

**OPETUSVIESTINNÄN VUOROVAIKUTTEISUUS**  
**MONIMUOTO-OPETUKSESSA**

Puheviestinnän lisensiaatintyö  
Kevät 2001

Sari Lehto  
Viestintätieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta <b>HUMANISTINEN</b>	Laitos <b>VIESTINTÄTIETEIDEN</b>
Tekijä Lehto, Sari	
Työn nimi <b>Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus monimuoto-opetuksessa</b>	
Oppiaine Puheviestintä	Työn laji Lisensiaatintyö
Aika Kevät 2001	Sivumäärä 185
<p><b>Tiivistelmä - Abstract</b></p> <p>Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta monimuoto-opetuskontekstissa. Tavoitteena oli selvittää, minkälaista opetusviestintää opettajat ja opiskelijat pitävät vuorovaikutteisena. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden heijastuvista tekijöistä sekä ajatuksia vuorovaikutteisuuden merkityksestä.</p> <p>Tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastatteluita, jotka toteutettiin samoille tutkimushenkilöille opintokokonaisuuden alussa, puolivälissä ja lopussa. Opintokokonaisuuden eri vaiheissa toteutetut haastattelut tuottivat tarkoituksenmukaisella tavalla tietoa opettajien ja opiskelijoiden käsityksien muuttumisesta.</p> <p>Tulokset osoittivat, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta voidaan kuvata tiettyjen ominaispiirteiden avulla. Tällaisiksi vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteiksi hahmottuivat ensisijaisesti vastavuoroisuus, spontaanisuus ja osallistumistapojen monipuolisuus. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä tarkoituksenmukaisella tavalla kokoavaksi käsitteeksi osoittautui vuorovaikutusmotivaation käsite, joka viittasi osapuolten motivaatioon toimia vuorovaikutteisesti opetusviestintätilanteissa.</p> <p>Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys yhdistettiin viestintäsuhteiden ja toimintakulttuurin muodostumiseen, motivaatioon ja sitoutumiseen sekä onnistumisen kokemuksiin. Tutkimuksen tulosten perusteella voi päätellä myös, että käsitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksestä saattaa heijastua niin opettajien kuin opiskelijoidenkin viestintäkäyttäytymiseen.</p> <p>Tutkimus tuotti opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta merkityksellistä tietoa opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta. Tutkimuksen tulokset tarjoavat ajankohtaisia näkökulmia sekä opetuskontekstin viestinnän että erilaisten opetusmuotojen tarkasteluun. Tulosten myötä nousi esille useita kiinnostavia jatkotutkimuksen kohteita.</p>	
Asiasanat Opetusviestintä, vuorovaikutus, monimuoto-opetus	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto / Tourulan kirjasto	
Muita tietoja	

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	OPETUSVIESTINTÄ TUTKIMUSKOhteENA	
	2.1 Opetusviestinnän tutkimuksen taustaa	5
	2.2 Opetusviestinnän aihealueita	9
3	MONIMUOTO-OPETUS	
	3.1 Monimuoto-opetuksen lähtökohtia	23
	3.2 Lähiopetus	29
	3.3 Etäopetus	32
4	VUOROVAIKUTUS OPETUSKONTEKSTISSA	
	4.1 Vuorovaikutteisen opetusviestinnän määrittelyä	36
	4.2 Opetusviestinnän vuorovaikutteisuu- teen liittyviä tekijöitä	42
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	
	5.1 Tutkimuskysymykset	52
	5.2 Tutkimusmenetelmä	55
	5.3 Aineistonkeruu	59
	5.4 Aineiston analyysi	67

## 6 TULOKSET

6.1 Vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteet	72
6.1.1 Vastavuoroisuus	74
6.1.2 Spontaanisuus	79
6.1.3 Osallistumistapojen monipuolisuus	83
6.2 Vuorovaikutteisuuteen heijastuvat tekijät	87
6.2.1 Opettajan toiminta ja ominaisuudet	89
6.2.2 Opiskelijoiden toiminta ja ominaisuudet	100
6.2.3 Opetustilanteeseen liittyvät tekijät	106
6.3 Vuorovaikutteisuuden merkitys	119
6.3.1 Vuorovaikutteisuus opintokokonaisuuden alussa	120
6.3.2 Vuorovaikutteisuus opintokokonaisuuden puolivälissä	132
6.3.3 Vuorovaikutteisuus opintokokonaisuuden lopussa	138

## 7 DISKUSSIO

146

## 8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

162

## KIRJALLISUUS

173



## JOHDANTO

Vuorovaikutus ja vuorovaikutteisuus ovat ajankohtaisia käsitteitä, jotka liitetään nykyisin niin informaation välittämiseen, työntekoon kuin opiskeluunkin.

Opetuskontekstissa vuorovaikutus nousee keskeiseen asemaan osaltaan siksi, että vallalla olevat oppimisen ja opettamisen teorit korostavat viestinnän vuorovaikutteisuuden merkitystä oppimisprosessissa. Oppimisteoreettiset suuntaukset puolestaan heijastuvat oppimisen ja opettamisen ihanteisiin, tavoitteisiin ja toimintatapoihin.

Tämän päivän tietoyhteiskunnassa opettamisen toimintatapoihin vaikuttaa myös melkoista vauhtia kehittyvä viestintäteknologia, joka tarjoaa uusia mahdollisuuksia informaation prosessointiin. Muutokset tiedon tuottamisessa, käsittelyssä ja välittämisessä asettavat vaatimuksia myös oppimiselle ja opettamiselle. Monimuoto-opetus sekä tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetut etäopetusmuodot ovat nykyisin yhä useamman opettajan ja opiskelijan arkipäivää (ks. esim. Shelton, Lane & Waldhart 1999; Hakkarainen & Järvelä 1999). Tieto- ja viestintäteknologian nopea kehitys onkin johtanut tilanteeseen, jossa osa visionääreistä puhuu jo aivan uudeltaisesta oppimisen paradigmasta. Olipa sitten kyse oppimisen muutoksesta tai ainoastaan teknologian kehittämisestä, näyttää opettamisen ja opetusmuotojen kehittyminen olevan ajankohtainen haaste sekä opettajille ja opiskelijoille että opetusviestinnän tutkijoille.

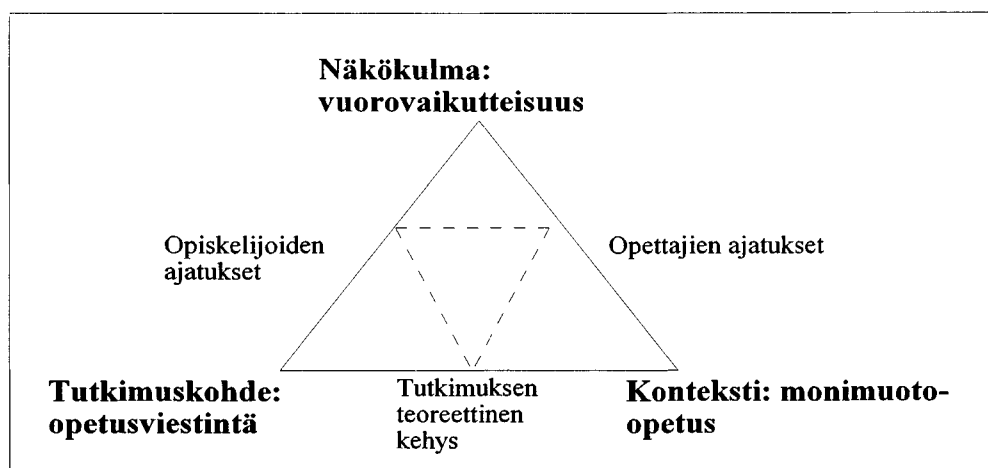
Opettajan ja opiskelijoiden viestintäkäyttäytymistä on toki tutkittukin erilaisista näkökulmista. Mielenkiinnon kohteena on perinteisesti ollut varsinkin opettajan toiminta, kuten opettajan puheviestintätaidot, viestintätyyli, välittömyys ja vallankäyttö (ks. Darling 1992; Frymier & Houser 2000; Nussbaum 1992; Sprague 1992).

Opetustilanteiden kaksisuuntainen vuorovaikutus on kuitenkin usein jäänyt opetusviestinnän tutkimuksissa vähemmälle huomiolle. Nykyisten oppimiskäsityksien mukaan opettamisella ei enää tavoitella tiedonsiirtoa opettajalta opiskelijoille, vaan opetusviestinnän tulisi olla mahdollisimman vuorovaikutteista. Opetusviestinnän

vuorovaikutteisuus on siten ajankohtainen tutkimuskohde sekä viestinnän että kasvatustieteen näkökulmasta katsottuna (ks. esim. Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999; Häkkinen & Arvaja 1999; Shelton, Lane & Waldhart 1999; Tynjälä 1999).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta monimuoto-opetuskontekstissa. Vaikka opettaminen monimuotoistuu, rakentuvat opetustilanteet yhä viestinnän varaan niin perinteisissä kasvokkaisviestinnän kautta toimivissa lähiopetustilanteissa kuin tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetussa etäopetuksessakin. Monimuoto-opetuksen tutkimuksen tärkeyttä voikin perustella kasvavalla tarpeella saada tietoa oppimiseen liittyvistä viestinnällisistä prosesseista erilaisissa opetustilanteissa.

Vuorovaikutteista opetusviestintää ja siihen liittyviä tekijöitä lähestytään tässä tutkimuksessa opettajien ja opiskelijoiden käsityksien kautta. Jotta voitaisiin ymmärtää vuorovaikutteiseksi opetusviestinnäksi nimettyä ilmiötä, on tarpeen aluksi hahmottaa, minkälaista viestintää opetustilanteisiin osallistujat pitävät vuorovaikutteisena. Siksi tutkimuksessa tarkastellaankin opettajien ja opiskelijoiden ajatuksia siitä, minkälainen opetusviestintä on vuorovaikutteista. Tältä pohjalta jatketaan selvittämällä opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä viestinnän vuorovaikutteisuuden liittyvistä tekijöistä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on syventää tietämystä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksestä hahmottamalla, miten opettajat ja opiskelijat itse kokevat viestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksen eri vaiheissa opintokokonaisuutta. Tutkimuksen lähtökohtia on havainnollistettu seuraavassa kuviossa.



Kuvio 1. Tutkimuksen lähtökohdat.

Kuten kuviosta voi päätellä, tämä tutkimus lähestyy opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta monimuoto-opetuksessa opettajien ja opiskelijoiden käsityksien sekä teoreettisten kehysten kautta. Tutkimuksen teoreettisessa kehyksessä kootaan yhteen opetusviestintään, monimuoto-opetukseen ja vuorovaikutukseen liittyviä tutkimustuloksia ja teoriatietoa. Teoriaosuus tuo siten täydennystä opetusviestinnän ja muiden oppimista ja opettamista tarkastelleiden tieteenalojen välimaastoon.

Vuorovaikutteisuus on jo käsitteenä laaja ja sen määrittelemisen on haasteellista. Käsitteen määrittely on kuitenkin keskeinen osa vuorovaikutteisen opetusviestinnän tarkastelua. Mikäli opetustilanteiden viestintää ja opetustilanteita pyritään kehittämään vuorovaikutteisemmaksi, tulisi aluksi selvittää, mitä vuorovaikutteinen opetusviestintä on. Vuorovaikutteisuuden perusmääritelmänä käytetään tässä tutkimuksessa Rafaelin ja Sudweeks (1997) mallia aidosti vuorovaikutteisesta viestinnästä. Tämän mallin mukaan viestintä on vuorovaikutteista silloin, kun osapuolet liittävät viestinsä aiempiin viesteihin. Kaikki opettajan ja opiskelijoiden käymä keskustelu ei siten olisi vuorovaikutteista viestintää. Lisäksi vuorovaikutus nähdään tämän tutkimuksen teoreettisessa kehyksessä jatkumona. Vuorovaikutuksella ei siis viitata ominaisuuteen, jota joko on tai ei ole tietyssä opetustilanteessa, vaan ajatellaan, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta voidaan löytää erilaisia muotoja ja asteita. Tämän tutkimuksen

empiirisessä osuudessa on tavoitteena kuitenkin saavuttaa myös kuvaus siitä, minkälaista opetusviestintää opettajat ja opiskelijat itse pitävät vuorovaikutteisena.

Monimuoto-opetuksella viitataan tässä tutkimuksessa opintokokonaisuuteen, jossa käytetään erilaisia lähi- ja etäopetusmuotoja, kuten itsenäistä opiskelua, tutorointia ja opettajajohtoista opetusta (ks. Kiviniemi 1993; Koro 1993). Erilaisista opetusmuodoista rakentuu siis kokonaisuus, johon kuuluu sekä kasvokkaisviestintätilanteita että viestintää, jossa osapuolet eivät jaa samaa aikaa, paikkaa ja tilaa. Opetusmuodoilla viitataan tässä tutkimusraportissa konkreettisiin opetuksen toteutustapoihin. Tämä valinta on tehty siksi, että eri tavoin toteutetut opetukselliset ratkaisut, kuten esimerkiksi videoneuvottelun avulla toteutettu luento ja kasvokkaisviestintään pohjautuva luento, voitaisiin erottaa toisistaan. Monimuoto-opetus on kiinnostava konteksti opetusviestinnän tutkimukselle, koska opiskelijat saavat saman opintokokonaisuuden yhteydessä kokemuksia sekä lähi- että etäopetusmuodoista.

Tutkimuksen aineisto kerätään kahdesta avoimen yliopiston approbatur-arvosanaan tähtäävästä opetusryhmästä, jotka toteutetaan monimuoto-opetuksena. Monimuoto-opetus koostuu erilaisista lähi- ja etäopetusmuodoista, kuten luennoista, tutoroinnista, lukupiirityöskentelystä, videoneuvotteluista, Internet-pohjaisesta oppimisympäristöstä sekä sähköpostitutoroinnista. Kummastakin opetusryhmästä haastatellaan kymmentä opiskelijaa sekä kaikkia opettajia, jotka osallistuvat kyseisen ryhmän lähi- tai etäopetukseen. Teemahaastattelut toteutetaan kolme kertaa; syksyllä ennen opintojen alkua, opintojen puolivälissä sekä keväällä opintojen päätyttyä. Lisäksi aineistoa kerätään observoimalla. Tutkimuksen tulokset raportoidaan kuitenkin tässä ensimmäisessä vaiheessa vain haastattelujen osalta; kyse on siis opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä opetusviestinnän vuorovaikutteisyydestä opintojen eri vaiheissa ja eri opetusmuodoissa.

### 2.1 Opetusviestinnän tutkimuksen taustaa

Oppiminen ja opettaminen ovat tutkimuskohteita, jotka ovat herättäneet mielenkiintoa monien eri tieteenalojen piirissä. Varsinainen opetusviestinnäksi (instructional communication) nimetty tutkimus on lähtöisin Yhdysvalloista. Opetusviestinnän tutkimus kohdistuu oppimisen ja opettamisen viestinnälliseen puoleen, kun taas esimerkiksi kasvatustieteen oppimista ja opettamista tarkastelevat tutkimukset lähestyvät aihetta omasta näkökulmastaan.

Nykyisin kuitenkin myös monet vallalla olevista kasvatustieteen ja psykologian oppimisteorioista nostavat esille opetusviestinnän merkityksen oppimisprosessissa (Rauste-von Wright 1994, 128; Ruberg, Moore & Taylor 1996, 245; Shelton, Lane & Waldhart 1999; Tynjälä 1999, 148). Koska monet oppimisteoriat korostavat nimenomaan viestinnän vuorovaikutteisuuden tärkeyttä opetuskontekstissa, tähänkin opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta tarkastelemaan tutkimukseen on perusteltua liittää puheviestinnän näkökulman lisäksi myös kasvatustieteilijöiden ajatuksia opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta ja sen merkityksestä opettajille ja opiskelijoille. Tämänkaltaista puheviestinnän ja kasvatustieteen teoriapohjan yhdistämistä on aiemmin ehdottanut esimerkiksi Nussbaum (1992), jonka mukaan oppimista ja opettamista tarkastelevien tieteenalojen integroiminen saattaisi tuoda kiinnostavia uusia näkökulmia opetustilanteiden tarkasteluun.

Eri tieteenalojen lähtökohdista tehdyistä opettamisen ja oppimisen tutkimuksista löytyy myös monia samankaltaisia mielenkiinnon kohteita. Esimerkkejä tällaisista yhteisistä tutkimusintresseistä ovat opettamisen ja oppimisen välisten yhteyksien kartoittaminen ja opetuksen strategioihin, metodeihin ja koulutusteknologiaan kohdistuvat tutkimukset. Nussbaumin (1992, 176) mukaan myös opettamisen tutkimuksen teoreettinen tausta on

ollut joiltakin osin samankaltainen puheviestinnässä ja kasvatustieteessä. Esimerkkinä yhteisestä teoriapohjasta voi mainita prosessi-tuotosparadigman, joka on monien opettamisen tehokkuutta käsittelevien tutkimuksien taustalla. Kyseiseen paradigmaan pohjautuvissa tutkimuksissa huomio kohdistetaan oppimisprosessiin ja sen tuottamiin oppimistuloksiin. Opetuksen tehokkuutta tutkittaessa on tarkasteltu opettajan toimintaa opetustilanteessa ja mitattu sitten opiskelijoiden oppimistuloksia. Tältä pohjalta on pyritty päättämään, millä tavoin opettajan toiminta on yhteydessä opiskelijoiden oppimiseen. Näin ollen paradigman mukaan opettajan viestintä vaikuttaisi opiskelijoiden oppimiseen varsin suoraviivaisesti. (Ks. esim. Darling 1992, 208–209; Nussbaum 1992, 178; Sprague 1992, 1–2.)

Tutkijat ovatkin kritisoineet prosessi-tuotosmallin pohjalta syntyneitä lineaarisia kausaalisuhteita ja opetustilanteen pelkistämistä, koska opettajan viestintäkäyttäytymisen ja opiskelijoiden oppimistulosten suhde ei ole yksiselitteinen ja suoraviivainen. Nykyisten oppimisteoreettisten suuntausten valossa kritiikki näyttää aiheelliselta. Vuorovaikutteisuuden tulisi siis näkyä myös opetusviestinnän tutkimuksissa entistä selkeämmin. (Ks. myös Rauste-von Wright & von Wright 1994, 199–200; Shelton, Lane & Waldhart 1999, 233; Sprague 1993, 355.) Opetusviestinnän ja oppimisen yhteyttä tarkasteltaessa joudutaan pohtimaan myös sitä, miten oppiminen ylittää määritellään ja kuinka oppimistuloksia mitataan, oppimiskäsityksethän muuttuvat oppimisteoreettisten suuntausten kehittymisen myötä.

Prosessi-tuotosparadigman näkökulmasta tehdyt opetusviestinnän tutkimukset ovat saaneet osakseen runsaasti kritiikkiä, mutta niiden myötä on kuitenkin noussut esille monia kiinnostavia näkökulmia erityisesti opettajan viestintäkäyttäytymisestä ja siitä, mihin viestinnän osa-alueisiin opettajien ja opiskelijoiden huomio kiinnittyy opetusviestintätilanteissa. Prosessi-tuotosparadigman lähtökohdista tehdyt tutkimukset ovat myös vahvistaneet näkemystä siitä, että viestinnällä on merkitystä oppimisprosessissa. Lisäksi tutkimustulosten myötä on muodostunut useita

opetusviestinnän tarkasteluun soveltuvia käsitteitä, jotka helpottavat opetuskontekstin analysoimista viestinnän näkökulmasta.

Opetusviestinnän aiempia tutkimuksia arvioineen Spraguen (1992) mukaan tutkimuksissa olisi tarkoituksenmukaista tarkastella laajemmin opetusmuotojen taustalla olevia oppimiskäsityksiä. Opettamiseen liittyvien tausta-ajatuksien huomioimista voi perustella sillä, että monissa kasvatustieteen tutkimuksissa on todettu opettajan omaksuman oppimiskäsityksen heijastuvan hänen viestintäänsä opetustilanteissa (ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133). Oppimiskäsityksen ja käytännön toiminnan välinen yhteys on kuitenkin hankala hahmottaa. Opettajat ovat erilaisia viestijöitä joka tapauksessa, olipa heidän oppimiskäsityksensä sitten mikä tahansa. Lisäksi eri opettajat saattavat ilmentää viestintäkäyttäytymisessään eri tavoin myös samaa oppimiskäsitystä.

Oppimiskäsityksen ja käytännön toiminnan välisen yhteyden hahmottamista hankaloittaa myös se, että opettaja ei välttämättä ole kovin tietoinen omasta oppimiskäsityksestään. Suoraviivaiset yleistykset siitä, millä tavoin tietynlaisen oppimiskäsityksen omaksunut opettaja viestii, eivät siten ole perusteltuja. On kuitenkin todennäköistä, että tietyn oppimiskäsityksen omaksuminen jollakin tavoin heijastuu opettajien ja opiskelijoiden käsityksiin opetustilanteiden viestinnästä. Esimerkiksi vuorovaikutteisen opetuskeskustelun pitäminen tarkoituksenmukaisena toimintatapana opetuskontekstissa voi heijastua sekä opettajien ja opiskelijoiden aktuaaliseen viestintäkäyttäytymiseen opetustilanteissa. Mikäli opettamista halutaan kehittää vuorovaikutteisempaan suuntaan, on tärkeää myös tutkimuksen näkökulmasta ottaa huomioon opettajien ja opiskelijoiden omat käsitykset vuorovaikutteisuudesta ja sen merkityksestä.

Vaikka viestinnän ja sen vuorovaikutteisyyden keskeinen merkitys opetuskontekstissa on tiedostettu, on opetusviestinnän tutkimuksen yhtenä heikkoutena kuitenkin säilynyt pitkään kaavamainen kuva opettajasta viestien lähettäjänä ja opiskelijoista viestien

vastaanottajina. Tällöin opetusviestintätilanteen vastavuoroisuus jää helposti vaille huomiota. Esimerkiksi Sallinen-Kuparinen (1992,162) on kritisoinut perinteisiä opetusviestinnän tutkimuksia opetustilanteen liiallisen pelkistämisen takia. Hänen mukaansa opettamisen ja oppimisen yhteyttä tarkastelevat tutkimukset yksinkertaistavat liikaa opetusviestinnän ulottuvuuksia. Nykyisissä opetusviestintää tarkastelevissa tutkimuksissa pyritäänkin usein lähestymään opetuskontekstia vuorovaikutteisena kokonaisuutena ja huomioimaan monipuolisesti erilaiset viestintään heijastuvat tekijät ja opetuskontekstin viestinnälliset erityispiirteet.

Sprague (1998, 195) on korostanut opetusviestintäkontekstin erityispiirteitä ja huomauttanut, että esimerkiksi interpersonaalisen viestinnän teoriat eivät sovellu sellaisenaan opetusviestinnän tarkasteluun. Jotta opetustilanteen viestinnälliset erityispiirteet tulisivat paremmin esille, pitäisi interpersonaalisen viestinnän teorioita mukauttaa vastaamaan paremmin tutkittavan kontekstin vaatimuksia. Spraguen (1998) mukaan opetuskonteksti poikkeaa muista viestintätilanteista erityisesti viestinnän funktioiden vuoksi. Opetusviestinnän funktioiksi on perinteisesti määritelty oppisisällön välittäminen, kontrolli ja vallankäyttö sekä opiskelijoiden motivoiminen. Näitä opetusviestinnän funktiota voidaan toki kyseenalaistaa nykyisten, opettajan ja opiskelijoiden tasavertaisuutta korostavien, oppimisteoreettisten suuntausten pohjalta. Perinteisiä opetusviestinnän funktioita voidaan kuitenkin pitää jossain määrin käyttökelpoisina vielä nykyäänkin, koska opettajalla on yhä viime kädessä vastuu tilanteiden etenemisestä ja näin ollen opettajan tehtäviin kuuluu ainakin jossain määrin viestinnän kontrolloiminen ja koordinoiminen. Opettajan toimenkuvaan kuuluu usein myös opetustilanteiden suunnittelu sekä opintosuoritusten arvioiminen. Oppimiskäsityksien muuttumisen myötä tosin myös opettajan viestinnän funktioihin suuntautuu muutospaineita.

Opettämisen tavoitteiden ja opetusmenetelmien muuttuessa on tarkoituksenmukaista luoda katsaus opetusviestintään vuorovaikutteisuuden näkökulmasta. Koska opetustyö ja sen tavoitteet muuttuvat, tarvitsevat myös opettajat ja opiskelijat käytäntöön



sovellettavaa tietoa erilaisten opetusmuotojen viestinnällisistä prosesseista. Lisäksi myös monet puheviestinnän tutkijat ovat todenneet, että opetusviestintätilanteiden tarkastelu vuorovaikutteisina kokonaisuuksina, myös opiskelijoiden viestintähuomioiden, on ollut tähän asti melko vähäistä ja tutkimusta tarvitaan lisää (ks. esim. Baringer & McCroskey 2000, 179). Vuorovaikutus-käsitettä käytetään toki varsin runsaasti opetusviestintää kuvattaessa, mutta itse vuorovaikutuksen analysointi on jäänyt vähäiseksi. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden tutkimusta voidaan siis pitää tarpeellisena sekä puheviestinnän ja kasvatustieteen teoriapohjan että käytännön opetustyön suunnittelun ja toteutuksen näkökulmasta.

## **2.2 Opetusviestinnän aihealueita**

Opetusviestinnän yhdysvaltalaiset tutkimukset ovat perinteisesti kohdistuneet tiettyihin opettajan viestintään liittyviin teemoihin, kuten esimerkiksi opettajan viestintätaitoihin (teacher communication skills), viestintätyyliin (communicator style) ja välittömyyteen (immediacy). Opettajan vallankäyttöä (power) ja opetuksen selkeyttä (clarity) on myös tutkittu runsaasti. (Ks. kokoavia artikkeleita esim. Darling 1992, 211; Nussbaum 1992, 167–180; Shelton, Lane & Waldhart 1999, 232; Sprague 1992,2; Wulff 1993, 378.) Lisäksi on tarkasteltu esimerkiksi opetusviestinnän ongelmia (Kearney, Plax, Hays & Ivey 1991) ja eri opetusmuotojen viestinnällisiä erityispiirteitä (Brandon & Hollingshead 1999; Katula & Trenhauser; Mino & Butler 1997). Opetusviestinnän tutkimuksien painottuminen opettajan toimintaan kertoo osaltaan tietynlaisesta oppimiskäsityksestä. Uusimmissa opetusviestinnän tutkimuksissa opetustilanteita pyritään usein tarkastelemaan vuorovaikutteisina kokonaisuuksina, joissa myös opiskelijoiden viestintä vaikuttaa opettajaan, eikä ainoastaan päinvastoin (ks. Baringer & McCroskey 2000; Mottet 2000).

Viime aikoina kirjoitettuja opetusviestinnän tutkimusraportteja selatessaan voi havaita myös, että viestintäteknologian käyttö opetuksessa on noussut yhä keskeisemmäksi

opetusviestinnän tutkimuksen osa-alueeksi (Brandon & Hollingshead 1999; Chester & Gwynne 1998; Witmer 1998). Muita ajankohtaisia teemoja ovat opetusviestinnän tutkimuksessa olleet viestinnän välittömyys (Baringer & McCroskey 2000; LaRose & Whitten 2000) sekä viestintäsuhteet opetustilanteessa (Chamberlin 2000; Frymier & Houser 2000).

Suomalaisissa opetusviestinnän tutkimuksissa voi hahmottaa samankaltaisia suuntauksia yhdysvaltalaisen opetusviestinnän tutkimusten kanssa. Ensisijainen mielenkiinnon kohde opetusviestinnän tutkimuksissa on pitkään ollut opettajan viestintäkäyttäytyminen. Tutkimus on perinteisesti kohdistunut esimerkiksi opettajan puheviestintätaitoihin (Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987; Valokorpi 1997) sekä opetusviestintätilanteissa koettuihin huolenaiheisiin (Seppälä 1996).

Opetuskeskustelun tarkastelu dialogin näkökulmasta on myös saanut jonkin verran huomiota osakseen (Leiwo 1994). Viime aikoina on tutkittu lisäksi viestintäsuhteita opetuskontekstissa (Valo 2000) sekä koulutusteknologian sovelluksien, kuten esimerkiksi videoneuvottelun, käyttöä opetusviestinnässä (Jäkälä 2000).

Koulutusteknologian sekä erityisesti tietokoneavusteisen etäopetuksen tutkimusta tehdään Suomessa runsaasti, mutta suuri osa siitä käsittelee opetusta kasvatustieteen, psykologian ja sosiologian lähtökohdista (ks. esim. Lehtinen 1999; Ruotsalainen, Tervola & LeBaron 2000; Tirri & Nevgi 2000). Näin ollen tämä erilaisia opetusmuotoja viestinnän näkökulmasta lähestyvä tutkimus täydentää vuorovaikutteisen opetusviestinnän ja monimuoto-opetuksen tutkimuksellista kenttää.

Tämä tutkimus edustaa perinteistä opetusviestinnän tutkimustraditiota siinä mielessä, että mielenkiinto kohdistuu opettajan ja opiskelijoiden väliseen viestintään.

Opiskelijoiden keskinäinen viestintä siis rajataan tutkimusasetelman ulkopuolelle.

Opettajan ja opiskelijoiden välisen viestinnän tutkimus on kuitenkin varsin tärkeää, koska oppimiskäsityksien muuttuminen ja opetusmetodien uudistuminen ei muuta sitä, että opettaminen perustuu yhä viestintään. Sekä opettajalla että opiskelijoilla on tässä viestinnässä oma tärkeä osansa. Hakkaraisen ja Järvelän (1999, 252) mukaan opiskelijan

tukeminen oikeaan aikaan, palaute ja reflektioon ohjaavat keskustelut opettajan kanssa nähdään edelleen tärkeinä oppimisprosessin kannalta.

Opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintä on keskeisessä asemassa myös silloin, kun opetuksen toteuttamisessa käytetään erilaisia tieto- ja viestintäteknologian sovelluksia. Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999, 183) ovat havainneet, että tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetussa opetuksessa opettajan rooli saattaa nousta hyvin keskeiseksi oppimistulosten kannalta. Alustavat tulokset koulutusteknologian avulla toteutetusta opetuksesta viittaavatkin opetusviestinnän merkitykselliseen asemaan oppimisen tukemisessa. Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999) olettavat, että opettajan rooli tulee uusissa oppimisympäristöissä entistä haasteellisemmaksi ja vaativammaksi. Näin ollen opettajan ja opiskelijoiden välisen viestinnän tarkastelu nousee erityisen tärkeäksi myös käytännön opetustyön kehittämisen näkökulmasta.

### **Viestintätaidot opetustilanteessa**

Opettajan viestintätaidot ovat olleet kautta aikojen yksi keskeisimmistä opetusviestinnän tutkimuskohteista (ks. Darling 1992; Nussbaum 1992). Viestintätaidot voidaan ryhmitellä monin tavoin ja erilaisin perustein (Valo 1995, 71–76). Myös opetustilanteessa tarvittavista puheviestintätaidoista on tehty useita erilaisia luokituksia (ks. esim. Frymier & Houser 2000; McCaleb 1987; Feezel 1987; Sallinen-Kuparinen, Korpela & Merikanto 1987; Spitzberg & Cupach 1989, 10–14). Taitojen tarkastelu opetustilanteessa perustuu usein funktionaaliseen näkökulmaan, joka liittyy oletukseen siitä, että ihmiset käyttävät viestintää saavuttaakseen jonkin tietyn tavoitteen. Viestintä nähdään tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena silloin, kun tavoite saavutetaan.

Opettajan puheviestintätaitojen tarkastelua on perinteisesti pohjautunut puheviestintäkompetenssin tutkimuksiin ja teoriatietoon. Kompetenssin näkökulma on vain yksi lähestymistapa viestintätaitojen tarkasteluun, mutta sitä on sovellettu runsaasti opetusviestinnän tutkimuksiin. Spitzberg ja Cupach (1984) ovat määritelleet

puheviestintäkompetenssin kyvyksi viestiä tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti erilaisissa viestintätilanteissa (ks. myös Rubin 1990; Rubin 1994). Tämän näkökulman mukaan kompetenssi muodostuu kolmesta elementistä: tiedosta, motivaatiosta ja taidoista. Ei siis riitä, että opettaja on omaksunut opetustilanteessa tarvittavia viestintätaitoja, hänen tulee myös motivoitua toimimaan tarkoituksenmukaisesti ja olla tietoinen opetustilanteiden tavoitteista ja viestinnällisistä piirteistä. Toisaalta motivaatio ja tietämys eivät riitä, mikäli opettajan taidot ovat puutteelliset. Tästä syystä taitonäkökulma opetusviestinnän tarkastelussa on ilmeisen tärkeä.

Nykyisen opetustilanteiden vuorovaikutteisuuden korostumisen myötä voisi olettaa, että myös opiskelijoiden viestintätaidot nousisivat opetusviestinnän tutkimuksissa tarkastelun kohteeksi. Opettajan ja opiskelijoiden puheviestintätaidot ovat keskeisessä asemassa vuorovaikutteisessa opetustilanteessa, koska sekä opettajan että opiskelijoiden tulee olla puheviestintätaidoiltaan riittävän kompetentteja toimimaan vastavuoroisessa viestintätilanteessa. Opiskelijoiden roolin muuttuessa entistä keskeisemmäksi eivät opetustilanteen osallistujilla pelkät viestien välittämisen tai vastaanottamisen taidot enää riitä, vaan tarvitaan lisäksi esimerkiksi vuorovaikutuksen ylläpitämiseen liittyviä taitoja.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden myötä voisi arvella erilaisten ryhmän toimintaan liittyvien taitojen nousevan keskeisempään asemaan. Etäopetuksessa tarvittavien viestintätaitojen tutkimus on ollut vielä suhteellisen vähäistä, eikä esimerkiksi tietoverkossa tapahtuvaa opetusta ole tutkittu juuri lainkaan viestintätaitojen näkökulmasta. Sekä opettajan että opiskelijoiden viestintätaidot heijastuvat osaltaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen, mutta vielä ei kuitenkaan tiedetä, miten suuri merkitys taidoilla on vuorovaikutteisuuden kannalta.

Frymier ja Houser (2000) ovat tarkastelleet opettajan viestintätaitojen ja opiskelijoiden oppimisen yhteyttä viestintäsuhteen näkökulmasta. Tutkijoiden tarkastelunäkökulma poikkesi muista opetustilanteiden taitoihin kohdistuneista tutkimuksista siinä mielessä,

että tutkimuksen lähtökohtana pidettiin yleisesti interpersonaalisisessa suhteessa tärkeiksi nähtyjä taitoja. Frymierin ja Houserin tutkimuksen tulosten mukaan opettajan puheviestintätaidot ovat opetustilanteessa tärkeässä asemassa. Opiskelijoiden oppimisen kannalta keskeisimmiksi opettajan taidoiksi nousivat asiasisältöön viittaamisen taidot (referential skill), supportiivisuus (ego support) sekä konfliktinratkaisutaidot (conflict management). Viestintäsuhteiden näkökulma on viime aikoina yleistynyt opetuskontekstin tarkastelussa ja tämä luokittelu saattaa tarjota uudenlaista, taitojen ja viestintäsuhteen teoriaa yhdistävää näkökulmaa opetusviestinnän tarkasteluun.

Opetustilanteessa tarvittavia puheviestintätaitoja on tutkittu lähinnä traditionaalisen luokkahuoneopetuksen yhteydessä. Opettamisen tarkastelu taitonäkökulmasta on ollut viime aikoina suhteellisen vähäistä, vaikka voisi olettaa, että erilaiset opetusmuodot asettavat uudenlaisia vaatimuksia myös opettajan ja opiskelijoiden tarvitsemille puheviestintätaidoille. Esimerkiksi viestinnän tekstimuotoisuus tai nonverbaalisten vihjeiden niukkuus nostaa esiin erilaisia viestinnällisiä taitoalueita kuin niin sanottu perinteinen kasvokkaisuviestintään pohjautuva opettaminen. Se, mitkä taidot kussakin opetustilanteessa nousevat keskeiseen asemaan, riippuu opetustilanteiden viestinnällisten erityispiirteiden lisäksi opetustilanteiden erilaisista tavoitteista.

### **Viestintätyyli**

Opettajan puheviestintätaitojen lisäksi opettajan viestintätyylillä on havaittu olevan yhteys opiskelijoiden oppimiseen. Viestintätyylin käsitettä ja sen soveltamista opetuskontekstiin kehitti alunperin Norton (1977), joka määritteli viestintätyylin viestijälle luonteenomaiseksi tavaksi toimia viestintätilanteissa. Ensimmäiset viestintätyylitutkimukset rakentuivat yleisluonteiselle oletukselle siitä, että opettajan viestintätyyli vaikuttaa opiskelijoiden oppimistuloksiin.

Myöhemmin on tultu siihen johtopäätökseen, että opettajan viestintätyyli liittyy erityisesti affektiiviseen oppimiseen. Kognitiivisen oppimisen suhteen tutkimustulokset

ovat ristiriitaisia; kognitiivisen oppimisen ja opettajan viestintätyylin välistä yhteyttä ei ole pystytty hahmottamaan yhtä selkeästi kuin viestintätyylin yhteyttä affektiiviseen oppimiseen. (Ks. esim. Martin, Chesebro & Mottet 1997; Sallinen-Kuparinen 1992.) Oppimisen jaottelua kognitiiviseen ja affektiiviseen osa-alueeseen voi tosin kritisoida viittaamalla nykyisin ajankohtaiseen käsitykseen oppimisprosessin kokonaisvaltaisesta luonteesta. Toisaalta on kuitenkin hyvä olla tietoinen siitä, että oppiminen ei ole ainoastaan kognitiivinen prosessi, vaan myös affektiivinen osa-alue vaikuttaa oppimiseen.

Yhdysvaltalaisen tutkimuksen mukaan tehokkaimmat opettajat ovat viestintätyyliltään innostuneita, rentoja, asiaan paneutuneita ja vakuuttavia. Luokan ilmapiirin, motivoitumisen ja affektiivisen oppimisen kannalta opettajan välitön, lämmin ja yhteenkuuluvuutta osoittava viestintätyyli toimii parhaiten. (Ks. Comadena, Semlak & Escott 1992; Martin, Chesebro & Mottet 1997; Nussbaum 1992; Sallinen-Kuparinen 1992.) Ilmapiiri ja motivoituneisuus puolestaan ovat seikkoja, jotka todennäköisesti heijastuvat opiskelijoiden keskusteluhalukkuuteen ja siihen, kuinka aktiivisesti opiskelijat ottavat yhteyttä opettajaan opetustilanteiden ulkopuolella. Näin ollen opettajan viestintätyyli saattaa liittyä myös opetustilanteiden vuorovaikutteisuuteen. Vastavuoroisesti opiskelijoiden viestintätyylin voisi olettaa heijastuvan opettajan ja koko opetustilanteen viestintään.

