puhumisen ja keskustelukuuntelun aikajännetestien pisteiden välillä löytyä vastaavuutta.

Yhdysvaltalaisen ja suomalaisen aineiston keskustelukuuntelun kapasiteettimittarin pisteiden välillä oli vahva korrelaatio. Molempien aineistojen pisteiden keskiarvot olivat hyvin samanlaiset. Yhdysvaltalainen aineisto oli määrältään yli viisinkertainen suomalaiseen nähden, joten suomalaista aineistoa on jatkotutkimuksissa kerättävä lisää, jotta voidaan aukottomasti todeta mittarin yhtenevä validius yhdysvaltalaisessa ja suomalaisessa aineistossa.

Suomalaisten lasten hyvä lukunopeus ja kolmannen hypoteesin toteutumisen (suomalaisten osallistujien korkeampi keskiarvo puhumisen aikajännetestissä), antaisi olettaa, että suomalaiset osallistujat saisivat korkeampia pisteitä myös keskustelukuuntelun kapasiteettitestissä. Näin ei kuitenkaan tapahtunut. Tämä vahvistaa ajatusta, että työmuistikapasiteetti muodostaa normaalijakauman isossa populaatiossa, kuten on osoitettu yhdysvaltalaisessa (Janusik 2004) ja kanadalaisissa (Daneman & Carpenter 1980; 1983; Daneman & Green 1986) tutkimuksissa. Vaikka keskiarvokapasiteetti näyttää olevan vähemmän kuin Millerin (1956; 1994) esittämä seitsemän plus tai miinus kaksi -teoria, se on silti johdonmukainen. Yksi mahdollinen selitys on, että keskustelukuuntelun kapasiteetitestit on parempi mittaamaan työmuistikapasiteettia kuin traditionaaliset työmuistitestit (kuten Speaking span), koska se on kontekstiperustainen toisin kuin perinteiset työmuistitestit. Yhtenevät pisteet suomen- ja englanninkielisestä keskustelukuuntelun kapasiteettitestistä saattavat tukea Haarmanin ym. (2003) havaintoa, että konseptuaaliset mittarit ennustavat hyvin työmuistikapasiteettia, erityisesti silloin kun muuttuja muodostaa normaalijakauman populaatiossa. Jatkotutkimus voisi tuoda jotain uutta silloin, jos perinteisiin työmuistitesteihin luotaisiinkin toisiinsa liittyviä lauseita selvittämään kontekstin ja kanavan vaikutusta tuloksiin. Jatkossa voisi myös tutkia auditiivisen ja visuaalisen kanavan sekä data- ja kontekstiperustaisen testin eroja. Tällaiset tutkimukset tuovat esiin funktionaalisen työmuistikapasiteetin eri dimensioita, ja sitä kautta auttavat kuuntelemisen tutkijoita ymmärtämään niitä prosesseja, jotka liittyvät kuuntelemisen eri tyypeihin.

Tämä tutkimus vahvistaa tutkimustulosta, että kiinnostus eri aihealueisiin ei vaikuta työmuistikapasiteettiin (Janusik 2004), mikä on tärkeää kuuntelukonteksteissa, joissa ei edellytetä etukäteistietoa tai sitoutumista aiheeseen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella sen sijaan ei tiedetä, miten nuo kaksi muuttujaa vaikuttavat kuullun ymmärtämiseen; sitä on syytä tutkia jatkossa.

Keskustelukuuntelun aikajännetesti näyttää siis lupaavalta mittaamaan validisti funktionaalista keskustelukuuntelemisen kapasiteettia myös suomalaisessa kulttuurissa. Jatkotutkimuksissa voidaan käyttää nykyistä suomenkielistä keskustelukuuntelun kapasiteettimittaria mutta puhumisen aikajännetestiä on syytä kehittää edelleen osallistujien ikään ja suomalaiseen kulttuuriin sopivammaksi. Jatkotutkimuksissa voidaan käyttää lisämuuttujina myös kontekstillisuutta ja kontekstittomuutta testin rakentamisessa. Mittarin toimivuus eri kulttuureissa antaa mahdollisuuden hyödyntää välinettä eri tarkoituksiin. Tutkimuksessa sitä voi hyödyntää esimerkiksi testaamalla sitä edelleen muiden mittarien, kuten puheviestintäkompetenssin mittarien kanssa, jotta ymmärrettäisiin kuuntelutaitojen suhteita muihin puheviestinnän taitoihin. Puheviestintäkoulutuksenkin tarpeisiin keskustelukuuntelun kapasiteettitesti tuo uutta tietoa. Kuuntelukapasiteettierojen ymmärtäminen voi antaa kouluttajille keinoja auttaa esimerkiksi niitä, joiden kuuntelukyky on syystä tai toisesta puutteellinen tai toisaalta keinoja kouluttaa niitä, joiden työtehtävät vaativat aivan erityisen hyvää kuuntelutaitoa.

KIRJALLISUUS

- Aro, M. & Wimmer, H. 2003. Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics* 21, 621–635.
- Baddeley, A. D. 1986. *Working memory*. New York: Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. 2000. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences* 4 (11), 417–423.
- Baddeley, A. D. 2001. Is working memory still working? *American Psychologist* 56 (11), 851–857.
- Baddeley, A. D. 2003. Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders* 36 (3), 189–208.
- Baddeley, A. D. & Hitch, G. J. 1974. Working memory. Teoksessa G. H. Bower (toim.) *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* 8. New York: Academic, 47–89.
- Barker, L., Edwards, R., Gaines, C., Gladney, K. & Holley, F., 1980. An investigation of proportional time spent in various communication activities by college students. *Journal of Applied Communication Research*, 8, 101–109.
- Barker, L. L. & Watson, K. W. 2000. *Listen up. How to improve relationships, reduce stress, and be more productive by using the power of listening*. New York: St. Martins Press.
- Bentley, S. C. 1993. Listening and memory. Teoksessa A. D. Wolvin & C. G. Coakley (toim.) *Perspectives on listening*. Norwood: Ablex, 78–105.
- Berlo, D.K., 1960. *The process of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bostrom, R. N. 1990. *Listening behavior: Measurement and application*. New York: Guilford.
- Bostrom, R. N. 1996. Memory, cognitive processing, and the process of "listening": A reply to Thomas and Levine. *Human Communication Research* 23 (2), 298–305.
- Brownell, J. 1999. Should Listening be Part of the Communication Discipline? Trends in Listening Theory, Research, and Training. Paper presented at the meeting of the National Communication Association, Chicago, Illinois.
- Comrie, B. 1989. *Language universals and linguistic typology*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- Daneman, M. 1991. Working memory as a predictor of verbal fluency. *Journal of Psycholinguistic Research* 20, 445–464.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. 1980. Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 19, 450–466.
- Daneman, M. & Carpenter, P. A. 1983. Individual differences in integrating information between and within sentences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, & Cognition* 9, 561–584.
- Daneman, M. & Green, I. 1986. Individual differences in comprehending and producing words in context. *Journal of Memory and Language* 25, 1–18.
- Daneman, M. & Merikle, P. M. 1996. Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review* 3 (4), 422–433.
- Davis, D., 2001. Two ears and one mouth: Two eyes and one hand. *ILA Listening Post* (summer), 77, 10-13.
- Emmert, P., Emmert, V. & Brandt, J. 1993. An analysis of male-female differences on the listening practices feedback report. *Journal of the International Listening Association*, 7, 43–55.
- Fitch-Hauser, M. 1990. Making sense of data: Constructs, schemas, and concepts. Teoksessa R. Bostrom (toim.) *Listening behavior. Measurement and application*. New York: Guilford Press, 76–90.
- Fitch Hauser, M. & Hughes, M. A. 1988. Defining the cognitive process of listening: dream or reality? *The Journal of the International Listening Association* 2, 75–88.
- Goby, V.P., & Lewis, J.H., 2000, June. The key role of listening in business: A study of the Singapore insurance industry. *Business Communication Quarterly*, 63, 2, 41-51.
- Haarman, H. J., Davelaar, E. J. & Usher, M. 2003. Individual differences in semantic short-term memory capacity and reading comprehension. *Journal of Memory and Language* 48 (2), 320–346.
- Hallintolaki 434/2004).
- Halsband, U., Krause, B. J., Sipilä, H., Teräs, M. & Laihin, A. 2002. PET studies on the memory processing of word pairs in bilingual Finnish-English subjects. *Behavioural Brain Research* 132, 47–57.
- Janusik, L. A. 2003. Conversational listening span: a proposed measure of conversa-

