

**LUKION ÄIDINKIELEN JA KIRJALLISUUDEN OPETTA-
JIEN KÄSITYKSET VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN
OPETTAMISEN ROOLISTA OPPIAINEESSAAN**

Laura Sippola
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteiden lai-
tos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2024

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä Laura Sippola	
Työn nimi Lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsitykset vuorovaikutusosaamisen opettamisen roolista oppiaineessaan	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Kevät 2024	Sivumäärä 46
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on vuorovaikutusosaamisen opettamisen roolista oppiaineessaan. Vuorovaikutusosaamisen opettamisen tutkiminen on tärkeää, sillä vuorovaikutusosaaminen on edellytys yksilön yhteiskunnalliselle osallisuudelle, koulu- ja työmenestykselle sekä merkityksellisten ihmissuhteiden muodostamiselle. Aihe on ajankohtainen juuri nyt, sillä syksyllä 2021 käyttöön tullessa lukion opetussuunnitelmassa vuorovaikutusosaaminen on saanut aikaisempaa näkyvämmän roolin.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat: 1) Mitkä ovat opettajien mielestä vuorovaikutusosaamisen opettamisen keskeiset tavoitteet? 2) Miten opettajat kertovat opettavansa vuorovaikutusosaamista suhteessa oppiaineen muihin sisältöihin? ja 3) Millaisia vuorovaikutusosaamisen arviointiin liittyviä käsityksiä opettajien puheessa ilmenee? Tutkimusta varten olen haastatellut kuutta lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa. Aineiston analyysimetodinä käytin sisällönanalyysia, jonka avulla olen muodostanut opettajien käsityksiä kuvaavia teemoja.</p> <p>Tutkimuksessani käy ilmi, että opettajien mukaan vuorovaikutusosaamisen opettamisen tärkeimmät tavoitteet ovat työelämätaitojen, ryhmätaitojen ja viestintärohkeuden kehittäminen. Opettajat pyrkivät kuljettamaan vuorovaikutusosaamista mukana kaikilla opintojaksoilla, mutta erityisen paljon sitä integroidaan kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettamiseen. Vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa opettajat pitivät tärkeänä selkeitä arviointikriteerejä ja positiivisen korostamista. Tutkimukseni tulokset voivat auttaa opettajia, opettajaopiskelijoita ja muita opetuslalla työskenteleviä ymmärtämään paremmin vuorovaikutusosaamisen opettamista.</p>	
Asiasanat vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot, opetus, käsitykset, opettajat, lukio	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

KUVIOT

KUVIO 1 Opetussuunnitelman tasot Karvosta (2020: 42) mukaillen..... 13

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Esimerkki teeman muodostamisesta. 23

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkielman aihe ja merkitys	1
1.2	Aiempi tutkimus	3
2	TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS	5
2.1	Vuorovaikutusosaaminen.....	5
2.2	Vuorovaikutusosaamisen lähikäsitteet	8
2.3	Käsitystutkimus.....	10
2.4	Opetussuunnitelma.....	11
2.5	Vuorovaikutusosaaminen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisältönä	14
3	AINEISTO JA MENETELMÄT	18
3.1	Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus	18
3.2	Eettiset kysymykset	20
3.3	Laadullinen sisällönanalyysi	21
4	ANALYYSI	25
4.1	Käsitykset vuorovaikutusosaamisen opettamisen keskeisistä tavoitteista	25
4.2	Käsitykset vuorovaikutusosaamisen suhteesta muihin sisältöihin	29
4.3	Käsitykset vuorovaikutusosaamisen arvioinnista	33
5	PÄÄTÄNTÖ	39
5.1	Yhteenveto.....	39
5.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimus	42
	LÄHTEET	45

1 JOHDANTO

1.1 Tutkielman aihe ja merkitys

Maisteritutkielmani tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on vuorovaikutusosaamisen opettamisen roolista oppiaineessaan. Tutkimuksella pyrin saamaan tietoa siitä, millaisena opetussisältönä opettajat hahmottavat vuorovaikutusosaamisen ja miten vuorovaikutusosaaminen suhteutuu äidinkielen ja kirjallisuuden muihin ydinsisältöalueisiin. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, miten opettajat luonnehtivat vuorovaikutusosaamisen arviointia ja palautteen antoa.

Vuorovaikutusosaaminen koostuu tiedoista, taidoista ja motivaatiosta, joita jokainen meistä tarvitsee elämässään: Viestintärohkeuden ansiosta pystymme pienen hikoilun jälkeen pitämään työryhmällemme esitelmän seuraavasta projektista, kun esimiehemme niin määrää. Meillä on tietoja ja taitoja, joita käyttämällä saamme riidan ystävän kanssa ratkeamaan, ja ystävyysuhteen jatkumaan entisellään. Viestintäkäytännön sääntelykyvyn ansiosta emme yleensä pura turhautumistamme asiakaspalvelijaan, jos suosikkituotteemme on loppunut ruokakaupasta. Ryhmäosaamisen myötä loistamme ryhmähaastattelutilanteessa ja saamme työpaikan, josta olemme aina haaveilleet. Edellä on kuvattu vain muutamia arjen esimerkkitalanteita, joissa huomaamatta osoitamme kyvykkyyttämme vuorovaikutusosaajina.

Vuorovaikutusosaaminen on tarpeellista arjessa, mutta suuremmissa mittakaavassa se on myös avain itsemme näköisen ja mielekkään elämän rakentamiseen. Vuorovaikutusosaaminen on edellytys sille, että voimme tulla yhteiskunnassa osallisiksi, muodostaa itsellemme merkityksellisiä ihmissuhteita ja ylläpitää niitä. Merkitykselliset sosiaaliset suhteet puolestaan ovat tärkeitä hyvinvointimme kannalta. (Ks. Spitzberg & Cupach 2002.) Useissa tutkimuksissa on myös saatu viitteitä siitä, että ihmiset, jotka ovat vuorovaikutuksessa lahjakkaita, saavuttavat todennäköisemmin haluamansa koulutuksen ja menestyvät työelämässä (ks. Durlak, Dymnicki,

Taylor, Weissberg, Schellinger 2011; Spitzberg & Cupach 2002). Vuorovaikutusosaamista pidetäänkin yhä enenevässä määrin keskeisenä opiskelu- ja työelämätaidona.

Lukiossa vuorovaikutusosaaminen on yksi laaja-alaisen osaamisen alue eli se on kaikille oppiaineille yhteinen tavoite. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineella on kuitenkin erityisen suuri vastuu opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisen kehittämisestä, sillä vuorovaikutusosaaminen on kielitaidon ja monilukutaidon rinnalla yksi oppiaineen keskeisistä sisältöalueista. Vuorovaikutusosaamisen opettamisen tutkiminen juuri nyt on ajankohtaista ja mielenkiintoista, sillä syksyllä 2021 käyttöön tullessa lukion opetussuunnitelmassa vuorovaikutusosaaminen on saanut aikaisempaa näkyvämmän roolin ja sen sisällöt sekä tavoitteet on muotoiltu aiempaa selkeämmin. Opetussuunnitelmassa äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen moduulit ovat muotoutuneet oppiaineen eri ydinsisältöjen ympärille, minkä ansiosta vuorovaikutuksen sisältöalue on saanut omia moduulejaan. Uudessa opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden pakollisiin opintoihin kuuluu kaksi vuorovaikutusosaamiseen keskittyvää moduulia, valinnaisia moduuleja on puolestaan yksi. (Ks. Opetushallitus 2019: 60–63, 65–75.)

Lukion opetussuunnitelmassa määritellään vuorovaikutusosaamisen oppimistavoitteet seuraavasti: ”Tavoitteena on, että opiskelija pystyy tavoitteelliseen, tarkoituksenmukaiseen ja eettiseen vuorovaikutukseen niin esiintymis- kuin ryhmäviestintätilanteissakin sekä osaa analysoida, arvioida ja kehittää omaa vuorovaikutusosaamistaan. Tavoitteena on, että opiskelija osaa analysoida ja arvioida erilaisia vuorovaikutustilanteita ja -suhteita, niihin liittyviä vuorovaikutusilmiöitä ja -taitoja sekä niihin liittyvää etiikkaa.” (Opetushallitus 2019: 68.) Lopulta kuitenkin opettajien käsitykset vuorovaikutusosaamisen roolista oppiaineessa vaikuttavat opetustilanteissa toteutuvaan opetussuunnitelmaan ja mahdollisuuksiin saavuttaa opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet. Tutkimukseni avulla saamme hyödyllistä tietoa siitä, miten hyvin opetussuunnitelman sisällöt ja opettajien käsitykset vastaavat toisiaan.

Tutkimuskysymyksissäni olen tuonut esiin seikkoja, jotka yhdessä muodostavat vuorovaikutusosaamisen roolin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa: *vuorovaikutusosaamisen opettamisen tavoitteet, vuorovaikutusosaamisen suhde oppiaineen muihin sisältöihin ja vuorovaikutusosaamisen arviointi*. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Mitkä ovat opettajien mielestä vuorovaikutusosaamisen opettamisen keskeiset tavoitteet?
2. Miten opettajat kertovat opettavansa vuorovaikutusosaamista suhteessa oppiaineen muihin sisältöihin?

3. Millaisia vuorovaikutusosaamisen arviointiin liittyviä käsityksiä opettajien puheessa ilmenee?

1.2 Aiempi tutkimus

Tarkasteltaessa kansainvälistä tutkimusta vuorovaikutusosaamisen opettamisesta huomataan nopeasti, että tutkimuskentällä kiinnostuksen kohteena on ollut erityisesti suullisen kielitaidon opettaminen vieraan kielen kontekstissa. Tuon tässä esiin kaksi turkkilaisissa yliopistoissa tehtyä tutkimusta, jotka käsittelevät aihetta oman tutkimukseni tapaan opettajan näkökulmasta: Bozkirli ja Er (2018) ovat haastatelleet useiden eri kouluasteiden opettajia selvittääkseen, millaisia näkemyksiä opettajilla on syyrialalaisten oppilaiden turkin suullisen kielitaidon kehittämiseen. Toisessa tutkimuksessa puolestaan selvitettiin, millaisia käsityksiä ja tietoja yläkoulun englannin kielen opettajilla oli draamatyöskentelyn vaikutuksista oppilaiden puhetaitojen kehittymiseen (Hismanoglu & Çolak 2019). Vastaavia vieraan kielen kontekstissa tehtyjä tutkimuksia on runsaasti, minkä lisäksi yhtä lailla myös käytännön opetuksen ja oppilaiden näkökulman tutkiminen on yleistä. Näitä tutkimuksia tai niiden tuloksia ei kuitenkaan voi rinnastaa liikaa omaan tutkimukseeni, sillä puhetaito vieraalla kielellä on äidinkielliseen vuorovaikuttamiseen verrattuna erilainen ilmiö.

Kansainvälisesti on vaikea löytää tutkimuksia, joissa on tutkittu vuorovaikutusosaamisen opettamista tai oppimista oman äidinkielen opetuksessa. Nämä kriteerit täyttävän tutkimuksen on kuitenkin tehnyt Ula (2008), joka selvitti tutkimuksessaan, miten draaman keinojen lisääminen äidinkielen opetukseen vaikuttaa oppilaiden suullisten vuorovaikutustaitojen kehittymiseen. Tutkimus toteutettiin alakoulun neljäsluokkalaisille, jotka opiskelevat turkkia äidinkielenään. (Ula 2008.) Ulan (2008) toteuttaman tutkimuksen keskeinen tulos oli, että draaman keinojen lisääminen opetukseen paransi huomattavasti oppilaiden suullisia vuorovaikutustaitoja. Kuvatun tutkimuksen aihe on kuitenkin vielä kaukana omasta tutkimusaiheestani, sillä tutkimuksessani olen kiinnostunut käytännön opetuksen sijaan opettajien käsityksistä opettamiseen liittyen. Lisäksi lukiotasolla vuorovaikutusosaamisen opiskelu on opiskelijoiden ikätason mukaisesti luonnollisesti muovautunut monin tavoin erilaiseksi kuin alakoulun opiskelu.

Suomalaisissa tutkimuksissa vuorovaikutustaitojen oppiminen omalla äidinkielellä on ollut suosituimpi tutkimuskohde, vaikka myös kotimainen tutkimus aiheeseen liittyen on rajallista. Aihepiiriä on tutkittu jonkin verran opinnäytteissä, mutta omaan tutkimukseeni verrattuna näissä tapauksissa tutkimus on keskittynyt esimerkiksi oppilaiden käsityksiin tai eri kouluasteeseen. Esimerkiksi Kuja-Lipasti (2019) on selvittänyt maisteritutkielmassaan, miten lukiolaiset määrittelevät puheviestintätaitoja ja

kuinka he suhtautuvat puheviestinnän harjoitteluun. Koiviston (2015) maisteritutkielman aiheena oli puolestaan alakoulun opettajien näkökulmat puheviestinnän opetukseen, ja puheviestintäopetuksen toteutuminen luokkahuoneopetuksessa.

Laajimpia selvityksiä aiheeseen liittyen lienevät Valkosen (2003) väitöskirja lukiolaisten puheviestintätaitojen arvioinnista sekä Timosen (2020) väitöskirja lukiolaisten ryhmäosaamisesta. Vaikka Valkosen (2003) väitöskirjan nimi viittaa arviointinäkökulmaan, on Valkonen selvittänyt tutkimuksessaan myös, miten esiintymis- ja ryhmätaitoja opetetaan lukiossa. Hänen mukaansa lukiolaisilla on runsaasti mahdollisuuksia harjoitella esiintymis- ja ryhmätaitoja äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineessa. Lukio-opetuksessa kuitenkin korostuu esiintymistaitojen opettaminen, kun taas ryhmätehtävät näyttävät enemmän työmuotona kuin opetuksen kohteena. Kuitenkin sekä lukiolaisten esiintymis- että ryhmätaidoissa havaittiin selkeitä kehittämistarpeita: esimerkiksi esiintymisvarmuuden kehittämiseen lukiolaiset tarvitsisivat enemmän tukea. Valkosen tutkimus osoittaa, että vuorovaikutustaitojen suoritusarviointia ei voi pitää täysin luotettavana, sillä yksittäisen opiskelijan saamat arviot erosivat huomattavasti toisistaan arvioijasta riippuen. (Valkonen 2003: 258, 259, 261–262.)

Timonen (2020) on keskittynyt väitöskirjassaan kuvaamaan, miten lukiolaiset ymmärtävät ja kokevat ryhmäosaamisen. Tutkimus myös valottaa, miten lukiokoulutus mahdollistaa ryhmäosaamisen kehittymisen (Timonen 2020). Timosen tutkimuksen mukaan ryhmäosaamisen määrittelyssä lukiolaiset painottavat yhteistyötaitoja sekä keskustelu- ja kuuntelutaitoja. Lukiolaisten mukaan ryhmäosaaminen kehittyy kaikista oppiaineista eniten äidinkielen ja kirjallisuuden -oppitunneilla. Lukion aikana parhaiten kehittyneiksi taidoiksi he arvioivat esitelmien pidon taidot, kuuntelutaidot ja taidon toimia erilaisten ryhmäläisten kanssa. (Timonen 2020: 56–57, 114–116.) Valkosen ja Timosen tutkimuksiin verrattuna omat tutkimuskysymykseni ohjaavat minua tarkastelemaan vuorovaikutusosaamisen opettamista kokonaisuutena, johon kuuluvat vuorovaikutusosaamisen kaikkien osa-alueiden opettaminen sekä osaamisen arviointi. Lisäksi toivon tutkimuskysymyksieni avulla saavani tietoa siitä, miten vuorovaikutusosaamisen opettaminen näyttää oppiaineen eri ydinsisältöjen rinnalla.

2 TUTKIMUKSELLINEN VIITEKEHYS

Tässä luvussa esittelen ja määrittelen tutkimukseni keskeiset käsitteet eli *vuorovaikutusosaamisen ja käsitykset*. Tuon esiin myös vuorovaikutusosaamisen lähikäsitteitä, sillä niitä on olemassa runsaasti ja niiden merkitykset eivät ole vakiintuneita arkikielessä eivätkä tutkimuskirjallisuudessakaan. Lisäksi keskeinen osa tutkimuksellista viitekehystä on tutustua lukion opetussuunnitelmaan ja siihen, mitä määräyksiä opetussuunnitelmassa annetaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineelle sekä erityisesti vuorovaikutusosaamisen opettamiselle.

2.1 Vuorovaikutusosaaminen

Tässä alaluvussa syvennyttään vuorovaikutusosaamisen tarkasteluun. Määrittelen ensin, mitä tarkoitan tutkimuksessani vuorovaikutuksella. Sen jälkeen käsitellään vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksia ja kriteerejä, joiden pohjalta vuorovaikutusosaamisen määritelmä tässä tutkimuksessa muodostuu. Samalla otan kantaa myös siihen, mitä hyvä vuorovaikutus on ja miten sitä voidaan arvioida.

Jotta voidaan ymmärtää, mitä vuorovaikutusosaaminen tarkoittaa, on syytä ensin määritellä mitä tarkoitetaan vuorovaikutuksella. Vuorovaikutusta syntyy tilanteessa, jossa kaksi tai useampi henkilö pyrkii verbaalisia ja nonverbaalisia merkkijärjestelmiä käyttämällä välittämään merkityksiä (Huotari, Hurme & Valkonen 2005: 41). Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus, että vuorovaikutus on nimenomaan ihmisten välistä sosiaalista kanssakäymistä. Vuorovaikutusta ei siis laajenneta tutkimuksessani tarkoittamaan esimerkiksi kirjoitettua viestintää. Vuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt vuoroin puhuvat ja vuoroin kuuntelevat, minkä lisäksi he viestivät koko ajan toisilleen myös nonverbaalisesti sekä tulkitsevat toisten osapuolien lähettämiä viestejä (Karvonen ja Routarinne 2020: 265–266). Voidaan jopa väittää, että olemme

vuorovaikutuksessa aina, kun läsnä on vähintään kaksi ihmistä – vaikka ääneen ei sanottaisi mitään. Kuvitellaan esimerkiksi tilanne, jossa ollaan astumassa hissiin, jossa on jo valmiiksi useita ihmisiä. Hissiin mennessä toiset saatetaan huomioida nopealla silmiin katsomisella ja hymyllä tai ehkä nimenomaan vältetään katsekontaktia kaikin keinoin. Saatamme kääntyä pois päin muista ihmisistä tai suunnata katsemme lattiaan. Kyse on käyttäytymisestä, jota muut ihmiset vastaanottavat, ja josta he tekevät väistämättä omat tulkintansa. Ilmiön ydin on se, että emme voi olla toteuttamatta käyttäytymistä, eivätkä toiset voi olla tulkitsematta meidän käyttäytymistämme. (Watzlawick, Beavin & Jackson 2007: 275–276.)

Edellä esitetyn tiedon pohjalta voitaisiin väljästi määritellä, että *vuorovaikutusosaaminen* on ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvää osaamista. Tämä määritelmä on kuitenkin epätarkka, eikä se kerro meille mitään siitä, mitä osaaminen sisältää. (Laajalahti 2014: 20.) Vuorovaikutusosaamisen tarkempaa määritelmää voidaan hakea erottamalla toisistaan vuorovaikutusosaamisen *affektiivinen*, *kognitiivinen* ja *behavioraalinen ulottuvuus*. Affektiivinen ulottuvuus viittaa motivaatioon, kognitiivinen ulottuvuus tietoon ja behavioraalinen ulottuvuus taitoon. (Spitzberg & Cupach 2002: 574–575; Laajalahti 2014: 22.)