Opiskelijoiden viestintätyylin vaikutusta opetustilanteiden viestintään ei ole juurikaan tutkittu, mutta voisi olettaa, että myös opiskelijoiden tapa viestiä heijastuu vastavuoroisesti opettajan viestintään. Siten opiskelijoiden viestintätyyli olisi omalta osaltaan yhteydessä opettajan ja opiskelijoiden välisen viestintäsuhteen kehittymiseen sekä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen (ks. Baringer & McCroskey 2000). Kiinnostava näkökulma viestintätyylin tarkastelussa voisi siis olla se, kuinka opiskelijoiden viestintätyyli heijastuu opettajan viestintään.

Käsityksiin positiivisiksi koetuista viestintätyylin piirteistä vaikuttavat vahvasti paitsi yksilöiden erot, myös kulttuurilliset eroavuudet. Yleispäteviä ja kaikkiin konteksteihin sovellettavia päätelmiä tietynlaisen viestintätyylin vaikutuksesta ei siten ole mahdollista tehdä. Yksilölliset erot opetustilanteeseen sopivan viestintätyylin kokemisessa tulevat esille Comadenan, Semlakin ja Escottin (1992) tutkimuksessa. Comadena kollegoineen pohti, millä tavalla eri ikäryhmien opiskelijat arvioivat opettajan viestintätyyliä. Tutkijat havaitsivat, että aikuisten ja nuorempien opiskelijoiden käsitykset oppimiseen positiivisella tavalla vaikuttavasta opettajan viestintätyylistä poikkesivat toisistaan jonkin verran. Aikuiset opiskelijat pitivät tehokkaana opettajaa, jonka viestintätyyli oli vakuuttava, ystävällinen, rento ja asiaan paneutunut. Nuoremmat opiskelijat sen sijaan pitivät vakuuttavaa ja ystävällistä opettajaa tehokkaana. Tutkimuksen mukaan aikuiset opiskelijat pitivät opettajan viestintätyyliä oppimisensa kannalta varsin merkittävänä tekijänä, kun taas nuoremmat opiskelijat eivät korostaneet viestintätyylin tärkeyttä aikuisten tavoin.

Opetuksen monimuotoistuminen ja koulutusteknologian avulla toteutetun opetuksen yleistyminen nostaa esiin sekä opettajan että opiskelijoiden viestintätyylin kannalta kiinnostavia näkökulmia. Viestintätyylin välittyminen esimerkiksi tekstimuotoisessa viestinnässä toimii erilaisten vihjeiden perusteella kuin lähiopetustilanteissa. Kiinnostavaa on myös se, mikä merkitys opettajan ja opiskelijoiden viestintätyyllillä ylipäätään on etäopetuksessa.

### **Välittömyys**

Opettajan välittömyys on kiinnostanut opetusviestinnän tutkijoita vuosikymmenten ajan ja sitä pidetään nykyisinkin yhtenä tärkeimmistä opettamisen tuloksellisuuteen vaikuttavista tekijöistä. (Ks. esim. Baringer & McCroskey 2000; Christensen & Menzel 1998; Christophel & Gorham 1995; Frymier & Houser 2000; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen & Barraclough 1996.) Viime aikoina on tosin tarkasteltu myös

opiskelijoiden välittömyyttä sekä tietokoneavusteisissa opetuskokonaisuuksissa koettua tietokoneen välittömyyttä (Baringer & McCroskey 2000; LaRose & Whitten).

Alunperin Mehrabianin (1971) kehittämä välittömyyden käsite viittaa verbaaliseen ja nonverbaaliseen toimintaan, joka vähentää fyysistä ja psyykkistä etäisyyttä viestinnän osapuolten välillä.

Useissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan, että opettajan nonverbaalisella ja verbaalisella välittömyydellä on yhteys sekä kognitiiviseen että affektiiviseen oppimiseen (Booth-Butterfield, Mosher & Mollish 1992; Christophel & Gorham 1995; McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen & Barraclough 1996). Opettaja ilmaisee välittömyyttä verbaalisesti esimerkiksi rohkaisemalla opiskelijoita puhumaan, antamalla palautetta työskentelystä, puhuttelemalla opiskelijoita nimeltä, hyväksymällä opiskelijoiden ehdottamia aiheita keskustelun pohjaksi ja kyselemällä heidän mielipiteitään (Comstock, Rowell & Bowers 1995; McCroskey & Richmond 1992). Nonverbaalisen välittömyyden ilmaisemisen suhteen on todettu, että erityisesti eleet, ääni, katsekontakti, hymy, liikkuminen ja asento ovat opetustilanteessa tärkeitä. Kyseiset nonverbaalisen viestinnän osa-alueet vaikuttavat positiivisesti opiskelijoiden opettajista tekemiin arvioihin. (Ks. Gorham & Zakahi 1990, 361.)

McCroskey ja Richmond (1992) ovat koonneet yhteen opettajan välittömyyteen liittyviä päätelmiä useista eri tutkimuksista:

1. Opettajan välittömyys lisää häneen kohdistuvia positiivisia tunteita eli välittömästä opettajasta pidetään enemmän kuin pidättyväisestä.
2. Opettajan osoittama välittömyys saa opiskelijat pitämään myös opetettavasta aineesta eli affektiivinen oppiminen lisääntyy.
3. Opettajan välittömyys herättää opiskelijoiden mielenkiinnon, mikä lisää tarkkaavaisuutta. Tarkkaavaisuus puolestaan tehostaa muistamista ja sitä kautta tehostaa kognitiivista oppimista.
5. Välittömyyden ilmaiseminen on asia, jota voidaan kehittää koulutuksen avulla.



Välittömyyttä alkujaan määritellyt Mehrabian (1971, 77) on esittänyt välittömyyden olevan yhteydessä positiivisiin tunteisiin toista ihmistä kohtaan. Oletuksen mukaan positiiviset tunteet rohkaisevat välittömyyteen, joka vastavuoroisesti aiheuttaa positiivisia tunteita viestin vastaanottajassa. Rocca ja McCroskey (1999) huomauttavat, että välittömyys voi olla positiivisen vaikutelman aiheuttava tekijä, mutta yhtä lailla välittömyys voi olla positiivisten vaikutelmien pohjalta syntynyt käyttäytymismuoto (ks. myös Booth-Butterfield, Mosher & Mollish 1992). Välittömyys ei siis välttämättä aiheuttaisikaan positiivisia vaikutelmia, vaan se saattaisi olla myös positiivisuuden "tulos". Näin ollen myös opiskelijoiden positiiviset käsitykset opettajasta voisivat heijastua viestijöiden välittömyyteen opetustilanteissa.

Opettajasta syntyvä vaikutelma liittyy interpersonaaliseen attraktiivisuuteen. Interpersonaalinen attraktio koostuu McCroskeyn ja McCainin (1974) mukaan kolmesta dimensiosta; tehtävään liittyvästä, fyysisestä ja sosiaalisesta. Rocca ja McCroskey (1999) havaitsivat tutkimuksessaan, että välittömiä opettajia pidettiin myös attraktiivisina. Myös McCroskey ja Richmond (1992, 116) liittävät positiiviset tuntemukset opetustilanteessa siihen, että opiskelijat pitävät välittömästä opettajasta enemmän kuin opettajasta, joka ei ole välitön (ks. myös Baringer & McCroskey 2000; Martin, Myers ja Mottet 1999, 162).

Attraktiivisuuden yksi tärkeä komponentti on käsitys samankaltaisuudesta. Rocca ja McCroskey (1999) selvittivät tutkimuksessaan, kuinka opettajan välittömyys liittyy opiskelijoiden käsityksiin samankaltaisuudesta. Rocca kollegoineen päätteli tutkimustuloksiansa pohjalta, että opiskelijat pitävät välitöntä opettajaa samankaltaisena. Opiskelijat hakeutuivat vuorovaikutukseen mieluiten sellaisten opettajien kanssa, jotka vaikuttivat samankaltaisilta kuin opiskelijat itse. Näin ollen välittömyys saattaa olla myös yksi paitsi oppimisprosessiin, myös viestinnän vuorovaikutteisuuteen liittyvä tekijä.

Opettajan välittömyyden ja opiskelijoiden mielenkiinnon välistä yhteyttä ovat tarkastelleet esimerkiksi Kelley ja Gorham (1988). Tutkijat liittävät tulostensa perusteella välittömyyden opetustilanteessa opiskelijoiden mielenkiinnon heräämiseen ja sitä kautta muistamiseen. Samoin Christophel ja Gorham (1995) sekä Frymier (1994) ovat havainneet välittömyyden olevan yhteydessä muistamiseen opiskelijoiden kohonneen opiskelumotivaation kautta (ks. myös Christensen & Menzel 1998). Kohonnutta kurssikohtaista opiskelumotivaatiota pidetään näiden oletuksien mukaan todennäköisenä selityksenä sille, että opettajan välittömyys on yhteydessä opiskelijoiden oppimistuloksiin.

Välittömyys on vastavuoroinen ilmiö ja siten myös vuorovaikutteisen opetusviestinnän kannalta kiinnostava tutkimuskohde. Tästä näkökulmasta katsottuna tarkastelun kohteeksi nousisivat myös opiskelijoiden ilmaisema välittömyys sekä se, miten opettaja kokee opiskelijoiden välittömyyden. Välittömyystutkimuksia tarkastelleet Baringer ja McCroskey (2000) toteavatkin, että tutkimuksen tulisi kohdistua myös opiskelijoiden välittömyyteen ja siihen, miten välittömyys vaikuttaa opettajaan. Näin päästäisiin hahmottamaan myös välittömyyden vuorovaikutteinen luonne.

Välittömyys opetustilanteessa on myös kulttuurisidonnainen ilmiö. McCroskey, Fayer, Richmond, Sallinen ja Barraclough (1996) vertailivat opettajan nonverbaalista välittömyyden ilmaisemista eri kulttuureissa. Tutkijat havaitsivat että kaikissa tutkituissa kulttuureissa (Australia, Puerto Rico, Suomi ja Yhdysvallat) voitiin hahmottaa selkeä yhteys opettajan nonverbaalisen välittömyyden ja opiskelijoiden kognitiivisen oppimisen välillä. Kulttuurienvälisessä vertailussa todettiin, että välittömissä kulttuureissa, kuten Yhdysvalloissa, opiskelijat odottivat myös opettajalta välittömämpää viestintää kuin vähemmän välittömissä kulttuureissa, kuten Suomessa. Mikäli opettajan välittömyys ei vastannut odotuksia eli opettaja oli vähemmän välitön kuin arveltiin, saattoivat oppimistulokset heikentyä. Toisaalta vähemmän välittömissä kulttuureissa välittömyysnormin rikkominen ja odotettua suurempi välittömyys saattoi johtaa vahvasti positiivisiin oppimistuloksiin.

Suomen ajatellaan yleisesti kuuluvan vähemmän välittömiin kulttuureihin, joten tältä pohjalta voisi päätellä tšekäläisten välittömyysnormien rikkomisesta ja odotettua runsaammasta välittömyydestä seuraavan positiivisia vaikutuksia oppimiseen. Comstock, Rowell ja Bowers (1995) huomauttavat kuitenkin omien tutkimustulostensa pohjalta, että oppimistulokset eivät parane loputtomiin välittömyyden lisääntyessä. Keskimääräinen opettajan välittömyys on yhteydessä oppimistuloksiin selkeämmin kuin erityisen suuri tai vähäinen välittömyys. Kokemukset siitä, minkälainen välittömyys nähdään keskimääräisenä, riippuu kuitenkin sekä yksilöllisistä että kulttuuriin liittyvistä tekijöistä.

Eri kulttuurien lisäksi myös erilaiset opetusmuodot on huomioitu nykyisissä välittömyystutkimuksissa. Mottet (2000) tarkasteli omassa tutkimuksessaan opiskelijoiden välittömyyttä etäopetuskontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opettajien käsityksiä opiskelijoiden nonverbaalisesta välittömyydestä ja näiden käsityksien vaikutusta opettajien käsityksiin etäopetuksesta. Opetusmuoto Mottetin tutkimuksessa oli interaktiivinen videoneuvottelu. Kasvokkaisviestintään perustuvassa opetusviestinnässä opettaja voi jatkuvasti tarkkailla opiskelijoiden nonverbaalista viestintää, mutta mediavälitteisessä etäopetuksessa opiskelijoiden nonverbaaliset vihjeet puuttuvat kokonaan tai osittain. Opettajat muodostavat opiskelijoiden nonverbaalisten vihjeiden perusteella vaikutelmia opiskelijoista ja lisäksi opiskelijoiden nonverbaalit vihjeet ovat keskeisessä asemassa, kun opettaja tekee päätelmiä oman opetuksensa onnistumisesta.

Mottetin (2000) tutkimustulosten mukaan opettajien käsitykset opiskelijoiden välittömyydestä heijastuvat positiivisesti opiskelijoista syntyneisiin vaikutelmiin ja käsityksiin opetuksen tehokkuudesta. Lisäksi opiskelijoiden nonverbaalinen välittömyys oli yhteydessä opettajan käsityksiin opettajan ja opiskelijoiden välisestä viestintäsuhteesta. Mottet toteaa, että opettajan tulkinnat nonverbaalisesta viestinnästä heijastuvat siihen, millaisina opettajat pitävät opiskelijoita ja lisäksi opettajien arvioihin omasta opetuksestaan ja opettajan ja opiskelijoiden välisestä viestintäsuhteesta.

Opiskelijoiden nonverbaalista välittömyyttä ovat tutkineet myös Baringer & McCroskey (2000). Uusimmissa välittömyystutkimuksissa on siis vastattu opetusviestinnän tutkimuksiin kohdistettuun kritiikkiin ottamalla koko opetustilanne ja myös opiskelijoiden viestintä huomioon.

Välittömyyden ja oppimistulosten yhteydelle voi siis löytyä useita selityksiä. Se, millä välittömyyden merkitystä kulloinkin perustellaan, saattaa liittyä osaltaan siihen, missä vaiheessa opintojaan olevia opiskelijoita tarkastellaan. Mikäli tutkimuksissa halutaan ottaa huomioon oppimisen ja viestinnän prosessinomaisuus, olisikin tärkeää pohtia sitä, että välittömyys esimerkiksi heti opintojen alussa saattaa olla toisella tavalla tärkeä kuin opintojen edetessä. Joka tapauksessa välittömyys on vain yksi opetustilanteen viestintää tutkittaessa tarkasteltu tekijä. Välittömyystutkimukset eivät näin ollen anna kovin kokonaisvaltaista kuvaa opetustilanteiden viestinnästä.

### **Opetusmuodot**

Erilaisia opetusmuotoja, kuten luento-opetusta, tutorointia ja pienryhmäopetusta, on tutkittu runsaasti paitsi puheviestinnän, myös kasvatustieteen näkökulmasta. Erityisesti tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutettua etäopetusta, etenkin tietoverkkoihin luotuja oppimisympäristöjä, tarkastellaan innokkaasti monien eri tieteenalojen lähtökohdista (ks. esim. Brandon & Hollingshead 1999; Christiansen & Dircknick-Holmfeld 1995; Comeaux 1995; Lally & Barret 1999; McHenry & Bozik 1995; Sherry 1996; Sprague 1998; Sutherland & Stewart 1999). Myös Suomessa on viime aikoina raportoitu lukuisia etäopetukseen liittyviä kokeiluita (ks. esim. Lehtinen 1999; Mononen-Aaltonen 1999; Tirri & Nevgi 2000; Ruotsalainen, Tervola & LeBaron 2000).

Yksi syy tutkijoiden kiinnostukseen etäopetusta kohtaan lienee se, että tietotekniikka on synnyttänyt vallankumouksellisia näkymiä koulutuksen ja kasvatuksen uusista muodoista (Lehtinen 1999, 12; ks. myös Sprague 1998; Witmer 1998). Lisäksi etäopetuksen osuus käytännön opetustyössä kasvaa kaiken aikaa, sillä varsin moniin

koulutuskokonaisuuksiin sisältyy nykyisin ainakin jokin etäopetuksena toteutettava osa. Korkeakouluopintojen sektorilla monimuoto-opetukseen ja etäopetukseen liittyviä kokeiluja on tehty etenkin avoimen korkeakouluopetuksen puolella.

Opetusmuotoja vertailtaessa on kiinnostuksen kohteena useimmiten ollut opetuksen tehokkuus opiskelijoiden oppimistulosten mukaan mitattuna (ks. esim. Mino & Butler 1997, Smagorinsky & Fly 1993). Joidenkin kasvatustieteen tutkimuksien mukaan opetusmuodot eivät poikkea tehokkuuden suhteen toisistaan juuri lainkaan, toisaalta taas jotkut tutkijat ovat löytäneet eri opetusmuotojen välillä merkittäviä eroavuuksia. Smagorinskyn ja Flyn (1993, 159) mukaan monet puheviestinnän tutkijat ovat päätyneet oletukseen siitä, että opiskelijoita aktivoivat työtavat, kuten pienryhmäkeskustelu, saattavat olla oppimisen kannalta toimivia muotoja. Tätä väitettä on perusteltu sillä, että aktivoivien metodien yhteydessä opiskelijat tuovat esille omia ajatuksiaan.

Opiskelijoita aktivoivia työtapoja on tutkittu myös puheviestinnän opetuksessa vertaamalla ”perinteisten” opetusmuotojen avulla opiskellutta ryhmää yhteistoiminnallisia opetusmuotoja kokeilleeseen ryhmään. Minon ja Butlerin (1997) tutkimustuloksien mukaan yhteistoiminnalliset opetusmuodot johtavat parempiin oppimistuloksiin myös puheviestintätaitojen opetuksessa. Wulff (1993, 379) toteaa kuitenkin, että nykyään ajatellaan erilaisten opetusmuotojen soveltuvan erilaisiin oppimistilanteisiin- ja tavoitteisiin. Ei siis ole tarkoituksenmukaista esittää yleistyksiä siitä, että jokin opetusmuoto olisi muita tehokkaampi.

Paakkola (1991, 57–58) on kritisoinut perinteisiä opetusmuotojen tutkimuksia siitä, että huomiota ei ole kohdistettu riittävästi opetustilanteen vuorovaikutukseen ja sen luonteeseen. Vuorovaikutuksen luonne on Paakkolan mukaan täysin riippumaton opetusmuodon nimikkeestä. Opetusmuodon ja opetustilanteen toimintatapojen yhteyttä viestinnän eri osa-alueisiin ei ole juurikaan tutkittu. Tutkijoita on kuitenkin usein ohjannut vahva ennakkokäsitys siitä, että opettajat viestivät eri tavalla erilaisia opetusmuotoja käyttäessään. Tutkimuksiin on siis sisältynyt jo valmiiksi ennakkokäsitys

eri opetusmetodien erilaisesta viestinnästä. Toisaalta sekä opettajilla että opiskelijoilla on omat ennakkokäsityksensä sekä yleisellä tasolla siitä, minkälaista viestintä opetustilanteessa on, että siitä, minkälaista viestintä on tiettyä opetusmuotoa sovellettaessa. Koska nämä käsitykset vaikuttavat opettajiin ja opiskelijoihin, olisi tärkeää ottaa myös nämä ajatukset huomioon eri opetusmuotoja tutkittaessa ja kehitettäessä.

Sekä opettajien että opiskelijoiden ajatukset opetustilanteiden viestinnästä rakentuvat aiempien kokemusten, asenteiden ja odotusten varaan (ks. esim. McHenry & Bozik 1995; Mottet 2000, 150; Comeaux 1995). Opiskelun yhteydessä opitaan tietojen ja taitojen lisäksi myös tietynlaisia opetus- ja oppimiskulttuuria (Tynjälä 1999, 19). Opetustilanteissa opitaan siten asiasisältöjen lisäksi toimintatapoja ja käsityksiä siitä, kuinka opetustilanteissa tai tietynlaisissa opetuskonteksteissa viestitään. Käsitusten muuttuminen ja muutokseen johtavat tekijät ovat myös keskeinen näkökulma, jonka huomioiminen opetusmuotojen suunnittelussa olisi tärkeää. Kiinnostavaa on myös se, kuinka käsitys opetusviestinnästä ja vuorovaikutuksen merkityksestä heijastuu aktuaaliseen viestintäkäyttäytymiseen. Pyrkikö esimerkiksi opettaja, joka pitää opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta merkityksellisenä, tukemaan vuorovaikutteisuutta omassa opetuksessaan?

Opetusviestinnän tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu lähinnä traditionaalista opetustilannetta. Viime aikoina kuitenkin on ilmestynyt lukuisia tutkimusraportteja erityyppisten opetustilanteiden viestinnästä, erityisesti tietokoneen avulla toteutetusta opetuksesta (ks. esim. Comeaux 1995; LaRose & Whitten; Mc Henry & Bozik 1995; Mottet 2000). Traditionaalisen opetustilanteen tutkimuksen kautta saavutettu tieto ei kuitenkaan välttämättä sovellu uudenlaisten opetusmuotojen tarkasteluun. Näin ollen opetusviestinnän tutkimuksen tarve kasvaa opetuksen monimuotoistumisen myötä.

Opetusviestinnän tutkimukset ovat kohdistuneet melko spesifeihin opetuskontekstin osa-alueisiin ja varsinkin viime aikoina opetustilanteiden kokonaisvaltaisempi tarkastelu on ollut vähäistä. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden korostamisesta huolimatta opettamista ei ole juurikaan tutkittu nimenomaan vuorovaikutuksen näkökulmasta. Siten onkin kiinnostavaa selvittää, miten opettajat ja opiskelijat arvioivat opetusviestinnän

vuorovaikutteisuutta ja siihen heijastuvia tekijöitä. Koska vuorovaikutteisuuden keskeistä merkitystä korostetaan sekä kasvatustieteen että puheviestinnän kirjallisuudessa, on perusteltua pohtia myös, minkälaisena opettaja ja opiskelijat itse kokevat viestinnän vuorovaikutteisuuden eri merkitystä.

Monimuoto-opetus tarjoaa kiinnostavan kontekstin erilaisten opetusmuotojen tutkimukselle, koska samat opettajat ja opiskelijat saavat yhteen opintokokonaisuuteen liittyen kokemusta hyvin erityyppisistä opetusmuodoista. Monimuoto-opetuksen erilaisten lähi- ja etäopetusmuotojen tulisi parhaassa tapauksessa muodostaa tarkoituksenmukainen kokonaisuus, jossa erilaiset toimintatavat tukevat toisiaan ja sitä kautta koko oppimisprosessia. Tietoa opetusviestinnästä monimuotokontekstissa on kuitenkin varsin vähän. Tästä johtuen opetusviestinnän tarkastelu monimuoto-opetuksessa on ajankohtainen ja opetusmuotojen kehittämisen kannalta tärkeä tutkimuskohde.

### **3 MONIMUOTO-OPETUS**

#### **3.1 Monimuoto-opetuksen lähtökohtia**

Monimuoto-opetus on käsitteenä laaja ja vaikeaselkoinen, joten tarkkarajaisen määritelmän esittäminen on hankalaa. Monimuoto-opetuksella voidaan viitata varsin erilaisiin koulutuskokonaisuuksiin. Tämän tutkimuksen yhteydessä monimuotokoulutuksella tarkoitetaan *tietyille kohderyhmälle suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi yhdistettyä lähi- ja etäopetusta sekä itseopiskelua, jota tukee opiskelijoiden ohjaus ja neuvonta* (ks. esim. Kiviniemi 1993, 33; Koro 1993, 76; Paakkola 1991, 8–14). Käsitteen väljä ja monet erilaiset tulkinnat mahdollistava määrittely ei sulje varsinaisesti mitään oppimisprosessiin liittyvää toimintatapaa monimuotokoulutuksen ulkopuolelle. Tämän vuoksi monimuoto-opetus voidaan ymmärtää ajatusrakennelmaksi, joka saa soveltajastaan riippuen erilaisia toteutumistapoja.

Monimuoto-opetuskokonaisuuteen sisältyykin usein varsin erilaisia opetusviestintätilanteita: sekä kasvokkaisviestintään perustuvia lähiopetustilanteita, eli esimerkiksi lukupiirityöskentelyä tai luento-opetusta, että koulutusteknologian avulla toteutettavia opetusmuotoja, kuten tietoverkkoympäristössä tapahtuvaa opiskelua tai sähköpostitutorointia. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kahdesta erillisestä monimuoto-opetuskokonaisuudesta, joiden opetus rakentui seuraavien opetusmuotojen varaan: ryhmätutorointi, lukupiirityöskentely, luennot, demonstraatiot eli käytännön harjoitukset, videoneuvottelut, työskentely tietoverkkopohjaisessa oppimisympäristössä, puhelin- ja sähköpostitutorointi sekä oppimistehtävät.

Monimuoto-opetuksen tavoin myös opetusmuodon käsite voidaan määritellä monin eri tavoin. Tässä tutkimuksessa opetusmuodolla viitataan siihen, millä tavoin opetus on järjestetty. Tämä määrittely johtaa siihen, että opetustuokiot nimetään niiden toteuttamistavan mukaan. Kasvokkaisviestintään perustuva luento voidaan siten erottaa videoneuvotteluna toteutetusta luennosta, samoin lähiopetuksen varaan rakennettu tutorointi nähdään erilaisena toteutustapana kuin sähköpostin tai puhelimen kautta tapahtuva tutorointi.

Opiskelijan näkökulmasta monimuoto-opetus on yhdistelmä erilaisia lähi- ja etävuorovaikutukseen perustuvia viestintätilanteita ja itsenäistä opiskelua. Monimuoto-opetuksen tulisi näin ollen rakentua siten, että erilaiset opetusmuodot ja niiden viestinnälliset erityispiirteet tukisivat parhaalla mahdollisella tavalla koko oppimisprosessia. Kun pohditaan, mitkä asiasisällöt valitaan lähiopetuksen tai etäopetuksen kautta opetettaviksi, tulisi miettiä myös opiskelijoiden kannalta sitä, mikä opetusviestinnän muoto kunkin asiasisällön tarkasteluun parhaiten sopii.



Opetusmuoto sinällään ei tosin takaa vuorovaikutteisuutta tai vuorovaikutuksen toimivuutta. Wulff (1993, 379) toteaa, että nykyisin ajatellaan erilaisten opetusmuotojen soveltuvan erilaisiin opetuksellisiin tavoitteisiin. Kiinnostavaa on kuitenkin se, millä perusteella tietty opetusmuoto valitaan, kun halutaan saavuttaa tietynlaisia oppimistavoitteita. Perusteluthan löytyvät osittain juuri viestinnän muodoista ja merkityksestä (ks. esim. Witmer 1998). Siten kysymys opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksestä eri opetusmuodoissa nousee varsin keskeiseen asemaan sekä opetuksen suunnittelun että käytännön opetustyön kannalta. Yleistyksiä siitä, millaisiin opetuksellisiin tavoitteisiin tietty opetusviestinnän muoto sopii parhaiten, tuskin voidaan tehdä, mutta viestinnän merkityksen tiedostaminen esimerkiksi lähi- ja etäopetuksessa voisi silti tuoda esille tärkeitä näkökohtia.

Erilaisten oppimisteoreettisten näkemysten uskotaan vaikuttavan koulutuksen tavoitteisiin ja siihen toimintaan, jonka avulla tavoitteet pyritään saavuttamaan (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994). Tähän oletukseen perustuen sekä opettajan että opiskelijoiden omaksuma ihmis- ja oppimiskäsitys vaikuttaisi heidän toimintaansa opetustilanteessa. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat yleiset käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet, normit ja odotukset sekä oppimista koskevat tutkimuksen teoriat ja tulkintaperinteet. Käytännön opetustyössä oppimiskäsityksiä muovaavat tottumukset, asenteet ja arvot.

Oppimista tarkastelleet tutkijat käyvät nykyisinkin kiihvasta keskustelua siitä, kuinka oppiminen tulisi määritellä ja ymmärtää. Yleinen oppimiskäsitysten muutoksen suunta on ollut behaviorismista kohti kognitiivisia oppimisen teorioita. Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999, 184) ovat havainneet, että kaksi keskeistä suuntausta näyttävät nykyisin olevan kognitiivinen ja situationaalinen näkökulma. Eroja koulukuntien välillä voidaan hahmottaa sen suhteen, pidetäänkö ensisijaisena kognitiivista vai sosiaalista aspektia ja

analysoidaanko oppimista yksilön, ryhmän vai yhteisön näkökulmasta. (Tynjälä 1999, 149.) Eteläpelto ja Rasku-Puttonen (1999, 203) esittävät näkemysten erot tiivistettynä siten, että kun kognitiivinen lähestymistapa korostaa tietojen hankkimista ja taitojen oppimista, painottaa situationaalisen näkökulma sosiaalisia käytänteitä ja opiskelijoiden identiteetin rakentumista.

Kognitiivinen suuntaus näkee oppimisen yksilön aktiivisena, tietoisena toimintana, jonka päämääränä on asian ymmärtäminen. Käsityksen mukaan opiskelija muodostaa itselleen ulkomaailmaa ja omaa toimintaansa koskevia kokonaisvaltaisia ja aktiivisia sisäisiä malleja. Tämä tapahtuu siten, että opiskelija valikoi ja tulkitsee opittavaa ainesta ja suhteuttaa sen aikaisempiin tietorakenteisiinsa rakentaen samalla kuvaa maailmasta ja muodostaen selitysmalleja eri ilmiöille. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 203; Häkkinen & Arvaja 1999, 206.) Aikaisemmat tietorakenteet ohjaavat siis uuden tiedon valikointia ja tulkintaa ja uusi tieto puolestaan muokkaa entisiä tietorakenteita.

Opettaminen ja oppiminen nähdään nykyisin aktiivisena toimintana, jossa keskeiseen asemaan nousevat ajattelu ja osallistuminen yhteiseen tiedon rakentamiseen vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutuksen merkitystä korostavat lähestymistavat eivät ole uusia, mutta perustelut vuorovaikutuksen tärkeydelle esitetään ajankohtaisessa oppimisen tutkimuksessa uudella tavalla. Lisäksi koulutusteknologian avulla toteutettu opetus nostaa esiin uudenlaisia viestinnällisiä haasteita. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 182.) Esimerkiksi etäopetuksen on aiemmin ajateltu viittaavan ensisijaisesti yksin tapahtuvaan opiskeluun. Yksisuuntaiseen viestintään perustuvat koulutusteknologian ratkaisut, kuten joukkoviestimien käyttö etäopiskelussa informaation välittämisen kanavana, ovat tukeneet mielikuvaa yksin toteutettavasta opiskelusta. (Auer & Nieminen 1994, 119.) Nykyisin monissa koulutusteknologian sovelluksissa kuitenkin korostuu vuorovaikutteisuuden tukeminen teknologian avulla.

Monimuoto-opetuksen katsotaan rakentuvan konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteiden varaan (Koro 1993, 71–72). Konstruktivismi ei ole yhtenäinen

oppimisteoria, vaan tiedon olemusta käsittelevä paradigma, jolla on useita eri suuntauksia. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on tämän tietoteoreettisen paradigman ilmenemismuoto oppimisen tutkimuksen yhteydessä. Tynjälän (1999, 37) mukaan konstruktivismin eri suuntauksia yhdistää näkemys siitä, että tieto on aina yksilön tai yhteisöjen rakentama, eikä maailmasta voida saada objektiivista tietoa suoraan yksilöiden havaintojen ja kokemusten kautta. Tieto nähdään siten suhteellisena, muuttuvana ja kehittyvänä. Tämän näkemyksen mukaan myös tiedon totuus on riippuvainen sen kohteesta sekä olosuhteista, joissa se on tuotettu. (Haapasalo 1993, 268–269.) Käsitys korostaa siis tiedon subjektiivista luonnetta ja tulkitsijan vaikutusta havaintojen tekemisessä.

Yhteistä konstruktivismin eri suuntauksille on tiedon olemuksen lisäksi se, että kaikissa suuntauksissa ihminen nähdään aktiivisena toimijana. Suurin ero suuntausten välillä on kuka nähdään konstruointiprosessissa keskeisenä toimijana eli kohdistuuko huomio yksilöön, ryhmään vai yhteisöön (Tynjälä 1999, 22–25). Opiskelijat nähdään joka tapauksessa aktiivisina tiedon konstruoinnissa passiivisen informaation vastaanottamisen sijaan (ks. esim. Brockett & Hiemstra 1991). Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen ja osin myös kognitiiviseen oppimiskäsitykseen, joiden mukaan opiskelijaa pidetään palautehakuksena, tavoitteisiinsa suuntautuneena ja itseohjautuvana.

Konstruktivismi korostaa opettajan roolia tasavertaisena oppimisen ohjaajana, ei tietoa jakavana auktoriteettina. Tiedon ei tulisi siirtyä opettajalta opiskelijoille, vaan opiskelijoiden ajatellaan konstruoivan tietoa itse omien aiempien tietojensa pohjalta. Oppimisprosessi on siten sidoksissa siihen tilanteeseen ja toimintakulttuuriin, jossa se tapahtuu. Näin ollen jaettu vastuu oppimisesta ja sosiaalinen tuki korostuvat. (Koro 1993, 71–71; Paakkola 1991, 8; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 158.) Von Wright (1996) kuitenkin huomauttaa, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltamisesta käytännön opetustyöhön on esitetty myös useita virhetulkintoja. On esimerkiksi päätelty, että kun opiskelijoiden on määrä konstruoida itsenäisesti tietoa,

opettajan toiminnalla ei juurikaan ole merkitystä. Tämä kärjistetty näkemys on kuitenkin ristiriidassa oppimisprosessin sosiaalisen luonteen kanssa.

Monimuotokoulutuksen taustaideologian keskeinen ajatus on oppiminen, jonka tulisi muuttua perinteisestä opettajajohtoisesta frontaaliopetuksesta opiskelijakeskeisemmäksi tapahtumaksi. Monimuoto-opetuksessa pyritään siihen, että oppiminen siirtyy enemmän opiskelijan itsensä vastuulle ja opettaja siirtyy avustajan rooliin. (ks. esim. Brockett & Hiemstra 1991; Paakkola 1991, 8, von Wright 1996, 20). Koska opettajan tulisi siis tukea opiskelijoiden itsenäisyyttä ja vahvistaa heidän itseohjautuvuuttaan, voisi olettaa viestinnän ja sen merkityksen muuttuvan opintokokonaisuuden etenemisen myötä (ks. Grow 1991). Mikäli oppiminen ja itseohjautuvuusvalmiuksien kehittyminen nähdään tällaisena prosessiluontoisena toimintana, olisi ilmeisen tarkoituksenmukaista tarkastella opetusviestintää prosessin kannalta ja tutkia myös viestinnässä tapahtuvia muutoksia opintokokonaisuuden eri vaiheissa.

Yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttuessa muuttuu myös oppimisen ja opettamisen tutkimus. Tynjälän (1999, 148) mukaan yksi keskeisimmistä muutoksista oppimisen tutkimuksessa on viime aikoina ollut se, että oppimista ei enää tarkastella vain yksilöllisenä, vaan myös sosiaalisena prosessina, jossa vuorovaikutuksen merkitys korostuu. Yksilöllisen tiedonrakentamisprosessin rinnalle ovatkin nousseet yhä merkittävämmäksi sosiokonstruktivistiset ja -kulttuuriset suuntaukset, joissa korostetaan sosiaalisen ympäristön merkitystä oppimiselle. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 1999, 203; Häkkinen & Arvaja 1999, 206.)

### 3.2 Lähiopetus

Lähiopetuksen eri muotoja yhdistää opetustilanteiden perustuminen kasvokkaisviestintään, jossa osallistujat jakavat yhteisen aikaan ja paikkaan liittyvän ympäristön. Lähiopetustilanteisiin liittyy siten viestinnän synkronisuus eli samanaikaisuus sekä viestinnän osapuolille yhteinen konteksti, johon voidaan viitata. Viestinnän osapuolet välittävät kaiken aikaa tietoa kaksisuuntaisesti, koska viestien tuottajat ovat samalla myös viestien vastaanottajia. Kasvokkaisviestintään pohjautuvissa lähiopetustilanteissa osallistujat saavat siis välitöntä palautetta lähettämistään viesteistä ja voivat mukauttaa omaa viestintäänsä muiden osallistujien verbaalisten ja nonverbaalisten vihjeiden pohjalta. (Ks. esim. Flaherty, Pearce & Rubin 1998; Walther 1997.) Mahdollisuus reaaliaikaiseen palautteeseen omasta viestinnästä saattaa luoda vaikutelman vuorovaikutteisuudesta, toisin kuin esimerkiksi asynkronista viestintävälinettä käytettäessä.

Kasvokkaisviestinnän ja teknologian välityksellä toteutetun viestinnän eroja ja yhtäläisyyksiä on tarkasteltu viime aikoina runsaasti monien eri tieteenalojen lähtökohdista (ks. esim. Flaherty, Pearce ja Rubin 1998; Walther 1996).

Kasvokkaisviestintää ja teknologian välityksellä toteutettua viestintää vertailevien tutkimustuloksien soveltamisen suhteen tulee kuitenkin muistaa viestinnän kontekstisidonnaisuus. Kaikki tieto teknologian avulla toteutetusta viestinnästä ei välttämättä sovellu opetuskontekstiin.

Kasvokkaisviestinnän merkitys opetuskontekstissa saattaa liittyä esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tuntemuksiin. Opiskelijat saattavat kokea opettajan ja muiden opiskelijoiden tapaamisen sosiaalisesti merkityksellisenä, mikäli opiskelijat tuntevat lähitapaamisten myötä kuuluvansa konkreettisesti tiettyyn ryhmään. (Ks. Lehtinen 1999; Lintula 1999.) Opettajan kannalta kasvokkaisviestintään perustuvissa opetustilanteissa tärkeään asemaan saattaa nousta opiskelijoilta saatu välitön nonverbaalinen ja

verbaalinen palaute. Kasvokkaisviestintään perustuvissa opetustilanteissa opettaja voi luottaa siihen, että hänen puheenvuoroihinsa reagoidaan jollakin tavalla.

Lähiopetustilanteessa opettaja voi tehdä opiskelijoista päätelmiä ainakin nonverbaalisen viestinnän pohjalta, mikäli verbaaliset vihjeet puuttuvat. Tietenkin opiskelijat voivat vetäytyä syrjään myös kasvokkaisuoroaikutukseen perustuvissa opetusmuodoissa vaikkapa jättäytymällä kokonaan pois lähiopetustilanteista.