- tional listening. Paper presented at the International Listening Association conference, Stockholm, Sweden, July.
- Janusik, L. A. 2004. Researching listening from the inside out: The relationship between conversational listening span and perceived communicative competence. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland at College Park.
- Janusik, L. A., Ilomäki, I., Mäki, E. & Välikoski, T.-R. 2004. Conversational Listening Span: comparative research in Finland and in USA. Paper presented in the 25th annual Conference of International Listening Association in Fort Myers, Florida, April 14th.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. 1987. A psychology of reading and language comprehension. Boston: Allyn & Bacon.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. 1992. A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review* 99, 122–49.
- Kuhn, T. S. 1963. The structure of scientific revolutions. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Laine-Sveiby, K., 1987. Kansallinen kulttuuri strategiana. Suomi ja Ruotsi - eroja ja yhtäläisyyksiä. Elinkeinoelämän valtuuskunta, Helsinki.
- Lehtonen, J. 1993. Suomalaisuus, Suomi-kuva ja kansainvälistymisen haasteet. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) Kulttuurien kohtaaminen. Näkökulmia kulttuurienväliseen kanssakäymiseen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitos.
- Lehtonen, J. & Sajavaara, K. 1985. The silent Finn. Teoksessa D. Tannen & M. Saviile-Troike (toim.) Perspectives on Silence. Norwood: Ablex, 193–201.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mikkola, L. 2000. Supportiivinen viestintä hoitotyössä. Sosiaalisen tuen tutkimusnäkökulmien tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatin-tutkimus.
- Miller, G. A. 1956. The magical number seven, plus or minus two: Some limits of our capacity for processing information. *Psychological Review* 63, 81–97.
- Miller, G. A. 1994. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 101 (2), 343–352.
- Miyake, A. & Shah, P. (toim.) 1999. Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morris, N. & Sarll, P. 2001. Drinking glucose improves listening span in students who miss breakfast. *Educational research* 43 (2), 201–207.
- Nyfors, R. 1995. Puheviestintää ja ilmaisutaitoa kehittämään. Opas äidinkielen ja suullisen ilmaisun testin ja arvioinnin järjestämiseen peruskoulun päättöluokilla. Helsingin yliopisto. *Studia pedagogica* 6.
- Pajunen, A. & Palomäki, U. 1984. Tilastotietoja suomen kielen rakenteesta 1. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 30. Helsinki.

- Rhodes, S. C. 1993. Listening: A relational process. Teoksessa A. D. Wolvin & C. G. Coakley (toim.) Perspectives on listening. College Park: Ablex, 217–240.
- Roberts, C. V. 1988. The validation of listening tests: Cutting the Gordian knot. *International Journal of Listening* 2, 1–19.
- Roberts, C. V. & Vinson, L. 1998. Relationship among willingness to listen, receiver apprehension, communication apprehension, communication competence, and dogmatism. *International Journal of Listening* 12, 40–56.
- Rubin, R. B. 1982. Assessing speaking and listening competence at the college level: the communication competency assessment instrument. *Communication Education* 31, 19–32.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1986. Finnish communication reticence. Perceptions and self-reported behaviour. *Jyväskylän yliopisto. Studia Philologica Jyväskyläensia* 19.
- Steil, L.K., 1997. Listening training: The key to success in today's organization. In M.Purdy & D.Borisoff (Eds.) *Listening in everyday life: A personal and professional approach* (2nd ed.) (pp. 212-237). Lanham, MD: University Press of America.
- Steinbrecher, M. M. & Willmington, S. C. 1997. *The Steinbrecher-Willmington Listening Test*. 2nd ed. Oshkosh: University of Wisconsin.
- Suomen Hallitusmuoto 94/1919; § 10, perusoikeudet.
- Thomas, L. T. & Levine, T. R., 1994. Disentangling listening and verbal recall. *Human Communication Research*, Sep 94, Vol 21, (1), 103-129.
- Thomas, L. T. & Levine, T. R. 1996. Further thoughts on recall, memory, and the measurement of listening: A rejoinder to Bostrom. *Human Communication Research* 23 (2), 306–308.
- Tiuraniemi, J. 2004. Esimiestyö ja sosioemotionaaliset ongelmat työyhteisössä. *Hallinnon Tutkimus* 3, 61–69.
- Työturvallisuuslaki 738/2002; § 10.
- Valkonen, T. 2001. Lukiolaisten kommunikaatiovalmiudet. Lukion 2. vuoden opiskelijoiden kommunikaatiovalmiuksien kansallinen arviointi 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Valkonen, T. & Mikkola, L. 2000. Miten analysoida tehtäväkeskeisen ryhmän vuorovaikutusta? Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 20, 86–108.
- Vilkuna, M. 2001. Miten erilainen suomen kieli on? Teoksessa T. Rydman (toim.) *Tiede ja elämä. Tieteen päivät. Tieteellisten seurain valtuuskunta*. Osoitteessa http://www.kotus.fi/tutkimus/kielioppi/miten_erilainen.shtml. Viitattu maaliskuun 2004.
- Välikoski, T.-R. 2000. Todistajana rikosoikeudenkäynnissä. Selvitys rikosoikeudenkäynnin viestinnällisestä luonteesta todistajan näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Puheopin laitos. Raportteja 1/2000.
- Välikoski, T.-R. 2004. *The Criminal Trial as a Speech Communication Situation*. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1011.

- Waters, G. S. & Caplan, D. 1996. Processing resource capacity and the comprehension of garden path sentences. *Memory & Cognition* 24 (3), 342–355.
- Watson, K. W. & Barker, L. L. 2000. *Watson/Barker Listening Test*. 2nd ed. New Orleans: Spectra.
- Wheless, L. R. 1975. An investigation of receiver apprehension and social context dimension of communication apprehension. *The Speech Teacher* 24, 261–265.
- Whitney, P., Ritchie, B. G. & Clark, M. B. 1991. Working-Memory capacity and the use of elaborative inferences in text comprehension. *Discourse Processes* 13, 133–145.
- Wolvin, A.D., & Coakley, C.G., 2000. Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152.

TAKANA LOISTAVA TULEVAISUUS, EDESSÄ TULEVA LOISTAVUUS? TUTKIMUSHAASTATELUN HAASTEIDEN HAHMOTTELUA

Eeva Takala, FL

Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Haastattelu on ollut viime vuosikymmeninä hyvin suosittu tutkimusmenetelmä ihmis- ja yhteiskuntatieteissä. Menetelmän tutkimusta on kuitenkin leimannut näille tieteille tavallinen kiinnostuksen aaltoliike, välillä tieto haastattelusta on karttunut hitaammin ja lähinnä empiirisen tutkimuksen sivutuotteena. Erityisen vilkkaasti haastattelusta on keskusteltu naistutkimuksen piirissä. Artikkelissa esitetäänkin näihin keskusteluihin osin nojautuen alustava katsaus tutkimussuhteeseen ja tutkimuksen representaatioon liittyviin teemoihin, jotka ovat osoittautuneet haastaviksi nykytilanteessa, jossa haastattelu elää muutosten keskellä, omia "vaihdevuosiaan". Tutkijan ja tutkittavan suhde on tullut kenties tasa-arvoisemmaksi, mutta myös monimuotoisemmaksi. Esimerkiksi seurauksellisuuden kysymykset ja tutkimussuhteen emotionaaliset viritykset ovat kiinnostavaa tutkimuskenttää. Haastattelututkimuksessa kiintoisa suhde rakentuu myös puhutun, keskustelun, ja siitä kirjoitettujen tekstien eli litteraation ja tutkimusraportin välille. Viimeaikainen haastattelukritiikki on nostanut esiin jo pari vuosikymmentä sitten esitetyn paradoksin, että haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne usein sivuutetaan. Artikkelissa korostetaan haastatteluvuorovaikutuksen eri puolien auki kirjoittamisen tarvetta.

Asiasanat: etiikka, metodologia, naistutkimus, tutkimushaastattelu, vuorovaikutus

■ AILAHTELEVAN KIINNOSTUKSEN KOHDE?

