

957/98

927

NÄKYMÄTTÖMÄSTÄ OPPILAASTA SINÄKSI

Tapaustutkimus avoimen kohtaamisen vaikutuksista opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa

Kaisa Kärkkäinen
Kirsi Leppävuori

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevät 1998
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kärkkäinen, K. & Leppävuori, K. 1998. Näkymättömästä oppilaasta Sinäksi. Tapaustutkimus avoimen kohtaamisen vaikutuksista opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tässä kvalitatiivisessa tapaustutkimuksessa tarkastellaan opettajan ja oppilaan välisiä kohtaamisia luokassa. Tutkimuksen päämääränä oli rohkaista näkymätön oppilas vuorovaikutukseen ja tukea näin hänen kehitystään Sinäksi, näkyväksi persoonaksi. Tutkimusraportissa selvitetään kohtaamisten kuvauksen lisäksi, miten avoin kohtaaminen vaikutti näkymättömään oppilaaseen. Näkymättömällä oppilaalla tarkoitetaan tässä hiljaista ja huomaamatonta lasta, jonka opettaja helposti ohittaa luokkatilanteissa.

Tutkimukseen osallistuivat tapausoppilas (Ari), hänen vanhempansa, luokan oma opettaja (Erja) sekä tutkijat (Kaisa ja Kirsi). Kahden viikon tutkimusjakso toteutettiin erään koulun kolmannella luokalla. Tuona aikana Kaisa toimi opettajana ja pyrki kohtaamaan Aria, näkymätöntä tapausoppilasta. Aineistonkeruumenetelminä olivat observointi, videointi, haastattelut sekä päiväkirjanpito. Koko aineisto kerättiin vajaan kahden kuukauden aikana keväällä 1997.

Tutkimuksemme lähtökohtateorianä on Buberin filosofia, josta nousevat ydinkäsiteparit Minä-Sinä ja Minä-Se. Ne kuvaavat kahdenlaista kohtaamista ja suhtautumista ihmiseen. Kohtaamisia analysoidessamme yhdistimme Buberin teoriaan aineksia kommunikaatioteoriasta. Kommunikatioteorian avulla tarkastelimme kohtaamisten ei-kielellistä ja kielellistä vuorovaikutusta. Sitä analysoimalla teimme johtopäätökset kohtaamisten laaduista.

Tutkimusjaksolla Kaisan ja Arin välillä oli suhteellisen paljon sekä Minä-Sinä - että Minä-Se -kohtaamisia.

Lisäksi Arin käyttäytymisessä havaittiin muutoksia aikaisempaan koulukäyttäytymiseen verrattuna. Hän vapautui näkymättömän oppilaan roolista näkyväksi persoonaksi, Sinäksi.

Tämä tutkimus osoittaa, että opettajan asenne oppilasta kohtaan ei ole merkityksetön. Opettajan ajattelun muutos vaikuttaa opettajan ja näkymättömän oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja suhteeseen. Opettaja voi näin tukea oppilaan persoonallisuuden kehitystä.

Avainsanat: opettaja-oppilas -suhde, hiljainen oppilas, kohtaaminen, Buberin filosofia, kommunikaatio

Sisällys

Tiivistelmä

Sisällys	4
1 Johdanto	7
2 Maaperän tutkiskelua	10
2.1 Ihmiskäsityksemme	10
2.2 Tutkimuksemme ontologinen perusta	11
2.3 Kuva tapausoppilaasta ennen tutkimusjaksoa	12
2.4 Hiljainen oppilas ja opettaja	13
3 Avoin kohtaaminen suhteen rakentamisen perustana	16
3.1 Minä-Sinä - ja Minä-Se -sanaparien vertailua	16
3.2 Minä-Sinä -kohtaamisen tarkastelua ...	19
3.3 Kasvatuksellinen kohtaaminen erityisenä Minä-Sinä -kohtaamisena ...	20
4 Rakentamiseen valmistautuminen	22
4.1 Tutkimustehtävä	22
4.2 Tapaustutkimus	23
4.3 Työmaan kuvaus	24
5 Aineiston hankintatavat	27
5.1 Observointi	27
5.1.1 Ulkopuolinen observointi ..	28
5.1.2 Osallistuva observointi ...	30
5.2 Videointi	31
5.3 Haastattelu	32
5.3.1 Luokanopettajan haastat- telut	33
5.3.2 Arin haastattelut	35
5.3.3 Vanhempien haastattelut ...	37
5.4 Kenttäpäiväkirjat	39

6	Miten rakentaminen etenee?	42
6.1	Eettisiä kysymyksiä	42
6.2	Kuva tapausoppilaasta muuttuu	44
6.3	Tutkimusongelmien täsmentyminen	47
6.4	Rakentamisvaiheen jälkeen	49
6.5	Tutkimuksen raportoinnista	50
7	Kommunikaatioteoriasta ikkunoita Kaisan ja Arin kohtaamisiin	52
7.1	Kommunikaation määrittelyä	52
7.2	Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus	55
7.2.1	Kielen funktiot	55
7.2.2	Kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio	57
7.3	Ei-kielellisen kommunikaation ilmeneminen	58
7.3.1	Ilmeet	60
7.3.2	Katsekontakti	61
7.3.3	Eleet ja kehonkieli	62
7.3.4	Äänenkäyttö	63
7.3.5	Tilanottaminen ja etäisyys	64
8	Kommunikaatioteoria ja Buberin filosofia	66
8.1	Käsitteiden yhtymäkohdat	66
8.2	Käytännön yhteys	67
9	Tutkimuksen tuloksia etsimässä	70
9.1	Analysointitavan esittelyä	70
9.2	Miten Kaisa ja Ari kohtasivat?	71
9.3	Miten tutkimus vaikutti Ariin sekä Kaisan ja Arin suhteeseen?	79
10	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	87
10.1	Uskottavuus	87
10.2	Siirrettävyys	91
10.3	Käyttövarmuus	92
10.3	Vahvistettavuus	93

11 Pohdinta	95
Lähteet	102
LIITE 1	108
LIITE 2	115

1 Johdanto

Pyrin huomioimaan kaikki oppilaat ja niinpä sain jokaiseen kosketuksen. Muutamat keväällä ilmeettömiksi jääneet oppilaat saivat kasvot kuluneella jaksolla. Kun lapsi huomaa, että juuri hänellä on merkitystä, hän haluaa murtautua ulos kasvottoman hahmon asusta, ja tulee eläväksi lapseksi, jolla on tunteet ja ajatukset. Erityisen iloinen olen suhteesta erääseen poikaan, jonka en kuullut sanovan mitään keväällä. Nyt tuo hymyilevä lapsi tuli muutaman kerran juttelemaan minulle, alkoi viitata tunneilla ja oli elävä. Hän tuli näkyväksi.

(Kaisan opettajaharjoittelun raportti, syksy 1996)

Syksyllä 1996 Kaisa suoritti opettajankoulutukseen kuuluvan viimeisen opettajaharjoittelun. Harjoittelun aikana, ja sen jälkeen, Kaisa pohti suhdettaan edellä kuvattuun oppilaaseen, Ariin. Aikaisemmassa harjoittelussa, edellisellä keväällä, sama oppilas ei ollut puhunut yhtään mitään Kaisalle. Ari oli ollut näkymätön, huomaamaton oppilas luokassa. Syksyllä 1996 harjoittelun alkaessa Ari vaikutti eristäytyneeltä ja masentuneelta. Vähitellen hän kuitenkin rohkaistui muutaman kerran yhteyteen ja vuorovaikutukselliseen kommunikaatioon Kaisan kanssa. Tämän kokemuksen pohjalta Kaisa alkoi kysellä, mitä merkitystä huomioimisella ja opettajan avoimuudella on hiljaiselle lapselle.

Olemme havainneet omaa ja muiden opettajien toimintaa tarkkaillessamme, että hiljaiset oppilaat jäävät helposti ilman opettajan huomiota. Luokasta erottuvat usein vain aktiiviset ja huomiota hakevat lapset. Sosiiaalipsykologian mukaan jokaisella ihmisellä on kuitenkin ns. minävietti eli tarve oman läsnäolon huomaamiseen, tunnustamiseen ja hyväksymiseen (Fiske 1992, 30). Hiljaiset oppilaat tarvitsevat siten myös opettajan huomiota, vaikka he eivät sitä itse aktiivisesti ha-

kisikaan.

Hiljaiset oppilaat jäävät usein myös tutkimuksen tasolla ilman huomiota. Lukiessamme mm. opettajankoulutuslaitoksessa tehtyjä pro gradu -tutkielmia olemme havainneet, että hiljaisista oppilaista on tehty vähän tutkimuksia. Luokassa näkyvät ja kuuluvat oppilaat ovat siten nousseet useammin kuin hiljaiset oppilaat tutkimuksen kohteeksi.

Näiden kokemusten ja ajatusten pohjalta mielessämme kehittyi ajatus tehdä tutkimus hiljaisen oppilaan kohtaamisesta. Halusimme tutkia avoimen kohtaamisen vaikutusta opettajan ja hiljaisen oppilaan väliseen suhteeseen. Avoimella kohtaamisella tarkoitamme tässä tutkielmassa Buberin (1962b) dialogifilosofiasta nousevaa ajatusta Minän ja Sinän kohtaamisesta.

Valitsimme tutkimusotteeksi laadullisen tapaustutkimuksen, koska halusimme saada käytännönläheistä ja syvällistä tietoa yksittäisestä tapauksesta. Onnistuimme saamaan tutkimuksemme tapausoppilaaksi Arin, josta kerroimme tämän luvun alussa. Arin ja Kaisan välillä oli opettaja-oppilas -suhde alkanut avautua Kaisan opettajaharjoittelujaksojen aikana. Tämä teki tutkimuksemme mahdolliseksi, sillä tuntemattoman oppilaan kanssa luottamuksen syntyminen olisi vaatinut pitkällisen prosessin.

Toteutimme tutkimuksemme Arin omassa luokassa, jossa Kaisa oli aikaisemmin suorittanut kaksi opettajaharjoittelua. Kaisa toimi tutkimuksen ajan luokan opettajana ja toteutti avoimen kohtaamisen ajatusta suhteessaan Ariin. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että Kaisa ei opettajana ajatellut ja kohdellut Aria enää hiljaisena, näkymättömänä oppilaana, vaan Sinänä, persoonallisena lapsena, jonka kanssa hän pyrki yhteyteen.

Tutkimusraporttia tarkastelemalla voi havaita sen taustalla olevan rakentamisen ajatuksen. Buberin ajatus

Minän ja Sinän kohtaamisesta on ollut rakentamisen perustana. Tutkimuksemme empiirisessä vaiheessa muodostui varsinainen rakennelma, kun Kaisa rakensi kasvulle ja kehitykselle hedelmällistä suhdetta Arin kanssa. Empiirisen osan jälkeen olemme jatkaneet rakennelman eli suhteen tarkastelua teorian ja käytännön vuoropuhelun avulla. Tutkielmamme on prosessinomainen ja kokonaisuudessaan sen valmistumiseen on mennyt aikaa yhteensä kaksi vuotta.

2 Maaperän tutkiskelua

Ennen kuin suhteen rakentamista voi aloittaa on tutkiskeltava huolellisesti maaperää, jolle aletaan rakentaa. Selvittelemme seuraavaksi tutkimuksessa esiymmärrystä. Varto (1992, 36) käyttää käsitettä esiymmärrys kuvaamaan tutkijan tutkimuskohteen ymmärtämistä ja tematisointia ennen varsinaiseen tutkimukseen ryhtymistä. Varto (1994b, 98) lainaa Heideggeriä, jonka mukaan esiymmärrys tarkoittaa, että ihminen on aina jollain tavalla ymmärtänyt maailman. Tutkijalla on aina esiymmärrys siitä, mitä ihminen on, mitä hän itse on ja mitä muut ihmiset ovat. Se ohjaa tutkijan käyttäytymistä, toimintaa ja ajattelua. Ymmärtääkseen toista ihmistä paremmin hänen on ensin selvitettävä omaa esiymmärrystään.

2.1 Ihmiskäsityksemme

Meidän ihmiskäsityksemme nousee kristillisen elämäntavotuksen pohjalta. Tosin kristilliset näkemyksemme eivät missään vaiheessa ole olleet korostetusti esillä. Tapaustutkimuksessa tutkijat ovat kuitenkin aina mukana koko persoonallaan. Arvomaailmamme vaikuttaa siten näkemykseen, joka muodostuu tutkittavasta ilmiöstä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 15.)

Patrikaisen (1997, 53) mukaan ihmiskäsityksen avulla etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: mikä on ihmisen alkuperä, mikä ihminen pohjimmiltaan on ja mikä on hänen suhteensa itseensä sekä ympäristöönsä. Kristillisessä elämäntavotuksessa ihminen nähdään Jumalan luomaksi kokonaisuudeksi, jossa on ruumis, sielu ja henki (Hirsjärvi 1985, 143 - 144). Tällaisena kokonaisuutena ihminen on luotu maailmaan elämään yhteydessä Jumalaan ja toisiin ihmisiin. Syvin olemus ihmisyyt-

tä toteutuu suhteessa Jumalaan (Ropo 1985, Patrikaisen 1997, 55 mukaan). Ihmisen olemassaolon tapa on siten yhteys.

Ajatus ihmisen alkuperästä Jumalan luomana antaa olemassaolollemme merkityksen. Jokaiselle ihmiselle kuuluu yhtäläinen ihmisarvo, koska ihminen on luotu Jumalan kuvaksi (Harva 1983, 91). Tämä näkemys ihmisen arvosta löytyy tutkimuksemme takaa: hiljainen ja näkymätön oppilas on myös tärkeä Jumalan luomana ihmisenä.

2.2 Tutkimuksemme ontologinen perusta

Tutkimuksemme ontologinen perusta on relativistinen, sillä ajattelemme, että tutkittava todellisuus on moninainen. Jokainen ihminen konstruoi mielessään oman todellisuuden, joten yhtä ainota todellisuutta ei ole olemassa. (Guba & Lincoln 1988, 93.) Tutkimuksemme kannalta tämä tarkoittaa sitä, emme voi saavuttaa yhtä ainota oikeata totuutta. Etsimme tutkimuksessamme ennemminkin näkökulmia eri todellisuuksista mm. eri ihmisiä haastatteleamalla. Relativistinen ontologia on huomioitava myös tutkimuksemme luotettavuutta arvioitaessa.

Konstruoidut todellisuudet ovat aina luonteeltaan paikallisia ja spesifejä. Niiden perusta on sosiaalinen ja kokemuksellinen. (Guba & Lincoln 1994, 110.)

Relativistinen ontologia sopii siten hyvin kontekstisidonnaiseen tapaustutkimukseen, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista (Syrjälä ym. 1994, 13). Tapaustutkimuksen tarkoituksena on kuvata vain tutkittavaa ilmiötä, ei koko todellisuutta (Stake 1994, 245).

2.3 Kuva tapausoppilaasta ennen tutkimusjaksoa

Kuva tapausoppilaasta ennen empiiristä tutkimusjaksoa on tärkeä osa esiyymmärrystämme. Se kertoo, kuinka ymmärsimme tutkimuskohteemme ja millaisena näimme tapausoppilaan etukäteen. Tuo kuva syntyi mieliimme Kaisan opettajaharjoittelujaksojen kokemusten perusteella. Kaisa kirjoitti kuvauksen Arista ennen tutkimuksemme empiirisen osan alkua. Esiyymmärrystämme selventävät parhaiten seuraavat lainaukset.

Tuona lyhyenä aikana (kevään 1996 harjoittelussa) en muista kuulleen Arin puhuvan. Päätelin sen siitä, että vasta syksyllä (päättöharjoittelujaksolla) huomasin hänellä olevan puhevian.

Ari oli usein väsyneen oloinen, makaili pulpetilla, oli omissa ajatuksissaan, ei osallistunut luokan toimintaan aktiivisesti. Hänellä oli kyllä ystäviä luokassa. Välitunneilla hän ei ollut yksin. Hän ei ollut millään tavalla hankala oppilas tai syrjitty. Parhaiten häntä kuvaa sana veltto. (Kaisan kuvaus Arista 25.2.1997)

Näimme siis tapausoppilaan hiljaisena ja näkymättömänä oppilaana. Tällä tarkoitamme sitä, että tapausoppilas ei puhunut oppituntien aikana juuri mitään, hän oli veltto, melko passiivinen ja huomaamaton oppilas. Ajattelimme, että tapausoppilaan persoona jäi jostakin syystä kuoren alle luokkatilanteissa. Ari ei ollut kuitenkaan syrjitty oppilas luokassa. Tämä kuva mielessämme aloimme suunnitella tutkimustamme, hiljaisen oppilaan avointa kohtaamista.

2.4 Hiljainen oppilas ja opettaja

Tutkimusten (McCroskey 1977, 2) perusteella hiljaisen oppilaan sosiaalisuus, minään liittyvä kasvu ja oppiminen jäävät todennäköisesti keskiarvon alapuolelle. Tämä johtuu siitä, että hiljainen lapsi kommunikoi normaalia vähemmän. Ajattelemmme, että opettajan tehtävänä on auttaa hiljaista oppilasta ulos oppimista ja kasvua häiritsevistä hiljaisuudesta ja kommunikoinnottomuudesta kasvua tukevaan vuorovaikutukseen. Näin lapsesta voi tulla vaikuttaja ympäristöönsä nähden ja hän voi toimia tehokkaasti esim. koululuokassa (Richmond 1992a, 43).

Sorensen ja Christophel (1992, 39) toteavat, että oppilaan kognitiiviset ja psykomotoriset suoritukset paranevat, jos opettaja pystyy luomaan positiivisen asenteen koulua, oppiainetta ja opettajaa kohtaan. On siis tärkeää, ettei opettaja vain hoida kylmästi opetustehtäväänsä. Opettaja voi välittömyydellä ja aitoudella luoda luokkaan psykologista, sosiaalista ja fyysistä läheisyyttä (Sorensen & Christophel 1992, 40). Myös Richmond (1992a, 202 - 206) toteaa läheisyyden opettaja-oppilas -suhteessa vaikuttavan myönteisesti. Läheisen opettajan opetuksen avulla oppilas voi mm. kiinnostua ja oppia enemmän opetettavista aineista kuin etäisen opettajan opetuksessa.

Läheisyyden muodostumiseen vaikuttaa kommunikaation määrä ja laatu. Läheisessä opettaja-oppilas -suhteessa osapuolet näkevät toisensa lähestyttävänä ja vastaanottavana. (Richmond 1992a, 196.) Oppilas päättelee opettajan kommunikaatiokäyttäytymistä tarkkailemalla, mitä opettaja tuntee häntä kohtaan. Opettajan ei-kielellinen käytös antaa arvokasta tietoa mm. tunnetilasta ja asenteista. (Teven & McCroskey 1997, 1.) Ajankäyttö on yksi merkittävä ei-kielellinen viesti luokassa. Lapsi oppii hyvin pian, että aikuisen ajankäytön määrä lapsen kanssa kertoo välittämisen määrästä. (Richmond, McCroskey & Thompson, 1992c, 41.) On siten tärkeää pyr-

kiä siihen, että jokainen oppilas voisi kokea tulleeensa huomatuksi. Arin aktiivisella huomioimisella ja avoimella kohtaamisella halusimme hänen tuntevan, että Kaisa välittää hänestä, ja että hän on merkittävä ihminen.

Mehrabian (1971, 1) sisällyttää läheisyyteen toisesta pitämisen. Noddings ja Shore (1984, 156 - 157) käyttävät opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa käsitettä kasvatusrakkaus (educational caritas). Kasvatusrakkaus on halu suoraan, puhtaaseen kontaktiin kasvatuskumppanin kanssa. Se on halu päästä pinnallisuuksien taakse ja tulla tekemisiin todellisen persoonan kanssa. On huomattava, että kyseessä on halu, joka ei eri syistä aina välttämättä toteudu. Kasvatusrakkauden sanotaan olevan luokassa kaikkein suurin voima, joka koskettaa elämää syvästi ja jättää kestävimmit vaikutukset ihmiseen. (Noddings & Shore 1984, 156 - 157.)

Harjoittelujaksojen yhteydessä Kaisa oli huomannut Arin luokassa. Ari vaikutti kiinnostavalle oppilaalle hiljaisuutensa takia. Tutkimuksemme avulla Kaisa halusi päästä tutustumaan tähän oppilaaseen paremmin ja näkemään hiljaisen oppilaan roolin taakse. Kasvatusrakkaus ohjasi Kaisaa eteenpäin ja johti lopulta tähän tutkielmaan asti.

Opettaja-oppilas -suhde on yksi kanava lapsen kehitykselle. Tällaisessa oppilaan minän kasvua edistävässä hedelmällisessä suhteessa opettajan on suostuttava aitousuuteen. Kuunteleminen, todellisena oleminen ja hyväksyntä luovat hyvän vuorovaikutuksen ja mahdollisuuden rakentavalle muutokselle. Mitä enemmän ihminen on aito suhteessa toiseen, sitä todennäköisempää on kasvu toisessa. (Rogers 1980, 23, 115.) Tämän vuoksi opettajan olisi hyvä tiedostaa oma kasvunsa ihmisenä sekä suostua aitoon oppilaan kohtaamiseen. Näin hän voi auttaa lapsen kasvua ihmisenä.

Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole muuttaa hiljaista

oppilasta äänekkääksi. Opettajan toiminta on ikään kuin oppilaan kutsumista vuorovaikutukseen ja siihen kuuluu kasvatuksellinen rakkaus. Tutkimuksemme on siten tapahduttava oppilaan persoonan sallimissa rajoissa. Pyrimme omassa tutkimuksessamme avoimen kohtaamisen avulla tarjoamaan Arille mahdollisuuden olla oma itsensä luokassa, mahdollisuuden murtautua ulos näkymättömän oppilaan roolista. Vastuu tämän mahdollisuuden käyttämisestä on kuitenkin oppilaalla itsellään.

3 Avoin kohtaaminen suhteen rakentamisen perustana

Tässä luvussa tarkastelemme suhteen rakentamisen perustaa eli avoimen kohtaamisen ajatusta. Käytämme käsitettä avoin kohtaaminen tarkoittamaan Martin Buberin (1879 - 1965) filosofian mukaista Minän ja Sinän välistä yhteyttä, jossa persoona kohtaa persoonan tässä hetkessä. Kokonaisuudessaan Buberin filosofia on moniulotteinen ja vaikeasti hahmotettava ajatusmalli. Emme esittele sitä tässä tutkielmassa kattavasti, vaan etsimme sen kautta perustaa suhteen rakentamiselle ja oman kasvatustajattelumme kehittymiselle. Päälähteenämme on ollut Buberin (1962b) teos *Ich und Du*. Se on Walleniuksen (1994, 54) mukaan Buberin tunnetuin teos ja Buber on itse myös pitänyt sitä merkittävimpänä teoksenaan.

Käytämme tässä tutkielmassamme ihmisten välisen yhteyden rinnalla käsitteitä kohtaaminen ja vuorovaikutus. Yhteyttä, kohtaamista ja vuorovaikutusta tarkastelemlalla voidaan löytää hetkittäinen Minä-Sinä tai Minä-Se -suhtautuminen kahden ihmisen välillä. Ihmissuhde taas on Hinden (1979, 14) mukaan vuorovaikutusta pidemmällä aikavälillä. Sen vuoksi emme juurikaan käytä käsitteitä Minä-Sinä - ja Minä-Se -suhde, koska tarkastelemme tutkimuksessamme yksittäisiä tilanteita Kaisan ja Arin välillä. Kohtaamistilanteiden kautta Kaisa pyrki tutkimuksen aikana rakentamaan kasvulle suotuisaa suhdetta Ariin.

3.1 Minä-Sinä - ja Minä-Se -sanaparien vertailua

Buberin dialogifilosofian ydin on siinä, kuinka ihminen kohtaa toisen ihmisen. Buberin mukaan on olemassa kahdenlaista vuorovaikutusta ihmisten kesken. Tätä hän ilmentää kahdella sanaparilla: Minä-Sinä ja Minä-Se (ts. Minä-Hän). (Buber 1962b, 79.) Minä-Sinä -kohtaamisessa

olennaista on läsnäolo ja sen mukanaan tuoma läheisyys ja aitous. Sen sijaan Minä-Se -kohtaamisessa ei ole läsnäoloa, vaan siinä korostuu erillisyytensä ja välimatka. (Buber 1962b, 86.)

Hiljaisen oppilaan kohdalla vetäytymisen yhtenä syynä voi olla se, ettei häntä ole ikään kuin kutsuttu Sinäksi. Sen vuoksi erityisesti hiljaisen oppilaan suhteen opettajan tulisi pyrkiä enemmän Minä-Sinä -yhteyteen, persoonan tunnistavaan kohtaamiseen. Buberin (1962c, 803) mukaan opettajan tulee aina vastata lapsen olemassoloon kohtaamalla hänet todellisesti. Tämä tapahtuu vain Minän ja Sinän kohdatessa.

Minä-Sinä -kohtaamisessa Minä näkee toisen ihmisen kokonaisuutena. Jos Minä kohtelee toista ikään kuin objektina eritellen hänen ominaisuuksiaan ja laatuaan, on kyseessä Minä-Se -vuorovaikutus. Siinä toinen ihminen pyritään saamaan omistukseen näkemällä hänet tiettyjen ominaisuuksien summana. (Buber 1962b, 83.) Minä-Sinä -yhteydessä taas ei ole omistamista, vaan se on aktuaalista ja osallistuvaa läsnäoloa. Yhteyden tarkoituksena on Sinän koskettaminen. (Buber 1962b, 120 - 121.)

Ajalla on erilainen merkitys Minä-Sinä - ja Minä-Se -kohtaamisissa. Minä-Se -kohtaaminen on sidoksissa aikaan. Aikaisemmat kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka Minä ja Se suhtautuvat toisiinsa. Minän ja Sinän kohtaaminen on ainutkertaista ja tilannekohtaista. Se on siten riippumaton sekä menneisyyden että tulevaisuuden vaikutuksista. (Buber 1962b, 100, 146.) Vaikka ihminen ei voi unohtaa menneisyydessä tapahtuneita asioita, hän voi tiedostamisen kautta pyrkiä irti niiden vaikutuksesta keskittymällä vain läsnäolevaan hetkeen. Tällöin mahdollistuu Minä-Sinä -kohtaaminen.

Buber (1962b, 79) kuvaa sanaparien Minä-Sinä ja Minä-Se avulla Minän kaksitahoisuutta. Tämä tarkoittaa vuorovaikutuksessa olevien kahdenlaista suhtautumista toi-

siinsa, mikä ilmenee esimerkiksi Minä-Sinä -läheisyytenä tai Minä-Se -etäisyytenä. Pietilän suomentamassa Buberin (1993, 25) teoksessa termi *zwiefältig* on suomennettu kaksitahoisuudeksi. *Zwiefältig* voi tarkoittaa myös kaksinkertaista, mikä kuvaa toisaalta paremmin kommunikaation kerrosluonteisuutta. Kerrosluonteisuus ilmentää Minässä sitä vaihtelua, joka tapahtuu Minä-Sinä - ja Minä-Se -vuorovaikutusten välillä.

Todellisuudessa on usein vaikea erottaa millaisesta kohtaamisesta on kyse, sillä Minä-Sinä - ja Minä-Se -yhteys voivat kietoutua toisiinsa samassa tilanteesakin. Lisäksi Minä-Sinä - ja Minä-Se -kohtaamiset ovat peräkkäisiä. Yhteyden jälkeen Sinästä tulee aina Se, jolloin Minä-Sinä -kohtaamista voidaan sanoittaa ja analysoida. Astumalla uudelleen yhteyteen Se voi muuttua Sinäksi. (Buber 1962b, 89, 101.)