Lähiopetustilanteiden tavoitteiksi määritellään usein sisältöaineksen oppimisen lisäksi oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuuden tukeminen. Lähiopetus monimuoto-opetuksen osana tähtää siis muodollisten tieto- ja taitotavoitteiden lisäksi siihen, että opiskelijat pystyvät jatkossa opiskelemaan mahdollisimman itsenäisesti (Brockett & Hiemstra 1991). Koska opiskelijoiden oletetaan siten muuttuvan koulutuksen myötä, voisi ajatella, että myös opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintä ja sen merkitys muuttuvat opintojen edetessä. Tätä väitettä voidaan perustella käsityksellä oppimisen ja toisaalta myös viestinnän prosessinomaisesta luonteesta. Grow (1991) olettaakin, että eri vaiheessa opintoja oleville opiskelijoille soveltuu erilainen opetusviestintä. Grow perustelee väitettään opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiuksien kehittymisellä. Opettajan tulisi siten mukauttaa viestintäänsä opiskelijoiden senhetkisiin tarpeisiin sopivaksi.

Monimuoto-opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa pidetään usein ihanteellisena sitä, että lähiopetustilanteissa syntyy keskustelua. Keskustelun ajatellaan tukevan opiskelijoiden oppimisprosessia ja itseohjautuvuusvalmiuksien kehittymistä (ks. esim. Haapasalo 1993, 266–268; Koro 1993, 24; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128). Väitettä keskustelun positiivisesta yhteydestä oppimiseen perustellaan esimerkiksi sillä, että keskusteluissa opiskelijat tuovat esille ajatusprosesseja ja refleктоivat omia ajatuksiaan itsekseen ja muiden kanssa. Opiskelijoiden ja opettajien omia käsityksiä keskustelun tai sen vuorovaikutteisuuden merkityksestä ei tosin ole juurikaan tutkittu. Viestijän käsitys vuorovaikutteisuuden merkityksestä saattaa heijastua siihen, kuinka aktiivisesti hän viestintätilanteeseen osallistuu. Toisaalta myös opiskelijoiden tai opettajan käsitys tilanteiden vuorovaikutteisuudesta voi vaikuttaa siihen, kuinka

merkityksellisenä viestinnän vuorovaikutteisuus nähdään. Opettajan ja opiskelijoiden välistä viestintää on hankala kehittää vuorovaikutteisempaan suuntaan, mikäli viestijät itse pitävät vuorovaikutusta merkityksettömänä. Olisi siis tärkeää analysoida tarkemmin, mitkä tekijät vuorovaikutuksessa ovat yhteydessä positiivisiin oppimiskokemuksiin ja minkälaisia käsityksiä opettajilla ja opiskelijoilla itsellään on vuorovaikutteisuuden merkityksestä.

Brillhartin ja Galanesin (1998, 323) mukaan opetuskontekstissa käyty keskustelu poikkeaa muista keskustelutyypeistä. Opetusryhmän keskustelu eroaa esimerkiksi ongelmanratkaisukeskustelusta siten, että opetusryhmässä ei ole tavoitteena saada aikaan päätöksiä, vaan tukea opiskelijoiden oppimista. Opetuskeskustelussa pyritään aiheen monipuoliseen tarkisteluun ja sitä kautta asioiden syvälliseen ymmärtämiseen. Opetusryhmän keskusteluja luonnehtii siten tehtäväsuuntautuneisuus. Näin ollen opetustilanteita ryhmäviestinnän näkökulmasta tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon opetuskontekstin erityispiirteet.

Lähiopetuksen ja etäopetuksen suhdetta monimuoto-opetuksessa voidaan tarkastella eri näkökulmista. Yksi usein kuultu kysymys lähi- ja etäopetuksen suhteen on se, voidaanko lähiopetuksen viestinnälliset ja opetukselliset tavoitteet saavuttaa etäopetuksen avulla. Flaherty, Pearce ja Rubin (1998) selvittivät tutkimuksessaan, toimivatko kasvokkaisviestintä ja tekstipohjainen viestintä Internetissä vaihtoehtoisina viestinnän muotoina. Tarkastelun lähtökohtana olivat interpersonaalisen viestinnän motiivit ja niiden mahdolliset erot kasvokkain ja Internetissä viestittäessä. Tältä pohjalta pyrittiin ymmärtämään, miksi tietty viestinnän tapa kulloinkin valitaan. Flaherty kollegoineen arveli, että mikäli Internet toimisi kasvokkaisviestinnän kanssa samankaltaisena viestinnän muotona, ohjaisivat samat interpersonaalisen viestinnän motiivit sekä tietokonevälitteistä viestintää että kasvokkaisviestintää. Tulokset kuitenkin osoittivat, että ihmiset eivät miellä tietokonevälitteistä viestintää kasvokkaisviestinnän kanssa samankaltaiseksi viestinnän muodoksi, eikä Internet ole vaihtoehtoinen toimintatapa kasvokkaisviestinnälle. Internetin käyttöä ja kasvokkaisviestintää ohjasivat siis erilaiset interpersonaalisen viestinnän motiivit. Tutkimustulosten mukaan ihmiset täyttävät Internetin välityksellä erilaisia viestinnän tarpeita, kuin mitä kasvokkaisviestintätilanteissa pyritään saavuttamaan.

### 3.3 Etäopetus

Etäopetuksella viitataan opetusmuotoihin, joissa oppimista ohjataan kirjallisesti tai tieto- ja viestintäteknologian avulla (Kiviniemi 1993, 34–35; Sherry 1996). Nykyisin etäopetuksessa käytetään yhä useammin erilaisia koulutusteknologian sovelluksia, kuten tietoverkkoihin luotuja opiskeluympäristöjä. Opiskeluympäristöillä puolestaan voidaan viitata varsin erityyppisiin oppiaineksesta ja fyysisestä, sosiaalisesta ja kulttuurallisesta toimintaympäristöistä koostuviin kokonaisuuksiin, joiden vaikutuspiirissä opiskelu tapahtuu.

Tietokoneavusteinen opetus tai koulutusteknologian avulla toteutettu etäopetus ovat yleisnimityksiä tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutettaville sovelluksille, jotka tarjoavat mahdollisuuden kahden tai useamman henkilön väliselle yhteydenpidolle opetuskontekstissa. (Ks. esim. Ellis, Gibbs & Reini 1991, 11–14; Ferris 1997). Tässä tutkimuksessa tietokoneavusteinen opetus viittasi sekä sähköpostitutorointiin että tietoverkkoon rakennettuun opiskeluympäristöön, jossa lähinnä tiedotettiin opiskeluun liittyvistä käytännön asioista, esiteltiin opetussisältöjä ja käytiin keskusteluja sisällöistä.

Yhdeksi ratkaisevaksi kysymykseksi etäopetuksen ja erityisesti tietoverkkoihin sijoitettujen oppimisympäristöjen suunnittelussa saattaa muodostua “sosiaalisen” ja “asiasisällöllisen” aineksen suhteesta päättäminen. Joissakin tietokoneavusteisissa koulutusteknologian sovelluksissa keskitetään toiminta asiapohjaiseen vuorovaikutukseen ja karsitaan tarkoituksellisesti pois mahdollisuus sosiaaliseen yhteydenpitoon. Toisissa tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetuissa opetuskokonaisuuksissa taas luodaan oma kanavansa ei-asiakeskeiselle keskustelulle. Tällainen sosiaalisen yhteydenpidon mahdollisuus voi tarkoittaa vaikkapa sitä, että opiskelijat voivat vaihtaa ajatuksiaan nettikahvilaksi kutsutussa oppimisympäristön osassa.



Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen kannalta sosiaaliseen yhteydenpitoon liittyy käsitys oppimisen sosiaalisesta luonteesta. (Lintula 1999, 252.). Mikäli esimerkiksi tietoverkko on ainoa oppimisympäristö, jossa opiskelijat ovat yhteydessä muihin kanssaopiskelijoihin, voisi ajatella, että myös ei-asiakeskeisten viestien foorumille olisi tarvetta, jotta opiskelijat voisivat todella kokea olevansa osa ryhmää. Seuraava kysymys lieneekin se, voiko esimerkiksi tietoverkossa tapahtuva sosiaalinen yhteydenpito korvata kokonaan lähiopetustilanteiden sosiaalisen merkityksen. Toisaalta ei-asiakeskeisen viestinnän merkitystä pohdittaessa on tärkeää huomioida, että yksilöt eroavat toisistaan sosiaalisten tarpeidensa suhteen, eivätkä kaikki opiskelijat pidä mielekkäänä samankaltaista yhteydenpitoa muiden kanssa.

Sosiaalisen yhteydenpidon merkitystä voi perustella Lehtisen (1999, 12–13) tapaan sillä, että vaikka oppiminen on perinteisesti ymmärretty yksilölliseksi prosessiksi, työelämässä osaaminen perustuu nykyisin yksilöllisyyden lisäksi sosiaalisesti jaettuun tiedon hallitsemiseen. Sosiaalinen aspekti kasvaisi näin ollen tärkeäksi myös opetustyön suhteen. Sosiaaliseen merkitykseen liittyy Shortin, Williamsin ja Christien (1976) kehittämä teoria sosiaalisesta läsnäolosta (social presence). Teoriassa tarkastellaan sosiaalisten tarpeiden toteuttamista eri viestintävälineiden avulla. Teorian mukaan viestijöiden tietoisuus sosiaalisesta ja psykologisesta läsnäolosta on keskeisessä asemassa sosiaalisia tarpeita toteutettaessa. Sosiaalisen läsnäolon teorian mukaan interpersonaalista sitoutumista vaativat viestintätehtävät toteutuvat parhaiten kasvokkaisviestintätilanteissa, koska nonverbaalisten viestien määrä on suuri. Rutiiniluonteiset asiat sitä vastoin saattaa olla taloudellisempaa hoitaa kirjallisesti. (Ks. Flaherty, Pearce & Rubin 1998; Walther 1996.) Opetuskontekstiin sovellettuna sosiaalisen läsnäolon teoria johdattaisi opetuksen suunnittelijoita pohtimaan oppimisprosessiin liittyviä sosiaalisia tarpeita ja sitä, minkälaisen opetusmuotojen avulla tarpeiden toteuttaminen on mahdollista.

Opetusmuotojen jaottelu lähi- ja etäopetusmuotoihin on kuitenkin myös omalla tavallaan hankalaa. Esimerkiksi videoneuvotteluna toteutetussa luennossa opiskelijat kokoontuvat tiettyyn paikkaan tiettyyn aikaan kuuntelemaan reaaliaikaista esitystä, jonka luennoija tosin on heihin yhteydessä vain televisioruudun kautta. Opiskelijat siis vastaanottavat viestejä samaan aikaan kuin viestin lähettäjä niitä tuottaa, mutta viestinnän osapuolten välillä saattaa olla fyysinen etäisyys. Viestin lähettäjän saama palaute viestin vastaanottajilta saattaa myös olla rajallista ja näin ollen viestijän mahdollisuudet mukauttaa omaa viestintäänsä ovat vähäiset.

Holmbergin (1992) mukaan on mahdollista, että etäopetuksella voidaan saavuttaa samantasoisia oppimistuloksia kuin millä tahansa muulla kasvokkaisviestintään pohjautuvalla opetusmuodolla. Holmberg lisää kuitenkin, että joidenkin arvioiden mukaan affektiivisen oppimisen suhteen etäopetuksella saattaa olla opiskelijoihin vähemmän vaikutusta kuin lähitapaamisilla. Walther (1996) puolestaan ajattelee, että tietokonevälitteinen viestintä voi jopa ylittää vastaavan kasvokkaisviestinnän affektiivisuuden tason. Väitettään Walther perustelee sillä, että nonverbaalisten vihjeiden puuttuminen voi lisätä itse viestin emotionaalista sisältöä, koska toisesta viestinnän osapuolesta välittyviä harvoja nonverbaalisia vihjeitä saatetaan myös ylitulkita. Hyvinkin pienillä yksityiskohdilla, kuten välimerkkien käytöllä tai typografisilla piirteillä, voi olla huomattava merkitys kun osapuolet hahmottavat mielikuvia viestintäkumppanistaan. Mielikuvat puolestaan heijastuvat keskusteluhalukkuuteen ja sitä kautta viestinnän vuorovaikutteisuuteen. Näin ollen voisi olettaa, että opettajasta ja opiskelijoista muodostetut mielikuvat heijastuisivat viestinnän vuorovaikutteisuuteen etäopetuskontekstissa.

Viestintäteknologian opetuskäyttöä käsitteleviä kasvatustieteen tutkimusraporteja tarkastellen Lehtisen (1999, 14–16) mukaan tutkimustuloksien perusteella voi päätellä teknologian käyttönoton heijastuvan positiivisella tavalla oppimistuloksiin (ks. myös esim. Witmer 1998, 162–163). Opetusteknologian vaikuttavuus näyttää olevan

voimakkaasti riippuvainen siitä, miten pitkäkestoisesta opetuskokeilusta on kyse. Kasvatustieteen tutkimustuloksien perusteella Lehtinen (1999) arvelee, että teknologian vaikutukset perustuvat osittain viestintäväliseen uutuudenviehätykseen. Uusi väline saattaa alussa motivoida opiskelijoita toimimaan aktiivisesti, mutta myöhemmin uutuudenviehätys häviää.

Tutkimustulokset teknologian opetuskäytön muodoista ja oppimistulosten laadusta ovat kuitenkin usein ristiriitaisia ja puutteellisia. Vielä siis puuttuu tieteellinen näyttö siitä, millä tavoin teknologian käyttö opetuksessa on yhteydessä oppimisen laatuun. Teknologian käytön ja oppimistuloksien välisen yhteyden sijaan kannattaisikin tarkastella nykyistä intensiivisemmin teknologian avulla toteutettuja viestinnällisiä prosesseja. Viestinnän tutkijat korostavat, että vielä ei tiedetä, kuinka paljon traditionaalisen luokkahuoneopetuksen kontekstissa tehtyjä opetusviestinnän tutkimustuloksia voi soveltaa muihin opetusviestintätilanteisiin, kuten mediavälitteisen etäopetuksen eri muotoihin. Comeauxin (1995) mukaan voidaan päätellä, että tietyltä osin opettajan kasvokkaisuoro vaikutuksessa toimiva viestintä olisi toimivaa myös etäopetuksessa. Comeauxin mukaan etenkin opettajan rento viestintätyyli sekä huumorin käyttö ovat asioita, jotka toimivat samalla tavoin sekä lähi- että etäopetuksessa. Toteamus viestintätyylin merkittävydestä etäopetuksessa herättää kysymyksen, kuinka esimerkiksi opettajan rento viestintätyyli välittyy esimerkiksi tekstipohjaisen viestinnän kautta.

Aiemmat opetusviestinnän tutkimustulokset ovat kuitenkin luoneet tärkeää pohjaa seuraajilleen esimerkiksi hahmottamalla erilaisia tarkastelunäkökulmia opetuskontekstin tutkimukseen ja selvittämällä opettamisen ja oppimisen kannalta keskeisiä viestinnän osa-alueita. Opettamisen monimuotoistuesssa uusien opetusmuotojen tarkastelu on tärkeää, koska vain viestinnällisiä prosesseja ymmärtämällä voidaan kehittää opetusviestinnän konteksteja siten, että ne palvelevat parhaalla mahdollisella tavalla sekä viestinnän että oppimisen tavoitteita.

## 4 VUOROVAIKUTUS OPETUSKONTEKSTISSA

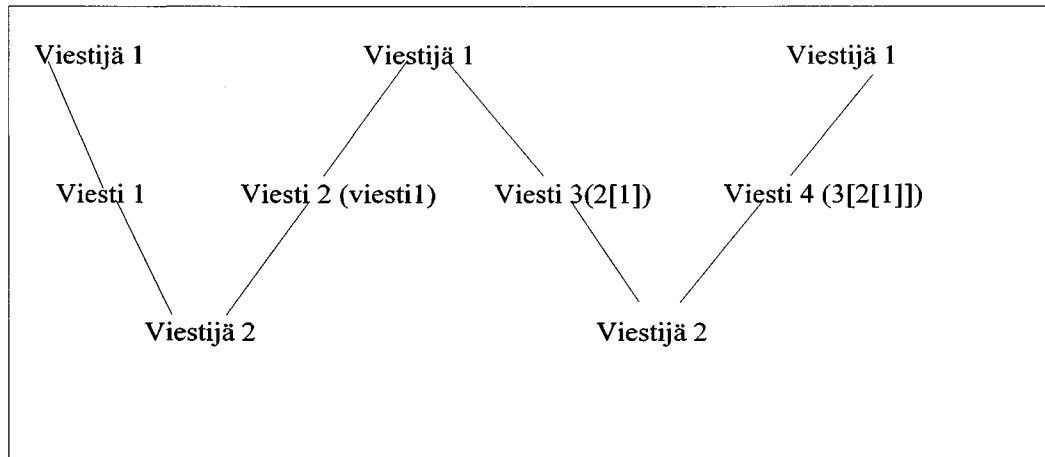
### 4.1 Vuorovaikutteisen opetusviestinnän määrittelyä

Shelton, Lane ja Waldhart (1999) ovat määritelleet kolmeksi keskeisimmäksi opettamisen nykysuuntaukseksi vuorovaikutteisuuden, tiimityöskentelyn ja teknologian opetuskäytön. Shelton kollegoineen korostaa, että myös opetusviestinnän tutkimuksen tulisi tiedostaa ja huomioida nämä suuntaukset. Vuorovaikutus mainitaankin monissa uusimmissa opetusviestinnän tutkimusraporteissa. Vuorovaikutuksen käsittely jää kuitenkin usein melko pinnalliseksi. On esimerkiksi varsin tyypillistä, että vuorovaikutus-käsitettä käytetään opetusviestintää kuvattaessa, mutta termi määritellään puutteellisesti ja sitä kautta myöskin vuorovaikutteisuuden analyttisempi tarkastelu saattaa jäädä puolitiehen.

Syynä vuorovaikutus-termin analysoinnin sivuuttamiseen opetusviestinnän tutkimuksissa saattaa olla se, että vuorovaikutus ja vuorovaikutteisuus ovat käsitteinä laajoja ja vaikeasti määriteltäviä. Vuorovaikutukselle on tosin esitetty lukuisia määritelmiä, joissa on pyritty esimerkiksi kuvaamaan vuorovaikutteista viestintää tyyppiesimerkkien kautta, esittelemään vuorovaikutteisen viestinnän ominaispiirteitä tai kuvaamalla vuorovaikutteisuutta ikään kuin jatkumolla eli ominaisuutena, josta voidaan löytää eri asteita (ks. Jensen 1997; Moore 1989; Rafaeli & Sudweeks 1997; Thompson 1994). Henkilöiden välisessä vuorovaikutteisessa viestinnässä keskeisinä tekijöinä pidetään esimerkiksi viestintäroolien vaihtumisen mahdollisuutta sekä vuorovaikutustilanteessa tapahtuvaa reagointia edeltäviin viesteihin.

Yksi tapa lähestyä vuorovaikutusta onkin analysoida sitä, missä määrin viestinnän osapuolten viestit liittyvät toisiinsa. Rafaelin (1988) mukaan vuorovaikutus voidaan luokitella kolmeen tasoon; 1) kaksisuuntainen (ei-vuorovaikutteinen viestintä), 2) reaktiivinen (kvasi-vuorovaikutteinen) ja 3) täysin vuorovaikutteinen viestintä. Täysin vuorovaikutteisessa viestinnässä osapuolet eivät reagoi ainoastaan edeltävään viestiin,

vaan myös kyseistä viestiä edeltäneisiin viesteihin. Täysin vuorovaikutteisessa viestinnässä osapuolet siis ottavat huomioon aiemmat viestit ja muotoilevat sanomansa niiden pohjalta. Rafaeli ja Sundweeks (1997) ovat havainnollistaneet täysin vuorovaikutteista viestintää seuraavalla tavalla:



Kuvio 2. Täysin vuorovaikutteinen viestintä (Rafaeli & Sudweeks 1997, 4).

Myös Rafaelin ja Sudweeks (1997) mallin keskeinen ajatus on, että vuorovaikutukseen osallistujien viestit pohjautuvat aina edellisiin viesteihin. Rafaelin ja Sudweeks (1997) kuvaus soveltuu hyvin erilaisten kontekstien tarkasteluun, koska sen pohjalta voidaan arvioida sekä kasvokkaisuviestintään että medioituun viestintään perustuvan viestinnän vuorovaikutteisuutta. Näin ollen mallia on mahdollista käyttää myös monimuoto-opetuksen erilaisten opetusmuotojen vuorovaikutteisuuden kuvaamisessa.

Thompson (1994, 35– 36) on puolestaan vuorovaikutusta määritellesään jakanut vuorovaikutustyyppit kolmeen osaan eli kasvokkaisuviestintätilanteisiin, medioituun vuorovaikutukseen ja medioituun kvasi-interaktioon. Thompsonin määritelmän pohjalta monimuoto-opetuksen eri opetusmuodot voisi siten myös luokitella sen perusteella,

onko kyseessä etäopetus vai kasvokkaisviestintään pohjautuva lähiopetus. Siten myös Thompsonin määritelmä soveltuisi opetusviestinnän vuorovaikutusmuotojen kuvaamiseen. Toisaalta kuitenkin vuorovaikutteista opetusviestintää tarkasteltaessa keskeistä olisi löytää joitakin vuorovaikutteisuutta luonnehtivia ominaispiirteitä ja pyrkiä ymmärtämään syvällisemmin vuorovaikutteisuuden ulottuvuuksia. Tähän kuvaamiseen pelkistetty vuorovaikutusmalli ei kuitenkaan riitä, vaan viestinnästä tulisi analysoida piirteitä, jotka ovat luonteenomaisia nimenomaan vuorovaikutteisuudelle. Näin päästäisiin tarkastelemaan syvemmin niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen.

Rafaelin (1988) mukaan täysin vuorovaikutteiselle viestinnälle luonteenomaista on viestijöiden roolien vaihtumisen mahdollisuus. Roolien vaihtumisella Rafaeli (1988) viittaa siihen, että puhujalla on mahdollisuus siirtyä kuulijan asemaan ja päinvastoin. Lisäksi vuorovaikutteisessa viestinnässä viestijät reagoivat toisiinsa. Reaktiot voidaan Rafaelin mukaan luokitella kahteen kategoriaan. Ensimmäinen Rafaelin mainitsemista reaktioista vastapuolen viestiin on säännönmukainen vastaus, joka tarkoittaa perusreaktiota edelliseen viestiin. Tällä viitataan siihen, että yleensä on tavanomaista reagoida aina jollakin tapaa vastaanotettuun viestiin. Tällaisen perusreaktion lisäksi viestijät kuitenkin voivat myös ottaa huomioon aiempien viestien sisältävän informaation. (Ks. myös Isotalus 1998; Rafaeli & Sudweeks 1997.) Siten toinen tapa reagoida vastapuolen toimintaan on vuorovaikutteinen viesti, jossa otetaan huomioon myös aiemmat viestit.

Vuorovaikutuksella voidaan viitata paitsi henkilöiden väliseen viestintään, myös henkilön ja jonkun tieto- ja viestintäteknologian varaan rakennetun järjestelmän väliseen vuorovaikutukseen (Biagi 1996). Esimerkiksi tietokoneavusteisessa opiskeluympäristössä vuorovaikutteisuudella voidaan viitata henkilön ja tietokoneen tai sovelluksen väliseen kaksisuuntaiseen toimintaan, jossa voidaan tehdä valintoja määrättyjen vaihtoehtojen joukosta. Tässä työssä vuorovaikutuksen tarkastelu kohdistuu kuitenkin nimenomaan ihmisten väliseen viestintään, joka tosin voi tapahtua joko

kasvokkaisviestintätilanteessa tai etäopetuksessa esimerkiksi erilaisten tieto- ja viestintäteknologian sovellusten avulla. On kuitenkin selvää, että opettajan ja opiskelijoiden käsityksiin luokahuoneviestinnästä ja sen vuorovaikutteisuudesta vaikuttavat myös aiemmat kokemukset opetusviestinnästä sekä opetuskontekstiin liittyvät tekijät, kuten viestintään käytetty teknologia (McHenry & Bozik 1995, 362). Osallistujien käsitys viestinnän vuorovaikutteisuudesta voi siten olla monisyisempi konstruktio kuin mitä pelkistetty vuorovaikutteisuuden malli esittää.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutus nähdään jatkumona ja monitasoinena ilmiönä, jolla on erilaisia muotoja (vrt. Jensen 1997; Thompson 1994). Koska tässä tutkimuksessa lähdetään liikkeille opiskelijoiden ja opettajien käsityksistä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden ja siihen heijastuvien tekijöiden suhteen, ovat tarkastelun pohjana opetustilanteisiin osallistujien omat käsitykset viestinnän vuorovaikutteisuudesta, ei mikään teoreettinen tarkkarajainen vuorovaikutteisuuden määritelmä. Opetus on siis vuorovaikutteista silloin, kun osallistujat itse kokevat viestinnän vuorovaikutteiseksi. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys määritellään myös osallistujien kokemusten pohjalta. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena on siis selvittää, minkälaisia käsityksiä opettajilla ja opiskelijoilla on opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta ja sen merkityksestä, eikä niinkään testata valmiin teoreettisen vuorovaikutusmallin soveltuvuutta opetusviestinnän tarkasteluun.

Vuorovaikutuksen merkitys on tässä tutkimuksessa nostettu esille osittain siksi, että oppimisteoreettiset suuntaukset korostavat vuorovaikutteisuuden keskeistä roolia oppimisprosessissa. Nämä nykyiset oppimisteoreettiset suuntaukset ovat heijastuneet voimakkaasti oppimisen ja opettamisen ihanteisiin ja tavoitteisiin (ks. Järvelä 1993, 127, Rauste-von Wright & von Wright 1994). Viestintä kuvataan usein tavoite- ja tarkoitushakuiseksi toiminnaksi, jota pidetään tehokkaana silloin, kun viestinnälle asetetut tavoitteet saavutetaan (esim. Shepherd & Rothenbuhler 1991).

Tavoitteiden ja toiminnan välinen suhde on kompleksinen, koska samalla tavoitteella voi olla erilaisia ilmenemismuotoja ja toisaalta tietynlaisen viestinnän taustalla voi olla erilaisia tavoitteita. Lisäksi tavoite kognitiivisena konstruktiona liittyy yksilöön, kun taas vuorovaikutus on relationaalinen, sosiaalinen ilmiö. (Gerlander 1995.) Tavoitteiden luokittelu sisällön perusteella on ollut puheviestinnän tutkimuksissa varsin yleinen tapa. Kolmijako 1) relationaaliin (suhteeseen liittyviin), 2) instrumentaaliin (tehtävään liittyviin) ja 3) identiteettiin liittyviin tavoitteisiin on hyvin tavallinen (Cody, Canary & Smith 1994). Näitä kolmea on pidetty yleispätevinä tavoitteina, jotka ovat mukana kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Siten myös opetustilanteissa olisi mukana instrumentaalisten oppisisältöön liittyvien tavoitteiden lisäksi myös suhteeseen ja identiteettiin liittyviä tavoitteita. Usein kuitenkin ajatellaan, että viestintätilanteissa on yksi päätavoite. Tämä päätavoite on opetustilanteissa perinteisesti nähty instrumentaalisenä.

Käsitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksestä voi myös liittyä viestinnän tavoitteisiin kahdella tapaa. Ensinnäkin voidaan ajatella, että vuorovaikutteinen opetusviestintä itsessään on tavoittelemisen arvoista. Näin ollen viestinnän vuorovaikutteisuus olisi merkityksellistä ja yksi opetustilanteen tavoite. Toisaalta opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys voidaan mieltää seikaksi, jonka avulla saavutetaan joitakin opetustilanteelle asetettuja tavoitteita. Lisäksi jo vaikutelma vuorovaikutteisuudesta saatetaan nähdä tavoitteellisena.

Viestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys voidaan mieltää eri tavoin erityyppisissä ja tavoitteiltaan erilaisissa opetustilanteissa. Tietynlaisen viestinnän arvostaminen heijastuu niihin arvioihin, joita tilanteen onnistumisesta ja siihen osallistujista tehdään. Yleisesti on todettu, että viestintätilanteissa vuorovaikutus yhdistetään esimerkiksi seurallisuuden ja hyväksynnän tunteisiin. Yhdysvaltalaisissa tutkimusraporteissa on esitetty, että esimerkiksi viestintätilanteisiin aktiivisesti osallistuviin henkilöihin liitetään usein myönteisiä ominaisuuksia, kuten älykkyys tai sosiaalisuus. Vähemmän



aktiivisia viestijöitä sitä vastoin saatetaan pitää ahdistuneina tai masentuneina. (McCroskey & Richmond 1991, 19–20; Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 190–191.) Näitä tuloksia tarkasteltaessa tulee kuitenkin huomioida, että arviot viestijöistä tehdään aina tietynlaisessa kulttuuriympäristössä. Yhdysvaltalaiset näkemykset eivät siten välttämättä suoraan sovellu suomalaisen opetusviestinnän tarkasteluun. Viestinnän perusteella tehdyt arviot ovat aina kulttuuri- ja kontekstisidonnaista, joten vuorovaikutteisuuden merkityksen yleisluontoinen määrittely on hankalaa. Lisäksi yksilön ominaisuudet ja toiminta vaikuttavat siihen, kuinka vuorovaikutteiseksi he viestinnän kokevat ja miten merkityksellisenä vuorovaikutteisuutta pidetään.

Vuorovaikutteisen opetuskeskustelun merkitys liitetään useimpien oppimisteorioiden mukaan oppimisprosessin tukemiseen. Näiden näkemysten mukaan keskustelu antaa opiskelijoille mahdollisuuden jäsentää omia näkemyksiään, konstruoida uutta tietoa sekä kehittää metakognitiivisia taitojaan. (Holmberg 1992, 15; Ruberg, Moore & Taylor 1996, 245.) Tarkasteltaessa opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta tulee ottaa huomioon, minkälaisena viestintämuotona opetusviestintää pidetään.

Henkilön oma arvio viestinnän luonteesta ja siihen heijastuvista tekijöistä sekä yhteys siihen, miten merkityksellisenä viestintää opetustilanteessa pidetään, saattaa määritellä osallistujien toimintatapoja. Koska opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden arvellaan tukevan oppimisprosessia, on tärkeää selvittää, miten opettajat ja opiskelijat itse hahmottavat vuorovaikutteisuuden merkityksen erilaisissa opetusmuodoissa ja eri vaiheissa opintokokonaisuutta. Vuorovaikutteisuuden nostaminen opetusviestinnän tavoitteeksi asettaa siis puheviestinnän tutkimukselle useita kiinnostavia kysymyksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta ja sen merkityksestä.

## 4.2 Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden liittyviä tekijöitä

Vuorovaikutus on monitasoinen ja vaikeasti määriteltävä ilmiö, joten siihen vaikuttavia tekijöitä on hankala tarkastella yhtenäisenä kokonaisuutena. Viestintään heijastuvista tekijöistä on tehty lukuisia yleisiä luokituksia ja näiden luokitusten pohjalta on mahdollista hahmottaa joitakin tekijöitä, jotka saattavat olla keskeisiä myös opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden suhteen. Opetusviestinnän tutkimuksissa on perinteisesti tarkasteltu sitä, kuinka opettajan viestintä vaikuttaa opiskelijoiden oppimistuloksiin. Niissä tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu opetusviestintään vaikuttavia tekijöitä, on usein päädytty analysoimaan opettajan ja opiskelijan viestintähalukkuutta ja viestinnän motiiveja (Martin, Myers & Mottet 1999), viestintään käytettyä teknologiaa (Chester & Gwynne 1998; Christensen & Dircknick-Holmfeld 1995) sekä viestintäsuhdetta (Frymier & Houser 2000).

Näin ollen opetusviestintään heijastuvat tekijät voidaan jaotella esimerkiksi Boniton ja Hollingsheadin (1997) tapaan ryhmän jäseniin, ryhmään, tehtäviin, teknologiaan tai aikaan liittyviin. Tämä laaja näkökulma soveltuu viestintään heijastuvien tekijöiden tarkastelun lähtökohdaksi myös monimuoto-opetuskontekstissa. Monimuoto-opetus on useista erilaisista viestintätilanteista rakentuva kokonaisuus, eikä kovin yksityiskohtainen tai tarkkarajainen luokittelu soveltuisi eri lähi- ja etäopetusmuotojen tarkasteluun.

Koska viestinnän vuorovaikutteisuus on kontekstisidonnainen ilmiö, saattavat vuorovaikutteisuuden heijastuvat tekijät vaihdella erilaisissa opetustilanteissa. Kontekstisidonnaisuutta voidaan lähestyä paitsi kulttuurin ja tilanteen, myös viestintäsuhteen tasolla, koska ne kaikki määrittävät ihmisten käyttäytymistä ja siihen liittyviä tulkintoja. Lisäksi vuorovaikutus on dynaaminen prosessi (Monge & Kalman 1996, 71; Roach 1994; Van Leart & Watt 1996, 3). Näin siis myös opettajien ja opiskelijoiden aiemmat kokemukset heijastuvat vuorovaikutukseen myöhemmissä vaiheissa.

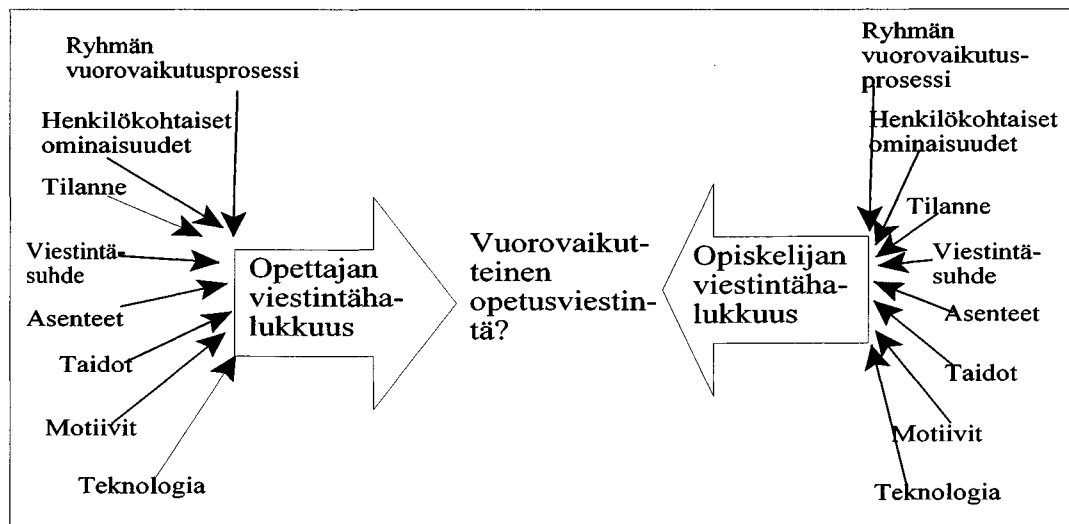
## Viestintähalukkuus

Viestintähalukkuudella (willingness to communicate) viitataan viestijän persoonallisuuteen liittyvään, suhteellisen pysyvään piirretyyppiseen taipumukseen (McCroskey & Richmond 1991, 23). Viestintähalukkuus liittyy henkilön tekemään kognitiiviseen valintaan viestintätilanteeseen osallistumisen suhteen. Viestintään liittyvää halukkuutta tai arkuutta käsitellään viestinnän tutkimuksissa usein henkilön affektiivisen tunnekokemuksen kautta (Ayles, Wilcox & Ayles 1995). Vaikka viestintähalukkuutta pidetään kognitiivisena prosessina, sen oletetaan liittyvän myös aktuaaliseen viestintään. (Anderson, Martin & Infante 1993, 11; Pörhölä 1995, 18–19; Richmond & McCroskey 1995, 36–47.) Viestintähalukkuuden ajatellaan olevan suhteellisen pysyvää erilaisissa tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa viestittäessä. Toisaalta kuitenkin erilaiset viestintätilanteet voivat aiheuttaa henkilölle tuntemuksia, jotka saattavat ilmetä esimerkiksi aktiivisena osallistumisena viestintään tai vetäytymisenä viestintätilanteesta. Viestintähalukkuuteen vaikuttavat syyt saattavat siten olla esimerkiksi opetusviestinnässä osittain erilaiset kuin muissa viestinnällisissä konteksteissa.

Keskusteluhalukkuutta voidaan verrata viestintähalukkuuteen siinä mielessä, että kyse on tuntemuksesta, joka saattaa heijastua viestintäkäyttäytymiseen keskustelusta vetäytymisenä tai siihen osallistumisena. Keskusteluhalukkuudella viitataan henkilön valintaan osallistua tai olla osallistumatta ryhmän keskusteluun. Keskusteluhalukkuus voidaan ajatella kontekstisidonnaiseksi ilmiöksi, johon vaikuttavat niin henkilön persoonallisuuteen, ryhmän vuorovaikutusprosessiin kuin tilanteeseenkin liittyvät tekijät. Keskusteluhalukkuuden voidaan ajatella koostuvan tilanteeseen tai ympäristöön liittyvistä tekijöistä, ryhmän toimintaan liittyvistä tekijöistä sekä yksilön ominaisuuksista. (Martin, Myers & Mottet 1999.)

Keskusteluhalukkuutta ja viestintähalukkuutta, erityisesti opiskelijoiden viestintähalukkuutta, on tarkasteltu jonkin verran myös opetuskontekstissa. Esimerkiksi opiskelijoiden opettajilleen esittämiä kysymyksiä on tutkittu viestintähalukkuuden näkökulmasta. Näissä tutkimuksissa on havaittu esimerkiksi, että opiskelijoiden halu kysyä opettajalta vähenee, mikäli opiskelijat arvelevat, että opettaja ei ole halukas vastaamaan kysymyksiin tai jos opiskelijoista tuntuu, että opettaja on jo käsitellyt aihetta, jota kysymys koskee. (Anderson, Martin & Infante 1993, 11; Richmond & McCroskey 1995, 36–47.)

Viestintähalukkuutta pidetään siis henkilön asenteisiin ja tunteisiin liittyvänä ilmiönä, joka saattaa heijastua viestintäkäyttäytymiseen. Mielenkiintoista viestintähalukkuuden suhteen on se, voidaanko viestinnästä olettaa muodostuvan vuorovaikutteista, mikäli molemmat osapuolet ovat halukkaita viestimään. Seuraavaan kuvioon on koottu tutkimustulosten perusteella opettajan ja opiskelijoiden viestintähalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä.



Kuvio 3. Viestintähalukkuuteen liittyviä tekijöitä.