Affektiivinen ulottuvuus tarkoittaa viestintämotivaatioita eli sitä, miten halukas henkilö on osallistumaan vuorovaikutukseen. Viestintähalukkuuden lisäksi kyse on myös siitä, uskaltaako viestijä osallistua vuorovaikutustilanteisiin. Osaamisen affektiivisia komponentteja ovat esimerkiksi viestintäarkeus, vähäpuheisuus, ujous ja esiintymisjännitys. (Valkonen 2003: 37.) Viestintämotivaatioon vaikuttavat vuorovaikutustilanteen konteksti ja muut vuorovaikutustilanteen osapuolet. Lisäksi viestintämotivaatioon vaikuttaa viestijän käsitys siitä, miten hyvin hän osaa toimia kyseisessä vuorovaikutustilanteessa ja miten todennäköisesti hän uskoo saavuttavansa omat vuorovaikutustavoitteensa. Osatekijöinä näiden uskomusten syntyemisessä ovat tilanteen tuttuus tai vieraus sekä aiemmat kokemukset. (Spitzberg & Cupach 1984: 119, 121–122.) Viestintämotivaatio voi myös muuttua vuorovaikutustilanteen aikana (Spitzberg & Cupach 1984: 119): Jos esimerkiksi työntekijä saa kutsun kehityskeskusteluun, saattaa hän etukäteen jännittää tilannetta ja olla epämotivoitunut osallistumaan siihen. Jos kuitenkin kehityskeskustelun pohjavire on positiivinen, ja esihenkilö kehuu työntekijää, saattaa työntekijän viestintämotivaatio muuttua vuorovaikutustilanteen aikana.

Kognitiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan viestintätietoa, johon viestijä pohjaa toimintansa vuorovaikutustilanteissa. Oletuksena on, että saavuttaaksesi jonkin taidon, sinulla on oltava tietoa tai jonkinlainen malli taidokkaasta toiminnasta. Viestintätiedot sisältävät esimerkiksi tietoa sosiaalisista suhteista, viestinnän säännöistä ja viestintästrategioista. (Spitzberg & Cupach 1984: 123.) Vuorovaikutusosaamisen opetuksessa annetaan tiedollisia valmiuksia esimerkiksi argumentointiin, puhe-esityksen

rakentamiseen ja ongelmanratkaisuun ryhmässä (Valkonen 2003: 37). Vuorovaikutusosaamisen kognitiivisen ulottuvuuden voidaan katsoa sisältävän myös metakognitiiviset viestintätaidot (ks. esim. Duran & Spitzberg 1995). Metakognitiivisilla viestintätaidoilla viitataan taitoon ennakoida, suunnitella, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistä (Valkonen 2003: 26).

Behavioaraalinen ulottuvuus koskee käyttäytymistä eli sitä, miten henkilö lopulta toimii erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. On täysin mahdollista, että viestijä on motivoitunut toimimaan tietyssä tilanteessa pätevästi ja myös tietää, millaista hyvän vuorovaikutuksen kyseisessä tilanteessa tulisi olla, mutta silti kokee vaikeaksi toteuttaa haluamaansa käytöstä. (Spitzberg & Cupach 1984: 129–130.) Taitava vuorovaikutuskäyttäytyminen on tavoitteellista, vuorovaikutuskontekstiin sopivaa ja toistettavissa olevaa. Toistettavuus viittaa siihen, että taitava vuorovaikutus ei ole sattumanvaraista, vaan tarkoituksellista ja tavoitteellista. (Spitzberg & Cupach 2002: 574.) Erilaisia vuorovaikutustaitoja voidaan jaotella abstraktiotason mukaan: Konkreettisempia taitoja ovat esimerkiksi silmiin katsominen, tarkentavien kysymyksien esittäminen ja nyökkäily. Nämä mikrotason taidot muodostavat abstraktimpia taitoja, kuten aktiivisen kuuntelemisen taidon. (Spitzberg & Cupach 2002: 574.)

Vuorovaikutusosaamisen affektiivisen, kognitiivisen ja behavioaraalisen ulottuvuuden lisäksi, erityisesti koulutuksen kontekstissa, on tärkeää nostaa esiin vuorovaikutusosaamisen *eettinen ulottuvuus*. Vuorovaikutuksen eettisyyteen kuuluu vuorovaikutuskäyttäytymisen tarkastelu siitä näkökulmasta, onko oma toiminta oikeutettua ja moraalista. Eettisten periaatteiden mukaisesti toimiva viestijä haluaa ja osaa ottaa moraalista vastuuta viestintätilanteissa. Hän pyrkii aina toimimaan niin, ettei vaaranna vuorovaikutustilanteen osapuolien viestintäsuhteita: hänen toimintansa on kunnioitettavaa ja luottamusta rakentavaa, eikä hän loukkaa vuorovaikutustilanteen muita osapuolia. Vuorovaikutuksen eettinen ulottuvuus asettaa myös rajat sille, millä keinoin ja seurauksin voimme pyrkiä kohti omaa tavoitettamme vuorovaikutuksessa. (Valkonen 2003: 26, 38–39.) Jos esimerkiksi kauppias on vuorovaikutuksessa asiakkaan kanssa tarkoituksenaan myydä jokin tuote hänelle, eettisen osaamisen tulisi asettaa kauppiiaan käytökselle tietyt periaatteet. Eettisen ulottuvuuden huomioiva kauppias esimerkiksi varmistaa, että asiakas ymmärtää, mitä hän on ostamassa.

Ymmärtääksemme paremmin osaamisen luonnetta, on meidän tiedettävä, miten laadukas vuorovaikutuskäyttäytyminen määritellään. Määrittelyn tueksi on kehitetty *vuorovaikutusosaamisen kriteerejä*, joiden avulla vuorovaikutusosaamista voidaan arvioida. Vuorovaikutusosaamisen kriteereiksi on ehdotettu ainakin sanoman tarkkuutta, osapuolten kokemaa tyytyväisyyttä, tehokkuutta, vaikuttavuutta, tarkoituksenmukaisuutta ja eettisyyttä. (Spitzberg & Cupach 2011: 490, 497.) Kirjallisuudessa yleisimmin esiintyvät kriteerit ovat *tehokkuus* ja *tarkoituksenmukaisuus* (Valkonen 2003: 145; Laajalahti 2014: 20). Tehokkuudella tarkoitetaan, että vuorovaikutuksessa oleva

henkilö saavuttaa haluamansa tuloksen eli viestintätavoitteensa kommunikaatiollaan. Tarkoituksenmukaisuus puolestaan viittaa siihen, että vuorovaikutustilanteessa ei riikota tilanteen sääntöjä ja normeja. Vuorovaikutuksen on siis oltava korrektaa ja sopivaa. (Spitzberg & Cupach 1984: 101–103; Huotari, Hurme & Valkonen 2005: 77–78.)

Edellä on kuvattu vuorovaikutusosaamisen ulottuvuuksia sekä vuorovaikutusosaamisen kriteerejä. Kun nämä näkökulmat yhdistetään, voidaan vuorovaikutusosaaminen määritellä Valkosta (2003: 26) mukailien seuraavasti: Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan tietoa ja ymmärrystä vuorovaikutuksen luonteesta ja ominaispiirteistä sekä taitoa suunnitella, ennakoida ja säännellä vuorovaikutuskäyttäytymistä. Vuorovaikutusosaaminen sisältää riittävän motivaation ja rohkeuden osallistua vuorovaikutustilanteisiin sekä taidon viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Lisäksi vuorovaikutusosaaminen kattaa taidon arvioida viestintää sekä kyvyn viestiä eettisten periaatteiden mukaisesti.

Lopuksi haluan tuoda esiin, että vuorovaikutusosaaminen on aina viestijän itsensä tai jonkun muun tekemä päätelmä tai arvio – osaaminen on siis suhteellista (Spitzberg & Cupach 1984: 115). Eri henkilöt saattavat arvioida saman vuorovaikutuskäyttäytymisen eri tavalla, vaikka he hyödyntäisivät samoja kriteerejä. Arviointi on siis altis erilaisille tulkinnoille, inhimillisille virheille ja puolueellisuudelle. (Spitzbergin ja Cupachin 1984: 115 mukaan McFall 1982.) Erityisesti ulkopuolisen tekemässä arviossa päätelmä osaamisesta perustuu hyvin pitkälti taitoihin, sillä toiminnan taustalla olevasta motivaatiosta ja tiedoista on vaikea saada tietoa (Spitzberg & Cupac 2002: 575). Opetuksen näkökulmasta on tärkeää huomioida, että opettajan tekemä arvio vuorovaikutusosaamisesta on yksi mielipide, ei objektiivinen totuus opiskelijan osaamisesta. Lisäksi vuorovaikutustehtävien arvioinnissa usein pienempään rooliin jää osaamisen affektiivinen ja kognitiivinen ulottuvuus, sillä niitä ei useimmissa tapauksissa pysty päättelemään opiskelijan käyttäytymistä havainnoimalla. Kirjallisia tehtäviä ja itsearviointia hyödyntämällä opettaja voi kuitenkin saada tietoa opiskelijan viestintäkäyttäytymisen taustalla vaikuttavista viestintätiedoista sekä motivaatiosta.

2.2 Vuorovaikutusosaamisen lähikäsitteet

Esittelen seuraavaksi joitakin vuorovaikutusosaamisen lähikäsitteitä, ja niiden suhdetta tutkimukseni pääkäsitteeseen. Käsitteiden suhteiden selventäminen on oleellista, sillä niiden merkitykset eivät ole edes tutkimuskirjallisuudessa täysin vakiintuneita (Spitzberg & Cupach 2002: 574). Kirjallisuudessa vuorovaikutusosaamisen rinnakkaisia käsitteitä ovat esimerkiksi viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi ja puheviestintäosaaminen. Usein käytetään myös käsitteitä viestintätaidot, vuorovaikutustaidot

tai sosiaaliset taidot. (Valkonen 2003: 25; Laajalahti 2014: 17.) Tässä tutkimuksessa käytän käsitteitä vuorovaikutusosaaminen ja vuorovaikutustaidot.

Puran ensin käsitteiden viestintäosaaminen, puheviestintäosaaminen ja vuorovaikutusosaaminen suhdetta toisiinsa. Käytän tutkimuksessani viestintäosaamisen sijaan käsitettä vuorovaikutusosaaminen, sillä käsitän viestinnän vuorovaikutusta laajempaan ilmiönä. Vuorovaikutus tarkoittaa kahden tai useamman ihmisen välillä tapahtuvaa kielellistä ja nonverbaalista merkityksien välittämistä. Viestintään sen sijaan kuuluu edellä mainitun lisäksi kommunikointi erilaisten kirjoitettujen tekstien välityksellä. (Valkonen 2003: 26–25.) Puheviestintäosaamista ja vuorovaikutusosaamista voidaan pitää toistensa synonyymeina, sillä sanassa puheviestintäosaaminen etuliite ”puhe” rajaa viestinnän käsitettä (Laajalahti 2014: 19). Olen kuitenkin valinnut tutkimukseni pääkäsitteeksi vuorovaikutusosaamisen, sillä tätä käsitettä käytetään myös lukion opetussuunnitelmassa (ks. Opetushallitus 2019).

Vuorovaikutusosaamisella ja vuorovaikutuskompetenssilla tarkoitetaan samaa ilmiötä, mutta käsitteenä vuorovaikutusosaaminen on vakiintumassa puheviestinnän alalla (Laajalahti 2014: 19–20). Myös vuorovaikutusosaaminen ja vuorovaikutustaidot ovat käsitteinä lähellä toisiaan. Usein arkikielessä käytämme näitä sanoja synonyymeina toisilleen, ja tutkimuskirjallisuudessa käsitteiden määrittelyssä on vaihtelua (Spitzberg & Cupach 2002: 574). Nykyään on kuitenkin tavallisempaa pitää vuorovaikutusosaamista laajempaan käsitteenä kuin vuorovaikutustaitoja (Spitzberg & Cupach 2002: 574; Valkonen 2003: 25), joten myös tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaidot nähdään osana vuorovaikutusosaamisen käsitettä. Kuten edellisessä luvussa on esitelty, vuorovaikutusosaaminen koostuu vuorovaikutukseen liittyvistä tiedoista, taidoista ja motivaatiosta (Spitzberg & Cupach 2002: 574–575; Laajalahti 2014: 22). Vuorovaikutustaidoilla puolestaan tarkoitetaan vuorovaikutuskäyttäytymistä, joka voidaan havainnoimalla todentaa (Valkonen 2003: 38). Vuorovaikutustaidot siis viittaavat vuorovaikutusosaamisen behavioraaliseen eli taidolliseen ulottuvuuteen.

Joskus vuorovaikutustaitoihin viitataan tutkimuskirjallisuudessa myös käsitteellä sosiaaliset taidot. Tässä tutkimuksessa sitoudun kuitenkin ajatukseen siitä, että sosiaaliset taidot sisältävät laajemmin yhteisössä elämiseen vaadittavia taitoja kuin vuorovaikutustaidot. Ihmisten välisen suullisen ja nonverbaalisen kommunikoinnin lisäksi sosiaalisiin taitoihin kuuluu esimerkiksi äänestäminen, julkisen liikenteen käyttäminen ja jonottaminen. (Valo 1995: 76.) Sekä sosiaalisten taitojen että vuorovaikutustaitojen tarkastelussa ja harjoittelussa voidaan kuitenkin kiinnittää huomiota sellaisiin taitoihin kuin aloitteen teko, itsestä kertominen, kysyminen, vastaaminen ja aktiivinen kuunteleminen. On siis selvää, että erilaisista lähtökohdistaan huolimatta sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen määritelmät ovat hyvin lähellä toisiaan. (Valo 1995: 75–75; Valkonen 2003: 32–33.)

2.3 Käsitustutkimus

Maisteritutkielmani lähtökohtana on tutkia opettajien käsityksiä, joten yksi keskeinen osa tutkimuksen teoreettista viitekehystä on käsitystutkimus. Käsitustutkimuksella voidaan nähdä olevan kaksi pääsuuntausta, perinteinen suuntaus (*mainstream approach*) ja vaihtoehtoiset suuntaukset (*alternatives*). Perinteinen suuntaus pohjaa kognitivismiin, jonka mukaan käsitykset ovat luonteeltaan pysyviä ja muuttumattomia. Suuntauksessa ajatellaan, että käsitykset varastoituvat mieleen, minkä jälkeen ulkoiset tekijät eivät vaikuta niihin merkittävästi. (Dufva 2006: 131–132). Tämän tutkimuksen tulokulma eroaa huomattavasti perinteisestä kognitiivisesta suuntauksesta. Lähestyn käsityksiä Dufvaa (2006) mukailen siten, että näen käsitykset kognitiivisena ilmiönä, mutta määritelmä pohjautuu perinteisestä suuntauksesta poiketen dialogismiin. Määrittelen käsitykset yksilön kontekstisidonnaisiksi ja dynaamisiksi ajatuksiksi, mielikuviksi ja mielipiteiksi jostakin todellisuuden ilmiöstä (Dufva 2006: 131–132, 134–137; Kalaja, Ferreira, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015: 10).

Yksilöllä on valtavasti käsityksiä erilaisista ilmiöistä, jotka vaihtelevat hyvin arkisista asioista – käsityksemme esimerkiksi eri tuotemerkeistä, ruuista ja ihmisistä – aina poliittisiin ja uskonnollisiin käsityksiin. Käsitykset muodostavat usein systeemejä, joissa käsitykset useista eri asioista liittyvät vahvasti toisiinsa. Näin on esimerkiksi juuri poliittisten ja uskonnollisten käsitysten kohdalla. (Aro 2009: 13.) Käsitys syntyy, kun yksilö yhdistää omat tietonsa ja kokemuksensa jostain aiheesta muiden ihmisten tietoihin ja kokemuksiin, jotka tulevat yksilön tietoon erilaisten vuorovaikutustilanteiden kautta. (Kalaja ym. 2015: 10.) Käsitykset muotoutuvat siis kaiken se vuorovaikutuksen seurauksena, jota tapahtuu ihmisen elämän varrella. Koska vuorovaikutusta tapahtuu jatkuvasti, käsitykset eivät pysy muuttumattomina, vaan ovat alttiita vuorovaikutustilanteiden aiheuttamille muutoksille. Voidaan siis sanoa, että käsitykset ovat luonteeltaan *dynaamisia*. (Dufva 2006: 136.)

Käsitykset kehittyvät ja tulevat ilmi tietyssä ajassa ja paikassa – ne ovat siis *kontekstisidonnaisia*. Käsituksen kehittymiseen vaikuttavat ne kontekstit, joille henkilö on altistunut. (Dufva 2006: 136.) Esimerkiksi henkilön käsitykseen jalkapallosta voivat vaikuttaa kokemukset jalkapallosta koululiikunnassa, keskustelut jalkapalloa harrastavan ystävän kanssa ja työpaikan järjestämät leikkimieliset jalkapalloturnaukset. Koska konteksteja on yleensä useita ja ne vaihtelevat toisistaan, ovat käsityksetkin moniäänisiä. Käsitukseen voi vaikuttaa useampi eri näkökulma, jotka voivat olla jopa ristiriidassa keskenään. Käsitukseen vaikuttaa myös konteksti, jossa se tulee ilmi.

(Dufva 2006: 135, 136.) Tässä tutkimuksessa käsitykset tulevat ilmi haastattelutilanteissa. Pyrinkin ottamaan haastattelukontekstin huomioon, kun tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja teen niistä johtopäätöksiä.

Tutkimuskirjallisuudessa käsitys nähdään yhtenä tiedon lajina. Kuitenkin siinä missä muut tiedon lajit ovat tosiasioihin perustuvia, tieteellisesti todistettuja ja formaalisti opittuja, käsitykset ovat henkilökohtaisia, tunnepitoisia ja tieteellisesti vaikeasti todistettavia. Käsitykset kertovat siitä, miten yksilö kokee ja ymmärtää ympäröivää todellisuutta. Käsitykset ovat yksilölle tosia, vaikka ne perustuvat yleensä vain osittain objektiiviseen tietoon ja enemmän kokemuksiin ja oletuksiin. (Aro 2009: 13–14.) Tutkimukseni kannalta on tärkeää ymmärtää, että käsitykset eivät edusta objektiivista totuutta tai kaikkien ihmisten jakamaa kuvaa todellisuudesta. Tutkimuksellani saadaan tietoa opettajien subjektiivisista ajatuksista vuorovaikutusosaamisen opettamiseen liittyen eli tutkimus valottaa niitä lähtökohtia, joiden pohjalta kyseiset opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetustaan. Tällä tutkimuksella ei siis saada tietoa siitä, millaisena vuorovaikutusosaamisen opettaminen todellisuudessa toteutuu.

Käsityksillä voidaan nähdä olevan sekä yksilöllisiä että yhteisöllisesti jaettuina ulottuvuuksia. Käsitykset ovat siinä mielessä ainutlaatuisia, että ne edustavat yksilön tapaa nähdä maailma. Toisaalta samaan aikaan käsitykset heijastelevat aina yhteiskunnassa vallitsevia diskursseja, joita yksilö on omaksunut. (Dufva 2006: 137.) Jos opettajien käsityksiä vuorovaikutusosaamisesta tarkasteltaisiin diskurssiivisesta näkökulmasta, saatettaisiin esimerkiksi huomata, että ryhmäosaamisen korostuminen työelämässä on vaikuttanut myös opettajien käsityksiin aiheesta. Tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tutki käsityksien taustalla vaikuttavia diskursseja, vaan olen kiinnostunut siitä, millaisia opettajien henkilökohtaiset käsitykset vuorovaikutusosaamisesta ovat. Samaan aikaan tiedostan, että erilaiset yhteiskunnassa vallitsevat diskurssit vaikuttavat näihin käsityksiin jatkuvasti. Keskeistä ei kuitenkaan ole se, miten käsitykset ovat syntyneet, vaan se, miten ne vaikuttavat opetukseen nyt ja tulevaisuudessa.