Sanaparien Minä-Sinä ja Minä-Se Minän kerrosluonteisuutta voidaan tarkastella myös käsitteiden persoona ja yksilö avulla. Buberin mukaan persoona osallistuu olemassa olemiseen ja tulee yhteyden kautta tietoiseksi itsestään jonakin, joka on. Minäkeskeinen yksilö sen sijaan tulee tietoiseksi siitä, millainen hän on. Yksilön irrottautuessa erilleen yhteydestä hän etääntyy siitä, mikä on. (Buber 1962b, 121.) Minä-Sinä -kohtaamisessa on siten perimmältään kysymys oman olemassaolon löytämisestä ja yhteydestä toisen olemassaoloon.

Ihminen on siis persoona ollessaan Minä-Sinä -vuorovaikutuksessa, sillä persoona toteutuu vain yhteydessä (Buber 1962b, 121; 1962a, 400). Yksilö sen sijaan suhtautuu maailmaan minäkeskeisesti, sillä yksilö kokee maailman, pyrkii saamaan sen omistukseensa (Buber 1962b, 121). Kokemus tapahtuu aina yksilössä, eikä hänen ja maailman välillä. Minä-Sinä -kohtaamista voidaan siten kuvata sanalla yhteys ja Minä-Se -kohtaamista sanoilla erilleen asettuminen, kokeminen ja käyttäminen. (Buber 1962b, 81, 120.)

Pro gradu -tutkielmassamme korostuu koko ajan sanaparin Minä-Sinä merkitys. Haluamme tässä kuitenkin painottaa, että ajattelemme samalla tavoin kuin Buber: ihmisen olemassaoloon kuuluu myös sanapari Minä-Se. Kuitenkin vain Minä-Sinä -yhteyden avulla ihminen voi olla todellisessa yhteydessä toiseen ihmiseen. Buber (1962b, 81) kuvaa filosofiassaan ihmisten yhteyttä toisiin ihmisiin, luontoon ja henkiseen maailmaan. Me käsittelemme tässä työssä vain ihmisten välistä yhteyttä.

3.2 Minä-Sinä -kohtaamisen tarkastelua

Minän ja Sinän vuorovaikutuksessa ensisijaista on persoonien kohtaaminen, eikä Minä tai Sinä erillisinä ihmisinä (Buber 1962b, 85). Värri (1997, 70) käyttää käsitettä välitila kuvaamaan tilaa, mikä muodostuu kohtaamisessa Minän ja Sinän välille. Buber (1962a, 406) puhuu juhlallisemmin kohtaavien ihmisten välillä olevasta valtakunnasta (das Reich des Zwischen). Välitilassa ei ole ennakkotietoa, käsitteellistämistä, kuvitelmia eikä päämäärähakuisuutta. (Buber 1962b, 85.)

Me ymmärrämme, että välitila ei muodostu kohtaavien ihmisten välille, vaan Minä ja Sinä ovat välitilassa kohdatessaan toisensa persoonina. Välitilassa olemista ei voi itse tekemällä tehdä, vaan se muodostuu luonnollisesti. Se on kohtaavien aitojen persoonien läsnäoloa.

Persoonien väliseen suhteeseen kuuluu erillisyyttä kunnioittava huomioonotto eli *Umfassung* (Buber 1962c, 802). Yhteydessä on tärkeää toisen erillisyyden näkeminen ja kunnioittaminen. Kummallakin on oma maailmansa ja kohtaaminen tapahtuu näiden välitilassa. Persoonien ei siten tarvitse luopua erikoislaadustaan: erikoislaatu on olemassaolon merkityksellinen tosiasia, eikä tavoiteltu kiintopiste. (1962b, 121.) Minä-Sinä -kohtaamisessa ei myöskään pyritä muuttamaan toista, koska Sinää kunnioitetaan kokonaisuutena, persoonallisena

persoonana. Juuri tämän persoonallisen persoonan kanssa altistutaan yhteyteen.

3.3 Kasvatuksellinen kohtaaminen erityisenä Minä-Sinä -kohtaamisena

Minä-Sinä -kohtaamisessa yhteys on yleensä molemminpuolista. Molemminpuolisuus ei ole kuitenkaan yhteyden edellytys, sillä täydellinen molemminpuolisuus ei ole aina mahdollista. Mm. opettajan ja oppilaan välinen kohtaaminen on tästä esimerkki. (Buber 1962b, 168.) Kasvatuksellisessa kohtaamisessa vain opettajalla on velvollisuus ottaa oppilaan näkökulma huomioon asemansa puolesta. Oppilas ei voi noudattaa tätä huomioonottamisen periaatetta aikuisen tavoin, sillä se tuhoaisi kasvatusyhteyden. (Buber 1962b, 166 - 167.) Lisäksi opettajan ja oppilaan välillä on usein vaikuttamispyrkimys, joka rikkoo Minä-Sinä -kohtaamisen lainalaisuuksia.

Buberin käsite *Umfassung* on suomennettu käsitteellä kattaminen (Pietilän suomennos, Buber 1995, 163) tai huomioon ottaminen (Värri 1997, 73). *Umfassung* tarkoittaa, että Minän näkökulma kattaa, ottaa huomioon, myös Sinän näkökulman. Toisen näkökulman huomioon ottamisessa ei kuitenkaan menetetä mitään omasta kokemuksesta. (Buber 1965, 97.) *Umfassung*-ajattelussa ollaan toisen rinnalla, kunnioitetaan hänen toiseuttaan, eikä yritetä ikään kuin päästä yksilön sisälle samoja tunteita tuntemaan niin kuin empatiassa. Juuri tämä erillisuus opettajan olisi hyvä sisäistää suhteessaan oppilaaseen. Opettajan tulee huomioida oppilaan näkökulma ja todellisuus luopumatta kuitenkaan omasta todellisuudestaan.

Värri (1997, 95) tulkitsee Buberia ja käyttää kasvatuksellisesta kohtaamisesta käsitettä "kohtaaminen ka-pealla rajalla". Se tarkoittaa vaikuttamista niin, että kunnioitetaan toisen itseyttä. Opettajan tulee nähdä

oppilas kokonaisena Sinänä eli persoonana ja auttaa oppilasta toteuttamaan mahdollisuuksiaan. Tämä tapahtuu vain todellisessa Minän ja Sinän kohtaamisessa opettajan ja oppilaan välillä.

Kasvatuksellisen kohtaamisen saavuttaminen on todellisuudessa vaikeaa. Siinä on tasapainoiltava etäisyyden ja läheisyyden sekä pidättäytymisen ja antamisen välillä. Kasvatussuhteessa eletään kohtaamisessa ja ollaan kuitenkin samalla vetäytyneitä. Kasvattajan on itse löydettävä tasapaino, sillä valmista mallia ei voida antaa. (Buber 1962c, 800.) E erityisen vaikeaa tämä on etäisen ja hiljaisen lapsen kohdalla, sillä kasvattajan on tehtävä enemmän työtä yhteyden luomiseksi.

4 Rakentamiseen valmistautuminen

4.1 Tutkimustehtävä

Johdannossa kuvasimme kokemuksiamme, jotka johtivat aiheen ja tutkimuskohteen valintaan. Ennen empiiristä tutkimusta tutustuimme myös Buberin filosofiaan. Laajat tutkimusongelmamme määrittelimme tältä perustalta, sillä emme halunneet rajata tutkimustamme vain tarkkojen hypoteesien todisteluksi. Alasuutarin (1994, 74, 235) mukaan kentälle on lähdettävä avoimella ennakoasenteella ja kerättävä mahdollisimman rikas aineisto, jonka pohjalta tutkittavaa ilmiötä voi tarkastella monipuolisesti.

Tutkielmamme idea lähti siis liikkeelle kysymyksestä, miten avoin kohtaaminen ja lapsen Sinänä pitäminen vaikuttavat hiljaiseen lapseen. Halusimme tutkia, miten tapausoppilas kokee avoimen kohtaamisen ja onko sillä mitään merkitystä hänelle. Meitä kiinnosti myös, miksi tapausoppilas oli hiljainen ja näkymätön luokassa. Samalla tarkastelimme opettajan työn realiteetteja: pystyykö opettaja avoimeen kohtaamiseen tavallisen arkipäivän lomassa.

Tutkimuksemme lähtökohtana olleet kysymykset täsmen-tyivät myöhemmin empiiristen havaintojen pohjalta (ks. 6.3 Tutkimusongelmien täsmentyminen). Kentälle mennessämme kysymykset olivat vielä tässä muodossa:

1. Pystyykö opettaja kohtaamaan hiljaista oppilasta koulun arkipäivässä?
2. Miten avoin kohtaaminen vaikuttaa hiljaiseen oppilaaseen? Aktivoiko avoin kohtaaminen häntä luokassa?
3. Miten hiljainen oppilas kokee avoimen kohtaamisen?
4. Miksi tapausoppilas on hiljainen ja näkymätön luokassa?

4.2 Tapaustutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus ja keskitymme siinä vain yhteen tapausoppilaaseen. Staken (1994, 237) mukaan tapaustutkimuksen päämääränä onkin yrittää ymmärtää yksittäisen tapauksen kompleksisuutta. Hän toteaa osuvasti, että tällainen tutkimus ei kuvaa maailmaa, vaan se kuvaa yksittäistä tapausta (Stake 1994, 245). Valitsimme laadullisen tutkimusotteen, koska sen avulla on mahdollista saavuttaa yksilöiden antamia merkityksiä asioille ja saada syvempää sekä yksityiskohtaisempaa tietoa kuin kvantitatiivisen tutkimuksen avulla (Patton 1990, 17).

Yin (1994, 13) määrittelee tapaustutkimuksen olevan empiiristä tutkimusta, joka tarkastelee nykyistä ilmiötä sen todellisessa kontekstissa. Tapaustutkimukselle on siis ominaista todellisessa tilanteessa tapahtuminen, -kontekstuaalisuus ja nykyisyyteen kohdistuminen. Se on kokonaisvaltaista ilmiön kuvausta, sillä todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmien kautta. (Syrjälä ym. 1994, 11.) Tosin myös laadullisen tapaustutkimuksen tekijän on välttämättä rajattava ilmiön tarkastelua, jotta tutkiminen onnistuu. Tapaustutkimuskin on vain pala todellisuutta, vaikka tutkittavan ilmiön suhdetta kokonaisuuteen korostetaan. (Bogdan & Biklen 1992, 63.)

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on toisaalta ilmiön kuvaileminen ja toisaalta selittäminen (Syrjälä ym. 1994, 11). Yinin (1994, 3) mukaan jotkut parhaat ja tunnetuimmat tapaustutkimukset ovat olleet sekä kuvailevia että selittäviä. Tutkimuksen tarkoitusta selvittävät parhaiten tutkimuksen lähtökohtana olevat kysymykset (Yin 1994, 7). Meidän tutkimustamme hallitsevat miten-kysymykset. Tutkimuksemme onkin lähinnä kuvaileva tapaustutkimus, vaikka siitä löytyy selittäviäkin piirteitä.

Stake (1994, 237) jakaa tapaustutkimukset kolmeen ryhmään: kollektiivinen, instrumentaalinen ja varsinainen (intrinsic case study) tapaustutkimus. Kollektiivisessä tapaustutkimuksessa tutkija ei ole kiinnostunut yksittäisestä tapauksesta, vaan perehtyy useisiin tapauksiin, tutkii populaatiota ja yleisiä olosuhteita. Instrumentaalisisessa tapaustutkimuksessa itse tapaus on myös toissijaisen kiinnostuksen kohde, väline. Instrumentaalisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on etsiä syvempää ymmärrystä jostain aiheesta tai parantaa teoriaa.

Varsinaisessa tapaustutkimuksessa tapaus nähdään itsessään mielenkiintoisena, eikä sen kautta pyritä etsimään yleistä tietoa. Varsinaisen tapaustutkimuksen avulla ei myöskään pyritä ymmärtämään abstrakteja rakenteita tai yleisempiä periaatteita. (Stake 1994, 237.) Meidän tutkimuksemme on lähinnä varsinainen tapaustutkimus, sillä tarkoituksenamme oli ymmärtää paremmin tiettyä tapausoppilasta. Näimme siis itse tapauksen mielenkiintoisena.

Stake (1994, 237) toteaa kuitenkin, että todellinen ja instrumentaalinen tapaustutkimus eivät välttämättä ole erotettavissa toisistaan, sillä tutkimuksessa voi olla useita muuttuvia intressejä. Meidän tutkimuksemme oli mukana myös piirteitä instrumentaalisisesta tapaustutkimuksesta, sillä yhtenä lähtökohtanamme oli tutkia avoimen kohtaamisen idean toimivuutta opettaja-oppilas-suhteessa.

4.3 Työmaan kuvaus

Toteutimme tutkimuksemme empiirisen vaiheen kevätlukukaudella 1997. Varsinainen tutkimus kesti kaksi viikkoa (10.-21.3.). Kuviossa 1 on tiivistetysti esitetty, miten tutkimuksemme eteni.

Esitutkimus- jakso 4.3.-7.3.	- Tarkkailumenetelmän testaaminen - Videoinnin opettelua - Keskusteluhaastattelu 5.3.
Vko 1 10.- 14.3.	- Kaisa opettaa, Kirsi tarkkailee - Videointi 12.-13.3. - Keskusteluhaastattelu
Vko 2 17.-21.3.	- Kaisa opettaa, Kirsi tarkkailee - Videointi 17.-21.3. - Keskusteluhaastattelut 17.3. ja 20.3. - Arin haastattelut 20.3. (kaksi kertaa) ja 21.3.
Tutkimus- jakson jälkeen	- Keskusteluhaastattelu 7.4. - Arin vanhempien haastattelut 17.4.

KUVIO 1. Tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksemme alkoi tutustumisviikolla. Viikon tavoitteena oli tutustua kouluun ja totuttaa oppilaat kahden tutkijan olemassaoloon luokassa. Lisäksi suunnittelimme ja testasimme tarkkailumenetelmiä sekä videointia tulevaa tutkimusta varten. Järjestimme myös yhden keskusteluhaastattelun, johon osallistui luokan oma opettaja, Kaisa ja Kirsi.

Koulu, jossa toteutimme tutkimuksen, oli keskisuuri kaupunkikoulu. Tutkimusluokassa oli yhteensä 20 oppilasta. Luokka oli toimiva ja aktiivinen opetusryhmä, mm. työrauhaongelmia ei esiintynyt. Vaikutti sille, että oppilaiden oli hyvä olla tässä ryhmässä. Luokan oma opettaja, Erja, oli kiinnostunut kehittämään omaa toimintaansa ja lähti innokkaana mukaan tutkimuksemme toteuttamiseen.

Tutkimusjakson aikana meille osallistujille muodostui erilaiset roolit. Kaisan rooli oli jo alusta alkaen selvä: hän oli osallistuva tutkija, joka toimi luokassa opettajana ja oli aktiivisesti rakentamassa suhdettaan Ariin. Kaisa piti tutkimuksen aikana lähes kaikki luokan oppitunnit, lukuunottamatta vieraan kielen, liikunnan ja käsityön tunteja. Erja piti ne ryhmätunnit (kolme tuntia), joille tapausoppilas ei osallistunut. Tutkimusaika oli aivan normaalia koulunkäyntiä. Tämä tarkoitti sitä, että muutaman tunnin suunnitelmiin tuli muutoksia yllätysvierailuiden vuoksi (esimerkiksi maitotytön vierailu ja rinnakkaisluokan teatteriesitys). Kaiken kaikkiaan Kaisa opetti kolmekymmentä tuntia. Ensimmäisellä viikolla tunteja kertyi 18 ja toisella 12.

Koko tutkimuksen ajan Kirsi oli ulkopuolisena tarkkailijana, joka ei varsinaisesti osallistunut luokan toimintaan. Hän observoi Arin ja Kaisan välistä vuorovaikutusta sekä huolehti videokameran käytöstä. Tallensimme videolle yhteensä 18 oppituntia. Kahtena ensimmäisenä päivänä (10.-11.3.) meillä ei kuitenkaan ollut videokameraa käytössä. Lisäksi perjantaina emme videoineet yhtään tuntia, koska Kaisa ei pitänyt sellaisia tunteja, joihin Ari olisi osallistunut.

Erjan rooli oli samankaltainen kuin aikaisemmin Kaisan opetusharjoittelun ohjaajana. Tosin tutkimusjakson aikana hänellä ei ollut velvollisuutta ohjata Kaisaa opettamisessa. Erja oli tutkimuksessamme osallistuva tarkkailija, joka saattoi oppituntien aikana luontevasti kommentoida käsiteltävää asiaa. Lisäksi meidän jokaisen tehtävänä oli pitää päiväkirjaa tutkimuksen etenemisestä. Keskusteluhaastatteluissa käsittelimme yhdessä havaintojamme ja kokemuksiamme tutkimuksesta.

Tutkimuksemme jatkui haastattelujen osalta vielä empirisen jakson jälkeenkkin. Järjestimme yhden keskusteluhaastattelun Erjan kanssa (7.4.). Kävimme myös haastattelemassa sekä Arin äitiä että isää heidän kotonaan (17.4.).

5 Aineiston hankintatavat

5.1 Observointi

Observointi on yleinen kvalitatiivisen tutkimuksen tutkimusmenetelmä. Tutkimusmenetelmänä sillä on monia etuja. Olemalla kentällä ja tarkkailemalla tutkija pystyy ottamaan huomioon kontekstin. Suoran tarkkailemisen avulla tutkija saa persoonallista tietoa ja oman kokemuksen, jotka auttavat ymmärtämään sekä tulkitsemaan tilanteita. Haastattelussa tutkija saa aina tietoa toisen ihmisen näkökulman kautta; suoran tarkkailun avulla hän pääsee itse näkemään tilanteita, eikä jää muiden valikoitujen näkökulmien taakse. Tarkkailemalla voi myös nähdä sellaisia asioita, joista tutkimuksen kohdehenkilö ei halua puhua haastattelussa. (Patton 1990, 203 - 205.) Observoinnilla on myös omat rajoituksensa. Observoimalla voidaan havainnoida vain ihmisten ulkoista käyttäytymistä: tutkimuskohteen ajatuksia ei voida nähdä. Avoin tarkkailu voi myös häiritä tarkkailun kohteena olevia ja siten vääristää luonnollista tilannetta. (Patton 1990, 244.)

Observointi voi olla luonteeltaan joko avointa tai suljettua sen mukaan, kerrotaanko osallistujille tarkkailemisesta ja tutkimuksen luonteesta. Grönforsin (1982, 79) mielestä tutkimuksen luonnetta ei kannata salata, vaan ilmoittaa se rehellisesti, tosin yksityiskohtien selostaminen on turhaa. Patton (1990, 212) suosittelee myös avointa tarkkailua omien kokemustensa perusteella, sillä tarkkailun peitteleminen ja salaaminen voivat aiheuttaa stressiä tarkkailijalle.

Meidän tutkimuksemme oli luonteeltaan avoin. Selvitimme ennen tutkimusta luokanopettajalle tutkimuksemme menetelmiä ja päämääriä. Luokanopettaja kertoi tapausoppilaalle tutkimuksemme tarkoituksesta ja kysyi, suostui-

siko Ari olemaan tutkimuksemme kohteena. Tiedotimme tutkimuksesta myös tapausoppilaan vanhemmille ja pyysimme heiltä luvan tutkimuksen toteuttamiseen. Halusimme avoimuudella poistaa salailua ja siitä aiheutuvia eettisiä ongelmia. Tutkimuksemme herätti muutenkin monia eettisiä kysymyksiä. Niitä käsittelemme enemmän luvussa 6.1.

5.1.1 Ulkopuolinen observointi

Observointi voi olla joko ulkopuolista tai osallistuvaa tarkkailua. Ulkopuolisen havainnoinnin ideana on "oppia katsomalla" (Grönfors 1982, 90). Ulkopuolinen tarkkailija seuraa esim. luokan sivussa istuen tapahtumia, mutta ei itse osallistu tutkittavaan tilanteeseen. Näin hän voi säilyttää etäisyyttä ja objektiivisuutta suhteessa tutkittaviin. Meidän tutkimuksessamme Kirsi oli tällainen ulkopuolinen tarkkailija.

Uusikylä (1979) erittelee tarkemmin ulkopuolista observointia. Meidän tutkimuksemme observointi oli hänen jaottelunsa mukaan lähinnä tapahtumien muistiin kirjoittamista, vaikka siinä olikin piirteitä järjestelmällisestä observoinnista. Tapahtumia muistiin kirjoittamalla saadaan yleisluonteista ja epäsystemaattista tietoa. Vaikeutena voi olla se, että havainnoijan on vaikea jakaa tarkkaavaisuutensa muistiin merkitsemisen ja tapahtumien seuraamisen välillä. Järjestelmällisessä observoinnissa käytetään usein apuna teknisiä välineitä. Siinä tehdään tarkka ennakkosuunnitelma, jossa muodostetaan tarkkailua helpottavia kategorioita tai luokkia. Järjestelmällinen tarkkailu on siten paljon systemaattisempaa kuin tapahtumien muistiin kirjoittaminen. (Uusikylä 1979, 29, 33.)

Meidän tutkimuksemme tarkoituksena oli saada yleisluonteinen kuva Kaisan ja Arin vuorovaikutuksesta ja kohtaamisista, joten käytimme luokassa tapahtumien muis-

tiin merkitsemistä. Lisäksi käytimme observoinnissa videokameraa apuna. Emme halunneet rajata todellisuuden havainnointia luomalla etukäteen keinotekoisia kategorioita, kuten järjestelmällisessä observoinnissa tehdään. Teimme kuitenkin suunnitelmia siitä, mitä havainnoidaan ja kuinka tarkasti havainnot kirjoitetaan muistiin. Tämä tarkkailumetodin hienosäätö tapahtui tutustumisviikolla. Samalla testasimme myös ulkopuolisen tarkkailun luotettavuutta vertailemalla tarkkailujemme tuloksia.

Tutustumisviikolla observoimme molemmat tutkijat kolmen päivän aikana luokanopettajan pitämiä tunteja ja jokaisen päivän päättyessä vertasimme muistiinpanojamme. Ensin kirjoitimme vapaasti ylös kaiken, mitä opettajan ja tapausoppilaan välillä tapahtui. HavaitSIMME näissä muistiinpanoissa pieniä tarkkuuseroja. Toinen meistä oli kirjoittanut opettajan kommentit ja kysymykset tarkemmin muistiin kuin toinen. Sovimme toisen päivän jälkeen, kuinka yksityiskohtaisesti merkitsemme muistiin esimerkiksi opettajan lausahdukset. Tuona päivänä (5.3.) Kirsi kirjoitti päiväkirjaansa:

Open kommenttien kirjoittamisessa oli vähän epäselvyyttä (kuinka tarkasti kirjoittaa ne ja kuinka saada sävy sekä tunnelma mukaan). Päätimme yhdessä, että tarkkailtaessa kirjoitetaan open kommentit suoraan ylös, jos ne ovat lyhyitä. Muuten kirjoitetaan kommenttien sisältö lyhyemmin. Tärkeätä on myös kirjoittaa sävy ylös, vaikka se voikin olla jo tilanteen tulkintaa.

Muistiinpanomme muuttuivat yhdenmukaisemmiksi viimeisenä esitestauspäivänä (6.3.). Tästä on näytteenä ote Kirsin ja Kaisan muistiinpanoista sekä Kirsin päiväkirjasta:

Nokkisläksyn soittaminen. Ari kuuntelee, ei soita läksyä (ei ole muistanut harjoitella). Muut saavat uuden laulun, Ari saa tehtäväksi harjoitella van-

haa. Ari istuu ja on toimeettomana. Erja neuvoo vaihtamaan kättä. Ari soittaa välillä muiden mukana. (Kirsin muistiinpanot)

Nokkisläksyn kuulustelu. Ari ei soittanut. Laulun opettelua. Ari makoilee pulpetilla. Ope kehottaa harjottelemaan nyt vanhaa läksyä. Ope: "Ari vaihda kättä", kun väärä käsi on ylhäällä. Muut opettelevat uutta nuottia. Ari soittaa mukana kuin muutkin. (Kaisan muistiinpanot)

Nyt alkaa tuntua sille, että tarkkaileminen onnistuu. Vertailimme taas tarkkailutuloksiamme ja ne näyttivät olevan hyvin samanlaisia. Välillä jommalta kummalta oli jäänyt huomaamatta joitakin yksittäisiä pieniä tapahtumia, esim. Arin viittaaminen, mutta ne eivät kuitenkaan vääristä sitä kuvaa, mikä muodostuu koko tunnista tai koulupäivästä. Yritän olla mahdollisimman huolellinen tarkkailussa, mutta loppujen lopuksi pienet puutteet eivät tunnu kokonaisuudessa. (Kirsin päiväkirja 6.3.)

5.1.2 Osallistuva observointi

Osallistuva tarkkailu on kokoava kenttätömenetelmä, jossa voi yhdistyä sekä tarkkailu että haastattelu. Osallistuvan tarkkailun ideana on saada mukana olijan kuva siitä, mitä tapahtuu. Osallistuva tarkkailija ei vain näe tapahtumia, vaan myös tuntee ne. Koululuokassa aikuinen tarkkailija ei luonnollisesti voi olla lapsiryhmän jäsen, mutta aikuisena hän voi olla mukana. (Patton 1990, 206 - 208.) Pollardin (1985, 227) mukaan opettajan rooli on yksi harvoista luonnollisista osallistujan rooleista luokassa. Opettaja voi vuorovaikutuksen kautta tulla osallistujaksi luokassa.

Meidän tutkimuksessamme Kaisa oli myös itse observoin-

nin kohteena, sillä tutkimustehtävänäimme oli tarkastella hänen suhdettaan tapausoppilaaseen. Kaisa oli kuitenkin samalla myös osallistuva tarkkailija, joka kirjoitti koulupäivien aikana ja niiden jälkeen päiväkirjaansa omia havaintojaan suhteestaan Ariin. Luokan oma opettaja, Erja, ei ollut varsinainen tutkija, mutta hän oli myös jossain määrin osallistuvana tarkkailijana. Tutkimuksessamme oli siis kolme tarkkailijaa ja -tutkimusmenetelminä oli sekä ulkopuolinen että osallistuva tarkkailu.

5.2 Videointi

Grönfors (1982, 141) pitää videointia hyvänä apukeinona tapahtumien mieleenpalauttamisessa. Videointi lisää myös observoinnin luotettavuutta (Patton 1990, 248). Meidän tutkimuksessamme videointi toimi observoinnin tukena, sillä videoiden avulla pystyimme jälkeempään palaamaan luokkatodellisuuteen. Niitä katselemalla tutkimuksen aikana ja sen jälkeen varmistimme, mitä oppitunneilla todella tapahtui. Videoiden avulla pystyimme myös palaamaan erilaisten tilanteiden tunnelmiin ja sävyihin, mitkä eivät aina muistiinpanoista ja päiväkirjamerkinnoistä tulleet ilmi.

Mietimme tutkimusta suunnitellessamme, kuinka paljon videointi häiritsee luokan normaalia toimintaa. Uusikylä (1979, 51) on perehtynyt tähän kysymykseen useiden tutkimusten kautta. Hän referoi mm. Weickin vuonna 1968 tekemää tutkimusta, jonka mukaan videointi ja observointi unohtuu nopeasti tutuissa olosuhteissa. Luotimme omassa tutkimuksessammekin siihen, että tuttu ympäristö ja ihmiset auttaisivat videokameran hyväksymisessä osaksi luokkaa. Patton (1990, 247 - 248) toteaa myös, että videointi on muuttunut paljon yleisemmäksi ja tutummaksi nykypäivänä, joten se ei enää ole niin erikoinen ja häiritsevä metodi.