Mikäli vuorovaikutteinen opetusmuoto siis olisi viestinnän muoto, joka rakentuu opettajan ja opiskelijoiden viestintähalukkuudesta, olisi kyseinen kuvio yksi mahdollisuus havainnollistaa vuorovaikutteista opetusviestintää. Kuitenkaan pelkkä halu viestiä ja osallistua keskusteluun ei tee viestinnästä Rafaelin ja Sudweekin (1997) edellä esitellyn määritelmän mukaisella tavalla täysin vuorovaikutteista, mikäli viestijä ei kykene vastaanottamaan muiden osallistujien viestejä ja liittämään omaa viestintäänsä aiempiin viesteihin. Viestintähalukkuus viittaa henkilön haluun osallistua viestintään, mutta ei välttämättä hänen haluunsa toimia vastavuoroisesti viestien vastaanottajana ja niiden prosessoijana. Näin ollen esimerkiksi opetustilanteessa informaation välittämiseen keskittyvä luennoija voisi olla halukas viestimään, mutta ei halukas toimimaan vuorovaikutteisesti opiskelijoiden kanssa keskustellen.

Opiskelijoiden viestintäkäyttäytymiseen on kiinnitetty huomattavasti vähemmän huomiota kuin opettajan toimintaan ja ominaisuuksiin opetustilanteessa. Tämä on yllättävää, sillä opiskelijoiden viestintä heijastuu opetustilanteen ilmapiiriin sekä opiskelijoiden ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen kehittymiseen. Opiskelijoiden viestintää opetustilanteissa on tarkasteltu viestintähalukkuuden lisäksi viestintämotiivien näkökulmasta. Viestintämotiivit liittyvät niihin tavoitteisiin, joita viestinnän kautta pyritään saavuttamaan (Martin, Myers & Mottet 1999; Richmond & Gorham 1992). Interpersonaalisen viestinnän motiivit ovat suhteellisen pysyviä persoonallisuuspiirteitä, jotka selittävät, miksi ihmiset viestivät toistensa kanssa ja kuinka ihmiset viestivät tyydyttääkseen interpersonaalisia tarpeitaan. Interpersonaalisen viestinnän motiiveita voidaan luokitella monin tavoin.

Opiskelijan ja opettajan välinen viestintä sisältää myös monia kontekstuaalisia eli juuri opetustilanteeseen liittyviä viestintämotiiveja. Näiden motiivien ymmärtäminen on keskeistä, mikäli halutaan ymmärtää paremmin opiskelijan ja opettajan välistä viestintää sekä sen vaikutusta itse oppimisprosessiin. Richmond ja Gorham (1992, 79–84) ovat luokitelleet opiskelijoiden viestintämotiivit opintomenestykseen liittyviin,

henkilökohtaisiin ja interpersonaalisiin. Opiskelijoiden viestinnän kontekstuaalisia funktioita opetustilanteessa ovat Richmondin ja Gorhamin mukaan esimerkiksi ajatusten esittäminen, selvennyksen tai tarkennuksen kysyminen tai informaation välittäminen. Opiskelijat viestivät myös pyytääkseen apua, saadakseen lisäinformaatiota, luodakseen intiimiyttä, välttääkseen yksinäisyyttä, täyttääkseen kurssin vaatimuksia tai estääkseen itseensä kohdistuvia negatiivisia reaktioita.

Richmondin ja Gorhamin (1992) mukaan opiskeluun liittyviä perustarpeita ovat esimerkiksi opiskelijan tarve ymmärtää opiskelun tavoitteet ja olla oppimisprosessin aktiivinen osallistuja, tarve nähdä oppimisen suhde muuhun asiayhteyteen sekä kokea onnistumista. Interpersonaalisen viestinnän motiiveta ovat tutkijoiden mukaan tunne (affection), valta (control), vetäytyminen (escape), mukautuminen (inclusion), huvi (pleasure) ja rentoutuminen (relaxation).

Martin, Myers ja Mottet (1999) pohtivat tutkimuksessaan edellä mainittujen interpersonaalisten viestinnän motiivien yhteyttä opetustilanteiden kontekstuaalisiin viestinnän motiiveihin. Tutkimustulosten pohjalta hahmotettiin, että opiskelijoilla on viisi syytä viestiä opettajansa kanssa; 1) suhteeseen liittyvät (relational), 2) funktionaaliset (functional), 3) puolustautumiseen liittyvät (excuse), 4) osallistumiseen liittyvät (participation) ja 5) miellyttämisyrittäykset (sycophancy). Martin kollegoineen havaitsi, että opiskelijoiden kontekstuaalisilla viestintämotiiveilla on yhteys piirretyyppeihin, interpersonaalisiin viestintämotiiveihin. Näin ollen se, kuinka opiskelijat viestivät, selittyy opetuskontekstin lisäksi opiskelijoiden yksilöllisillä ominaisuuksilla ja motiiveilla.

Martinin tutkimusryhmän tavoitteena oli kartoittaa nimenomaan yliopiston opiskelijoiden viestintämotiiveja. Tutkijat muistuttavat, että eri ikäisillä opiskelijoilla motiivit voivat poiketa toisistaan. Aikuisopiskelijoilla saattaa olla nuoria tai lapsia suurempi tarve tunkea opettajansa "ihmisenä", tämän ajatellaan johtavan parempaan suhteeseen ja sitä kautta parempaan opiskeluympäristöön. Opettajan itsestäkertominen nousee siis tärkeään asemaan. Opiskelijat, jotka viestivät suhteeseen liittyvien syiden takia, saattavat reagoida vastavuoroisesti opettajan itsestäkertomiseen tai sitten opiskelijat toivovat tätä kautta opettajan lisäävän itsestäkertomistaan.

## **Opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde**

Interpersonaalisen viestinnän tutkijat liittävät usein termin suhde (relationship) sitoutuneisuuteen ihmisten välillä. Tarkastelun kohteena ovat siis tilanteet ja tapahtumat, joissa osallistujat tuntevat jonkinasteista sitoutumista toisiinsa. Suhde on systemaattinen ja moninainen tapahtuma tai ilmiö. Interpersonaalinen viestintä luo, ylläpitää ja muuttaa suhdetta samalla kun suhde määrittää viestinnän luonnetta. (Gareis 1999; Littlejohn 1999, 262). Näin ollen myös opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde liittyy opetusviestintään ja sen vuorovaikutteisuuteen.

Opettaminen on relationaalista toimintaa ja opettajan arviot opetuksen onnistumisesta saattavat riippua siitä, minkälainen opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde on (Frymier & Houser 2000; Mottet 2000). Nykyisissä opetusviestinnän tutkimuksissa opettajan ja opiskelijoiden viestintäsuhteen tarkastelu näyttääkin nousseen varsin monien tutkijoiden mielenkiinnon kohteeksi. Mottet (2000) korostaa, että opettajan ja opiskelijan välinen viestintäsuhde on tärkeä myös etäopetuksessa, kuten videoneuvottelussa. Mottetin tutkimustulosten mukaan opiskelijoiden nonverbaalisella viestinnällä on merkitystä opettajan ja opiskelijoiden välisessä viestintäsuhteessa.

Opettajan ja opiskelijoiden välittömyyteen liittyvät tutkimukset pohjautuvat usein relationaalisen viestinnän teoriapohjaan (ks. esim. Nussbaum 1992). Martinin, Myersin ja Mottetin tutkimusryhmä (1999) kuitenkin huomauttaa, että on pohdittu liian vähän sitä, kuinka opiskelijoiden viestintä heijastuu opettajan ja opiskelijoiden väliseen viestintäsuhteeseen ja sen kehittymiseen. Onko suhteen muuttumisella merkitystä oppimisen tai itseohjautuvuuden kannalta myös etäopetuksessa?

Suhteen kesto on yksi lähestymistapa vuorovaikutussuhteen tutkimukseen.

Koulutussektorilla aika on usein määritelty valmiiksi; koulutus alkaa ja päättyy tiettyinä ajankohtana tai tiettyjen opintosuoritusten jälkeen. Monet relationaalisen viestinnän teoriat käsittelevät viestintäsuhteen syntymistä ja kehittymistä. Näiden puheviestinnän perusteorioiden soveltuvuutta opetuskontekstiin on kuitenkin kritisoitu. Esimerkiksi

opetusviestinnän tutkimuksia tarkastellut Sprague (1992) ajattelee, että opetusviestintätilanteen tarkasteluun tarvittaisi oma, spesifi teoriansa tai ainakin nykyisiä teorioita tulisi soveltaa harkiten.

Opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde on merkityksellinen, koska se saattaa heijastua oppimisprosessiin. Useimmiten opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde määritellään tehtäväorientoituneeksi suhteeksi, johon kuuluu elementtejä esimerkiksi hoitosuhteesta (Sprague 1992). Opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde voi olla demokraattinen, muttei täysin symmetrinen. Tästä johtuen valta on yksi opettajan ja opiskelijoiden välistä viestintäsuhdetta määrittävä tekijä.

Opettajan ja opiskelijoiden viestintäsuhdetta tarkastelleet Frymier ja Houser (2000) korostavat suhteen kehittymisen merkitystä. Tutkijoiden mukaan luottamuksellisen suhteen saavuttaminen on tärkeää, jotta opiskelijat tuntisivat oppimisympäristönsä turvalliseksi ja uskaltautuisivat sitä kautta esittämään ajatuksiaan ääneen. Frymier ja Houser huomauttavat, että opiskelijat saattavat välttää esimerkiksi kysymysten esittämistä siksi, että mieltävät viestintäsuhdetta huonoksi.

## **Teknologia**

Vaikka fyysinen etäisyys opettajan ja opiskelijoiden välillä estää kasvokkaisuoro-vaikutuksen, tavoitellaan monien etäopetusmuotojen avulla vuoro-vaikutteista viestintää (Brandon & Hollingshead 1999; Christiansen & Dircknick-Holmfeld 1995; Collins & Berg 1996; Mottet 2000). Tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetussa etäopetuksessa myös opetukseen käytetty teknologia heijastuu opetusviestintään. Tieto- ja viestintäteknologian mukanaan tuomat viestinnän erityspiirteet, kuten nonverbaalisen viestinnän niukkuus tai asynkronisuus, asettavat myös osaltaan uudenlaisia haasteita sekä opettajan ja opiskelijan väliselle viestinnälle että opetusmateriaalien suunnittelulle.



Koulutusteknologian välityksellä toteutetussa opetusviestinnässä esimerkiksi viestinnän koordinoiminen ja kontrolloiminen tapahtuu eri tavoin kuin kasvokkaistilanteissa.

(Lintula 1999, 240–244, ks. myös Sutherland & Stewart 1999; Witmer 1998.)

Koulutusteknologian avulla toteutetussa opetusviestinnässä osallistujat eivät aina jaa samaa tilaan ja aikaan liittyvää viittausjärjestelmää. Tämän vuoksi viesteihin sisältyvä kontekstuaalinen tieto nousee keskeiseen asemaan. Sosiaalisiin kontekstivihjeisiin kuuluvat fyysisen ympäristön piirteet sekä sosiaalisen tilanteen luonnetta ja toimijoiden asemaa ja statusta määrittelevät vihjeet (Walther 1992, ks. myös Lea & Spears 1992). Tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetussa opetuksessa myös viestinnän vuorovaikutteisuudesta tehdyt päätelmät perustuvat erilaisiin vihjeisiin kuin kasvokkaisuviestintätilanteissa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että viestintävälineiden käyttöönotto muuttaa henkilöiden välisiä viestintäsuhteita ja muodostaa uusia viestinnän muotoja (Flaherty, Pearce & Rubin 1998; Mottet 2000; Walther 1995). Opetuskontekstissa käytetty viestintäväline, kuten vaikkapa sähköposti, tukee jossain määrin tekniikkalleen ominaisia toimintamuotoja ja tietynlaista kielenkäyttöä (Lintula 1999, 249; ks. myös Ferris 1997; Walther 1996). Näin ollen teknologia muuttaisi myös opetusviestintää. Koska nykyisin oletetaan, että tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutettu viestintä luo omat toimintatapansa, ei pyrkimys kasvokkaisuviestinnän kaltaiseen vuorovaikutukseen etäopetuksessa ole tarkoituksenmukainen tavoite. (Flaherty, Pearce & Rubin 1998; Mottet 2000; Van der Veer 1991; Witmer 1998.)

Viestintävälineiden monipuolisuutta voi lähestyä eri teorioiden pohjalta (Culnan & Markus 1987; Daft & Lengel 1984; Daft & Lengel 1986). Viestintävälineiden monipuolisuutta käsittelevät teoriat tarkastelevat nimensä mukaan eri viestintävälineiden mahdollisuuksiin prosessoida informaatiota. Viestintävälineiden ajatellaan eroavan toisistaan sen mukaan, mitä vihjeitä ne voivat siirtää, miten välittömän palautteen ne mahdollistavat ja mikä on niiden kyky välittää kieltä. (Walther 1996, 8). Perusoletuksena on, että yksilöillä on erilaisissa viestintätehtävissä erilaisia

informaation prosessointitarpeita ja viestintävälineet poikkeavat toisistaan sen suhteen, mikä on niiden kyky vastata viestintätehtävän informaation prosessoinnille asettamiin vaatimuksiin.

Onnistuneen viestinnän kannalta oleellista on tehtävän ja välineen yhteen sovittaminen. (Kallio 1998, 74–75; McGrath & Hollingshead 1994.) Siten olisi tärkeää pohtia myös koulutusteknologian eri sovellusten tarkoituksenmukaisuutta opetusviestinnän kulloistenkin tavoitteiden suhteen. Kaikkein parhaiten monipuolisen informaation prosessointiin on Waltherin (1997) mukaan perinteisesti arveltu soveltuvan kasvokkaisviestinnän, seuraavaksi parhaiten videoneuvottelun. Tätä on perusteltu sillä, että välittyvien verbaalisten ja nonverbaalisten vihjeiden runsaus ja palautteen nopeus helpottavat viestien tuottamista ja tulkintaa. Tietynlainen teknologia ei kuitenkaan välttämättä aina heijastu opetusviestintään ennalta arvioidulla tavalla.

Viestintävälineen objektiivisilla ominaisuuksilla, kuten informaation prosessoinnilla, on vaikutusta viestijöiden käsityksiin viestintävälineestä ja sen soveltuvuudesta. Viestijöiden käsityksiä ja toimintaa ohjaavat kuitenkin myös muut tekijät. (McGrath & Hollingshead 1994.) Yksilöiden tulkinnat eri viestintävälineiden monipuolisuudesta ovat keskeisessä asemassa myös opetuskontekstissa. Opetuksessa käytetyn tieto- ja viestintäteknologian käyttö perustuu objektiivisten ominaisuuksien lisäksi käyttäjien käsityksiin kyseisestä viestintävälineestä.

Joillekin opiskelijoille tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutettu opetusviestintä, kuten vaikkapa tietoverkkoon rakennetun oppimisympäristön kautta keskusteleminen, saattaa olla hämmentävä ja viestintähalukkuuteen negatiivisesti vaikuttava kokemus (Scott & Rockwell 1997). Viestintää hankaloittavana piirteinä saatetaan nähdä esimerkiksi sosiaalisten vihjeiden vähyys tekstipohjaisessa viestinnässä ja tietoverkkokeskustelun normien puuttuminen. (Lea & Spears 1992; Ruberg, Moore & Taylor 1996, 243; Walther 1995; Walther 1996.) Myös välittömän palautteen puuttuminen ja vaikeus mukauttaa omia viestejä muiden osallistujien viesteihin saattavat hankaloittaa viestien muotoilua ja tulkitsemista.

Comeauxin (1995) raportoimassa tutkimuksessa havaittiin, että teknologian käytön ongelmat ja huomion kiinnittyminen teknologiaan heijastuivat opetustilanteiden vuorovaikutteisuuteen. Mikäli opiskelijat mieltävät tietokoneen ja tietoverkkoon rakennetun opiskeluympäristön käytön ongelmattomaksi, he todennäköisesti myös toimivat aktiivisemmin kuin jos teknologian käyttö koetaan hankalaksi ja vaikeaksi asiaksi (Scott & Rockwell 1997). Kuten jo aiemmin todettiin, teknologia ei ole kuitenkaan ainoa keskusteluhaluutta selittävä tekijä. Opetusteknologian käytön vaivattomuus ei siis itsessään riitä innostamaan opiskelijoita aktiiviseen osallistumiseen.

Rafaeli ja Sudweeks (1997) ovat tutkineet tietokoneavusteisen viestinnän vuorovaikutteisuutta pyrkien selvittämään vuorovaikutukseen liittyviä mekanismeja. Tarkastelu kohdistui tietoverkon välityksellä toimiviin keskusteluryhmiin. Tutkijoiden mukaan vuorovaikutteisuus on monipuolinen konstruktio myös teknologian välityksellä toimivassa viestinnässä, sillä viestit, keskusteluketjut ja ryhmät voivat olla enemmän tai vähemmän interaktiivisia (ks. myös Collins & Berg 1996). Vuorovaikutteisuus voidaan nähdä myös viestintäteknologian avulla toimivassa opetusryhmässä ikään kuin mekanismina, jonka kautta ryhmän muodostuminen tapahtuu.

Huoli opetusmuotojen vuorovaikutuksen toimivuudesta näyttää olevan yleinen tema etäopiskelua käsittelevässä kirjallisuudessa, jossa todetaan usein etäopetuksen onnistumisen riippuvan opettajan ja opiskelijoiden välisestä vuorovaikutuksesta ja opiskelijoiden keskusteluhaluudesta (ks. Flaherty, Pearce & Rubin 1998; Holmberg 1992, 8; McHenry & Bozik 1995; Sutherland & Stewart 1999; Witmer 1998). Näin ollen opetuksen monimuotoistumisen myötä on tärkeää tarkastella opetusviestintää vuorovaikutteisuuden näkökulmasta erilaisissa opetuskonteksteissa. Opettaminen perustuu viestinnällisiin prosesseihin, toteutettiinpa se sitten minkä tahansa viestintävälineen avulla (ks. esim. Comeaux 1995; Flaherty, Pearce & Rubin 1998; McHenry & Bozik 1995; Mottet 2000; Witmer 1998). Jotta monimuoto-opetuksesta voidaan suunnitella toimivaa ja tarkoituksenmukaista, tulee erilaisiin opetusmuotoihin liittyvistä vuorovaikutusprosesseista saada lisää tietoa.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteet ovat nousseet sekä käytännön opetustyöhön että opetusviestinnän tutkimuksiin liittyvästä tarpeesta saada lisää tietoa viestinnän vuorovaikutteisuudesta opetuskontekstissa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta monimuoto-opetuksessa. Sekä viestinnän että oppimisen prosessinomainen luonne tulee tutkimuksessa esiin siten, että vuorovaikutteisuuteen liittyviä käsityksiä tarkastellaan yhden lukukauden ajan. Näin päästään hahmottamaan myös käsityksissä mahdollisesti tapahtuvat muutokset.

Tutkimuksessa opetusviestintää tarkastellaan vuorovaikutteisuuden näkökulmasta. Vuorovaikutteisuuden määrittäminen on monissa aiemmissa opetusviestinnän tutkimuksissa jäänyt varsin vähäiseksi, eivätkä yleiset vuorovaikutteisen viestinnän kuvaukset aina välttämättä sovellu opetuskontekstiin. Jotta opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta voitaisiin todella lähestyä opettajien ja opiskelijoiden käsityksien kautta, on tarpeellista ensin selvittää, minkälaista viestintää opetustilanteissa pidetään vuorovaikutteisena. Siten ensimmäisen tutkimuskysymyksen aiheeksi nostettiin opettajien ja opiskelijoiden käsitykset siitä, minkälaista vuorovaikutteinen opetusviestintä on.

1. Minkälaista opetusviestintää opettajat ja opiskelijat pitävät vuorovaikutteisena?

Vuorovaikuttamisen opetusviestinnän kuvaamisen kautta tutkimuksessa pyritään rakentamaan pohja vuorovaikuttamisen viestinnän syvemmälle analyysille. Ilman vuorovaikuttamisen opetusviestinnän kuvaamista ja määrittelyä olisi mahdotonta tarkastella kyseistä ilmiötä riittävän moniulotteisesti.

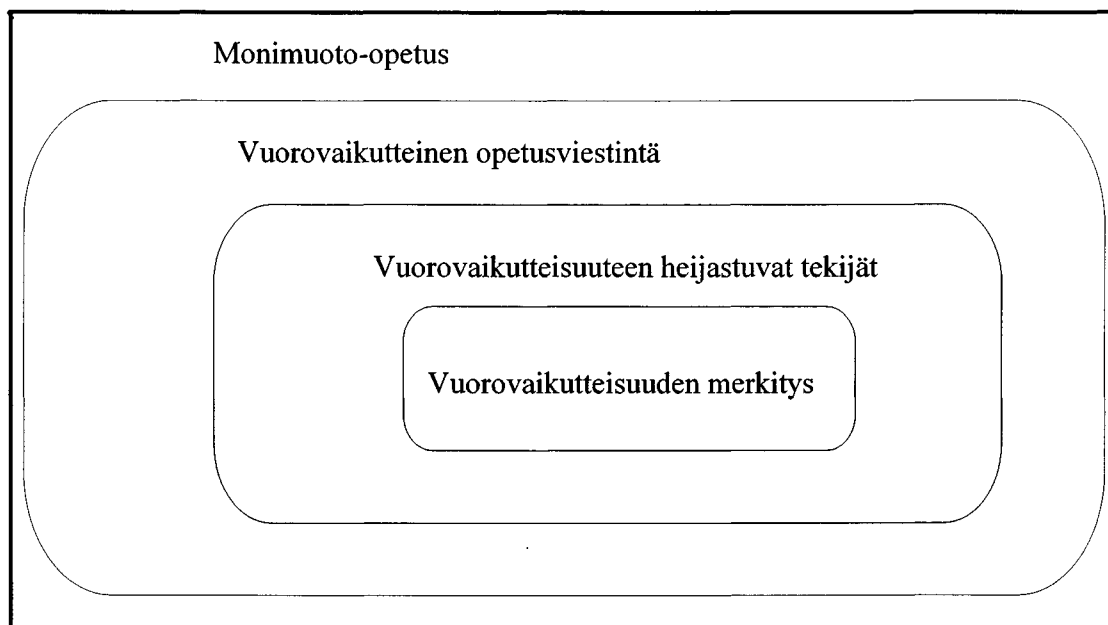
Vuorovaikuttamisen opetusviestinnän kuvauksen pohjalta tässä tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä viestinnän vuorovaikutteisuuteen eri opetusmuodoissa. Vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä lähestytään opettajien ja opiskelijoiden käsityksien kautta. Näin tavoitellaan tietoa siitä, mitä tekijöitä osallistujat itse pitävät opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen liittyvinä seikkoina.

## 2. Mitkä tekijät heijastuvat viestinnän vuorovaikutteisuuteen monimuoto-opetuksessa?

Jotta tutkimuksessa päästäisiin ymmärtämään vuorovaikutteista opetusviestintää syvemmin kuin pelkällä kuvauksen tasolla, nostettiin tarkastelun kohteeksi myös vuorovaikutteisuuden merkitys opetustilanteessa. Vuorovaikutteisuuden merkitystä pohditaan sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta eri vaiheissa opetuskokonaisuutta. Näin pyritään löytämään erilaisia vuorovaikutteisuuden merkityksiä ja hahmottamaan, mikä merkitys vuorovaikutteisuudella on eri vaiheissa opintokokonaisuutta.

## 3. Minkälainen merkitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella on opettajille ja opiskelijoille?

Tutkimuskohdetta ja tutkimuskysymyksien keskinäistä yhteyttä voidaan havainnollistaa seuraavalla kuviolla.



Kuvio 4. Tutkimuskohde.

Kuvassa, kuten tässä tutkimuksessakin, monimuoto-opetus on konteksti, jonka puitteissa vuorovaikutteisuutta tarkastellaan. Aluksi selvitetään opettajien opiskelijoiden käsityksiä siitä, minkälainen opetusviestintä koetaan vuorovaikutteiseksi. Tältä pohjalta edetään pohtimaan vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä ja lopuksi sitä, mikä merkitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella on opettajille ja opiskelijoille eri vaiheessa opetuskokonaisuutta. Näin tutkimuskysymykset liittyvät toisiinsa ja rakentuvat toistensa varaan. Tällä pyritään siihen, että saavutettaisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen ja monipuolinen kuvaus vuorovaikutteisesta opetusviestinnästä.

## 5.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusongelman luonne ja käsitys tutkittavasta ilmiöstä heijastuvat tutkimusmenetelmän valintaan (ks. esim. Soininen 1995). Tämän tutkimuksen lähtökohtiin soveltuvaksi tutkimusmenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Teemahaastattelu vastaa hyvin monia kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtia, koska laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tutkimustulosten yleistettävyyteen, vaan sen sijaan kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettinen tulkinta jostakin ilmiöstä.

Tällä tutkimuksella on yhtymäkohtia fenomenografisen tutkimusotteen kanssa. Fenomenografian tavoitteena on tarkastella laadullisesti erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää ja ymmärtää maailman ilmiöitä (Ahonen 1995; Marton 1994). Fenomenografia kohdistuu siis siihen, kuinka todellisuus ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Ihmisten käsityksillä maailman ilmiöistä viitataan ymmärrykseen ilmiöstä tai ilmiön merkitykseen (Marton 1988; Hirsjärvi & Hurme 2000; Häkkinen 1996). Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu opiskelijoiden ja opettajien käsityksiin opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta. Tavoitteena on hahmottaa, mikä merkitys vuorovaikutteisuudella on sekä opiskelijoille että opettajille eri opetusmuodoissa ja eri vaiheissa opintokokonaisuutta.

Fenomenografinen tutkimusote on saanut alkunsa opiskelijoiden oppimiskäsityksien tutkimuksesta ja oppiminen on yhä fenomenografisten tutkimuksien keskeisimpiä kiinnostuksen kohteita. Fenomenografisessa tutkimuksessa tavallisimmin käytetty aineistonkeruumenetelmä lienee haastattelu. Haastattelumenetelmän käyttö onkin perusteltua tutkimusintressin kohdistuessa asioihin, joita ei voida observoida. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto suuntautuu nimenomaan opiskelijoiden ja opettajien ajatuksiin opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta ja sen merkityksestä. Koska tällaisia opetuskontekstin viestintään liittyviä käsityksiä ei voi havainnoida opetustilanteita tarkkailemalla, oli haastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi tästäkin syystä perusteltu ratkaisu.

Haastattelun käyttöä pidetään joustavana ja mukautuvana tutkimusmenetelmänä, joka on yksi yleisimmistä tavoista lähestyä yksilöiden erilaisia tapoja ymmärtää maailmaa. Haastattelun etuna muihin menetelmiin nähden on se, että aineistonkeruuta voidaan säädellä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 201). Tässä tutkimuksessa koettiin tärkeäksi se, että aineistonkeruun aikana oli mahdollisuus täsmentää ja syventää haastateltavien käsityksiä. Koska haastattelujen ydin, vuorovaikutus opetustilanteessa, on mahdollista ymmärtää hyvin monin eri tavoin, oli tarkoituksenmukaista päästä jo aineistonkeruuvaiheessa täsmentämään haastateltavien käsityksiä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000). Lisäksi tietojen syventämisen ja vuorovaikutteisuuden koetun merkityksen pohtimisen vuoksi teemahaastattelu nähtiin toimivana tapana kerätä tietoa.

Eskola ja Suoranta (1996) korostavat haastattelututkimuksen osalta erityisesti haastateltavien valinnan tärkeyttä. Haastateltavilla tulisi olla suhteellisen samankaltainen kokemusmaailma tutkittavan ilmiön suhteen. Haastateltavia voisi yhdistää esimerkiksi tietynlainen työ tai muu toiminta tai vaikkapa johonkin ryhmään kuuluminen (Hirsjärvi & Hurme 2000). Tässä tutkimuksessa kaikkia haastateltavat olivat tekemisissä yhden lukuvuoden ajan jonkin approbatur-opetuskokonaisuuden parissa, joko opettaen tai opiskellen.

Koska tutkimusaineisto koottiin kahden eri oppiaineen opetusryhmistä, voidaan kuitenkin ajatella, että samaa oppiainetta opettavat ja opiskelevat ovat opetuskokonaisuuteen liittyvältä kokemusmaailmaltaan keskenään lähempänä toisiaan kuin toisen oppiaineen parissa työskenteleviä. Toisaalta kaikki opettajat ja opiskelijat aloittivat ja päättivät opinnot samaan aikaan, käyttivät samankaltaisia työtapoja ja työskentelivät suunnilleen samankokoisissa ryhmissä. Kahta eri oppiainetta opiskelevien ja opettavien ihmisten välilläkin oli siis löydettävissä runsaasti yhtäläisyyksiä. Toisaalta kuitenkin kahden eri approbatur-opetuskokonaisuuden tarkasteleminen rikastuttaa aineistoa ja saattaa tuottaa monipuolisempia näkökulmia kuin yhden ainoan opetusryhmän tutkiminen.



Lisäksi Eskola ja Suoranta (1996) mainitsevat laadullisessa haastattelututkimuksessa haastateltavien valintakriteereinä sen, että haastateltavilla tulee olla tutkimusongelmasta tekijän tietoa. Haastateltavien tulisi myös olla kiinnostuneita tutkimuksesta. Tätä tutkimusta varten haastatellut henkilöt osallistuivat kaikki monimuoto-opetuskokonaisuuteen ja sekä opettajien ja opiskelijoiden kokemuksia ja ajatuksia koottiin lukuvuoden eri aikoina. Näin ollen opettajilla ja opiskelijoilla oli jokaisessa haastattelussa uusia ja tuoreita omakohtaisia kokemuksia monimuoto-opetuksesta ja sen vuorovaikutteisuudesta. (Ks. myös Hirsjärvi & Hurme 2000.) Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin kolmessa eri haastattelussa samoilta ihmisiltä. Tutkimushenkilöt oli helppo tavoittaa kerta toisensa jälkeen. Esimerkiksi kyselylomake ei todennäköisesti olisi mahdollistanut samojen ihmisten käsityksien selvittämistä monta kertaa peräjälkeen, koska tutkimushenkilöitä olisi saattanut olla vaikea motivoida vastaamaan kyselyyn useita kertoja. Lisäksi haastatteluiden avulla tavoitettiin tietoa ajatuksien muuttumisesta, koska haastatteluissa oli mahdollista muistella myös edellisessä haastattelussa mainittuja seikkoja.

Tässä tutkimuksessa teemahaastattelu toistettiin samoille tutkimushenkilöille kolme kertaa, opintokokonaisuuden alussa syksyllä, puolivälissä joulun aikoihin sekä keväällä opintokokonaisuuden lopussa keväällä. Haastatteluissa tulivat esille samat teemat, mutta niiden puitteissa pohdittiin hieman eri näkökulmia. Kolmen ajallisesti erillisen haastattelun tavoitteena oli ymmärtää vuorovaikutuksen ja siihen liittyvien käsityksien muuttumista opintojen edetessä.

Opetusviestinnän tutkimusten yhteydessä on käyty ajoittain melko kiivastakin keskustelua opetustilanteen tarkasteluun sopivista tutkimusmenetelmistä. Kearney ja Beatty (1994, 10) muistuttavat, että opetustilanteen viestintää tutkittaessa tulisi ottaa huomioon myös opiskelijoiden tekemät havainnot opetusviestinnästä. Ehdotustaan Kearney ja Beatty perustelevat sillä, että opiskelijoiden havainnot ovat relevantimpia

kuin ulkopuolisen observoijan tekemät päätelmät; ovathan opiskelijat monella tapaa opetustilanteiden asiantuntijoita, koska tilanne ja toiminta on heille varsin tuttua. Tässä tutkimuksessa opetusviestintää kuvataan sekä opiskelijoiden että opettajien havaintojen pohjalta. Näin pyritään hahmottamaan viestinnän vuorovaikutteisuuteen liittyviä käsityksiä molempien osapuolten näkökulmasta ja sitä kautta ymmärtämään laajemmin opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta ja sen eri ulottuvuuksia.

Opettamista puheviestinnän näkökulmasta tutkittaessa onkin usein päädytty tarkastelemaan opettajan ja opiskelijoiden omia käsityksiä opetustilanteen viestinnästä. Haastattelua ja muita introspektion menetelmiä on puolusteltu fenomenologiseen ajatteluun perustuen eli on viitattu siihen, että opettaja tai opiskelija on itse oman toimintansa asiantuntija. Introspektioon perustuvia menetelmiä kritisoidaan kuitenkin yleisesti siitä, että ihmisen toiminta saattaa olla jossain määrin tiedostamatonta (Kearney & Beatty 1994, 12). Introspektiiviset menetelmät kohdistuvat niihin päätelmiin, joita ihmisillä on toiminnastaan, eikä niinkään itse käyttäytymiseen.

Tässä tutkimuksessa yhtenä tavoitteena on saada selville, minkälaisen opetusviestinnän opettajat ja opiskelijat määrittelevät vuorovaikutukselliseksi ja mitä merkitystä opettajat ja opiskelijat näkevät vuorovaikutuksella olevan. Teemahaastattelua menetelmänä puoltaa se, että menetelmä on käytännöllinen tapa tarkasteltaessa opetusviestintää tällaisesta aiemmin vain harvoin tutkitusta näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksen pääteema, vuorovaikutteisuus, on hyvin monimerkityksinen ja laaja käsite. Haastattelussa voi tulla esille asioita ja merkityssisältöjä, joita ei ole lainkaan otettu huomioon kysymyksiä laadittaessa, mutta jotka silti ovat tutkimuksen kannalta oleellisia. Tutkimusmetodin valinta on siis yhteydessä siihen, mitä ja minkälaista tietoa opetustilanteesta halutaan saada.

### **5.3 Aineistonkeruu**

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdesta avoimen yliopiston approbatur-arvosanaan tähtäävästä opetusryhmästä (A1, A2), jotka toteutettiin monimuoto-opetuksena. Monimuoto-opetus koostui erilaisista lähi- ja etäopetusmuodoista, kuten luennoista, tutoroinnista, lukupiirityöskentelystä, videoneuvotteluista, Internet-pohjaisesta oppimisympäristöstä sekä sähköpostitutoroinnista.

Kummastakin opetusryhmästä haastateltiin kymmentä opiskelijaa sekä kaikkia opettajia, jotka osallistuvat kyseisen ryhmän lähi- tai etäopetukseen. Teemahaastattelut toteutettiin kolme kertaa; syksyllä ennen opintojen alkua, opintojen puolivälissä sekä keväällä opintojen päätyttyä. Lisäksi aineistoa kerättiin observoimalla. Tutkimuksen tulokset raportoidaan kuitenkin ensimmäisessä vaiheessa vain haastattelujen osalta; tässä tutkimusraportissa kyse on siis opettajien ja opiskelijoiden käsityksistä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta opintojen eri vaiheissa ja eri opetusmuodoissa.

#### **Haastattelujen toteuttaminen**

Tutkimusaineisto koottiin kolmessa erässä; syyskuussa 1999, joulukuussa 1999 ja huhti-toukokuussa 2000 kolmella erillisellä teemahaastattelulla. Haastateltavat valittiin kahdesta avoimen yliopiston monimuoto-opetusryhmästä Jyväskylästä. Tutkimuksessa oli mukana kuusi opettajaa ja kaksikymmentä opiskelijaa. Haastatellut opettajat ja opiskelijat työskentelivät kahden erisisältöisen approbatur-kokonaisuuden parissa. Kummastakin opetusryhmästä oli mukana kymmenen opiskelijaa ja kaikki ne opettajat, jotka olivat säännöllisesti tekemisissä kyseisen oppilasryhmän kanssa läpi koko lukuvuoden.

Tutkimukseen valittiin mukaan kaksi sisältöaineksiltaan erityyppistä approbatur-tasoista kokonaisuutta, koska haluttiin saada tietoa useamman kuin yhden opetusryhmän toiminnasta. Kyseiset approbatur-kokonaisuudet valittiin sen perusteella, että ne oli

opinto-oppaassa nimetty monimuoto-opetuksena toteutettaviksi. Toinen opetusryhmien valintakriteeri oli riittävän suuri opintoja aloittavien opiskelijoiden määrä. Kummankin opetusryhmän lähiopetus järjestettiin Jyväskylässä. Molempiin opintokokonaisuuksiin osallistui kuitenkin runsaasti opiskelijoita myös Jyväskylän ulkopuolelta. Osa Jyväskylän ulkopuolella asuneista opiskelijoista osallistui opetusryhmän toimintaan myös saapumalla lähiopetustilaisuuksiin, osa opiskelijoista puolestaan suoritti koko kokonaisuuden etäopetuksena.

Kaikki haastattelut toteutettiin kolme kertaa, opintojen alussa syyskuussa 1999 (H1), puolivälissä joulukuussa 1999 (H2) ja lukuvuoden lopussa toukokuussa 2000 (H3). Ensimmäisiin haastatteluihin osallistuivat kaikki opettajat ja kaikki opiskelijat. Keskimmäisiin haastatteluihin osallistuivat kaikki opettajat, mutta vain puolet haastatelluista opiskelijoista. Näissä puolivälissä opintokokonaisuutta toteutetuissa haastateluissa kummastakin opetusryhmästä pyydettiin mukaan viisi opiskelijaa. Kyseisissä haastateluissa mukaan otettiin vain kymmenen opiskelijaa, koska aineiston katsottiin olevan riittävä sekä laadullisesti että määrällisesti siinä vaiheessa, kun kymmenen henkilöä eli puolet opiskelijoista oli haastateltu. Viimeisiin, lukuvuoden lopussa tehtyihin haastatteluihin osallistuivat yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat ja kahta lukuun ottamatta kaikki opiskelijat. Viimeisiä haastatteluita varten pyrittiin tavoittamaan jokainen haastatteluihin syksyllä osallistunut, mutta tämä ei onnistunut yhden opettajan ja kahden opiskelijan osalta. Haastatelluista poisjääneistä opiskelijoista kahta ei tavoitettu lainkaan ja yksi oli estynyt saapumasta haastatteluun. Haastattelematta jäänyt opettaja puolestaan ei toiminut enää lukuvuoden lopussa opettajana kyseisessä opintokokonaisuudessa.

Haastatelluista opettajista (N=6) naisia oli neljä ja miehiä kaksi. Viisi opettajaa työskenteli yhteiskuntatieteelliseen tiedekuntaan kuuluvan approbatur-kokonaisuuden parissa, kun taas yksi opettaja vastasi kokonaan itse toisen, kasvatustieteisiin liittyvän approbatur-kokonaisuuden toteutuksesta. Opettajat on haastatelluaineistossa nimetty lyhenteillä OPE1, OPE2, OPE3, OPE4, OPE5 ja OPE6. Haastatelluista opettajista

jokainen oli saanut yliopistokoulutuksen ja opiskellut itse opettamaansa ainetta.