Haastattelu, erityisesti ns. puolistrukturoitu tai teemahaastattelu, on ollut pitkään suosituimpia menetelmiä yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Suhdeutettuna tähän suosioon menetelmän tutkimus sinänsä on ollut hajanaista, monet tärkeät havainnot ja analyysit menetelmän luonteesta ovat syntyneet ikään kuin tutkimuksen sivutuotteena¹. Innostuksessa pohtia haastattelua on nähtävissä myös aaltoliikettä: edellinen piikki kiinnostuksessa haastattelumenetelmään ajoittui 1980-luvun puoliväliin, jolloin erityisesti feministisen tutkimuksen piirissä haastattelusta kirjoitettiin, ja tuolloin ilmestyivät esimerkiksi

¹Tällaisista suomalaisista haastattelua luonnehtivista töistä ajatuksiani ovat aikanaan avanneet esimerkiksi Laura Aro (1996), Riitta Granfelt (1998), Matti Kortteinen (1982; 1992), Suv Ronkainen (1989) ja Marja Saarenheimo (1997).

Briggsin (1986) ja Mishlerin (1986) klassiset haastattelua kriittisesti luotaavat teokset. 2000-luvun alkuvuodet ovat olleet taas kasvavan kiinnostuksen aikaa. Hirsjärven ja Hurmeen Tutkimushaastattelu-kirja (2001) ja Gubrium ja Holsteinin (2002) toimittama järkälemäinen Handbook of Interview Research ovat näkyviä merkkejä haastattelutiedon kysynnästä. Viime aikoina on myös pohdittu haastattelua naistutkimuksen menetelmänä (Oinas 2004; Ikonen & Ojala 2005) ja purettu haastattelumenetelmän problematiikkaa esimerkiksi psykologiatieteessä (Potter & Hepburn 2004). Monipuolista tutkimustietoa haastattelusta on vast'ikään tullut myös suomalaisten kieli- ja yhteiskuntatieteilijöiden kynästä (Ruusuvuori & Tiittula 2005).

Artikkelissa luodaan pikainen katsaus haastattelumenetelmän historiaan, karotetaan nykykäsityksiä haastattelumenetelmän luonteesta ja problematiikasta ja pohditaan haastattelua käyttävän tutkimuksen tulevaisuudenkuvia. Koska menetelmän ytimessä on aina vähintään kahden yksilön, tutkijan ja tutkittavan (tai mitä nimiä heistä onkaan korrekta nykykeskustelussa käyttää) välinen vuorovaikutus, keskityn raottamaan ajatuksellisia ikkunoita siihen tematiikkaan, jossa menetelmän vuorovaikutuksellisuus ja eettisyys kohtaavat. Haastattelussa ilmenevistä suhteista kurkistetaan haastateltavan ja haastattelijan väliseen keskustelusuhteeseen, puheen ja tekstin suhteeseen litteraatioprosessissa sekä representaatiokysymykseen myös tutkimusraportin kannalta.

Katsaukseni on pintaraapaisu laajaan kysymysten kenttään, mutta toiminee yhteenvedonomaisena keskustelunavauksena haastattelukäytäntöihin puheviestintätieteessä.

TUTKIMUSHAASTATTELUN LYHYT HISTORIA

Vaikka kysyminen ja vastaaminen, tutkimushaastattelun prototyypinen vuorovaikutuskuvio, sinänsä on historiallisesti vanha, eivät menetelmän juuret tie-teellisessä tiedonmuodostuksessa ulotu kovinkaan pitkälle. Vaikka haastattelu vuorovaikutusmuotona on levinnyt siinä määrin, että voimme perustellusti katsoa elävämme haastattelu yhteiskunnassa (Silverman 1997), on yhteiskunnallinen mielenkiinto tavallisen ihmisen tarinaan suhteellisen nuori ilmiö. Haastattelun nousu tutkimuksen valtavirtamenetelmäksi on yhteydessä laajempiin kehityskulkuihin, modernin demokratian kehkeytymiseen 1900-luvun kuluessa, yleisen mielipiteen ja sitä kautta yksittäisten kansalaisten mielipiteiden arvonnousuun. Yleisen asenneilmaston kartoittaminen survey-tutkimusten avulla ja toisaalta tämän tiedon syventäminen laadullisemmilla haastattelumenetelmillä yleistyivät rinnakkain. Ns. tavallisen ihmisen elämän merkityksellisyyden korostaminen liittyy myös yleiseen yksilöllistymiskehitykseen (Gubrium & Holstein 2002; Saastamoinen 2003; ks. myös Alastalo 2005). Haastattelujen yleistyminen siinä määrin, että voidaan puhua haastattelu yhteiskunnasta edellyttää sitä, että

1) yhteiskunnassa on vallittava näkemys yksilöllisestä subjektiivisuudesta eli siitä, että kenen tahansa tarina on tärkeä ja merkityksellinen ja siitä voidaan oppia jotain, 2) yhteiskunnassa on oltava tietoa keräävä koneisto eli eräänlainen tunnustuksellisuuden teknologia, ja siis haastattelevia ammattikuntia, ja 3) haastattelun idea on levinnyt koko yhteiskuntaan ja ihmisillä on käsitys siitä, mihin heitä haastatteleamalla pyritään ja miten haastateltavana tulee käyttäytyä. (Gubrium & Holstein 2002; Saastamoinen 2003; Silverman 1997.) Useimmissa länsimaisissa demokratioissa kaikki nämä ehdot toteutunevat; jo pikkulapset sitä paitsi tunnistavat haastatteluformaatin ja osaavat leikeissään vaivatta sujahtaa sen vaatimaan vuorovaikutukseen.

Haastattelun yleistymisen metodina ja toisaalta tapana tuottaa yksilön subjektiutta liittyy yhtäältä olennaisesti postmodernin epistemologiaan, joka on yhteiskuntatieteissä merkinnyt erityisesti huomion kiinnittymistä totuuden tuottamisen tapoihin (Saastamoinen 2003). Fontana (2002, 162–163) esittelee lyhyesti postmodernin ajattelun haastattelututkimukselle asettamia kysymyksiä, jotka aikaisemmin ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Ensinnäkin rajat tai roolit haastattelijan ja haastateltavan välillä ovat hämärtyneet, kun traditio-naalista (subjekti-objekti-) suhdetta ei enää pidetä luonnollisena. Myös uusia tapoja viestiä haastattelutilanteessa käytetään, kun haastattelijat ja vastaajat kollaboroivat tarinoiden tuottamisessa. Haastattelututkimusta tekevät ovat niin ikään kiinnostuneempia representaatiokysymyksistä: esimerkiksi kenen tarinaa kerrotaan ja missä tarkoituksessa? Keskeinen trendi on myös tutkijan auktoriteetin nostaminen niin haastattelijana kuin kirjoittajanakin tarkastelun kohteeksi. Haastateltavat tai vastaajat eivät ole enää “kasvottomia numeroita”, joiden mielipiteet prosessoimme omilla käsitteillämme, vaan on enenevästi kiinnostuttu tutkittavan omasta ymmärryksestä ja siitä, miten tämä muotoilee ja esittää mielipiteensä. Ylipäänsä haastatteluunkin liittyvät traditionaaliset patriarkaaliset suhteet ovat nousseet kritiikin kohteeksi ja aiemmin kuuluttomien äänien esiin nostaminen on tärkeää. (Vaikka toisaalta tätä äänien kuuluville saamista on kritisoitu myös moderniksi ja romanttiseksi, ks. esim. Alasuutari 2001, 160.)

Postmodernia haastattelututkimusta luonnehtivat niin ikään laajentuneet raportoinnin tavat, tieteen ja taiteen rajapinnoissa sovelletaan esittämistapoja kaunokirjallisuudesta, runoudesta ja draamasta. Leimallista on ollut myös haastattelujen monimuotoistuminen, verkko- ja sähköpostihaastattelujen yleistymisen esimerkiksi. Nämä kehityskulut, joista joillakin on toisia pidemmät juuret laadullisen tutkimuksen piirissä, rakentavat taustaa nykyiselle tutkimushaastattelukäytännölle ja sen tutkimiselle. Välttämättä nämä “toisin tutkimisen” (ks. esim. Latvala, Peltonen & Saresma 2004) ilmenemismuodot eivät näyttäydä tutkimuksen lukijalle kovin radikaaleina, mutta niiden takana on vakavia pyrkimyksiä nostaa esiin tutkimukseen liittyvää suhde- ja valtaproblematiikkaa.