Tutkimusluokassammekin oli videoitu tunteja aikaisemmin. Totutimme kuitenkin tutustumisviikon aikana oppilaita videointiin. Samalla meillä oli hyvä tilaisuus testata, mikä olisi paras paikka videokameralle. Videoimme keskiviikkona ja torstaina (5.-6.3.) useita oppitunteja. Aluksi videokamera kiinnosti lapsia paljon ja monet ilveilivät sille ohimennessään. Pyrimme itse käyttäytymään niin, että emme tehneet videoinnista mitään erikoista ja suurta asiaa. Yllättävän äkkiä, jopa ensimmäisen videoitavan koulupäivän aikana, kameran olemassaolo näytti jo unohtuvan ja koulunkäynti sujui tältä osin häiriöttä.

5.3 Haastattelu

Opetuksen tarkkailemisen lisäksi kokosimme aineistoa haastatteluilla ja keskusteluilla. Haastattelu onkin ehkä tyypillisin tutkimusmenetelmä kvalitatiivisissa tutkimuksissa (Syrjälä & Numminen 1988, 94). Se täydentää usein observointia, sillä observoimalla ei voida selvittää mm. toisen ihmisen tunteita, ajatuksia ja tarkoitusperiä. Haastattelun tarkoituksena on saavuttaa tutkittavan henkilön näkökulma. (Patton 1990, 278.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu on sosiaalinen prosessi, jossa sekä haastattelija että haastateltava vaikuttavat toisiinsa. Haastattelu on vuorovaiikutusta ja se voi onnistua vain, jos molemmat osapuolet hyväksyvät haastattelutilanteen. Haastattelija ei siten voi olla vain tekninen, persoonaton henkilö, vaan hänen on oltava aito oma itsensä. Haastateltavaan on myös pyrittävä luomaan luottamuksellinen suhde. Näin tietojen saanti onnistuu ja myös tutkimuksen luotettavuus lisääntyy. (Syrjälä & Numminen 1988, 95, 98.) Hyvä haastattelu onkin sellainen tilanne, jossa yksilöiden on helppo puhua vapaasti omista näkökannoistaan (Bogdan & Biklen 1992, 97).

Patton (1990, 287) pitää erittäin tärkeänä, että laadullisessa haastattelussa haastateltava saa vastata omin sanoin kertoessaan omasta perspektiivistään. Myös Bogdan ja Biklen (1992, 97) pitävät tätä omin sanoin vastaamisen periaatetta kvalitatiivisen haastattelun kriteerinä. Kysymykset voivat sen sijaan olla standardeoituja, etukäteen suunniteltuja tai spontaaneja, haastattelutilanteesta nousevia. Meidän tutkimuksessamme suurin osa haastatteluista täytti kvalitatiivisen haastattelun ehdon haastateltavan omin sanoin vastaamisesta. Tapausoppilaan haastattelut olivat kuitenkin osittain vaihtoehtokysymyksiä, joten ne eivät olleet puhtaasti kvalitatiivisia haastatteluja.

5.3.1 Luokanopettajan haastattelut

Esitutkimusjaksolla suoritimme luokanopettajan alkuhaastattelun (5.3.). Tutkimusjakson aikana järjestimme kolme aamukeskustelua (11.3.; 17.3.; 20.3.), joissa olivat läsnä Erja, Kaisa ja Kirsi. Nämä keskustelutilanteet olivat nimensä mukaisesti ennemminkin meidän kolmen keskustelu- ja pohdiskeluhetkiä eivätkä virallisia haastattelutilanteita, vaikka olimmekin etukäteen miettineet kysymykset. Kahden viikon päästä jakson päättymisestä (7.4.) oli vielä loppukeskustelu. Nämä kaikki keskustelut luokanopettajan kanssa olivat luonteeltaan vilkkaita, vastavuoroisia ja avoimia.

Kaisa: Entäs sitten sun ja Arin suhteesta, miten sä voit kuvailla sun ja Arin suhdetta niinku opettaja-oppilas -suhteena? Mimmonen se on?

Erja: Nyt tekis mieli valehdella (yleistä naurua). Mun on sanottava kyllä, että mulla on hirveen vaisu suhde Ariin.

(Keskusteluhaastattelu 5.3.)

Tilanteiden luontevuutta edisti se, että kahden harjoittelujakson aikana Kaisan ja Erjan välille oli jo

muodostunut avoin ja luottamuksellinen suhde. Tutkimuksemme haastattelutilanteet olivat tasavertaisia keskusteluja. Haastattelun onnistumisen kannalta jokaisen osapuolen panos onkin yhtä tärkeä (Syrjälä & Numminen 1988, 95).

Syrjälä ja Numminen (1988, 106) käyttävät tällaisesta ryhmähaastattelusta, jossa yhtä henkilöä haastattelee monta haastattelijaa, nimitystä tiimihaastattelu. Patton (1990, 281) kuvaa tällaista käyttämämme haastattelun lajia epämuodolliseksi keskusteluhaastatteluksi. Siinä on mahdollista säilyttää maksimaalinen joustavuus, jotta kaikki osanottajat voivat olla suuntaamassa keskustelua tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Nauhurin käyttö apuvälineenä voi olla tarkoituksenmukaista joissakin tilanteissa. (Patton 1990, 281 - 282.)

Epämuodollisen keskusteluhaastattelun vahvuutena on se, että kysymykset ovat yksilöityjä, keskustelu on välitöntä ja tutkija pystyy olemaan sensitiivinen yksilöllisille sekä tilanteista johtuville muutoksille. Heikkoutena voidaan pitää sitä, että tällainen haastattelu vaatii paljon aikaa ja hyviä keskustelutaitoja haastattelijalta. Esimerkiksi oivaltaminen ja kysymysten muotoilu täytyy tapahtua nopeasti tilanteessa. Tällaisen haastattelun analysointi ja yhteenveto ovat myös vaikeita. (Patton 1990, 282.) Keskusteluhaastattelu ei ole siten helppo ja yksinkertainen metodi, vaikka se vaikuttaakin arkipäiväiseltä keskustelulta.

Järjestimme tutkimuksemme aikana erillisiä haastattelutilanteita luokanopettajan kanssa ja mietimme valmiiksi joitakin keskustelunaiheita. Käyttämämme menetelmä ei ollut siten täysin Pattonin (1990) kuvaileman epämuodollisen keskusteluhaastattelun kaltainen. Epämuodollinen keskusteluhaastattelu kuvaa kuitenkin muuten haastattelumenetelmämme: keskustelumme suuntautuivat jokaisen osapuolen panoksen mukaan ja tunnelma oli luonteva ja välitön. Käytimme apuvälineenä nauhuria, mutta se ei tuntunut häiritsevältä haastatteluti-

lanteissa. Etenkin analysointivaiheessa nauhoitukset ovat olleet erittäin tärkeitä.

5.3.2 Arin haastattelut

Tutkimusjakson toisen viikon lopulla (20.3. aamulla ja iltapäivällä sekä 21.3.) Kaisa haastatteli Aria kolme kertaa. Päätimme haastatella häntä vasta tutkimuksen viimeisinä päivinä, jotta varsinainen suhteen eteenpäin vieminen tapahtuisi todellakin koulun arkipäivissä, eikä erityisten keskusteluhetkien kautta. Tutkimuksemme lähtökohtanahan oli, kuinka opettaja pystyy kohtaamaan oppilaan nimenomaan normaalin koulupäivän puitteissa.

Arin haastattelun pohjana käytimme sekä avoimia kysymyksiä että vaihtoehtoja. Nämä haastattelut eivät siten olleet täysin kvalitatiivisia. Pattonin (1990, 290) mukaan kvalitatiivisessa haastattelussa ei koskaan anneta valmiita kategorioita, sillä tarkoituksena on kuulla haastateltavan omaa terminologiaa, hänen kuvauksiaan ja kokemuksiaan asioista. Me päädyimme käyttämään myös vaihtoehtokysymyksiä, koska tiesimme että tapausoppilas ei ole puhelias lapsi. Luokanopettajan kanssa keskusteltaessa kävi ilmi, että Arin on vaikea ilmaista itseään. Esimerkiksi kokeissa Ari ei mielellään vastaa avoimiin kysymyksiin, vaikka tiedollisesti hän niihin pystyisikin. Tällaisella ajattelulla rikoiimme kuitenkin kvalitatiivisen haastattelun lähtökohtaoletusta, että toisen ihmisen näkökulma voidaan saada selvitettyä avointen kysymysten avulla (Patton 1990, 278).

Tapausoppilaan haastattelujen luotettavuutta paransi se, että Kaisa oli saavuttanut Arin luottamuksen suorittamiensa harjoittelujaksojen aikana. Haastattelutilanteissa Kaisasta tuntui kuitenkin vaikealta muodostaa tasapuolinen keskustelusuhde ja päästä näkemään tapausoppilaan maailmaa. Syrjälän ja Nummisen (1988, 99) mukaan haastattelu onkin aina jossain määrin sidoksissa

osapuolten rooleihin, tehtävämäärittäisiin ja taustoihin. Ehkä näissäkin haastatteluissa opettajan ja oppilaan roolit olivat vaikeuttamassa tasapuolisen keskustelusuhteen luomista.

Haastattelutilanteiden alussa keskustelu kuulumisista oli luontevaa, mutta itse haastattelut olivat jokseenkin jäykkiä ja Ari tuntui vaiteliaalta. Arin vastaukset olivat useimmiten vain myöntelyjä Kaisan kysymyksiin. Bogdan ja Biklen (1992, 96) toteavat, että "small talk" haastattelun alussa on tärkeä jään rikkojana ja joskus se voi viedä kauankin aikaa, jopa yhden kokonaisen haastattelukerran. Meidän tutkimuksessamme Ari olisi voinut tarvita enemmän aikaa outoon tilanteeseen totuttamiseen ja keskusteluyhteyden luomiseen.

Seuraavana on esimerkki Arin vastaustyylistä haastattelutilanteessa 20.3.:

Kaisa: Onks koulussa ollu erilaista nyt kun mää oon ollu opettajana?

Ari: On.

Kaisa: Miten se eroo ajasta, kun mää en oo?

Ari: En tiiä.

Kaisa: Äsken sanoit niistä, että mää annan vähemmän läksyjä. Ettei vaadi niin paljon työtä, sitäkö tarkoitat?

Ari: Mmm.

Kaisa: Onks tota niin, jos mää vähän taas autan sua, nii onks koulussa ollu ilosempaa...

Ari: On.

Kaisa: Onko ollu? (Ari nyökkää.) Joo. Entä onko ollu virkeempää?

Ari: Ei oo ollu.

Kaisa: Joo. Entäs no vaativampaa tai vaikeempaa?

Ari: Ei.

Kaisa: Entäs tylsempää?

Ari: Ei.

Kaisa: Ei oo ollu tylsempää. Joo. Miten jos tota, jos lupaisit olla rehellinen, ja jos mää kysyn

sulta, että millanen mä oon opettajan, osaisiks sä kertoo? (Ari pyörittää päätään.) Et osaa kertoa. Saanks mä antaa sulle taas vaihtoehtoja?

Ari: Joo.

Tästä otteesta voi huomata myös sen, että me tutkijat emme olleet perehtyneet tarpeeksi haastattelumetodiin emmekä näiden haastattelukysymysten miettimiseen. Patton (1990, 297) toteaa, että kun haastateltavaa ei saada puhumaan, ovat usein ns. kyllä-ei -kysymykset hallitsevina tilanteessa. Tämä tarkoittaa siis kysymyksiä, joihin voi vastata pelkästään yhdellä sanalla, kyllä tai ei. Normaalielämässä keskustelumme ovat täynnä tällaisia kysymyksiä ja niitä pidetään aivan tavallisina kysymyksinä. Sen sijaan haastattelutilanteessa haastateltava keskittyy tarkemmin kuuntelemaan kysymysten rakennetta ja myös ottaa kysymykset kirjaimellisesti. Etenkin lapsilla on tällainen taipumus ottaa haastateltavan kysymykset kirjaimellisesti. (Patton 1990, 298, 300.)

Kyllä-ei -kysymysten hallitessa haastattelua, haastattelija saattaa alkaa arvailemaan mahdollisia vastauksia ja johdattelemaan haastateltavaa (Patton 1990, 300). Bogdan ja Biklen (1992, 88) toteavat, että aikuisilla on usein liiallinen pyrkimys ohjata keskustelua lasten kanssa. Tällaisesta epäonnistuneesta haastattelusta on merkkinä mm. se, kun haastattelija puhuu huomattavasti enemmän kuin haastateltava (Patton 1990, 300). Arin haastattelut ovat siten olleet teknisesti epäonnistuneita, emmekä ole saaneet niistä merkittävää tietoa tutkimustamme ajatellen. Tämä on harmillista, sillä Arin näkökulma erilaisista tilanteista olisi ollut erittäin tärkeä meille.

5.3.3 Vanhempien haastattelut

Kuukauden kuluttua tutkimuksen päättymisestä (17.4.)

haastattelimme Arin äitiä ja isää erikseen heidän kotoon. Vanhempien haastatteluissa käytimme standardoituja avoimia kysymyksiä. Tällaiset kysymykset ovat etukäteen mietittyjä ja järjestettyjä, joten niissä on vain vähän joustavuutta. Standardoituja avoimia kysymyksiä käytetään, kun halutaan vähentää haastattelijan vaikutusta ja pitää kysymykset mahdollisimman samanlaisina eri haastateltavien kohdalla. Niiden avulla voidaan siten saada suhteellisen systemaattista ja vertailtavissa olevaa tietoa. (Patton 1990, 281, 285.)

Standardoitujen avointen kysymysten avulla voidaan säilyttää spontaanisuus tutkimusprosessissa, koska haastateltava voi vastata kysymyksiin omin sanoin. Heikkoutena tässä metodissa on se, että haastattelutilanteessa ei voida käsitellä sellaisia asioita, joista ei ole tehty kysymyksiä (Patton 1990, 285 - 286.) Me emme kuitenkaan pitäytyneet valmiissa kysymyksissä niin tarkasti, vaan pyrimme ottamaan myös tilanteen ja siitä nousevat uudet näkökulmat huomioon kysymyksissä. Näin vältimme tämän metodin heikkouden eli liiallisen sitoutumisen valmiisiin kysymyksiin tilanteesta välittämättä.

Olimme kummatkin läsnä molemmissa haastattelutilanteissa, jotta pystyimme saamaan siitä kahden ihmisen kokemuksen. Nämä haastattelut tuntuivat luottamuksellisille ja niiden tunnelma oli avoin ja lämmin. Arin äiti ja isä olivat hyvin kiinnostuneita lapsestaan ja siitä, miten hänen koulunkäyntiään voitaisiin edistää. Meille tutkijoille jäi haastattelujen jälkeen tunne, ettei mitään tutkimuksen kannalta olennaista jätetty sanomatta. Äidille ja isälle esitettiin samat kysymykset, joihin he vastasivat jokseenkin samalla tavalla.

Tässä on esimerkkinä ote sekä isän että äidin haastatteluista 17.4.. Kysymyksenä oli, millainen lapsi Ari on.

Äiti: Tota, aika rauhaton ja jos vertaa niinku kah-

teen muuhun veljekseen, niin paljon vilkkaampi. Semmonen avoimempi. Isompi aina sanookin, että aha, elefantti tuli taloon, just kun jostakin sanoo niinku, tota ei oo samaa mieltä, ett sanoo kieltävän vastauksen, niin silloin se suuttuu ja lähtee elefantti yläkertaan. Ja sitten se on jonkin aikaa omassa huoneessa ja tulee rauhallisena, joskin vähän mököttää, niin tulee takasin. Se on ku tulta ja tappuraa, kun se suuttuu. Mutta en tiiä sitten, ei varmaan koulussa sitä näytä.

Isä: Millanen... No, kyllähän se ihan hyvä laps on, ei siinä mitään. Mutta luonteeltaan on sellanen vähän äkkipikainen, että vaihtelee sen mielialat aika nopeesti. Ei ne tietysti mitään pahoja ne mielialavaihtelut oo, mutta aika nopeita on vaihtelut, että ne tapahtuu hyvin äkkiä.

Vertaillenamme vanhempien vastauksia huomasimme niiden olevan sisällöltään samankaltaisia. Tämä kertoo heidän haastattelujensa yhdenmukaisuudesta ja luotettavuudesta.

5.4 Kenttäpäiväkirjat

Empiirisen tutkimusjakson aikana pidimme jokainen (Kaisa, Kirsi ja Erja) omaa päiväkirjaa tutkimuksen etene- misestä. Kirjoitimme kenttäpäiväkirjoihin vapaasti omista tunnelmista, ajatuksista ja kokemuksista tutkimukseen liittyen. Erjan osalta päiväkirjamerkin- nät lopuivat kuitenkin jo ensimmäisen viikon torstaihin (13.3.). Koulukiireiden ohella hän ei saanut kirjoitettua päiväkirjaansa, vaan kertoi ajatuksistaan ja kokemuksistaan yhteisissä keskusteluissamme.

Grönfors (1982, 135, 136) suosittelee tällaisen kenttäpäiväkirjan pitämistä. Hänen mukaansa se on lähinnä tutkimusprosessia kuvaava asiakirja, johon on tärkeää

kirjoittaa huomioita ja arvioita tutkimuksen yleisestä kulusta sekä metodologisista ja menetelmällisistä seikoista. Bogdan ja Biklen (1992, 107) puhuvat osallistuvan observoinnin yhteydessä kenttämuistiinpanoista, jotka ovat kirjoitettu selostus siitä, mitä tutkija kuulee, näkee, kokee ja ajattelee kootessaan aineistoa. Kenttämuistiinpanoihin liittyy myös reflektiivinen osa, jossa tutkija reflektoi persoonallisemmalla tasolla tutkimuksen etenemistä ja omaa subjektiivista kokemustaan (Bogdan & Biklen 1992, 121). Kenttämuistiinpanot vastaavat siten meidän tutkimuksessamme käytettyä kenttäpäiväkirjaa.

Päiväkirjan pitäminen voi auttaa murtamaan totunnaisia ajattelumalleja. Päiväkirjaa voi käyttää apuvälineenä yhtä hyvin yksilön henkilökohtaista kasvua tavoiteltaessa kuin laajemmissa koulutustarkoituksissakin. Päiväkirja onkin itse asiassa todella vanha itseilmaisun ja -reflektion muoto. Lukinsky (1995, 233) käyttää termiä reflektiivinen vetäytyminen tarkoittaessaan kykyä vetäytyä refleктоimaan, esim. jotakin satunnaista tapahtumaa, ja sitten palaamaan tilanteeseen paremman ymmärryksen kanssa. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjaa kirjoittamalla on keino liittää ajatukset, tunteet ja toiminta toisiinsa. Päiväkirjaan ei siten kirjata vain ulkoisia tapahtumia vaan myös sisäistä etsintää, joten se on apuväline pyrkimyksessä elämän sisäisten ja ulkoisten puolten yhdistämiseksi. (Lukinsky 1995, 233 - 235.)

Kenttämuistiinpanot voivat myös auttaa tutkijaa näkemään, kuinka aineiston keruu on vaikuttanut tutkimussuunnitelmaan, ja säilyttämään itsetietoisuuden siitä, kuinka aineisto on vaikuttanut häneen (Bogdan & Biklen 1992, 107). Kenttäpäiväkirjat ovatkin olleet meille tärkeitä etenkin tutkimuksen raportointi- ja analysointivaiheessa, sillä niiden avulla on ollut helppo palata tutkimusjakson aikaisiin asioihin. Ne ovat auttaneet tutkimusprosessin ja tutkimusmenetelmien arvioinnissa.

Bogdanin ja Biklenin (1992, 107) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa käytetään osallistuvaa observointia, onnistunut lopputulos on riippuvainen yksityiskohtaisista, tarkoista ja laajoista kenttämuistiinpanoista. Meidän tutkimuksessamme kenttäpäiväkirjoissa on reflektoituna myös sellaisia asioita, joita emme muiden metodien avulla ole saaneet esille. Esimerkiksi Kaisa on pohtinut päiväkirjassaan tuntemuksiaan läheisyydestä hänen ja Arin välisissä kohtaamistilanteissa.

6 Miten rakentaminen etenee?

6.1 Eettisiä kysymyksiä

Kirsi: Onko meillä yleensäkin oikeus puuttua siihen (Kaisan ja Arin suhteeseen), että mennään sitten siihen ikään kuin luomaan jotain suurempaa? Haluaako se lapsi sitä itse?

Kaisa: Sitä mää kans eilen mietin, perusteluja tälle, että voiko tätä sitten tehdä. Sitten toisaalta se kuva, mikä Arista on jäänyt, että se mielellään kuitenkin on siinä.

Erja: Joo!

(Keskusteluhaastattelu 11.3.)

Munter (1996, 80) lainaa Tobinia ja Davidsonia (1990), joiden mukaan eettiset kysymykset ovat tutkimusprosessiin kuuluvia jännitteitä. Eettiset kysymykset herättävät jatkuvaa pohdintaa tutkimuksen edetessä, eikä niihin aina löydy selkeitä ratkaisuja.

Tutkimusjakson aikana pohdimme, voiko opettaja puuttua oppilaan persoonaa ja sosiaalisuutta koskeviin asioihin. Entä mitkä oikeastaan ovat opettajan velvollisuudet ja oikeudet?

Erja: Kysymyksen ydin on nyt se, että voidaanko lasta pakottaa avoimeen kohtaamiseen. Tietysti se on sitten ammatti-ihmisen keinoja, että kokeeko se lapsi tullessa pakotetuksi, että saako sen homman toimimaan niin, että lapsi mielellään tulee ja kohtaa ja juttelee asioista. --- Ja jos sitten kykenee huomioimaan sen, että se ei mene lasta ahdistavaksi. Tai niinku silleen, että jos laps tuntee olonsa kiusaantuneeks, niin sit se on syytä lopettaa.

Kaisa: Tuosta kohtaamisesta vielä, mitä olen luke-

nut, niin yks erittäin tärkeä asia on se, että molemmat suostuu siihen. ---

Kirsi: Tässä on taustaoletuksena se, että on avoin itse, kun menee siihen. Niin kun on se vastapuoli siinä, niin se synnyttää siinä avoimuutta.

(Keskusteluhaastattelu 5.3.)

Meidän oli vaikea löytää tasapainoa siinä, missä määrin saamme tutkimuksen nimissä puuttua Arin opettaja-oppilas -suhteeseen. Uskoimme kuitenkin tutkimuksen vaikuttavan hänen parhaakseen, vaikka emme voineetkaan pyrkiä pysyvään muutokseen kahden viikon tutkimuksen perusteella. Kysymys oikeudesta puuttua Arin tilanteeseen tuntui vaikealle myös sen vuoksi, että hänellä ei ollut suuria esteitä oppimiselle, eikä yleensääkään koulunkäynnille.

Kaisa: Tällä viikolla on ruvennu vastuu painamaan. Missä määrin on oikeus pureutua yhen ihmisen siihen, mikä se on ja miten se käyttäytyy?

Erja: Se on hirveen suuri ongelma. Varsinkaan niinku tuommosessa tapauksessa, kun siitä ei oo sen käyttäytymisestä kellekään mitään haittaa. (Keskusteluhaastattelu 20.3.)

Tarviiko Arin suhteen tehdä yleensääkään mitään? Hän on ihan suosittu oppilas luokassaan, eikä hänellä ole suuria ongelmia. Onko Ari jo nyt tyytyväinen kouluelämäänsä, onko meillä oikeutta puuttua siihen? (Kirsin päiväkirja 5.3.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994, 11) nimetään yhdeksi koulun tehtäväksi "luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot". Opettaja luo suotuisan kasvatusympäristön sellaiseksi, jossa oppilaita rohkaistaan ottamaan oma tilansa, käyttämään omaa ääntään ja jossa jokaista heistä kunnioitetaan (Book & Putnam 1992, 25). Tätä tehtävää ei voi toteuttaa ilman opettajan ja oppilaan

väliseen suhteeseen puuttumista ja sen suuntaamista mahdollisimman hedelmälliseen suuntaan.

Moilasan (1996, 43) mukaan kasvattajan velvollisuutena on tietää ja määritellä tavoitteet paremmin kuin mihin lapsi pystyisi. Kasvatuksella on oltava päämäärä, mihin kasvatettava ohjataan. (Moilanen 1996, 43.) Tähän päämääräorientoitumiseen varsinkaan nuori kasvatettava ei pysty. Siksi opettajan pitää ottaa oma paikkansa ja arvioida herkästi, mikä on kullekin kasvatettavalle paras.

Kirsi: Se oli musta hyvä se sun (Erjan) teoria, että se lapsi luo sen suhteen. Itse voi jotain tarjota, mutta ei voi vääntää, että nyt meille tulee tällainen oppilas-opettaja -suhde.

(Keskusteluhaastattelu 11.3.)

Opettajan tehtävänä ei ole päättää yksin, mihin suuntaan opettaja-oppilas -suhdetta lähdetään kehittämään. On osuvampaa ajatella, että opettajan tehtävänä on luoda hyvä kommunikaatioilmasto suhteessa oppilaaseen. Näin opettaja tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden parempaan kasvuun, mutta ei pakota lasta mihinkään.

Erja kertoi, että hänellä on aika neutraali suhde Ariin. Hänellä oli oma teoria, jonka mukaan kukin lapsi hakee omanlaisensa suhteen opettajaan. Uskon, että tässä ajatuksessa on ideaa, mutta voiko opettaja myös olla aktiivinen ja hakea uudenlaista suhdetta lapseen? (Kirsin päiväkirja 5.3.)

6.2 Kuva tapausoppilaasta muuttuu

Olemme raporttimme alussa esitelleet, millainen kuva meillä oli tapausoppilaasta ennen empiiristä tutkimusta. Esitutkimusviikon alussa tilanne näytti samanlaiselta.

Ari oli yhtä ujon ja etäisen tuntuinen kuin ennenkin opetusjakson alussa. Hän ei ottanut minuun minkäänlaista kontaktia. (Kaisan päiväkirja 4.3.)

Yllätyimme kuitenkin pian tapausoppilaan käyttäytymisen muutosta: Ari oli virkeämmin mukana opetuksessa, eikä ollutkaan niin hiljainen ja veltto tunneilla kuin aikaisemmin syksyllä 1996. Luokanopettajan kanssa hänellä oli silti edelleen hyvin vähän kontakteja.

Ari viittaili tiistaina ahkerasti ja näytti elinvoimaiselle. Tosin hän ei ottanut yhtään muuta kontaktia opettajaan kuin vain opetuskeskusteluissa, kun halusi vastata kysymykseen. Siinä mielessä hän oli samanlainen kuin aikaisemmin. Ihmettelin kuitenkin, millainen tämä lapsi nyt on. Luokanopettaja kyllä sanoi, että Arin päivät ovat hyvin erilaisia. Toisinaan hän on aktiivinen ja toisinaan taas veltto, niin kuin itse hänet muistan. Tietysti oli mukava nähdä hänet tällaisena. (Kaisan päiväkirja 5.3.)

Varsinaisen tutkimusjakson alkaessa Ari oli edelleen aktiivinen ja eloisa oppitunneilla.

Ari oli tänä päivänä aktiivisesti mukana opetuksessa. Hän viittasi ja vastasi monella tunnilla opetuskeskustelujen aikana. Ari etsi myös yllättävän monta kertaa itse Kaisan huomiota. Neljä kertaa hän joko viittasi Kaisaa tulemaan luokseen tai meni käymään Kaisan luona näyttämässä työtään. (Kirsin päiväkirja 10.3.)