2.4 Opetussuunnitelma

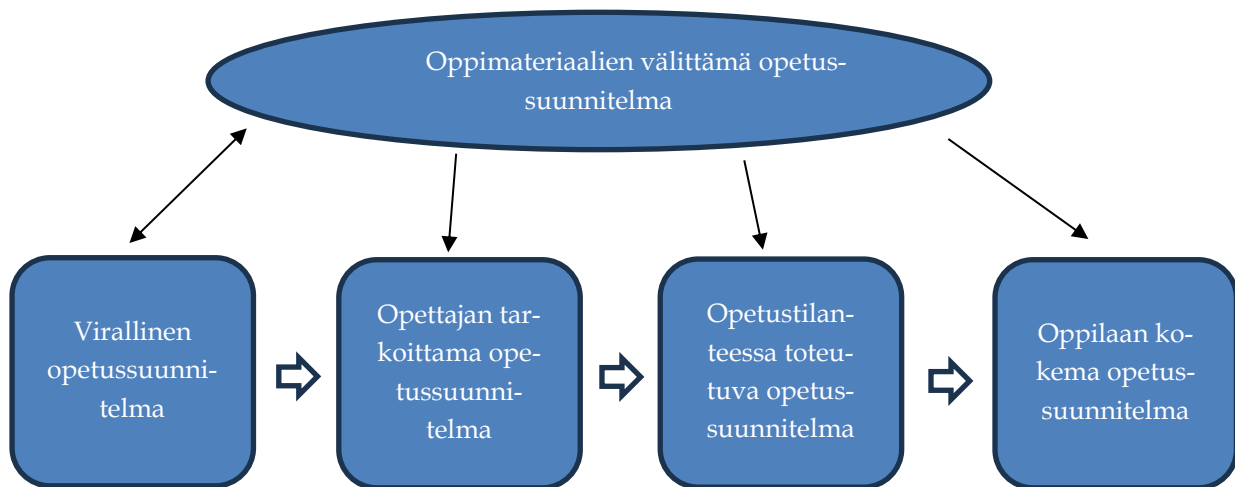
Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, millaisia käsityksiä äidinkielen opettajilla on vuorovaikutusosaamisesta osana oppiainettaan. Aiheen yhteydessä on välttämätöntä tarkastella valtakunnallista lukion opetussuunnitelmaa, joka toimii lukio-opetuksen kivijalkana. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellään kunkin oppiaineen keskeiset sisällöt ja tavoitteet sekä koulutuksen rakenne. Lisäksi valtakunnallinen opetussuunnitelma asettaa ideaalit oppimisympäristöille, työtavoille ja koulun toimintakulttuurille. Paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan valtakunnallisen

opetussuunnitelman pohjalta, mutta myös jokaisella opetuksen järjestäjällä on vapauksia paikallisen opetussuunnitelman rakentamisessa. Opettajat puolestaan suunnittelevat lukion opetuksen paikallista opetussuunnitelmaa, ja sen määräyksiä seuraten. (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012: 83–84; Vitikka & Rissanen 2019: 221.)

Eduskunnassa hyväksyttiin uusi lukiolaki kesällä 2018, minkä seurauksena myös lukion opetussuunnitelman perusteet uudistettiin. Uudet opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2019 ja otettiin käyttöön syksyllä 2021. Merkittävin uuden opetussuunnitelman tuoma muutos oli se, että lukioissa siirryttiin puhumaan kursien sijaan moduuleista, opintojaksoista ja opintopisteistä. Pakolliset opinnot järjestetään 1–4 opintopisteen laajuisina moduuleina. Moduuleja puolestaan voidaan yhdistää ja luoda näin monipuolisia opintojaksoja. Yhdessä opintojaksossa voi olla moduuleja useasta eri oppiaineesta, minkä ansiosta oppiainerajat ylittävien opintojen järjestäminen on helpottunut. Opiskelija saa opintojaksosta yhden arvosanan, jos opintojakso sisältää vain yhden oppiaineen moduuleja. Mikäli opintojakso sisältää moduuleja useista oppiaineista, hän saa oman arvosanan kustakin oppiaineesta. (Opetushallitus 2024a.)

Syksyllä 2021 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöt on järjestelty uudella tavalla: Kussakin moduulissa käsitellään selkeästi yhtä tai kahta oppiaineen tavoitealuetta. Tavoitealueita ovat vuorovaikutusosaaminen, tekstien tulkitseminen, tekstien tuottaminen sekä kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittyminen. Uuden opetussuunnitelman tavoitteena onkin ollut selkeyttää äidinkielen ja kirjallisuuden lukio-opintoja. (Opetushallitus 2024b.) Myös vuorovaikutusosaaminen nousee uudessa opetussuunnitelmasta esiin aiempaa selkeämpänä kokonaisuutena, kun tavoitealueen sisällöt on järjestetty omiin moduuleihinsa (Opetushallitus 2019: 70–75). Uudessa opetussuunnitelmassa vuorovaikutusosaamisen profiilia on muutenkin nostettu. Vaikka vuorovaikutukseen liittyviä oppimistavoitteita ei ole määrällisesti lisätty, niitä on kuitenkin päivitetty ja syvennetty. Erityisesti ryhmäosaamisen roolia on korostettu, ja siihen liittyvät oppimistavoitteet ovat aiempaa vaativampia. Sisältöjen päivityksessä on tuotu enemmän esiin esimerkiksi kuuntelemisosaamista, vuorovaikutusetiikkaa ja esiintymisjännitystä. Lisäksi vuorovaikutustilanteiden ja -suhteiden analyysia painotetaan aiempaa enemmän. (Murumäki, Harmanen & Rasa 2022: 19.)

Valtakunnallisilla opetussuunnitelman perusteilla pyritään siihen, että opetus suomalaisissa oppilaitoksissa olisi mahdollisimman yhdenmukaista ja siten kaikille tasa-arvoista (Vitikka & Rissanen 2019: 221). Opetussuunnitelma on kuitenkin vain asiakirja, jonka tulkinta ja välittäminen oppilaille synnyttää väkisin erilaisia versioita opetussuunnitelmasta (Karvonen 2020: 42–44). Havainnollistan opetussuunnitelman eri muotojen syntyä kuviossa 1:



KUVIO 1 Opetussuunnitelman tasot Karvosta (2020: 42) mukaillen.

Suomessa opettajalle on annettu melko paljon vapauksia paikallisen opetussuunnitelman tulkitsemiseen ja opetuksen toteuttamiseen. Opettaja voi esimerkiksi painottaa sellaisia opetussuunnitelman sisältöjä, jotka hän näkee erityisen tärkeiksi. Opettajalla on usein mahdollisuus vaikuttaa käytössä olevaan oppikirjasarjaan – vaikka näin ei olisikaan, opettaja voi myös määrittää itse, kuinka paljon ja miten hän hyödyntää oppikirjan materiaaleja opetuksessaan. Lisämateriaaleja opettaja voi hankkia haluamastaan lähteestä tai materiaaleja voi luoda itse. Opettaja valitsee työtavat opetussuunnitelman suositukset huomioiden, mutta kuitenkin omaa harkintaansa ja mieltymyksiään kuunnellen. Virallisen opetussuunnitelman tulkinnan ja suunnittelutyön tuloksena syntyy *opettajan tarkoittama opetussuunnitelma*. (Karvonen 2020: 42–43.)

Erityisesti opettajan tarkoittamaan opetussuunnitelmaan vaikuttavat opettajan käsitykset opetettavasta aiheesta. Käsitykset muodostuvat opettajan kokemuksista, oletuksista ja tiedoista (Aro 2009: 13–14). Käsitykset ovat ikään kuin linssi, jonka läpi opettaja tarkastelee opetussuunnitelmaa, ja tekee siitä tulkintoja. Samoin käsitykset vaikuttavat siihen, mitä opettaja pitää aiheessa erityisen tärkeänä, miten hän haluaa aiheita opettaa ja mitkä materiaalit hän opetukseen valitsee.

Opetustilanteessa toteutuva opetussuunnitelma on opettajan tarkoittaman opetussuunnitelman toteuma. Toteutuvaan opetussuunnitelmaan vaikuttavat opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus sekä käytössä oleva oppimateriaali. Usein toteutuva opetussuunnitelma ei vastaa ainakaan kaikilta osin opettajan tarkoittamaa opetussuunnitelmaa, sillä luokkahuonetilanteessa opettaja saattaa muokata hyvin

spontaanisti tekemiään suunnitelmia. (Karvonen 2020: 43–44.) Esimerkiksi oppilasryhmän levoton käytös saattaa johtaa siihen, että opettaja päättää karsia tunnin sisällön ja opettaa vain sen, jonka tuntee sillä hetkellä kaikkein tärkeimmäksi asiaksi. Myös näihin spontaaneihin päätöksiin vaikuttavat opettajan käsitykset opetettavasta aiheesta.

Lopulta syntyy *oppilaan kokema opetussuunnitelma*, joka on puolestaan oppilaan tulkinta oppitunnin sisällöistä, oppimateriaaleista ja työskentelystä. Oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan sisältyy kaikki, minkä oppilas oppii ja oivaltaa. Oppilaan tekemiin tulkintoihin ja oppimiseen vaikuttavat useat seikat, joista suureen osaan opettaja ei voi suoraan vaikuttaa, kuten esimerkiksi oppilaan asenne, aiemmat tiedot ja taidot sekä vireystila. (Karvonen 2020: 44.)

Tutkimuksessani toivon saavani tietoa siitä, miten lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmaa ja millaiset käsitykset vuorovaikutusosaamisesta tulkinnan taustalla vaikuttavat. Tämä tieto auttaa ymmärtämään, millaisen käsityspohjan päälle opettaja rakentaa tarkoitettua opetussuunnitelmaa. Samoin se kertoo, mitkä käsitykset ovat niiden päätösten taustalla, jotka tehdään nopeasti oppituntien vilскеessä. Kaikki tämä vaikuttaa siihen, millainen on lopulta oppilaan kokema opetussuunnitelma eli siihen, mitä oppilaan on mahdollista aiheesta oppia.

2.5 Vuorovaikutusosaaminen äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisältönä

Äidinkieltä ja kirjallisuutta voidaan luonnehtia sisällöiltään monipuoliseksi ja laajaksi oppiaineeksi. Äidinkieli ja kirjallisuus on taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, jossa vahvistetaan monia sellaisia taitoja, jotka ovat opiskelun, työelämän ja aktiivisen kansalaisuuden kannalta avainasemassa. Oppiaineessa keskeistä on opiskelijan kielitaidon, monilukutaidon ja vuorovaikutustaidon kehittyminen. Opiskelija oppii tekemään havaintoja itsestään kielenkäyttäjänä ja viestijänä, mikä osaltaan parantaa hänen valmiuksiaan toimia yhteiskunnassa lukiokoulutuksen jälkeen. Lisäksi tavoitteena on, että oppilas kiinnostuu kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista. (Opetushallitus 2019: 65.)

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen osaamistavoitteet on jaettu vuorovaikutusosaamisen, tekstien tulkinnan, tekstien tuottamisen sekä kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittymisen alle (Opetushallitus 2019: 68–69). Vuorovaikutusosaamisen tavoitteet ovat seuraavat:

--opiskelija pystyy tavoitteelliseen, tarkoituksenmukaiseen ja eettiseen vuorovaikutukseen niin esiintymis- kuin ryhmäviestintätilanteissakin sekä osaa analysoida, arvioida ja kehittää omaa vuorovaikutusosaamistaan. -- opiskelija osaa analysoida ja arvioida erilaisia vuorovaikutustilanteita ja -suhteita, niihin liittyviä vuorovaikutusilmiöitä ja -taitoja sekä niihin liittyvää etiikkaa. (Opetushallitus 2019: 68.)

Opetussuunnitelmatekstissä kaikuvat tutkimuskirjallisuudesta tutut tavat määritellä vuorovaikutusosaamista. Esimerkiksi tarkoituksenmukaisuus vuorovaikutusosaamisen kriteerinä (Spitzberg & Cupach 2011: 490, 497) on sisällytetty opetussuunnitelmatekstiin. Myös tutkimuskirjallisuudessa esitelty eettisyyden tavoite on nostettu esiin hyvää vuorovaikutusta luonnehtivaksi tekijäksi. (ks. Opetushallitus 2019: 68.) Lisäksi korostuu vuorovaikutustilanteiden analysointi- ja arviointitaidot, joiden hallintaa luukiolaiselta edellytetään myös äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeessa. (Opetushallitus 2019: 68; Ylioppilastutkintolautakunta 2022: 1, 3)

Vuonna 2021 käyttöön otetussa opetussuunnitelmassa vuorovaikutusosaamisen sisällöille on osoitettu kolme moduulia. Moduulit ovat nimeltään Vuorovaikutus 1 (ÄI3), Vuorovaikutus 2 (ÄI7) ja Vuorovaikutus 3 (ÄI9). Kaksi ensin mainittua moduulia ovat pakollisia opintoja, viimeinen on puolestaan valinnainen valtakunnallinen opintosuoritus. Karkeasti voidaan jaotella, että Vuorovaikutus 1 -moduulissa keskitytään ryhmäviestintään ja Vuorovaikutus 2 -moduulissa esiintymiseen. Vuorovaikutus 1 -kurssin keskeisiä tavoitteita ovat realistisen ja myönteisen viestijäkuvan luominen sekä viestintärohkeuden kasvattaminen. Moduulissa harjoitellaan kuuntelemista ja pyritään tulemaan tietoiseksi kuuntelemisen merkityksestä, vaiheista ja haasteista. Opiskelija oppii tuntemaan ryhmäviestinnän ilmiöitä, kuten ryhmän rooleja ja koheesiota, ja kehittää omia ryhmäviestintätaitojaan. Lisäksi harjoitellaan rakentavan ja kannustavan palautteen antamista sekä vastaanottamista. (Opetushallitus 2019: 71; Opetushallitus 2023a.)

Vuorovaikutus 2 -moduulissa pyritään kasvattamaan erityisesti esiintymisrohkeutta. Lähtökohtana on se, että jokaiselle opiskelijalle etsitään sopivia tapoja esiintymisen harjoitteluun. Moduulin aikana opiskelija harjoittelee puhetilanteen suunnittelua ja esiintymiseen valmistautumista. Esityksien aikana opiskelija harjaannuttaa esiintymistaitojaan, joihin kuuluu esimerkiksi kontaktin luominen yleisöön ja selkeä puhetapa. Yhdessä tutustutaan ja lisätään ymmärrystä esiintymisjännityksestä. Opiskelijaa ohjataan suhtautumaan esiintymisjännitykseen hyväksyvästi, mikä osaltaan tukee esiintymisrohkeuden syntymistä. Esiintymistilanteita ei tarkastella ainoastaan puhujan näkökulmasta, vaan huomiota kiinnitetään myös yleisön rooliin vuorovaikutustilanteessa. Moduulissa syvennytään vuorovaikutusetiikkaan erilaisissa konteksteissa ja viestintäkanavissa. Lisäksi kehitetään kykyä analysoida ja arvioida puhuttuja sekä audiovisuaalisia tekstejä. (Opetushallitus 2019: 73; Opetushallitus 2023a.)

Valinnaisen vuorovaikutus 3 -moduulin tavoitteena on puolestaan syventää jatko-opinnoissa ja työelämässä tarpeellisia vuorovaikutustaitoja. Moduulissa voidaan harjoitella esimerkiksi kokous-, neuvottelu- ja työhaastattelutilanteita. Opiskelija harjoittelee haastavissa vuorovaikutustilanteissa toimimista, ongelmanratkaisua ryhmässä sekä konfliktien hallintaa. Lisäksi kehitetään edelleen kykyä analysoida erilaisia vuorovaikutustilanteita ja pyritään huomioimaan vuorovaikutuksen kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuus. Opintosuoritukseen voi kuulua myös osallistuminen puheviestintätaitojen päättökokeeseen eli Puhvi-kokeeseen. (Opetushallitus 2019: 74.)

Vaikka uudessa opetussuunnitelmassa moduulit on jaettu eri teemojen alle, kuuluu vuorovaikutusosaaminen tavalla tai toisella mukana jokaisessa moduulissa. Esimerkiksi moduulissa Tekstien tulkinta 1 (ÄI5) käsitellään vaikuttamista ja argumentointia, jotka ovat tärkeä näkökulma myös vuorovaikutusosaamisessa. (Opetushallitus 2023a.) Koska vuorovaikutus on arjessa läsnä jatkuvasti, voi olla jopa haastavaa vetää rajaa sen suhteen, mikä kaikki lasketaan vuorovaikutusosaamisen opettamiseksi. Onko luokkahuoneessa syntyvä opetuskeskustelu vuorovaikutustaitojen harjoittelua, vaikka opettaja ei tietoisesti ajattelisi opettavansa kyseisellä hetkellä vuorovaikutustaitoja? Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat asian hahmottavat.

Lukion opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2019: 69) kuvaillaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen arviointia seuraavasti: Arvioinnin tarkoitus on olla oppimisen tukena ja antaa opiskelijalle tietoa siitä, miten hänen tietonsa ja taitonsa ovat opinnoissa karttuneet. Hyvä arviointi on monipuolista, oikeudenmukaista ja kannustavaa. Opintojakson aikana arviointi voi tarkoittaa opettajalta saatavan palautteen lisäksi myös itsearviointia tai vertaisarviointia. Opetussuunnitelmassa on määritelty jokaiselle moduulille omat tavoitteensa, joiden pohjalta moduulin loppuarvosana määrittyy. Opintojaksoon voi kuulua myös useampia moduuleja, mutta silloinkin kokonaisuudesta annetaan vain yksi arvosana, jos kaikki moduulit kuuluvat samaan oppiaineeseen. Päättöarvioinnissa oppimäärän arvosana muodostuu usein opintojaksojen arvosanojen keskiarvona. Opettaja voi kuitenkin vaikuttaa arvosanaan myös vetoamalla oppiaineen yleisistä tavoitteista johdettuihin arvioinnin kohteisiin, joita ovat ”vuorovaikutustaitojen hallinta ryhmä- ja esiintymistilanteissa” sekä ”vuorovaikutustilanteiden ja -ilmiöiden ymmärtäminen”. (Opetushallitus 2019: 69.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden ylioppilaskokeessa testataan kokelaan vuorovaikutusosaamista, mutta tietyt vuorovaikutusosaamisen osa-alueet jäävät kokeessa huomiotta – näistä keskeisin on vuorovaikutustaito. Kokeessa voidaan siis arvioida opiskelijan tietoja sekä kykyä analysoida erilaisia vuorovaikutustilanteita, mutta koska koe on muodoltaan kirjallinen (Ylioppilastutkintolautakunta 2022: 1, 3), esimerkiksi erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimista ei voida testata. Ylioppilaskokeen lisäksi lukiolaiset voivat kuitenkin suorittaa osana opintojaan puheviestintätaitojen

päätökokeen eli Puhvi-kokeen. Koe on yhteinen lukion ja ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoille, ja sen järjestämisestä päätetään paikallisesti. Puhvi-koe koostuu kahdesta tehtävästä, joista toisessa testataan osallistujan esiintymistaitoja ja toisessa ryhmäviestintätaitoja. Kun kyseisen lukuvuoden koe on julkaistu, opettaja voi käydä lataamassa sen Suullisen kielitaidon arvioinnin koepankista. Koe voidaan suorittaa milloin tahansa kyseisen lukuvuoden aikana. Kokeella täytyy olla aina kaksi arvioijaa, jotta arviointi olisi mahdollisimman luotettavaa ja oikeudenmukaista. Arvioijien on oltava Puhvi-kokeen arviointiin perehtyneitä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia. (Opetushallitus 2023b.)