TUTKIJAN JA TUTKITTAVAN SUHDE

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana käsitys haastattelusta on elänyt voimakkaita käännöksiä, eikä vähiten ns. kielellisen tai diskursiivisen käänteen takia. Haastattelu ymmärretään yleisesti aktiivisten osapuolten yhteistoiminnalliseksi, kommunikatiiviseksi toiminnaksi, jossa toiminnassa syntyvät omat normit ja säännöt ja jota suhteena läpäisevät kysymykset vallasta, tunteista ja interpersonalisista prosesseista (Ellis & Berger 2002; Holstein & Gubrium 1995). Tästä seuraa, ettei tutkija, joka käyttää haastattelua, voisi oikeastaan keskittyä vain haastattelun tuotoksiin (outcomes), vaan yhtä tärkeää olisi tarkastella niitä yhteistoiminnallisia aktiviteetteja, joissa nämä tuotokset syntyvät (ks. esim. Ellis & Berger 2002, 851).

Perinteisen haastatteluparadigman kritiikki, joka esimerkiksi naistutkimuksen piirissä nimettiin hygieeniseksi (Oakley 1981), johti aikanaan tutkija-tutkittavasuhteen uudelleenarviointiin ja vaikutti ratkaisevasti haastattelukäytäntöihin. Tavoitteeksi otettiin syvähaastattelu, syvällinen, dialoginen ja valtasuhteita purkava tutkimussuhde, ja äänen antaminen tutkittaville muodostui yhdeksi keskeiseksi iskulauseeksi (Ikonen & Ojala 2005; Oinas 2004; Punch 1998). Haastattelulta odotettiin paljon; sen avulla tuli pyrkiä yhtä aikaa eettisempään ja rikkaampaan tiedonkeruuseen. Solidaarisen, tasa-arvoisen ja keskustelunomaisen haastattelun toivottiin ratkaisevan miehisen tieteen eettinen ongelma vallan epätasaisesta jakautumisesta tutkimustilanteissa. Menetelmän odotettiin avaavan oven aiemmin tutkimattomaan naisten arjen maailmaan. Myöhemmin samaista ihannetta on kritisoitu romantisoivasta otteesta "naisten maailmaan" ja "kohtaamiseen". Haastattelun valitseminen ei ollut pelkästään eettinen kannanotto, vaan myös tapa kerätä mielenkiintoisempaa aineistoa kuin esimerkiksi lomakehaastatteluilla. (Oinas 2004, 214.)

Kun vaikkapa juuri naistutkimuksessa perinteisestikin on lähdetty siitä, että henkilökohtaiset kokemukset, tunteet ja merkitykset ovat legitimejä myös tutkimuksen kohteina eikä sensitiivisiä aiheita liioin kaihdeta, vuorovaikutus sävyttyy tästä lähtökohdasta. Tästä syystä naistutkimuksen piirissä on ehkä eniten keskusteltu tutkimushaastattelun seurauksellisuudesta. Voivathan monet haastatteluaiheet olla yhtä intuijia kuin terapiakeskustelun agenda (Miller, de Shazer & De Jong 2002, 407).

Hämmästyttävän vähän on kuitenkin tutkittu niitä merkityksiä tai vaikutuksia, joita haastateltavaksi asettautuminen yksilölle aiheuttaa (Miller ym. 2002; Reinharz & Chase 2002). Esimerkiksi "kohtaaminen" sinänsä ei tarkoita valtasuhteiden murenemistä: odotukset haastattelusuhteen henkilökohtaistumisesta, kokemusten vaihtoine ja ystävystymisodotuksineen, joiden varassa esimerkiksi naistutkimuksessa haastattelun pioneerit lähtivät hierarkkisia haastattelijaa-haastateltavasuhdetta purkamaan (ks. Ronkainen 1989; Oinas 2004), osoittautuivat tässä mielessä ongelmallisiksi. Onkin huomautettu, että esimerkiksi tutkimus-

etiikkaa olisi syytä eniten puntaroida siellä, missä välimatka tutkijan ja tutkittavan välillä on lyhin (ks. esim. Ribbens 1989). Esimerkiksi ystävyyssuhde saattaa vaikuttaa haastateltavan kerrontaan siten, että ystävä-tutkijalle voi joutua kertomaan enemmän kuin haluaisi (Finch 1984; Thörn 2003, Granfeltin 2004 mukaan). Se, että tutkittavat usein saattavat nimetä jopa terapeutiksi mahdollisuuden puhua kokemuksistaan, ei saa harhauttaa tutkijaa mieltämään tutkimussuhteen vaikutuksia pelkästään positiivisiksi. Granfelt (2004) perustelee skeptisyyttään tutkimuksen terapeuttisuudesta tilanteen tavoitteella, joka on aina viime kädessä tutkijan määrittelemä: "Tutkimushaastattelujen tarkoitus on kuitenkin tuottaa tutkijalle tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, ei auttaa haastateltavia heidän hyvinkin vaikeassa elämäntilanteessaan." Haastatteluoppaiden (esim. Hirsjärvi & Hurme 2001; Kvale 1996) varoituksista ja monista empiirisistä haastattelututkimuksista on tuttua, että tutkimussuhde saattaa ajautua muistuttamaan terapeuttista keskustelua, siinä saatetaan uskoutua jopa asioissa, joista ei ole aikaisemmin ääneen kenellekään puhuttu. Tämä tunnustuksellisuus, joka on haastattelun ja haastatteluyhteiskunnan ytimessä (ks. Saastamoinen 2003), on tutkijoille dilemma. Toisaalta haastateltavan avautuminen ja uskoutuminen on sitä, mitä tavoitellaan, mutta toisaalta siihen sisältyy myös riskejä, epäilyksiä ja liikkumista oman ammattitaidon rajamailla (ks. esim. Rautiainen 2003; Ronkainen 1989).

Yhtä kaikki, kysymys haastattelukeskustelun luonteesta, esimerkiksi tutkimus- ja terapiahaastattelun yhteyksistä, on relevantti osa tutkijan ammattikäytäntöä. Pohdittavaksi asettuu esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä: Millaisia odotuksia ja ennakoitavia tutkimustilanne tutkittavassa herättää? Millaisia seurauksia tutkimuskeskustelulla on osapuolille? Mitä viestinnällisiä funktioita tilanteessa syntyy? Miller ym. (2002, 407) kysyvät esimerkiksi, palaavatko haastateltavat omiin kuvioihinsa ilman huomattavia muutoksia vai muuttuvatko he jollakin tavalla. Kuinka he merkityksellistävät haastattelukokemusta ja selettävät sitä toisille? Miten ne, jotka kokevat muuttuneensa, kuvaavat sen tapahtuneen? Tutkijat joutuvat myös pohtimaan, mitä tutkijan tulisi vastata, jos tutkittava pyytää apua, sekä sitä moraalialia, joka avunannosta ja informaatiosta pidättäytymiseen liittyy. On myös keskusteltu siitä, minkälaista emotionaalista vahinkoa haastateltaville syntyy, jos heidän ja tutkijan välille syntyy henkilökohtainen suhde ja millaista taakkaa tutkija joutuu kantamaan tällaisista suhteista jos/kun häntä ei ole koulutettu terapeutiksi. (Ellis & Berger 2002, 852.)

Keskustelemisen tavoite ja tapa ovat osa haastattelun eettistä ydintä, jos vuorovaikutuksen etiikka otetaan vakavaksi osaksi tutkimuksen etiikkaa. Oinas (2004, 226–227) erittelee haastattelujen keskustelutyylejä. Vuorovaikutuksessa syntyvään aineistoon saattaa sisältyä tyylejä, jotka vaihtelevat samankin haastattelun aikana. Kuuntelevalla tyyllillä haastateltava saa enemmän tilaa määritellä sitä, mitkä diskurssit ja puheenaiheet nousevat keskeisiksi. Analyysivaiheessa

kuuntelevan tutkijan saattaa kuitenkin olla vaikea jäljittää haastattelun dynamiikan ja haastateltavan valintojen taustoja: haastateltava tekee valintoja koettaen arva- ta, mistä tutkija on kiinnostunut ja mitä hän ilmiöstä olettaa, eikä näitä arvauksia aina lausuta ääneen. (Tannen 1993 on puhunut odotuksen struktuureista ja Alasuutari 1994 samanlaisista odotuksista myös lomakevastausten logiikassa.) *Keskusteleavassa* haastattelussa eri puheenaiheiden valinnan logiikka tulee näkyvämmäksi. Kolmatta tyyliä luonnehtii haastateltavan lausumien avoin haastaminen ja *kyseenalaistaminen*, mikä voi Oinaan (2004, 227) mukaan aluksi tuntua epäkunnioittavalta, mutta antaa haastateltavalle mahdollisuuden muotoilla näkemyksensä selkeästi ja ottaa jo haastattelun aikana kantaa siihen, miten tutkija hänen puhettaan tulkitsee. Oinas kirjoittaa, että kaikkien näiden keskustelutyylien avulla voidaan pyrkiä nimenomaan feministiseen haastatteluun, joka kunnioittaa haastateltavien omaa kerrontaa ja perustuu vallan ja tiedon analyysiin.