Tutkimusjakson loputtua vanhempia haastatellessamme kuvamme Arista laajeni edelleen. Vanhemmat eivät pitäneet Aria ollenkaan hiljaisena ja näkymättömänä lapse-
na. Ari oli kotona aivan erilainen.

Äiti: (Ari on) aika rauhaton ja jos vertaa kahteen

muuhun veljekseen, niin paljon vilkkaampi. Semmonen avoimempi. --- Mutta en tiiä sitten, ei varmaan koulussa sitä näytä.

Isä: Luonteeltaan se on sellanen vähän äkkipikainen, että vaihtelee sen mielialat kyllä aika nopeesti. Ei ne tietysti mitään pahoja ne mielialan vaihtelut oo, mutta aika nopeita on vaihtelut, että ne tapah-tuu hyvin äkkiä.

Kirsi: Näkyy täällä kotona hyvin?

Isä: Näkyy todella hyvin.

Vanhempien haastattelu yllätti meidät, vaikka tutkimus-jakson aikana kuvamme Arista olikin jo muuttunut paljon verrattuna alkutilanteeseen. Meidän ja luokanopettajan havaintojen mukaan Ari oli tasaisen rauhallinen oppi-las, joka ei näytä helposti tunteitaan, eikä kerro omista asioistaan. Tämä oli selvästi ristiriidassa vanhempien kuvan kanssa. Erja kertoi viimeisessä kes-kusteluhaastattelussa, kuinka hän oli havainnut tämän ristiriidan jo aikaisemmin:

Erja: Ja ainakin äitin puheen mukaan Ari on kauhean puhelias poika. Että eppu-toppuluokalla mä olin ihan ihmeissäni, kun se puhu niin tarkkaan kaikki asiat.

Kaisa: Ei voi olla totta, sama lapsi...

Kirsi: Ja koulussa ei niinku mitään.

Erja: Niin, sillä on jotenkin niin eriytynyt se kouluminä ja...

(Keskusteluhaastattelu 7.4.)

Oppiessamme näkemään tapausoppilaasta monia puolia ja muodostamaan kokonaiskuvaa hänen olemuksestaan, emme enää voineet sanoa Arin olevan vain tavallinen hiljai-nen lapsi. Tapausoppilaasta oli tullut yksilö, jonka käyttäytyminen vaihteli koulussa ja kotona. Tämä ta-pausoppilaan yksilöityminen vaikutti myös tutki-musongelmien muodostumiseen.

6.3 Tutkimusongelmien täsmentyminen

Tutkimusjakson aikana pohdimme paljon tutkimuksemme päämääriä. Lähdimme tekemään tätä tutkimusta selkeä tavoite mielessämme: halusimme selvittää, miten avoin kohtaaminen vaikuttaa hiljaiseen oppilaaseen. Vielä kentälle mennessämme tuo ajatus oli selkeästi ohjaamassa meitä. Vähitellen, kuten edellä olemme kertoneet, kuva Arista muuttui. Tutkimuksen perusajatus hiljaisen lapsen aktivoinnista avoimen kohtaamisen avulla kyseenalaistui.

Saamamme kuvan perusteella Ari ei ollut kuitenkaan oppitunneilla aktiivisesti mukana, hän ei ollut näkyvä lapsi luokassa. Tarkoitamme siis näkyvällä lapsella sitä, että lapsi ilmaisee avoimesti ja aktiivisesti itseään, omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Tutkimuksemme päämääränä säilyi opettajan ja oppilaan kohtaamisen tarkastelu. Empiirisen vaiheen aikana Kaisa pyrki avoimen kohtaamisen avulla vaikuttamaan Arin käyttäytymiseen koulussa, saamaan Aria näkyväksi oppilaaksi luokassa.

Alunperin halusimme selvittää tutkimuksen avulla, pysyykö opettaja kohtaamaan yksittäisen oppilaan koulun arjessa. Tarkastelukulmamme muuttui tutkimuksen aikana kohtaamisen laadun tarkasteluksi. Tutkimusongelmaksemme nousi kysymys, miten Kaisa ja Ari kohtaavat oppituntien aikana. Halusimme myös selvittää, miten avoin kohtaaminen vaikuttaa Ariin ja miten avoin kohtaaminen muuttaa opettaja-oppilas -suhdetta.

Yksi tutkimuksemme lähtökohta oli selvittää, miten oppilas kokee avoimen kohtaamisen. Odotimme saavamme Arilta tietoa hänen tuntemuksistaan ja kokemuksistaan tutkimusjaksolta. Halusimme nimenomaan selvittää, miltä hänestä tuntui opettajan ja hänen välinen avoin kohtaaminen. Kuten päiväkirjaotteista käy ilmi, huomasimme

tutkimuksemme edetessä, että tämä tavoite jää saavuttamatta.

Uskon, että saamme etsittyä tietoa Arin tuntemuksista suhteessa opettajaan. (Kaisan päiväkirja 10.3.)

Iltapäivän videohaastattelu oli todella turha. Ei Arista saanut mitään irti. Ei hän kommentoinut omaa käyttäytymistään mitenkään. Vastaukset olivat tasoa en tiedä tai ei mitään ihmeellistä. Turhauduin totaalisesti. Hänestä ei saa mitään irti. Emme pääse hänen kokemuksiinsa käsiksi, koska hän ei kerro niistä. (Kaisan päiväkirja 20.3.)

Keskustelimme hetken Kaisan kanssa ja päätimme, että ainakaan näillä näkymin emme haastattele Aria enää kertaakaan. Olemme olleet luokassa, tarkkailleet, jutelleet Erjan kanssa ja saaneet jotain haastatteluistakin. Sen täytyy nyt riittää. Emme voi väkisin saada lapsesta irti mitään. Teemme gradumme tämän aineiston pohjalta, jonka olemme saaneet kokoon. (Kirsin päiväkirja 21.3.)

Emme saaneet tutkimuksemme aikana selvitettyä Arin omaa kokemusta avoimesta kohtaamisesta. Jouduimme siten luopumaan tutkimusongelmasta tällaisenaan, mutta pyrimme Arin käyttäytymistä seuraamalla päättelemään, miten avoin kohtaaminen vaikuttaa häneen. Siirryimme siis tarkastelemaan Arin ei-kielellisiä viestejä. Myös tutkimusotteemme kuvaileva puoli tuli tämän myötä vahvemaksi.

Alunperin halusimme selvittää myös syitä tapausoppilaan hiljaisuuteen ja "näkyttömyyteen" luokassa. Tämä ajatus oli mielessämme vielä tutkimusjakson aikana, mutta huomasimme vähitellen, että emme voineet saada siihen selvää vastausta. Lisäksi se alkoi tuntua epäolennaiselta, sillä syitä selvittelemällä emme voineet muuttaa mitään luokassa. Opettaja-oppilas -suhteen

rakentaminen kohtaamisen avulla tuntui siinä hetkessä paljon tärkeämmälle. Buberin ajatusten mukaan päätimme antaa menneiden asioiden olla vaikuttamatta kohtaamiseen.

Tutkielmamme alussa olemme esittäneet lähtökohtana olleet tutkimusongelmamme (ks. luku 4.1). Edellä kuvattun prosessin kautta ne täsmentyivät seuraavanlaisiksi:

1. Miten Kaisa ja Ari kohtaavat oppituntien aikana?
2. Miten tutkimus vaikuttaa Ariin sekä Kaisan ja Arin suhteeseen?

6.4 Rakentamisvaiheen jälkeen

Suhteen rakentamisvaiheen jälkeen litteroimme kaikki haastattelut ja tutustuimme runsaaseen aineistoomme. Videoiden katsomisen ja Kirsin tarkkailumuistiinpanojen avulla suoritimme ensimmäisen analysointivaiheen: etsimme aineistosta järjestelmällisesti kaikki kohtaamistilanteet Arin ja Kaisan välillä. Tämän tuloksena syntyi tutkimusjakson kuvaus, joka on liitteenä (liite 1) raporttimme lopussa.

Alunperin olimme ajatelleet suorittavamme analysoinnin aineistolähtöisesti grounded theory -menetelmää käyttäen (ks. Patrikainen 1997, 129 - 130). Ensimmäisen analysointivaiheen jälkeen huomasimme kuitenkin tämän liian vaikeaksi tehtäväksi. Meidän oli vaikea saada etäisyyttä aineistoon ja löytää siitä toimivia kategorioita. Tämän vuoksi aloimme etsiä kommunikaatioteorian kautta teoreettista pohjaa ja käsitteitä aineiston analysointia varten. Teorian muodostus ja aineiston analysointi ovat kulkeneet koko ajan limittäisenä prosessina.

6.5 Tutkimuksen raportoinnista

Raporttimme on rakenteeltaan kronologinen. Yin (1994, 139) toteaa kronologisen raportin rakenteen olevan luonteva tapaustutkimukselle, joka tapahtuu tiettyinä ajanjaksona ja on sidoksissa aikaan. Olemme halunneet tällaisen raportoinnin avulla saada lukijan mukaamme prosessiin, jonka tuloksena tämä tutkielma on syntynyt.

Raportti voi parhaimmillaan tarjota lukijalle sijaiskokemuksen, jonka kautta hän voi laajentaa omaa tietoisuuttaan ja ymmärtämistään. (Stake 1994, 240) Pyrimme saamaan tästä raportista elävän sisällyttämällä siihen runsaasti lainauksia aineistostamme. Lisäksi kuvaamme mahdollisimman tarkasti havaintojamme kentällä, tutkimuksemme etenemistä ja analysoinnin tekemistä. Syrjälän ym. (1994, 99) mukaan näin voidaan myös parantaa tutkimuksen luotettavuutta, sillä lukija pystyy tarkan raportoinnin perusteella itse arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja tulkinnan osuvuutta.

Tutkimuksemme on ollut jatkuvaa jälkikäteisreflektiota. Tarkastelemme raportissammekin kriittisesti ennakkoolettamuksiamme ja katsomme kentällä oppimiamme asioita uudelleen eri teorioiden valossa. Refleктоimalla yritämme löytää uusia perspektiivejä, jotka auttavat selittämään todellisuutta. Tämä taas mahdollistaa muutoksen omassa tavassamme olla tekemisessä maailman kanssa. (Mezirow 1995a, 23, 29.)

Kiviniemi (1997, 17 - 18) määrittelee reflektion olevan oman toiminnan, sen perusteiden sekä seuraamusten, kriittistä analysointia, jonka päämääränä on toiminnan kehittäminen. Hän toteaa, että reflektiolla on kaksinaisluonne. Ensinnäkin reflektio on henkilökohtainen prosessi, jossa syvennyttään tarkastelemaan omia tunteita, ajatuksia, asenteita ja toimintaa. Analysoimalla omia toimintamalleja ja arvostuksia kehitetään omakoh-

taisia toimintakäytäntöjä ja ajattelutapoja. Toiseksi, reflektio on ilmiöiden, toiminta- ja ajattelutapojen käsitteellistämistä ja abstrahointia. Refleктоimalla pyritään ottamaan etäisyyttä käytäntöön ja saamaan arki ajattelua syvällisempiä valmiuksia omaan toimintaan. Pyrimme tämän raportin avulla refleктоimalla näkemään omia toimintakäytäntöjämme opettajina ja oppimaan uusia toimintatapoja hiljaisen oppilaan kohtaamisessa.

7 Kommunikaatioteoriasta ikkunoita Kaisan ja Arin kohtaamisiin

Kommunikaatioteoriasta olemme saaneet ikäänkuin ikkunoita, joiden kautta olemme voineet nähdä, mitä Kaisan ja Arin välisissä kohtaamistilanteissa tapahtui. Kuvaamme tässä luvussa ensin kommunikaatioteorian perusteita ja etenemme sitten sekä kielelliseen että ei-kielelliseen kommunikaatioon. Koko ajan oma tutkimuksemme kulkee lainausten avulla teorian muodostuksen rinnalla.

7.1 Kommunikaation määrittelyä

Kommunikaatio ja viestintä ymmärretään usein synonyymeiksi. Härkönen (1994, 93 - 94) erottaa ne kuitenkin toisistaan. Kommunikaatio on viestinnän korkeimman portaan käsite. Viestinnässä tarkastellaan erityisesti viestin lähettäjä, kun taas kommunikaatiossa katse kiinnitetään lähettäjän lisäksi myös vastaanottajaan. Viestintään verrattuna kommunikaatiossa korostuu siis kaksisuuntaisuus ja vaihtovuoroisuus. (Härkönen 1994, 93 - 94, 98.) Adlerin ja Rodmanin (1988, 6) mukaan kommunikaatiota ei ole, jos vastaanottaja ei vastaa millään tavalla lähetettyyn viestiin. Kommunikaatioon tarvitaan siis vastapuoli, joka reagoi kommunikatiiviseen viestiin. Viestinnässä vastareaktio ei ole välttämätön.

Kommunikaation määrittelyssä tutkijat painottavat eri puolia oman intressinsä mukaisesti. Meidän tutkimuksemme on korostunut erityisesti ihmissuhteen ja kommunikaation välinen yhteys. Empiriassa ihmissuhde ja kommunikaatio vaikuttivat toisiinsa. Tutkimuksemme on ollut merkittävänä myös kommunikaation vuorovaikutusluonne, koska pyrimme nimenomaan vuorovaikutteiseen kommunikaatioon.

Läheittäjänä oleva ihminen voi lähettää viestin joko tahattomasti tai tarkoituksellisesti (Richmond 1992a, 9 - 10). Viesti yksin ei ole kommunikaatiota. Jos viestiin reagoidaan, on kommunikaatio syntynyt. Yksi viesti on kommunikatiivinen yksikkö, kun taas sarja viestejä on interaktio, jossa aktio saa aikaan reaktion (Härkönen 1994, 97). Siitä käynnistyy ihmisten välinen kommunikaatioprosessi, jossa ihmiset kohtaavat toisensa persoonina (Stewart & Logan 1998, 44).

Kommunikaatio on ihmisten välistä, molemminpuolista henkistä kosketusta. Siinä viestitetään kielellisen ja ei-kielellisen vuorovaikutuksen avulla tietoja sekä emotionaalista suhtautumista ihmisten välillä. (Härkönen 1994, 93.) Jokainen kahden ihmisen välinen kosketus, kommunikatiivinen vuorovaikutustilanne on ainutlaatuinen (Stafford & Bayer 1993, 1). Se on siten myös korvaamaton tapahtuma kahden ihmisen välillä (Adler ym. 1998, 16).

Redmond (1995, 5) kritisoi kommunikaation määritelmää, jossa kommunikaation sanotaan olevan aktioiden ja reaktioiden sarja, kuten esim. Härkösen (1994, 97) määritelmässä. Ihmisten välisessä kommunikaatiossa ei ole pohjimmiltaan kyse tapahtumaketjusta, jossa ihmiset vaikuttavat toisiinsa vuorotellen. Kommunikaatiotilanteessa vuorovaikutus ihmisten välillä on samanaikaista ja toisiinsa kietoutunutta eikä vuorottaista. (Redmond 1995, 5.) Staffordin ja Bayerin (1993, xii) mukaan kommunikaatiossa on keskeisintä tämä molemminpuolinen vuorovaikutus. Vuorovaikutuksessa ollessaan ihminen sopeutuu ja muuttaa kommunikaatiokäyttäytymistään vastauksena havaintoihinsa toisesta ihmisestä (Hurt ym. 1978, 12).

Adler ja Rodman (1988, 5) määrittelevät kommunikaation kasvokkain tapahtuvaksi prosessiksi, jossa persoonat vastaavat toistensa käyttäytymiseen. Tätä prosessia voidaan kuvata dynaamiseksi, muuttuvaksi ja jatkuvaksi

ilmiöksi (Redmond 1995, 5). Se ei ole mikään erillinen tapahtuma, vaan etenevä prosessi. Kommunikaatiota onkin verrattu valokuvakansion sijasta elokuvaan, jossa merkitykset paljastuvat kuvien seuratessa erottamattomasti toisiaan. (Adler & Rodman 1988, 5.) Tällaiseen dynaamiseen kommunikaatioon liittyy jonkinasteinen persoonien välinen riippuvuus (Adler, Rosenfeld, Towne & Proctor 1998, 16).

Redmondin (1995, 5) mukaisesti ajattelemme, että kommunikaatio on kompleksinen ja kietoutunut ilmiö, jota ei voi paloitella osiin, vaan sitä on tarkasteltava kokonaisuudesta käsin. Kommunikaation ei voida ajatella olevan pelkkä lineaarinen syiden ja seurausten ketju. Vaikkakin jotkut viestit ovat vain yksisuuntaisia, suurin osa kommunikaatiosta on kuitenkin kaksisuuntaista vuorovaikutusta. Koska viestejä lähetetään ja vastaanotetaan jatkuvasti, viestin lähettäjän ja vastaanottajan rooleja ei voi eikä kannata erottaa toisistaan. Kahdenkeskisessä kommunikaatiossa molemmat toimivat kommunikoijina, mikä on prosessia tarkasteltaessa parempi käsite kuin viestin lähettäjä tai vastaanottaja (Adler ym. 1998, 11 - 12).

Myöskään Kaisan ja Arin välistä luokkakommunikointia analysoitaessa ei ollut tarkoituksenmukaista lähteä erottelemaan kommunikaation eri rooleja. Olennaisempaa tutkimuksemme kannalta oli etsiä kommunikaation aloitteentekijä, joka käynnisti vuorovaikutuksen. Usein aloitteentekijä pystyttiin aineistosta nimeämään. Kommunikaatioprosessin käynnistyttyä molemmat toimivat kommunikoijan roolissa samanaikaisesti viestejä lähettäen ja vastaanottaen.

Kahden persoonan välistä kommunikaatiota ei siis voida jakaa osiin, koska kyseessä on kompleksinen kokonaisuus (Adler ym. 1998, 16). Olennaisinta on, millainen kokonaisuudesta muodostuu. Tämä on yksi syy siihen, miksi koimme vaikeaksi Kaisan ja Arin kommunikaation ja suhteen tarkkailemisen ja analysoinnin. Tiedämme, millai-

nen kokonaisuudesta muodostui, mutta sitä on vaikea eritellä osiin ja analysoida.

On väitetty, että kommunikaation tutkimisessa keskitytään liikaa yksilöiden tarkkailemiseen. Huomio pitäisi sen sijaan kiinnittää yksilöiden vuorovaikutukseen. Pitäisi paneutua ennemminkin siihen, mitä kommunikaatio saa aikaan yksilöiden vuorovaikutuksessa, molemminpuolisissa prosessissa. (Stafford & Bayer 1993, 176.)

Tutkimuksissakin olisi lähdettävä liikkeelle kokonaisuudesta käsin eikä yksityiskohtien turhan tarkasta analysoinnista. Joskin on muistettava, että pienet kommunikaatiotapahtumat valottavat käytännön kannalta olennaisia seikkoja esimerkiksi juuri ihmissuhdetta tutkittaessa. Meidän tutkimuksessamme Kaisan ja Arin välistä suhdetta oli vaikea saada luotettavasti ja objektiivisesti raportoitua muuten kuin ulkoisia yksityiskohtia kuvaamalla. Niiden kautta olemme voineet antaa lukijoille yleisempää kuvaa suhteen luonteesta.

7.2 Kielellinen ja ei-kielellinen vuorovaikutus

7.2.1 Kielen funktiot

Halliday (1976, 168 - 174) on eritellyt kielen funktioita (ts. malleja) vuorovaikutuksessa. Kaisan ja Arin kohtaamistilanteissa ilmeni seuraavat neljä kielen mallia: representationaalinen, regulatorinen, interaktionaalinen ja faattinen malli. Siksi käsittelemme tässä vain näitä kielen funktiota.

Hallidayn (1976, 173) mukaan representationaalisen kielen mallin avulla välitetään tietoja ja asioita ihmiseltä toiselle. Kaisan ja Arin välinen kommunikaatio oli usein tietoa jakavaa. He kertoivat joko omakoh- taista tai yleistä informaatiota toisilleen. Niinpä

tämä representationaalinen kielen malli oli hallitsevana luokkakommunikoinnissa.

Regulatorinen kielen malli kuuluu olennaisena opetus-tilanteisiin. Regulatorista kieltä käytetään ohjattaessa tai säänneltäessä toisen ihmisen käyttäytymistä (Halliday 1976, 169). Tätä kielen funktiota Kaisa joutui käyttämään kuitenkin vain muutaman kerran tutkimuksen aikana puuttuessaan Arin käyttäytymiseen ohjaamistarkoituksessa.

Interaktionaalisen kielen avulla luodaan ja ylläpidetään vuorovaikutusta (Halliday 1976, 170). Siihen liittyy aito kanssakäyminen persoonien välillä. Kaisan päämääränä tutkimuksen aikana oli käyttää ennen kaikkea interaktionaalista kieltä suhteessa Ariin. Kaisa pyrki siten saamaan kosketuksen Ariin persoonana ja rohkaisemaan myös Aria interaktionaalisen kielen käyttämisessä.

Kielen interaktionaalinen malli ja Fisksen (1992, 57) teoriasta nouseva kielen faattinen funktio ovat lähellä toisiaan. Kielen faattista tehtävää toteuttaa kielellinen toisteinen aines, joka on välttämätöntä, vaikka se ei annakaan uutta informaatiota. Toisteinen kielellinen aines tarkoittaa sellaisia kysymyksiä ja viestien vaihtoja, joiden sisältö on usein jo etukäteen tiedossa. (Fiske 1992, 30, 57.) Esimerkiksi "small talk" voidaan nähdä kielen faattisena aineksena.

Faattisen kielen mallin tarkoituksena on ylläpitää ihmisten välistä suhdetta. Sen avulla pidetään viestintäkanavat auki ja varmistetaan näin viestien kulkeminen. Kyse on siis sekä fysiologisten että psykologisten yhteyksien ylläpitämisestä, jotta kommunikaatio ihmisten välillä voisi toimia. (Fiske 1992, 57.) Tämä kielellinen faattinen aines oli olennainen Arin haastattelutilanteiden aluissa, sekä tuntien aluissa ja loppuissa. Tuolloin sekä Kaisa että Ari käyttivät faattista kieltä, koska kommunikaatio ei ollut aina tiedon

kannalta merkityksellistä. Faattista kieltä käyttäessään he kuitenkin viestittivät toisilleen tärkeää asennetta halustaan olla vuorovaikutuksessa toiseen.

7.2.2 Kielellinen ja ei-kielellinen kommunikaatio

Amidon ja Flanders (1967, 121) olettavat kommunikaatiota analysoidessaan, että kielellinen kommunikaatio ilmaisee kattavasti ihmisen kaikkea käyttäytymistä. Hurt, Scott ja McCroskey (1978, 92) osoittavat tutkimuksessaan, ettei tämä väite pidä paikkaansa. Kommunikaatiosta suurin osa (80%) on ei-kielellistä, koska ei-kielellisiä viestejä lähetetään jatkuvasti (Hurt ym. 1978, 92).

Kielellisessä kommunikaatiossa puhujan käyttämät sanat antavat runsaasti tietoa. Sanat sinällään sisältävät merkityksiä, mutta sanavalintoja tarkkailemalla saa myös vihjeitä kommunikaation merkityksistä. Sanat kertovat myös puhujan tunteista ja asenteista kuulijoita sekä asiaa kohtaan. (Wiener & Mehrabian 1968, 1 - 2.)

Kielellisellä viestillä on alku ja loppu. Kielellistä kommunikaatiota voidaankin verrata helminauhaan, jossa on erillisiä osia. Ei-kielellinen viestintä ja kommunikaatio on jatkuvaa ja loputonta, joten ei-kielellistä kommunikaatiota ei voi eritellä niin helposti osiin. Sen vuoksi ei-kielellinen kommunikaatio ei ole niin selkeää ja yksiselitteistä kuin kielellinen kommunikaatio. (Adler & Rodman 1988, 108.)

Ei-kielellinen kommunikaatio määritellään prosessiksi, jossa yksilö herättää merkityksen toisen ihmisen mielessä ei-kielellisen viestin välityksellä (Richmond ym. 1991, 2). Adlerin ja Rodmanin (1988, 103) mukaan ei-kielellisessä kommunikaatiossa oraallinen ja ei-oraallinen viesti lähetetään muulla kuin lingvistisellä eli kielellisellä keinolla ihmiseltä toiselle. Kielelliseen

kommunikaatioon liittyy aina ei-kielellinen, kun taas ei-kielellinen kommunikaatio voi esiintyä myös itseksseen (Teven & McCroskey 1997, 1).

Koululuokassa ei-kielellisen kommunikaation on todettu (Hurt ym. 1978, 92) olevan luotettavinta ja rehellisintä. Tähän vaikuttanee ei-kielellisen viestin vähäisempi tiedostamisen aste verrattuna kielelliseen kommunikointiin. Mehrabianin (1971, 44) mukaan erityisesti tunteisiin ja asenteisiin liittyvässä kommunikoinnissa ei-kielellinen viesti on merkityksellisempi kuin kielellinen. Opettaja saa yleensä rehellisimmän palautteen oppilaan spontaaneista ei-kielellisistä viesteistä, koska ne ovat usein tiedostamattomia reaktioita.

Ei-kielellisten viestien tulkinta on kuitenkin vaativaa. Vaikka ei-kielellinen kommunikaatio on toisaalta paljastavaa, se ei kuitenkaan ole aina kovin yksiselitteistä. Ei-kielellinen viesti tulisi ottaa ennemminkin johtolankana kuin absoluuttisena totuutena. (Martikainen 1977, 105.)

7.3 Ei-kielellisen kommunikaation ilmeneminen

Ihmisen toiminta sisältää usein enemmän tarkoituksia kuin sanat (Adler ym. 1998, 174). Mitä tahansa ihminen toisen ihmisen läsnäollessa tekee tai on tekemättä, on toiselle viesti ihmisen tunteista, arvostuksista ja ajatuksista (Adler & Rodman 1988, 103). Toiminta ja toimimattomuus, sanat ja hiljaisuus ovat sinällään jo viestejä (Härkönen 1994, 97). Näistä ei-kielellisistä viesteistä tulee kommunikaatiota, jos toinen tulkitsee esim. toimimattomuuden asenteen ilmaisuksi. Juuri Arin tyyppisen oppilaan kohdalla tämä kommunikaation kanava tulee merkittävään asemaan.

Ei-kielellinen käyttäytyminen ja ei-kielellinen kommunikaatio eivät ole synonyymejä keskenään. Ei-kielel-

lisestä käyttäytymisestä tulee kommunikaatiota, jos toinen tulkitsee käyttäytymisen viestiksi ja antaa sille merkityksen. (Richmond ym. 1991, 7.) Opettajan sanaton viesti ei välttämättä saa oppilaan mielessä merkitystä. Oppilaan käytöksestä opettaja voi päätellä, kuinka oppilas tulkitsee viestin, vai ottiko hän sitä edes vastaan. Jos oppilas reagoi ei-kielelliseen viestiin jotenkin, eli jos viesti on saanut hänen mielessään merkityksen, on kyseessä ei-kielellinen kommunikaatio. Vuorovaikutus on syntynyt.

Tutkimuksemme empiirisessä vaiheessa emme eritelleet Kaisan ja Arin välistä kommunikointia ja viestintää tarkemmin. Analysointivaiheessa olemme luokitelleet Kaisan ja Arin välistä ei-kielellistä kommunikaatiota Richmondia (1992a, 14 - 16) soveltaen. Hänen mukaansa ei-kielellinen kommunikaatio ilmenee seuraavien käyttäytymiseen ja olemukseen liittyvien asioiden kautta:

- fyysinen olemus (physical appearance)
- pukeutuminen (dress and artifacts)
- eleet ja ruumiin liikkeet (gestures and
- kasvot ja silmien ilmeet (face and eye
- äänenkäyttö (vocal behavior)
- tilankäyttö (space)
- kosketus (touch)
- ympäristön viestit (environmental cues)
- ajankäyttö (time).