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Aineistonkeruu ja aineiston kuvaus

Keräsin tutkimuksessani haastatteluaineiston, jossa haastateltavina olivat lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat. Tutkimukseni tavoitteena on tutkia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä, joten aineistonkeruumenetelmän avulla oli saatava tietoa tutkittavien tutkimusaiheeseen liittyvistä subjektiivisista kokemuksista ja näkemyksistä. Erilaisista aineistonkeruumenetelmistä haastattelu ja kysely sopivat käsitysten tutkimiseen, sillä ne perustuvat kysymysten kysymiseen tutkittavilta (Tuomi & Sarajärvi 2018: 83). Tähän tutkimukseen menetelmäksi on valittu haastattelu, sillä tutkijan ja tutkittavan välinen suora vuorovaikutustilanne mahdollistaa aiheen monipuolisen ja joustavan käsittelyn: Haastattelussa ei ole kyselyn tapaan tarpeen pitäytyä tutkijan etukäteen muotoilemissa kysymyksissä, vaan tutkija voi tarvittaessa kysyä tutkittavalta lisäkysymyksiä ja tarkennuksia. Sekä tutkija että tutkittava ovat haastattelutilanteessa aktiivisessa roolissa, jolloin haastattelu voi olla keskustelunomainen ja edetä moniin suuntiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 204–205; Tuomi & Sarajärvi 2018: 84–85.)

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun teemahaastattelun käytänteitä noudattaen. Ennen haastattelutilannetta tutkija on päättänyt haastattelun keskeiset teemat sekä näihin teemoihin liittyviä kysymyksiä. Puolistrukturoituna haastattelumuotona teemahaastattelu tarjoaa kuitenkin tutkijalle vapauden edetä jokaisessa haastattelussa parhaaksi katsomallaan tavalla, tutkittavan antamat vastaukset huomioiden. Jokaisessa haastattelussa siis käsitellään samoja teemoja, mutta vuorovaikutustilanteen etenemisestä riippuen aiheiden järjestys saattaa vaihdella ja tarkentavat kysymykset

voivat olla haastatteluissa erilaisia. (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 11; Tuomi & Sarajärvi 2018: 87–88.)

Haastattelin tutkimustani varten kuutta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa, joilla kaikilla oli kokemusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisesta lukiossa. Lyhin työkokemus lukiossa on noin 2 vuotta ja pisin noin 30 vuotta. Iältään haastateltavat ovat 35–55-vuotiaita. Haastateltavien asuinpaikat sijaitsevat Uudellamaalla, Pirkanmaalla, Etelä-Pohjanmaalla, Pohjois-Pohjanmaalla ja Pohjois-Savossa. Löysin tutkimukseeni haastateltavia kahta eri reittiä pitkin: äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille tarkoitetuista Facebook-ryhmistä ja omien kontaktieni kautta. Kaikki haastattelut olivat yksilöhaastatteluita, jotka toteutettiin etäyhteydellä Zoomissa. Haastatteluista lyhin oli pituudeltaan 39 minuuttia ja pisin 64 minuuttia. Keskimäärin yhden haastattelun pituus oli noin 54 minuuttia.

Tutkimushaastattelu on vuorovaikutustilanteena samankaltainen kuin muutkin keskustelut – osallistujat esimerkiksi vuoroin puhuvat ja kuuntelevat, kysyvät kysymyksiä toisiltaan ja osoittavat kuulleensa tai ymmärtäneensä toisen sanoman. Toisaalta tutkimushaastattelulla on myös tiettyjä vuorovaikutukseen liittyviä ominaispiirteitä. Arkikeskusteluun verrattuna tutkimushaastattelulla on selkeämpi tavoite, jota kohti erityisesti tutkija aktiivisesti vie keskustelua. Keskeistä haastattelussa on se, mitä haastateltava sanoo, sillä hän on tilanteessa asiantuntijan roolissa. Haastattelun osallistujaroolit ovat selkeät, sillä haastattelijana on tiedon kerääjä eli kysyjä ja haastateltavana tiedon antaja eli vastaaja. (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 22–23.) Tämän tutkimuksen haastattelutilanteissa haastateltavat olivat pääosin tietoisia tutkimushaastattelun konventioista ja toimivat ennalta odottamallani tavalla. Haastattelujen aikana havaitsin, että jokaisessa haastattelutilanteessa vallitsi samankaltainen kiireettömyys ja pohdiskeleva ote aiheeseen. Kaikki haastateltavat olivat varanneet haastattelulle reilusti aikaa ja rauhallisen tilan, jossa heillä oli mahdollisuus pitää myös tietokoneen kameraa päällä.

Taltioin haastattelut Zoomin omalla tallennustoiminnolla sekä varmuuden vuoksi myös ääninauhurilla. Aloitin aineiston käsittelyn haastattelujen litteroinnilla eli muuntamalla puheen tekstiksi (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 16). Tein haastatteluista ensin raakalitteraatit Microsoft Word -ohjelman avulla, ja sen jälkeen muotoilin lopulliset litteraatit itse raakalitteroidun tekstin pohjalta. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 92 sivua. Litteraateista ei ollut tarpeen tehdä erityisen yksityiskohtaisia, koska tutkimuksessani olen kiinnostunut haastateltavien esiin tuomasta asiasisällöstä, enkä tarkastele esimerkiksi haastatteluvuorovaikutusta (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2005: 16). Litteroin sanatarkasti kaiken puhutun ja merkitsin lyhyet tauot pilkulla ja pidemmät tauot pisteellä. Litteraatteihin on merkitty myös nauru, huokaukset ja puheessa korostetut sanat, sillä katsoin näillä olevan merkitystä opettajien ilmaisemien käsitysten tulkinnaissa. Sen sijaan litteraatteihin ei ole merkitty esimerkiksi

päällekkäispuhuntaa, äänenvoimakkuutta tai nonverbaalista viestintää, kuten hymyilyä. Litteraateissa haastattelijan puhe on merkitty tunnuksella *H* ja opettajien puhe tunnuksilla *O1, O2, O3, O4, O5* ja *O6*.

3.2 Eettiset kysymykset

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmä on haastattelu, joten aineistoni sisältää väistämättä henkilötietoja eli tietoja, joista tutkittavat voidaan tunnistaa (Aineistonhallinnan käsikirja). Haastattelunauhoitukseen taltioitui haastateltavan kasvokuvaa sekä ääntä, jotka ovat suoria tunnisteita. Lisäksi Zoomissa tapahtuvaa etähaastattelua varten tarvitsin haastateltavien sähköpostiosoitteet, jotka usein ovat myös suoria tunnisteita. Lisäksi keräsin tutkimuksessa epäsuoria tunnisteita, joita ovat esimerkiksi tutkittavien koulutus, ammatti ja työuraa koskevat seikat. Henkilötietojen keräämisen takia minun oli laadittava tietosuojailmoitus, jossa kerrotaan esimerkiksi henkilötietojen keräämisen oikeudellinen peruste, henkilötietojen suojaamiseen liittyviä yksityiskohtia sekä tutkittavan oikeudet. (Aineistonhallinnan käsikirja.) Annoin tietosuojailmoituksen haastateltavien luettavaksi ennen kuin he antoivat suostumuksen tutkimukseen.

Aineiston keräämistä varten pyysin jokaiselta osallistujalta tutkimusluvan. Ennen tutkimusluvan pyytämistä tutkittaville on annettava riittävästi tietoa tutkimuksesta (Aineistonhallinnan käsikirja). Informoin tutkittavia laatimalla heidän luettavakseen tutkimusesitteen sekä aiemmin kuvaamani tietosuojailmoituksen. Tutkimusesitteessä kerrottiin esimerkiksi tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet. (ks. Aineistonhallinnan käsikirja.) Itse tutkimusluvut keräsin tässä tutkimuksessa haastattelujen alussa suullisina suostumuksina. Ennen suostumuksen antamista tutkittavilla oli mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä tutkimuksesta ja henkilötietojen käsittelystä osana tutkimusta. En kerännyt tutkimuksessani tutkimuslupia oppilaitoksista, joissa opettajat työskentelevät. Näiden lupien keräämisen ei katsottu olevan tarpeen, sillä opettajien rekrytointi tutkimukseen ei tapahtunut oppilaitosten kautta, eivätkä koulut organisaatioina olleet tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena.

Tutkimuseettisestä näkökulmasta on erittäin tärkeää, että haastateltavien henkilöllisyys ei käy ilmi tutkimuksen tuloksien kirjallisesta raportoinnista (Tiittula & Ruusuvoori 2005: 17). Haastattelutallenteiden litterointivaiheessa pseudonymisoin aineiston eli kaikki siinä olleet henkilötiedot poistettiin tai muutettiin. Pseudonymisoin sekä suorat että epäsuorat henkilötiedot, jotta haastateltavia ei pysty tunnistamaan aineistosta. (ks. Aineistonhallinnan käsikirja.) Kun aineisto on pseudonymisoitu jo litterointivaiheessa, varmistuu samalla, että tutkittavat eivät ole tunnistettavissa tutkimuksen aineistoesimerkeistä. Varmistin jokaisessa tutkimuksen vaiheessa, että ainoastaan

minä tutkimuksen tekijänä tiedän tutkittavien henkilöllisyydet, eikä ulkopuolisilla ollut mahdollisuutta kuulla tai nähdä tutkittaviin liittyviä tietoja.

Olen säilyttänyt keräämäni aineistoa niin, että ainoastaan minulla on ollut pääsy siihen. Säilytin haastattelujen Zoom-tallenteita, ääninauhurilla nauhoitettuja äänitteitä ja litteraatteja omalla salasanasuojatulla tietokoneellani. Lisäksi tallensin kyseiset tiedostot varmuuden vuoksi myös Jyväskylän yliopiston salasanasuojatulle verkkolevyille. Poistin äänitallenteet ääninauhurilta heti, kun tiedostot oli siirretty tietokoneelleni ja yliopiston verkkolevyille. Kun maisterintutkielmani on valmis, hävitän tutkimusaineiston kokonaan. Tämä tarkoittaa, että poistan sekä haastattelutallenteet että litterointitiedostot.

3.3 Laadullinen sisällönanalyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytän laadullista sisällönanalyysiä, jota olen hyödyntänyt refleksiivisen temaattisen analyysin tapaan. Sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata systemaattisesti laadullisen aineiston keskeisiä merkityksiä. Analyysissa muodostetaan teemoja, jotka ilmentävät aineistosta esiin nostettuja aiheita. (Schreier 2012: 1.) Sisällönanalyysillä ei pyritä tiivistämään kaikkea aineistossa esiin nousevaa, vaan nostamaan esiin toistuvat, jaetut merkitykset (Braun & Clarke 2022: 8). Tutkimuskysymykset määrittävät sen, mitä pidetään tärkeänä ja tuodaan esiin (Schreier 2012: 4). Tässä tutkimuksessa litteroidusta haastatteluaineistosta pyritään muodostamaan teemoja, jotka tiivistävät sellaiset opettajien käsitykset, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta relevantteja.

Koska vuorovaikutuksessa merkityksiä välitetään kielellä (Huotari, Hurme & Valkonen 2005: 44), teen analyysissäni huomioita aineiston sisällön lisäksi myös sen kielellisistä piirteistä. Esittelen jokaisen teeman yhteydessä yhden tai useamman teemaa kuvastavan aineistoesimerkin ja analysoin niissä esiintyviä kielen piirteitä. Kielellisten huomioiden tavoitteena on tukea ja syventää analyysiani. Lisäksi aineistoesimerkit ja niiden kielen piirteiden tulkinta tekevät analyysistäni läpinäkyvämpää lukijalle.

Refleksiivisessä temaattisessa analyysissä keskeistä on se, että tutkijan subjektiivisuus nähdään positiivisessa valossa. Tiedon muodostus ymmärretään luonnostaan subjektiivisena ja tilanteisena prosessina, jossa tutkijan subjektiivisuus on voimavara ja työkalu. Refleksiivisessä temaattisessa analyysissä hyväksytään se, että tieto on harvoin yksiselitteistä tai suoraviivaista – sen sijaan se on vivahteikasta, monitahoista ja joskus jopa ristiriitaista. Tutkimuksessa olisikin tärkeää tuoda esiin, miten tietoa on tuotettu ja mitkä ovat olleet prosessin ongelmakohtia (Salo 2015: 187). Vaikka aineiston tulkinta ei voi olla objektiivista, se voi silti olla heikompaa tai vahvempaa. Heikko

tulkinta on pinnallista ja vaillinaista, eikä se vakuuta lukijaa. Vahvaa tulkintaa voidaan sen sijaa kuvata oivaltavaksi, vivahteikkaaksi ja vakuuttavaksi. (Braun & Clarke 2022: 6, 8, 236.)

Lähestymistapani sisällönanalyysiin on aineistolähtöinen eli induktiivinen. Tämä tarkoittaa, että muodostan teemoja sen perusteella, minkä tulkitsen aineiston analyysiprosessissa tutkimuskysymysteni kannalta tärkeäksi. (Patton 2002: 453; Tuomi & Sarajärvi 2018: 108.) Aineistolähtöisen analyysin perusta on siinä, että analyysin tekoon ei pitäisi vaikuttaa tutkijan aiemmat tiedot. Tutkija ei siis aktiivisesti hyödynnä esimerkiksi aiempien tutkimuksien tietoa, aiheeseen liittyviä teorioita tai omia kokemuksiaan teemojen muodostamisessa. (Schreier 2012: 87; Tuomi & Sarajärvi 2018: 108.) Käytännössä on kuitenkin erittäin vaikeaa siirtää aiemmat kokemukset ja tiedot kokonaan syrjään aineiston analyysia tehdessä (Kiviniemi 2015: 78). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tietoni vuorovaikutusosaamisen teoriasta saattaa vaikuttaa siihen, mitä aineistossa esiin nousevia aiheita pidän tutkimukseni kannalta tärkeinä. Braun ja Clarke (2022: 9–10) esittävätkin, että tutkimuksia ei välttämättä tarvitse jakaa joko induktiivisiin tai deduktiivisiin, vaan ne voidaan sijoittaa näiden kahden väliselle janalle. Määrittelenkin oman tutkimukseni sijoittuvan tällä janalla lähemmäs sen induktiivista päätä, sillä en ole tehnyt aineistoni teemoittelua tarkoituksellisesti aiempien tietojeni tai teoreettisten kehysten pohjalta.

Braunin ja Clarken (2022) mukaan temaattisessa aineiston analyysissä on kuusi vaihetta: 1) aineistoon tutustuminen, 2) koodaaminen, 3) alustavien teemojen muodostaminen, 4) teemojen arviointi, 5) teemojen jalostus, määrittäminen ja nimeäminen sekä 6) kirjoittaminen. Ensimmäisessä vaiheessa tutkija tutustuu aineistoonsa esimerkiksi kuuntelemalla tai lukemalla sen läpi useaan otteeseen. Tässä vaiheessa syntyvät ajatukset ja oivallukset koostetaan yhteen napakoiksi muistiinpanoiksi. Toisessa vaiheessa aineisto koodataan: Aineisto käydään läpi systemaattisesti, ja siihen merkitään tutkimuskysymysten kannalta olennaiset, merkitykselliset tai kiinnostavat osat. Jokaiselle osalle muotoillaan tiivis kuvaus, jossa tulee esiin analyysin kannalta merkittävien ydinsisältö. Kun koko aineisto on koodattu, koodit kerätään yhteen ja lajitellaan. Vaiheessa kolme koodeista etsitään jaettuja ajatuksia tai käsityksiä. Näistä samoja merkityksiä jakavista koodeista muodostuu analyysin alustavat teemat. Siinä missä koodit ovat tarkkarajaisia ja täsmällisiä merkityksiltään, teemat ovat laajempia, jaettuja merkityksiä. Kun alustavat teemat on muodostettu, niihin liittyvät aineistopätkät kootaan yhteen. (Braun & Clarke 2022: 35–36.)

Neljännessä vaiheessa alustavia teemoja arvioidaan ja kehitetään. Tutkijan on palattava takaisin alkuperäisen aineiston pariin ja arvioitava, kuvaavatko teemat vakuuttavalla tavalla sekä koodattuja osia aineistosta että aineistoa kokonaisuutena. Lisäksi arvioidaan sitä, vastaavatko teemat tutkimuskysymyksiin ja tuovatko ne esiin tutkimuksen kannalta oleellimmän tiedon. Arvion pohjalta teemoja voidaan

muuttaa radikaalistikin – uusia teemoja saattaa syntyä ja vanhoja kadota, teemoja voidaan yhdistää tai niitä saatetaan erottaa toisistaan. Vaiheessa viisi teemoja arvioidaan viimeisen kerran. Tutkija tarkastelee muotoilemiaan teemoja suhteessa toisiinsa ja tutkimuskysymyksiin. Teemat nimetään, ja niistä kirjoitetaan lyhyet tiivistelmät. Viimeisessä vaiheessa analyysin tulokset kirjoitetaan kokonaisuudeksi. Tavoitteena on, että lukija saa selkeän kokonaiskuvan siitä, mitä tarkastellusta aineistosta saatiin selville suhteessa tutkimuskysymyksiin. (Braun & Clarke 2022: 35–36.)

Omassa prosessissani aineistoon tutustuminen alkoi toteuttaessani tutkimushaastattelut. Aineistoon syventyminen jatkui, kun litteroin haastattelut niistä tehtyjen nauhoitusten pohjalta. Litteraattien valmistuttua luin aineiston läpi ja tein kustakin haastattelusta lyhyet muistiinpanot, joissa tein alustavia nostoja analyysini kannalta tärkeäksi katsomistani aiheista. Saatua kokonaiskuvan aineistosta siirryin aineiston koodaamiseen. Merkitsin ensin haastatteluaineistoon ne kohdat, jotka vaikuttivat kiinnostavilta tutkimuskysymyksiini nähden. Loin jokaiselle merkitsemälleni kohdalle koodin ja taulukoin kunkin haastattelun koodit omaan taulukkoonsa. Kun kaikki haastattelut oli koodattu, aloin etsiä haastatteluissa toistuvia teemoja ja nimetä niitä. Prosessini jatkui kirjoitustyön ja teemojen uudelleen arvioinnin vuorottelulla. Braunin & Clarken (2022: 36) mukaan sisällönanalyysissä kirjoittaminen usein alkaa-kin jo varhaisessa vaiheessa, tyypillisesti juuri alustavien teemojen muotoilun jälkeen. En kuitenkaan sivuuttanut analyysissäni teemojen arvioinnin vaihetta, vaan muotoillessani lopullisia teemoja palasin useaan otteeseen alkuperäiseen aineistoon ja varmistin, että teemat kuvaavat vakuuttavasti aineiston merkityksiä.

TAULUKKO 1 Esimerkki teeman muodostamisesta.

Alkuperäisilmaisu	Koodit	Alustava teema	Jalostettu teema	Lopullinen teema
O4: ja sitte [vuorovaikutusosaamisen harjoittelu] antaa valmiudet myös jatko-opintoihi ja työelämään missä myös se vuorovaikutusosaamisen rooli ehkä myös niinku entisestää, vahvistuu. varsinki sen työelämän, osalta.	Valmiudet jatko-opintoihin Valmiudet työelämään	Työelämän vuorovaikutustaitojen harjoittelu	Tulevaisuuden vuorovaikutustaitojen harjoittelu	Työelämätaidot

Havainnollista taulukossa (1) sitä, miten alkuperäisilmaisusta on tutkimukseni päästy lopulliseen teemaan. Ensimmäisessä sarakkeessa on aineistosta poimittu opettajan 4 alkuperäisilmaus. Toisessa sarakkeessa olen muodostanut alkuperäisilmauksesta kaksi koodia eli tiivistystä siitä, mikä on alkuperäisilmaisun ydinmerkitys tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Koodien ryhmittelyn jälkeen olen päätenyt alustavaan teemaan *työelämän vuorovaikutustaitojen harjoittelu*. Koodi *valmiudet jatko-opintoihin* ei päätenyt osaksi mitään teemaa, sillä muita mainintoja jatko-opinnoista ei ollut. Tarkasteltuani aineistoani myöhemmin kokonaisuutena, päädyin luomaan isomman teeman, *tulevaisuuden vuorovaikutustaitojen harjoittelu*, johon yhdistin erilaiset maininnat tulevaisuuden vuorovaikutustilanteista ja -tarpeista. Myöhemmin kuitenkin totesin, että teemaa jää liian epämääräiseksi ja laveaksi. Lopulliseksi teemaksi valitsin *työelämätaidot*.