Aineistossa mukana olevat opettajat olivat haastatteluajankohtana iältään 27:stä 47:ään vuotiaita. Opetuskokemus opettajilla vaihteli yhdestä vuodesta 30:een vuoteen.

Jokainen opettaja oli jossain määrin tekemisissä useiden eri opetusmuotojen kanssa. Opettajien toimenkuvat kuitenkin vaihtelivat siten, että joidenkin opettajien opetus tapahtui pääosin luentoina, kun taas toisen opettajan työ koostui lähinnä tietokoneavusteisesta opettamisesta ja videoneuvotteluista. Opettajien toimenkuva saattoi myös muuttua lukuvuoden aikana vaikkapa siten, että opetuskokonaisuuden alkupuolella lähiopetusta oli enemmän ja lukuvuoden lopussa erilaiset etäopetusmuodot muodostivat keskeisen työkentän. Tärkeänä tässä tutkimuksessa kuitenkin pidettiin sitä, että kaikilla opettajilla oli jonkinlainen käsitys monimuoto-opetuksen eri opetusmuodoista ja että he jossakin opintokokonaisuuden vaiheessa saivat käytännön kokemuksia erilaisista opetusviestintäkonteksteista.

Haastatelluista opiskelijoista (N=20) naisia oli 19 ja miehiä 1. Haastateltujen sukupuolijakauma vastaa todellisten opetustilanteiden osallistujajoukkoa; kumpikin approbatur-kokonaisuus koostui pääosin naisopiskelijoista. Kouluttajien mukaan valtaosaltaan naisista koostuvat opiskelijaryhmät ovat tyypillisiä avoimessa yliopistossa. Opiskelijoista puolet opiskeli yhteiskuntatieteisiin kuuluvaa approbatur-kokonaisuutta (A1), nämä opiskelijat on nimetty opiskelijoiksi OPI1:stä OPI10:een. Puolet opiskelijoista taas oli valinnut kasvatustieteisiin kuuluvan approbatur-kokonaisuuden (A2), näiden opiskelijoiden tunnistamiseen on käytetty lyhenteitä OPI11:sta OPI20:een. Opiskelijat olivat iältään 17–30 vuotta.

Ennen haastattelujen tekemistä tutustuin perusteellisesti kummankin opintokokonaisuuden opetussuunnitelmaan ja siinä esitettyihin tavoitteisiin ja työtapojen kuvauksiin. Otin yhteyttä opettajiin aluksi sähköpostitse. Kerroin opettajille tutkimusaiheestani ja tutkimusmenetelmästä ja perustelin, miksi juuri heidän opetuskokonaisuutensa tarkastelu olisi tarkoituksenmukaista. Tämän jälkeen soitin

opettajille ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua haastatteluihin. Samassa puhelussa kysyin opettajien suostumusta heidän opiskelijoidensa haastattelemiseen sekä siihen, että tulen opintokokonaisuuden informaatiotilaisuuteen esittäytymään ja kertomaan tutkimuksestani. Puhelun päätteeksi sovimme kunkin opettajan kanssa tapaamisajankohdan ensimmäistä haastattelua varten. Opettajat vaikuttivat kiinnostuneilta tutkimusaiheen suhteen ja kaikki opettajat, joihin otin yhteyttä, lähtivät mukaan tutkimukseen.

Opiskelijat valikoituivat haastatteluihin siten, että olin kummankin opetuskokonaisuuden informaatiotilaisuudessa kertomassa tutkimuksestani ja sen tavoitteista. Samassa yhteydessä tiedustelin vapaaehtoisia haastateltavia. Kummastakin opetusryhmästä ilmoittautui välittömästi tarvittava määrä haastateltavia (10 opiskelijaa ryhmää kohden). Koska tavoitteenani oli saada samat ihmiset osallistumaan kolmeen erilliseen haastatteluun, pidin haastateltavien motivaatiota ja vapaaehtoisuutta keskeisenä valintakriteerinä. Näin ollen haastateltaviksi valikoitui opiskelijoita siinä järjestyksessä, kun he ilmoittivat halukkuutensa tutkimukseen osallistumiseen. Saatua riittävän määrän haastateltavia sovin kunkin opiskelijan kanssa ensimmäisen haastattelun ajankohdan.

Seuraavassa taulukossa on esitetty tiivistetysti, ketkä opettajat ja opiskelijat osallistuivat opintojen eri vaiheissa toteutettuihin haastatteluihin. A1 ja A2 viittaavat kahteen tutkimuksen kohteena olleeseen opetusryhmään ja OPE- sekä OPI-lyhenteet opettajiin ja opiskelijoihin, kuten aiemmin sivulla 63 on selvitetty.

Taulukko 1. Haastatellut opettajat ja opiskelijat lukuvuoden eri aikoina.

	Syksy 1999	Joulu 1999	Kevät 2000
<b>Opettajat A1 ja A2</b>	OPE1 - OPE6	OPE1 - OPE6	OPE1 - OPE6, (poissa OPE5)
<b>Opiskelijat A1</b>	OPI1 - OPI10	OPI1 - OPI5	OPI1 - OPI10 (poissa OPI6)
<b>Opiskelijat A2</b>	OPI11 - OPI20	OPI11 - OPI15	OPI11 - OPI20 (poissa OPI19)

### **Opettajien haastattelut**

Opettajien haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluita ja niiden kesto vaihteli 45 minuutista 80 minuuttiin; haastattelujen keskimääräinen kesto oli 60 minuuttia. Haastattelin opettajat omassa työhuoneessani, koska siellä oli rauhallista ja opettajien oli helppo saapua sinne omalta työpaikaltaan.

Ennen ensimmäisten syksyn haastattelujen alkua kerroin lyhyesti tutkimuksen tarkoituksesta. Seuraavien haastattelujen alussa muistelin muutamalla sanalla sitä, mistä edellisessä haastattelussa oli kyseisen opettajan kanssa keskusteltu. Lisäksi korostin haastattelujen luottamuksellisuutta ja painotin sitä, että olin opetusviestinnän suhteen kiinnostunut opettajien omista käsityksistä, en kasvatustieteen teoreettisista näkökohdista.

Ensimmäisissä opettajien haastatteluissa keskustelimme aluksi yleisesti kunkin haastateltavan opettajakokemuksista ja siitä, kuinka opettaminen ja opetusmuodot ovat hänen opettajanuransa aikana muuttuneet. Tein välittömästi kunkin haastattelun jälkeen muistiinpanoja, joissa luonnehdin haastattelun kulkua. Suurin osa haastatteluista sujui positiivisessa ilmapiirissä, mutta yksi opettaja vaikutti jokaisessa haastattelussa vuorovaikutusta luonnehtiessaan hieman kiusaantuneelta. Tämä vaikutelma syntyi

esimerkiksi siitä, että opettaja vastasi tiettyihin kysymyksiin hyvin lyhyesti ja lisäselvitystä pyydetessä painotti vain kyvyttömyyttään vaikuttaa opiskelijoiden toimintaan.

Haastattelujen pääteemat muotoiltiin tutkimuskysymysten pohjalta. Kaikissa kolmessa haastattelussa toistuivat samat teemat, mutta opetuskokonaisuuden puolivälissä ja lopussa opettajien kanssa pohdittiin asioiden kehittymistä ja muuttumista. Opettajien haastattelurungon pääteemat olivat seuraavat: 1) opetusviestinnän vuorovaikutteisuus eri opetusmuodoissa, 2) vuorovaikutteisuuden heijastuvat tekijät, 3) opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde ja 4) viestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys. Teemojen alla keskusteltiin kunkin haastateltavan kanssa hyvin erityyppisistä asioista, koska opettajien käyttämät opetusmuodot vaihtelivat. Lisäksi myöhemmät haastattelut rakentuivat edellisten haastattelujen varaan, joten varsinkin viimeiset haastattelut olivat keskenään varsin erilaisia.

Tutkimuksessa haluttiin lähestyä mahdollisimman avoimesti sekä opettajien että opiskelijoiden käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta. Haastatteluissa pyrittiin saamaan tietoa siitä, minkälainen viestintä opetustilanteissa ylipäättään koetaan vuorovaikutteiseksi. Näin ollen opettajat ja opiskelijat saivat itse kuvailla hyvin vapaasti, minkälaista vuorovaikutteinen opetusviestintä on, mitkä tekijät heijastuvat vuorovaikutteisuuden ja mitä ominaispiirteitä vuorovaikutteisuuden liittyy. Haastatteluissa pyrittiin välttämään oletusta, että kaikissa opetustilanteissa olisi vuorovaikutusta tai että vuorovaikutus olisi aina tietynlaista. Haastattelija pyrki siten mahdollisimman vähän vaikuttamaan omilla määritelmillään tai rajauksillaan siihen, minkälaiset asiat liitetään viestinnän vuorovaikutteisuuden ja vuorovaikutteisuuden merkitykseen.

Haastatteluissa teemojen käsittelyjärjestys muotoutui haastattelun kuluessa. Monet opettajat kertoivat eri teemoihin liittyvistä asioista oma-aloitteisesti siten, ettei kaikista teema-alueista tarvinnut esittää erillisiä kysymyksiä. Toisaalta yksi opettaja vastasi



haastattelijan esittämiin kysymyksiin siten, että hän rajasi vastauksensa tiiviisti kysymyksen aiheeseen liittyväksi ja käsiteltyään aihetta opettaja jäi ikään kuin odottamaan uutta kysymystä tai toiseen teema-alueeseen siirtymistä.

Opettajien kerrontatavassa oli myös havaittavissa eroja ensimmäisen, toisen ja kolmannen haastattelun välillä. Ensimmäisessä haastattelussa (H1) yleisesti ottaen opettajat vastasivat kysymyksiin ja odottivat haastattelijan johdattelua seuraavaan aihepiiriin, kun taas toisessa, opetuskokonaisuuden puolivälissä toteutetussa haastattelussa (H2) opettajat kertoivat jo itsenäisemmin omista kokemuksistaan. Viimeinen haastattelu (H3) oli jokaisen opettajan kohdalla kaikkein keskustelunomaisin, siinä opettajat kertoivat jo varsin vapautuneesti omista kokemuksistaan, eikä haastattelijan tarvinnut juurikaan esittää erillisiä kysymyksiä. Haastattelut pohjautuivat aina edellisille haastatteluille siten, että haastattelijalla pyysi tarvittaessa opettajia muistelemaan entisiä lausuntojaan ja pohtimaan, mikä oli muuttunut. Usein kuitenkin opettajat kertoivat spontaanisti ja ilman erillistä muistutusta siitä, kuinka asiat ja ajatukset ovat muuttuneet esimerkiksi syksyn ensimmäisten opetustuokioiden jälkeen.

Haastatteluissa kysymyksiä muotoiltiin kunkin yksittäisen haastateltavan mukaan. Tämä oli tarpeellista, koska eri opettajilla oli hieman erilaisia vastuualueita ja he käyttivät erilaisia opetusmuotoja. Osa opettajista rakensi opetuksensa ryhmätutoroinnin varaan, kun taas muutamat suosivat luennointia ja toiset lukupiirityöskentelyä.

### **Opiskelijoiden haastattelut**

Opiskelijoiden haastattelut toteutettiin opettajien tavoin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joiden kesto vaihteli 40 minuutista 60 minuuttiin. Keskimäärin opiskelijoiden haastatteluissa kului aikaa noin 60 minuuttia. Syksyllä, opetuskokonaisuuden alussa toteutetut haastattelut (H1) sekä opetuskokonaisuuden lopussa tehdyt haastattelut (H3) olivat kestoltaan pidempiä kuin opetuksen puolivälissä toteutetut haastattelut. Tämä johtui osittain siitä, että ensimmäisissä haastatteluissa

keskusteltiin yleisistä opiskeluun liittyvistä asioista ja koottiin haastateltavista joitakin taustatietoja. Viimeisissä, opintokokonaisuuden lopussa toteutetuissa haastatteluissa taas opiskelijat kertoilivat usein hyvin runsassanaisesti kuluneesta vuodesta ja opintokokonaisuuden sujumisesta.

Opiskelijoiden haastattelujen toteutustapa vastasi pääpiirteittäin opettajien haastatteluita. Opiskelijat haastateltiin samassa työhuoneessa kuin opettajatkin. Haastattelut nauhoitettiin. Haastattelujen alussa kertosin opiskelijoille lyhyesti tutkimukseni tarkoituksesta ja painotin haastattelujen luottamuksellisuutta. Opetuskokonaisuuden puolivälissä ja lopussa toteutetuissa haastatteluissa (H2 ja H3) muistelin opiskelijoiden kanssa myös sitä, minkälaisia ajatuksia heillä oli aiemmin ollut.

Opiskelijoiden haastattelut sujuivat rennossa ja positiivisessa ilmapiirissä. Opiskelijat kokivat tutkimuksen aiheen tärkeäksi ja mielenkiintoiseksi. Osa opiskelijoista piti haastatteluja mukavana tapana kritisoida opetusta ilman pelkoa arvosanojen laskemisesta. Muutama opiskelija mainitsi olevansa iloinen siitä, että joku on aidosti kiinnostunut heidän opiskelustaan. Monet opiskelijat mainitsivat viimeisen haastattelun jälkeen, että olisi mukavaa tutustua valmiiseen tutkimusraporttiin ja saada lisää tietoa opetusviestinnästä.

Opiskelijoiden haastattelut aloitettiin pyytämällä opiskelijoita kertomaan taustatietojaan ja joitakin aiempia kokemuksiaan opiskelusta. Näin pyrittiin hahmottamaan opiskelijoiden yleistä asennoitumista opiskelua kohtaan. Opiskelijoiden haastattelujen teemat mukailivat opettajien haastattelurunkoa. Kysymyksien näkökulmaa oli tosin rajattu opiskelijoille sopivaksi. Pääteemat opiskelijoiden haastatteluissa olivat seuraavat: 1) opetusviestinnän vuorovaikutteisuus eri opetusmuodoissa, 2) vuorovaikutteisuuden heijastuvat tekijät, 3) opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde ja 4) viestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys. Samoin kuin opettajilla, myös opiskelijoiden haastattelurunkoa käytettiin haastattelujen pohjana ja teemasta toiseen siirryttiin joustavasti.

## 5.4 Aineiston analyysi

Haastatteluaineiston käsittely aloitettiin siten, että kukin haastattelunauha kuunneltiin kertaalleen läpi, mikä auttoi hahmottamaan kokonaiskuvan haastatteluista. Tämän jälkeen kaikki opettajien ja opiskelijoiden haastattelut litteroitiin sanatarkasti kokonaisuudessaan siten, että myös haastattelijan kysymykset tai kommentit kirjoitettiin näkyviin. Tauot merkittiin tekstiin kolmella pisteellä. Haastattelujen kirjoittaminen kokonaisuudessaan auttoi jäsentämään haastateltavien osin melko monitulkintaisiakin puheenvuoroja. Haastattelut olivat hyvin keskustelunomaisia, joten haastateltavan puheenvuorojen ymmärrettävyyden kannalta oli tärkeää litteroida myös haastattelijan kommentit. Sanatarkka litterointi antoi myös mahdollisuuden haastateltavien mainitsemien esimerkkien vertailuun, mikä puolestaan auttoi löytämään vivahde-eroja haastateltavien vastauksista.

Litteroinnit tehtiin haastattelujen tavoin kolmessa vaiheessa. Lukuvuoden alussa toteutetut haastattelut litteroitiin kokonaisuudessaan heti, kun kaikki haastattelut oli saatu nauhoitettua. Seuraavat, lukuvuoden puolivälissä toteutetut haastattelut, litteroitiin samoin heti nauhoitusten valmistuttua. Viimeiset haastattelut litteroitiin keväällä lukuvuoden lopussa. Tämä toimintatapa osoittautui tarkoituksenmukaiseksi, koska aiemmat haastattelut antoivat tärkeää tietoa myöhemmin toteutettujen haastattelujen pohjaksi. Syksyllä toteutettujen haastattelujen avulla saatua informaatiota käytettiin apuna opintokokonaisuuden puolivälissä toteutettua haastattelua suunniteltaessa. Samoin viimeisessä, opintokokonaisuuden lopussa toteutetussa haastattelussa aiemmat haastattelut auttoivat muokkaamaan haastattelua ja sen etenemistä keskeisten aihealueiden mukaan. Lisäksi Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 185) mukaan mahdollisimman pian haastattelun jälkeen suoritettu litterointi saattaa parantaa haastatteluaineiston laatua.

Tutkimusaineiston analyysi eteni vaiheittain, mikä on tyypillistä laadullisen aineiston analyysille. Analyysin vaiheet voidaan nimetä ja ryhmitellä eri tavoin, mutta näissä tavoissa on usein samankaltainen perusidea. Kvalitatiivisen aineiston analyysille on tyypillistä, että analyysi etenee erilaisten aineistoa jäsentävien, teemoittelevien ja synteesiä tekevien vaiheiden kautta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997). Vaiheet eivät ole tarkkarajaisia, eikä niiden jyrkkä erottelu ole tarkoituksenmukaista (Alasuutari 1994; Dey 1993, 31). Tämänkin tutkimuksen analyysin eri vaiheet liittyivät kiinteästi toisiinsa ja olivat osin päällekkäisiä, joten selkeiden rajausten tekeminen eri vaiheiden välille yksinkertaistaisi aivan turhaan analyysin etenemisen kuvausta.

Tässä tutkimuksessa aineiston käsittelyssä ja analysoinnissa käytetty menetelmä muistuttaa sisällönanalyttistä menetelmää (Tesch 1990). Aineiston analyysissä on kuitenkin löydettävissä myös kvalitatiivisten analyysimenetelmien yleisiä ja yhteisiä piirteitä. Esimerkiksi Milesin ja Hubermanin (1994) laadullisen aineiston analyysimenetelmässä esitetään kolme vaihetta: aineiston tiivistäminen, aineiston esittäminen ja johtopäätösten tekeminen. Nämä vaiheet voidaan hahmottaa myös tämän tutkimuksen aineiston analyysistä, vaikka eri vaiheiden välinen raja onkin liukuva.

Laadullisen aineiston käsittelyn tueksi on varsinkin laajaa haastattelumateriaalia tarkasteltaessa tarkoituksenmukaista luoda jonkinlainen aineiston koodausjärjestelmä (Tesch 1990, 114). Tämän tutkimuksen aineiston analysointivaiheessa koodaus todettiin käyttökelpoiseksi työvälineeksi, joka oli erityisesti tarpeen laajan aineiston organisoimisessa ja tiivistämisessä. Koodaus toimi aineiston tiivistämisen menetelmänä, joka oli jo sinällään merkityksenantoprosessi ja liittyy siten jo aineiston tulkintaan.

Deyn (1993, 96) mukaan luokkien muodostaminen onkin sekä käsitteellinen että empiirinen haaste. Tässä tutkimuksessa luokkia muodostettaessa tukeuduttiin mahdollisimman vahvasti haastateltavien ajatuksiin tutkittavasta ilmiöstä. Menettelyä pidettiin tarkoituksenmukaisena tutkimuksen tavoitteiden kannalta, koska tutkimuksessa

haluttiin nimenomaan tarkastella tutkimushenkilöiden omia käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta ja tätä kautta päästä määrittelemään ja pohtimaan syvemmin kyseistä ilmiötä.

Tässä tutkimuksessa useaan kertaan luettu haastatteluaineisto jaettiin pienempiin kokonaisuuksiin, merkitykselliseksi yksiköiksi, aineistosta itsestään syntyvän jäsenyyksen avulla. Merkityksellinen yksikkö viittaa itsessään ymmärrettävään tekstin osaan, joka sisältää yhden ajatuksen, episodin tai tiedon (Tesch 1990). Käytännössä koodit olivat lauseita tai useamman lauseen kokonaisuuksia, joita yhdisti jokin sisällöllinen seikka.

Tällaisten merkityksellisten yksikköjen, kuten ajatuskokonaisuuksien, koodaaminen ajateltiin tässä tutkimuksessa olevan tarkoituksenmukaisin tapa luokitella aineistoa, koska tutkimus kohdistui ensisijaisesti haastateltavien käsityksiin (ks. Miles & Huberman 1994). Merkityksellinen yksikkö, olipa se sitten yksittäinen ilmaus tai laajempi ajatuskokonaisuus, viittaa tässä tutkimuksessa yhteen itsenäiseen merkitykseen. Nämä merkitykselliset yksiköt erotettiin haastatteluaineistosta siten, että kullekin yksikölle annettiin sen sisältöä kuvaava otsikko, jonka lyhennettä käytettiin samaan merkitysyksikköön kuuluvien ajatuskokonaisuuksien koodina.

Analyysissä käytettävien koodien muodostamiseen voidaan käyttää erilaisia tapoja, kuten esimerkiksi koodien luomista teoreettisen kehyksen tai tutkimuskysymysten mukaan (Miles & Huberman 1994). Tässä tutkimuksessa koodit syntyivät pääsääntöisesti aineistosta itsestään, mutta osin myös aiempien opetusviestinnän tutkimusten pohjalta, tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksistä sekä haastattelun keskeisistä teemoista. Koodit määriteltiin johdonmukaisen luokittelun helpottamiseksi. Koodien määrittelemisellä pyrittiin siihen, että merkitysyksiköt saatiin koodattua sisältönsä osalta mahdollisemman systemaattisesti (Tesch 1990, 121).

Määrittelystä huolimatta koodaus osoittautui haasteelliseksi tehtäväksi. Koodit menivät osittain toistensa päälle, eli yhdessä merkitysyksikössä saattoi olla useita eri koodeja. Luokittelun kuluessa koodeja yhdisteltiin ja niiden määritelmiä tarkennettiin, jotta koodit asettuisivat kuvaamaan haastatteluaineistoa mahdollisimman toimivalla tavalla.

Koodattu aineisto ryhmiteltiin seuraavaksi sisältöluokiksi, joista muodostettiin omia tiedostojaan tietokoneelle. Tätä vaihetta voidaan kutsua myös aineiston esittämiseksi (Miles & Huberman 1994, 46). Samalla koodilla nimetyt merkitysyksiköt koottiin omaan tiedostoonsa, eli tieto pyrittiin jäsentämään mahdollisimman systemaattisesti yhtenäiseen visuaaliseen, luettavaan ja tutkittavaan muotoon (Tesch 1990, 122). Sisältöluokkien muodostamisen yhteydessä palattiin välillä takaisin koodien määritelmiin ja tarkennettiin määritelmiä. Tämä auttoi luokittelemaan täsmällisemmin koodien sisältämää merkityksistä ja sitä kautta päällekkäisten koodien kokoaminen tarkoituksenmukaisiin sisältöluokkiin helpottui.

Jotta ajallinen aspekti haastatteluissa säilyisi, oli kaikki koodatut ajatuskokonaisuudet tunnistusmerkitty siten, että jokaiseen irralliseen tekstiosuuteen sisältyi myös tieto siitä, kenen opettajan (OPE) tai opiskelijan (OPI) haastattelusta oli kyse ja missä vaiheessa opintokokonaisuutta haastattelu (H1, H2 tai H3) oli tehty. Tietokoneen käyttö analyysivaiheessa mahdollisti myös sen, että sisältöluokkia voitiin tarkastella myös ajallisen jatkumon kannalta siten, että tietyn sisältöluokan käsityksiä tarkasteltiin eri aikoina toteutetuissa haastatteluissa. Näin oli mahdollista saavuttaa jo aineiston esittämisen vaiheessa vertailua eri ajanjaksoina toteutettujen haastattelujen välillä.

Sisältöluokkien muodostumisen jälkeen kutakin sisältöluokkaa alettiin lukea ja tarkastella omana kokonaisuutenaan. Sisältöluokkia tarkasteltiin myös siten, että kunkin tietynä ajanjaksona toteutetun haastattelun (H1, H2 ja H3) kaikki sisältöluokat kopioitiin yhteen tiedostoon. Näin päästiin tarkastelemaan kutakin ajallisesti erillistä haastattelukokonaisuutta omana yksikkönään. Siten oli mahdollista vertailla eri aikoina tehtyjä haastatteluja.

Sisältöluokkia muokattiin ja pyrittiin yhdistämään ne johdonmukaisesti suuremmiksi asiakokonaisuuksiksi, alaluokiksi. Tässä vaiheessa sisältöluokat tarkentuvat ja täsmentyivät entisestään. Alaluokat muodostettiin sisältöluokkien pohjalta. Sisältöluokkien sijoittamista alaluokkiin pyrittiin tukemaan siten, että alaluokat määriteltiin mahdollisimman tarkasti.

Alaluokkia yhdisteltiin ja tarvittaessa muodostettiin uusia alaluokkia, jotta kaikki sisältöluokat asettuisivat tarkoituksenmukaisesti kohdalleen. Alaluokkien jäsentelyä tukemaan käytettiin myös alkuperäisten, koodaamattomien litterointien lukemista. Tällä tavoin pyrittiin siihen, että jäsentely heijastaisi mahdollisimman vahvasti haastateltavien käsityksiä ja että myös ajan myötä tapahtuneet muutokset käsityksissä saisivat tarkoituksenmukaisen painoarvon.

Alaluokat ryhmiteltiin laajemmiksi kokonaisuuksiksi, pääluokiksi. Aineistosta muodostuneet pääteemat tarkentuivat ja asettuivat kuvaamaan haastatteluaineistoa kokonaisuutena. Tässä tutkimuksessa aineiston tulkintaa oli tehty jo koodeja muodostettaessa ja tulosten esittämisen vaiheessa. Näin ollen tulosten tulkinta ja johtopäätösten tekeminen ei liittynyt ainoastaan pääteemojen muodostumiseen, vaan aineiston analyysi oli kokonaisvaltainen prosessi, joka oli käynnissä kaiken aikaa aineistoa käsiteltäessä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Vuorovaikuttamisen opetusviestinnän ominaispiirteet

Tässä tutkimuksessa oli tavoitteena selvittää, minkälaista opetusviestintää opettajat ja opiskelijat pitävät vuorovaikuttamisena. Haastattelujen perusteella vuorovaikuttaminen opetusviestintä voidaan määrittää viestinnän ominaispiirteiden kuvauksen kautta. Vuorovaikuttamisen opetusviestinnän ominaispiirteiksi valikoituivat haastatteluaineistosta vahvimmin **vastavuoroisuus, spontaanisuus ja viestijöiden osallistumistapojen monipuolisuus**. Nämä käsitteet liittyivät toinen toisiinsa eivätkä olleet toisiaan poissulkevia. Tietyn opetustilanteen viestintä saattoi siis olla sekä vastavuoroista ja spontaania että osallistumistavoiltaan monipuolista.

Lisäksi kyseiset vuorovaikuttamisen opetusviestinnän ominaispiirteet hahmotettiin jatkumona siten, että viestintä voitiin nähdä kunkin ominaispiirteen suhteen enemmän tai vähemmän vuorovaikuttamisena. Näin ollen jonkun opetustilanteen viestintä saattoi samalla kertaa olla hyvin vastavuoroista ja melko spontaania, mutta osallistumistapojen suhteen yksipuolista. Ominaispiirteitä ei nähty ”kriteereinä”, joiden täytymisestä vuorovaikuttamisuus riippui, vaan pikemminkin sellaisina ominaisuuksina, jotka kuvasivat parhaiten vuorovaikutteisista opetusviestintää.

Haastateltavien näkemykset siitä, minkälaisia piirteitä vuorovaikuttamiseen opetusviestintään liittyi, olivat varsin yhteneväiset. Opiskelijoiden ja opettajien käsitykset vuorovaikuttamisesta opetusviestinnästä olivat siis keskenään hyvin samankaltaisia, vaikka joitakin painotuseroja ajatuksista löytyikin. Kahden opetusryhmän osallistujien käsitykset eivät myöskään eronneet toisistaan. Vuorovaikuttamisen opetusviestinnän ominaispiirteisiin liittyvät tekijät on tiivistetty seuraavaan taulukkoon, jossa on määritelty käsitteiden keskeinen sisältö.



Taulukko 2. Vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteet.

<b>Vastavuoroisuus</b>	<b>Spontaanius</b>	<b>Osallistumistapojen monipuolisuus</b>
<p>*Viestinnän osapuolet kuuntelevat toisiaan ja liittävät sanottavansa aiempiin viesteihin</p> <p>*Kumpikin osapuoli tekee havaintoja myös nonverbaalisten vihjeiden perusteella ja mukauttaa viestintäänsä toisen viestinnän pohjalta</p>	<p>*Viestinnän osapuolet osallistuvat viestintään omatoimisesti, ilman kehoituksia tai kysymyksiä</p> <p>*Viestintä ei ole tarkkaan koordinoitua, vaan osapuolet voivat osallistua silloin, kun he tuntevat siihen tarvetta</p> <p>*Viestit eivät ole tarkkaan ennalta suunniteltuja</p>	<p>*Osallistujat osallistuvat keskusteluun eri tavoin; esittäen kysymyksiä, tehden ehdotuksia, kertoen mielipiteitä jne.</p> <p>*Kaikilla viestinnän osapuolilla on mahdollisuus toimia erilaisissa rooleissa ja tehdä aloite vuorovaikutukseen</p>

Opetusviestinnän vastavuoroisuudella viitattiin siihen, että molemmat viestinnän osapuolet ottivat toistensa toiminnan huomioon ja sisällyttivät viesteihinsä myös aiemmin keskusteluissa esille tullutta informaatiota. Tällainen toiminta edellytti luonnollisesti sitä, että molemmat osapuolet osallistuivat keskusteluun ja myös kuuntelivat toisiaan. Spontaanius puolestaan liittyi siihen, että puheenvuorojen muotoa ja sisältöä ei kontrolloitu ja koordinoitu, vaan jokainen osallistuja sai esittää ajatuksiaan ääneen aina, kun tunsu siihen tarvetta. Puheenvuorojen ei myöskään tarvinnut olla ennalta valmisteltuja, vaan spontaaniuteen viitattiin myös viesteillä, joissa esitettiin ongelmia tai keskeneräisiltä tuntuja ajatusrakennelmia. Osallistumistapojen monipuolisuus oli kolmas opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutteisuuden ominaispiirteeksi mieltämä osa-alue. Osallistumistapojen monipuolisuudella

haastateltavat tarkoittivat sitä, että kaikki viestinnän osapuolet voivat osallistua viestintään eri tavoin.

Erilaisten opetusmuotojen viestintä nähtiin kuitenkin eri tavalla vuorovaikutteisena ja tiettyjen opetusmuotojen arveltiin vaihtoehtoisesti joko tukevan tai hankaloittavan vuorovaikutteisuutta. Lisäksi ominaispiirteiden suhteen havaittiin eroja lukuvuoden alussa, keskivaiheilla ja lopussa. Vastavuoroisuudessa, spontaaniudessa ja osallistumistapojen monipuolisuudessa tapahtui siis vaihtelua opintokokonaisuuden kuluessa. Haastatteluissa tuli siten selvästi esille sekä opiskelun että viestinnän prosessinomainen luonne.

### **6.1.1 Vastavuoroisuus**

Haastattelujen perusteella vuorovaikutteista opetusviestintää kuvasi parhaiten käsite vastavuoroisuus. Vastavuoroisuus oli ominaispiirre, jonka kaikki haastateltavat mainitsivat vuorovaikutteista opetusviestintää kuvatessaan. Sekä opettajat että opiskelijat luonnehtivat vuorovaikutteista opetusviestintää vastavuoroiseksi keskusteluksi, jossa molemmat osapuolet olivat aktiivisia ja kummankin osapuolen viestintä vaikuttaa toiseen osapuoleen. Vastavuoroisuuden perusedellytys oli haastateltavien mukaan se, että sekä opettajat että opiskelijat osallistuivat viestintään kuunnellen toisiaan ja liittämällä sanottavansa edellisiin sanomiin. Tämän lisäksi haastatteluissa tuli esille viestinnän mukauttaminen toisen osapuolen verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän mukaan.

H1 Mitä sun mielestä se vuorovaikutus sit on, niinku opetustilanteessa?  
OPE1 No, kaikkei yksinkertasmillaan se on sitä että, että mä koen sen niinku tämmösenä niinku molemminpuoleisuutena, et siinä on niinku, kumpiki vuorollaa kuuntelee ja ottaa kantaa niihi toisen juttuihi.

Vastavuoroista viestintää ei nähty symmetrisenä, vaikka haastatteluissa korostettiin sitä, että kumpikin osapuoli kuunteli ja mukautti viestintäänsä toisen osapuolen

sanomien pohjalta. Opettajat ja opiskelijat toivat esille, että opettajan ja opiskelijoiden välinen vuorovaikutus, vaikka olisikin vastavuoroista, ei yleensä ole aivan tasavertaista. Haastatteluissa tuli ilmi, että sekä opettajat että opiskelijat tiedostivat joidenkin nykyisten oppimisteoreettisten suuntausten pitävän tasavertaista opettajan ja opiskelijoiden välistä viestintää ihanteellisena. Tasavertaisuutta ei kuitenkaan käytännön opetustilanteissa nähty edellytyksenä vuorovaikutteisuudelle ja miltei kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että viestintä saattoi olla hyvinkin vuorovaikutteista ja toimivaa ilman tasavertaisuuttakin.

H1/OPE2 No se ei oo niinku opetustilanteessa, se ei o ihan tasavertasta vuorovaikutusta, vaikka tavallaa niinku jotenki niinku kokee että niinku siinäki ois ideaalina semmone et siihe ei liittys niinku hierarkista suhdetta.

Opettajan rooli asiantuntijana vaikutti haastateltavien mukaan siihen, että opettaja ja opiskelijat eivät olleet tasavertaisia. Etenkin opetuskokonaisuuden alkupuolen haastatteluissa opettaja nähtiin asiantuntijana, joka jakoi tietoa. Haastateltavien mukaan asiantuntijan kanssa voi siis viestiä vastavuoroisesti, mutta viestintä ei ollut tasavertaista, koska toisella osapuolella on enemmän tietoa. Tiedollinen aspekti korostui opintojen alussa, koska opettajalla ajateltiin olevan runsaasti tietoa opetuskäytänteistä, joista taas opiskelijoiden oli vaikea tietää kovin paljoa opintojen käynnistyessä.

H1/ OPE4 Nii se opettaja on se joka niinku välittää sitä tietoo jota se opiskelija niinku ite työstää mut kyllä mä niinku siinä sen, ehkä korostan sitä niinku korostan kaikkei eniten sitä sellasta molemminpuolisuutta vuorovaikutuksessa vaikka se tieto oiski opettajalla.

Kolme opiskelijaa totesi muista poiketen, että opintokokonaisuuden viestintä ei yleensä ollut vastavuoroista. Heidän näkemyksiensä mukaan opetustilanteet olivat usein opettajajohtoisia, eikä "aitoa" vastavuoroista vuorovaikutusta opettajan ja opiskelijoiden välillä juurikaan ollut. Näillä opiskelijoilla oli vahva mielipide siitä, että opetusviestinnän vastavuoroisuuden esteenä oli se, että opettaja keskittyi ensisijaisesti informaation välittämiseen, eikä kuunnellut opiskelijoiden esittämiä ajatuksia. Näin

opettaja siis ainoastaan välitti tietoa, muttei ottanut sitä vastaan, eikä siten myöskään voinut liittää viestejään aiempaan keskusteluun.

Ei-vuorovaikutteinen opetusviestintä erosi vuorovaikutteisesta opetusviestinnästä opiskelijoiden mukaan myös siten, että opettaja kontrolloi ja koordinoi tilannetta. Ei-vuorovaikutteisessa opetustilanteessa opiskelijat kertoivat olleensa lähinnä passiivisen kuulijan roolissa. Tällaisesta tilanteesta puuttui siten sekä vastavuoroisuus että spontaanius ja monipuoliset osallistumistavat.

H1 Milloinkas opetus sitte on vuorovaikutuksellista?

OPI17 No ei kovinkaa usein, ainakaa niinku ihan, täydellisesti, aika ussein se on opettajajohtosta vuorovaikutusta, eikä se opettaja niinku kuuntele, oikeesti.

Erilaisten opetusmuotojen arveltiin soveltuvan eri tavoin opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutteiseen viestintään. Opettajat ja opiskelijat arvelivat jo lukuvuoden alussa, että tietyissä opetusmuodoissa vastavuoroisuus toteutuu helpommin kuin toisissa. Esimerkiksi ryhmätutorointiin ja lukupiirityöskentelyyn arveltiin sisältyvän paljon vastavuoroisuutta opettajan ja opiskelijoiden välillä.

Haastateltavat kuvasivat, että vuorovaikutteisessa lähiopetustilanteessa viestintä oli parhaimmillaan vastavuoroista keskustelua, jossa viestien lähettäminen ja vastaanottaminen tapahtui samaan aikaan samassa paikassa ja viestinnän mukauttaminen oli mahdollista reaaliaikaisesti. Nämä kasvokkaisviestintään liittyvät ominaisuudet mainittiin usein vastavuoroista viestintää kuvattaessa ja ne liitettiin vaikutelmaan vuorovaikutteisesta opetusviestinnästä. Lähitapaamisiin perustuvissa tutortapaamisissa viestintää pidettiinkin yleisesti hyvin vuorovaikutteisena niin vastavuoroisuuden, spontaaniuden kuin osallistumistapojen monipuolisuudenkin suhteen. Haastateltavien mukaan viestinnästä muotoutui opiskelijujen edetessä kaiken aikaa vuorovaikutteisempaa kaikkien vuorovaikutteisuuden ominaispiirteiden kannalta.

H3/OPE5 Mun ei tarvinnu ku pikkasen kysästä, heittää kysymys siihe, et aika vähän siellä oli, semmosta et minä puhun heille, tuutorjutuissa usein käy noin.

Yhden tutorryhmän viestintää ei kuitenkaan koettu vuorovaikutteiseksi vastavuoroisuuden suhteen missään vaiheessa opintokokonaisuutta. Tämän tutorryhmän opettaja ja opiskelijat kertoivat, että tutorointi on yleensä vuorovaikutteinen opetusmuoto, mutta juuri tässä kyseisessä opetusryhmässä viestintä ei toiminut vuorovaikutteisesti. Syyksi vastavuoroisuuden puuttumiseen opettaja mainitsi sen, että ryhmään osallistuneet opiskelijat eivät osallistuneet keskusteluihin, joten vastavuoroisen keskustelun syntyminen oli mahdottomuus. Opiskelijat taas päättelivät, että opettajan ammattitaito ei riittänyt vuorovaikutuksen synnyttämiseen ja sen ylläpitoon. Opetusmuoto sinällään ei siten tehnyt viestinnästä vastavuoroista, vaikkakin joidenkin opetusmuotojen ajateltiin joko edesauttavan tai hankaloittavan vuorovaikutteisuutta.

H2 No miten se tuutorointi opetusmuotona on toiminu?