Kaisan ja Arin välisen ei-kielellisen kommunikoinnin analysointiin olemme valinneet edellä olevaa jaottelua soveltaen mielestämme keskeisimmät ja aineistossa eniten ilmenneet piirteet. Niitä ovat ilmeet, katsekontakti, eleet ja kehonkieli, äänenkäyttö, tilanottaminen ja etäisyys.

7.3.1 Ilmeet

Kommunikoinnissa kasvot ovat erityisen tärkeässä asemassa, koska ne ovat melkein aina näkyvillä. Kasvoin kiinnitetään huomiota myös siksi, että kasvot edustavat persoonaa. (Ekman 1982, 45.) On esitetty, että puolet kommunikation merkityksistä syntyy kasvojen ilmeiden vaikutuksesta. (Richmond 1992a, 71.) Adlerin ja Rodmanin (1988, 114) mukaan tähän on syynä kasvojen viestien nopea ja jatkuva vaihtuminen.

Mehrabianin (1971, 43) mukaan tärkein välittämisen kanava kommunikoinnissa on kasvojen ilmeet. Ne paljastavat tunteiden ja kokemusten lisäksi asenteen toisia ihmisiä tai asiaa kohtaan. Ilmeet antavat jatkuvasti palautetta vuorovaikutustilanteessa toimien siten ikään kuin metakommunikationa. (Argyle 1969, 102 - 103.) Ilmeiden kautta nähdään varsinaisen kommunikation taakse.

Ilmeillä viestitetään luokassa hyvin paljon, sillä ilmeet kertovat todellisista, syvistä tuntemuksista ja kokemuksista (Richmond ym. 1991, 275). Koulussa sekä opettajat että oppilaat pitävätkin kasvoja ensisijaisina kommunikation ilmaisijoina (Richmond 1992a, 71 - 72).

Huomasimme tutkimuksemme aikana, että Arin kaltaiselle hiljaiselle oppilaalle ilmeillä viestittäminen on luonnollista ja helppoa. Tästä johtuen Arin ja Kaisan välillä ilmeiden kautta tapahtuvalla kommunikatiolla oli keskeinen merkitys. Siitä on seuraavana kolme esimerkkiä.

Meillä olikin Arin kanssa varsin vuorovaikutuksellinen päivä. Ehkä ulkopuolinen ei sitä huomaa, mutta itse sen tuntee. Vaihdoin monet hymyt. (Kaisan päiväkirja 13.3.)

Arin motivoitumisessa ei ollut tänäänkään ongelmia, ilmeet olivat hyväntuulisia ja nauravia. (Erjan päiväkirja 12.3.)

Matematiikan tunnilla (12.3., ks. liite 1) Kaisa kysyi Arilta, löytääkö hän sivun. Ari ei vastannut sanallisesti, vaan hymyili Kaisalle.

7.3.2 Katsekontakti

Ei-kielellisessä viestinnässä katsekontaktilla on tärkeä osuus. Katse on yleensä viesti katsojan kiinnostuksesta katsottavaa kohtaan (Adler ym. 1998, 185). Katse on kutsu vuorovaikutukseen ja se myös säätelee vuorovaikutusta. Kommunikaatioon haluava ihminen luo katsekontakteja ja ilmaisee niin halukkuutensa vuorovaikutukseen (Richmond 1992a, 92). Adler ja Rodman (1988, 115) tulkitsevat katsekontaktin sitoutumisen merkiksi. Katseen avulla luodaan ihmissuhteita. Näin ollen katsekontakti on varma takuu siitä, että ihmisten välillä on vuorovaikutusta. (Richmond ym. 1991, 87; Richmond 1992a, 82 - 84.)

Tutkimuksessamme Kirsin ja Erjan oli melko vaikea havainnoida katsekontakteja, koska katseita ei ulkopuolinen aina pystynyt huomaamaan. Lisäksi katsekontaktit olivat hetkellisiä ja kahden ihmisen välisiä.

Erja: --- Onko tämän tyyppinen tapaustutkimus, että voiko sitä oikeastaan ulkopuoliset observoida? Koska se kommunikointi tapahtuu niin paljon sellaisilla katseilla ja hymyillä ja niinku eleillä ja sellasilla. Että vaikka kuinka seisoi siinä töl-lämässä, mitä kahden ihmisen silmät toisilleen välittää, niin pystyykö sitä kukaan muu kirjaamaan ja mitä se kenessäkin herättää. (Keskusteluhaastattelu 11.3.)

Katse ei ainoastaan kerro tuntemuksista ja asenteista. Oppimistilanteessa se voi toimia myös rohkaisevana merkkinä oppijalle.

Äidinkielen tunnilla kysyin luokalta jonkin kysymyksen, mihin kukaan ei heti osannut vastata. Katsoin Aria merkitsevästi. Hän näytti syttyvän, viittasi ja vastasi kysymykseen oikein. Minusta se oli loistava esimerkki siitä, kuinka opettajan rohkaisu voi innostaa aktiivisuuteen. (Kaisan päiväkirja 17.3.)

Kaisan ja Arin välisten katsekontaktien havainnoista voidaan tehdä johtopäätöksiä heidän vuorovaikutusyhteydestään. Sekä Kaisa että Ari halusivat olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, koska he molemmat olivat aktiivisia katsekontaktin luoja. On selvää myös, että heillä oli vuorovaikutussuhde keskenään, sillä katseilla kommunikointiin usein.

7.3.3 Eleet ja kehonkieli

Elekieltä käytettäessä kommunikoidaan ensisijaisesti pään, käsivarsien, sormien, ja jalkojen avulla. Eleet ja kehonkieli täydentävät sanallista viestintää. (Fiske 1992, 92.) Eleiden ja kehonkielen kautta välitettävät viestit ja kommunikaatio ovat usein tiedostamattomia ja joskus tahallisia. Niiden tulkitseminen ei ole yksiselitteistä. Sekä liian vähät että liian runsaat eleet ovat yhtä sekava viesti vuorovaikutuksessa olevalle. Kaikkein selkein kehonkielen kautta tuleva viesti on sellainen, joka kertoo persoonan jännittyneisyydestä tai rentoudesta. (Adler & Rodman 1988, 112 - 114.) Siitä on hyvä lähteä liikkeelle kehonkielen kautta tapahtuvan viestinnän ja kommunikaation tulkitsemisessa.

Ihmisen tapa istua, seistä tai maata viestii kiinnos-

tavia, joskin rajallisia merkityksiä (Fiske 1992, 93). Erityisesti asento kertoo vuorovaikutuksessa olijan tunnetilasta. Kehon asento paljastaa myös ihmisen asenteen läsnäolevia kohtaan. (Argyle 1969, 97 - 98.) Asento ei kuitenkaan aina ole selkeä viesti. Sen vuoksi kannattaakin päätellä enemmän asentojen vaihtelemisesta kuin itse asennoista. (Adler & Rodman 1988, 112.)

Tutkimuksen aikana päättelimme usein Arin fyysisestä olemuksesta sekä tyylistä istua jotakin hänen aktiivisuudestaan tai asenteestaan käsiteltävää asiaa kohtaan. Sekä Kaisan että Kirsin päiväkirjamerkinnöissä oli monen päivän kohdalla merkintöjä siitä, että Ari oli aktiivinen. Joidenkin päivien kohdalla oli myös toisenlaisia havaintoja.

Musiikin tunnilla Ari oli letku. En kyllä ottanut häneen juuri yhtään kontaktia, mutta luulenpa, että kyseessä oli yleinen tympääntyminen laulamiseen. (Kaisan päiväkirja 17.3.)

Äikän tunnilla Ari oli tosi laiskana, valui suoraan pulpetin alle. Se johtunee ehkä siitä, ettei hän ole luetun ymmärtämisessä kovinkaan hyvä (Erja valotti asiaa).

(Kirsin tarkkailumuistiinpanot 18.3.)

7.3.4 Äänenkäyttö

Äänenkäyttö on suullista ei-kielellistä viestintää tai kommunikointia. Siihen kuuluvat mm. äänen paino, korkeus, sävy, voimakkuus, taukojen määrä ja pituus (Richmond 1992a, 93). Fiske (1992, 94) käyttää näistä äänenkäytön ominaisuuksista käsitettä parakielelliset koodit. Ne antavat informaatiota puhujan tunnetilasta, persoonallisuudesta ja suhtautumisesta kuulijaan (Fiske 1992, 94). Me keskitymme parakielellisistä koodeista äänen sävyyn ja voimakkuuteen aineistomme ana-

lysoinnissa.

Ristiriitatilanteissa sekä pääteltäessä kommunikoijan asennetta kuunnellaan enemmän äänen viestejä kuin itse sanoja (Adler & Rodman 1988, 116 - 117). Muulloinkin sanat merkitsevät usein vähemmän kuin ei-kielelliset viestit. Äänenkäyttö antaa sanoille lukemattomia merkityksiä. Äänen paino joko vahvistaa tai heikentää sanotun sanan todellisuusarvoa. Koulussa oppilaat kuuntelevat enemmän sitä, kuinka asia sanotaan kuin sitä, mitä sanotaan. (Richmond 1992a, 93.)

Tutkimuksessamme Kirsi pyrki havainnoimaan kielellisen sanoman ohella, mihin sävyyn Kaisa ja Ari sanoivat jotakin toisilleen. Sävyjä oli kuitenkin vaikea sanoittaa objektiivisesti ilman tulkintaa. Analysointivaiheessa tarkastelimme äänensävyjä perusteellisemmin videoiden avulla.

7.3.5 Tilanottaminen ja etäisyys

Tilanotto on tärkeä ei-kielellinen viesti toiselle. Ihminen ottaa joskus etäisyyttä kontrolloidakseen tilannetta ja kommunikaatiota. Se on viesti myös siitä, että sillä hetkellä toinen haluaa olla hieman kauempana jostakin syystä. (Richmond 1992a, 126.)

Etäisyyden valintaan vaikuttavat ihmisen sen hetken tunteet toista kohtaan, keskustelun konteksti sekä henkilökohtaiset vuorovaikutuksen tavoitteet (Adler & Rodman 1988, 121). Etäisyydenottotilanteessa pitäisi kunnioittaa toisen rajoja ja pysyä riittävän etäisyyden päässä. Silloin toinen ei tunne oloaan uhatuksi ja voi siten jatkaa vuorovaikutusta.

Asiat, jotka osoittavat erilläänolon astetta, kertovat kommunikaation läheisyydestä sillä hetkellä (Wiener & Mehrabian 1968, 3). Tällaisia merkkejä Kirsi pyrki

tavoittamaan seuratessaan Kaisa ja Arin välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksen aikana Kaisan ja Arin välinen etäisyys vaihteli jonkin verran. Varsinaisia etäisyydenottotilanteita ei ollut tutkimuksen aikana muutamaa poikkeusta lukuunottamatta. Näin tapahtui muutaman kerran Arin aloitteesta oppitunnin ulkopuolisessa tilanteessa, esim. haastattelun tai välitunnin aikana, kun Kaisa halusi jutella Arin kanssa. Tällöin Ari ei tullut mukaan henkilökohtaiseen kohtaamiseen, vaan kohtasi asiatasolla vastaten lyhyesti kysymykseen.

Päivän päätyttyä Kaisa kysyi Arilta, että mitäs mietit ja Ari vastasi siihen, että ei mitään. Sitteen hän alkoi lukea Aku Ankkaa. (Kirsin tarkkailumuistiinpanot 14.3.)

Nämä yksittäiset tilanteet tapahtuivat oppituntien ulkopuolella ja me keskityimme tutkimuksessamme pääasiassa oppitunneilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Niinpä em. tilanteilla ei ollut suurta merkitystä tutkimuksemme kannalta.

8 Kommunikaatioteoria ja Buberin filosofia

8.1 Käsitteiden yhtymäkohdat

Buberin Minä-Sinä -sanaparia voidaan verrata kommunikaation käsitteeseen. Minä-Se -sanaparia taas vastaa viestinnän käsite. Minä-Sinä -suhteen ja kommunikaation lähtökohtana on persoonien välinen yhteys, henkinen kosketus. Sen voidaan ajatella olevan subjektiivisuhte. Minä-Se -suhde ja viestintä toteutuvat etäisemmässä yksilöiden välisessä suhteessa. Tällainen vuorovaikutus on asiakeskeistä ja sitä voidaan nimittää myös objektisuhteeksi.

Kommunikaatio ja Minä-Sinä -yhteys voivat toteutua vain molempien persoonien läsnäolossa, mitä taas viestintä ja Minä-Se -suhde eivät vaadi. Lisäksi kommunikaatio ja Minä-Sinä -yhteys toimivat molemminpuolisuuden periaatteen mukaisesti. Tosin Buberin (1962b, 168) mukaan Minä-Sinä -yhteys ei välttämättä ole aina molemminpuolista. Me kuitenkin miellämme molemminpuolisuuden kuuluvan Minä-Sinä -yhteyteen. Viestintä ja Minä-Se -suhde voivat toimia myös yksipuolisessa suhteessa, jossa ei ole vuorovaikutteisuutta.

Aidosta Minä-Sinä -vuorovaikutuksesta puuttuu päämäärätietoinen vaikuttaminen. Minä-Sinä -suhteen erityistapauksissa, kuten kasvatussuhteessa, vaikuttamispyrkimys on kuitenkin mukana. Sen sijaan McCroskeyn, Larsonin ja Knappin (1971, 54) mukaan kommunikaation perussyynä on aina vaikuttamispyrkimys. Vaikuttamispyrkimyksiä on kuitenkin monen tasoisia: tiedostettua tai tiedostamatonta, pinnallista tai syvällistä.

Me ajattelemme, että vuorovaikutukseen liittyy aina jonkinlainen vaikuttamispyrkimys. Lisäksi vuorovaiku-

tustilanteessa vaikuttavat monet muutkin asiat, sillä ihminen ei voi koskaan olla täysin riippumaton mm. arvomaailmastaan ja asenteistaan. Buberin kuvaama Minä-Sinä -suhde on siten ideaalitilanne, joka ei koskaan toteudu täydellisesti. Kommunikaation määritelmä on realistisempi, mutta haluamme saada siihen syvyyttä yhdistämällä sen Minä-Sinä -sanapariin.

8.2 Käytännön yhteys

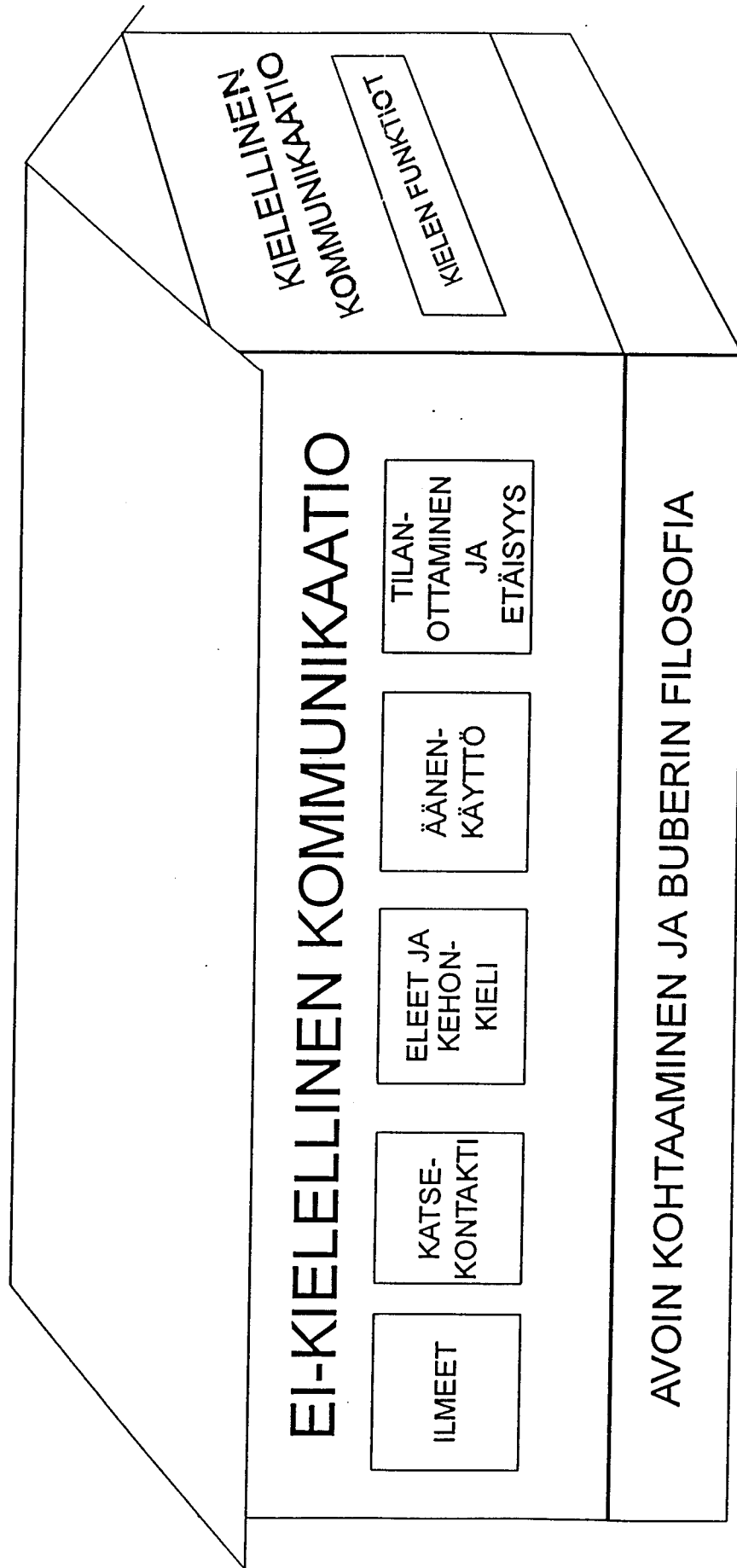
Aloittaessamme teoriaan perehtymisen Buberin filosofia ja kommunikaatioteoria tuntuivat olevan kaukana toisistaan. Näytti sille, että tutkielmastamme oli vaarana tulla palapeli, jossa on monta erilaista osaa ilman kokonaiskuvaa. Tutkimusaineistoa analysoidessamme eri palojen välinen yhteys on kuitenkin alkanut löytyä ja kokonaiskuva muodostua. Nyt näemme kommunikaatioteorian ja Buberin filosofian toisiaan täydentävinä ajatusmalleina, joista löytyy yhtymäkohtia.

Buberin filosofia ja kommunikaatioteoria ovat lähtökohdiltaan erilaisia. Buberin filosofiassa ei anneta valmiita periaatteita tai normeja, vaan se on ennemminkin todellisuuden periaatteen alku (Buber 1962c, 807). Se tarkastelee ihmisten välistä vuorovaikutusta syvemmällä tasolla. Sen avulla voidaan löytää kohtaamisen laatu ja ihmisen olemassaolon tapa. Kommunikaatioteoria taas on luonteeltaan tekninen malli. Se tarkastelee ihmisten näkyvää toimintaa, mm. ilmeitä, eleitä ja kielenkäyttöä. Kommunikaatioteorian avulla olemme pystyneet tarkastelemaan Kaisan ja Arin kohtaamisia.

Kuvio 2 selventää Buberin filosofian ja kommunikaatioteorian yhteyttä tutkimuksessamme. Kuvion rakennus vastaa Kaisan ja Arin suhdetta. Suhteen perustana oli avoin kohtaaminen ja Buberin filosofia. Kuviosta ilmenee kaksi kohtaamisten tarkastelun suuntaa. Meidän rakennuksemme julkisivuna on ei-kielellinen kommunikaati-

tio. Se oli Kaisan ja Arin välisissä kohtaamisissa tärkeällä sijalla, vaikka tässä raportissa sen osoittaminen jää vajavaiseksi aineiston puutteellisuuden vuoksi. Toisena tarkastelun suuntana on ollut kielellinen kommunikaatio. Vaikka kielellinen kommunikaatio liittyi jokaiseen Kaisan ja Arin väliseen kohtaamiseen, sen vaikutus kohtaamisissa jäi ei-kielellistä kommunikaatiota vähäisemmäksi.

Tutkimuksessamme olemme tarkastelleet Kaisan ja Arin suhteen kohtaamisia. Ikkunoina niihin ovat olleet ei-kielellisen ja kielellisen kommunikaation osa-alueet, joita kuvio havainnollistaa. Niiden avulla olemme määritelleet kohtaamisen laatua. Ikkunoiden läpi voi katsoa rakennukseen sisälle ja nähdä jotakin todellisuudesta. Ikkunoiden kautta ei voi kuitenkaan nähdä kokonaisuutta tai päästä mukaan kohtaamisen kokemukseen.



KUVIO 2. Kaisan ja Arin kohtaamisten tarkastelun näkökulmat.

9 Tutkimuksen tuloksia etsimässä

9.1 Analysointitavan esittelyä

Kuvasimme edellä Buberin filosofian ja kommunikaatio-teorian yhteyttä. Teoreettisen viitekehyksen pohjalta kehitimme itse lomakkeen (liite 2) Kaisan ja Arin välisen kohtaamistilanteiden analysointia varten. Lomakkeen avulla analysoimme videolta poimitut kohtaamistilanteet. Videoanalysoinnin tukena käytimme Kirsin tarkkailumuistiinpanoja. Koska ensimmäisen viikon maanantaita (10.3.) ja tiistaita (11.3.) ei videoitu, analysoimme kohtaamistilanteet näiden päivien osalta pelkästään muistiinpanojen perusteella.

Kaisan ja Arin välisinä kohtaamisina olivat tilanteet, joissa heidän välillään oli selkeästi havaittava kontakti. Videolta katsottaessa kohtaamistilanteen merkkinä oli aina kielellinen kontakti. Jokaiseen tilanteeseen liittyi myös monia ei-kielellisiä tekijöitä. Pelkkiä ei-kielellisiä kohtaamisia, esim. katseilla kommunikointia, emme pystyneet videolta havainnoimaan.

Puutteellisen aineiston vuoksi emme saaneet kaikkia Kaisan ja Arin välisiä kohtaamisia analyysin kohteeksi. Sen vuoksi käsittelemme vain aineistosta selkeästi havaittavia Kaisan ja Arin kahdenkeskisiä vuorovaikutustilanteita. Kaisan koko luokalle kohdistamat viestit huomioimme silloin, jos ne olivat alkuna Kaisan ja Arin kahdenkeskiselle vuorovaikutukselle.

Analysoituja kohtaamistilanteita oli yhteensä 77. Niistä 24 tapahtui maanantaina (10.3.) ja tiistaina (11.3.) eli ne analysoimme ainoastaan muistiinpanojen perusteella. Huomioimme kaikki analysoidut kohtaamiset, kun muodostimme profiilin Kaisan ja Arin kohtaamisista tutkimusjaksolla. Tarkempaan kohtaamisten kuvaamiseen

käytimme 53 videoitua tilannetta. Päädyimme tähän, koska pelkkien muistiinpanojen perusteella ei saanut kattavaa ja luotettavaa kuvaa kohtaamisista.

Analysointilomakkeiden avulla tarkastelimme jokaista kohtaamistilannetta erikseen. Merkitsimme lomakkeeseen oppitunnin, jolloin kohtaaminen tapahtui ja kuvasimme sen lyhyesti sanallisesti. Ensin erittelimme kohtaamistilannetta kielellisten ja ei-kielellisten tekijöiden kautta. Niiden pohjalta päädyimme kohtaamisen laadun arviointiin eli oliko kyseessä Minä-Sinä - vai Minä-Se -kohtaaminen. Tähän yhteyteen kirjoitimme lyhyen sanallisen perustelun siitä, miten olimme päätyneet ko. laatuun. Perustelun kohdalle olimme tueksi kirjanneet sulkuihin Buberin teoriasta nousevat sanaparit:

- yhteys - erillisyyys
- läsnäolo - kokeminen
- kokonaisuuden kunnioittaminen -
erittelemisen.

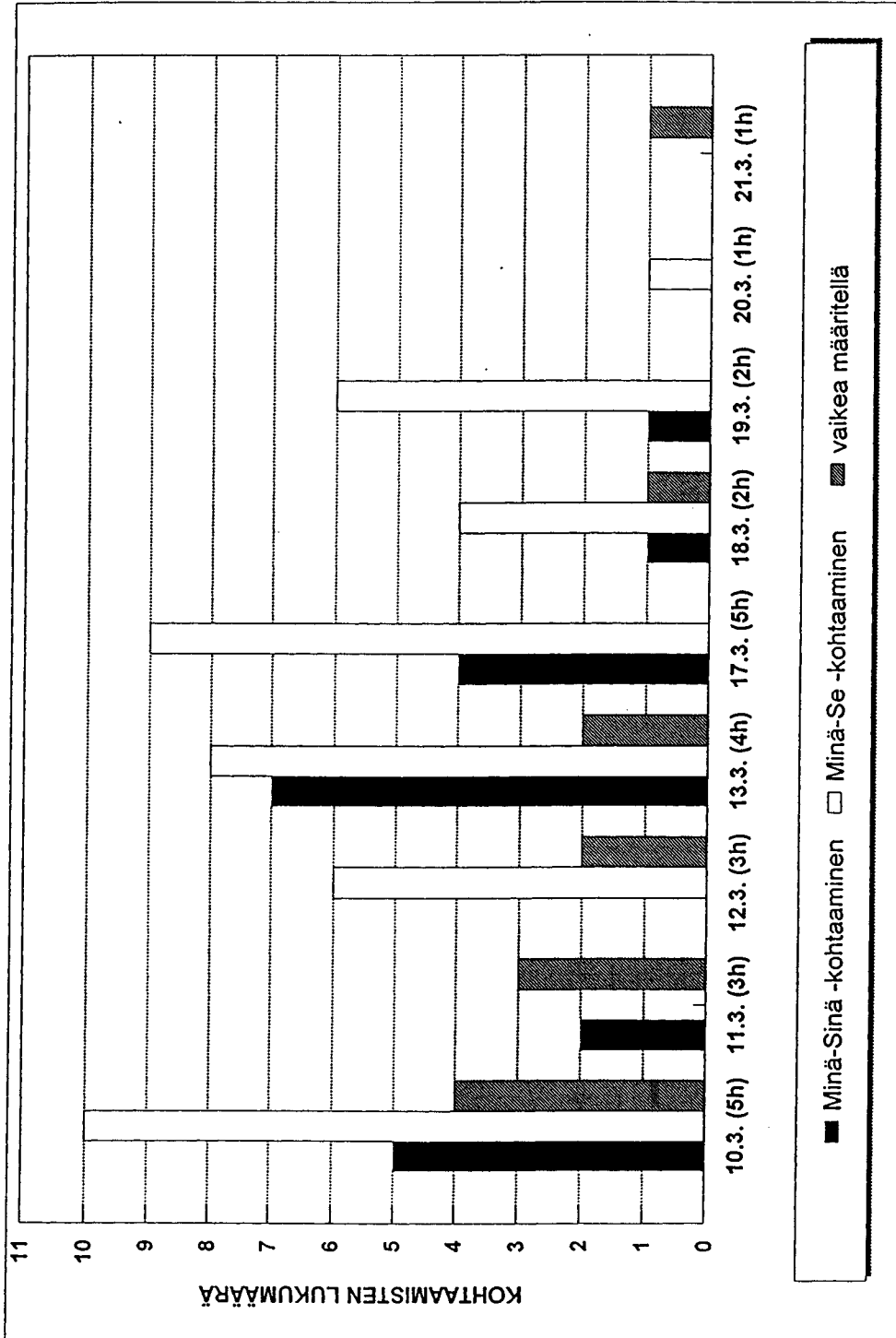
Viimeiseksi analysointilomakkeeseen merkitsimme, mitä kohtaamistilanteen jälkeen tapahtui.