4 ANALYYSI

4.1 Käsitukset vuorovaikutusosaamisen opettamisen keskeisistä tavoitteista

Aloitan analyysini käsittelemällä tavoitteita, jotka opettajien käsitysten mukaan ovat vuorovaikutusosaamisen opettamisessa keskeisiä. Tässä alaluvussa olen kiinnittänyt teemojen muodostuksessa erityisen paljon huomiota siihen, miten usea opettaja on tuonut aiheen esiin ja miten vahvasti opettajat ovat asiaa painottaneet. Olen tulkinnut, että asiaa on haluttu painottaa, jos opettaja on puhunut siitä pitkään tai useissa haastattelun kohdissa. Aineistosta keskeiseksi nousseet teemat ovat *työelämätaidot*, *ryhmätaidot* ja *viestintärohkeus*. Tässä teemoittelussa ongelmallisena voidaan pitää sitä, että työelämätaidot käsittää laajemman kirjon erilaisia taitoja kuin tarkempirajaiset ryhmätaidot ja viestintärohkeus. Teemat voisi ymmärtää toisiinsa nähden hierarkkisessa suhteessa niin, että *ryhmätaidot* ja *viestintärohkeus* olisivat *työelämätaitojen* alateemoja. En kuitenkaan päätenyt edellä kuvattuun esitystapaan, sillä aineistossa ei esiinny tämän kaltaista hierarkiaa: opettajat eivät tuoneet ilmi, että ryhmätaitoja ja viestintärohkeutta harjoiteltaisiin juuri työelämän tarpeita varten.

Esittelen ensin *työelämätaidot* -teeman. Tähän teemaan sijoitin kaikki sellaiset koodit, joissa opettaja motivoi vuorovaikutusosaamisen opiskelua työelämän kautta tai korostaa työelämässä tarpeellisten vuorovaikutustaitojen opiskelua. Esimerkissä (1) tulee esiin vuorovaikutustaitojen harjoittelun motivointi työelämän vaatimusten kautta. Opettaja 4 puhuu myös laajemmin yhteiskunnassa tarvittavista taidoista, mutta tarkentaa ainoastaan työelämän taitoihin – tämä oli opettajien kommentteissa yleistä. Esimerkissä (2) opettaja tuo esiin, että työelämän vuorovaikutustilanteiden, kuten kokousten, harjoittelua voisi olla lukion moduuleissa nykyistä enemmän.

- 1) O4: ne [vuorovaikutustaidot] on sellasii keskeisiä taitoja mitä nykymaailmassa tarvittaa ja. nykyaikana oikeestaan viel niinku korostunu, ettää aika harvassa työssä, joku, ollaa ihan vaan niinku ittekseen omien ajatusten kanssa että. kyl se on niinku tässä niinku yhteiskunnas pärjäämisen, kannalta ja jopa menestymisen kannalta aika niinku, olennaisia taitoja.
- 2) O1: tuossa äikkä ysissä eli tässä valinnaisessa vuorovaikutus kolme moduulissa on toki niitä työelämän, taitoja, mutta ne vois tulla kyllä mun mielestä ihan pakollisissakin, moduuleissa, siis tämmöset niinku mitä on kokoustekniikka, mitä on neuvottelutekniikka, ööh miten toimitaan työhaastattelussa, siis tämmösiä niin kun arjen vuorovaikutustaitoja mitä sitten, niin kun, tarvitaan kun täältä lähdetään.

Kaikissa teemaan sisältyvissä alkuperäisilmaisuissa on eksplisiittisesti mainittu työelämä, työelämän taidot tai työ. Esimerkissä (1) opettaja 4 käyttää sanaa *työssä* ja esimerkissä (2) opettaja 1 kuvailee *työelämän taitoja*. Esimerkissä (1) haastateltava käyttää verbiä *tarvittaa*, jonka merkityssisältö viittaa taitojen välttämättömyyteen (KS). Koska verbi on passiivimuotoinen, subjekti ei tule suoraan ilmi lauseesta (VISK § 1315). Asiayhteydestä voidaan kuitenkin päätellä, että lauseessa viitataan kaikkiin nykymaailmassa toimiviin henkilöihin, joihin luonnollisesti myös lukiolaiset lukeutuvat. Opettaja vahvistaa vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä käyttämällä puheessaan adjektiiveja *keskeinen* ja *olennainen*. Opettajan sanoittama taitojen välttämättömyys ja tärkeys tukevat tulkintaani siitä, että työelämätaitojen kehittäminen on opettajan käsityksen mukaan yksi vuorovaikutusosaamisen opettamisen keskeisistä tavoitteista. Esimerkissä (2) opettaja kertoo toivovansa, että työelämän vuorovaikutustilanteita harjoiteltaisiin valinnaisten moduulien lisäksi myös pakollisissa moduuleissa. Opettaja ilmaisee kyseessä olevan hänen henkilökohtainen käsityksensä käyttämällä yksikön ensimmäisessä persoonassa olevaa ilmausta *mun mielestä*. Opettaja kutsuu työelämän taitoja kommenttinsa lopussa myös *arjen vuorovaikutustaidoiksi*, jossa arki viittaa jokapäiväiseen elämään ja asian tavallisuuteen (KS). Myös esimerkissä (2) opettaja käyttää verbiä *tarvitaan* ilmaisemaan työelämätaitojen välttämättömyyttä.

Teemassa *ryhmätaidot* tulee näkyväksi se, että ryhmätaitojen kokonaisvaltainen kehittäminen on opettajien käsityksien mukaan erittäin tärkeä tavoite vuorovaikutusosaamisen opettamisessa. Opettajat korostivat, että opiskelijan on opittavat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa ja hänellä on oltava valmiuksia liittyä osaksi erilaisten ryhmien toimintaa. Samoin opettajat toivat runsaasti esiin keskustelutaitoja, kuten taitoa ottaa puheenvuoro. Esimerkeissä (3) ja (4) haastateltavat kertovat ajatuksiaan ryhmätaidoista.

- 3) O4: öö no toisten kanssa yhteistyö, yhteistyön tekeminen tällaset ryhmätyöskentely taidot. siihe että jotenki niinku, et oppii työskentelemää ryhmässä myös niinku sellaisissa ryhmissä ketkä ei oo niinku ittelle tuttuja tai ei oo välttämättä kavereita mut niinku lähtökohtaisesti kaikkien kanssa on niinku pystyttävä tekemään yhteistyötä - - ja sellane että sellanen niinku vastavuorosuus että osais ottaa sen oman paikkansa ja antaa niinku oman panoksensa mut sit kumminki, niinku antaa tilaa myös muille.

- 4) O2: varmaan niinku ryhmätyötaidot. se että osaa ottaa, huomioon toiset ryhmässä olijat, osaa liittää sujuvasti omat puheenvuoronsa siihen keskusteluun. pystyy huomioida toisten antamaa, minimipalautetta, tunnetiloja, reaktioita, osaa lukea ihmisiä ja sitte että on rohkeus, ottaa puheenvuoro, pitää se puheenvuoro ja tarvittaessa olla eri mieltä kun mitä toiset keskustelijat on.

Esimerkissä (3) opettaja 4 vastaa kysymykseen *mitkä on sun mielestä tärkeimpiä vuorovaikutusosaamiseen liittyviä asioita jotka lukiolaisen tulis oppia äidinkieli ja kirjallisuus oppiaineessa*. Opettaja siis tuo haastattelutilanteessa suoraan esiin käsityksensä ryhmätyötaitojen tärkeydestä. Lisäksi opettaja 4 sanoo: *kaikkien kanssa on niinku pystyttävä tekemään yhteistyötä*. Hän painottaa yhteistyötaitojen välttämättömyyttä käyttämällä nessesivistä verbiliittoa *on pystyttävä* (VISK § 1580, 1581). Välttämättömyyden alleviivaaminen on toinen peruste sille, minkä takia olen tulkinnut ryhmätaidot opettajan käsityksissä merkittäväksi tavoitteeksi. Esimerkeissä (3) ja (4) molemmat opettajat käyttävät runsaasti nollapersoonaa. Esimerkissä (3) nollapersoonassa olevia verbejä ovat esimerkiksi *oppi työskentelemään* ja *osais ottaa*. Esimerkissä (4) nollapersoonassa olevia verbejä ovat esimerkiksi *osaa liittää* ja *pystyy huomioida*. Nollapersoonan tehtävänä on yleistää (VISK § 106, § 1347) – tässä tapauksessa opettajat yleistävät tavoitteet kaikkia lukiolaisia koskeviksi.

Kolmas tema on *viestintärohkeus*. Opettajat kokivat viestintärohkeuden kehittämisen tärkeänä tavoitteena, sillä heidän havaintojensa mukaan lukiolaisten keskuudessa esiintymisjännitys ja viestintäarkuus on yleistä. Opettajien mukaan yleisempää on jännittää esiintymistilanteita, mutta myös ryhmätilanteisiin osallistuminen on osalle opiskelijoista haastavaa. Viestintärohkeuden kehittämiseksi opettajat pyrkivät löytämään opiskelijälähtöisesti jokaiselle nuorelle sopivan tavan harjoitella esiintymis- ja ryhmätaitoja. Opettajien mukaan tässä keskeistä on keskustella opiskelijan kanssa ja kuulla hänen toiveensa. Opettajat ajattelevat, että opiskelijan on tärkeää haastaa itseään ja mennä harjoittelussa hieman mukavuusalueensa ulkopuolelle, mutta ei kuitenkaan liikaa. Lisäksi opettajat kokivat viestintärohkeuden kehittämisen kannalta tärkeäksi, että opiskelijat saavat onnistumisen kokemuksia vuorovaikutusharjoituksista äidinkielen oppitunneilla. Esimerkissä (5) opettaja kertoo viestintärohkeuden kehittämisestä ryhmätilanteissa. Esimerkissä (6) tulee esiin opettajan halu löytää jokaiselle opiskelijalle sopivat tapa harjoitella esiintymistaitoja.

- 5) O3: ja semmonen niinku rohkeus ilmasurohkeus ehkä sit niis ryhmätilanteissa et vaik siel oiskin joku itseä dominoivampi tyyppi, et sit kuitenki niinku uskaltais. ja sit se et uskaltais olla eri mieltä myös et voidaan olla ihan rauhassa kaikki vaikka eri mieltä, mutta tota, sit kuitenki tehä töitä yhdessä.
- 6) O1: mitä esiintymiseen tulee mä puhun siit esiintymisjännityksestä, että kyllä minä tiedän että teitä jännittää. että että tota noin niin. et. tavoitteena on että jokainen pääsee tekemään sitä, mikä tuntuu itselle sopivalta, ettei niin kun kenenkään tartte valvoo öitä sen takia että no niin huomenna mä joudun puhumaan [naurahtaa] koko ryhmälle et yritän niinku sillä motivoida sit siihen esiintymiseen että, että nää nyt on semmosia asioita joita täytyy harjotella. harjotellaan mieluummin täällä lukiossa kun sit kun sä oot pitämässä sitä puhetta siellä bestiksen häissä. ja että, et niin kun. tämä ei ole

niin kauheaa kuin miltä tämä kuulostaa. et minä tiedän että teitä jännittää ja, ja tota noin niin. haluan että, löydetään teille sellaset tavat että, ei mee liian kauas siitä. mukavuusalueesta

Esimerkissä (5) opettaja käyttää ensin pelkkää substantiivia *rohkeus*, mutta tarkentaa sitten yhdyssanalla *ilmaisurohkeus*. Ilmaisurohkeus ja viestintärohkeus ovat merkitykseltään hyvin lähellä toisiaan, mutta ilmaisurohkeus saattaa viitata enemmän nimenomaan omien mielipiteiden ilmaisuun, jota opettaja puheessaan myöhemmin painottaakin. Viestintäarkuuden ja pelon voittaminen konkretisoituu verbinä *uskaltaa*. Esimerkissä (6) opettaja sanoo: *tavoitteena on että jokainen pääsee tekemään sitä, mikä tuntuu itselle sopivalta*. Tässä opettaja korostaa, että kaikkien ei tarvitse kehittää esiintymistaitoja ja viestintärohkeutta samalla tavalla. Verbivalinta *tuntua* antaa painoarvoa opiskelijan kokemusmaailmalle ja tunteille. Esimerkin lopussa opettaja toteaa: *haluan että, löydetään teille sellaset tavat että, ei mee liian kauas siitä. mukavuusalueesta*. Yksikön ensimmäisessä persoonassa esiintyvä verbi *haluan* kertoo opettajan henkilökohtaisesta kiinnostumisesta kyseiseen tavoitteeseen.

Olen analyysissäni tulkinut, että opettajat käsittävät vuorovaikutusosaamisen opettamisen tärkeimmiksi tavoitteiksi työelämätaidojen, ryhmätaitojen ja viestintärohkeuden kehittämisen. Opettajien puheessa oli paljon opiskelijoiden tulevaisuuteen viittaavia kommentteja, mutta työelämässä tarvittavat taidot näyttäytyivät aineistossa toistuvana ja selkeästi eksplikoituna teemana. Teemojen ulkopuolelle sen sijaan jäi esimerkiksi jatko-opintojen vaatimat vuorovaikutustaidot, sillä vain yksi opettaja puhui kyseisestä aiheesta. Opettajat korostivat myös ryhmätaitojen tärkeyttä, ja myös näissä yhteyksissä näkyi tulevaisuussuuntautuneisuus. Lienee tärkeää huomioida, että opettajat eivät kuitenkaan ryhmäosaamisesta puhuessaan juurikaan tuoneet esiin pitkään jatkuvan tiimityöskentelyn taitoja. Haastatteluissa ei myöskään tullut ilmi, että opettajat teettäisivät projektimaista, pidempää ryhmätyöskentelyä äidinkielen ja kirjallisuuden opintojaksoilla. Ainoastaan yhdessä koulussa järjestettiin oppiainerajat ylittävää tiimijaksoa, jossa opiskelijat toimivat samassa ryhmässä useamman kuukauden ajan. Taitoa työskennellä pitkäjänteisesti osana samaa ryhmää ei tuoda esiin myöskään lukion opetussuunnitelmassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tavoitteissa (ks. Opetushallitus 2019), vaikka tiimityöskentely on jo pitkään ollut työelämässä yleistyvä trendi. Viestintärohkeuden kehittäminen oli opettajista erityisen tärkeää, koska heidän mukaansa useilla lukiolaisilla on haasteita vuorovaikutustilanteisiin osallistumisessa. Opettajien haastatteluissa pienempään rooliin vuorovaikutusosaamisen sisällöistä jäivät esimerkiksi vuorovaikutuksen teoria, analyysi ja etiikka. Opettajat tekivät toki nostoja näistäkin sisältöalueista, mutta ne eivät näyttäytyneet yhtä merkittävinä tavoitteina kuin työelämätaidot, ryhmätaidot ja viestintärohkeus.

4.2 Käsitukset vuorovaikutusosaamisen suhteesta muihin sisältöihin

Tässä alaluvussa käsittelen sitä, miten opettajat kokevat opettavansa vuorovaikutusosaamista suhteessa äidinkielen ja kirjallisuuden muihin sisältöihin. Aineistosta nousseet teemat ovat *vuorovaikutusosaamisen aseman vahvistuminen*, *vuorovaikutusosaaminen läpäisee oppiaineen*, *vuorovaikutusosaaminen ja kirjallisuus* sekä *vuorovaikutusosaaminen ja kirjoittaminen*.

Esittelen ensimmäisenä teeman *vuorovaikutusosaamisen aseman vahvistuminen*. Kuudesta haastatellusta opettajasta neljä toi esiin, että vuoden 2019 lukion opetussuunnitelmassa on painotettu vuorovaikutusosaamista. Heidän mukaansa vuorovaikutusosaamisen painotus näkyy konkreettisesti siten, että uudessa opetussuunnitelmassa tietyt moduulit sisältävät pelkästään vuorovaikutusosaamisen sisältöjä. Esimerkissä (7) haastateltava kuvailee opetussuunnitelmassa tapahtunutta muutosta. Kaksi opettajaa ilmaisi suhtautuvansa myönteisesti vuorovaikutusosaamisen aseman vahvistumiseen, yhden opettajan mielipide asiaan oli ristiriitainen ja yksi opettaja ei tuonut suhtautumistaan esiin. Tutkimukseni kannalta *vuorovaikutusosaamisen aseman vahvistuminen* -teema on tärkeä, sillä se kertoo, miten opettajat ovat tulkinneet valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Nämä tulkinnat vaikuttavat opetussuunnitelman muihin tasoihin eli opettajan tarkoittamaan, opetustilanteessa toteutuvaan ja oppilaan kokemaan opetussuunnitelmaan (ks. Karvonen 2020: 42–44).

- 7) O4: jos vertaa siihen aiempaan opsiin niin nyttehän tässä on niinku aika niinku selkeesti otettu kaks moduulia niinku täysin, vuorovaikutusosaamiselle. nii kyl se rooli on ehkä niinku kasvanu kyllä, aiempaa lopsiin verrattuna ja, on tota saanu enemmän niinku ehkä jalansijaa, nyt tässä uussa lopsissa. ja, kyl vaan et nyt on niinku kaks moduulia tavallaan käytettävissä pelkästään sille vuorovaikutusosaamiselle, nii, joo, kyllä.

Esimerkin (7) alussa haastateltava kertoo uuden opetussuunnitelman vuorovaikutusosaamisen moduuleista. Puheenvuoron ensimmäinen lausuma ei sisällä viitteitä epävarmuudesta. Toisessa lausumassa opettaja sanoo: *kyl se rooli on ehkä niinku kasvanut*. Perfektimuotoista verbiä *on kasvanut* tulkitsen niin, että opettajan käsityksissä vuorovaikutusosaamisen asema on vahvistunut ja sen vaikutus näkyy edelleen. Tässä puheenvuoron toisessa lausumassa haastateltava kuitenkin käyttää kahteen kertaan modaalista adverbiä *ehkä*, mikä ilmaisee puhujan epävarmuutta (VISK § 1556). Opettaja myös käyttää puheessaan abstrakteja substantiiveja, kuten *rooli* ja *jalansija*, sen sijaan, että nimeäisi konkreettisesti muuttuneita sisältöjä ja tavoitteita. Saattaa olla, että opettajan on vaikea kertoa konkreettisesti, mitkä asiat ovat korostaneet vuorovaikutusosaamisen profiilia opetussuunnitelmassa. Vertailua saattaa vaikeuttaa myös se, että nykyisen opetussuunnitelman rakenteet ovat erilaiset verrattuna sitä edeltäneeseen opetussuunnitelmaan. Opettajan kommentti on sävyiltään pohdiskelleva, mutta päättyy kuitenkin johtopäätökseen *nii, joo, kyllä*.

Toinen teema, *vuorovaikutusosaaminen läpäisee oppiaineen*, antaa hyvän yleiskuvan siitä, miten opettajat suhtautuvat vuorovaikutusosaamiseen yhtenä oppiaineensa keskeisenä sisältöalueena. Opettajat eivät lähtökohtaisesti ajattele vuorovaikutusosaamista muista sisällöistä erillisenä asiana, vaan pikemminkin jatkuvasti läsnä olevana toimintatapana. Esimerkissä (8) opettaja kuvailee, millä tavalla vuorovaikutusosaamisen opiskelu on osa jokaista oppituntia. Esimerkissä (9) opettaja puolestaan kertoo, että vuorovaikutusosaamisen opettaminen ei jää pelkästään tietyille opintojaksoille, vaan sitä opetetaan luontevana osana kaikkia äidinkielen ja kirjallisuuden opintojaksosia.