Haastattelututkimuksen vuorovaikutusluonteen ja seurauksellisuuden kysymykset ovat osa sitä tarpeellista ja toivottavasti kehittyvää tutkimusaluetta, jota Miller ym. (2002, 407) kutsuvat haastattelun sosiologiaksi: näkökulmaa, joka pitää haastattelua sosiaalisesti järjestyneenä tapahtumana, jolla mahdollisesti on huomattavia implikaatioita haastateltavien elämään, ja usein haastattelijoidenkin. Tähän tutkimusagendaan kuuluu eittämättä tutkimuksen emotionaalisuus, se tutkijuuden ja tunteiden laiminlyöty maasto, joka vähitellen tunnebuumin myötä on nostanut päätään. Emotionaalisten prosessien tarkastelun laiminlyönti tai marginalisointi on ollut tieteen valtavirtaa, vaikka kuten Järventie (1994, 148) on todennut, juuri tieteen kaltaisessa luovassa toiminnassa on kaikkein ”järjettömintä” puhua rationaalisesta toimijasta; myös me tutkijat olemme ihmisiä ja siten myös tuntevia olentoja. Lisäksi nämä tunteet ovat tutkimustoiminnan dynaaminen voima. Ymmärrettävästi juuri haastattelun kaltaisen vuorovaikutustilanteen ja -suhteen yhteydessä tutkijan ja tutkittavan emotionaalisten kokemusten huomioonottaminen toisi merkittävää tietoa itse tilanteen dynamiikasta. (Tunteiden ja tutkimushaastattelun yhteyksistä ks. esim. Ellis & Berger 2002, 852; Granfelt 1998; Holland 2004; Jähi 2004; Thomson 2004.)

PUHEESTA TEKSTIKSI JA KESKUSTELUSTA RAPORTIKSI: REPRESENTAATIOON LIITTYVIÄ KYSYMYKSIÄ

Haastattelutilanteen vuorovaikutus on saanut kosolti huomiota kirjallisuudessa verrattuna siihen, mitä on kirjoitettu haastattelututkimukseen yleensä kuuluvasta kääntämisestä puhutusta kirjoitettuun. Käännös itsessään on tulkinnallinen prosessi. Transkriboinnin tai litteroinnin käytännölliset ongelmat nostavat esiin teoreettisemmat kysymykset puhutun ja kirjoitetun kielen eroista ja kielen syrjäisen aseman haastattelututkimuksessa. (Kvale 1996, 160.)

Tietokoneen ääressä kestävyttä vaativaa istumatyötä tekevä aineistoon litteroiva ei ehkä päätyökseen mieti kirjoitetun ja nauhalle puhutun suhdetta.

Kuitenkin voi olla hyödyllistä pohtia tekstin ja puhutun, taakse jääneen ja nauhalle tallentuneen tekstin suhteita (ks. esim. Sintonen 1999): transskriptiot eivät ole kopioita jostakin oikeasta todellisuudesta, vaan tulkinallisia konstruktioita, jotka ovat hyödyllisiä työkaluja tiettyihin tarkoituksiin. Kvale (1996, 165) kuvaa niitä kontekstistaan irrotetuiksi keskusteluiksi, abstrakteiksi esityksiksi samassa mielessä kuin topografiset kartat ovat abstraktioita alkuperäisestä maisemasta. Kartan ja maaston yhteyksistä löytyy analogia myös alkuperäisen haastattelupuheen ja siitä tehdyn litteraation välille. Kartat korostavat maaston joitakin puolia, sitä paitsi karttoja tehdään ja käytetään eri tarkoituksiin: objektiivista ja yleispätevää karttaa ei ole! Tekstiksi kirjoitettu puhe on myös ajasta riisuttu – elävä meneillään oleva keskustelu on jäädytetty kirjoitetuksi tekstiksi (Kvale 1996, 167). Keskustelussa meillä on yleensä välitön pääsy (access) sen merkitykseen mitä toinen sanoo; nauhoitettua haastattelua kuunnellessa huomio kiinnittyy muodolliseen kieleen ja “elävät” merkitykset jäävät sivummalle.

Monet tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota siihen, että haastattelun kirjoittaminen tekstiksi ikään kuin näivettää vuorovaikutustilanteessa vallinneen merkitysten rikkauden. Kun nonverbaalisen viestinnän kirjon esittäminen ja lukeminen on hankalaa (joko tutkijalle tai lukijoille!), tekstimuotoon saatettu puhe kadottaa monia haastattelutilanteessa eläneitä merkityksiä, vivahteita ja tunteita. Honkasalo (2004, 305) sivuaa konkreettisen äänen häviämistä haastattelututkimuksessa. Mitä menetetään siinä, että tutkittavan ääni konkreettisesti häviää? Mielenkiintoisia kysymyksiä avautuu myös uuden tekniikan myötä: yhtäältä se tarjoaa huikeita mahdollisuuksia esimerkiksi liittää konkreettista elävää puhetta haastatteluraporttiin, toisaalta se tuo uusia muttia. Ääni, joka tuodaan kuuluvaksi vaikka multimediasa, täytynee käsitellä anonymiteetin takia, ja tietysti voi ainakin pilke silmäkulmassa kysyä, kenen ääni se sitten taas onkaan?

Potterin ja Hepburnin (2004) esittämässä yhteenvedossa merkittävä osa menetelmän problematiikasta kiinnittyy haastattelunsisäisiin representaatiokysymyksiin. Näitä on esimerkiksi haastattelijan “deletointi” tiedontuottamisprosessista: perinteinen tapa esittää haastatteluaineistoa sitaattien avulla jättää edelleen usein haastattelijan toiminnan piiloon tai varjoon. Niin ikään konventionaalinen tapa representoida haastattelutilanteen vuorovaikutusta tekstibulkkien muodossa (block-of-text-form) häivyttää monia aktuaalisen vuorovaikutuksen piirteitä ja toisaalta siitä seuraa haastatteluaineiston analyysin jääminen yleiselle tasolle: monet puheen erityiset piirteet jäävät huomiotta. (Haastatteluraportteja pahimmillaan tylsiksi sitaattikokoelmiksi on kritisoinut myös esimerkiksi Kvale 1996.) Huomiota voitaisiin kiinnittää kirjoittajien mielestä myös siihen, että haastattelun “tehtävänantoa”, eli tietoa siitä, minkälaista orientaatiota haastateltaville tarjottiin, valotettaisiin enemmän lukijoille. Yhteisenä nimittäjänä näille pulmille, jotka ovat yleisiä haastattelututkimuksissa, on

Potterin ja Hepburnin (2004) mukaan, että haastattelujen vuorovaikutuksellinen luonne, kaikesta huolimatta, on jäänyt vauhtia huomiolle. Mielenkiintoisesti heidän kritiikkinsä muistuttaa perustaltaan jo Briggsin (1986) esittämiä ajatuksia haastattelun keskusteluluonteen ignoroinnista. Hän totesi esimerkiksi, että haastattelujen problematisoimattomuus juontuu siitä, että tilanteena ne muistuttavat paljolti arkista keskustelua, ja haastattelua pidetään yksinkertaisena kyselemis-vastaamisproseduurina, jonka teoreettisen puolen systemaattinen reflektio ei toiminnan arkisen luonteen (ja kanonisoituneiden käytänteiden) takia kiinnosta tutkijoita. Saman suuntaan taipuvaa kritiikkiä esitti aikoinaan myös Mishler (1986, 11), jonka mielestä ongelmien ydin on ollut se, että haastattelua ei ole otettu yhteistoiminnallisena puhetahtumana, ja kysymykset ja vastaukset on irrotettu kontekstistaan.