Kun olimme analysoineet kaikki kohtaamistilanteet erikseen, jaoin ne laadun mukaan kolmeen ryhmään:

Minä-Sinä -kohtaaminen, Minä-Se -kohtaaminen tai vaikea määritellä. Tarkastelimme kunkin ryhmän ei-kielellisiä ja kielellisiä merkkejä. Lisäksi meitä kiinnosti, kumpi oli kohtaamisessa aloitteentekijä. Näin muodostimme kuvaa siitä, kuinka Kaisa ja Ari kohtasivat.

9.2 Miten Kaisa ja Ari kohtasivat?

Analysoituja kohtaamisia oli kahden viikon aikana yhteensä 77. Näistä oli Minä-Sinä -kohtaamisia 20 ja Minä-Se -kohtaamisia 44. Kohtaamisia, joiden laatua oli vaikea määritellä, oli 13. Kuvioista 3 on nähtävissä kohtaamistilanteiden ilmeneminen eri päivinä sekä kokonaisprofiili kohtaamisista tutkimusjakson ajalta.



KUVIO 3. Kaisan ja Arin kohtaamiset tutkimusjaksolla.

Kohtaamisten määrä. Kuviota tarkastelemalla voi havaita, että kohtaamisten yhteismäärä vaihteli suuresti eri päivinä. Ennen johtopäätösten tekoa on kuitenkin huomioitava, että Kaisan pitämien oppituntien määrä vaihteli päivittäin yhdestä viiteen tuntiin. On luonnollista, että pidempinä päivinä kohtaamisia oli enemmän kuin lyhyempinä.

Päivittäisten kohtaamistilanteiden ja oppituntien lukumäärä eivät aina olleet selkeästi yhteydessä toisiinsa. Tämän voi havaita vertaillen maanantaipäiviä. Molempina päivinä oli viisi oppituntia, mutta 10.3. kohtaamisia oli 19 ja 17.3. niitä oli 13.

Yksittäisiä tunteja tarkasteltaessa havaitsimme, että jokaisella tunnilla tapahtui kohtaamista Arin ja Kaisan välillä. Yleensä erilaisia kohtaamistilanteita oli oppitunnilla yhdestä kolmeen. Joukosta erottui kuitenkin neljä poikkeavaa oppituntia eri päiviltä: maanantaina 10.3., torstaina 13.3., maanantaina 17.3. ja keskiviikkona 19.3. Ainoastaan torstain oppitunti oli koko luokan tunti ja muut kolme olivat ryhmätunteja. Näillä poikkevilla tunneilla oli seitsemästä kymmeneen kohtaamista tuntia kohti.

Kohtaamisten laatu. Kuviosta 3 voi havaita, että suurin osa (57%) kohtaamisista oli Minä-Se -kohtaamisia. Minä-Sinä -kohtaamisia oli kuitenkin myös huomattava määrä: 26% eli noin neljännes kaikista kohtaamistilanteista. Vaikeasti määriteltäviä kohtaamistilanteita oli vajaa viidennes (17%).

Kohtaamisia analysoidessamme havaitsimme käytännössä, että kohtaamisten laatua ei voi aina selkeästi määrittellä. Näin tutkimuksessamme todentuu Buberin (1962b, 89, 101) filosofian ajatus Minä-Sinä - ja Minä-Se -kohtaamisten yhteenkietoutumisesta. On kuitenkin huomattava, että vaikeasti määriteltävistä kohtaamistilanteista yli puolet oli tutkimusjakson ensimmäisenä maanantaina ja tiistaina. Näiden päivien osalta kohtaamis-

ten laadun määrittelyä vaikeutti muistiinpanojen puutteellisuus, eikä ainoastaan Minä-Sinä - ja Minä-Se - kohtaamisten yhteenkietoutuminen.

Minä-Sinä -kohtaamisten tarkastelua. Minä-Sinä -kohtaamiset jakaantuivat melko tasaisesti tutkimusjakson ajalle. Jakson aikana oli kahdeksan oppituntia, joilla Minä-Sinä -yhteyttä ei ilmennyt ollenkaan. Muilla tunteilla Minä-Sinä -kohtaamisia oli enintään kaksi. Minä-Sinä -kohtaamisten toisena ääripäänä oli yksittäinen matematiikan tunti (13.3), jolloin oli peräti kuusi Minä-Sinä -kohtaamista.

Minä-Sinä -kohtaamisten sisältöinä olivat usein Arin esille tuomat henkilökohtaiset kokemukset ja kuulumiset. Kielen funktio oli suurimmassa osassa näistä kohtaamisista interaktionaalinen tai interaktionaalisen ja representationaalisen yhdistelmä. Minä-Sinä -kohtaamisten ehtona ei kuitenkaan voida pitää henkilökohtaista sisältöä, sillä niissä saatettiin käsitellä myös opettavaa asiaa.

Matematiikan tunnilla oli opetuskeskustelu ajan kulumisesta. Kaisa kysyi: "Onko minuutti lyhyt vai pitkä aika?" Ari viittasi vekkulisti hymyillen, nojautui eteenpäin ja vastasi: "Lyhyt." Kaisa hymyili ja kommentoi lyhyesti lämpimään sävyyn. (13.3., selostus videoanalysoinnin pohjalta)

Ei-kielellisillä tekijöillä oli Kaisan ja Arin välisissä Minä-Sinä -kohtaamisissa merkittävä osuus. Tätä ilmentää kuvio 2, jossa rakennuksen julkisivuna on ei-kielellinen kommunikaatio. Ei-kielellisen kommunikation koko laajuutta ja merkityksellisyyttä on kuitenkin vaikea kuvata sanallisesti. Sen vuoksi tästä raportista ei saa todellista kuvaa ei-kielellisen kommunikoinnin osuudesta Kaisan ja Arin välisissä kohtaamisissa. Pyrimme kuitenkin luomaan siitä edes jonkinlaista kuvaa videoanalysointien selostusten pohjalta.

Kaisan ja Arin välisiin Minä-Sinä -kohtaamisiin liittyi aina katsekontakti sekä usein molemminpuolinen hymy. Kommunikaatioteorian mukaan katse on kutsu vuorovaikutukseen ja on siten luomassa suhdetta (Richmond 1992a, 92). Ilmeet viestittävät edelleen todellisia tunteita, kokemuksia ja asenteita kohtaamisessa (Richmond ym. 1991, 275). Kaisan ja Arin välisissä kohtaamisissa kasvojen viestit olivat keskeisessä asemassa. Ne kertoivat avoimuudesta ja halusta kohdata toinen persoonana. Analysoinnissa kasvojen viestit olivat tärkeimpinä merkeinä kohtaamisen laadusta.

Uskontotunnilla oli itsenäisen vihkotyöskentelyn vaihe. Kaisa kiersi luokassa. Kaisan tultua luokan etuosaan (Arin pulpetti eturivissä) hän katsoi Aria ja Ari hymyili. Kohtaaminen alkoi katsekontaktista. Arin hymy ja katsekontakti ikään kuin kutsuivat Kaisan luokseen. Kaisa meni Arin luo ja kysyi lämpimään sävyyn, mitä Ari oli piirtänyt. Ari kertoi piirustuksestaan lyhyesti. Kun Kaisa oli katsonut Arin työtä, hän jatkoi kiertämistään luokassa. Koko kohtaamisen ajan Kaisan ja Arin kasvoilla oli hymy. (17.3., selostus videoanalysoinnin pohjalta)

Äänenkäyttö on myös tärkeä ei-kielellinen viesti. Se kertoo usein enemmän kuin sanat kommunikoijien asenteista ja tunteista (Fiske 1992, 94; Adler & Rodman 1988, 116 - 117). Minä-Sinä -kohtaamisissa Kaisan äänensävy oli lämmin ja kiinnostunut, mikä viestitti persoonaa kunnioittavasta ja kohtaavasta asenteesta Aria kohtaan. Kielellisen viestin ohella äänensävy paljasti myös huumorin pilkahduksen Minä-Sinä -kohtaamisissa.

Musiikin tunnin alussa oppilaat tekivät sotilasennon. Ari ei lähtenyt tähän leikkimieliseen tunninaloitukseen mukaan, vaan jäi seisomaan velttona paikalleen. Kaisa ja Ari katsoivat toisiaan. Ari hymyili ja kysyi ihmetellen: "Mitä?" Kaisa kuiskasi: "Et sä kuulu meidän armeijaan?" Ari pyö-

ritti päätään. Kaisa käski humoristiseen sävyyn sotilaiden ja yhden siviilipalvelusmiehen istua. Ari kysyi vielä viittaamatta Kaisalta jotain rynnäkkökivääreistä. Kaisa naurahti ja vastasi ystävällisesti, ettei se kuulu hänen mielenkiinnon kohteisiinsa. (19.3., selostus videoanalysoinnin pohjalta)

Minä-Sinä -kohtaamisten aikana Ari oli usein kehollaan suuntautunut Kaisaa kohti, mikä kertoo jotakin hänen tunnetilastaan ja asenteestaan (Argyle 1969, 97 - 98). Tulkitsimme sen monessa tilanteessa haluksi olla kohtaavassa vuorovaikutuksessa Kaisan kanssa. Toisissa tilanteissa Arin kehon asento oli kuitenkin merkki innostuksesta käsiteltävää asiaa kohtaan. Monissa Minä-Sinä -kohtaamisissa myös tilanottaminen kertoi kohtaamishalusta.

Matematiikan tunnin lopussa Ari viittasi, mutta välitunti alkoi, eikä Kaisa ehtinyt kysymään hänen asiaansa. Ari loi katsekontaktin Kaisaan ja meni Kaisan mukana luokan ovelle. Molemmat hymyilivät toisilleen. Kaisa kumartui Arin puoleen ja Ari kertoi Kaisalle asiansa. Kaisa kommentoi sitä ystävälliseen sävyyn naurahtaen: "Aijaa!" (13.3., selostus videoanalysoinnin pohjalta)

Kohtaamisten laadun perustelemisessa meillä oli tukena Buberin (1962b) filosofiasta nousevat keskeiset käsitteet. Kaisan ja Arin välinen kohtaaminen oli luonteeltaan Minä-Sinä -kohtaamista, jos tilanteessa oli aistittavissa molempien persoonien läsnäolo ja yhteys. Molemmat olivat tilanteessa ja siinä hetkessä läsnä omana itsenään. Kaisan suhtautuminen Ariin oli kokonaisuutta kunnioittavaa, eikä opettajan roolista käsin tapahtuvaa erittelemistä. Tällaisessa kohtaamistilanteessa näkyi läheisyyttä ja aitoutta lähinnä ei-kielellisten merkkien kautta. Keskinäistä yhteyttä ilmensi usein myös huumorin esiintyminen vuorovaikutuksessa.

Tunnin lopussa Ari pelleili minulle, kuinka paljon hän oli tehnyt, vaikka hän oli vain rakentanut kuvion laskematta tehtävää. Se oli minusta vekkulia kontaktinottoa häneltä. (Kaisan päiväkirja 17.3.)

Minä-Se -kohtaamisten tarkastelua. Minä-Se -kohtaamiset jakaantuivat tutkimusjakson ajalle samaan tapaan kuin Minä-Sinä -kohtaamiset. Minä-Se -kohtaamisia oli yksittäisellä tunnilla yleensä yhdestä kolmeen. Kahdeksalla tutkimusjakson tunneista ei ollut kuitenkaan yhtään Minä-Se -kohtaamisia. Toisena ääripäänä oli kolme oppituntia (10.3., 17.3. ja 19.3.), jolloin Minä-Se -kohtaamisia oli viidestä kahdeksaan. Nämä ääripäätunnit olivat ryhmätunteja, joilla oli paljon opetuskeskustelua.

Tutkimuksestamme onkin havaittavissa, että opetuskeskustelujen aikana tapahtui runsaasti Minä-Se -kohtaamisia Kaisan ja Arin välillä. Minä-Se -kohtaamista ilmeni myös Kaisan ohjatessa Arin työskentelyä. Näissä kohtaamisissa vuorovaikutus oli usein asiakeskeistä ja kielen funktio oli representationaalinen tai regulatorinen. Tällöin kieltä käytettiin informaation välittämiseen ja ohjaamiseen.

Matematiikan tunnilla oli itsenäisen työskentelyn vaihe. Kaisa kiersi luokassa ja pysähtyi katsomaan Arin laskuja. Kaisa osoitti Arin kirjasta laskua ja totesi asiallisesti: "Ylempi lasku on oikein ja alemman oletkin jo ilmeisesti pyyhkinyt pois." Ari ei kommentoinut mitenkään. Hän kuitenkin kumitti väärän vastauksen paremmin pois, ja Kaisa jatkoi kiertämistä luokassa. (12.3., selostus videoanalysoinnin pohjalta)

Kohtaamisissa ei-kielelliset viestit ovat luomassa persoonallista yhteyttä ja kosketusta, sillä ne ilmentävät yksilön todellisia tunteita, kokemuksia ja asenteita (ks. Mehrabian 1971, 44; Richmond ym. 1991, 275). Kaisan ja Arin välisissä Minä-Se -kohtaamisissa ei-kie-

lellinen kommunikaatio oli vähäisempää kuin Minä-Sinä -kohtaamisissa. Sen vuoksi näistä Minä-Se -kohtaamisista puuttui persoonien välinen yhteys.

Matematiikan tunnilla laskettiin tehtäviä itsenäisesti. Kaisa meni Arin luokse ja kysyi: "Onko helpoja laskuja?" Ari vastasi vaisusti: "Joo," eikä nostanut katsettaan kirjasta. Hän vaan jatkoi laskemista ja Kaisa lähti Arin luota pois. (12.3., selostus videoanalysoinnin pohjalta)

Minä-Se -kohtaamisten alussa oli yleensä hetkellinen katsekontakti. Neuvomistilanteissa katsekontaktia ei ollut usein ollenkaan, sillä Ari saattoi katsoa esim. kirjaansa Kaisan neuvoessa häntä. Monesti Minä-Se -kohtaamisissa Arin kasvoilta oli havaittavissa hymy. Kaisa ei vastannut siihen hymyllä ja hänen äänensävynsäkin oli asiallinen. Minä-Se -kohtaamisia kuvaa siten se, että toinen osapuolista ei lähtenyt vuorovaikutteiseen ja kestävään ei-kielelliseen kommunikointiin mukaan.

Äidinkielen tunnilla keskusteltiin uudesta lukukappaleesta. Kaisa kysyi huivin nimeä. Ari katsoi Kaisaa, viittasi ja vastasi hymyillen: "Huiskis." Kaisa totesi asiallisesti: "Joo, Huiskis," ja opetuskeskustelu jatkui. (13.3., selostus videoanalysoinnin pohjalta)

Kaisan ja Arin Minä-Se -kohtaamista kuvasi opettaja- ja oppilasrooleissa toimiminen. Kaisa ei kohdannut Aria todellisesti persoonana, vaan Ari jäi oppilaan rooliin. Tilanteissa oli havaittavissa etäisyyttä ja erillisyyttä. Kohtaamiset olivat aina asiakeskeisiä, eikä persoonien läsnäololle ollut tilaa asioita käsiteltäessä. Opetuskeskustelujen Minä-Se -kohtaamiset vaikuttivat liukuhihnamaisilta: Ari vastasi kysymykseen, minkä jälkeen Kaisa kommentoi lyhyesti ja antoi saman tien puheenvuoron seuraavalle oppilaalle.

Aloitteen tekeminen. Kaikkia kohtaamistilanteita ana-

lysoidessame havaitsimme, että kohtaamisten aloitteet eivät jakaantuneet tasaisesti Kaisan ja Arin kesken. Minä-Sinä -kohtaamisissa Ari teki puolet (50%) aloitteista ja Kaisa reilun kolmanneksen (35%). Jäljelle jäävistä tilanteista (15%) oli vaikea havaita aloitteen tekijää. Arin aloitteellisuus oli yllättävä tutkimustulos.

Minä-Se -kohtaamisissa Kaisa teki kaksi kolmasosaa (66%) aloitteista ja Ari kolmasosan (30%). 5% kohtaamisista oli vaikea havaita, kumpi oli aloitteentekijä. Toisin kuin Minä-Sinä -kohtaamisissa Kaisa oli Minä-Se -kohtaamisissa pääasiallinen aloitteentekijä. Tämä johtunee suurimmaksi osaksi siitä, että valtaosa Minä-Se -kohtaamisista tapahtui opetuskeskusteluissa. Niissä Kaisa oli opettajan asemastaan johtuen aloitteentekijänä.

9.3 Miten tutkimus vaikutti Ariin sekä Kaisan ja Arin suhteeseen?

Etsimme tähän tutkimusongelmaan vastauksia sekä edellä kuvatun kohtaamistilanteiden analysoinnin että käyttämämme muiden metodien kautta. Raportoimme meidän, Erjan ja vanhempien havaintoja sekä konstruktiota tutkimusjakson ajalta. Pyrimme näin muodostamaan mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuksemme vaikutuksista. Arin omasta kokemuksesta emme ole saaneet paljoakaan tietoa, kuten olemme jo aikaisemmin todenneet.

Kohtaamisten suuri lukumäärä. Kokonaisuudessaan tutkimuksemme kesti kaksi viikkoa. Aineistomme perusteella Kaisa ja Ari kohtasivat tänä aikana yhteensä 77 kertaa, mikä on yllättävän suuri määrä aikaisempaa taustaa ajatellen. Kohtaamisten kokonaismäärä on merkittävä tieto, sillä Kaisan harjoittelujen aikana Kaisan ja Arin välillä ei ollut juuri lainkaan edes Minä-Se -kohtaamisia. Kaisan sisäistämä avoimen kohtaamisen ajatus

lisäsi siten sekä Minä-Se - että Minä-Sinä -kohtaamisia.

Analysointimme perusteella ryhmätunneilla Kaisan ja Arin välisten kohtaamisten lukumäärä oli huipussaan ja muutos Arissa oli selkeimmin havaittavissa. Tämä johtuneesi siitä tosiasiasta, että ryhmätunneilla oppilaiden määrä oli puolet normaalista ja Kaisalle jäi enemmän aikaa kullekin oppilaalle, myös Arille. Kaisa pystyi siten ryhmätunneilla huomioimaan Aria enemmän. Tällä oli aktivoiva vaikutus sekä Arin kommunikointihalukkuuteen että opetuksen seuraamiseen.

Muutos Arin aktiivisuudessa. Vertasimme tutkimusraporttimme alussa olevaa kuvausta Arista hänen käyttäytymiseensä tutkimusjakson aikana. Huomasimme niissä selvän eron. Kaisan harjoittelujen aikana Ari oli ollut lähes puhumaton oppilas. Jo esitutkimusjaksolta alkaen Ari vaikutti virkeämmälle ja aktiivisemmälle kuin aikaisemmin. Aktiivisuus ilmeni sekä opetukseen osallistumisena että vuorovaikutuksellisuutena Kaisaa kohtaan.

Erja: Siis hän on hyvin mykkä mies noin normaalioloissa. Se, että silleen opetukseen se osallistuu, niinku nyt sillon, kun te olitte seuraamassa, se oli hyvin virkeä viikko ja viime viikolla kans, alkuviikosta varsinkin. Nythän se on niinku laantunu se opetukseen osallistuminen, että se on satumanvaraista, tai mulla on ainakin sellanen olo. (Keskusteluhaastattelu 20.3.)

Edellä olevasta Erjan kommentista ilmenee, että hänkin oli havainnut Arin olleen virkeämpi tutkimuksen ajan. Tosin Erja huomauttaa, että tutkimuksen loppua kohden Ari muuttui passiivisemmaksi. Meidän aineistomme perusteella on vaikea todeta tällaista kehitystä, sillä koulupäivät ovat olleet niin eri pituisia. Tutkimuksen loppuvaiheessa Kaisa piti kaksi tuntia keskiviikkona ja yhden tunnin sekä torstaina että perjantaina. Näin vähäisen oppituntien määrän perusteella ei voi tehdä

suoraa johtopäätöstä Arin yleisestä aktiivisuuden muutoksesta tutkimuksen loppuvaiheessa.

Ari aloitteentekijänä. Ari oli myös aktiivisesti aloitteentekijänä kohtaamisissa Kaisan kanssa. Tämä oli yllättävää, sillä Kaisan harjoittelujen aikana Ari ei ollut aloitteellinen suhteessa opettajaan.

Tämä tapahtuma samoin kuin muutama muu oli selkeästi Arin aloitteesta käynnistynyt. Se on minusta merkittävää, että tämä syksyllä kasvoton lapsi on ottanut nyt aktiivisesti kontaktia minuun päin. On siis havaittavissa molemminpuolisuutta. (Kaisan päiväkirja 13.3.)

Erja: Maanantaina mä ajattelin, että silloin Ari selvästi enemmän hakeutu, se kävi näyttämässä, esittelemässä ja kertomassa. Ja sellasta selvästi enemmän kuin mitä se koskaan mulle tekee. Ja niinku haki myönteistä palautetta. Se jäi ihan sellaseks yleistunnelmaks. (Keskusteluhaastattelu 20.3.)

Arin aloitteellisuus ilmeni erityisesti Minä-Sinä - kohtaamisissa, joissa hän teki puolet (50%) aloitteista. Ari oli selvästi aiempaa aktiivisempi jakamaan omaaloitteisesti henkilökohtaisia asioitaan Kaisalle. Tämä oli poikkeuksellista, kun vertasimme sitä mielikuvaan Arista ennen tutkimusjaksoa.

Kaisa: Jäin miettimään sitä, että mä en muista Arin kertoneen viikonlopun kuulumisia silloin, kun mä olen ollut täällä.

Erja: Joo, ei se yleensä kerro. Mä olin siitä eilen kanssa hämmästynyt, että kappas! Sehän rupes niistä peleistä kertomaan ja se on niinku hyvin harvinaista. Ehkä yksittäisiä kertoja tän kahden ja puolen vuoden ajalta muistan. Mutta eihän se yleensä niinku vuolaasti selittele. Se oli ihan -Hei, kuka tänne on tullu Arin vaatteissa. (Keskusteluhaastattelu 11.3.)

Arin aloitteellisuuteen vaikutti oletettavasti tutkimuksen aikana vallinnut molemminpuoliselle kohtaamiselle suotuisa ilmapiiri. Arin aloitteiden suuri määrä kertoo myös siitä, että Minä-Sinä -yhteydessä molempien osapuolten mukana oleminen on tärkeää. Kaisa oli koko tutkimuksen ajan valmis kohtaamaan avoimesti Arin ja teki siihen monia aloitteita. Ari ei kuitenkaan aina lähtenyt kohtaamiseen mukaan. Arin tehdessä aloitteen Minä-Sinä -yhteys syntyi siten varmemmin kuin Kaisan aloitteesta.

Uusia piirteitä Arin käyttäytymisessä. Arin herännyt vuorovaikutuksellinen aktiivisuus ilmeni muutamassa tilanteessa myös viisasteluna ja inttämisenä. Tällaisia kielteisiä tahdonilmaisemistilanteita oli kuitenkin vain keskiviikon (19.3.) viimeisellä ryhmätunnilla. Sen vuoksi tätä muutosta Arin käyttäytymisessä ei voida pitää yleisenä suuntauksena, jollaiseksi Erja tilanteen tulkitsi keskusteluhaastattelun (20.3.) mukaan.

Kaisa: Eilisestä haluaisin nostaa sen aikän ryhmätunnin, missä oli niitä puhelinjuttuja. Se alkoi tuntumaan, että Ari villiintyi siinä jotenkin.

Erja: Mun mielestä siinä on ollut nyt vähän niinku sellainen suuntaus. Ari tavallaan tietää, että säätykkäät siitä ja oot kiinnostunu sen jutuista, niin se ajattelee, että nyt hänellä on tässä eri vapauksia. --- Varmasti siinä oli osittain sellasta tilanteen hyväksikäyttöä. --- Huomasin just eilen, että Ari rupes inttämään jotakin, että onpas, onpas. Sä sanoit jotenkin, että eihän niin sanota tai eihän niin voi tehdä, en muista sitä sanamuotoa tarkalleen. "Kylläpäs, voipas!" Se rupes tuuttamaan oikeen sellasta, että katotaanpas vähän, miten toinen reagoi. Että sen tyylistähän Arilla sitten taas ei mua kohtaan oo ollu koskaan, eikä sillä oo aikasemmin tullu näissä tilanteissa. (Keskusteluhaastattelu 20.3.)

Tutkimustamme ajatellen tämä kielteinen tahdonilmaiseminen oli kuitenkin merkittävä jo hetkellisenäkin muutoksena. Se oli osaltaan avartamassa kokonaiskäsitystämme Arista. Laajemmalle levinneenä inttämistä olisi voinut tulla ongelma, joten siinä mielessä muutos ei ollut toivottu.

Sekä myönteisessä että kielteisessä mielessä tahdonilmaiseminen ei ole aiemmin ollut Arille tyypillistä kouluympäristössä.

Erja: Niin, sellainen oma ajattelu ja oma tahto on vielä ihan jossakin uumenissa. (Keskusteluhaastattelu 20.3.)

Vanhempien haastattelussa kävi kuitenkin ilmi, ettei Ari ole väritön ja tahdoton persoona kotona (ks. luku Kuva tapausoppilaasta muuttuu). Tästä näkökulmasta katsottuna ko. muutos Arin koulukäyttäytymisessä ei ole ainoastaan kielteinen, koska se liittyy hänen aidon persoonansa esiintulemiseen. Tutkimustehtävänämme oli persoonallisen Arin löytäminen ja kohtaaminen. Vastaanhangoitteleva käytös voidaan nähdä myös luottamuksen osoituksena Kaisaa kohtaan.

Tutkimuksen merkitys Arille. Tutkimuksen aikana Ari pääsi erityishuomion kohteeksi luokassa. Näkymättömästä oppilaasta tulikin yhtäkkiä toiminnan keskipisten. - Haastattelussa selvitimme, oliko Ari itse huomannut tätä asiaa ja miltä se oli hänestä tuntunut.

Kaisa: Ootsä huomannu, että sää oot päässy erityishuomion kohteeks nyt, kun me on Kirsin kans oltu luokassa?

Ari: Mmm.

Kaisa: Miltä se on tuntunut?

Ari: En tiiä.

Kaisa: Onks se häirinnyt sua?

Ari pyörittää päätään.

Kaisa: Ei. Onks se ollu kivaa?

Ari kohauttaa olkapäitään.

(Arin haastattelu 21.3.)

Ari ei itse kertonut paljoakaan tuntemuksistaan ja kokemuksistaan. Erjan, Kaisan ja Arin äidin havaintojen mukaan tämä erityishuomion kohteena oleminen tuntui kuitenkin olevan Arille merkittävä asia.

Erja: Kun mä tossa Arilta kysyin, että muistatko sä Kaisan. Joo, hän muistaa. Suostuisitko sä sellaseen hommaan, että sulta kyseltäs. Se oli heti silleen, että silmistä näki, että oli heti sellanen tyytyväinen ilme. (Keskusteluhaastattelu 5.3.)

Kaisa: Mitä mää oon nyt nää kolme viikkoo kattonu, niin näyttää sille, että Ari olis huomionkipee. Tai se on se mun, mitä mä oon ajatellu siitä. Ja sitten, kun joku huomaa hänet, niin hän reipastuu ja aktivoituu ihan tuntiasioissa kanssa. Mitä mieltä sä olet tästä, voisko sun mielestä olla tilanne tää tai tää totta, mitä mä ajattelen?