- 8) O4: jotenki se että ylipäätensä mun mielestä se [vuorovaikutusosaamisen opettaminen] lähtee niinku siitä että, miten nyt vaikka siellä niinku, luokassa niinku ollaa, ja se että miten niinku opiskelijoitten kanssa vaikka oppitunnin aikana käy sitä opetuskeskustelua. ja, et yrittää niinku, niiku kaikille oppitunneille ylipäätensä että se olis niinku sellasta vuorovaikutteista ja dialogista siis se opiskelu ylipäätensä ettei se oo pelkästään sitä että, mie sanon ja he tekee ja on hiljaa.
- 9) O6: tiettyihin opintojaksoihin sitte nostettu [vuorovaikutusosaaminen] niinku tärkeimmäks sinne nimen tasolle mutta. ei nyt ehkä voi kuvitella äidinkiele opettamista ilman että se vuorovaikutusosaamine on siellä jatkuvasti mukana. et kaikki kuitenkin pohjautuu siihen vuorovaikutukseen.

Esimerkissä (8) opettaja 4 käyttää ilmausta *lähtee siitä*, joka tässä yhteydessä merkitsee alkunsa saamista tai toiminnan perustumista johonkin asiaan (KS). Opettajalla on varsin laaja käsitys siitä, minkä kaiken voidaan ajatella olevan vuorovaikutusosaamisen opettamista. Hän näkee, että opetuskeskustelut sekä oppituntien vuorovaikutteisuus ja dialogisuus edistävät kaikki opiskelijoiden vuorovaikutusosaamista. Myös esimerkiksi (9) voidaan tulkita olevan samansuuntainen käsitys, sillä opettaja sanoo: *kaikki kuitenkin pohjautuu siihen vuorovaikutukseen*. Verbi *pohjautua* tarkoittaa tässä yhteydessä perustumista. Pronominin *kaikki* korrelaatti ei ole täysin selkeä, mutta tulkitseen asia-yhteydestä, että pronomiinilla viitataan kaikkeen opettamiseen tai kaikkeen äidinkielen opettamiseen. Tässäkin kommentissa opettamisen vuorovaikutteinen ulottuvuus siis yhdistetään vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen.

Seuraavat teemat, *vuorovaikutusosaaminen ja kirjallisuus* sekä *vuorovaikutusosaaminen ja kirjoittaminen*, kuvailevat mainittujen sisältöalueiden yhdistämistä opetuksessa. Kaikista äidinkielen ja kirjallisuuden sisältöalueista opettajat liittivät vuorovaikutusosaamisen selkeästi tiheimmin kirjallisuuteen ja kirjoittamiseen. Vuorovaikutusosaamisen ja kirjallisuuden yhdistäminen tulee näkyväksi erityisesti erilaisina näitä sisältöalueita yhdistävinä harjoituksina. Esimerkissä (10) opettaja kertoo kirjaesittelyistä, joissa sisältö on tuotu kirjallisuuden opetuksesta, mutta työtapa mahdollistaa myös vuorovaikutusosaamisen harjoittelun. Kirjaesittelyiden lisäksi esiin nousi myös erilaiset keskustelutehtävät, joissa keskustellaan luetuista kirjoista esimerkiksi koko luokan kesken tai pienemmissä ryhmissä. Ainoastaan opettaja 4 toi haastattelussa

esiin, miksi juuri kirjallisuuden ja vuorovaikutusosaamisen yhdistäminen on hänen mielestään luontevaa. Esimerkissä (11) tulee esiin hänen ajatuksensa tavoitteiden samankaltaisuudesta.

- 10) O2: että niin niin kaikkein klassisinhän on että, luetaan yhdessä kirja ja se esitellään joko niin että yksin, tai ryhmässä. ja sitte, jos on tarpeen helpottaa sitä tehtävää niin, se tehdään niin että, että ryhmässä ollaan valittu teoksia jotka liittyy johonkin samaan teemaan, ja sit voidaan tulla siinä neljän hengen ryhmässä esittelemään ne luokan eteen
- 11) O4: mä jotenki ite ajattelisin että se vuorovaikutusosaaminen ei oo sit mitenkää niinku irrallaan tavallaan niist muista sisällöistä. ku vaan pikemminki jos ajatellaan vaik kirjallisuutta, nii kylhän niinku yhtä keskeistä on myös sitten kyetä keskustelemaan siitä teoksesta minkä on lukenu ja, jotenki sitoo sen teoksen osaksi sitä meidän niinku sosiaalista todellisuutta ja hahmottaa sitä osana tätä maailmaa ja, jotenki niinku käy dialogia sen teoksen kanssa ja, kyetä niinku sitte laajemmin jotenki tuomaan niitä aiheita ja teemoja ja, mieltii omia ajatuksia ja tuomaa omia näkemyksiä esille ja, et se vuorovaikutusosaamine, mun mielest niinku liittyy oikeestaan niinku, automaattisesti, näihin kaikkiin. niihi muihi osaamistavoitteisiin.

Esimerkissä (10) opettaja kuvailee kirjaesittelytehtävää *klassiseksi*, mikä osoittaa, että kyseinen tehtävätyyppi on hänen toiminnassaan vakiintunut ja hyväksi todettu. Sanan merkitystä vahvistaa se, että adjektiivi on esitetty superlatiivimuodossa *klassisin* ja sitä edeltään vahvistussana *kaikkein*. Esimerkissä (11) opettaja sanoittaa myös edellistä teemaa *vuorovaikutusosaaminen läpäisee oppiaineen*, mutta erityisesti hän keskittyy kertomaan vuorovaikutusosaamisen suhteesta kirjallisuuteen. Opettaja kietoo puheessaan kirjallisuuteen ja vuorovaikutusosaamiseen liittyviä tavoitteita yhteen: Lukion opetussuunnitelmassa kirjallisuuden opetuksen tavoitteena on muun muassa tekstien tarkastelu konteksteissaan ja eri näkökulmia hyödyntäen. Vuorovaikutusosaamisen tavoitteita ovat esimerkiksi viestintärohkeuden kehittäminen ja rakentava osallistuminen ryhmän vuorovaikutukseen. (Opetushallitus 2019: 71, 73.)

Vuorovaikutusosaaminen ja kirjoittaminen -teema tuli useammassa haastattelussa esiin, kun keskustelimme eri moduulien yhdistämisestä samaan opintojaksoon. Opettajat kokivat, että vuorovaikutusosaamisen ja kirjoittamisen limittäminen samaan opintojaksoon on mahdollista. He kuitenkin lähestyivät aiheiden yhdistämistä hieman eri näkökulmista, joita kuvaan alateemoilla *monilukutaito* ja *prosessikirjoittaminen*. *Monilukutaito* -alateema viittaa siihen, että opettajat kertoivat näkevänsä esiintymisessä ja kirjoittamisessa samoja elementtejä. Esimerkissä (12) kuvaillaan, kuinka molemmissa tuottamisen tavoissa on otettava huomioon esimerkiksi kohdeyleisö, tekstin rakenne ja ilmaisutapa. *Prosessikirjoittaminen* -alateemassa puolestaan vuorovaikutusosaaminen koettiin helpoksi yhdistää tiettyihin kirjoittamisprosessin vaiheisiin. Esimerkissä (13) tulee esiin alateema *prosessikirjoittaminen*.

- 12) O1: kirjoittaminenhan on myöskin vähän niin kun esiintymistä, mutta kirjallisesti että, että niin kun samalla tavalla niissä molemmissa pitää ajatella vaikkapa rakenteen asioita ja vastaanottoa ja. niinku tämmöistä et kenelle mä tätä kirjoitan tai puhun ja mitä

he jo valmiiks tietää ja mitä ei ja mitä itsestäänselvyyksiä kannattaa tuoda esiin ja mitä ei ja. miten mä ilmasen itteeni mahdollisimman selkeesti ja näin pois päin

- 13) O6: mä oon limittäny sitä sillä tavalla että kun siinä on niitä kirjoittamisen perusasioita niin ihan sitten tavallaan tekstin suunnitteluosiossa siellä on sitä vuorovaikutusta ja on otettu jotakin ideointia sitte ryhmissä ja näin pois päin että. siinä on niinkun hyvät ai-
nekset yhdistää siihen kutosopintojaksoon sitä

Esimerkissä (12) opettaja luo vertailusuhteen kirjoittamisen ja esiintymisen välille liittokonjunktioilla *niin kuin* (ks. VISK § 814, § 819). Vaikka opettaja puheessaan käyttää sanamuoto *kun*, tulkitsen, että kyseessä on puhekielinen muunnos sanasta *kuin* (ks. VISK § 819). Opettaja siis aloittaa väitteellä, että kirjoittamisessa ja esiintymisessä on jotakin samaa. Tämän jälkeen hän perustelee väitettään tuomalla esiin samoja näkökulmia, joiden valossa sekä kirjoitettua tekstiä että puhe-esitystä voidaan tarkastella. Vaikka opettaja ei mainitse puheessaan laajaa tekstikäsitystä tai monilukutaitoa, viittaa hänen kommenttinsa vahvasti siihen, että hän näkee puhe-esitykset suullisina teksteinä. Esimerkissä (13) opettaja käyttää verbin perfektiä *oon limittäny*, mikä kertoo, että kyseinen toimintatapa on ollut hänen käytössään jo haastatteluhetkeä aiemmin. Hän viittaa puheessaan lähinnä tekstin suunnittelun ja vuorovaikutusosaamisen yhdistämiseen. Hän kuitenkin käyttää ilmausta *niin pois päin*, jolla viitataan muihin saman tapaisiin asioihin, joita aiemmin puheessa on mainittu (KS). Ilmauksen käytöstä voi tulkita, että vuorovaikutusta on mahdollista yhdistää myös muihin kirjoittamisprosessin vaiheisiin.

Haastatellut opettajat kokevat, että vuoden 2019 opetussuunnitelmassa vuorovaikutusosaamisen rooli on kasvanut. Opettajat perustelivat käsitystään lähinnä sillä, että vuorovaikutusosaamisen sisällöistä on muodostettu omia moduulejaan. He eivät kuitenkaan tuoneet ilmi, onko vuorovaikutusosaamisen tavoitteiden määrä tai vuorovaikutusosaamisen sisältö muuttunut jollain tavalla. Tämä saattaa kertoa siitä, että opettajilla ei ole selkeää käsitystä siitä, mitä vuorovaikutusosaamisen osa-alueita uudessa opetussuunnitelmassa on painotettu. Vaikka uudessa opetussuunnitelmassa vuorovaikutusosaaminen on jaettu omiksi moduuleikseen, ajattelivat opettajat silti, että vuorovaikutusosaaminen lävistää oppiaineen – se on siis läsnä kaikilla opintojaksoilla. Haastateltavien mukaan erityisesti vuorovaikutusosaamisen yhdistäminen kirjallisuuteen ja kirjoittamiseen on luontevaa. Murumäen, Harmanen & Rasan (2022: 16) mukaan onkin hedelmällistä harjoitella vuorovaikutusosaamista esimerkiksi ryhmittöissä, projekteissa ja keskusteluissa, joissa yhdistetään oppiaineen eri sisältöalueita. He kuitenkin huomauttavat, että vuorovaikutusosaamisen kehittämisen tulisi olla näissä tilanteissa tietoista ja tavoitteellista: Oppilaille on tuotava esiin vuorovaikutusosaamisen oppimistavoitteet kyseisessä harjoituksessa ja annettava tietoa vuorovaikutusosaamisesta. Lisäksi vuorovaikutusosaamiseen liittyvä palaute niin harjoituksen aikana kuin sen jälkeenkin on tärkeää. (Murumäki, Harmanen & Rasa 2022: 16.) Haastattelujen jälkeen avoimeksi jää kysymys siitä, kuinka aktiivisesti opettajat

pyrkivät sisältöalueita yhdistävissä harjoituksissa tietoiseen ja tavoitteelliseen vuorovaikutusosaamisen opettamiseen.

4.3 Käsitukset vuorovaikutusosaamisen arvioinnista

Analyysin viimeisessä osassa tuon esiin opettajien käsityksiä vuorovaikutusosaamisen arvioinnista. Alaluvussa käsitellään seuraavat aineistosta nousseet teemat: *arviointikriteerien tärkeys, positiivisen korostaminen, kehityksen huomiointi, persoonan vaikutus vuorovaikutusosaamiseen, ohjaus vertaispalautteen annossa ja itsearvioinnin merkitys*.

Lähes jokaisessa haastattelussa nousi esiin *arviointikriteerien tärkeys* vuorovaikutusosaamisen oikeudenmukaisessa ja läpinäkyvässä arvioinnissa. Opettajat korostivat arviointikriteerien merkitystä erityisesti vuorovaikutustaitoa mittaavissa tehtävissä, kuten esimerkiksi puheissa ja ryhmäkeskusteluissa. Useimmat opettajat myös kertoivat, että kokevat juuri suullisten tehtävien arvioinnin kirjallisia tehtäviä haastavampana. Tuonnempana esiteltävä *persoonan vaikutus vuorovaikutusosaamiseen* -teema saattaa osaltaan selittää opettajien kokemusta. Esimerkissä (14) haastateltava kertoo, että on päättänyt käyttää arviointimatriiseja kaikissa vuorovaikutusosaamiseen liittyvissä arvioitavissa tehtävissä. Opettaja pitää tärkeänä sitä, että tehtävien tavoitteet ovat opiskelijoille näkyviä. Samoin hän puhuu myös arvioinnin tasavertaisuudesta.

- 14) O4: nytte mä oon tullu siihe tulokseen että mie koitan tehdä niinku joka tehtävään sellaisen jonkinlaisen arviointimatriisin. että opiskelijat sit ku ne tekkee tällaista luovempaa työtä, niin he tietää tavallaan, että mitkä ne on ne seikat mihin mie kiinnitän huomiota arvioinnissa. jotta sit tavallaan se arviointi pysyis jollaki tavalla tasavertasena kaikille. ettei se ois vaan sellasta summanmutikassa arviointia

Opettaja kuvaa, että arviointikriteerien avulla voidaan välttää *summanmutikassa* tehtyä arviointia. Sana *summanmutikassa* viittaa umpimähkäisyyteen ja erittelemättömyyteen (KS). Opettaja korostaa sanavalinnallaan, että ilman arviointikriteerejä hän ei luota oman arvostelunsa olevan avointa ja oikeudenmukaista. Lukion opetussuunnitelmassa juuri avoimuus ja oikeudenmukaisuus ovat hyvän arvioinnin kriteerejä (Opetushallitus 2019: 69). Opettaja viittaa *luovempaan työhön*, kun puheenaiheena on vuorovaikutusosaamisen arvioitavat tehtävät. Aiemmin haastattelussa hän on myös sanonut, että *luovuus* tekee suullisten tehtävien arvioinnista kirjallisia töitä vaikeampaa. Opettajan käsitys on, että opiskelijat käyttävät suullisissa tehtävissä kirjallisia tehtäviä enemmän luovuutta, mikä tekee niiden arvioinnista haastavampaa.

Opettajat olivat samannielisiä siitä, että vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa ja palautteessa tulee *korostaa positiivista*. Opettajien mukaan palautteen pitää olla kannustavaa ja tuoda esiin opiskelijan onnistumiset sekä vahvuudet. Esimerkissä (15) opettaja kuvaa positiivisen palautteen antamista. Positiivisen palautteen antaminen

liittyy vahvasti luvussa 4.1 esiteltyyn teemaan *viestintärohkeus*, jossa käsiteltiin haasteita, joita opiskelijoilla on vuorovaikutusosaamisen harjoittelussa. Esimerkissä (16) haastateltava kertoo, että erityisesti esiintymistaitojen harjoittelussa hän ennemmin rohkaisee kuin antaa kritiikkiä, sillä esiintyminen on monille opiskelijoille lähtökohdaisesti vaikeaa.

- 15) O6: niin, se minun arviointi on ehkä enemmän sitä että. pyrin niinkun antamaan sitä positiivista palautetta ja rohkasemaan että hyvin sanottu hyvin ilmastu hyvin tehty, mikä nyt mihinki tilanteeseen käy.
- 16) O1: kun mennään tähän esiintymistaitojen arviointiin niin mä en jotenkin. ehkä. [pitämpi tauko] painotan sitä positiivista. että vaikka mä tiedän että niin kun negatiivi negatiivisesta kritiikistä vois olla ehkä hyötyäkin. monille nii jotenki tulee silti semmonen olo kun se on monelle ollut niin iso kynnys. niin, niin mä haluan tavallaan ehkä enemmän. siinä niin kun rohkaista ja tukea ja löytää niitä hyviä asioita

Opettaja 6 käyttää puheessaan verbiä *rohkaista*. Verbivalinta viittaa siihen, että positiivisen palautteen on tarkoitus antaa rohkeutta tilanteisiin, jotka koetaan vaikeiksi tai pelottaviksi. Esimerkissä (16) toinen opettaja käyttää puolestaan metaforaa *iso kynnys* kuvaillessaan esiintymistaitojen harjoittelua. Kynnyksellä tarkoitetaan tässä yhteydessä jonkin alussa olevaa estettä tai rajoitusta (KS). Esimerkissä (16) opettaja on painottanut sanaa *kritiikki*, jolla usein viitataan tuomitsevaan tai moittivaan arvosteluun (KS). Sanavalinta antaa ymmärtää, että opettajan ajatuksissa vuorovaikutustaitojen kehityskohteiden esiin tuominen saa moittivan tai negatiivisen sävyn.

Haastateltavat ilmaisivat ristiriitaisia tunteita liittyen *kehityksen huomiointiin* arvioinnissa ja palautteen annossa. Kehityksen huomioimista pidettiin sekä tärkeänä että vaikeana toteuttaa. *Kehityksen huomiointi* -teemassa on kaksi alateemaa: *kehityksen havaitseminen* ja *kehityksen esiin tuominen*. Esimerkissä (17) tulee esiin alateema *kehityksen havaitseminen*. Tässä teemassa on kyse siitä, että opettajalla ei ole kehityksen huomiointiin tarvittavaa tietoa tai oppilaantuntemusta. Opettaja 1 työskentelee isossa lukiossa, mikä todennäköisesti vaikuttaa hänen kokemukseensa. Esimerkissä (18) opettaja 2 puhuu alateemasta *kehityksen esiin tuominen*. Tässä alateemassa kehityksen havaitseminen koetaan mahdollisena, mutta sen esiin tuominen opiskelijalle haastavana. Opettaja 2 työskentelee huomattavasti pienemmässä lukiossa kuin opettaja 1.

- 17) O1: mut hankalaks se menee esimerkiks siinä tilanteessa jos niin kun. kun tää opsi sanoo nimenomaan että kehittää esiintymistaitoja vaikkapa tai kehittää vuorovaikutustaitojaan niin mistä mä niin kun tiedän onko ne kehittyneet. vai osoittaako se opiskelija sitä samaa vanhaa osaamista. et tän niinku lausekkeen mä koen kauheen vaikeeks että pitäskö mun ensin niin kun testata. kaikilta. se osaaminen. ja sitten katsoo lopussa, että onko se kehittynyt [nauraa] tässä
- 18) O2: ehkä se että miten sen arvosanan, sais muotoiltua ja palautteen sais muotoiltua sillä tavalla että, se olis kannustavaa, öö että siinä näkyis tavallaan se kehityskaari. -- että se kehitys näkyis että kehitystä on tapahtunu, mut sitte toisaalta helposti ku tullaan luokka-asteelta toiselle niin vaatimustaso nousee -- että ensimmäisellä kerralla sait sen kahdeksan miinuksen ja sitte seuraavalla kurssilla vaatimustaso oli vähän kovempi

jo, ja se kuitenkin jää niinku sinne samalle tasolle, mutta niinku kehitystäkin oli tapahtunu että jotenki niinku sais, annettua kannustavia arvosanoja.