Parempia haastatteluraportteja kaivattaisiin, mutta miten niitä saataisiin? Potterilla ja Hepburnilla on ratkaisuehdotuksia, jotka kumpuavat tietysti diskursiivisen psykologian lähtökohdista, mutta lienevät pohtimisen arvoisia meille muillekin, jotka korostamme haastattelun erityisyyttä vuorovaikutustilanteena. Potterin ja Hepburnin (2004) mukaan osa haastattelujen ongelmallisuudesta voitaisiin ratkaista melko pienillä asenteellisilla ja teknisilläkin käänteillä. Parempia haastatteluraportteja saataisiin esimerkiksi, jos haastatteluraporttiin vastauksen yhteyteen sisältyisivät haastattelukysymykset. Tämän haastattelutiedon synnyn lähikontekstin esittäminen mahdollistaisi jonkinasteisen arvioinnin kysymyksen ja vastauksen suhteesta. Jostakin syystä tämä ei ole vielä yhtä vakiintunut konventio kuin haastattelijan roolin leikkaaminen haastattelunäytteistä. (Olen kuluneena keväänä seurannut muutamaa väitöstilaisuutta, jossa vastaväittäjä on kysellyt haastattelijan kysymysten perään.) Toiseksi, haastattelunäytteet pitäisi litteroida sentasoisesti, että vuorovaikutuksen piirteitä on mahdollista tarkastella, vaikka ne eivät olisikaan tutkimuksen aiheena. Lisäksi haastattelunäytteet tulisi esittää siten, että lukijan olisi mahdollista arvioida täsmällisesti yhteyksiä puheen elementtien ja analyttisten tulkintojen välillä, eli käytännössä esimerkiksi rivien numerointi auttaisi. Lisäksi, jotta lukija voisi vielä paremmin toteuttaa tehtäväänsä, hänelle tulisi entistä tarkemmin kertoa, miten tutkimukseen osallistuneita lähestyttiin, vaikkapa minkä kategorian alla heidät tutkimukseen rekrytoitiin.

Niin sanotun perinteisen haastatteluparadigman varjossa tutkimusoppinsa saaneessa edellisenkaltaiset ehdotelmät herättävät kiinnostusta, mutta toki myös vastaväitteitä. Viestinnän tutkijana on helppo toisaalta yhtyä näkemykseen haastattelututkimuksen tekijän kaksinapaisesta tutkimustehtävästä: olisi mielekästä ja hyödyllistä tutkia sekä vuorovaikutusta että sen tuotoksia. Kuitenkaan keskusteluanalyttikoksi ei noin vain ruveta, tai vuorovaikutuksen mikrotaso ei ehkä kiinnostakaan. Toisaalta rajat tulevat vastaan jo työekonomisista syistä ja sitä kautta käsiteltävä aineisto kutistuu entisestään. Tuntuuhan monesta aloittelijasta jo yksinkertainen sanasanainen litterointi tutkimuksen työelämästä

vaiheelta, ja Potter ja Hepburn (2004, 12) laskeskelevat, että taitavakin jefferonilaisen transkription hallitseva saa tunnin haastatteluun käyttääh vähintään 20 tuntia, eli kolme–neljä kertaa ylimalkaista versiota kauemmin!

Toisaalta narratiivisen tutkimuksen suunnasta on tullut raikkaita ajatuksia vaihtoehtoisista haastattelun representaatiotavoista, joissa tavoitellaan diskursiivisen psykologian tavoin, mutta eri keinoin sitä, että haastattelupuheen ympärille rakentuisi konteksti tai että puheen elävyydestä säilyisi jotakin. Esimerkiksi haastattelujen muokkaamisessa runomuotoon, ns. poeettisessa esitystavassa on jotakin kiehtovaa sen tarjotessa mahdollisuuksia rakentaa tekstiin litteraatiossa kadonnutta “puheenkaltaisuutta”, kuten rytmin, toistot, tauot, epäroinnin, innostuksen ja jopa hengityksen (ks. Richardson 2002; Riesman 1993; Saarinen 2003). Runo tunnetaan (is felt), eikä se myöskään häivytä tutkijaa tai harhauta kuulijaa tai lukijaa ajattelemaan, että kysessä olisi yksi ainoa totuus, mikä taas on kiusauksena proosamuotoisessa esitystavassa. Tutkija ei siis häivy paikalta jälkiä jättämättä. (Richardson 2002.) Kuitenkaan runomuodossa esitetyt pelkistykset haastatteluteksteistä eivät koskaan muodostune ensisijaiseksi ratkaisuksi tutkijoiden jokamiesluokassa, jossa ainakin aloittelevalla tutkijalla on muutoinkin haasteita hänen sorvaillessaan toisten kokemuksia oman ymmärryksensä kautta ja pyrkiessään välittämään niistä jotakin keskeistä lukijoilleen. Onhan yleinen näkemys, että haastattelututkimuksen haastavimmaksi vaiheeksi koetaan analyysin ja tulkintojen teko, ei juurikaan itse haastattelutilanne. Analyysitapojen kirjo onkin suuri, ja kukin analyysitapa kantaa itselleen ominaisia tapoja hahmottaa vaikkapa kieli, todellisuus, totuus tai ihminen tutkimuskohteena.

Laadullinen tutkimus on kiistämättä merkittävästi rikastuttanut niitä tapoja, joilla tutkimustuloksista ja tutkimuksen toteutuksesta on luvallista raportoida (Saastamoinen 2003). Tieteellisen kirjoittamisen konventiot ovat murentumassa ja monentumassa, puhutaan “toisin tekemisestä” ja “toisin kirjoittamisesta” (esim. Latvala ym. 2004). Uudet tutkimuksen representaatiotavat tuovat kysymyksiä aina tullessaan. Tutkimuksen rakentuminen raportiksi tutkijan näppäimistöllä on prosessi, josta on tullut ehkä läpinäkyvämpi ja josta ollaan myös aikaisempaa kiinnostuneempia. Mitä prosessissa tapahtuu, millaisia valintoja siihen sisältyy ja mikä on raportin suhde aikaisempiin “teksteihin”, haastattelupuheeseen ja siitä kirjoitettuun tekstiversioon?

Jos haastattelusuhteessa kannetaan huolta siitä, että tutkittavien oma ääni, oma tapa kertoa, tai omat kokemukset pääsevät kuuluviin, ja samaan tavoitteeseen tähdätään myös haastattelupuheen transformaatiossa tekstiksi, niin kompleksisempi sama tavoite on tutkimuksen jalostuessa akateemiselle ja muun lukijayhteisölle kommunikatiiviseen muotoon. Joka tapauksessa tutkijan ääni kuuluu tutkimusraportissa yleensä kovempaan tai varmempään, tutkija on myös viime kädessä vastuussa tulkinnoistaan. Hän tekee ratkaisu-

ja myös sen suhteen, ketkä voivat tutkimusta lukea ja arvioida, tasapainoillen akateemisten konventioiden ja luottavuuden välillä silloinkin, kun tavoitteena on edellistä laajempi lukijakunta. Postmodernin haastattelukäsityksen hengessä on yhä useammin tavoitteena palauttaa tutkijan tulkintoja haastateltavan arvioitavaksi ja joskus uudelleenkirjoitettavaksikin osana haastattelukäytäntöä. (Pohdintoja ja esimerkkejä vaikkapa Ellis & Berger 2002, 852; Latvala 2004; Petrelius 2005.) On siis nähtävissä, että tutkimuksen muuttuminen tekstiksi, artikkeliksi tai muuksi julkaisuksi sisältää monia kommunikaatiosuhteita eikä prosessi suinkaan välttämättä pääty siihen, että tutkija naputtelee haastattelun ja siitä tekemänsä tulkinnat tekstiksi.