OPE5 No tota, se on yleisesti ottaen se on toimiva muoto, mutta, elikkä no siinä on hirveen erilaisia ihmisiä on nyt tänä vuonna verrattuna siihen mitä oli viime vuonna, et sitä tänä vuonna ei oo toiminu.

Vaikka kasvokkaisviestintään perustuvia opetustilanteita pidettiin yleisesti vuorovaikutteisempina kuin etäopetuksen eri muotoja, hahmotettiin viestinnän vastavuoroisuuteen liittyviä tekijöitä silti myös etäopetuskontekstista. Opettajat ja opiskelijat totesivat, että vaikka etäopetuksessa viestintä on viivästeistä, voi opettajien ja opiskelijoiden välillä silti syntyä "aidontuntuista", vastavuoroista vuorovaikutusta.

Vuorovaikutteista etäopetusta luonnehdittiin lähiopetuksen tavoin vastavuoroiseksi keskusteluksi, jossa kummankin osapuolen viestintä vaikutti toisen viestintään.

Vuorovaikutteisessa etäopetuksessa, samoin kuin lähiopetuksessa, vastavuoroisuutta kuvattaessa mainittiin viestinnän osapuolten viestien liittyminen edellisiin viesteihin.

Yhteisistä piirteistä huolimatta etäopetus koettiin selkeästi lähiopetusta useammin ei-vuorovaikutteiseksi, tiedottamisen kaltaiseksi toiminnaksi. Ei-vuorovaikutteisuus liittyi viestinnän vastavuoroisuuden puuttumiseen, mutta osaltaan myös siihen, ettei viestintää nähty spontaanina eivätkä osallistumistavat olleet monipuolisia.

Pari opiskelijaa arveli, että tietoverkko-opetuksessa vuorovaikutteinen opetusviestintä viittasi toimintaan, jossa opettajan auktoriteetti väistyy taustalle ja opiskelijat voivat keskustella tasavertaisesti toistensa ja opettajan kanssa. Muut opettajat ja opiskelijat eivät liittäneet tasavertaisuutta tietoverkkokeskustelujen vuorovaikutteisuuteen.

H2 Milloin opetus on vuorovaikutuksellista?

OPI11 No silloin, siellä, tota, jos se on lähiopetusta nii siellei olla hiljaa, että ei oo se opettaja auktoriteetti ainoastaa ja sitte varmaan tämmöissä verkkoympäristössä, et siellei se, se auktoriteetti niinku vähä häipyis sinne taustalle.

Vastavuoroisuus opettajan ja opiskelijan välisessä viestinnässä liittyi myös puhelimitse annettuun palautteeseen. Koska nonverbaalisten viestien välittyminen oli puhelinkontaktissa kasvokkaistilanteita niukempaa, kokivat opettajat hankalaksi palautteenantotilanteet. Opiskelijoiden suhtautuminen opettajien antamaan palautteeseen koettiin tärkeäksi, ja monet opettajat kertoivatkin tiedustelleensa opiskelijoilta, miltä palaute oli tuntunut. Etäopetuksessa vuorovaikutteinen opetusviestintä viittasi opiskelijoiden mukaan myös siihen, että kun opettaja vastasi opiskelijoiden kysymyksiin, antoi palautetta ja lähetti ohjeita sähköpostitse, opiskelijat puolestaan kommentoivat opettajan viestejä.

H2 Nii minkälainen olisi sellanen vuorovaikutteinen puhelinpalaute?

OPE5 No ehkä, kyl mä aina puhelun päätteeks kysyn et miltä tää tuntu tää palaute ettei jää sinne sitte niinku, kukaa nyhkyttämään tai epävarmaksi niinku sitte, koska sehän on aina, kuitenkin se hetki vaan et nii.

Viestinnän vastavuoroisuudessa tapahtui haastateltavien mukaan selviä muutoksia opetuskokonaisuuden edetessä. Opettajien ja opiskelijoiden mukaan opintojen alussa, kun opettaja ja opiskelijat eivät tieneet toisistaan paljoakaan, viesteihin liittyi vain vähän aiempaa tietoa viestinnän toisesta osapuolesta. Opintokokonaisuuden edetessä tieto kuitenkin lisääntyi, ja sekä opettajat että opiskelijat pystyivät sisällyttämään viestintäänsä tietoa esimerkiksi aiemmista opintosuorituksista tai työskentelytavoista.

### 6.1.2 Spontaanius

Viestinnän vastavuoroisuuden lisäksi useimmat opettajat ja opiskelijat yhdistivät vuorovaikutteiseen opetusviestintään spontaaniuteen liittyviä seikkoja. Kahta opiskelijaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat mainitsivat vuorovaikutteista opetusviestintää kuvatessaan joitakin spontaaniuteen liittyviä asioita. Viestinnän spontaanius oli varsinkin opiskelijoiden korostama vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirre. Spontaanius viittasi puheenvuorojen muodon ja sisällön koordinoimattomuuteen sekä ennalta suunnittelemattomuuteen.

Opettajat ja opiskelijat näkivät spontaaniuden erityisesti opetustilanteisiin liittyvänä, keskeisenä vuorovaikutteisen viestinnän ominaispiirteenä. Spontaaniutta pidettiin ominaispiirteenä, joka kuvasi nimenomaan opetuskontekstin vuorovaikutteisuutta, ei niinkään esimerkiksi ystävien välisen keskustelun vuorovaikutteisuutta. Se, että spontaaniuden suhteen korostettiin opetuskontekstin erityispiirteitä, liittyi opetustilanteiden toimintatapoihin ja viestintäkulttuuriin. Haastatteluissa tuotiin esille, että opetustilanteet on perinteisesti mielletty ei-spontaaneiksi, opettajan tarkkaan kontrolloimiksi ja koordinoimiksi ennalta suunnitelluiksi tilanteiksi.

Opettajat arvostivat spontaaniuden suhteen erityisesti sitä, että opiskelijat uskalsivat tuoda esille ajatuksia, jotka olivat vielä keskeneräisiä. Opettajien mukaan tällainen viimeistelemättömien ajatusrakennelmien julki tuominen auttoi paitsi opiskelijoita konstruoimaan uutta tietoa, myös opettajaa näkemään, mitä ongelmia asiasisältöjen ymmärtämiseen liittyi. Opiskelijat puolestaan arvostivat spontaaniin viestintään liittyen sitä, että opettaja ei toiminut puheenjohtajan roolissa puheenvuoroja kontrolloiden, vaan kaikilla osallistujilla oli mahdollisuus halutessaan lausua julki ajatuksiaan.

Spontaanius näkyi haastateltavien mukaan ensisijaisesti siinä, että opiskelijat puhuivat opettajalle ilman, että opettaja erikseen pyysi opiskelijoita ottamaan kantaa tai vastaamaan kysymykseen. Spontaaniuteen liittyi myös se, ettei opiskelijoiden

puheenvuoroille rajattu mitään tiettyä ajankohtaa, kuten opetustuokion viimeisiä minuutteja. Mikäli viestintä oli spontaania, myös opiskelijat saivat esittää ajatuksiaan juuri silloin, kun mieleen tuli jotakin kysyttävää tai kommentoitavaa. Tällaisen spontaaniuden katsottiin vaativan sekä opettajan myönteistä suhtautumista opiskelijoiden spontaaneihin viesteihin että opiskelijoiden rohkeutta ilmaista itseään ilman erillistä kehotusta.

H3 Mitä se sellanen kontrolloimattomuus sit käytännössä on?

OPE6 Niin siis että sekä ne opiskelijat että minä varsinkin nyt lopussa saatiin sanottua asiat niinku ne mieleen tuli ja just silloin kun juttu oli akuutti eikä nii et vasta tunni lopussa jos jää aikaa nii kysykää nii mä vastaan sitte.

Spontaaniuden ajateltiin liittyvän puheenvuorojen spontaanin esittämisen lisäksi siihen, kuinka tarkkaan opettajat ja opiskelijat suunnittelivat puheenvuorojensa sisältöä. Opettajat mainitsivat toivovansa, että opiskelijat uskaltautuisivat kertomaan ääneen sellaisiakin asioita, jotka eivät ole vielä kovin pohdittuja. Tällaisen spontaanin pohdiskelun ajateltiin toimivan ikään kuin ajattelun välineenä, eli keskeneräisiä ajatuksia ääneen kertomalla päästäisiin yhdessä prosessoimaan asioita ja oppimaan sitä kautta uutta.

H3/ OPI6 Mää vaan toivosin et se mun viestintä ois vapauttanu heijjät keskusteleen ja puhumaan vähä sellasia villimpiäki eikä vaan kauheen tarkasti mietittyjä ajatuksia, et sitä mä toivon ainaki, semmosta keskustelurohkeutta ja semmosta keskustelun iloa tavallaa, minkä kautta sit päästää yhdessä miettiin.

Muutamit opettajat olivat havainneet, että mikäli heidän omat puheenvuoronsa olivat kovin ennalta valmisteltuja, eivät opiskelijatkaan toimineet kovin spontaanisti. Opettajat kertoivat esimerkkejä luennoista, jotka he olivat valmistelleet ennalta huolellisesti. Huolella valmisteltu luento ei houkutellut opiskelijoita esittämään spontaaneja puheenvuoroja, koska opettajan "esitystä" ei haluttu häiritä.



Näin ollen spontaanius toimi vastavuoroisesti. Spontaani opettaja rohkaisi myös opiskelijoita spontaaniuteen.

H3 Pyritkö vuorovaikutteisuuteen?

OPE5 Joo, koska musta se, kun mä joitain sellasia pidin et mulla oli joku tietty teema ja mää olin valmistelut tehny ja sillä lailla ja oli kalvoja ja muuta, niin mä totesin et he sit kuuntelee mua, et he ei tavallaa uskalla lähtee siihe keskusteluun mukaan, ei uskalla tavallaan niinku lähtee rikkomaan sitä mun esitystä tavallaan.

Kaksi opettajaa oli havainnut, että samoin kuin heidän spontaani viestintänsä vaikutti opiskelijoiden toimintaan, myös opiskelijoiden spontaanius heijastui opettajiin. Opettajat olivat huomanneet, että kun osapuolten viestintä muuttuu spontaanimmaksi, tilanne vapautuu kaikin puolin.

H2 Millä tavalla opiskelijoiden viestintä heijastuu sinun toimintaasi? Siis se spontaanius.

OPE2 Et sitä mää en usko että siellä niinku kukaa jännittää kysyä minulta jotain tai se että, minä jännittäisin kysyä heiltä jotain, vaan se että se on, se on hyvin niinku semmonen, hyvinki automaattisen tuntusta että ei, tartte ruveta miettimään että voisinko minä nyt kysyä enkä usko että nekään nyt miettii.

Spontaaniuden suhteen katsottiin tapahtuvan selkeitä muutoksia opintokokonaisuuden etenemisen myötä. Kaikki opettajat mainitsivat, että opintojen alussa opiskelijat keskustelivat niukasti ja olivat arkoja kommentoimaan opettajan puheenvuoroja. Viestintää ei koettu spontaaniuden kannalta vuorovaikutteiseksi silloin, kun opettaja joutui erikseen pyytämään opiskelijoita lausumaan ajatuksiaan ääneen. Opettajat toivat esille, että opintokokonaisuuden alussa he joutuivat usein kannustamaan opiskelijoita keskustelemaan, mutta pikku hiljaa opiskelijat uskaltautuivat lausumaan ajatuksiaan ääneen spontaanimmmin, ilman opettajan erillistä kehoitusta.

H2 Ovatko opiskelijat sitte olleet aktiivisia niinku osallistuneet keskusteluihin, kommentoineet sinun kommenttejasi ja muuta?

OPE3 No suhteellisen aktiivisia mut on ne niinku mun mielestä, alkuunsa ainaki hirveen arkoja sillai oli et niinku tuntu että miten sieltä sais jotakin niinku kommenttia tai sanois joku jotain, sillee et piti niinku kauheesti rohkasta, tuntu siltä et mää aina käskin et sanokaa nyt jotain.

Opintokokonaisuuden lopussa vuorovaikutus oli siis yleisen mielipiteen mukaan spontaanimpaa kuin alussa. Haastateltavat arvelivat, että alun arkuuden poistuttua opiskelijat uskalsivat tuoda ajatuksiaan julki sekä kasvokkaisviestintään että mediavälitteiseen viestintään perustuvissa opetusmuodoissa. Haastateltavat kuitenkin huomauttivat, että kaikkien opettajien ja opiskelijoiden viestintä ei muutu spontaanimmaksi opintojen edetessä. Opettajat ja opiskelijat päättelivät, että opetustilanteeseen osallistujat ovat yksilöitä, joiden yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat heidän tapaansa viestiä. Haastateltavat toivat esille, että jotkut ihmiset ovat tottuneet muotoilemaan sanottavansa hyvin perusteellisesti, kun taas toiset viestivät spontaanimmmin.

H1/OPI9 No mut silti, on hirveesti eroja, et osa varmasti edelleen suhtautuu aika jäykästi ja viestii aika muodollisesti, ja osa taas rennommin ja spontaanimmmin.

Viestinnän spontaaniuden suhteen muutoksia havaittiin myös tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetussa opetusviestinnässä. Viestinnän spontaaniudesta keskusteltaessa monissa haastatteluissa esille nousi erityisesti tekstipohjainen viestintä ja sen vuorovaikutteisuus. Monet haastateltavat kokivat, että tekstipohjainen viestintä on vain harvoin samalla tavoin spontaania kuin esimerkiksi kasvokkaisviestintä. Miltei kaikki opiskelijat kertoivat, että aluksi tekstimuotoinen viestintä oli tuntunut spontaaniuden kannalta hankalalta, koska viestien muodon ja sisällön hiominen vei aikaa. Opiskelijoiden mukaan opetuskokonaisuuden alussa tuntui siltä, että tekstimuodossa esitettyjen ajatusten tulisi olla sekä muodoltaan että sisällöltään tarkkaan harkittuja ja viimeistelyjä.

Muodon ja sisällön viimeistely tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetussa viestinnässä nähtiin erityisesti opetuskontekstiin liittyvänä toimintatapana. Muutamat opiskelijat kertoivat, etteivät he hioneet esimerkiksi tekstimuotoisia viestejään samalla tavoin ystävien välisessä keskustelussa. Spontaanisuus tuli opiskelijoiden mukaan myös tekstimuotoiseen viestintään “kuin luonnostaan” ystävien kanssa keskusteltaessa.

Opintojen edetessä myös tekstimuotoinen opetusviestintä muuttui spontaanimmaksi, kun opiskelijat alkoivat kirjoittaa viestejään vapaamuotoisemmin.

H3/ OPI20 Nii et eka oli semmonen kynnyks et pitääks niihi hirveen tarkkaan muotoilla sitä et miten, mut sit ku huomas et se lähti niinku menemään ihan, et ei tarvi mitään ihmeellistä sanottavaa olla mut jos jotain haluu sanoo jotain niin sinne voi sen laittaa, ja ainaki saa jollaki lailla äänensä kuuluviin.

Haastatteluissa tuli esille, että tieto- ja viestintäteknologian käyttö saattoi hankaloittaa spontaaniutta jo viestintävälineen kiinteiden ominaisuuksien vuoksi. Esimerkkinä tästä monet opettajat ja opiskelijat mainitsivat videoneuvotteluyhteyden, joka mahdollisti vain yhden ihmisen puhumisen yhdellä kertaa. Videoneuvottelussa spontaani puheenvuoro nähtiin hankalana toteuttaa, koska puheenvuoro vaati aluksi huomion saamista ja puheenvuoron pyytämistä ja sitten kameran suuntaamista sekä mikrofonin siirtämistä puhujalle.

### **6.1.3 Osallistumistapojen monipuolisuus**

Monet opiskelijoista ja opettajista olivat sitä mieltä, että opetusviestintä oli vuorovaikutteista silloin, kun kaikki osapuolet osallistuvat viestintään aktiivisesti, spontaanisti ja monipuolisesti. Opettajat painottivat sitä, että vuorovaikutteisen opetusviestinnän kannalta opiskelijoiden aktiivisuus oli tärkeää. Osallistujien aktiivisuus ei kuitenkaan noussut vuorovaikutteista opetusviestintää kuvaavaksi ominaispiirteeksi. Haastateltavat kertoivat, että vaikka sekä opettaja että opiskelijat esittäisivät ajatuksiaan aktiivisesti, voi viestinnästä puuttua vastavuoroinen aspekti, mikäli osapuolet eivät kuuntele toisiaan eivätkä ole motivoituneita toimimaan vuorovaikutteisesti.

Opettajien ja opiskelijoiden mukaan aktiivisuus voi olla myös mekaanista siten, että kumpikin osapuoli toimii kaiken aikaa tietyllä tavalla. Mekaanisesta aktiivisuudesta mainittiin esimerkkinä opetuskeskustelu, jossa opettaja kyseli opiskelijoilta ja opiskelijat vastasivat kysymyksiin aktiivisesti. Tällaisessa viestinnässä osapuolten roolit

ja osallistumistavat säilyivät samanlaisina läpi keskustelun, eikä kyseessä siten ollut aito vuorovaikutus. Roolien vaihtumisen mahdollisuus nousi siis tässäkin tutkimuksessa yhdeksi vuorovaikutteisen viestinnän osatekijäksi.

Haastatteluissa tuli esille, että aidosti vuorovaikutteisessa opetusviestinnässä sekä opettaja että opiskelijat osallistuivat monipuolisesti. Opettajan ja opiskelijoiden osallistumistavoista mainittiin kysymysten esittäminen, kysymyksiin vastaaminen, mielipiteiden ilmaisu, asiasisällön välittäminen, ehdotuksen tekeminen ja tarkennuksen pyytäminen. Opettajat ja opiskelijat ajattelivat, että viestintä opintokokonaisuudessa muuttui vuorovaikutteisemmaksi sitä mukaa, kun opiskelijat uskalsivat osallistua monipuolisemmin ja aktiivisemmin opetustilanteisiin.

H1 Milloin opetus on vuorovaikutuksellista?

OPI6 Oisko se, siinä vaiheessa ku aletaan kysellä, mekin eikä vaan se opettaja.

Haastatteluissa nousi esille, että perinteinen “opettaja kysyy ja opiskelijat vastaavat kysymyksiin” ei tuntunut vuorovaikutteiselta viestinnältä, vaikka tämänkaltaisessa kysymysten kautta etenevässä keskustelussa viestintään osallistuvatkin molemmat osapuolet. Opettajat ajattelivat, että aidosti vuorovaikutteisessa tilanteessa heidän oma osallistumisensa pitäisi olla monipuolisempaa kuin pelkkää kysymysten esittämistä tai informaation jakamista. Opettajat toivoivat myös, että opiskelijat osallistuisivat keskusteluihin monin eri tavoin. Se, että opettaja esitti kysymyksiä, saattoi joidenkin opettajien ja opiskelijoiden mukaan jopa hankaloittaa aidon vuorovaikutuksen syntymistä. Kysymyksiä esittäminen miellettiin joskus epämiellyttäväksi tiedon tenttaamiseksi, mikä puolestaan saattoi johtaa siihen, etteivät opiskelijat halunneet vastata opettajan esittämiin kysymyksiin.

H3/OPE2 Nii ja musta tuntuu että monesti se on, niinku kivempiki tapa, se että, että osais niinku pitää sitä juttuaan sillai että se juttu sinänsä synnyttää sieltä niinku jotaki, mä ite tykkään semmosesta niinku enemmän kun siitä et niinku heittää niitä kysymyksiä et sit saattaa monasti olla kuitenkin se että niinku kysymysten heittäminen on sitä niinku että ihmiset ei, sillo vastaakkaa.

Opiskelijoiden haluttomuus vastata opettajan kysymyksiin liitettiin "koulumaiseen opetuskulttuuriin", johon kuului opettajan toiminta viestintää kontrolloivana ja koordinoivana auktoriteettina. Tämä toimintakulttuuri ei opettajien ja opiskelijoiden mukaan innostanut opiskelijoita viestimään monipuolisesti tai spontaanisti eikä siten edesauttanut vuorovaikutteista viestintää. Koulumainen opetuskulttuuri nähtiin poikkeuksetta negatiivisessa valossa.

H3/OPE 6 Jos kysyy nii monesti ei se oo ollu just niistä se asia mikä niitä eniten kiinnostaa ja siinä tulee just sellanen fiilis et on niinku koulun penkillä et ope kysyy ja, nyt voi apua, kysyyköhän se multa, mut toivottavasti joku vastaa, et semmosta niinku haluais välttää.

Opettajat kertoivat pyrkivänsä luomaan koulumaisen opetuskulttuurin sijaan monipuoliset osallistumistavat ja spontaanin viestinnän sallivaa toimintakulttuuria. Tällaisella toimintakulttuurilla pyrittiin siihen, että opiskelijat uskaltavaisivat viestimään spontaanisti ja toimimaan aidon vuorovaikutteisesti opetustilanteissa.

H2/OPE6 Et se olis niinku ite asia semmosta et mikä niinku vois, synnyttää niitä kysymyksiä tai puheenvuoroja tai mitä tahansa, mut et osais sillä luentotyylillään puhumisen tyylillään antaa tilaa, semmoselle tai luvan.

Osallistumistapojen monipuolisuuteen yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat liittivät myös erilaisten viestintävälineiden monipuolisen ja tarkoituksenmukaisen käytön. Monet opettajat kertoivat, että lähtökohta vuorovaikutteiselle viestinnälle etenkin etäopetuksessa oli se, että opiskelijoille annettiin mahdollisuus ottaa yhteyttä opettajaansa monin eri tavoin. Opettajat kertoivat, että opiskelijoita kannustettiin lähestymään opettajia myös opetustilanteiden ulkopuolella eri viestintävälineiden, kuten puhelimen ja sähköpostin, avulla. Monipuolisen viestintävälineiden käytön ajateltiin tukevan yleisesti osallistumistapojen monipuolisuutta. Etäopetuksessa osallistumistapojen moninaisuuden kannalta vuorovaikutteinen opetusviestintään liittyi siten paitsi monipuolinen osallistuminen, myös kummankin osapuolen mahdollisuus ottaa yhteyttä puolin ja toisin erilaisia viestintävälineitä käyttämällä.

H1 Milloin etäopetus on vuorovaikutuksellista?

OPE3 No, parhaimmillaan vai millon, elikkä tota niin, no mun mielestä siis, kyllähän niinku, monimuoto-opetuksessaki niin kaikissa on niinku lähtökohtana se että on mahdollisuus vuorovaikutukseen, eli tapahtupa se sitte sähköpostitse tai puhelimitse tai kasvokkain tai miten vaan.

Sekä opettajat että opiskelijat toivat esille myös ongelmia opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden suhteen. Opetuskokonaisuuden puolivälissä ja lopussa toteutetuissa haastatteluissa osa opettajista totesi, että opetusviestintä ei toiminut osallistumistapojen monipuolisuuden kannalta niin vuorovaikutteisesti kuin mitä opettajat olivat alussa toivoneet. Muutamat opettajat mainitsivat ongelmien yhteydessä sen, etteivät opiskelijat olleet osallistuneet keskusteluihin monipuolisesti ja spontaanisti ja näin ollen vuorovaikutusta ei syntynyt. Kyseisten opettajien ryhmiin kuuluneet opiskelijat puolestaan liittivät vuorovaikutteisuuden ongelmat pääsääntöisesti opettajan viestinnän vastavuoroisuuteen. Opiskelijoiden mukaan se, ettei opetusviestintä ollut vuorovaikutteista, johtui ensisijaisesti siitä, että opettaja ei kuunnellut opiskelijoita. Myös opettajan toiminta viestintää kontrolloivana ja koordinoivana puheenjohtajana nähtiin syyksi siihen, että viestintä ei muodostunut vuorovaikutteiseksi.

H2 Millaista tämän opintokokonaisuuden lähiopetus on ollut?

OPI5 Siinä tuutorryhmässä jäi semmonen mieleen että tuutor oikein toivoi et ottakaa nyt vähän kantaa näihin asioihin, meillä ei vissiin ollut kauheen aktiivinen se ryhmä, vastattiin vaan kun kysyttiin.

Vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteistä osallistumistapojen monipuolisuutta ja viestinnän spontaaniutta pidettiin ominaisuuksina, joiden merkitys korostuu opetuskontekstissa. Varsinkin opettajat ajattelivat, että opetustilanne, jossa kaikki osallistuvat monipuolisesti ja spontaanisti, on tavoiteltava. Monipuolisuus ja spontaanius liittyivät opettajien mukaan siihen, että viestintä on aidosti vuorovaikutteista, Opettajat arvostivat näihin ominaispiirteisiin liittyen myös sitä, että osallistettajan “perinteinen” asema tietoa jakavana, viestintää kontrollivana ja koordinoivana auktoriteettina muuttuu kohti tasavertaisempaa, opiskelijälähtöisempää roolia.

## 6.2 Vuorovaikutteisuuden heijastuvat tekijät

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään myös, mitkä tekijät opettajien ja opiskelijoiden käsitysten mukaan vaikuttivat opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen. Tavoitteena ei siis ollut kuvata ainoastaan yleisellä tasolla esimerkiksi viestintään tai viestintähalukkuuteen vaikuttavia tekijöitä, vaan syventää pohdintaa kohdistamalla huomio niihin tekijöihin, joiden opettajat ja opiskelijat arvelevat liittyvän vuorovaikutteisuuden nimenomaan opetustilanteessa.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden ajateltiin rakentuvan kaikissa opetusmuodoissa ensisijaisesti osapuolten **vuorovaikutusmotivaation** varaan.

Vuorovaikutusmotivaatiolla tarkoitettiin viestinnän osapuolien motivaatiota toimia vastavuoroisesti, spontaanisti ja monipuolisesti. Sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan vuorovaikutusmotivaation kannalta keskeistä oli se, kuinka viestinnän osapuolet suhtautuivat toistensa viesteihin ja miten he ottivat viestit huomioon omassa toiminnassaan. Lisäksi käsitys viestinnän toisen osapuolen motivaatiosta toimia vuorovaikutteisesti vaikutti siihen, kuinka motivoituneita opettajat ja opiskelijat olivat viestimään vuorovaikutteisesti.

Opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutusmotivaation lisäksi haastatteluissa mainittiin lukuisia muita opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden kannalta merkityksellisinä nähtiin opettajan ja opiskelijoiden ominaisuudet ja opetustilanteeseen liittyvät tekijät. Osa näistä tekijöistä tosin saattoi liittyä myös vuorovaikutusmotivaatioon ja sitä kautta opetustilanteen viestintään. Seuraavaan taulukkoon on koottu tiivistelmä tekijöistä, joiden haastateltavat ajattelivat olevan yhteydessä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen.

Taulukko 3. Opetusviestinnän vuorovaikutteisyyteen heijastuvat tekijät.

<b>Opettajan toiminta ja ominaisuudet</b>	<b>Opiskelijoiden toiminta ja ominaisuudet</b>	<b>Opetustilanteeseen liittyvät tekijät</b>
*suhtautuminen opiskelijoiden viestintään *opettajan ominaisuudet	*suhtautuminen opettajan viesteihin *opiskelijoiden ominaisuudet	*opetusmuoto *ryhmän ominaisuudet *teknologia *keskustelun aihe

Taulukossa on määritelty pelkistetyksi, mitkä asiat nousivat keskeisimmiksi vuorovaikutteisyyteen liittyviksi tekijöiksi opettajan ja opiskelijoiden sekä opetustilanteen osalta. Vuorovaikutteisyyteen heijastuvia tekijöitä eritellessään monet haastateltavat pohtivat, mihin vuorovaikutteisyyden ominaispiirteeseen kyseinen tekijä oli yhteydessä. Näin jo haastatteluissa tuli esille se, että erilaisilla tekijöillä oli merkitystä vuorovaikutteisyyden kannalta hieman eri tavoin.

Vuorovaikutteisyyteen heijastuvat tekijät hahmotettiin eri tavoin lähi- ja etäopetuksessa. Kaikissa opetusmuodoissa opettajan ja opiskelijoiden keskinäisviestintä nousi kuitenkin ensisijaiseksi vuorovaikutteisyyteen heijastuvaksi tekijäksi. Lisäksi eri vaiheessa opintokokonaisuutta vuorovaikutteisyyteen heijastuvat tekijät hahmotettiin eri tavoin. Opintokokonaisuuden alussa opettajan toiminnalla ja ominaisuuksilla sekä opetukseen käytetyllä teknologialla oli enemmän merkitystä vuorovaikutteisyyden suhteen kuin opintojen puolivälissä tai lukuvuoden lopussa, jolloin opiskelijoiden toiminta ja ominaisuudet nousivat keskeisempään asemaan.



## 6.2.1 Opettajan toiminta ja ominaisuudet

Opettajan toiminta ja ominaisuudet nähtiin vuorovaikutteisuuden kannalta tärkeinä sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijat kuitenkin korostivat varsinkin opintojen alkuvaiheessa opettajan toiminnan ja ominaisuuksien merkitystä viestinnän vuorovaikutteisuuden suhteen. Opintokokonaisuuden keskivaiheilla ja lopussa opettajan osuutta ei enää pidetty yhtä keskeisenä.

### Suhtautuminen opiskelijoiden viestintään

Opettajan ominaisuuksien ja toiminnan osalta tärkeimmäksi vuorovaikutukseen vaikuttavaksi tekijäksi nousi opettajan suhtautuminen opiskelijoiden viesteihin. Tulkinnat opettajan suhtautumisesta tehtiin opettajan verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän perusteella. Opettajan antama palaute opiskelijoiden viestinnästä sekä vaikutelma siitä, kuunteliko opettaja opiskelijoita, olivat tärkeässä asemassa.

Opiskelijat kertoivat, että mikäli opettaja näytti olevan aidon kiinnostunut opiskelijoiden ajatuksista, ottivat opiskelijat jatkossa entistä spontaanimmmin ja monipuolisemmin yhteyttä opettajaan. Jos taas opettaja suhtautui opiskelijoihin vähätellen tai välinpitämättömästi, opiskelijat saattoivat jatkossa vetäytyä vastavuoroisesta viestinnästä. Opiskelijoiden tavoin myös kaikki opettajat korostivat sitä, että opettajan suhtautuminen opiskelijoihin on tärkeää vuorovaikutteisuuden kannalta.

Opintokokonaisuuden alussa kun toimintakulttuuri vasta muotoutui, opettajan suhtautumisella ajateltiin olevan erityisen suuri merkitys. Tämän asian oli myös suurin osa opettajista tiedostanut ja opettajat kertoivatkin, että he pyrkivät opintokokonaisuuden alussa suhtautumaan opiskelijoiden viesteihin mahdollisimman positiivisesti.

H1/OPE4 No, tietenkin siinä et mä olen mahdollisimman aktiivinen myös vastavuoroisesti että, mä, reagoin heidän viestintäänsä ja, tärkeintä on kuitenkin se että mä todellakin reagoin ja arvostan heidän viestintäänsä että siinä ei tule tämmöstä, ettei enää halutakkaa sen jälkee viestiä.

Opiskelijat korostivat, että se, miten opettaja reagoi opiskelijoiden esittämiin puheenvuoroihin, kuten kysymyksiin, ehdotuksiin tai mielipiteisiin, vaikutti vahvasti opiskelijoiden osallistumiseen jatkossa. Opiskelijat mainitsivat useita kertoja, että mikäli opettaja reagoi opiskelijoiden ajatuksiin välinpitämättömästi tai negatiivisesti, eivät opiskelijat enää mielellään hakeudu viestintätilanteisiin kyseisen opettajan kanssa. Muutamat opiskelijat kertoivat saaneensa tietystä opettajasta sellaisen mielikuvan, että tämä ei kuunnellut opiskelijoiden puheenvuoroja. Tämä johti opiskelijoiden mukaan siihen, että opiskelijat eivät jatkossa enää halunneet juurikaan edes esittää omia ajatuksiaan kyseiselle opettajalle.

H3/OPI9 Jos se opettaja tuntuu siltä, ettei se kuuntele meitä yhtään, niin miksi määkään sille sitten ees sanosin mitään. Mutta kyllä sellanen opettaja on ällö, niinkun \*\*\*\*\*:kin, kun sille oli ihan sama, mitä me sanottiin.

Monien opiskelijoiden mukaan opettajan suhtautumisesta opiskelijoihin ja heidän viesteihinsä kertoi ensisijaisesti se, kuunteliko opettaja opiskelijoita. Haastateltavat pitivät erityisen tärkeänä sitä, että opettaja kuunteli opiskelijoita ja oli aidosti kiinnostunut heidän oppimisestaan alusta asti. Opiskelijat korostivat, että heidän oma aktiivisuutensa opetustilanteessa oli toki tärkeää, mutta että opetustilanne ei voi olla aidosti vuorovaikutteinen vastavuoroisuuden suhteen, mikäli opettaja ei kuuntele opiskelijoita.

H3 Millanen opettaja sitten pystyy siihen vuorovaikutukseen?  
OPI1 Nii no semmonen, et on kuunnellu mitä on asiaa, niinku oikeesti.

Kuuntelemisen lisäksi se, minkälaista palautetta opettaja antoi opiskelijoiden viesteistä, nähtiin tärkeänä vuorovaikutteisuuden suhteen. Palautteella tarkoitettiin sekä verbaalista palautetta, kuten opiskelijoiden puheenvuorojen kommentoimista, että nonverbaalista palautetta, kuten eleitä ja ilmeitä. Opettajan antamalla palautteella ajateltiin olevan merkitystä opiskelijoiden vuorovaikutusmotivaation myös siten, että negatiivisena koettu palaute vähensi motivaatiota osallistua viestintään. Noin puolet opiskelijoista liitti opettajan antaman negatiivisen palautteen kasvojen menettämisen pelkoon.

Kasvojen menettämisen pelko nähtiin keskeisenä viestintähalukkuutta vähentävänä tekijänä. Kasvojen menettämiseen liitettiin ensisijaisesti opettajan antama palaute muiden opiskelijoiden läsnäollessa. Opiskelijat korostivat, että negatiivinen palaute muiden läsnäollessa tuntui pahemmalta kuin kahden kesken saatu negatiivinen palaute.

H3 Mitkä asiat vaikutti siihen, miten nuo vastavuorosuus, spontaanisuus ja osallistuminen sit toteutu?

OPI4 Tietysti et miten se opettaja niinku tarrautuu kysymykseen, et jos se pitää niinku tyhmänä ni en mä toista kertaa sille esitä yhtää mitää, ainakaan muitten nähen.

Opiskelijat tarkkailivat kertomansa mukaan opetustilanteissa sitä, miten opettaja vastasi muiden opiskelijoiden viesteihin. Mikäli opettaja suhtautui ylipäättään positiivisesti opiskelijoiden puheenvuoroihin, saattoi opiskelijoiden viestintähalukkuus kasvaa ja spontaani ja monipuolinen viestintä lisääntyä. Toisaalta negatiivinen suhtautuminen opiskelijoiden viesteihin saattoi aiheuttaa opiskelijoissa sen, että kasvojen menettämisen pelko vähensi viestintähalukkuutta.

H3 Kuinka opettajan toiminta vaikutti aktiivisuuteesi?

OPI8 No se aika paljo että, ku kattoo että miten se kommentoi muitten tai vastaa muitten opiskelijoitten kommentteihin, että jos se vaikuttaa hirveen tyylylle ni, kyllä sitä mielummin pitää suunsa kii ku tulee nolatuks koko luokan edessä.

Muutaman opiskelijan mukaan opettajat kannustivat opiskelijoita vuorovaikutukseen joskus myös ilman, että opettajat todella halusivat vuorovaikutusta. Opiskelijat kertoivat esimerkkinä, että opettaja saattoi ilmaista verbaalisesti halunsa keskustella opiskelijoiden kanssa, mutta samalla välittää nonverbaalisesti, ettei vuorovaikutus ole toivottavaa. Moni opiskelijoista kertoi esimerkkitilanteena opetuskeskustelun, jossa opettaja pyysi opiskelijoita esittämään kysymyksiä, mutta antoi samalla sellaisen vaikutelman, etteivät kysymykset ole tervetulleita.

Opiskelijoiden kokemusten mukaan pyyntö kysymysten esittämisestä ei aina ole aito kannustus vuorovaikutteiseen keskusteluun, vaan pikemminkin opettajan tapa lopetella opetustuokiota. Opiskelijat korostivat, että aitous opettajan suhtautumisessa

opiskelijoiden viestintään on tärkeää, eikä opettajan näin ollen tarvitsisi esittää keskusteluun kannustavia lausahduksia, ellei hän todella halua keskustella opiskelijoiden kanssa. Samaa mieltä opiskelijoiden kanssa olivat opettajat, jotka painottivat opettajan aidon kiinnostuksen merkitystä. Nämä opettajat korostivat, että opettajan tulisi olla kiinnostunut sekä opetettavasta aiheesta että opiskelijoiden kanssa keskustelusta.

H3/OPI14 Et vaikka se sanois että saa kysyä niin, se on ihan eri asia et miten se sen ilmasee, jos niinku on sillee et onko teillä jotain kysyttävää et ettei se vaan jää sellaseks niinku tyhjäksi lauseeks niin et se ois semmosta todellaki semmosta vuorovaikutusta.

Kaikki opettajat pohtivat omaa osuuttaan vuorovaikutteisuuden rakentamisessa. Opettajien mukaan heillä oli vastuu viestinnän kontrolloimisesta ja koordinoimisesta varsinkin opetuskokonaisuuden alkuvaiheessa. Opettajat kertoivat, että koska vastuu viestinnästä oli heillä, heidän toimintansa opetuskokonaisuuden alussa vaikutti merkittävästi siihen, kuinka vuorovaikutteista viestinnästä jatkossa muodostuu.

H1 Mitkä asiat sit vaikuttaa siihen, tuleeks siitä viestinnästä vuorovaikutusta?  
OPE2 No siinnähän nyt tietenki meillä on aika, aika suuri vastuu myös, opettajina.

Vaikka opettajat ajattelivat vastuun vuorovaikutteisen opetusviestinnän rakentamisesta olevan heillä, opettajat toivat kuitenkin esille, että opiskelijoiden viestinnällä on myös vaikutusta sekä opettajien viestintään että koko tilanteen vuorovaikutteisuuteen. Opettaja yksin ei siis voinut luoda vuorovaikutteista opetustilannetta.

Opetusmuodoista videoneuvottelua pidettiin opetusmuotona, jossa opettajan suhtautumisella opiskelijoiden viestintään oli suuri merkitys vuorovaikutteisuuden kannalta. Opettajien ja opiskelijoiden mukaan jo videoneuvottelun tekninen toteutus oli sellainen, että opettajan valta kontrolloida ja koordinoida viestintää välittyi vahvempana kuin esimerkiksi kasvokkaisviestintään pohjautuvissa opetusmuodoissa. Videoneuvottelussa opettaja esimerkiksi saattoi siirtää yhteyden tietylle paikkakunnalle, mikäli halusi juuri kyseisen ryhmän käyttävän puheenvuoroja ja muiden olevan hiljaa.