Molemmissa esimerkeissä esiintyy retorinen kysymys, johon ei odoteta vastausta keskustelun toiselta osapuolelta (VISK § 1705): esimerkissä (17) retorinen kysymys kuuluu *niin mistä mä niin kun tiedän onko ne kehittyneet* ja esimerkissä (18) *miten sen arvosanan, sais muotoiltua ja palautteen sais muotoiltua sillä tavalla että, se olis kannustavaa, öö että siinä näkyis tavallaan se kehityskaari*. Retorisen kysymyksen kysyjä olettaa, että keskustelukumppani on samanmielinen hänen lausumansa sisällöstä. Haastattelutilanteessa tämä on luonnollista, sillä haastateltava on tilanteessa tiedon antajana ja haastattelija sen kerääjä (Tiittula & Ruusuvuori 2005: 22–23). Toisaalta retoriset kysymykset ovat esimerkeissä (17) ja (18) myös merkitykseltään pohdiskeluvia, mikä näkyy esimerkiksi opettajan 2 lausuman konditionaalimuotoisina verbeinä *saisi, olisi ja näkyisi* (ks. VISK § 1705). Retoriset kysymykset alleviivaavat sitä, että kehityksen huomioimiseen liittyy ongelmia, joita opettajat eivät ole vielä ratkaisseet.

Haastatteluissa nousi esiin, että vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa tulee ottaa huomioon *persoonan vaikutus vuorovaikutusosaamiseen*. Tämän teeman tarkastelussa on tärkeää tietää, että haastattelussa kysyin opettajilta, miten he erottavat vuorovaikutusosaamisen ja oppilaan ominaisuudet toisistaan. Haastattelukontekstilla on siis ollut vaikutusta siihen, että opettajat puhuivat kyseisestä aiheesta. Opettajien käsityksien mukaan on luonnollista, että opiskelijan persoona vaikuttaa hänen vuorovaikutuskäyttäytymiseensä ja toimintaansa erilaisissa vuorovaikutustaitoa mittaavissa tehtävissä. Juuri persoonan vaikutus vuorovaikutusosaamiseen saattaa olla yksi syy siihen, miksi osa opettajista kokee suullisten tehtävien arvioinnin kirjallisia tehtäviä vaikeampana. Esimerkissä (19) opettaja kertoo, että pitää opiskelijan persoonan erottamista vuorovaikutusosaamisesta vaikeana tehtävänä. Opiskelijan persoonan ja vuorovaikutusosaamisen erottamisessa opettajat hyödyntävät oppilaantuntemusta sekä jo aiemmin mainittuja arviointikriteerejä. Osa opettajista koki, että myös palautteen annossa täytyy huomioida, että opiskelijat saattavat ottaa kommentit henkilökohtaisesti. Esimerkissä (20) opettaja kertoo tästä ilmiöstä.

19) O3: se [persoonan erottaminen vuorovaikutusosaamisesta] on ehkä se maailman vaikein asia itse asiassa -- ku osahan on niinku sillä tavalla luontaisesti ulospäinsuuntautuneita ja, osalla on niin kun, elekielikin sillä tavalla vaivautunutta että sitte aina miettii niinku sit tavallaan niinku ylitulkitsen ehkä myös sitä et se vaivaantuneisuus voi johtuu vaan siitä, fyysisestä epämukavuudesta mut se saattaa näyttäytyä niin kun, epävarmuuteena vaikka siin esitystilanteessa, et oikeestaan et mitä enemmän tät tekee niin sitä epävarmemmaks tulee.

20) O1: moni kokee sen ehkä sillain niin kun. henkilökohtaiseksi että nyt minua arvioidaan tässä niinku ihmisenä tai. tai niinku et ooks mä kiva tyyppi vai enkö mä oo kiva tyyppi -- niin siinä [vuorovaikutteisissa tehtävissä] jotenkin on antaa itsestään enemmän ja on ite enemmän niin kun. framilla. että. niinku persoonana.

Esimerkissä (19) opettaja 3 sanoo, että persoonan erottaminen vuorovaikutusosaamisesta on *maailman vaikein asia*. Ilmauksessa sana *maailman* toimii vahvistussanana superlatiivimuotoiselle adjektiiville *vaikein*. Lioittelevalla ilmauksellaan opettaja on todennäköisesti halunnut korostaa asian monimutkaisuutta, jota hän myös kommenttinsa loppuosassa sanoittaa. Kun opettaja pohtii persoonan vaikutusta vuorovaikutusosaamiseen, hän ilmaisee runsaasti aiheeseen liittyvää epävarmuutta. Epävarmuus kielentyy modaalisenä adverbinä *ehkä* (ks. VISK § 1601) sekä modaaliverbeinä *voi* ja *saattaa* (ks. VISK § 1562, 1566). Esimerkissä (20) opettaja 1 kertoo, että vuorovaikutusosaamista mittaavissa tehtävissä opiskelija *antaa itsestään enemmän*. Substantiivi *itse* tarkoittaa minää tai filosofiassa jopa yksilön sisintä olemusta (KS). *Enemmän* puolestaan on paljon-sanan komparatiivimuoto (KS) – *enemmän* viittaa tässä yhteydessä siihen, että opettaja vertaa vuorovaikutteisia tehtäviä johonkin, mitä hän ei suoraan mainitse. Asiayhteydestä voidaan kuitenkin päätellä, että vertailukohtana ovat muiden oppiaineen sisältöalueiden tehtävät.

Kun kysyin haastatteluissa vertaispalautteen antamisesta, opettajat tekivät nostoja teemasta *ohjaus vertaispalautteen annossa*. Haastatteluissa keskusteltiin niin itsearviointista kuin vertaisarviointistakin, mutta ainoastaan vertaisarvioinnin kohdalla opettajat toivat esiin ohjauksen vaateen. Vaikka useampi opettaja puhui kyseisestä teemasta, vain muutama sanoitti, miksi he kokevat tarpeelliseksi ohjata vertaispalautteen antamista. Nämä opettajat nostivat esiin kaksi syytä: Ensinnäkin opiskelijat kokevat vertaispalautteen antamisen vaikeaksi. Toisekseen opettaja on huolissaan, että ilman ohjausta vertaispalaute on liian kriittistä tai kohdistuu väärin asioihin. Esimerkissä (21) opettaja 4 kertoo, miten hän ohjeistaa opiskelijoita ennen vertaispalautteen antamista.

21) O4: -- mut teetan vertaisarviointia, ja siihenki annan aika tarkat, ohjeet ja aina muistutan että, tavallaan niinku a aina käyään läpi se, et millä tavalla sitä palautetta annetaan.

Esimerkissä (21) toistuu adverbi *aina*, kun opettaja kertoo *aina muistuttavansa* ja *aina käyvänsä läpi*. Ohjaus ei siis ole kertaluontoista, vaan toistuu joka kerta vertaispalautteenannon yhteydessä. Opettaja myös kuvailee ohjeita adjektiivilla *tarkat*, mikä korostaa, että vertaispalautetta ei voi antaa miten tahansa.

Viimeinen teema *itsearvioinnin merkitys* kuvaa opettajien käsityksiä itsearvioinnista. Opettajien mielestä on tärkeää, että opiskelija pysähtyy vuorovaikutustehtävien jälkeen pohtimaan, mitä tehtävän aikana tapahtui, mitä opittiin ja mitä kehityskohteita havaittiin. Myös opetussuunnitelmassa kehoitetaan ohjaamaan oppilaita itsearviointiin (Opetushallitus 2019: 69), joten opettajien käsitykset ovat tässä suhteessa yhdenmukaiset opetussuunnitelman kanssa. Opettajat perustelivat itsearvioinnin merkitystä kahteen alateemaan vedoten: *oman oppimisen havaitseminen* ja *itsensä kehittäminen*. Alateemojen sisällöt ovat merkitykseltään läheisiä, mutta niissä korostetaan

kuitenkin selkeästi eri asioita. Alateemassa *oman oppimisen havaitseminen* opettajat toivat esiin, että opiskelijoiden olisi tärkeää nähdä tehtävän merkitys ja kiinnittää huomiota siihen, mitä he tehtävästä oppivat. Esimerkissä (22) haastateltava kertoo, että ilman itsereflektiota oppitunnit ja erilaiset tehtävät tavoitteineen saattavat tuntua merkityksettömiltä. Alateema *itsensä kehittämien* korostaa puolestaan itsereflektiota taitona, joka auttaa kehittymään sekä lukiossa että myöhemmin elämässä. Tärkeää itsereflektiossa olisi siis erityisesti omien kehitystarpeiden havaitseminen. Esimerkki (23) kuvaa alateemaa *itsensä kehittäminen*.

- 22) O3: mun mielest on [tärkeää] sillee pysähtyy sit sen ääreen mitä on opittu et ku must tuntuu et että se on ehkä tärkeintä niinku siin se että kun on koulupäivät tulee ja menee ja sit on vähä sellanen et eihän täällä nyt tänäänkään tullu mitään uutta. ja sit ku pitää vähän pysähtyä miettimään siihen, et oliko mul tavote, millanen mun tavoite oli, saavutinko mä sen miksi mä saavutin sen. ja sit tavallaan tulee vähän niinku hahmotettu sitä että et oonhan mä nyt täs jotain oppinu.
- 23) O5: kyllähän se niin on et kun täältä nuori lähtee täältä lukiosta nii, hänhän on sitten elämässä [nauraa puhuessaan] pelkästään sen itsearviointin varassa ikään kun et kyl lähän se on semmonen taito mikä pitää täällä, täällä koulussa harjotella että, et pystyy sitte sitä omaa toimintaansa jatkossaki kehittämään.

Esimerkissä (22) opettaja käyttää personifikaatiota *koulupäivät tulee ja menee* kuvataksseen kehämäistä rutiinia, jossa itsereflektiota ei tehdä. Lopputuloksena on hänen mukaansa ajatus *eihän täällä nyt tänäänkään tullu mitään uutta*. Puhuessaan itsereflektiosta opettaja käyttää verbiketjua *pysähtyä miettimään*, joka on vastakohta aiemmin esiin tuodulle kehämäisyydelle. Esimerkissä (23) haastateltava aloittaa kommenttinsa sanoilla *kyllähän se niin on*. Partikkeli *kyllähän* lausuman alussa osoittaa, että puhuja on varma esittämästään asiasta ja haluaa vakuuttaa myös kuulijansa. (VISK § 1608). Tätä tulkintaa tukee myös opettajan rooli keskustelussa – opettaja on aiheen asiantuntija, ja hän haluaa vakuuttaa myös haastattelijan. (ks. VISK § 1601). Opettajan käyttämä adverbi *pelkästään* ja postpositio *varassa* tuovat kommenttiin kärkevyyttä, jolla opettaja tavoittelee itsearviointin merkityksen korostamista entisestään.

Haastattelujen perusteella vaikuttaisi siltä, että vuorovaikutustaitoja harjoittavien suullisten tehtävien arviointi on opettajien mielestä kirjallisia tehtäviä vaikeampaa. Ainakin yksi osasy syy tähän on, että persoona vaikuttaa merkittävästi vuorovaikutuskäyttäytymiseen, eikä persoonan ja osaamisen erottaminen ole aina yksiselitteistä. Opettajat kertoivatkin tukeutuvansa tiivistä arviointikriteereihin vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa. Eräs opettaja toi esiin, että juuri arviointikriteerit auttavat kohdistamaan arviointia oppilaan ominaisuuksien sijaan hänen osoittamiinsa taitoihin. Opettajat tavoittelevat arvioinnissaan avoimuutta ja oikeudenmukaisuutta, jotka lukion opetussuunnitelmassa on määritelty hyvän arvioinnin tunnuspiirteiksi (Opetushallitus 2019: 69). Opettajat kokevat, että vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa ja palautteen annossa on tarkoituksenmukaista korostaa myönteisiä asioita – myönteisen

palautteen antaminen on opettajien tapa kannustaa opiskelijoita. Myös vertaispalautteen annossa opettajat ohjaavat keskittymään onnistumisiin. Sen sijaan itsearviointissa tuntuisi olevan tärkeämpää löytää myös omia kehitystarpeita. Näiden tulosten perusteella herää kysymys siitä, onko opettajilta ja vertaisilta saatava palaute tarpeeksi monipuolista vai jääkö taitojen kriittinen arviointi liikaa itsearvioinnin varaan. Myönteisenä asiana voidaan kuitenkin pitää sitä, että itsearviointiin kannustetaan ja palautetta saa sen lisäksi sekä opettajalta että vertaisilta (ks. Opetushallitus 2019: 69).

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Yhteenveto

Tutkimukseni tavoitteena on ollut selvittää, millaisia käsityksiä lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla on vuorovaikutusosaamisen opettamisen roolista oppiaineessaan. Tutkimusongelmaan on etsitty vastauksia kolmen tutkimuskysymyksen avulla: 1) Mitkä ovat opettajien mielestä vuorovaikutusosaamisen opettamisen keskeiset tavoitteet? 2) Miten opettajat kertovat opettavansa vuorovaikutusosaamista suhteessa oppiaineen muihin sisältöihin? ja 3) Millaisia vuorovaikutusosaamisen arviointiin liittyviä käsityksiä opettajien puheessa ilmenee? Esittelen tässä alaluvussa tiiviisti tutkimukseni tulokset, suhteutan niitä muihin olemassa oleviin tutkimuksiin ja teen joitakin johtopäätöksiä.

Opettajien käsityksien mukaan vuorovaikutusosaamisen opettamisen keskeiset tavoitteet ovat työelämätaitojen, ryhmätaitojen ja viestintärohkeuden kartuttaminen. Opettajat ajattelevat, että lukiolaiset tarvitsevat tulevassa työelämässään monia sellaisia taitoja, joita lukiossa voidaan harjoitella. Opettajien puheessa vuorovaikutusosaaminen näyttäytyi myös laajemmin tulevaisuudessa tarpeellisena taitona, mutta tarkennuksia tehtiin pääasiassa vuorovaikutusosaamisen merkityksestä työelämässä. Myös ryhmäosaamisen merkitystä lähestyttiin jonkin verran tulevaisuuden tarpeiden kautta. Ryhmäosaamisen osa-alueista keskiöön nousivat keskustelutaidot, ryhmään liittymisen taidot ja taito työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. Kolmas tavoite, viestintärohkeuden kehittäminen, motivoituu eri lähtökohdista kuin kaksi ensimmäistä teemaa, sillä sen taustalla ovat opettajien havainnot opiskelijoiden viestintäarkuudesta ja jännittämisestä. Opettajien käsityksien mukaan on tärkeää, että jokaiselle opiskelijalle löydetään sopiva tapa osallistua vuorovaikutteisiin tehtäviin ja kehittää viestintärohkeuttaan.

Opettajat ovat sitä mieltä, että vuorovaikutusosaamisen asema on vahvistunut uuden opetussuunnitelman myötä. Heidän mukaansa vuorovaikutusosaamisen aseman vahvistuminen näkyy konkreettisesti niin, että vuorovaikutusosaamisella on uudessa opetussuunnitelmassa omat, erilliset moduulinsa. Samaan aikaan opettajien mukaan vuorovaikutusosaaminen kuitenkin myös lävistää oppiaineen eli sitä on syytä kuljettaa mukana kaikilla opintojaksoilla. Opettajien kommentoissa korostuu vuorovaikutusosaamisen läsnäolo erityisesti toiminnan tasolla. Vuorovaikutusosaamista on opettajien mukaan helpoin integroida kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettamiseen. Sisältöalueita integroivissa tehtävissä vuorovaikutusosaamista käytetään työmuotona, mutta epäselväksi jäi, ohjataan opiskelijoita näissä tilanteissa myös tietoiseen ja tavoitteelliseen vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen.

Vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa opettajat pitivät tärkeänä arviointikriteerejä. Opettajat ajattelevat, että arviointikriteerit auttavat pitämään arvioinnin oikeudenmukaisena ja läpinäkyvänä. Tutkimuksessa tuli esiin, että opettajien mukaan opiskelijan persoonan erottaminen vuorovaikutusosaamisesta on ajoittain vaikeaa. Arviointikriteerien merkitys korostuu myös tässä suhteessa. Palautteen antoon opettajilla oli selkeä linja: palautteessa korostetaan oppilaan vahvuuksia, onnistumisia ja kehittymistä. Tässä voidaan nähdä olevan yhteys siihen, että opettajien käsityksien mukaan moni opiskelija kärsii esiintymisjännityksestä ja viestintäarkuudesta. Korostamalla positiivista opettajat mahdollisesti yrittävät auttaa opiskelijoita kehittämään viestintärohkeuttaan. Opettajat hyödyntävät opetuksessa myös vertais- ja itsearviointia. Opettajien käsityksien mukaan vertaisarviointiin on syytä antaa ohjeita, jotta palautteen anto vertaiselle onnistuu ja palaute on tarkoituksenmukaista. Opettajien mukaan vertaispalautteessa tulee keskittyä positiivisen palautteen antamiseen, kun taas itsearvioinnissa tärkeämmäksi nousee omien kehityskohteiden havaitseminen.

Timonen (2020) selvitti väitöstutkimuksessaan, miten lukiolaiset määrittelevät ja käsittävät ryhmäosaamisen. Selvisi, että lukiolaiset kokevat ryhmäosaamisen tärkeänä ja tarpeellisena jatko-opintojen ja työelämän kannalta (Timonen 2020: 116). Niin ikään opettajien käsityksien mukaan vuorovaikutusosaamisen opettamisen tärkeimpiä tavoitteita on kehittää työelämässä tarpeellisia taitoja. Yllättävää oli se, että opettajat eivät juurikaan tehneet mainintoja vuorovaikutusosaamisen tarpeellisuudesta jatko-opinnoissa. Useat opettajat kuitenkin sanoivat, että vuorovaikutusosaaminen on tärkeää opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta – saattaa siis olla pelkkää sattumaa, että opettajat eivät tarkentaneet jatko-opinnoissa tarvittaviin taitoihin.

Lukiolaisten mukaan ryhmäosaamisessa keskeisiä taitoja ovat yhteistyön taidot sekä keskustelu- ja kuuntelutaidot (Timonen 2020: 113–114). Myös opettajat korostivat yhteistyötaitojen ja keskustelutaitojen harjoittelua. Kuuntelutaitoja opettajat eivät tuoneet yhtä vahvasti esiin, mikä tosin saattaa johtua siitä, että kuuntelutaitojen voidaan ajatella myös sisältyvän keskustelutaitoihin. Kokonaisuudessaan voidaan kuitenkin

todeta, että lukiolaisten ja opettajien käsityksissä oli paljon samoja piirteitä. Pidän tätä hyvänä merkinä lukion opetuksen kannalta: Opettajan on helpompi perustella taitojen harjoittelua, kun opiskelijat arvottavat taitoja samalla tavalla. Myös opiskelijoiden motivaatio vuorovaikutusosaamiseen kehittämiseen on todennäköisesti parempi, kun he uskovat osaamisen olevan tulevaisuuden kannalta tarpeellista.