Joidenkin kirjoittajien mielestä on syytä pohtia erityisesti kirjoittamisen seuraussellisuutta. Tälle kannalle asettuu esimerkiksi Josselson (1996): "Se, että tutkimme ihmisten elämää käyttäksimme sitä 'kuvittamaan' tai arvioimaan jotakin periaatetta, käsitettä tai teoriaa, on aina tunkeilevaa ja narsistisesti hämmäntävää niille, jotka antavat elämäntarinansa tutkijoiden käyttöön." Tätä ei voi estää tai ohittaa. "Kun kirjoitamme muista, he kokevat sen jollakin tavalla." Hän viittaa myös tutkimustyön emotionaaliseen puoleen jatkaessaan: "Silti huolestuisin eniten, jos joskus lakkaisin huolehtimasta tai kärsimästä siitä, että aina kun yritämme kertoa Toisen tarinan, tuo tarina on eri kuin tutkimukseemme osallistuvan elämä. Tuntemalla kauhua, syllisyyttä ja häpeää osoitamme, että kunnioitamme osallistujia. Tutkijan työssä meidän on otettava nämä tunteet vakavasti sen sijaan että kieltäisimme, tukahduttaisimme tai järkeilisimme ne olemattomiksi. Meidän täytyy ainakin yrittää olla täysin tietoisia siitä, mitä olemme tekemässä."

■ HAASTATTELUN TULEVAISUUDEN KUVIA?

Oinas (2004) katsauksessaan haastattelun paikasta naistutkimuksessa summaa 1980-luvun haastattelukirjallisuuden optimistiseksi ja 1990-luvun skeptiseksi. 2000-luvun ja haastattelun suhteen hän kiteyttää näkemykseen, että haastattelua ei ole (ongelmista huolimatta) hylätty eikä tule hylätä. Samanlaiseen lopputulokseen päätyy myös Alasuutari (2001): vaikka haastattelujen tietynlainen ongelmallisuus, esimerkiksi vaikeus suhteuttaa tehtyjä havaintoja muuhun todellisuuteen, on siirtänyt kiinnostusta esimerkiksi ns. luonnollisten aineistojen käyttöön, haastattelua ei voida sivuuttaa. On aiheita, joista voidaan rakentaa tietoa vain saattamalla ihmiset puhumaan niistä (Holstein & Gubrium 1995, 18).

Tällä hetkellä silmäys haastattelututkimuksen kirjoon antaa vaikutelman siitä, että edelleen on menossa murrosvaihe suhtautumisessa haastattelun olemukseen ja sitä kautta myös haastattelukäytännöt ja niistä kertominen on kiehtovan kirjavaa. Oikeastaan voisi puhua haastattelumenetelmän vaihdevuosista: paljon on takana ja uutta edessä, kunhan ratkaistaan se, miten muuttuneen olotilan kanssa tullaan toimeen. Jonkinlaisesta kahtiajaosta tai polarisaatiosta on myös merkkejä. Osa haastattelututkimuksista on hyvin perinteisen näköisiä tekstilai-

nauksineen (Ellisin 1994 termi 'snippets' eli nirhaisu kuvaa hyvin totuttua tapaa käyttää sitaatteja), silti tutkijat yhä enemmän kirjoittavat menetelmän vuorovai-
kutuksellisuudesta. Toisaalta osa tutkijoista, jotka ovat joutuneet kasvotusten
haastattelun problematiikan kanssa, on hieman hukassa ja työkalupakki tuntuu
vajaalta. Aina on tietenkin olemassa mahdollisuus, että jossakin on tutkij(oit)a,
jo(t)ka ovat kyenneet ratkaisemaan tyydyttävästi haastattelun dilemmaattisen
nykytilanteen ja uineet toiselle rannalle katselemaan valmistunutta tutkimusta,
jossa ontologiaan, epistemologiaan, metodologiaan ja vielä etiikkaankin liit-
tyvät kysymykset on tasapainoisesti ratkaistu. Todennäköisempää on kuiten-
kin, että haastattelun menetelmäksi valinneella riittää pohdittavaa hänen niin
halutessaan. Myös Fontana (2002) on huomauttanut haastattelututkimuksen
fragmentoitumisesta ja monentumisesta. Jotkut etsivät välittävää kantaa post-
modernin ja modernin haastattelun välille poimien joitain ideoita "uudesta"
haastatteluymmärryksestä ja yhdistellen niitä traditionaaliseen tapaan tehdä
haastattelututkimusta. Isoimpia askarruttavia kysymyksiä käytännössä lienee,
miten löytää tutkimuksessa toimiva tasapaino temaattisen sisällön ja vuorovai-
kutuksen analyysin välille, eli mitä- ja miten-kysymysten työnjako ("whats" and
"hows", esim. Gubrium & Holstein 2002). Kaikista haastattelututkimukses-
ta kiinnostuneista ei ole vuorovaikutuksen tutkijoiksi, se lienee hyväksyttävä,
mutta toisaalta haastattelun määrittelemisen yhteistoiminnalliseksi pakottaa
tässä suhteessa jonkinlaiseen kannanottoon.

Haastattelun tutkimukselle vuorovaikutuksen näkökulmasta löytyy kan-
nustusta. Esimerkiksi Potter ja Hepburn (2004) toteavat, että tarvitaan nykyis-
tää enemmän tutkimusta haastattelun sosiaalisesta ja vuorovaikutuksellisesta
luonteesta sinänsä, onhan se hämmästyttävän hyvin säästynyt tutkijoiden kiin-
nostukselta, vaikka on laajalle levinnyt ja vaikuttava instituutio ja osa arkeam-
me, kuten Gubrium ja Holstein (2002, 30) muotoilevat: "with its penetration
and globalization, the interview has become a worldwide form of cultural
production". Tutkijat ovat mukana haastatteluillaan synnyttämässä, rakenta-
massa ja kierrättämässä diskursseja ja siitä, mitä näillä yhteiskunnassa tehdään
(edistetäänkö esimerkiksi vähemmistöjen asiaa vai luonnollistetaan sosiaalista
eriarvoisuutta), emme voi pestä käsiämme. (Briggs 2002, 920.)

Oinas (2004, 226) kirjoittaa feministisen haastattelututkimuksen vallasta,
vastuusta ja avoimuudesta: vaikka kysymyksenasettelut ovat viime vuosikym-
meninä muuttuneet, tiede ja tieto ovat edelleen poliittinen haaste ja vastuun
kysymys. Tutkija joutuu valintojensa kautta kehittämään oman näkemyksensä
ontologiasta, epistemologiasta ja metodologiasta, koska ne ovat yhtä läsnä
niin teoreettisissa pohdinnoissa tutkijan vallasta ja tiedon reunaehdoista kuin
niitä näitä -keskusteluissa varsinaisen haastatteluagendan ohessa. Esimerkiksi
avoimuus, reflektiivisyys ja muut ihanteet toteutuvat tutkijan konkreettisissa
valinnoissa. Kyse ei ole Oinaksen mukaan ainoastaan muutamasta tutkijan

omaa henkilöä "paikantavasta" lauseesta metodiluvussa eikä myöskään erillisestä selvityksestä tutkijan epistemologisista kannanotoista, vaan huolellisuudesta kielellisissä valinnoissa kaiken kirjoittamisen yhteydessä. Tutkijan tietoteoreettinen ja tutkimuspoliittinen näkökulma on esillä jokaisessa lauseessa, jolla hän haastateltaviaan ja aineistoaan kuvaa. Itsereflektion ja tutkijan osallisuuden kuvaaminen ei saisi muodostua itsetarkoitukselliseksi omaan napaan tuijottamiseksi vaan olla tutkimuksen väline. (Paikantamisen ja refleksiivisyyden kysymyksistä ks. esim. Fingerroos 2003; Ronkainen 1999; Saastamoinen 2003.)

Niin juhlallisen kaiun kuin etikasta puhuminen joskus saakin, se on tutkimuksen ydintä ja kirjoittautuu tutkimukseen välttämättä. Haastattelukäytännöistä kannattanee siis keskustella ja niitä tutkia. Kuten Ikonen ja Ojala (2005, 21) antavat ymmärtää, vaikeudesta ja vaihtuvista suhdanteistakin huolimatta haastatteluaineiston tuottamistilannetta on syytä edelleen tutkia ja pohtia: "On harmillista, mikäli nykyinen innostus keskustella analyysimenetelmistä tulkitaan siten, että aineiston keruun ja sen tuottokontekstin huomioimista ei pidetä äärimmäisen merkityksellisenä." Melkein kolmisenkymmentä vuotta sitten Ann Oakley (1981, 30) totesi kuolemattomasti: "Interview is rather like a marriage, everybody knows what it is, an awful lot of people do it, and yet behind each closed door there is a world of secrets." Näitä salaisuuksia ei ammenneta tyhjiin, vaikka ovea haastatteluvuorovaikutukseen avataan reippaamminkin ja annetaan raikkaiden tuulien puhalttaa!