Erja: Kyllä se varmaan pitää paikkansa. --- Kaikki lapsethan kaipaa huomiota ja palautetta. (Keskusteluhaastattelu 20.3.)

Äiti: --- Mää kyllä kysyin muutaman kerran, että onko ne tytöt ollu siellä, että onko ne kivoja. On ne ihan kivoja. No, mitä ne tekee. No, ei mitään oikeen erikoista. Ei se sitten sillä tavalla osannu, en sitten tiedä, enkö oikein osannu kysyä vai. Sit mää kysyin, että onko ne kyselly sulta jotain tai jutellu mitään. Ei, mut kyllä ne kyselee. Ett se oli Arille vähän tämmönen, mun mielestä, luin sen ajatuksia, että se oli vähän ylpee. (Äidin haastattelu 17.4.)

Vanhempien havainnot. Vanhemmat eivät olleet havainneet Arissa mitään erityisiä muutoksia tutkimusjakson aikana. Molemmat vanhemmat totesivat haastattelussa, että Ari ei kertonut paljoakaan tutkimusjakson tapahtumista

kotona. He eivät siten voineet tietää Arin kokemuksista koulussa. Tosin on muistettava, että haastattelun perusteella Ari on aina käyttäytynyt kotona eri tavalla kuin koulussa. Muutokset koulukäyttäytymisessä eivät siten välttämättä heijastu kotiin.

Yhteenvedoa tutkimuksemme vaikutuksista. Aineistomme osoittaa, että Arin käyttäytymisessä ja olemuksessa tapahtui muutoksia nimenomaan tutkimusjakson aikana. Avoimen kohtaamisen idealla oli vaikutusta näkymättömän oppilaan ja opettajan suhteeseen. Kaikkia muutoksen syitä on tosin vaikea löytää. Lisätietoa tähän toivoimme saavamme Arin haastatteluista, mutta näin ei käynyt. Voimme todeta, että muutosta oli havaittavissa, vaikka tarkkoja syitä emme voi vahvistaa.

Erja: No, Arin kannalta, joka mun mielestä se päähenkilö on silleen oikeesti, niin kyllä mun mielestä se on virkistyny. Että mitkä kaikki tekijät siihen vaikuttaa, sitä ei voi tietää. Mutta mun mielestä se, sillä viikolla just, kun tulitte seuraamaan, se oli niinku erityisen virkeä ja silleen, niinku sanoitkin melkein kuin eri mies. Se, että laps tavallaan herää sellasesta ruususen unesta koululaiseks, niin vaikka se tapahtuis muutamaks viikoks tai kuukaudeks, niin se on aina eteenpäin. (Keskusteluhaastattelu 20.3.)

Toivoimme tutkimuksen alkaessa, että tutkimuksellamme olisi pidempiaikaisia vaikutuksia Ariin. Viimeisessä keskusteluhaastattelussa selvitimme, miten Arin koulunkäynti oli jatkunut tutkimusjaksomme jälkeen.

Kaisa: Miten Arin elämä on jatkunut sen jälkeen, kun me lähdettiin sieltä pois? Onks ollu muutoksia siinä koulun arjessa?

Erja: Nyt taas (pääsiäis)loman jälkeen oli siis sellanen aktiivinen pyräys, että viime viikko oli hyvin aktiivista. Ja ehkä silleen, että Ari on enemmän kertonu omista asioistaan, esimerkiks pää-

siäislomastaan. Tietysti siihen liittyy paljon näitä turnauksia, joista oli helppo kertoa, että ketkä pelas ja miten paljon voitettiin tai hävitettiin ja tällasta. Mutta hyvin vuolaasti jutteli, mitä ei tapahdu usein. Mutta semmonen yleisolemus on varmaan edelleen semmonen paljon virkeempi kuin joskus viime syksynä. (Keskusteluhaastattelu 7.4.)

10 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Lincolnin ja Guban (1985, 294 - 295) mukaan perinteiset kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyt luotettavuuskriteerit eivät sovi kvalitatiiviseen tutkimukseen tiedonkäsityksen erilaisuudesta johtuen. Kvantitatiivisen tutkimuksen perustana on objektivistinen oletus yhdestä konkreettisesta todellisuudesta. Kvalitatiivisessa, naturalistisessa, tutkimuksessa sen sijaan nähdään, että todellisuus on moninainen. Yhtä objektiivista totuutta ei siten ole olemassa ja tutkimus voi tavoittaa vain tietyn näkökulman ilmiöstä. (Guba & Lincoln 1988, 93.) Meidän tutkimuksemme perustana on tällainen kvalitatiivinen tiedonkäsitys, kuten kerroimme jo raporttimme alussa.

Tynjälän (1991, 390) mukaan Lincoln ja Guba ovat ura-uurtajia uusien luotettavuuskäsitteiden muodostamisessa. He ovat korvanneet perinteiset käsitteet (sisäinen validiteetti, ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus) termeillä credibility, transferability, dependability ja confirmability (Guba & Lincoln 1988, 111). Patrikainen (1997, 252) on suomentanut ne seuraavilla käsitteillä: uskottavuus, siirrettävyys, käyttövarmuus ja vahvistettavuus. Käytämme näitä käsitteitä oman tutkimuksemme luotettavuuden arvioinnissa.

10.1 Uskottavuus

Lincolnin ja Guban (1985) mukaan tutkimus on uskottava, mikäli tutkija pystyy osoittamaan, että tutkimusraportissa esille tuodut tutkittavien todellisuuksien rekonstruktiot vastaavat heidän alkuperäisiä konstruktiotaan. On siis kyse siitä, että tutkittavien yksilöiden omat todellisuuden kuvat, heidän alkuperäiset kokemuksensa, tulevat muuntumattomina ja uskottavina esi-

teltyä. (Tynjälä 1991, 390; ks. myös Perttula 1995, 42.)

Pyrimme lisäämään tutkimuksemme uskottavuutta esittämällä lukuisia suoria lainauksia haastatteluista ja päiväkirjoista. Näin lukija pystyy näkemään tutkittavien alkuperäisiä konstruktioita ja arvioimaan itse tutkimuksessamme tehtyjä päätelmiä (ks. Patton 1990, 392). Halusimme tällä tavalla jättää tilaa myös lukijan omalle ajattelulle.

Tutkimuksemme uskottavuutta vähentää se, että emme pystyneet esittelemään Arin omia kokemuksia tutkimusjaksolta. Tapaustutkimuksen ideana olisi saada juuri tutkimuksen kohteen oma ääni kuuluviin ja kokemus näkyviin. Yritimme tätä, mutta Arin haastattelujen vähäisen informaation vuoksi emme onnistuneet siinä. Saimme kohtaamistilanteista tavoitettua vain Kaisan kokemuksen. Jouduimme tekemään päätelmät Arin käyttäytymisen muuttumisesta vain tarkkailemisen perusteella eli "kuuntelemalla" hänen kielellisiä ja ei-kielellisiä viestejään luokkatilanteessa. Uusikylän (1979, 46) mukaan luotettavan kuvan saaminen observeimalla on kuitenkin vaikea tehtävä, sillä se edellyttää tarkkaa non-verbaliikan havainnointia ja kuvausta.

Yin (1994, 87) toteaa observeinnin luotettavuuden paranevan, kun se tapahtuu monen tarkkailijan silmin. Meidän tutkimuksessamme tapahtumia oli seuraamassa kolme tutkimukseen sitoutunutta henkilöä. Näin mahdollistui triangulaatio: saimme tilanteista kolme näkökulmaa, joita vertailimme keskenään. Lisäksi videoinnin avulla saimme objektiivisen kuvan tutkimusjakson tapahtumista. Pyrimme raportissamme tuomaan esille eri henkilöiden konstruktioita ja myös poikkeavia havintoja. Lincolnin ja Guban (1985, 307) toteavat tämän lisäävän tutkimuksen uskottavuutta.

Lincolnin ja Guban (1985, 302) mukaan tarkkailun uskottavuus kasvaa, kun tutkija on kentällä tarpeeksi kauan.

Tällöin hän oppii ymmärtämään ympäröivää kulttuuria ja kontekstia kunnolla. On kuitenkin vaikea sanoa, mikä on riittävä ajanjakso tähän prosessiin. Tutkimuksemme oli vain kahden viikon mittainen, mikä vaikuttaa tutkimustulostemme uskottavuuteen. Toisaalta luokan oma opettaja osallistui tutkimuksemme toteuttamiseen ja häneltä saimme tukea tutkimuksen aiheuttaman muutoksen arviointiin.

Lincoln ja Guba (1985, 302) toteavat myös, että tarkkailun avulla saatu tieto on uskottavaa vasta sitten, kun tutkijasta tulee hyväksytty jäsen tutkittavassa ympäristössä. Tällöin hänen läsnäolonsa ei enää häiritse tutkittavia. Meidän tutkimuksessamme Kaisa oli tuttu henkilö luokan oppilaille aikaisempien harjoittelujen kautta, mikä lisää tarkkailtujen tilanteiden uskottavuutta. Viimeisessä keskusteluhaastattelussa Erja arvioi läsnäolomme tuntuneen luonnolliselle luokkatilanteessa.

Erja: --- Ja silleen lapsetkin, niistä oli kans hirveen luontevaa. Ne oli sitten vähän seuraavalla viikolla, että missäs Kirsi ja Kaisa. Vaikka ne ties, että oli tästä puhuttu. Mutta kuitenkin se oli niistä ihan luonnollista, että te olitte siellä. (Keskusteluhaastattelu 7.4.)

Tutkimusjakson lopussa teimme oppilaille palautekyselyn, jossa selvitimme vaihtoehtokysymysten avulla, oliko heitä häirinnyt tutkijoiden läsnäolo luokassa. Kyselyn perusteella se ei ollut häirinnyt ketään oppilasta, vaan se oli ollut joko "ihan samantekevää" tai "mukavaa vaihtelua". Sen sijaan videointi oli häirinnyt joitakin oppilaita. Ari totesi kuitenkin haastattelussa (20.3.), että häntä videointi ei häirinnyt.

Tutkimuksen uskottavuuden kannalta on kuitenkin mielenkiintoista pohtia, kuinka paljon videointi ja avoin tarkkailu todella vaikuttivat Kaisaan ja Ariin sekä sitä kautta tutkimuksemme tuloksiin. Uusikylän (1979,

55) tutkimusten mukaan opettaja toimii tarkkailutilanteessa tutkijoiden kuviteltujen odotusten mukaan ja yrittää antaa itsestään mahdollisimman edullisen kuvan. Tämä voi tarkoittaa esim. negatiivisten tunteenilmausten hillitsemistä tutkimustilanteessa.

Kirsi: Niin, vielä tuosta luonnollisuudesta mietin, että häiritseekö sua Kaisa se, että sua tarkkailaan? Ootko sä siihen kiinnittänyt huomiota?

Kaisa: No, ei se. Jossain välissä mulle, just siinä, mistä mä sanoin siitä tilanteesta, kun mietin, että meenkö sanomaan sen, että enkä mee, en mä Kirsin takia rupee tätä lasta rohkasemaan. --- Siinä vaiheessa mulla niinku nakshti, että en mä tee näitä sen takia, että pitää tehdä. Että silleen se oli oikeastaan sellainen tilanne, missä mulle tuli mieleen se, että nyt mua niinku tarkkaillaan ja kiinnitetään huomio siihen, miten mä kohtelen yhtä oppilasta. Mutta niinku Erjakin sanoit, se eilinen päivä oli tosi helppo tai sillain luonnollinen.

(Keskusteluhaastattelu 11.3.)

Tänään esiteltiin lemmikkieläintyöt. Pojat olivat tehneet ahkerasti työtä, mutta he olivat tehneet vastoin sopimustamme siinä, että he olivat tehneet esitelmänsä toisen kanista, kun piti tehdä yleisesti jostain eläimestä. Luokasta tuli palautetta, että he eivät olleet noudattaneet sääntöä ja muutenkin heidän esitystään kritisoitiin enemmän. Minun oli vaikea sanoa mitään. En olisi halunnut moittia, olihan kyse Arin työstä. Kommentoin kuitenkin heidän työtään kertaamalla sekä negatiiviset että positiiviset seikat. Ei ole oikein kommentoida toisten työtä löysemmin. Tässä tilanteessa huomaisin, kuinka helposti siihen kuitenkin menee mukaan. (Kaisan päiväkirja 12.3.)

Jotenkin meidän suhteemme tuntuu hyvin luonnolliselle. Itselläni ei enää ole paineita siitä, että

on huomioitava häntä, vaan tuntuu, että tilanteet tulevat itsestään ja reagoin niihin luonnollisesti. (Kaisan päiväkirja 18.3.)

Kaiken kaikkiaan erilaisten metodien käyttö parantaa tutkimustulosten luotettavuutta. Syrjälän ja Nummisen mukaan (1988, 140 - 141) tällainen triangulaatio on monimetodisessa tapaustutkimuksessa luonnollinen keino luotettavuuden parantamiseksi. Käytimme omassa tutkimuksessamme metodeina observointia, videointia, haastattelua ja kenttäpäiväkirjoja. Olemme pyrkineet analysointivaiheessa vertailemaan eri tavoin kerättyä aineistoa ja parantamaan tällä tavalla tutkimuksemme uskottavuutta.

10.2 Siirrettävyys

Lincolnin ja Guban (1985, 316) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole järkevää arvioida tulosten yleistettävyyttä. Ennemmin tulisi arvioida tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Siirrettävyyden mahdollistamiseksi tutkijan velvollisuutena on kuvata riittävästi kontekstia, aikaa ja tutkimusta. Lukijan vastuulla on itse arvioida tulosten siirrettävyyttä muihin tilanteeseen ja konteksteihin.

Siirrettävyyden kriteeri tuntuu tapaustutkimuksen kohdalla erityisen vaikealta, sillä tapaustutkimus on niin konteksti- ja tilannesidonnaista. Perttula (1995, 42) kritisoikin siirrettävyyden, sillä tulosten luotettava siirtäminen toisiin olosuhteisiin on mahdotonta, jos ihmisen elämäntilanteisuus nähdään tutkittavan ilmiön keskeiseksi rakennetekijäksi. Staken (1994, 241) mukaan tapaustutkimusraporteista on kuitenkin löydetty erilaisiin inhimillisiin tilanteisiin näkökulmia, jotka on koettu merkittäviksi ja sovellettavissa oleviksi. Samalla hän kuitenkin toteaa, että on vaikea ymmärtää, kuinka poikkeuksellinen tapaus voi auttaa ymmärtämään

myös yleisemmin muita tapauksia.

Pyrimme omassa tutkimuksessamme lisäämään siirrettävyyttä raportoimalla tarkasti tutkimuksemme etenemistä. Kuvasimme myös luokkaa, jossa tutkimus tapahtui, sekä tutkimuksen ajankohtaa. Tärkeää meidän tutkimuksemme siirrettävyydelle on ollut tapausoppilaan ja kohtaamistilanteiden kuvaaminen. Pyrimme tähän raportoimalla tarkasti omia havaintojamme sekä käyttämällä suoria lainauksia aineistosta.

10.3 Käyttövarmuus

Tutkimustulosten käyttövarmuus vastaa kvantitatiivisen tutkimuksen reliabiliteetin käsitettä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa arvioidaan tulosten samana pysymistä tilastollisten testien avulla. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jonka lähtökohtana on todellisuuden moninaisuus, tämä ei ole mielekäästä. (Tynjälä 1991, 391.) Tämän vuoksi arvioimme tutkimustulostemme käyttövarmuutta eli pysyvyyttä.

Lincolnin ja Guban (1985, 317) mukaan tutkimustulosten käyttövarmuus ja uskottavuus liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tutkimustulosten käyttövarmuutta arvioitaessa on huomioitava erilaiset ulkoisista vaihteluista ja tutkimustilanteesta aiheutuvat tekijät. Vaihtelua voi ilmetä tutkijassa itsessään, olosuhteissa tai jopa itse tutkittavassa ilmiössä. (Tynjälä 1991, 391)

Yhtenä tutkimusmenetelmämme oli tarkkaileminen. Tarkkailussa tapahtuu aina valikointia ja tutkijan keskittyminen voi häiriintyä monien seikkojen takia. Myös videointien analysoinnissa tarkkaavaisuus häiriintyi hetkittäisesti. Tutkijassa ja olosuhteissa tapahtuvien vaihtelujen vaikutusta vähensi kuitenkin muiden tutkijoiden olemassaolo.

Bogdan ja Biklen (1992, 67) pohtivat tarkkailun ajankohdan merkitystä tutkimuksen tuloksiin ja ehdottavat, että tietoa voitaisiin kerätä eri aikoina päivästä, viikosta ja vuodesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tieto on kuitenkin aina sidoksissa aikaan. Meidän tutkimuksestamme ulkoista vaihtelua on voinut aiheuttaa tutkimusjakson ajankohta. Kaisan viimeinen harjoittelu tapahtui syyslukukaudella ennen joulua. Arin passiivisuus ja väsymys on saattanut osittain johtua ajankohdasta. Varsinainen tutkimus tapahtui hiihtoloman jälkeen, joten tutkimusjaksolla Arilla oli takanaan viikon lepotauko. Tämä on saattanut lisätä hänen aktiivisuuttaan ja pirteyttä koulussa.

Tutkimuksemme perusteella on vaikea tehdä johtopäätöksiä pelkästään avoimen kohtaamisen vaikutuksista. Arin muutosta on saattanut edistää jo hänen erityinen huomioidensa luokassa. Syitä emme pysty erittelemään, mutta joka tapauksessa tutkimuksesta seurasi toivottua kehitystä.

10.4 Vahvistettavuus

Kvalitatiivinen tutkimus ei voi koskaan olla neutraalia, objektiivista tutkimusta, vaikka kvantitatiivisen tieteen malli sitä edellyttäisikin. Tämä johtuu taas kerran erilaisista ontologisista perusteista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei voida myöskään olettaa, että tutkija ja tutkittava eivät vaikuttaisi toisiinsa. (Tynjälä 1991, 392). Tutkijan aktiivisuus ja läheisyys tutkittavan kanssa päin vastoin mahdollistavat riittävän ja totuudellisen informaation saamisen (Syrjälä ym. 1995, 102).

Guba ja Lincoln ovat kääntäneet tutkimuksen neutraaliuden kriteerin koskemaan aineiston käsittelyvaiheita (Syrjälä ym. 1995, 102). Tulosten vahvistettavuudella tarkoitetaan mahdollisuutta saada eri analysointikei-

noilla samasta aineistosta toisiaan vastaavia tuloksia (Patrikainen 1997, 253). Käytettyjen analysointikeinojen tulee olla neutraaleja, jotta ne eivät vääristäisi tutkittavasta ilmiöstä saatavaa kuvaa (Perttula 1995, 43).

Käytimme tutkimuksessamme kohtaamistilanteiden analysointiin itse kehittelemäämme analysointilomaketta. Pyrimme sen avulla erittelemään kohtaamistilanteita mahdollisimman neutraalisti. Kohtaamistilanteiden laadun määrittäminen ei ollut kuitenkaan aina yksiselitteisen helppoa.

Tulosten vahvistettavuutta voidaan lisätä triangulaation avulla kahden tai useamman tutkijan analysoidessa itsenäisesti samaa aineistoa. Näin voidaan vähentää yhden ihmisen vaikutusta tutkimustuloksiin. (Patton 1990, 468.) Käytimme tutkimuksessamme tällaista triangulaatiota ja analysoimme kumpikin itsenäisesti kohtaamistilanteet. Analysoinnin jälkeen vertailimme tilanteita, joissa olimme olleet eri mieltä. Keskustelimme eroista ja päätimme, mitä merkitsemme yhteiseen analysointiimme. Tulkintojen erojen käsittely vähensi huolimattomuusvirheitä ja tarkensi laadun määrittelyä.

Tutkimustulosten vahvistettavuus ei ole kuitenkaan koskaan absoluuttista, sillä tutkittavien kokemukset muuttuvat aina hiukan tutkijan mielessä ja analysoinnin yhteydessä. (Perttula 1995, 43.) Vahvistettavuuden lisäämiseksi ulkopuolinen tarkastaja voi vielä arvioida tutkimuksen tuloksia. Tarkastaja lukee tutkimusraportin ja vertaa kriittisesti, tukeeko aineistoa tutkimustuloksia. Jos peruslinja on hyväksyttävissä, silloin tutkimus on saavuttanut vahvistettavuuden kriteerin. (Lincoln & Guba 1985, 318.) Meidän tutkimuksemme tuloksia ovat arvioineet tutkimuksemme ohjaaja ja projekti-ryhmämme jäsenet Leena ja Piia. Tämä lisää tutkimustulostemme vahvistettavuutta.

11 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoitus. Alunperin tutkimuksen tarkoituksena oli rakentaa Kaisan ja Arin suhdetta avoimen kohtaamisen avulla. Pyrimme näin rohkaisemaan Aria aktiiviseen vuorovaikutukseen luokassa. Kerätty aineisto suuntasi tutkimusongelmia tarkemmin. Aineiston pohjalta päädyimme kysymään: miten Kaisa ja Ari kohtasivat ja miten tutkimus vaikutti Ariin sekä Kaisan ja Arin suhteeseen.

Tutkimuksen tuloksia. Tutkimusjakson aikana Kaisan ja Arin välillä oli suhteellisen paljon kohtaamisia verrattuna Kaisan aikaisempiin harjoittelujaksoihin. Kohtaamisista suurin osa oli Minä-Se -kohtaamisia, mutta myös Minä-Sinä -kohtaamisia oli huomattava määrä. Tutkimuksemme osoittaa siten, että Kaisan sisäistämä avoimen kohtaamisen ajatus lisäsi kaikkia kohtaamisia Kaisan ja Arin välillä.

Tutkimusjakson aikana Ari oli aktiivisempi ja virkeämpi, mitä emme osanneet odottaa ennakkokäsityksen perusteella. Ari teki myös aktiivisesti aloitteita suhteessa Kaisaan. Lisäksi Arin käyttäytymisessä ilmeni uusia piirteitä tutkimusjakson aikana. Näemme kaikki nämä asiat merkkeinä Arin muuttumisesta näkyväksi lapsiksi luokassa.

Opettajan ajattelun muutos ja avoimen kohtaamisen ajatus lisäsivät kohtaamisten määrää ja muuttivat siten opettajan ja oppilaan välistä suhdetta. Tämän seurauksena aiemmin näkymätön lapsi otti itselleen kuuluvan tilan luokassa. Näkymättömästä oppilaasta tuli Sinä, todellinen persoona tutkimuksemme aikana. Tätä tutkimustulosta tukee Rogersin (1980, 23, 115) ajatus, että mitä enemmän ihminen on aito suhteessa toiseen, sitä todennäköisempää on kasvu toisessa ihmisessä.

Tutkimuksen arviointia. Keräsimme tutkimusaineiston monella eri menetelmällä: observointi, videointi, kenttäpäiväkirjat ja haastattelut. Näin saimme monipuolista tietoa sekä erilaisia näkökulmia Arista sekä Kaisan ja Arin suhteesta. Eri menetelmien kautta kerätty tieto lisäsi myös tutkimuksen uskottavuutta. Tällainen monimetodisuus onkin tyypillinen keino lisätä laadullisen tutkimuksen vakuuttavuutta (Yin 1994, 91 - 92).

Tutkimuksemme tulokset perustuvat kuitenkin pitkälti Arin käyttäytymisen tarkkailuun oppitunneilla. Arin omaa kokemusta tutkimuksesta emme saaneet selvitettyä, mikä heikentää tutkimuksemme uskottavuutta. Toisaalta Munter (1996, 71 - 72) toteaa, että aikuinen ei voi koskaan tavoittaa aidosti lapsen kokemuksia ja lapsen niille antamia merkityksiä. Yksi hyvä keino siihen on yhteistyö lapselle läheisten aikuisten kanssa, koska heillä voi olla edes osittainen pääsy lapsen kokemusmaailmaan. Tutkimuksessamme pyrimme saamaan tietoa Arin kokemuksista haastattelemalla hänen vanhempiaan sekä tekemällä yhteistyötä luokanopettajan kanssa. Saimme näin joitakin avartavia näkökulmia Arista, mutta hänen omaa kokemustodellisuuttaan emme tavoittaneet.

Tutkimuksen teoriapohjan arviointia. Buberin filosofia toimi tutkimuksemme lähtökohtana. Sen soveltaminen koulun arkeen oli vaativa tehtävä. Meillä ei ollut käytössämme valmista mallia, kuinka se toteutetaan. Buber (1962c, 807) onkin todennut, että hänen filosofiansa on todellisuuden periaatteen alku, eikä valmis normi tai periaate. Buberin filosofiasta olisi voinut päätyä moniin eri käytännön ratkaisuihin. Me pidimme tärkeänä avoimen kohtaamisen ajatusta, joka oli perustana Kaisan ja Arin välisen suhteen rakentamisessa.

Käytännön kohtaamistilanteiden analysoinnissa oli tukena kommunikaatioteoria. Kommunikaatioteorian avulla pystyi näkemään ulkoisia käyttäytymisen merkkejä, mutta sen kautta ei päässyt kommunikaatioon sisälle aistimaan kokemuksia ja tunteita. Kaisa oli kuitenkin toisena

osapuolena vuorovaikutuksessa ja hänen kauttaan mahdollistui osittainen pääsy Kaisan ja Arin väliseen kommunikaatioon.

Buberin filosofisen ajatusmallin ja kommunikaatioteorian yhdistäminen oli vaativa tehtävä. Molemmista saimme tärkeitä näkökulmia Kaisan ja Arin kohtaamisten tarkasteluun. Buberin filosofia ja kommunikaatioteoria täydensivät toisiaan ja niiden avulla muodostimme kuvan yksittäisistä kohtaamisista.

Tutkimuksemme perusteella Buberin filosofia ei ole niin vieras arkitodellisuudelle, mitä ensin saattaa ajatella. Havaitimme myöhemmin, että Buberin ajatukset ovat olennaisena perustana myös Suomen yhteiskristillisten koulujen opetussuunnitelmassa (1997, 16 - 20). Buberin filosofiaa on hyödynnetty nimenomaan koulun kasvatuksen ja pedagogiikan perustana. Opetussuunnitelmassa tämä ajatus on nimetty suhteiden kasvatukseksi.

Kaikki todellinen elämä on kohtaamista. ---
Koulussa kasvatussuhde on syvimmillään sitä, että opettaja kohtaa lapsen kaikilla tasoilla. (Suomen yhteiskristillisten koulujen opetussuunnitelma 1997, 19.)

Myöhemmin opettajina tulemme myös itse osallistumaan opetussuunnitelman laatimiseen. Tällöin meilläkin on mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelman perusteisiin. Buberin filosofiasta löytämämme avoimen kohtaamisen ajatus voi auttaa tässä työssä. Se voi olla muodostamassa syvällistä perustaa koulun kasvatukselle.

Tutkimuksen vaikutukset Kaisaan ja Kirsiin. Jo kaksivuotisen tutkimusprosessin alkaessa aavistimme, että tutkimuksellamme tulee olemaan vaikutusta opettajuuteemme. Tutkimuksen aihe edellytti, että laitamme oman persoonamme alttiiksi muutokselle ja lähdemme siten persoonina toteuttamaan tätä prosessia.