Tutkimuksessani havaitsin, että opettajat yhdistävät vuorovaikutusosaamisen sisältöalueen usein kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetukseen. Myös Valkonen (2003: 133) osoitti väitöstutkimuksessaan, että ryhmä- ja esiintymistaitojen opetus on luki-ossa erityisesti kirjallisuuden opetuksen työmuoto. Tutkimuksissamme esiin nousi hyvin samankaltaisia vuorovaikutusosaamista ja kirjallisuutta integroivia harjoituksia, kuten kirjallisuusaiheiset esitelmät sekä ryhmäkeskustelut luetusta kirjallisuudesta (ks. Valkonen 2003: 134). Vuorovaikutusosaamisen käyttäminen kirjallisuuden opetuksen työmuotona tuo opetukseen vaihtelevuutta ja aktivoi opiskelijoita. Esitelmien pitäminen kartuttaa opiskelijoiden viestintärohkeutta ja ryhmäkeskusteluissa voi kehittää esimerkiksi kuuntelemisen taitoja. (Valkonen 2003: 134.) Valkonen (2003: 260) ei havainnut omassa tutkimuksessaan vuorovaikutusosaamisen yhdistämistä kirjoittamisen opetukseen, mutta piti uusien integrointimahdollisuuksien etsimistä tärkeänä. Tutkimukseni osoittaa, että vuorovaikutusosaamista on mahdollista yhdistää kirjallisuuden lisäksi myös muihin oppiaineen sisältöalueisiin ja kirjoittamisen kohdalla näin on jo toimittu. Nähdäkseni myös esimerkiksi vuorovaikutusosaamisen ja medialukutaidon yhdistäminen opetuksessa voisi olla hedelmällistä.

Tutkimuksessani ei tullut ilmi, kuinka tietoista ja tavoitteellista vuorovaikutusosaamisen opettaminen on sisältöalueita integroivissa tehtävissä. Valkosen (2003: 134) mukaan vuorovaikutusosaamisen oppiminen tehtävien yhteydessä voi jäädä sattumanvaraiseksi, jos vuorovaikutusosaamisen tavoitteet eivät ole opiskelijoille selkeät. Ongelmallista on myös se, jos opiskelija ei saa palautetta, jonka pohjalta hän voisi kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. (Valkonen 2003: 134.) Timosen (2020: 114–115) mukaan myöskään lukion oppikirjoissa ei painoteta tiedostavaa ja tavoitteellista ryhmäosaamisen kehittämistä: oppikirjoissa on runsaasti ryhmässä toteutettavia tehtäviä, mutta esimerkiksi arviointikriteerejä tai ohjeita palautteen antoon ei tuoda ilmi. Aiheellista lienee pohtia, vaikuttavatko oppikirjojen painotukset ja tehtäväkäytänteet opettajien käsitykseen siitä, miten vuorovaikutustaitojen harjoittelua yhdistetään oppiaineen muihin sisältöihin.

Kaikilla opettajilla oli hyvin samankaltaisia käsityksiä siitä, että vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa ja palautteen annossa tulee korostaa positiivista. Käsityksen taustalla oleva vaikutin saattaa olla se, että opettajien mukaan monilla lukiolaisilla esiintyy viestintäaarkuutta, joka vaikeuttaa vuorovaikutusharjoituksiin osallistumista. Opetussuunnitelmassa määritellään, että arvioinnin tehtävä on kannustaa ja edistää oppimista (Opetushallitus 2019: 69). Näiden kahden tavoitteen yhteensovittaminen ei

kuitenkaan välttämättä ole yksinkertaista, jos opettaja kokee kehityskohteiden esiintuomisen heikentävän opiskelijan viestintämotivaatiota ja estävän viestintärohkeuden kehittymistä. Tämä on ristiriita, jota kannattaa mielestäni tarkastella laajemmasta näkökulmasta: Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että lukiolaisilla on vaikeuksia suullista esiintymistä vaativissa tehtävissä. Esimerkiksi Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen viime vuonna teettämässä kouluterveyskyselyssä selvisi, että 37 prosentilla lukiolaisista oli erittäin paljon tai melko paljon vaikeuksia suullisessa esiintymisessä (THL 2024). Olisikin syytä pohtia, millä keinoin voisimme parhaiten tukea lukiolaisia esiintymisrohkeuden ja myönteisen viestijäkuvan kehittämässä. Positiivisen palautteen antaminen on varmasti yksi keino, mutta sen rinnalle tulisi löytää myös muita toimintatapoja.

Vuorovaikutukselle on luonteenomaista, että yksilön persoonalliset piirteet vaikuttavat viestintäkäyttäytymiseen. Yksilölliset piirteet vaikuttavat siihen, mitä asioita ilmaistaan ja miten ne ilmaistaan. Myös vuorovaikutustaidot voivat ilmetä persoonasta riippuen hyvin monenlaisena eri viestintäkäyttäytymisenä. (Valo 1995: 69.) Tutkimuksessani tuli ilmi, että opettajat pitivät arvioinnin haasteena opiskelijan persoonan ja vuorovaikutustaitojen erottamista toisistaan. Se, että opettajat pitivät persoonan ja vuorovaikutustaitojen erottamista vaikeana, ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö he osaisi erottaa näitä kahta toisistaan. Tutkimustulosta voidaan tarkastella jopa positiivisena asiana, sillä se kertoo, että opettajat ovat tietoisia persoonan vaikutuksesta vuorovaikutuskäyttäytymiseen ja osaavat reflektoida omaa arviointiaan tästä näkökulmasta. Opettajat myös hyödyntävät arvioinnin tukena arviointikriteerejä, joiden avulla voidaan vähentää arvioinnin subjektiivisuutta ja lisätä sen luotettavuutta (ks. Valkonen 2003: 263).

5.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimus

Keräsin tutkimustani varten haastatteluaineiston, joka koostui kuuden lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan haastatteluista. Tutkimukseni kannalta pidän tärkeänä sitä, että keräsin aineiston itse ja sain suunnitella haastattelukysymykset tutkimukseni tarpeita vastaaviksi. Käsitystutkimuksen näkökulmasta oli arvokasta, että olin haastattelutilanteessa välittömässä vuorovaikutuksessa opettajien kanssa ja saatoin kysyä lisäkysymyksiä ymmärtääkseni opettajien kokemuksia, ajatuksia ja mielihetkiä. Haastatteluaineisto vastasi käsitystutkimuksen tarpeisiin, ja aineisto oli tutkimuksen laajuuteen nähden sopivan kokoinen. Valitsemani aineistonkeruumenetelmän ja kerätyn aineiston haasteena voidaan kuitenkin pitää sitä, että haastattelutilanne ja kysytyt kysymykset ovat todennäköisesti vaikuttaneet esiin tullessiin teemoihin, sillä käsitykset ovat luonteeltaan kontekstisidonnaisia ja dynaamisia (ks. Dufva

2006: 136). Jos olisin kysynyt haastattelussa erilaisia kysymyksiä, esiin olisi voinut nousta toisenlaisia käsityksiä.

Löysin tutkimuksessa haastattelemi opettajat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille tarkoitetuista Facebook-ryhmistä sekä omien kontaktieni kautta. Etsiessäni haastateltavia Facebook-ryhmistä, oli minun julkaisuissani kuvailtava tutkimustani ja sen tavoitteita. Tämä on saattanut vaikuttaa siihen, millaiset opettajat ovat ilmaisseet kiinnostuksensa tutkimusta kohtaan ja lopulta päätyneet haastateltaviksi. Tutkimukseni tuloksia on siis tarkasteltava siinä mielessä kriittisesti, että osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista saattaa olla tavanomaista enemmän kiinnostusta vuorovaikutusosaamista ja sen opettamista kohtaan.

Salon (2015: 187) mukaan laadullisen sisällönanalyysin laatua uhkaa refleksiivisyyden puute ja analyysin esittäminen ongelmattomana. Kokemattomana tutkijana koinkin näiden esiin tuomisen analyysissäni haastavaksi. Analyysin teko ei toki ollut ongelmaton – vaikeaa oli esimerkiksi pohtia, mitkä havaitsemistani koodeista toistuvat aineistossa riittävän usein, jotta niistä voidaan muodostaa teema. Myös alateemojen muodostuksessa toistuvuuden kriteeri mietitytti, sillä teeman sisällä opettajat saattoivat tuoda esiin sellaisia näkökulmia, joita muut opettajat puolestaan eivät maininneet. Siksi useiden teemojen kohdalla olen tyytynyt kuvaamaan esiin tulleita näkökulmia, sen sijaan, että olisin muodostanut niistä alateemoja. Analyysi oli kokonaisuudessaan monipolvinen ja epälineaarinen prosessi, jonka kuvailun osana analyysitekstiä koin vaikeana.

Olen tässä tutkimuksessa tehnyt pintaraapaisen opettajien käsityksiin vuorovaikutusosaamisen opettamisesta. Koska käsitykset kuitenkin ovat luonteeltaan hyvin monitahoisia ja kontekstisidonnaisia (Kalaja, Ferreira, Aro & Ruohotie-Lyhty 2015: 10), olisi opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä vuorovaikutusosaamisen opettamisesta/oppimisesta hyvä tutkia lisää. Haastattelujen lisäksi myös muunlainen aineisto voisi olla hyödyllistä. Esimerkiksi ryhmähaastatteluissa opettajien välillä voisi syntyä vielä syväluotaavampaa keskustelua käsityksistä. Erilaiset aukko- tai piirtämistehtävät voisivat paljastaa jotain sellaista, mikä ei opettajien puheessa muuten tule ilmi. Myös pidettyjen oppituntien päätteeksi tehtävä itsereflektio voisi olla hedelmällistä, sillä se saattaisi auttaa huomaamaan toiminnan taustalla vaikuttavia käsityksiä, joita opettaja ei ole aiemmin tiedostanut.

Barceloksen ja Kalajan (2011: 282) mukaan käsitystutkimuksessa pyritään nykyään yhä enemmän selvittämään, miten käsitykset ovat muodostuneet vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä mikro- ja makrotason poliittisen ilmaston kanssa. Tutkimustani voisikin jatkaa siten, että pyrittäisiin selvittämään lähemmin käsitysten syntymiseen vaikuttaneita tilanteita. Diskurssitutkimuksella voitaisiin puolestaan saada tietoa siitä, millaiset yhteiskunnassa vallalla olevat vuorovaikutusosaamiseen ja äidinkielen opettamiseen liittyvät puhettavat käsityksiin ovat vaikuttaneet. Myös käsitysten

vaikutus toimintaan on ollut 2000-luvun käsitystutkimuksen keskiössä (Barcelos & Kalaja 2011: 282). Kiinnostavaa olisi saada tutkimustietoa myös siitä, miten käsitykset vaikuttavat opettajien toimintaan. Tällainen tutkimus vaatisi esimerkiksi oppituntien havainnointia ja haastatteluja, joissa opettajat perustelevat oppituntien toteutukseen liittyviä valintojaan.

Laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan ilmiön kuvaamista (Tuomi & Sarajarvi 2018: 98). Tässäkin tutkimuksessa on haastateltu vain kuutta opettajaa, joten tuloksista ei voi tehdä johtopäätöksiä siitä, minkälaisia käsityksiä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla suuremmassa mittakaavassa on vuorovaikutusosaamisen opettamisesta. Tutkimukseni tulokset voivat kuitenkin lisätä opettajien, opettajaopiskelijoiden ja muiden opetusallalla työskentelevien ymmärrystä vuorovaikutusosaamisen opettamisesta. Äidinkieli ja kirjallisuus on laaja ja monitieteinen oppiaine, jonka hahmottaminen kokonaisuutena ei välttämättä ole helppoa. Tämän tutkimuksen tekeminen on auttanut minua näkemään, millainen rooli vuorovaikutusosaamisella on tuossa kokonaisuudessa, joten ehkäpä se voi tässä suhteessa auttaa myös lukijaa. Tutkimalla juuri vuorovaikutusosaamisen opettamista osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta toivon myös lisääväni kiinnostusta aiheita kohtaan.

Henkilökohtaisella tasolla olen oppinut ja oivaltanut paljon uutta tutkimusta tehdessäni. Koen, että tutkimuksen teko on auttanut minua ymmärtämään paremmin vuorovaikutusosaamisen teoreettisia lähtökohtia ja ennen kaikkea antanut eväitä vuorovaikutusosaamisen opettamiseen. Lopuksi haluan koota yhteen tutkimukseni kautta syntyneitä ajatuksia, jotka olen kokenut tulevan opettajuuteni kannalta tärkeinä: Vuorovaikutusosaamisen tavoitteellinen opettaminen perustuu siihen, että vuorovaikutusosaamista pidetään tasavertaisena sisältönä tekstien tulkinnan, tekstien tuottamisen sekä kieli- ja kulttuuritietoisuuden rinnalla. Koska opiskelijat tarvitsevat vuorovaikutusosaamista tulevaisuudessa esimerkiksi jatko-opinnoissa ja työelämässä, kannattaa opettajana pohtia, miten voisi opetuksessa parhaiten tukea opiskelijoiden tulevaisuuden kannalta tarpeellisten taitojen kehittymistä. Vuorovaikutusosaamista voi yhdistää esimerkiksi kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetukseen, mutta jo tehtäviä suunnitellessa kannattaa miettiä, mitä vuorovaikutustaitoja opiskelijan on tarkoitus tehdä oppia, miten nämä tavoitteet tulevat ilmi opiskelijalle ja miten opiskelija voisi saada palautetta taidoistaan. Vuorovaikutusosaamisen arvioinnin sudenkuopat on hyvä tiedostaa, mutta niistä ei kannata stressaantua liikaa. Epävarmuuden hetkellä selkeät arviointikriteerit sekä opiskelijoiden vertais- ja itsearviointi ovat arvioijan tukena.

LÄHTEET

- Aineistonhallinnan käsikirja [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/> 10.3.2023
- Aro, Mari 2009: *Speakers and doers : polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten ja viestinnän laitos.
- Barcelos, Ana & Kalaja, Paula 2011: Introduction to beliefs about SLA revisited. – *System* 39 s. 281–289.
- Bozkirli, Kürsad & Er, Onur 2018: Investigating Teacher Views on Improving the Speaking Skills of Syrian Students. – *European Journal of Education Studies* 4 (6) s. 66–79.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria 2022: *Thematic analysis. A practical guide*. London: Sage.
- Dufva, Hannele 2006: Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. – Paula Kalaja & Ana Maria Ferreira Barcelos (toim.), *Beliefs about SLA : New Research Approaches* s. 131–152. New York: Springer.
- Duran, Robert & Spitzberg, Brian 1995: Toward the development and validation of a measure of cognitive communication competence. – *Communication Quarterly* 43 (3) s. 259–275.
- Durlak, Joseph, Dymnicki, Allison, Taylor, Rebecca, Weissberg, Roger & Schellinger, Kriston 2011: The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. – *Child Development* 82 (1) s. 405–432.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hismanoglu, Murat & Çolak, Rasit 2019: A Study on Turkish EFL Teachers' Perspectives on Using Drama to Develop Students' Speaking Skills in the EFL Classroom. – *Research on Youth and Language* 13 (2) s. 187–205.
- Huotari, Maija-Leena, Hurme, Pertti & Valkonen, Tarja 2005: *Viestinnästä tietoon. Tiedon luominen työyhteisössä*. Porvoo: WSOY.
- Kalaja, Paula, Ferreira, Ana Maria, Aro, Mari & Ruohotie-Lyhty, Maria 2015: *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- Karvonen, Ulla 2020: Oppimisen kontekstit. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* s. 41–80. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 18.
- Karvonen, Ulla & Routarinne, Sara 2020: Vuorovaikutustaidot. – Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Satu Grünthal, Sirke Happonen, Riitta Juvonen, Ulla Karvonen & Sara Routarinne (toim.), *Suomen kieli ja kirjallisuus koulussa* s. 263–294. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 18.
- Kiviniemi, Kari 2015: Laadullinen tutkimus prosessina. – *Ikkunoita tutkimusme-todeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. s. 74–88. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivisto, Anne 2015: *Alakoulun puheviestintäopetus luokanopettajien ja luokkahuoneopetuksen näkökulmista*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.
- KS = Kielitoimiston sanakirja. Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimiston-sanakirja.fi/#/> 15.2.2024.
- Kuja-Lipasti, Janne 2019: *“Nimi kuulostaa kommunikointitaidoilta puheen välityksellä” – Lukiolaiset puheviestintätaitoja määrittelemässä*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitos.
- Laajalahti, Anne 2014: *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten ja viestinnän laitos.
- LOPS 2019 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Helsinki: Opetushallitus. – https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf 15.3.2023.
- McFall, Richard 1982: A review and reformulation of the concept of social skills. – *Behavioral Assessment* 4 (1) s. 1–33.
- Murumäki, Suvi-Tuuli, Harmanen, Minna & Rasa, Anna 2022: Vuorovaikutusosaaminen opetussuunnitelman perusteissa – oppimisen laaja kaari koulupolun ensiaskelista aikuisuuden alkuun. – Suvi-Tuuli Murumäki & Heljä Haapamäki-Niemi (toim.), *Yhdessä – näkökulmia vuorovaikutuksen oppimiseen ja opettamiseen* s. 11–26. Äidinkielen opettajain liitto.

- Opetushallitus 2023a: *Vuorovaikutusosaaminen (LOPS2021-perusteet)* – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vuorovaikutusosaaminen-lops2021-perusteet> 12.9.2023.
- Opetushallitus 2023b: *Puheviestintätaitojen päättökoe (Puhvi-koe)* – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/puheviestintataitojen-paattokoe-puhvi-koe> 12.9.2023.
- Opetushallitus 2024a: *Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta* – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoa-lukion-opetussuunnitelman-perusteiden-uudistumisesta> 15.1.2024.
- Opetushallitus 2024b: *Aidinkielen ja kirjallisuuden Lops2021-tukimateriaalit* – <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/aidinkielen-ja-kirjallisuuden-lops2021-tukimateriaalit> 15.1.2024.
- Patton, Michael Quinn 2002: *Qualitative Research and Evaluation Methods. 3rd. ed.* Thousands Oaks: Sage.
- Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2009: *Johdanto.* – Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* s. 9–21. Tampere: Vastapaino.
- Salo, Ulla-Maija 2015: *Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet.* – Sanna Aaltonen & Riitta Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* s. 166–190. Tampere: Tampereen Yliopistopaino oy.
- Schreier, Margrit 2012: *Qualitative Content Analysis in Practice.* Los Angeles: Sage.
- Spitzberg, Brian & Cupach, William 1984: *Interpersonal communication competence.* Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, Brian & Cupach, William 2002: *Interpersonal skills.* – Mark Knapp & John Daly (toim.), *Handbook of interpersonal communication* s. 564–611. Thousand Oaks: Sage.
- Spitzberg, Brian & Cupach, William 2011: *Interpersonal Skills.* – Mark Knapp & John Daly (toim.), *The Sage handbook of interpersonal communication* s. 481–524. Thousand Oaks: Sage.
- THL 2024: *Kouluterveyskyselyn tulokset.* – <https://thl.fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset> 9.4.2024.
- Timonen, Kati 2020: *Ryhmäosaaminen lukiossa. Lukiolaisten ryhmäosaamisen kehittyminen ja kehittäminen.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston viestinnän laitos.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Ula, Abdulhak 2008: *Effects of Creative, Educational Drama Activities on Developing Oral Skills in Primary School Children.* – *American Journal of Applied Sciences* 5 s. 876–880.
- Valkonen, Tarja 2003: *Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten puheviestintä- ja esiintymistaitoihin.* Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston kielten ja viestinnän laitos.
- Valo, Maarit 1995: *Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa.* – Maarit Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen* s. 67–82. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen & Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>. 21.2.2024.
- Vitikka, Erja, Krokfors, Leena & Hurmerinta, Elisa 2012: *The Finnish national core curriculum: Structure and Development.* – Hannele Niemi, Auli Toom & Arto Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools* s. 83–90. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vitikka, Erja & Rissanen, Marjo 2019: *Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä.* – Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* s. 221–245. Tampere: Tampere University Press.
- Watzlawick, Paul, Beavin, Janet & Jackson, Don 2007: *Some tentative axioms of communication.* – Robert T. Craig & Heidi L. Muller (toim.), *Theorizing communication. Readings Across Tradition.* s. 275–308. Los Angeles: Sage Publications.
- Ylioppilastutkintolautakunta 2022: *Aidinkielen ja kirjallisuuden kokeen määräykset* – https://www.ylioppilastutkinto.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/aidinkieli_ja_kirjallisuus_maaraykset.pdf 10.1.2024.