Opettajan keskeyttäminen videoneuvottelussa oli myös opiskelijoiden mukaan hankalaa, koska saadakseen äänensä kuuluviin tuli keskeyttäjän ensin saada mikrofoni itselleen. Näin ollen viestinnän spontaanisuus ja osallistumistapojen monipuolisuus hankaloitui teknologian vuoksi.

H3 Vaikuttaako etäopiskelussa opettajan persoona siihen aktiivisuuteen?  
OPI17 Kyllä varmasti vaikuttaa, ainaki, mitä ite muistelee ku joku videoluento oli semmonen et se oli tylsä ihminen ja esitteli vaan omaa hienoo puhelintaan, ei se hirveesti kiinnostanu, eikä se ollu kiinnostunu meistä.

Samoin kuin kasvokkaisviestintään perustuvissa opetusmuodoissa, myös tekstipohjaisessa viestinnässä käsitys siitä, kuinka opettaja suhtautuu saamiinsa yhteydenottoihin ohjaili opiskelijoiden toimintaa. Mikäli opiskelijoilla oli mielikuva siitä, että opettaja suhtautuu myönteisesti opiskelijoiden yhteydenottoihin, opiskelijat ottivat mielellään yhteyttä opettajaan ja jatkoivat keskustelua esimerkiksi sähköpostin välityksellä kommentoimalla opettajan viestejä.

H3 Millaiseen opettajaan otit mielelläsi yhteyttä?  
OPI20 No, semmosee joka on antanu aikasemmin semmosen vaikutelman et, aina voi kysyä kaikkea, ja, ollu tämmöne miellyttävä eikä mikää töykee ja töksäyttelevä, sillai ainaki aattelee et jos sellaselle laittaa sähköpostia nii se vastauski tulee olemaa sellanen tyly ja, sellane että ei nyt tollasia kannata kysyäkkää.

Haastatteluissa tuli esille, että yksi tapa yrittää tehdä viestinnästä aktiivisempaa tietokoneavusteisessa opetuksessa on pakottaa opiskelijat keskustelemaan sekä keskenään että opettajan kanssa. Pakottamisella viitattiin toimintaan, jossa opettaja velvoitti opiskelijat jollakin tavalla osallistumaan opetuskeskusteluun. Esimerkiksi tietoverkkoon rakennetussa oppimisympäristössä opiskelija saatettiin velvoittaa kommentoimaan opettajalta saamaansa palautetta. Velvoite liittyi opintosuorituksen hyväksymiseen. Pakottamista ei nähty kuitenkaan vuorovaikutteisuutta tukevana toimintatapana. Haastateltavat ajattelivat, että opiskelijat saattoivat kyllä osallistua keskusteluihin, mikäli heidät velvoitettiin siihen, mutta aito vuorovaikutteisuus estyi.

Keskusteluihin pakottamiseen liitettiin vahvasti viestinnän kontrolloiminen ja koordinoiminen. Kontrolli ja koordinoiminen eivät haastateltavien mukaan kuuluneet aidosti vuorovaikutteiseen opetusviestintään, koska viestinnän tulisi olla spontaania ja monipuolista. Opiskelijoiden velvoittamista keskusteluihin osallistumiseen käytettiin kuitenkin jonkin verran erityisesti silloin, kun opettaja ei löytänyt muuta toimintatapaa opiskelijoiden aktivoimiseksi.

H2 Miten sitä sitten yritetään puskea käyntiin?

OPE6 No yks mitä tässä on käytetty niin on pakottaminen, eli on pakotettu keskustelemaan niistä teemoista.

Yksi opettajista kuitenkin ajatteli, että opettajan tehtävä ei ole ensisijaisesti kannustaa opiskelijoita osallistumaan opetuskeskusteluihin varsinkaan silloin, kuin kyseessä on ryhmä aikuisopiskelijoita. Opettaja kertoi turhautuneensa välillä siihen, että hän joutui kannustamaan opiskelijoita ottamaan yhteyttä ja osallistumaan keskusteluihin. Kyseinen opettaja huomautti, että koska opiskelijat olivat vapaaehtoisesti valinneet tietyn opetuskokonaisuuden, heillä olisi tavallaan velvollisuus myös osallistua opetukseen vapaaehtoisesti, ilman pakkoa tai erityistä kannustusta.

H1/OPE1--kun on tottunu aikuisten kanssa toimimaan niin se on vähän se ap tu juu asenne, et ohjausta ne saa jos osaa pyytää ja se on oma vika jos ne ei niinku aktiivisesti osallistu siihe toimintaan.

Opettajat kertoivat pyrkineensä mukauttamaan viestintäänsä opiskelijoiden viestinnän perusteella myös etäopetuksessa. Viestinnän mukauttaminen liitettiin vastavuoroisuuteen ja sitä kautta vuorovaikutteiseen opetusviestintään. Opettajat kertoivat, että viestinnän mukauttaminen oli tärkeää opiskelijalähtöisyyden kannalta. Opettajat korostivat, että he pyrkivät mukauttamaan viestintäänsä myös etäopetuksessa opiskelijoista tekemiensä tulkintojen perusteella. Monissa haastatteluissa tuli esille, että tulkintojen tekeminen voi etäopetuksessa olla joskus vaikeaaakin nonverbaalisten vihjeiden niukkuuden vuoksi.

H1 Mitkä asiat vaikuttaa siihe vuorovaikutukseen?

OPE2 No kyllähän se tietenki että, ihan semmoset a-asiatkin et niinku millä mielellä vaikka puhelin soi jos otetaan esimerkiksi vaikka puhelinsoitto että jos siellä opiskelija on kovin synkeänä ja sillai tai sitten niinkun jotenkin, niin sitte se ehkä on semmosta ehkä enemmän semmosta auttavaa.

Kaikissa opetusmuodoissa viestinnän vuorovaikutteisuuteen liittyvistä tekijöistä keskeisimmäksi nousi osapuolten vuorovaikutusmotivaatio. Sen lisäksi, että kumpikin osapuoli itse oli motivoitunut viestimään vuorovaikutteisesti, oli tärkeää, että myös toisesta osapuolesta välittyi motivaatio osallistua. Opettaja, joka kuunteli opiskelijoita, liitti omat sanomansa opiskelijoiden esille tuomiin asioihin ja antoi positiivista palautetta opiskelijoiden viestinnästä, vaikutti opiskelijoiden mukaan motivoituneelta viestimään vuorovaikutteisesti. Sekä opettajan motivaatio viestiä vuorovaikutteisesti että opiskelijoiden päätelmät opettajan vuorovaikutusmotivaatiosta olivat siten haastateltavien mukaan tärkeitä vuorovaikutteisuuden kannalta.

H1 Mitkä asiat vaikuttaa siihen sun kuvaamaan opettajan ja opiskelijan vuorovaikutukseen?

OPI6 Varmaa, molemminpuolinen motivaatio, niinku keskustella vastavuorosesti.

Opiskelijat ajattelivat, että opettajan vuorovaikutusmotivaation taustalla oli aito kiinnostus opiskelijoita ja heidän opiskeluaan kohtaan. Opiskelijat ajattelivat siten opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden kertovan myös jotakin siitä, kuinka opettaja suhtautui opiskelijoihin ja heidän opiskeluunsa. Erityisen tärkeänä opettajan toiminnan merkitys vuorovaikutteisuudelle nähtiin opetuskokonaisuuden alussa, koska silloin opiskelijat muodostivat mielikuvia siitä, kuinka opettaja suhtautuu opiskelijoiden viesteihin ja itse opiskelijoihin.

Mikäli opiskelijat ajattelivat opettajan suhtautuvan opiskelijoiden viesteihin ja vuorovaikutteisuuteen positiivisesti, opiskelijat motivoituivat jatkossakin toimimaan vuorovaikutteisesti. Vuorovaikutusmotivaatio oli siis keskeinen tekijä vuorovaikutteisen opetusviestinnän kannalta, koska sekä osallistujien käsitys toisen osapuolen vuorovaikutusmotivaatiosta että osallistujien oma vuorovaikutusmotivaatio heijastuivat opetustilanteiden viestintään.

## Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet

Haastatteluissa tuli esille, että opiskelijoiden välillä oli yksilöllisiä eroja sen suhteen, kuinka paljon opettajan ominaisuudet vaikuttivat opiskelijoihin ja heidän vuorovaikutusmotivaatioonsa. Osa opiskelijoista kertoi opiskelevansa vain asiasisällön vuoksi, eikä opettajan ominaisuuksilla näin ollen ollut väliä. Toinen puoli opiskelijoista kuitenkin ajatteli opettajasta syntyvän vaikutelman olevan hyvinkin tärkeä sen suhteen, halusivatko opiskelijat olla opettajan kanssa tekemisissä.

H3 Mihin asioihin se opettajan persoona vaikutti?

OPI20 Ehkä se on tavallaa opiskelijastaki kiinni et jos on hirveen sellanen et ihminen on tärkeä, toistethan vaan saattaa kuunnella sen luennon ja ei sillä niin väliä kuka sitä pitää.

Opiskelijat huomauttivat, että vaikka opetustilanteessa viestittiin, ei viestintä ollut silti aina vuorovaikutteista varsinkaan opintokokonaisuuden alussa. Vuorovaikutuksen toimimattomuuteen opiskelijat esittivät useita erilaisia syitä. Kaksi opiskelijaa perusteli vuorovaikutteisuuden puuttumista opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin vedoten. Nämä opiskelijat ajattelivat, että opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet vaikuttivat siihen, ettei opettaja kyennyt kuuntelemaan opiskelijoita ja viestimään vastavuoroisesti.

H2 Kuinka opettajan toiminta vaikuttaa?

OPI13 On se opettajasta kiinni, ehkä se vois, niinku selvittää selkeesti vaikka että jos on uus ohjelma tai jotain eikä vaan että nyt aukaskaa ne hommat, et yks kerta ainaki oli niin epätoivone et ei siihe saanu tolkkua vaikka yritti kysästäkki, eikä se ope kiinnostunu meistä eikä siis ollu vuorovaikutusta, mut se olikin tosi, sellane itseensävetäytyvä.

Opettajan viestintäkäyttäytyminen ja henkilökohtaisen ominaisuudet ja luonteenpiirteet olivat kuuden opiskelijan ja kolmen opettajan mielestä selkeästi yhteydessä toisiinsa. Nämä haastateltavat arvelivat, että ystävällinen ihminen myös viestii ystävällisesti. Toisaalta yksi opettajista huomautti, että tietyllä tavalla viestivästä ihmisestä saatetaan muodostaa myös mielikuva, joka ei liity kyseisen henkilön muita ominaisuuksia kovin totuudenmukaisesti. Tämän opettajan mukaan oli siis vaikea sanoa, vaikuttiko esimerkiksi opettajan luonne siihen, kuinka hän viestii, vai tehdäänkö tietyllä tavalla viestivän opettajan luonteesta tietynlaisia päätelmiä.



Vaikka opettajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla katsottiinkin olevan vaikutusta viestinnän vuorovaikutteisuuteen, tärkein tekijä opiskelijoiden mukaan oli kuitenkin se, kuinka opettaja suhtautui viestintään opiskelijoiden kanssa. Tosin asiat liittyvät selvästi toisiinsa. Mikäli opettaja suhtautui positiivisesti opiskelijoiden viestintään ja opettajan viestit koettiin pääosin positiivisina, muodostui myös opettajasta helpommin positiivinen mielikuva. Välittömästi ja opiskelijoiden viestintään positiivisesti suhtautuvasta opettajasta syntyi helposti positiivinen vaikutelma, kun taas opettajaa, jonka kanssa viestintä ei toiminut, pidettiin usein myös muiden ominaisuuksiensa osalta negatiivisempänä.

H1 Mitkä asiat vaikuttaa sit siihen et miten mielellään sä juttelet sen opettajan kanssa?

OPI11 No se opettajan se asenne siihen ja motivointi ja jos se opettaja on vaikeesti lähestyttävä, nii se on kumminki se auktoriteetti sitte, ei ehkä tuoda nii helposti omia, mielipiteitä esille.

Avoimuus, läheisyys ja lämminhenkisyys olivat ominaisuuksia, jotka sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan saattoivat edesauttaa vuorovaikutteisen viestinnän syntymistä opetustilanteessa. Välittömältä tuntuva opettajaa oli helppo lähestyä sekä kasvokkaistilanteissa että etäopetuksen eri muodoissa. Osa opiskelijoista kertoi, että välittömyyteen liittyi myös mielikuva empaattisesta suhtautumisesta opiskelijoita kohtaan. Näiden opiskelijoiden mukaan välittömän opettajan kanssa oli vaivatonta puhua myös ongelmallisista asioista, koska opettajasta välittyi sellainen mielikuva, että hän todella kuunteli opiskelijoita ja halusi auttaa heidän ongelmissaan.

H3 No millasta se sellanen viestintä, ihan käytännössä sit oli?

OPI2 No et se on tosi sellanen välitön, avoin ja lämminhenkinen se ohjaus niin, kyllä se silloin helpommin, itekki on aktiivinen ja, et se ei pidä tavallaan sellasta etäisyyttä se, ohjaaja.

Opettajan positiivisten ominaisuuksien lisäksi haastateltavat mainitsivat myös sellaisia opettajan ominaisuuksia, jotka saattoivat hankaloittaa vuorovaikutteisuutta. Positiivisen vaikutelman lisäksi myös negatiivinen vaikutelma opettajasta saattoi vaikuttaa viestintään.

Muutammat opiskelijat korostivat, että mikäli opettajasta syntyy negatiivinen vaikutelma, eivät opiskelijat mielellään esitä omia ajatuksiaan ääneen. Nämä opiskelijat kertoivat esimerkkejä opettajista, joista syntyi välinpitämätön tai vihamielinen vaikutelma. Kyseisiä ominaisuuksia pidettiin asioina, jotka saattoivat hankaloittaa vuorovaikutteista viestintää.

H2 Mitkä asiat vaikuttaa siihen, puhutko opettajalle lähi-tilanteissa?  
OPI5 No se vaikuttaa se opettajan persoona et jos se on sen olonen et jos sille jotain sanoo niin se suuttuu tai jotain, että jos se suostuu kuuntelemaan ees oppilaitaan.

Lisäksi se, kuinka "tutuksi" opiskelijat tunsivat opettajan ja muut opiskelijat, vaikutti opiskelijoiden keskusteluhalukkuuteen varsinkin opintojen alussa. Tutuus liittyi opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen sekä lähi- että etäopetuksessa. Opiskelijoiden mukaan se, kuinka tuttu opettaja oli, vaikutti heidän viestintähalukkuuteensa myös etäopetuksessa. Kaikki opiskelijat korostivat, että tuttuun opettajaan otettiin yhteyttä mieluummin sähköpostitse, puhelimitse tai tietoverkkopohjaisessa oppimisympäristössä. Tuttuun opettajaan otettiin varsinkin opintojen loppupuolella yhteyttä silloinkin, kun tarve opettajan ohjaukseen nähtiin melko pieneksi. Vieraaseen opettajaan ei otettu yhteyttä samankaltaisissa asioissa. Tuntematonta opettajaa lähestyttiin vasta silloin, kun tuttuja opettajia ei tavoitettu ja tuen tarve koettiin suureksi.

H3 Millaiseen opettajaan otit mielelläsi yhteyttä?  
OPI4 Kyllä siinä niinku kriteerinä on et se on niinku tuttu, että on helpompi niinku sillee soittaa ja kysyä jotain itsestäänselvääki.

Opiskelijat kokivat, että täysin vieraaseen opettajaan yhteyden ottaminen on kiusallista ja vaikeaa. Vieraille ihmiselle viestimisen vaikeutta perusteltiin sillä, että tuntematon opettaja ei tiennyt opiskelijoista ja näiden opinnoista mitään. Lisäksi puolet opiskelijoista mainitsi, että he tuntevat epävarmuutta, mikäli eivät tiedä, minkälaisen opettajan kanssa he ovat tekemisissä.

H3/OPI1 Musta on vähä tylsä soittaa semmoselle ihmiselle et katot vaan opinto-oppaasta että jaha, tän niminen, ja et yhtää tiijä kuka se on ja ku se on vieras nii ei se yhtään tunne muakaa, et en kyllä soittele kun tutuille.

Opettajan asiantuntemuksen katsottiin myös vaikuttavan siihen, miten innokkaasti opiskelijat haluavat hänen kanssaan keskustella. Opiskelijat olivat havainneet, että sellainen opettaja, joka vaikutti asiantuntevalta ja varmalta, innosti opiskelijoita kysymään ja kommentoimaan. Toisaalta taas epävarman tuntuinen opettaja saattoi vähentää opiskelijoiden halukkuutta osallistua keskusteluun. Koska sekä opettajat että opiskelijat ajattelivat, että viestintä on vuorovaikutteista vasta sitten kun kaikki osapuolet osallistuvat siihen, vaikutti opettajan asiantuntemus myös viestinnän vuorovaikutteisuuteen.

H2 Mitkä asiat opettajassa vaikuttaa?

OPI2 No jos se esimerkiksi näyttää siltä että se on oikeesti perehtynyt asiaan niin kyllähän siltä silloin kysyykin mielellään, jos se tuntuu että opettaja on itekki epävarma asiasta niin eipä siinä silloin synny paljo keskusteluakaan.

Myös opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet heijastuivat tilanteiden vuorovaikutteisuuteen; niin vastavuoroisuuteen, spontaaniuteen kuin osallistumistapojen monipuolisuuteenkin. Opettajat korostivat kuitenkin ominaisuuksiensa suhteen vuorovaikutteista näkökulmaa. Opettajien mukaan vuorovaikutteisuutta edesauttava opettaja oli ominaisuuksiltaan sellainen, josta syntyy välitön ja ystävällinen vaikutelma.

H3 Kuinka oma toimintasi vaikutti viestinnän vastavuoroisuuteen?

OPE6 Nii et jotku ihmiset on persoonallisuudeltaa, esittämistyyliltä semmosia, joille on ehkä helpompi puhua, tai ne antaa tilaa, tilaa sille puhumiselle ja sit, asioitten käsittelytapa ensinnä.

Opettajat ajattelivat, että opettaja, jota on helppo lähestyä, kannustaa opiskelijoita aktiivisuuteen. Opiskelijoiden aktiivisuuden lisäksi opettajat muistuttivat vuorovaikutteisen opetusviestinnän sisältävän myös opettajan opiskelijalähtöisen lähestymistavan. Opettajien tulisi tämän lähestymistavan mukaan kuunnella opiskelijoita ja muokata uusi informaatio sekä opiskelijoille annettava palaute opiskelijoiden aikaisemman tiedon ja kokemusten mukaan. Opiskelijalähtöinen ajattelu korosti siten vastavuoroisuuden merkitystä.

## 6.2.2 Opiskelijoiden toiminta ja ominaisuudet

Samoin kuin opettajan suhtautuminen opiskelijoiden viesteihin, myös opiskelijoiden suhtautuminen opettajan viesteihin nähtiin tärkeänä vuorovaikutteisuuden heijastuvana tekijänä. Opettajat korostivat opiskelijoiden viestinnän merkitystä vuorovaikutteisuuden vaikuttavina tekijöinä selkeämmin kuin opiskelijat itse. Opettajat kertoivat, että opiskelijoiden innostuneisuus ja aktiivinen osallistuminen aiheuttivat positiivisia tuntemuksia opettajassa. Opiskelijoiden aktiivisuuden katsottiin heijastuvan opettajan toimintaan, mikä puolestaan innosti opiskelijoita olemaan jatkossakin aktiivisia.

### Suhtautuminen opettajan viestintään

Kaikki haastateltavat toivat esille, että heidän havaintojensa mukaan opiskelijoiden suhtautuminen opettajaan vaikutti siihen, kuinka opettaja jatkossa viesti ja kuinka vuorovaikutteiseksi keskustelut muodostuivat. Varsinkin opettajat itse kertoivat runsaasti esimerkkejä siitä, kuinka opiskelijoiden suhtautuminen opettajan viestintään vaikutti koko tilanteen vuorovaikutteisuuteen. Opettajat toivat esille, että mikäli opiskelijat osoittivat kiinnostuneisuutta kuuntelemalla ja antamalla positiivista palautetta opettajien viesteistä, motivoituivat opettajat itsekin toimimaan tilanteessa parhaalla mahdollisella tavalla.

H1 Joo, mites ihan sellaseen aktuaaliseen toimintaan sitte?

OPE1 No ainaki sellasta, se on tietysti, jos niinku opiskelija niinku, opiskelija niinku selvästi osottaa sitä niinku et ne on kiinnostuneit nii siinähan tulee vaan itelle niinku sellasta innostusta ja pystyy niinku ehkä, niinku panostaa vielä, jotenki niinku paremmin siihe.

Opettajilla oli kokemusta myös tilanteista, joissa opiskelijat eivät olleet motivoituneita opettajan ja opiskelijoiden väliseen vuorovaikutukseen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat kertoivat opetustilanteista, joissa opiskelijat eivät vaikuttaneet kiinnostuneilta.

Vaikutelma siitä, ovatko opiskelijat kiinnostuneita, syntyi siten osin vuorovaikutukseen osallistumisen perusteella.

H2/OPE1 No sellanen tilanne et huomaa että ihmiset ei ookka kiinnostuneita, ni et siellä alkaa jossain niinku sellanen niinku toisenlainen pulina siellä jossain suunnassa ja ihmiset kattoo kelloo ja, ihmiset lähtee ni, kyllähä sitä silloin niinku vähä niinku pysähtyy, eipä siinnä paljon vastavuorosesti viestitä ku ne viestii keskenää.

Pari opettajaa kertoi myös esimerkkejä siitä, kuinka he ovat toimineet saadakseen opiskelijat jälleen osallistumaan opetukseen. Yksi tapa puuttua opiskelijoiden passiivisuuteen tai häiriökäyttäytymiseen oli muistutus siitä, että opetustilanteeseen osallistuminen ei ole pakollista.

H3/OPE2 Opiskelijat niinku kertakaikkiaan vaan koko ajan keskenään pälätti siellä ja teki jotaki että, mää oon vaan sit sanonu et hei, et nää on niinku vapaaehtosia nää, tää luennoille osallistuminen ja että jos teitä ei kiinnosta nii tehä voitte mennä poiski.

H1 Menikö ne?

OPE1 Ei, sen jälkeen ne oli aika hirvee innostuneena mukana niinku siinä.

Osa opettajista korosti tehneensä runsaasti huomioita opiskelijoista ja mukauttaneensa omaa toimintaansa opiskelijoiden viestinnän perusteella. Näin ollen opettajien viestintään vaikutti hyvin paljon se, miten opiskelijat toimivat ja minkälaisia tulkintoja opettaja tästä toiminnasta teki. Opettajat arvelivat lähiopetustilanteiden olevan erityisen keskeisessä asemassa opiskelijoilta saatavien vihjeiden suhteen. Koska etäopetuskontekstissa opettajan mahdollisuudet saada vihjeitä opiskelijoilta olivat rajalliset, saattoi lähiopetuksen viestintä määrittää myös etäopetuskontekstin viestintää. Lähiopetustilanteissa haettiin vihjeitä ja ikään kuin muodostettiin toiminnan normeja, jotka saattoivat heijastua siihen, kuinka etäopetuskontekstissa viestittiin.

H1 Milläs lailla se opiskelijoiden viestintä heijastuu sun viestintää?

OPE6 No tietysti sitä on tai pyrkii ainaki niissä lähiopetustilanteissa olemaa aika sensitiivinen, niin sitä kautta vähän tietää, miten toimia tietoverkossaki.

Opettajat huomauttivat, että myös opiskelijoiden passiivisuus ja viestinnästä vetäytyminen heijastuu opettajan toimintaan ja sitä kautta koko opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen. Osa opettajista oli varsin turhautuneita siitä, että opetustilanteissa ei syntynyt vuorovaikutteista keskustelua heidän toivomallaan tavalla.

H2 Milläslailta se opiskelijoille viestintä on heijastunu sun omaan toimintaan?  
OPE3 No, sillai että joskus on aika turhauttavaa ku yrittää ja yrittää ja mitää ei niinku tapahdu niin tulee itellekki sellanen olo että joo, selvä, että hyvä et meillä on tää videoilta tänään.

Vastakohtaisena esimerkkinä opiskelijoiden passiivisuudelle haastatteluissa mainittiin usein, että aktiiviset ja vuorovaikutukseen hakeutuvat opiskelijat innostivat opettajaa toimimaan vuorovaikutteisesti. Opiskelijoiden positiivinen suhtautuminen siis lisäsi opettajan motivaatiota toimia vuorovaikutteisesti.

H2/OPE4 Niinku sillai et tietysti jos he on niinku, keskustelee niin sit se innostaa taas itteeki taas et hyvä, niinku ihanaa, että nyt ne puhuu vihdoon ja viimein niinku ja sitten niinku, itekki on siinä mukana samalla lailla.

Opettajien ja opiskelijoiden mielipiteet voisi yhdistää osallistujiin liittyvien vuorovaikutteisuuteen heijastuvien tekijöiden osalta pääpiirteittäin seuraavalla tavalla: opettajan viestintä vaikutti opetuskokonaisuuden alussa opiskelijoiden viestintään. Opiskelijoiden viestintä puolestaan vaikutti opettajan viestintään ja siihen, minkälaista palautetta hän opiskelijoille antoi. Tämä taas vaikutti opiskelijoiden viestintähalukkuuteen, mikä taas vaikutti opettajan toimintaan.

Samoin kuin opettajien suhteen, myös opiskelijoiden kohdalla voidaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen heijastuvia tekijöitä koota yhteen vuorovaikutusmotivaation käsitteen avulla. Kuten opettajatkin, myös opiskelijat tekivät päätelmiä toisen osapuolen vuorovaikutusmotivaatiosta. Vaikutelma opettajan vuorovaikutusmotivaatiosta saattoi heijastua opiskelijoiden omaan vuorovaikutusmotivaatioon ja sitä kautta viestintään opetustilanteissa. Siten kummankin osapuolen vuorovaikutusmotivaatio ja arvio toisen osapuolen motivaatiosta heijastui viestintään opetustilanteessa.

## Opiskelijoiden henkilökohtaiset ominaisuudet

Opiskelijat itse ajattelivat ominaisuuksiensa vaikuttavan opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen erityisesti lähiopetustilanteissa. Teknologian avulla toteutettua viestintää pohtiessaan opiskelijat vetosivat vain harvoin itseensä liittyviin tekijöihin vuorovaikutteisuutta kuvatessaan. Opettajilla oli kuitenkin tapana etäopetuksen vuorovaikutteisuutta pohtiessaan ottaa esille myös opiskelijoiden ominaisuudet ja niiden heijastuminen vuorovaikutteisuuteen. Opiskelijoiden ominaisuuksista mainittiin useimmin aktiivisuus tai passiivisuus, jotka puolestaan viittasivat opiskelijoiden osallistumiseen ja toimintatapoihin.

Muutama opiskelija eritteli itse omia henkilökohtaisia ominaisuuksiaan ja toimintatapojaan ja pohti niiden heijastumista opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen. Opiskelijat arvelivat, että heidän oma aktiivisuutensa tai passiivisuutensa heijastui sekä opettajan että muiden ryhmäläisten toimintaan. Aktiivisuuden vaikutus opetustilanteiden vuorovaikutteisuuden suhteen nähtiin kahdella tapaa; joko siten että opiskelijat tietoisesti vähensivät osallistumistaan vuorovaikutukseen, tai siten, että opiskelijat osallistuivat entistä aktiivisemmin keskusteluihin. Osa aktiivisiksi itsensä kokevista opiskelijoista pyrki tietoisesti olemaan hiljaa ja vähentämään aktiivisuuttaan, jotta muutkin saisivat puhua. Nämä itseään aktiivisina opetuskeskusteluihin osallistujina pitäneet opiskelijat tunsivat välillä olevansa liian aktiivisia muihin opiskelijoihin verrattuna.

H2 Kuinka oma toimintasi on vaikuttanut?

OPI4 No kyllähän se sillee et ku mä oon kauheen suulas ihminen niin välillä tulee semmonen olo et mitäs mää nyt tässä pälpätän et haluis et kaikilla ois kysyttävää ja sit ei ehkä aina kehtaa kysyä kun tuntuu et muille ei jää ikinä mikää epäselväks ja mulle jää aina kaikki epäselväks ni, sit tulee semmone kankeus.

Toinen toimintamuoto aktiivisilla opiskelijoilla oli osallistua viestintään aktiivisesti, koska muut opiskelijat olivat passiivisia eikä kukaan muu tuntunut keskustelemaan opetustilanteessa. Nämä aktiiviset opiskelijat halusivat ikään kuin varmistaa, että

opetustilanteessa syntyy edes jonkinlaista vuorovaikutusta. Opiskelijat, jotka mielsivät itsensä passiiviseksi, perustelivat passiivisuuttaan lähiopetustilanteissa usein sillä, etteivät he ehtineet kommentoida esillä olevia asioita riittävän nopeasti.

H2 Kuinka itse olet toiminut?

OPI5 No, aika passiivinen, minä oon semmonen ihminen et jos on tilanne jossa voi kommunikoida ja sanoo jotain niin yleensä mulle tulee vasta paljo paljo jälkeenpäin semmonen että hitsi kun ois pitäny sanoo siinnä ja siinnä semmosta, jotenki ku ne asiat tulee niin äkkiä, niin ei niihin sitte kerkiä kommentoimaan.

Opiskelijoiden motivaation ja vireystilan arveltiin olevan yhteydessä siihen, kuinka vuorovaikutteiseksi viestintä opetustilanteissa muodostui varsinkin spontaaniuden ja osallistumistapojen monipuolisuuden suhteen. Toisaalta opettajat ja opiskelijat kertoivat kaikissa lukuvuoden varrella toteutetuissa haastatteluissa, että viestinnän vuorovaikutteisuus heijastuu opiskelijoiden motivaatioon. Viestintä ja motivaatio olivat siten haastateltavien mukaan yhteydessä toisiinsa, mutta yhteyden määrittelemisen oli monimuuotoista.

H3 Kuinka opiskelijoiden toiminta vaikutti vuorovaikutteisuuteen?

OPE2 Jos on viiminen luento ennen viittä ja kaikki haluaa pois niin on se luonnollista et silloin se vuorovaikutus saattaa olla jo vähä väsyneempää ja, niinku siinnä mielessä että kaikki jo haluaa lähtee pois.

Opiskelijat kertoivat, että heidän oman toimintansa lisäksi myös toisten opiskelijoiden toiminta vaikutti viestinnän vuorovaikutteisuuteen. Opiskelijoilla oli vahva mielipide siitä, että toisten opiskelijoiden aktiivisuus vaikutti heidän omaan osallistumiseensa, varsinkin osallistumistapojen monipuolisuuteen ja viestinnän spontaaniuteen.

H2/OPI19 Sit se vaikuttaa myös se että, niinku ne muutki opiskelijat oikeestaan vaikuttaa, että jos muut on vaan hirveen passiivisia ja ei niin kiinnostuneen olosia niin sitte, saattaa tulla sellanen että nyt pittää jottain sannoo tässä.

Opiskelijoiden asenteiden ja aiempien kokemusten katsottiin myös osaltaan heijastuvan heidän aktiivisuuteensa. Opiskelijat olivat tavallaan tottuneet tiettyihin toimintatapoihin opetustilanteessa ja noudattivat aiemmin oppimiaan toimintatapoja



myös uusissa opetustilanteissa. Toimintakulttuurin muotoutuminen uudessa opintokokonaisuudessa oli siten tärkeässä asemassa uudenlaisten toimintatapojen omaksumisen suhteen.

Opiskelijoiden ominaisuuksista puhuttaessa viitattiin usein myös tiettyihin viestintätaitoihin. Sekä opettajat että opiskelijat olivat sitä mieltä, että vuorovaikutteiseen viestintään osallistuminen vaatii tiettyä taitotasoa sekä kasvokkaisviestintään perustuvassa lähiopetuksessa että koulutusteknologian avulla toteutetussa etäopetuksessa. Lähiopetustilanteissa opettajat korostivat opiskelijoiden taidoista kuuntelemiseen liittyviä taitoja, mutta myös uskallusta esittää omia mielipiteitään ja perustella oma kantansa. Koulutusteknologian avulla toteutetussa etäopetuksessa puolestaan opettajat ajattelivat opiskelijoiden tarvitsevan viestintävälineen käyttöön liittyviä taitoja sekä tekstipohjaisessa viestinnässä kirjallisen viestinnän tuottamiseen liittyviä taitoja.

H1 Mitä taitoja sitte puuttuu, mitä taitoja tarvittas?

OPE6 No ensinnäki siis, tuutoroinneissa perus, perusviestintätaitoja ja erityisesti sitä kuuntelemisen ja kommentoinnin kykyä, sit etäopetuksessa kirjottamista ja sen välineen, hallintaa.

Opiskelijat itse katsoivat tarvitsevansa eniten sanoman rakentamiseen liittyviä taitoja. Opiskelijat olivat havainneet joskus ongelmalliseksi sen, kuinka esittää asiansa ymmärrettävällä tavalla. Puolet opiskelijoista kertoi, että varsinkin etäopetusmuodoissa tuntui välillä vaikealta muotoilla viestinsä niin, että toinen osapuoli ymmärtää. Muutamit opiskelijat kertoivat myös, että sosiaaliset taidot ovat opetustilanteissa tärkeitä.

H2/OPI11 Siis jos on sellane hyväksyvä ilmapiiri, ja sehän tulee, kyllähän ne on ihan sellasia sosiaalisia taitoja mitkä voi oppia, että onko, ollaanko sitä tehty ennenkin, ja että osaako esittää ymmärrettävästi, oman juttusa.

Sosiaalisiksi taidoiksi nimettyjä taitoja ajateltiin tarvittavan, jotta ilmapiiri muodoistuisi positiiviseksi ja viestinnästä kehittyisi vuorovaikutteista. Sosiaalisten taitojen arveltiin harjaantuvan vuorovaikutteisen toimintakulttuurin myötä.

### 6.2.3 Opetustilanteeseen liittyvät tekijät

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös opetustilanteeseen liittyvät tekijät, kuten opetusmuoto ja ryhmän koko, vaikuttavat siihen, miten vuorovaikuteista opetusviestinnästä muodostuu. Muita vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä olivat ryhmään liittyvät tekijät kuten ilmapiiri ja ryhmän koko sekä teknologia.

Erilaisissa opetusmuodoissa viestinnän vuorovaikutteisuuden heijastuvat tekijät tuntuivat painottuvan eri tavoin. Samoin opintojen alku- ja loppupuolella korostettiin erilaisia vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä. Kaikkein keskeisin vuorovaikutteisuuden vaikuttava tekijä oli kuitenkin kaikissa opintojen vaiheissa ja jokaisessa opetusmuodossa opettajien ja opiskelijoiden keskinäisviestintä.

#### **Opetusmuoto**

Opettajat mainitsivat opintokokonaisuuden alussa tavoittelevansa vuorovaikuteista viestintää. Kaikki opettajat olivat ainakin jollakin tavalla jo ennen opintokokonaisuuden alkua pohtineet eri opetusmuotojen viestinnällisiä piirteitä ja sitä, kuinka he voivat omalla toiminnallaan vaikuttaa opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden. Lukuvuoden puolivälissä ja lopussa toteutetuissa haastatteluissa opettajat pohtivat, kuinka vuorovaikutteisuus oli käytännön opetustilanteissa toteutunut. Opettajat korostivat, että he halusivat antaa opiskelijoille mahdollisuuden ottaa yhteyttä opettajiin eri viestintävälineillä, kuten sähköpostilla tai puhelimella.

H1 Elikkä sä pyrit tekemää viestinnästä aktiivista ja välitöntä, miten, miten sä pyrit tekemään siitä viestinnästä sellasta  
OPE1 No, ensinnäki käyttämällä, käyttämällä niinku monipuolisesti tai toivottavsti monipuolisesti ja tarkoituksenmukasesti niitä välineitä mitä meillä on käytössä, elikkä viestintä kulkee sähköpostilla, sähköpostilistoilla käytännössä ja yritän ainaki reagoida suhteellisen nopeasti sitten siihe.

Opiskelijat ajattelivat yleisesti, että tietyissä opetusmuodoissa syntyi helpommin vuorovaikutusta kuin toisissa opetusmuodoissa. Perusteluja tälle kannalle ei varsinkaan opintokokonaisuuden alussa juurikaan osattu esittää. Yleinen käsitys vain oli se, että osallistujat viestivät eri tavoin erilaisissa opetusmuodoissa.

H1 No entäs sitte siihen vuorovaikutukseen, mikä vaikuttaa  
OPE6 Se on se toteutustapa elikkä meillä on niitä videoneuvotteluluentoja ja sitte on näitä työpajoja, videoneuvotteluja, vierailuja, tuutorryhmäkokoontumisia, erilaista viestintää siis.

Opetusmuodon vaikutuksesta huolimatta opiskelijat korostivat, että opettaja vaikuttaa opetusviestinnän vuorovaikutteisuteen enemmän kuin opetusmuoto. Opiskelijoiden mukaan hyvä opettaja onnistui toimimaan vuorovaikutusta edesauttavasti myös luentotilanteessa, jolloin luennon aikanakin opetusviestinnästä saattoi muotoutua vuorovaikutteista. Opiskelijoilla oli kokemusta myös päinvastaisista tapauksista eli opetusmuodoista, joita pidettiin vuorovaikutteisina, mutta joissa opettaja toimi siten, että viestinnästä ei muodostunut vuorovaikutteista.

H3/OPI1 Nii ei luento sillo oo tylsä jos opettaja ei oo tylsä, semmonen joka istuu vaan eessä ja ei yhtää kommunikoi opiskelijoitte kanssa, ja sit se puhuu kaikki samat asiat mitä muilla luennoilla ja jos jotain kysyy nii ei se mitää siihe vastaa.

Sekä opettajat että opiskelijat olivat vahvasti sitä mieltä, että kompetentti opettaja ja toimiva opiskelijaryhmä voivat viestiä vuorovaikutteisesti sellaisissakin tilanteissa, missä opetusmuoto hankaloittaa vuorovaikutteista viestintää. Opetusmuoto ei siis tehnyt välttämättä viestinnästä ei-vuorovaikutteista, vaan vuorovaikutteisuuden ydin oli viestintä opettajan ja opiskelijoiden välillä.

H2/OPI4 Nii vaikuttaa siihe myös et mikä on sen luennoitsijan aktiivisuus kuulijoihin päin, mää koen semmosen tärkeenä et jotenki pyrkis se luennoija tulemaan samalle tasolle ku ne kuuntelijat.