Jaatisen (1994, 193) mukaan opettajuutta voikin rakentaa vain tiedostamalla ja käsittelemällä omia henkilökohtaisia kokemuksia. Tällaisen prosessin kautta syntyy uusia merkityksiä, jotka ovat hedelmällisenä maaperänä uuden kasvulle. Koska olemme pyrkineet yhä rehellisempään ajattelumalliemme tiedostamiseen, tutkimusprosessimme eri vaiheisiin on kuulunut reflektointia. Refleктоivaa otetta on tukenut se, että olemme toimineet toisillemme ikään kuin peileinä. Olemme pystyneet näkemään toisen kautta selkeämmin omaa ajatteluaamme. Yhteiset keskustelut, kyseenalaistamiset ja pohdinnat ovat näin rakentaneet opettajuuttamme merkittävällä tavalla.

Opettajuutemme kehittymiseen vaikuttivat myös keskusteluhaastattelut yksitoista vuotta opettajan työssä olleen Erjan kanssa. Ne herättivät meissä monia kysymyksiä. Erilaisia pohdinnan aiheita löytyi tutkimusmenetelmien kritiikistä aina opettajan työn eettisiin kysymyksiin asti. Olemme käsitelleet keskusteluhaastattelussa esiinnousseita tärkeitä asioita raporttimme eri osissa.

Tutkimusjaksolla oppilaantuntemuksemme syveni ja laajeni Arin kohdalla. Stereotyyppinen kuva hiljaisesta oppilaasta tuli kyseenalaistetuksi. Opimme katsomaan ja näkemään oppilaassa eri puolia. Annoimme itsessämme tilaa tälle muutokselle, jota aluksi hämmästelimme.

Tutkimusprosessin kautta olemme olleet oppimassa myös tutkijoina. Menetelmien valinnassa ja käyttämisessä tarvittaisiin enemmän päämääräsuuntautuneisuutta ja tietämystä kuin meillä oli ennen tutkimusjaksoa. Nämä puutteet johtuivat lähinnä siitä, että halusimme toteuttaa empiirisen jakson heti tutkimuksemme alkuvaiheessa. Erityisesti haastatteluita ja tarkkailua tehdessä vankempi metodinen pohja olisi ollut tarpeen.

Tutkimuksen vaikutukset Erjaan. Tutkimusprosessia käynnistäessä toivoimme, että Erja voisi hyötyä tutkimuksesta ja saada sen kautta rakennusaineita oman opettajuutensa kehittymiselle. Tutkimusjakson loppupuolella ja viimeisessä keskusteluhaastattelussa kysimme Erjalta, miten tutkimus oli vaikuttanut häneen.

Erja: On aikaa katella sitä luokkaa, kun ei ite opeta. Näkee niitä semmosia silmäyksiä ja minkälaisia sanattomia viestejä ne lähettää toisilleen, että vähän niinku semmosta sosiometristä systeemiä, mitä ne huhkaa keskenään. (Keskusteluhaastattelu 20.3)

Erja: Tavallaan sellanen myönteinen syyllisyys tai sellanen, just siitä maan hiljaisten huomiomisesta. --- Semmosena tavallaan uutena näkökulmana, tai onhan sen niinku tienny, mutta sitä ei oo tiedostanu. Sillä lailla ollu ihan hyväksi. Ja sitten jos ajattelee ens vuotta, kun on taas uudet lapset ja uudet hiljaiset ja uudet hyökkääjät, niin voi ehkä ajatella tietoisemmin toimivansa niiden hiljaisten hyväksi. (Keskusteluhaastattelu 7.4.)

Opettaja suotuisan muutoksen mahdollistajana. Tässä tutkimuksessa havaitsimme, että opettaja voi olla suotuisan muutoksen mahdollistajana näkymättömän oppilaan kohdalla. Tähän tarvitaan ennen kaikkea avoimuutta oppilaantuntemuksen avartamiseksi ja valmiutta ottaa vastaan uutta informaatiota oppilaasta. Ei siis ole yhdentekevää, pitääkö opettaja yllä stereotyyppisiä kuvia oppilaistaan. Niitä kyseenalaistamalla ja tilaa antamalla voidaan mahdollistaa oppilaan myönteistä kasvua ja kehitystä. On oltava koko ajan valmis rakentamaan uutta.

Tämä näkökulma olisi tärkeää tuoda esille opetta-

jankoulutuksessa. Opettajaksi opiskelevan tulisi pohtia ja kyseenalaistaa jo ennen työhön menoa omia käsityksiä, asenteita ja stereotyyppioita oppilaista. Näin voitaisiin vähentää ns. pygmalion-ilmiötä, jossa opettaja vahvistaa omalla toiminnallaan oppilaastaan luomaa kuvaa (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 195). Oman kokemuksemme pohjalta opettajakoulutuksessa ei ole kiinnitetty tähän tarpeeksi huomiota.

Ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi. Oma tutkimuksemme kesti vain kaksi viikkoa, mikä on lyhyt aika pysyvien muutosten aikaansaamiseksi. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista toteuttaa samankaltainen tutkimus pidemmällä aikavälillä, esim. muutaman kuukauden tai yhden lukukauden aikana. Tosin samassa kontekstissa ja saman tapausoppilaan kanssa tutkimuksen uudelleen toteuttaminen on käytännössä mahdotonta.

Jatkotutkimuksissa voitaisiin tarkastella, miten avoin kohtaaminen vaikuttaa erilaisista taustoista tulevien näkymättömien oppilaiden kohdalla. Tällöin voitaisiin paneutua myös näkymättömyyden syihin ja lähestyä aihetta vähän eri kannalta.

Lopuksi. Tutkimuksen vahva prosessiluonne yllätti meidät. Esim. tutkimusongelmien suhteen emme osanneet ajatella, että ne muotoutuvat vielä hyvinkin myöhäisessä vaiheessa. Tutkimuksen edetessä on pitänyt olla avoin muutoksille, mikä ei aina ole ollut helppoa. Kuitenkin tämä koko prosessi on ollut vaiivan arvoinen. On ollut antoisaa olla itse prosessissa mukana ja nähdä, että uutta syntyy tavallisen kouluelämän keskellä.

Tästä päivästä jäi haikea, mutta hyvä olo. Tuntuu haikealle, että työmme tuolla luokassa on ohi ja joudumme eroamaan lapsista. --- Etenkin Aria tulee ikävä. Olen nyt kyllä erittäin tyytyväinen siitä, että lähdimme liikkeelle näin

käytännönläheisesti: tämä tutkimus maistuu elämälle, eikä vain paperille. --- Maailmaa ei voi parantaa muutamassa viikossa, mutta kyllä jotain voi saada aikaiseksi. (Kirsin päiväkirja 21.3.)

Lähteet

- Aaltola, J. & Moilanen, P. (toim.) 1996. Hyveet, dialogi ja kasvatus. Kasvatustieteen päivät 23. - 25.11.1995 Jyväskylässä: 3. osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 24.
- Adler, R. B. & Rodman, G. 1988. Understanding human communication. 3. painos. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Adler, R. B., Rosenfeld, L. B., Towne, N. & Proctor II, R. F. 1998. Interplay. The Process of Interpersonal Communication. 7. uud. painos. Forth Worth: Harcourt Brace.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Amidon, E. J. & Hough, J. B. (toim.) 1967. Interaction Analysis: Theory, Research and Application. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyle, M. 1969. Social Interaction. Lontoo: Tavistock Publications.
- Bogdan, R, Biklen S. 1992. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. 2. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Book, C. L. & Putnam, J. G. 1992. Organization and Management of a Classroom as a Learning Community Culture. Teoksessa V. P. Richmond & J. C. McCroskey (toim.), 19 - 34.
- Buber, M. 1962a. Das Problem des Menschen. Teoksessa M. Buber 1962d, 307 - 407.
(Alkuperäisjulkaisun vuotta ei mainittu.)
- Buber, M. 1962b. Ich und Du. Teoksessa M. Buber 1962d, 77 - 170. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Buber, M. 1962c. Reden Über Erziehung. Teoksessa M. Buber 1962d, 783 - 832. Alkuperäisjulkaisu 1926.

- Buber, M. 1962d. Werke. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Kösel: Lambert Schneiden.
- Buber, M. 1965. Between Man and Man. Käänt. R. G. Smith sekä M. Friedman. New York: Macmillan.
- Buber, M. 1993. Minä ja Sinä. 2. painos. Käänt. J. Pietilä. Porvoo: WSOY. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Burgess, R. (toim.) 1985. Field methods in the study of education. London: The Falmer.
- Denzin, N., Lincoln, Y. (toim.) 1994. Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage.
- Doughty, P., Pearce, J. & Thornton, G. (toim.) 1976. Kielen tiet. Käänt. M. Vilkuna. Helsinki: Tammi. Alkuperäisjulkaisu 1972.
- Ekman, P. 1982. Methods for measuring facial action. Teoksessa K. R. Scherer & P. Ekman (toim.), 45 - 90.
- Fetterman, D. (toim.) 1988. Qualitative Approaches to Evaluation in Education. New York: Praeger.
- Fiske, J. 1992. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. (Kääntäjää ei mainittu.) Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1988. Do Inquiry Paradigms Imply Inquiry Methodologies? Teoksessa D. Fetterman (toim.), 89 - 115.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing Paradigms in Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln. (toim.), 105 - 117.
- Halliday, M. A. K. 1976. Kielen mallit. Teoksessa P. Doughty, J. Pearce & G. Thornton (toim.), 166 - 177.
- Harva, U. 1983. Inhimillinen ihminen Homo humanus. Porvoo: WSOY.
- Hinde, R. A. 1979. Towards Understanding Relationships. Lontoo: Academic Press.

- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustilfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hurt, H. T., Scott, M. D. & McCroskey J. C. 1978. Communication in the classroom. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huttunen, R. 1996. Dialogin ja dialogiopetuksen filosofiasta. Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), 69 - 78.
- Härkönen, R.-S. 1994. Viestintäkasvatuksen ulottuvuudet. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 125. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetus-harjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 132.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työorganisaationa. Koulu oppilaan kehitys- ja oppimisympäristönä. Porvoo: WSOY.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Lukinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirow (toim.), 233 - 256.
- Martikainen, M. 1977. Oppilaiden verbaalinen ja nonverbaalinen osallistuminen työskenteleeseen ryhmätyötilanteissa. Tapaustutkimus kansakoulun IV luokalla. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuksia 56.
- McCroskey, J. C. 1977. Quiet Children and the Classroom Teacher. Illinois: ERIC, Clearinghouse on Reading and Communication Skills.

- McCroskey, J. C., Larson, C. E. & Knapp, M. C. 1971. An Introduction to Interpersonal Communication. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mehrabian, A. 1971. Silent Messages. Belmont, California: Wadsworth.
- Mezirow, J. 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.), 17 - 37.
- Mezirow, J. (toim.) 1995b. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Käänt. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Alkuperäisjulkaisu 1990.
- Moilanen, P. 1996. Kasvatusko kommunikatiivista toimintaa? Teoksessa J. Aaltola & P. Moilanen (toim.), 41 - 16.
- Munter, H. 1996. Tutkijan ja tutkittavan yhteistyö: Tutkimuksen avoimuus eettisenä kysymyksenä. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.), 67 - 80.
- Noddings, N. & Shore, P. J. 1984. Awakening the Inner Eye. Intuition in Education. New York: Teachers College.
- Palmroth, A. & Nurmi, I. 1996. Alttiiksi asettumisen etiikka: Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. 2. painos. JYY julkaisusarja 38.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Perttula, J. 1995. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 1(26), 39 - 46.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.

- Pollard, A. 1985. Opportunities and Difficulties of a Teacher-Ethnographer: A Personal Account. Teoksessa R. Burgess (toim.), 220 - 237.
- Redmond, M. V. 1995. Interpersonal Communication. Readings in Theory and Research. Forth Worth: Harcourt Brace.
- Richmond, V. P. 1992a. Nonverbal Communication in the Classroom. Edina, Minnesota: Burgess.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & Payne, S. K. 1991. Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations. 2. painos. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (toim.) 1992b. Power in the Classroom: Communication, Control, and Concern. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Richmond, V. P., McCroskey J. C. & Thompson, C. A. 1992c. Communication Problems of Children. Edina, Minnesota: Burgess.
- Rogers, C. R. 1980. A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Scherer, K. R. & Ekman, P. 1982. Handbook of Methods in Nonverbal Behavior Research. Cambridge: University Press.
- Sorensen, G. A & Christophel, D. M. 1992. The Communication Perspective. Teoksessa V. P. Richmond & J. C. McCroskey (toim.), 35 - 46.
- Stake, R. E. 1994. Case Studies. Teoksessa N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (toim.), 236 - 247.
- Stafford, L. & Bayer, C. L. 1993. Interaction Between Parents and Children. Newbury Park: Sage.
- Stewart, J. & Logan, C. 1998. Together: Communicating Interpersonally. 5. painos. Boston: McGraw-Hill.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen E. & Saari S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Teven, J. J & McCroskey, J. C. 1997. The Relationship of Perceived Teacher Caring with Student Learning and Teacher Evaluation. *Communication Education*, 46 (1), 1 - 9.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5 - 6), 387 - 398.
- Uusikylä, K. 1979. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Tampere: Tammer-Paino.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä.
- Varto, J. (toim.) 1994. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta 1 & 2. Uudistettu ja laajennettu laitos. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Värri, V.-M. 1997. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja.
- Wallenius, T. 1994. Ainutlaatuinen persoona ja toinen: Buber ja Levinas. Teoksessa J. Varto (toim.) 1994b, 50 - 83.
- Wiener, M. & Mehrabian, A. 1968. Language Within Language: Immediacy, a channel in verbal communication. New York: Appleton - Century - Crofts.
- Yin, R. 1994. Case Study Research. Design and Methods. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.

Julkaisematon lähde

Suomen yhteiskristillisten koulujen opetussuunnitelma 1997.

LIITE 1: Tutkimusjakson päivien kuvaus

Kuvailemme seuraavaksi empiirisen jakson päiviä tunneittain. Olemme keskittyneet Arin ja Kaisan väliseen vuorovaikutukseen ja suhteeseen. Kuvaus perustuu videoiden analysointiin, tarkkailuihin sekä Kaisan ja Kirsin päiväkirjoihin.

MAANANTAI 10.3.

Klo 9-10, ympäristö- ja luonnontieto.

Tässä luokassa on tapana aloittaa viikko keskustelemalla viikonlopun tapahtumista. Ari kertoi omista kuumisistaan oma-aloitteisesti, mikä ei ole hänelle lainkaan tyypillistä. Lopputunnilla pohjustettiin ympäristö- ja luonnontiedon paritehtävää keskustelemalla ja kirjottamalla viikkoon pääkohtia. Ari ei osallistunut enää opetuksen vuorovaikutukseen.

Klo 10-11, uskonto.

Uskontotunnilla kerrattiin pääsiäisen tapahtumia. Ari osallistui opetuskeskusteluun ja laulujen laulamiseen. Tällä tunnilla ei ilmennyt vuorovaikutusta Kaisan ja Arin välillä lukuunottamatta lyhyttä pääsiäiseskustelua.

Klo 11-13, kuvaamataito.

Kuvaamataidon kaksoistunti alkoi keskustelulla majavista, mihin Ari ei osallistunut. Ari oli motivoitunut savityön tekemisestä. Hän viittasi muutaman kerran ja kysyi neuvoa työskentelyyn. Luokassa kierrellessään Kaisa kävi myös Arin luona ja antoi rohkaisevaa palautetta kuten muillekin. Saatuaan työnsä valmiiksi Ari meni näyttämään sitä Kaisalle ja he olivat molemmat siihen tyytyväisiä. Lopputunnin Ari luki yksin sarjakuvalehteä.

Klo 13-14, äidinkieli (ryhmätunti).

Alkutunnin opetuskeskusteluun Ari osallistui aktiivisesti. Sanaluokkien opettelua varten aloitettiin uudet vihkot. Kirjoitettuaan nimensä Ari meni näyttämään sitä Kaisalle. Kirjalliseen työskentelyyn Ari osallistui aktiivisesti. Hän pyysi muutaman kerran Kaisaa auttamaan. Kierrellessään luokassa Kaisa kävi luonnollisesti myös Arin luona. Lopputunnilla Ari osallistui kertauskeskusteluun ja pantomiimileikin arvuutteluun.

TIISTAI 11.3.

Klo 10-12, ympäristö- ja luonnontieto.

Tänään aloitettiin varsinainen parityöskentely lemmekeistä. Ari teki parinsa kanssa ahkerasti työtä. Itsenäisen työskentelynsä lomassa he pyysivät Kaisaa muutaman kerran neuvomaan. Työskentelynsä puolivälissä ja lopussa pojat näyttivät julistettaan Kaisalle. Hän antoi positiivista palautetta heidän työstään ja ahkeruudesta.

Klo 12-13, matematiikka.

Ari osallistui innokkaasti opetuskeskusteluun edellisen päivän tekemisistä. Suurin osa tunnista kului matematiikan tehtävien itsenäiseen laskemiseen. Ari teki keskittyneesti töitä. Kaisan kierrellessä luokassa hän pysähtyi myös Arin luona mutta varsinaiseen vuorovaikutukseen ei ollut tilaa.

KESKIVIIKKO 12.3.

Klo 11-12, matematiikka.

Ari osallistui opetuskeskusteluun aktiivisesti mutta passivoitui keskustelun loppua kohti. Itsenäisen työskentelyn alussa Ari selaili kirjaa etsien sivua ja Kaisa meni hänen luokseen kysymään, löytyykö sivu. Ari hymyili Kaisalle vastaukseksi. Kun Kaisa kävi tunnilla muutaman kerran Arin luona ja kommentoi hänen laske- mistaan, Ari ei yleensä reagoanut siihen mitenkään. Ari laski matematiikan tehtäviä aktiivisesti ja itsenäises-

ti.

Klo 12-13, ympäristö- ja luonnontieto.

Arin työparilla oli henkilökohtainen ongelma, minkä takia Ari ja hänen parinsa eivät pystyneet yhteistyöhön. Kaisa kävi selvittelemässä tätä tilannetta ja siihen löydettiin ratkaisu. Tunnilla esiteltiin joitakin valmiita töitä. Ari kuunteli niitä keskittyneenä mutta osallistui niukasti töiden pohjalta käytyihin keskusteluihin.

Klo 13-14, musiikki, kuvaamataito (ryhmätunti).

Tunnin alussa Ari kommentoi näsäviisaasti Kaisan kehoitukseen istua. Ari istui pitkän aikaa hiljaa passiivisena, koska hänellä oli eri soittoläksy kuin muilla oppilailla. Kun hän soitti oman soittoläksynsä, Kaisa antoi positiivista ja korjaavaa palautetta. Ari ei reagoinut palautteeseen mitenkään. Lopputunti kului papukaijaa askarrellessa. Ohjeidenannon jälkeen Ari pyysi Kaisalta lisäohjeita leikkaamiseen. Sen jälkeen Ari askarteli itsenäisesti ja keskittyneesti. Ennen kotiinlähtöä Kaisa kehotti pari kertaa Aria siivoamaan luokkaa ja Ari noudatti Kaisan ohjeita.

TORSTAI 13.3.

Klo 10-11, ympäristö- ja luonnontieto, äidinkieli.

Ari esitteli parinsa kanssa julisteen luokalle ja Kaisa antoi totuudenmukaista ja korjaavaa palautetta heille. Äidinkielen satua Ari luki keskittyneesti. Sen pohjalta käydyssä opetuskeskustelussa Arin osallistuminen oli erittäin vähäistä: hän viittasi vain kerran.

Klo 11-12, matematiikka.

Ari osallistui aktiivisesti ja iloisesti opetukseen. Hän viittasi useasti ja vastasi viittaamattakin kaksi kertaa. Ari laski laskuja itsenäisesti, mutta tarvitsi välillä apua. Vaikean tehtävän selvittyä Kaisa antoi hänelle aitoa ja lämmintä positiivista palautetta. Tällä tunnilla Kaisan ja Arin välinen vuorovaikutus oli

keskustelunomaista ja molemmat tekivät aloitteita. Vuorovaikutus tapahtui sanojen, katseiden ja hymyjen kautta.

Klo 12-14, kuvaamataito.

Tällä kaksoistunnilla jatkettiin papukaijan askartelamista. Ari pyysi muutaman kerran Kaisaa auttamaan ongelmakohdissa, mutta muuten hän teki aktiivisesti ja itsenäisesti töitä.

PERJANTAI 14.3.

Perjantain koulupäivään ei sisältynyt normaalia opetusta. Ensimmäisellä tunnilla naapuriluokan oppilaat esittivät näytelmän ja toisella tunnilla oli matematiikan perustaitojen testi. Arin ja Kaisan välillä ei ollut mitään vuorovaikutusta koko päivänä.

MAANANTAI 17.3.

Klo 9-10, viikonloppukuulumisia, matematiikka.

Ari kertoi kahteen kertaan menneestä viikonlopusta ja tulevasta viikosta. Kaisa nauroi ja kyseli häneltä vielä jotakin lisää. Arin ja Kaisan välinen vuorovaikutus oli keskustelunomaista ja leppoisaa. Lopputunnilla luokan oma opettaja palautti matematiikan testin.

Klo 10-11, uskonto.

Tunnin alussa Ari kuunteli passiivisena aiheen käsittelyä. Vihkotehtävää hän teki pulpetilla maaten. Kaisa kierteli luokassa katsomassa, miten työskentely sujuu. Arin hymyillessä Kaisa pysähtyi katsomaan, mitä Ari oli piirtänyt. Tunnin lopussa Ari meni itse näyttämään Kaisalle vihkoaan ja he keskustelivat Arin piirustuksista.

Klo 11-12, musiikki.

Ari ei osallistunut opetuskeskusteluun, vaan makasi pulpetillaan. Hän lauloi lauluja muiden kanssa. Laulun rakennetta tarkasteltaessa Kaisa seisoi Arin vieressä

ja Ari näytti terhakkaasti vastauksen kirjasta.

Klo 12-13, äidinkieli.

Tällä tunnilla pelattiin luko-pelejä. Osa luokan oppilaista oli lauluharjoituksissa ja läsnä oli myös joitakin rinnakkaisluokan oppilaita. Kaisa kehui Arin ja hänen parinsa aktiivista työskentelyä.

Klo 13-14, äidinkieli (ryhmätunti).

Ari osallistui yhteisen alkutehtävän tekemiseen ja nauroi muiden mukana. Vihkotehtävän Ari teki itsenäisesti. Muiden lukiessa lukukappaletta Ari vielä selaili kirjaansa. Kaisa meni kuiskaamaan hänelle sivunumeron. Opetuskeskusteluun Ari osallistui vaihtelevasti. Eräaseen kysymykseen ei kukaan vastannut, jolloin Kaisa katsoi merkitsevästi Ariin. Sen jälkeen Ari viittasi ja vastasi kysymykseen oikein. Lyhyeen loppukeskusteluun Ari osallistui aktiivisesti.

TIISTAI 18.3.

Klo 10-11, äidinkieli.

Tunnin alussa Ari esitteli oma-aloitteisesti käsityön tunnilla tekemäänsä korua. Kaisa ja Ari keskustelivat siitä yhdessä. Kirjoitusharjoituksista Ari ei innostunut, mutta teki työn kuitenkin loppuun saakka. Välillä hän pyysi Kaisalta neuvoa ja näytti lopuksi valmiit tehtävät, jolloin Kaisa antoi myönteistä palautetta. Lopputunnin Ari pelasi luko-peliä.

Klo 11-12, äidinkieli.

Tunnin alun kysymykseen lukuläksyn muistamisesta Ari vastasi viittaamatta, niin kuin moni muukin. Kaisa ei reagoinut siihen mitenkään. Opetuskeskustelun alussa Ari vastasi jälleen viittaamatta, joilloin Kaisa käski häntä viittaamaan tunnilla ja kysyi vastauksen toiselta oppilaalta. Ari hymyili nolona Kaisalle. Opetuskeskustelun jatkuessa Ari viittasi ensin innokkaana, mutta lamaantui loppua kohden. Hän makaili pulpetilla ja oli passiivinen. Luokan yleinen ilmapiiri oli tällä tunnil-

la väsynyt.

KESKIVIIKKO 19.3.

Klo 11-12, ympäristö- ja luonnontieto.

Aluksi harjoiteltiin Jyväskylä-laulua päivänavausta varten. Lopputunti kului tietokilpailun kysymysten suunnittelussa ryhmittäin. Ari osallistui ryhmänsä toimintaan. Arin ja Kaisan välillä ei tällä tunnilla tapahtunut mitään.

Klo 12-13, maitotytön vierailu.

Klo 13-14, musiikki (ryhmätunti).

Ari kommentoi näsäviisaasti Kaisan ohjeisiin. Hän sanoi Kaisalle useita kertoja, ettei osaa soittoläksyä, vaikka olikin harjoitellut sitä. Kaisa rohkaisi häntä soittamaan sen, koska edelliselläkin kerralla se oli onnistunut hyvin. Läksyn kuultuaan Kaisa kehui hänen osaamistaan, mihin Ari ei näyttänyt reagoivan mitenkään. Tunnin lopussa harjoiteltiin puhelinkäyttäytymistä pareittain. Ari ja hänen parinsa villiintyivät harjoituksesta ja tekivät sen epäasiallisesti. Luokan oma opettaja puuttui tähän tilanteeseen. Yhdessä kerrattiin vielä tärkeimmät muistettavat asiat. Vain muutama oppilaista viittasi, jolloin Kaisa ihmetteli, etteivätkö muut muista. Hän katsoi Arin suuntaan, jolloin Ari innostui myös viittaamaan ja vastasi oikein. Loppukeskustelussa Ari vastasi välillä viittaamatta ja viisastellen. Lisäksi hän jutteli luokkatoverinsa kanssa opetuksen aikana.

TORSTAI 20.3.

Klo 10-11, matematiikka.

Ari osallistui aktiivisesti opetuskeskusteluun sekä kim-leikkiin. Hän laski nopeasti ja itsenäisesti kirjan tehtävät. Tällä tunnilla hän vaikutti innostuneelle ja motivoituneelle. Arin ja Kaisan vuorovaikutus oli luonteeltaan hetkittäistä ja lyhyttä yhteyttä, joka perus-

tui opetukseen liittyviin kysymyksiin ja vastauksiin. Tyypillinen esimerkki tältä tunnilta on, että Ari vastaa Kaisan kysymykseen lyhyesti, mihin Kaisa kommentoi vain sanoen: "Joo".

Klo 11-12, ympäristö- ja luonnontiedon koe.

PERJANTAI 21.3.

Klo 11-12, Kaisan opetusjakson viimeinen tunti. Tällä tunnilla täytettiin palautelaput. Ari oli suurimman osan tunnista tukiopetuksessa, joten mitään merkittävää Kaisan ja Arin välillä ei tapahtunut.

LIITE 2: Analysointilomake

1. Päivämäärä: _____

2. Kellonaika: _____

3. Oppitunti: _____

4. Lyhyt kuvaus tilanteesta: _____

5. Aloitteentekijä:

a) Kaisa b) Ari c) vaikea havaita

6. Kielen funktio tilanteessa:

a) representationaalinen _____

b) regulatorinen _____

c) interaktionaalinen _____

d) faattinen _____

7. Ei-kiellisen kommunikation ilmeneminen:

a) ilmeet _____

b) katsekontakti _____

c) eleet ja kehonkieli _____

d) äänenkäyttö _____

e) tilanottaminen ja etäisyys _____

8. Johtopäätös kohtaamisen laadusta

a) Minä-Sinä -kohtaaminen b) Minä-Se -kohtaaminen

c) vaikea määritellä

Perustelu (yhteys - erillisyyys, läsnäolo - kokeminen, kokonaisuuden kunnioittaminen - erittelemine):

9. Mitä tapahtui heti tilanteen jälkeen? _____