KIRJALLISUUS

- Alastalo, M. 2005. Metodisuhdanteiden mahti. Lomaketutkimus suomalaisessa sosiologiassa 1947–2000. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Tampere: Gaudeamus.
- Aro, L. 1996. Minä kylässä. Identiteettikertomus haastattelututkimuksen folkloreina. Vaasa: SKS.
- Briggs, C. 1986. Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research. Cambridge: Cambridge University Press.
- Briggs, C. 2002. Interviewing, power/knowledge, and social inequality. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Thousands Oaks: Sage, 911–922.
- Ellis, C. 1994. Between science and literature: What are our options? Symbolic Interaction 17, 325–330.
- Ellis, C. & Berger, L. 2002. Their story/my story/our story: including the researcher's experience in interview research. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Thousands Oaks: Sage, 849–875.

- Finch, J. 1984. 'It's great to have someone to talk to': Ethics and politics of interviewing women. Teoksessa C. Bell & H. Roberts (toim.) *Social researching. Politics, problems, practice*. Norfolk: Routledge & Kegan Paul, 70–87.
- Fingerroos, O. 2003. Refleksiivinen paikantaminen kulttuurien tutkimuksessa. *Elore* 2. URL: http://cc.joensuu.fi/~loristi/2_03/fin203c.html.
- Fontana, A. 2002. Postmodern trends in interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) *Handbook of interview research. Context & method*. Thousand Oaks: Sage, 161–175.
- Granfelt, R. 1998. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. Helsinki: SKS.
- Granfelt, R. 2004. Hetkeksi jaetut maailmat? Kokemuksia vankilasta ja tuetun asumisen yhteisöstä. *Janus* 2, 134–154.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (toim.) 2002. *Handbook of interview research*. Thousand Oaks: Sage.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holland, J. 2004. Emotions and research. Paper presented at Reflexive methodologies seminar, 21.–22.10. Helsinki Collegium for Advanced Studies.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F. 1995. *The active interview*. Thousand Oaks: Sage.
- Honkasalo, M.-L. 2004. Jotain jää yli. Ruumillisuus konstruktionismin ja eletyn jälkeen. Teoksessa E. Jokinen, M. Kaskisaari & M. Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 305–328.
- Ikonen, H. & Ojala, H. 2005. Yhteisyyden luomista ja eron kokemuksia – haastattelu, konteksti ja feministinen tietäminen. *Naistutkimus* 18 (1), 17–28.
- Josselsson, R.-E. 2004 (1996). Nimeämistä, tunkeilua, vallankäyttöä? Toisten elämän kirjoittamisesta. Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Suom. J. Latvala & T. Saresma. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, 292–305.
- Jähi, R. 2004. Työstää, tarinoida, selviytyä. Vanhemman psyykinen sairaus lapsuudenkokemuksena. Tampereen yliopisto. *Acta universitatis Tamperensis* 1015.
- Järventie, I. 1994. Vaiettu viulu. Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) *Jos A niin...* Tampere: Vastapaino.
- Kortteinen, M. 1982. Lähiö. Tutkimus elämäntapojen muutoksesta. Keuruu: Otava.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Latvala, J. 2004. Monivaiheisuutta ja perhesalaisuuksia. Reflektiivistä antropologiaa Keniassa? Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) *Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, 259–291.
- Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. 2004. Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat?

- Teoksessa J. Latvala, E. Peltonen & T. Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 79, 5–49.
- Miller, G., de Shazer, S. & De Jong, P. 2002. Therapy interviewing. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Thousands Oaks: Sage, 385–410.
- Mishler, E. 1986. Research Interview: Context and narrative. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oakley, A. 1981. Interviewing women. Teoksessa H. Roberts (toim.) Doing feminist research. London: Routledge, 30–61.
- Oinas, E. 2004. Kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa? Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Petreluis, P. 2005. Sukupuoli ja subjekti sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 266.
- Potter J. & Hepburn, A. 2005. Qualitative interviews in psychology. Problems and prospects. *Qualitative Research in Psychology* 2, 38–55.
- Punch, K. F. 1998. Introduction to social research. Quantitative and qualitative approaches. London: Sage.
- Rautiainen, P. 2003. Antropologin kenttä ja työ. Jyväskylän yliopisto. Etnologiatieteiden tutkimuksia 41.
- Reinharz, S. & Chase, S. E. 2002. Interviewing women. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Thousands Oaks: Sage, 221–238.
- Ribbens, J. 1989. Interviewing - an “unnatural situation”? *Women’s studies international forum* 12 (6), 579–592.
- Richardson, L. 2002. Poetic representation of interviews. Teoksessa J. F. Gubrium & J. A. Holstein (toim.) Handbook of interview research. Thousands Oaks: Sage, 877–891.
- Riessman Kohler, K. 1993. Narrative analysis. Newbury Park: Sage.
- Ronkainen, S. 1989. Nainen ja nainen – haastattelun rajat ja mahdollisuudet. *Sosiaalipoliitikka* 4, 65–77.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus. Tampere: Gaudeamus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005 (tulossa). Haastattelu. Tampere: Vastapaino.
- Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, J. 2003. Naistutkijat tiedemaailmassa. Kertomuksia tutkimusprosesseista. Lappin yliopisto. *Acta Universitatis Lappeensis* 57.
- Saastamoinen, M. 2003. Tunnustaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelu-

- tutkimuksessa. Teoksessa J. Eskola, E. Lamminluoto, A. Koski-Jännes, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio University Press, 11–29.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadansuomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylä: SoPhi.
- Silverman, D. 1997. Qualitative research: theory, methods and practice. London. Sage.
- Tannen, D. 1993. What's in a frame? Surface evidence of underlying expectations. Teoksessa D. Tannen (toim.) Framing in discourse. New York: Oxford University Press, 15–56.
- Thomson, R. 2004. Finding and keeping emotions in the research process. Paper presented at "Reflexive methodologies seminar, 21.–22.10. Helsinki Collegium for Advanced Studies.
- Thörn, C. 2001. (In)visibility and shame: the stigma of being a woman and homeless in Sweden. Teoksessa T. B. Edgar & J. Doherty (toim.) Men and homelessness in Europe. UK: The Polity Press.

PROLOGI: PUHEVIESTINNÄN VUOSIKIRJA 2006 ARTIKKELIPYYNTÖ

Puheviestinnän vuosikirjan tavoitteena on esitellä puheviestinnän tieteenalalla tehtävää tutkimusta ja lisätä vuorovaikutusta alan asiantuntijoiden välillä. Vuosikirjassa julkaistaan tieteellisiä kirjoituksia, jotka käyvät läpi referee-menettyl: artikkeleiden arvioinnissa toimitus käyttää apunaan ulkopuolisia asiantuntijoita. Artikkelit voivat olla teoreettisia katsauksia ja tutkimusraportteja puheviestinnän eri alueilta.

Vuosikirjan 2006 teema on Puheviestintätieteen innovaatiot. Innovaatio määritellään usein uudennokseksi, uudistukseksi tai uuden, yleensä jonkin teollisen tuotteen keksimiseksi. Mitä voisivat olla sellaiset puheviestinnän tutkimuksen ja teorioiden huomiot ja ”keksinnöt”, joilla voidaan auttaa entistä paremmin tai uudella tavalla ymmärtämään ja ratkaisemaan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen tai tietoyhteiskunnan haasteisiin liittyviä ongelmia? Millä tavalla puheviestinnän tutkimus voi auttaa meitä tarttumaan niihin signaaleihin, joihin nyt ja tulevaisuudessa olisi syytä tarttua? Millaisia voisivat olla erilaiset, tuoreet tai uudet tavat hyödyntää puheviestintätieteellistä tietoa ja osaamista? Mitä on innovaatio-osaaminen alallamme?

Jos olet kiinnostunut kirjoittamaan artikkelin vuoden 2006 PROLOGIIN, ota yhteyttä Prologos ry:hyn (puheenjohtaja Emma Kostiainen, emma.kostiainen@edu.jyu.fi, puh. 014 260 1887). Kirjoitusohjeet ovat esillä yhdistyksen www-sivuilla (<http://www.cc.jyu.fi/prologos/>). Käsikirjoituksia otetaan vastaan 30.4.2006 saakka.

Vuosikirja sisältyy Prologos ry:n jäsenmaksuun.