Luento-opetusta ei yleensä luonnehdittu tyypiltään vuorovaikutteiseksi opetusmuodoksi. Luento-opetusta kuvattiin yksipuoliseksi, opettajajohtoiseksi tilanteeksi, jossa viestinnän informatiivinen funktio painottui selkeästi. Sekä opettajat että opiskelijat olivat kuitenkin sitä mieltä, että luento-opetuksen muoto tekee vuorovaikutuksettomuuden hyväksyttäväksi toimintatavaksi. Luento-opetuksen vuorovaikutuksettomuutta ei siten nähty negatiivisessa valossa, toisin kuin esimerkiksi tutoroititilanteen vuorovaikutuksettomuus. Asenteet tiettyä opetusmuotoa kohtaan heijastuivat siis sekä opettajien että opiskelijoiden ajatuksiin siitä, minkälainen viestintä on toivottavaa ja tavoiteltavaa kussakin opetustilanteessa.

H3/OPE5 Luennoista on vaikea sanoa koska se oli tyypillistä semmosta yksipuolista puhumista, et peräti yhden kerran multa kysyttii jotain et se oli kyllä vähän, se oli se tilanne sellanen.

Useimmat opiskelijat arvelivat, että luento-opetuksessa yksipuolinen, opettajan puheenvuoroihin perustuva viestintä, oli ainoa tapa välittää luennon asiasisältö kuulijoille. Opiskelijat ajattelivat, että suuren opiskelijajoukon aktiivinen keskustelu ei onnistuisi, koska luentojen aika oli rajallinen ja osallistujoihin paljon.

H2 Miks se on sellasta [luento-opetus]?

OPE3 No en mä tiijä voiko sitä muulla tavalla toteuttaa, tietysti just meijjä opiskelijoitte kesken sit jotain kommenttia heitellää, siinä menis ehkä niin kauvvan aikaa jos niinku monipuolisempaa ois se, jos kaikki puhuis.

Opettajat kertoivat, että tietoverkoissa tapahtuva tekstipohjainen viestintä oli varsinkin opintokokonaisuuden alussa usein tiedottamisen kaltaista yksipuolista toimintaa, jossa opettaja jakoi informaatiota opiskelijoille. Opettajat kuitenkin muistuttivat, että myös tekstimuotoinen viestintä muuttui vastavuoroisemmaksi opiskelun edetessä.

H1 Hyvä, no entäs sitten jos mennää niihin etäopetusjutskuihin niin minkäslaista, minkälaista se viestintä sun ja opiskelijoitten välillä on sitten siinä etäopetuskontekstissa?

OPE6 No ensinnäkin se on aika paljon sitä, tiedottamista, elikkä minulta kaikille viestintää, siinä alussa.

Opiskelijat huomauttivat, että uusia etäopetusmuotoja pidetään yleisesti "erikoisina", vaikka opiskelu todellisuudessa onkin hyvin samantyyppistä kuin perinteisissä opetusmuodoissa. Tekstimuotoiseen viestintään perustuvaa opetusviestintää, kuten sähköpostia ja Internetiin luotua opiskeluympäristöä, pidettiin opiskelijoiden mukaan opintojen alussa kiinnostavina ja vuorovaikutuksen kannalta monipuolisina tapana viestiä. Tekstimuotoisen viestinnän suhteen opiskelijoiden odotukset eivät kuitenkaan vastanneet todellisuutta, koska opintokokonaisuuden edetessä asenteet tekstimuotoista etäopiskelua ja sen vuorovaikutteisuutta kohtaan muuttuivat koko ajan negatiivisemmiksi. Monet opiskelijoista olivat opintojen alussa muodostaneet itselleen mielikuvan vuorovaikutteisesta keskustelufoorumista, johon kaikki voivat osallistua monin eri tavoin.

H2 Mitä näistä työtavoista ajattelit aikaisemmin?

OPE5 No silloin kun aloitettiin niin siitä puhuttiin vähän kun se ois joku ylijumala että sitte kun tehhään protoon ja oi kun hieno meillä on tämmönen et nyt tehhään kaikki siihen mutta, ei se sitte ollukkaa sen kummosempi.

Joitakin opetusmuotoja ei koettu vuorovaikutteisiksi opettajien eikä opiskelijoiden näkökulmasta. Erityisesti tietoverkkoon rakennettu opiskeluympäristö koettiin ei-vuorovaikutteisena, yksipuolisena tiedotuskanavana. Aluksi asenteet tietoverkkoon rakennettua keskusteluympäristöä kohtaan olivat myönteisiä ja keskusteluympäristö herätti opiskelijoissa runsaasti mielenkiintoa. Opintojen alussa opiskelijat arvelivat, että tietoverkossa käytävä keskustelu saattaa muodostua hyvinkin aktiiviseksi ja vastavuoroiseksi, mutta opintojen edetessä tämä käsitys muuttui täysin päinvastaiseksi ja tietoverkko-oppimisympäristö nähtiin ei-vuorovaikutteisena tiedotuskanavana.

H2 Mitkä tavat eivät ole toimineet? Miksi?

OPI13 No mä en oo kokenu sitä protoo kauheen vuorovaikutuksellisena, se on minusta itestä varmaan kiinni mut mä en oo keskustellu hirveesti, oon mä sitä lukenu, mut mä en oikein osaa sitä nähhä semmosena.

Tietoverkko-oppimisympäristön viestintä nähtiin yksipuolisena informaation välittämisenä tai kirjeenvaihdon kaltaisena viestien vaihtamisena. Opiskelijat kertoivat, että he kyllä kirjoittavat oppimisympäristöön asioita, mutta asioiden välillä ei synny keskustelua. Vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteistä tuli siten esille vastavuoroisuus ja sen puute. Lisäksi tietokoneavusteisesta, tekstimuotoisesta viestinnästä katsottiin puuttuvan spontaanisuus.

H2 Millaista opintokokonaisuuden etäopetus on ollut?

OPI14 --keskustelut on ollu ihan, ihan kivoja sillä lailla että vaikka, aina on ollu vähä ennakkoluuloja noita kohtaan et miten, just ku kirjoitetaan kaikki mut ihan, ihan tota suht niinku luonnollisesti on pystyny niitä kommentteja.

Tietoverkko-oppimisympäristön keskustelun aktivoiminen koettiin työlääksi. Sekä opettajat että opiskelijat arvelivat, että oppimisympäristöstä voisi ehkä luoda vuorovaikutteisemmän, mutta se vaatisi kovasti työtä ja etenkin opettajan suurta panosta keskustelun koordinoimisen suhteen.

H3/OPE6 Verkko-opiskeluu, se vaatii vaan pirusti työtä, istua siellä päivä viikossa, olla haukkana joka jutussa patistelemassa, jos ottaa tommosen opettaja, tuutorikeskeisen roolin tossa keskustelun vetämisessä, ja se nyt sitte, on semmonen keskeinen asia et mite se suunnitellaan ja resurssoidaan tällanen puolivirallinen verkkokeskustelu, ylipäättään.

Videoneuvottelua pidettiin yleisesti melko vuorovaikutteisena opetusmuotona sen suhteen, että se mahdollisti osallistujien monipuolisen osallistumisen. Vaikka videoneuvottelussa teknologian ajateltiin estävän spontaaneja puheenvuoroja ja hankaloittavan viestinnän vastavuoroisuutta, ajattelivat haastateltavat kuitenkin, että teknologia mahdollisti kaikkien osallistujien monipuoliset osallistumistavat. Opiskelijoiden mielestä vuorovaikutteisuuutta lisäsi videoneuvottelun luennoijan läsnäolo. Sellaiset videoneuvottelut, jossa luennoija oli läsnä samassa tilassa opiskelijoiden kanssa, koettiin selkeästi vuorovaikutteisemmiksi kuin videoluennot, joissa opettajaan oltiin yhteydessä vain tv-monitorin kautta.

Videoneuvottelun vuorovaikutteisuuden opiskelijoiden osallistumistapojen kannalta vaikutti vahvasti se, oliko videoneuvottelussa luennoiva henkilö opiskelijoiden kanssa samassa opetustilassa. Ne videoneuvottelut, joissa luennoiva henkilö oli fyysisesti samassa tilassa opiskelijoiden kanssa, vaikuttivat opiskelijoista innostavammilta kuin sellaiset videoneuvottelut, joissa opettaja oli läsnä ainoastaan tv-ruudun ja kameroiden välityksellä. Videoneuvottelussa teknologian oli havittu tekevän viestinnän hankalaksi ja hitaaksi. Lisäksi opiskelijat mainitsivat tunteneensa epävarmuutta silloin, kun heidän viestinsä välittyivät oman ryhmän lisäksi muille opiskelijaryhmille toisille paikkakunnille.

H2 Mikä aktiivisuuteesi on vaikuttanut?

OPI14 On siinä videoneuvottelussa suurempi kynnys kun aattelee et se, mun sama kommentti menee kolmelle muullekkin paikkakunnalle ja, et tuntuu et siinä pitäs niinku olla joku hirveenki fiksu kommentti jos niinku alkaa sitä sanomaan.

Asenteet videoneuvottelua kohtaan olivat opiskelijoiden keskuudessa aluksi negatiivisia. Opiskelijat ajattelivat opintojen alussa videoneuvottelun olevan yksipuolista, vahvasti koordinoitua tiedon välittämistä opettajalta opiskelijoille. Opiskelijat arvelivat siten, että heidän oma osallistumisensa videoneuvotteluissa rajoittuu kuuntelemiseen ja tilannetta verrattiinkin tv:n katseluun. Opintojen loppua kohden asenne muuttui kuitenkin positiivisemmaksi, päinvastoin kuin tietoverkkoon rakennetun oppimisympäristön suhteen tapahtui.

H2 Mitkä kokeilemistasi työtavoista ovat olleet toimivia?

OPI14 No yllättävän toimivia ne videoneuvottelutkin on ollu että ensin mä vähän niinku pelkäsin ja aattelin että onkohan ne et miten ne tulee onnistuu ja muuten että, ja aluks oli vähän sellasta että onhan se jännä kattoo teeveestä niitä luentoja.

Videoneuvottelut koettiin vuorovaikutteisemmiksi opintojen loppupuolella, koska silloin opiskelijat osallistuivat aktiivisemmin ja viestinnästä muodostui vastavuoroisempaa. Tosin opiskelijat muistuttivat, että tietyt videoneuvottelua ohjanneet opettajat eivät antaneet aikaa opiskelijoiden puheenvuoroille ja tätä kautta viestintä jäi yksipuoliseksi informaation välittämiseksi.

## Teknologia

Etäopetuksen vuorovaikutteisuuden heijastuvat asiat hahmotettiin eri tavoin lukuvuoden eri aikoina. Opintokokonaisuuden alussa sekä opettajat että opiskelijat arvelivat, että ensisijaisesti viestintään käytetty teknologia ja sen viestinnälliset erityispiirteet sekä opettajan toiminta vaikuttavat viestinnän vuorovaikutteisuuteen. Opettajat ja opiskelijat ajattelivat, että media heijastuu opintojen alussa voimakkaasti viestintään siksi, että teknologian käyttö saattaa tuntua vieraalta. Lisäksi mainittiin, että vaikka itse väline ja sen käyttö olisi tuttua, saattaa välineen uudenlainen käyttökonteksti ja käytön normien puuttuminen heijastua viestintään.

H3 Miten sut sitte sais toimimaa aktiivisemmi?

OPI9 No ehkä siinä pitäs jotenki tottua käyttämää näitä teknisiä vermeitä, pitäs uskaltaa helpommin puhua kameralle mut seki, vaikka kuinka on yrittäny opiskella nii vieläki jännittää näyttää naamaa vieraille ihmisille ja olla televisiossa.

Kaikilla opettajilla oli yhteinen kanta siitä, että koulutusteknologian avulla toteutetussa opetusviestinnässä opettajalta vaadittiin enemmän opiskelijoiden aktivoimista ja kannustusta kuin kasvokkaisviestintään perustuvissa opetusmuodoissa. Opettajat ajattelivat, että koska opiskelukulttuuri esimerkiksi tietokoneavusteisessa opetuksessa tai videoneuvottelussa on vielä melko määrittymätön, ovat opiskelijat arkoja viestimään sekä opettajan että muiden opiskelijoiden kanssa. Näin ollen opiskelijat ikään kuin odottavat opettajan neuvoja ja ohjeita siitä, kuinka tilanteessa tulisi toimia. Opettajan suhtautuminen opiskelijoiden viestintään ja palaute opiskelijoiden toimintatavoista nähtiin siten tärkeänä.

Yksi opettaja oletti, että opiskelijoiden viestintäarkuuden syy teknologian avulla toteutetussa opetuksessa on normien puuttuminen. Tämän haastateltavan mukaan opiskelijat eivät aina tiedä, minkälaiset toimintamuodot ovat hyväksyttäviä ja tämä aiheuttaa epävarmuutta osallistumisen suhteen. Opettaja huomautti, että toimintakulttuurin kehittyessä saattavat toimintatavat selkiytyä ja sitä myötä viestintäarkuuskin saattaa vähentyä.



Tietoverkkopohjaisessa oppimisympäristössä vaikeutena nähtiin ensisijaisesti viestinnän asynkronisuus ja viestien tulkinnan hankaluus nonverbaalisten viestien niukkuuden vuoksi. Se, miten paljon koulutusteknologian mukanaan tuomat viestinnälliset erityispiirteet vaikuttivat opettajan ja opiskelijoiden viestintään, riippui haastateltavien mukaan osittain siitä, kuinka paljon osallistujilla oli aiempaa kokemusta kyseisen teknologian käytöstä. Kaikki kuitenkin painottivat sitä, että käyttökokemus ei kuitenkaan ole ainoa aktiivisuuteen vaikuttava tekijä. Kaksi opiskelijaa kertoi esimerkkinä, että kokenutkaan käyttäjä ei ole aktiivinen, mikäli ryhmän toimintakulttuuri ei tue aktiivisuutta.

OPE1/H3 Mut sit on tää porukka jotka on tätä niinsanottua irkkisukupolvea niin niillä ei mitään semmosta itsearvosta tarvetta olla verkossa, ne osaa kyllä sen, sen tekniikan ja se on niille ihan arkipäivästä.

Tekstimuotoisuuden ajateltiin vaikuttavan erityisesti sellaisten opiskelijoiden toimintaan, joille tekstimuotoinen viestintä oli melko vierasta. Nämä opiskelijat kokivat, että kirjallisen viestinnän tulisi olla tarkkaan suunniteltua ja viimeisteltyä niin sisällön kuin muodonkin suhteen. Näin ollen viestien kirjoittaminen vei paljon aikaa, eikä spontaaneita viestejä juurikaan uskallettu lähettää. Opiskelijat ajattelivat, että kirjoitettu viestintä ei voi olla niin spontaania kuin muilla tavoin välitetty, eikä siis spontaaniuden kannalta yllä esimerkiksi kasvokkaisviestinnän tasolle.

H2 Mikset sää oo ite osallistunu?

OPI13 En mää oikein tiijjä, oon mää pari kertaa osallistunu mutta mää alan jotenki kauheen tarkkaan miettiin et mitä mun pitäs kirjottaa että ei tuu mitää typerää kommenttia, ja sitte se tuntuu vaikeelta, että jos ois joku tilanne missä puhuttas niin siinnä ois helpompi sanoo.

H2 Miks siinnä tilanteessa ois helpompi sanoo?

OPI15 No ehkä se tulee, ku se on semmonen sponttaani niin se tulee vaan niinku luonnostaan, jos vaikka kirjottaa niin silloin alkaa miettiin kauheen tarkkaan ja lukee niitä muitten kommentteja ja mitähän tähän nyt pitäis sanoa.

Opiskelijoiden asenteisiin koulutusteknologian sovelluksia kohtaan vaikutti vahvasti se, mitä mieltä muut opiskelijatoverit olivat kyseisestä viestinnän muodosta. Esimerkiksi tietyt tietoverkkoon rakennetun oppimisympäristön keskustelusovellukset oli yleisesti leimattu tylsiksi ja toimimattomiksi. Tämä mielipide tuntui vaikuttavan siihen, etteivät opiskelijat opintokokonaisuuden loppupuolella enää juurikaan käyttäneet negatiivisesti leimautunutta sovellusta. Yksi opettajista huomautti, että opiskelijoiden mielipiteisiin tietyistä opetusmuodoista on hyvin hankala vaikuttaa.

H2 Entäs se nettikahvila?

OPI12 Oon ollu kerran vahingossa, se viestintä ei pelaa, niin sen takii mä en oo siellä ollu, mut mä oon kuullu muitten, kommentteja, siis mun mielipiteeseen nettikafeesta vaikuttaa se mitä muut on sanonu.

Yhdeksi tärkeäksi syyksi etäopetuksen viestinnän vaikeuksiin puolet haastatelluista opettajista nosti opiskelijoiden heikot viestintätaidot. Heikot taidot nähtiin vuorovaikutteisuutta hankaloittavana tekijänä erityisesti etäopetusmuodoissa opintojen alussa. Taidot liittyivät spontaaniuteen ja monipuoliseen osallistumiseen siten, että mikäli opiskelijat tunsivat taitonsa heikoiksi, he eivät kovin mielellään tuottaneet spontaaneita viestejä tai osallistuneet aktiivisesti.

H2/OPE6 Tää väline tuottaa sen että ensinnä pitää olla niinku ne, viestintätaidot, tekniset taidot ja ehkä asenteellisetki taidot, uskallusta, niinku viestiä samantyyppisesti kun niinku siinnä tavallisessa joko puhtaasti kirjallisesti tai suullisessa tilanteessa, et aika vaikuttaa siihen.

Opintojen puolivälissä ja lopussa muut seikat nousivat taitoja keskeisemmiksi vuorovaikutteisuuden heijastuviksi tekijöiksi, koska etäopetuksessa tarvittavat viestintätaidot harjaantuivat pikkuhiljaa. Reaaliaikaisuuden puute katsottiin tekijäksi, joka heijastui palautteenantoon ja viestien tulkintaan ja hankaloitti viestinnän vuorovaikutteisuutta.

Kaksi opettajaa ja opiskelijaa huomautti, että vaikka taidot olisivatkin muutoin riittäneen koulutusteknologian välityksellä viestimiseen, saattoi reaaliaikaisuuden puute silti vaikeuttaa viestinnän vuorovaikutteisuutta ja aiheuttaa epävarmuuden tuntemuksia.

H3/OPE6 Et jos mieltii tästä niinku tavallaa verkkoviestinnän näkökulmasta niin kyllähän ne vihjeet on sillä lailla heikompia ja ne voi tuottaa virhearvioita, ei oo niinku yhteistä ymmärrystä siitä, et miten ne asiat menee, eli semmonen epävarmuudensietokyky pitäis olla parempi tai, siihenki vähitellen tietysti oppii.

Jotkut opiskelijat toivat esille, että heidän omat henkilökohtaiset ominaisuutensa vaikuttivat siihen, miten he tieto- ja viestintäteknologian avulla toteutetuissa opetustilanteissa toimivat. Opiskelijat ajattelivat, että mikäli ihminen on muutenkin arka viestimään muille, saattaa teknologia lisätä arkuutta entisestään.

H2/OPI19 Nii ja sit ihan niinku ne käytännönki asiat et se että oota hetki et zoomataan kamera suhun päin ja mikrofoni siirretään niin se ei oo sit niin helppo ihan vaan et se ei tuu niin spontaanisti se kommentti et varsinki jos nyt ei oo ihan hirveen sellanen, ööö, kun ujoutta on luonteessa niin se ei oo silloin niin helppo asia ryhtyä siihen.

Opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että tietoverkkoon rakennetussa oppimisympäristössä toimiminen aiheuttaa epävarmuuden tuntemuksia sekä opiskelijoille että opettajille itselleen. Epävarmuus puolestaan heijastui vuorovaikutusmotivaatioon ja sitä kautta viestintään opetuskontekstissa.

H3/OPE1 Semmonen epävarmuus ja, ja niinku riittämättömyyden tunne on semmonen keskeinen tekijä mikä niinku, verkko-opettajalla tai verkko-opintojen suunnittelijalla on aika voimakkaana tai ehkä vahvempana kun tommosessa perinteisessä.

Opettajat ajattelivat epävarmuuden johtuvan osaltaan siitä, että viestien tulkinta on tekstivälitteisessä viestinnässä hankalaa vähäisten nonverbaalisten vihjeiden vuoksi. Opettajien mukaan tietoverkko-opetuksessa tarvittavat taidot poikkeavat kasvokkaisviestintään perustuvassa opetuksessa tarvittavista taidoista. Myös viestintäkulttuuri on erilainen, eikä esimerkiksi opetusviestinnän normeja ole helppo hahmottaa.

## Ryhmän ominaisuudet

Ryhmään liittyviä ominaisuuksia, joiden ajateltiin heijastuvan vuorovaikutteisuuteen, olivat ilmapiiri, ryhmäkoko ja käytettävissä oleva aika.

Ilmapiiri mainittiin yhdeksi sekä lähi- että etäopetuksen viestinnän vuorovaikutteisuuden heijastuvaksi tekijäksi. Jäykän ilmapiirin katsottiin hankaloittavan vuorovaikutteisuutta.

H2 Ootko ollu tyytyväinen viestintään niissä tuutorointitilanteissa?  
OPE3 No, kyl mä niinku, suoraan sanottuna oisin mä tietysti toivonu et se ois ollu niinku, vähä helpommin lähteny käyntiin se ryhmä et tavallaan niinku semmonen, vähä vapaampi, et tietysti oisin toivonu.

Ilmapiirin muotoutumisen suhteen opettajien ajatuksissa oli selkeitä eroja. Kaksi opettajista oli sitä mieltä, että he eivät voi omalla toiminnallaan juurikaan vaikuttaa ilmapiiriin ja sen kehittymiseen. Neljä opettajaa kuitenkin ajatteli, että heidän on mahdollista muokata opetustilanteiden ilmapiiriä ja sitä kautta myös vaikuttaa opiskelijoiden aktiivisuuteen ja viestinnän vuorovaikutteisuuteen.

H2 Mitkä asiat on kaikenkaikkiaan vaikuttanu siihen, et sun ja opiskelijoitte välinen viestintä on muotoutunut tuollaiseksi?  
OPE3 No varmaan niinku monetki tekijät et varmaan se et miten se on alunperin se tapaaminen käyntii ja miten he on kokenu sen et onks he kokenu jotenki että, et se on niinku liian jännittävä tai, kuitenkin niinku semmonen erikoinen se, tilanne.

Ilmapiirin muodostumiseen liitettiin usein viestintätaitoja, joita haastateltavat nimittivät sosiaalisiksi taidoiksi. Haastateltavat ajattelivat, että kun opetustilanteisiin osallistuvat oppivat sosiaalisia taitoja ja ryhmän toimintatapoja, myös ilmapiiri paranee. Myös toimintakulttuurin ajateltiin vaikuttavan ilmapiiriin.

H3/OPI4 Nyt keväällä oon ollu aktiivinen kun on oppinu tuntemaan sitä porukkaa, mut toisaalta syksyllä sitä tekee kauheesti töitä et oppis tuntamaan ne muut ja sais tolkkua siihe opiskeluun, et ne taidot siinnä on kehittyne, niin samalla se ilmapiiri paranee.

Ryhmäkoko mainittiin erittäin keskeisenä viestinnän vuorovaikutteisuuteen heijastuvana tekijänä. Opettajat ja opiskelijat arvelivat, että tietyissä opetusmuodoissa viestinnästä tulee usein ei-vuorovaikutteista juuri siksi, että osallistujien määrä on niin suuri. Toisaalta jotkut haastateltavista muistuttivat, että poikkeuksiakin on ja vuorovaikutus voi toimia myös suuressa ryhmässä, mikäli opettajan ja opiskelijoiden keskinäisviestintä toimii.

H2/OPE5 Luennessa siinä kyllä se et siinä on niin paljon ihmisiä, et jos alkaa mennä yli kymmenen niin se, niinku selvästi tulee sillee et siinä ei niinku keskustele kenekää kanssa sitä vaan niinku puhuu, ja kyllä se tuo sitä epävarmuutta koska ei niinku, pysty näkemään kaikkia ja puhumaan kaikille.

Pienen ryhmäkoon ajateltiin yleisesti edesauttavan ja suuren ryhmäkoon puolestaan hankaloittavan vuorovaikutteisuutta. Ryhmäkoon arveltiin vaikuttavan niin vastavuoroisuuteen ja spontaaniuteen kuin osallistumistapojen monipuolisuuteenkin. Kaikkein eniten sekä opettajat että opiskelijat painottivat ryhmäkoon ja spontaaniuden välistä yhteyttä. Haastateltavat ajattelivat, että spontaani viestintä hankaloituu osallistujamäärän kasvaessa.

### **Keskustelun aihe**

Varsinkin opintojen loppuvaiheessa opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden heijastui myös sisällöllinen aspekti. Opetuskeskustelun aiheen ajateltiin vaikuttavan siihen, kuinka innokkaasti opetustilanteessa keskustellaan. Opettajat ja opiskelijat mainitsivat, että asiakaskeinen viestintä nousi opintojen loppuvaiheessa tärkeään asemaan, koska loppupuolella opiskelijoilla oli riittävästi tietoa aihealueesta ja toisaalta opiskelijat uskaltavat aiempaa rohkeammin lausua julki ajatuksensa. Muutamat opiskelijat kertoivat arvostaneensa erityisesti lukuvuoden lopussa vuorovaikutuksen aitoutta. Keskustelu keskustelun itsensä vuoksi koettiin turhauttavana, samoin sellaiset opettajan kysymykset, joilla pyrittiin vain saamaan aikaan vuorovaikutusta.

H3/OPE6 Mä en ylipäättään usko siihen et jos ihmisille annetaan tilaisuus puhua niin ne sit alkaa puhumaan et niillä pitää olla joku tarve siihen puhumiseen.

Haastateltavat arvelivat, että aihe heijastuu vuorovaikutteisuuden erityisesti opintojen loppupuolella. Syyksi tähän hahmotettiin se, että opintojen alkupuolella epätietoisuus, "vieras" opettaja, kasvojen menettämisen pelko ja muut seikat vaikuttivat viestintään, mutta opiskelijoiden tutustuttua opettajaan ja toisiinsa alkoivat viestintään heijastua enemmän asiasisältöön liittyvät seikat.

H3/OPI5 Nyt mää vasta uskallan jotain sanoo, kun on välit selvät, ja sitten onkin ihanaa, niinku ihan paneutua siihe asiaan eikä vaan mieltä, et, oonko mää noitten mielestä ihan, sellanen tyhmä.

Opettajat ja opiskelijat olivat yhtä mieltä siitä, että kiinnostava aihe yleensä innostaa keskustelemaan ja tukee siten erityisesti opiskelijoiden spontaaniutta ja monipuolisia osallistumistapoja. Aiheen kiinnostavuus ei kuitenkaan aina saanut aikaan vuorovaikutteista keskustelua. Mikäli aihe koettiin kiinnostavaksi mutta liian vaikeaksi, tunsivat sekä opettajat että opiskelijat vuorovaikutteisen opetuskeskustelun hankalaksi toimintatavaksi.

Opettajat kertoivat, että vaikeasta aiheesta oli helpompi vain välittää informaatiota, mikäli tunsu epävarmuutta siitä, ettei tieto riittänyt vastavuoroiseen keskusteluun, jossa saattaa tulla esille yllättäviä asioita. Opettajat ajattelivatkin, että spontaani ja opiskelijoiden erilaisia osallistumistapoja sisältävä viestintä oli hankalaa, mikäli opettaja itse oli epävarma aiheesta.

H3/OPE6--toisaalta jotkut asiat on sillei teknisiä et niissä tulee paljo asiaa, ja sit se menee niin paljo yli, et niitte on aika vaikee, puhua niistä asioista, et sen vuorovaikutuksen kannalta nää sisällöt on ongelmallisen pirstaleisia, ja vaikeita.

Opiskelijatkin olivat huomanneet, että opettajat olivat taipuvaisia käymään vaikeat aihealueet läpi siten, että opetustuokio oli ennalta valmisteltu ja spontaania keskustelua ei juurikaan käyty. Kuitenkin sekä opettajat että opiskelijat ajattelivat, että vuorovaikutteinen opetuskeskustelu auttaisi vaikeiden aiheiden ymmärtämistä. Yksi opettaja painottikin erityisesti, että vaikka vaikeat aiheet hankaloittavat vuorovaikutuksen syntymistä, tulisi hankalistakin asioista kuitenkin pyrkiä keskustelemaan mahdollisimman vastavuoroisesti.

### 6.3 Vuorovaikutteisuuden merkitys

Tässä tutkimuksessa tavoiteltiin tietoa myös siitä, mikä merkitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella on opettajille ja opiskelijoille. Haastateltavat liittivät opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden pääosin positiivisiin seikkoihin.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys nähtiin kuitenkin eri vaiheissa opetuskokonaisuutta hieman eri tavoin. Opintokokonaisuuden alussa vuorovaikutteisuuden merkitys yhdistettiin ensisijaisesti **viestintäsuhteen kehittymiseen ja toimintakulttuurin muodostumiseen**, kun taas myöhemmin vuorovaikutteisuuden katsottiin liittyvän oleellisesti sekä opettajan että opiskelijoiden **motivaatioon** ja mielenkiintoon asiasisältöjä kohtaan. Opetuskokonaisuuden lopussa vuorovaikutteisuus oli haastateltavien mukaan merkityksellistä **onnistumisen kokemusten** kannalta.

Haastatteluissa tuli esille, että viestinnän vuorovaikutteisuudella on jonkin verran erilainen merkitys opettajille ja opiskelijoille. Opettajalle vuorovaikutteisuus oli hyvin tärkeää palautteen saamisen ja sitä kautta opetuksen kehittämisen kannalta.

Opiskelijoiden osalta vuorovaikutteisuuden merkitykseen liittyi ensisijaisesti motivaatio ja viestintäsuhteen muodostuminen sekä asiasisältöjen ymmärtäminen.

Seuraavassa taulukossa on kuvattu tiivistetysti haastateltavien käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksestä.

Taulukko 4. Vuorovaikutteisuuden merkitys opetuskokonaisuuden eri vaiheissa.

	Opetuksen alku	Opetuksen puoliväli	Opetuksen loppu
<b>Opettajat</b>	*viestintäsuhteiden muodostuminen *toimintakulttuuri *palaute	*motivaatio *palaute	*onnistumisen kokemukset *motivaatio *arviointi
<b>Opiskelijat</b>	*motivaatio *viestintäsuhteiden muodostuminen *toimintakulttuuri *palaute	*motivaatio *sitoutuminen *asiasisällön ymmärtäminen *palaute	*onnistumisen kokemukset *motivaatio *asiasisällön ymmärtäminen

Taulukossa on esitetty sekä opettajien että opiskelijoiden ajatuksia vuorovaikutteisuuden merkityksestä opintokokonaisuuden eri vaiheissa. Näiden ajatusten kautta voidaan hahmottaa, kuinka käsitykset opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta muuttuivat ajan myötä opiskeluprosessin edetessä.

### 6.3.1 Vuorovaikutteisuus opintokokonaisuuden alussa

Opintokokonaisuuden alussa vuorovaikutteisuuden merkitys liittyi miltei kaikkien haastateltavien mukaan ensisijaisesti opettajan ja opiskelijoiden välisen viestintäsuhteen muodostumiseen sekä toimintakulttuurin kehittymiseen. Vastavuoroista, spontaania ja osallistumistapojen kannalta monipuolista viestintää pidettiin tärkeänä, koska ajateltiin, että se edesauttoi toimivan viestintäsuhteen kehittymistä. Toimivan viestintäsuhteen katsottiin puolestaan tukevan vuorovaikutteisuutta. Näin ollen viestinnän vuorovaikutteisuus vaikutti suhteeseen ja päinvastoin.



## **Viestintäsuhteen muodostuminen**

Kaikki haastatellut opettajat ja opiskelijat toivat esille, että viestinnän vuorovaikutteisudella oli opintojen alussa tärkeä merkitys tutustumisen ja viestintäsuhteen muodostumisen vuoksi. Viestintäsuhteen toimivuuden ajateltiin varsinkin opintojen alussa olevan tärkeää, koska opintojen alussa opintokäytänteet ja monet muut asiat saattoivat olla vielä opiskelijoille epäselviä. Tällaisten epäselvien asioiden esilletuomisen ja selvittämisen kannalta pidettiin tärkeänä sitä, että viestintäsuhte oli toimiva. Haastateltavat ajattelivat, että kun viestintäsuhte oli toimiva, opiskelijat uskalsivat esittää asiansa heti, kun he tunsivat siihen tarvetta. Haastateltavien kertoman mukaan opintojen etenemisen kannalta on tarkoituksenmukaista, että ongelmalliset tilanteet selvitetään mahdollisimman nopeasti.

Aivan opetuskokonaisuuden alussa vastavuoroinen itsestä kertominen nähtiin tärkeänä tutustumisen kannalta. Jotta sekä opettajat että opiskelijat oppisivat tuntemaan toisiaan, haastateltavien mukaan oli tärkeää, että molemmat osapuolet kertoivat itsestään sopivaksi katsomiaan asioita ja myös kuuntelivat, kun toinen osapuoli kertoi itsestään. Vuorovaikutteisuuutta pidettiin tärkeänä suhteen muodostumisessa, koska vuorovaikutteisuus loi mielikuvan siitä, että viestinnän toinen osapuoli oli aidosti kiinnostunut toisesta ihmisestä ja halusi tutustua tähän.

H1/OPI12 Ymm, se on tärkeätä oikeestaa koko aja, että nyhän se on niinku pinnallisempaa vielä, me yritetään hakee sitä yhteistä, tai sitä että ketä me ollaa, ja siinnä just on tärkeätä, et ollaan kiinnostuneita ja kuunnellaa.

Viestintäsuhteen muodostumisen kannalta myös vuorovaikutteinen informaali keskustelu opettajien ja opiskelijoiden välillä nähtiin tarkoituksenmukaisena. Suurin osa sekä opettajista että opiskelijoista koki mielekkäänä sen, että toisen osapuolen kanssa voitiin keskustella muistakin asioista kuin suoranaisesti opiskeluun tai opintokokonaisuuden asiasisältöihin liittyvistä teemoista.

Erityisesti opettajat korostivat myös, että informaaliset keskustelut saattoivat tukea asiiasisältöjen tiimoilta käytäviä keskusteluja. Tätä näkökulmaa perusteltiin sillä, että informaaliset keskustelut edesauttoivat toimivan viestintäsuhteen kehittymistä. Miltei kaikki opettajat kertoivatkin tietoisesti toimivansa siten, että lähiopetustilanteissa syntyisi vuorovaikutteista keskustelua myös informaalisista aihealueista.

Muutamit opiskelijat ja opettajat mainitsivat, että myös informaalisissa keskusteluissa viestinnän vuorovaikutteisuus on tärkeää. Mikäli informaaliset keskustelut koettiin esimerkiksi mekaaniseksi "taustatietojen tenttaamiseksi" opiskelijoilta, tunsivat opiskelijat olonsa kiusallisiksi. Opettajat tähdensivätkin sitä, että informaalisetkin keskustelut kummankin osapuolen tulee osallistua keskusteluun ja siksi myös opettajat itse opiskelijoiden asioiden kuuntelemisen ja kommentoimisen lisäksi juttelivat informaalisista aiheista, kuten harrastuksistaan ja perheestään.

H1/OPE4 Ennen jokasta kertaa mä itekki tuun sinne mielelläni ihan tarkoituksella kymmentä viittä minuuttia aikasemmin kun se alkaa ja kyllä sinne tulee myös niitä opiskelijoita, niin myö voidaan siinä alussa tota, ihan jutella niitä näitä, siinä se suhde just paranee.

Haastatteluissa nostettiin esille myös se, että informaaliset keskustelut ei pitäisi olla opetustilanteissa keskeinen sisältö. Kolme opiskelijaa kertoi kokeneensa "sosiaalisen jutustelun" turhauttavaksi, mikäli se jatkui liian pitkään ja vei aikaa asiiasisältöjen tai oppimiskäytänteiden pohtimiselta. Haastateltavat korostivat, että opetustilanteissa keskeistä on kuitenkin keskustella asiiasisällöistä ja opetuskäytännöistä, eikä niinkään vain jutustella informaalisista aihealueista. Informaaliset keskustelut katsottiin siis tukevan viestintäsuhteen kehittymistä silloin, kun keskustelu oli aidosti vuorovaikutteista eikä vienyt liikaa aikaa itse asiiasisällöiltä.

H1/OPE3 Et suurin piirtein pitäis pysyä siinä aiheessa, minkä takia ollaan kokoontunut, muutenhan se on ikäänkun hukkaanheitettyä aikaa sinällään sen opetuksen näkökulmasta.

Miltei kaikkien haastateltavien mukaan viestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys suhteen kehittymisen kannalta korostui lähiopetustilanteissa. Opettajan ja opiskelijan välisen viestintäsuhteen muodostumisen ja kehittymisen kannalta pidettiin tärkeänä sitä, että nimenomaan lähiopetustilanteiden viestintä oli vuorovaikutteista. Opettajilla ja opiskelijoilla oli selkeä käsitys siitä, että viestintäsuhteita rakennettiin nimenomaan kasvokkaistilanteissa.

Kasvokkaistilanteiden merkitystä suhteille perusteltiin sillä, että toisesta osapuolesta oli helpompi muodostaa vaikutelmia silloin, kun tulkinnan pohjana saattoi käyttää runsaasti nonverbaalisia vihjeitä. Kaksisuuntaisuus, reaaliaikaisuus ja viestien tulkitsemisen helppous nähtiin tärkeinä viestintäsuhteen rakentamisen elementteinä lähiopetustilanteissa. Lähiopetustilanteiden viestinnän pohjalta tehtiin päätelmiä myös siitä, kuinka motivoituneita muut osallistujat olivat toimimaan vuorovaikutteisesti. Tämä käsitys muiden vuorovaikutusmotivaatiosta heijastui viestintäkäyttäytymiseen etäopetuksessa.

H1/OPE2 Mää niinku koen sen näin esimerkiks että, että niin kauan kun joku ongelma häiritsee opiskelua sehän on niin suuri ongelma et sit voi ottaa yhteyttä eli, se vaan, se on tämä näin tämä kynnyks, ja tätä kynnyksähän me yritetään niinku alentaa sillä että mehän käydään heille sanomassa esimerkiks silmästä silmään et meihin voi ottaa yhteyttä kun tuntuu siltä.

Vaikka opettajat ja opiskelijat ajattelivat viestintäsuhteen kehittyvän ensisijaisesti kasvokkaisviestintään pohjautuvissa opetustilanteissa, pitivät jotkut osallistujat informaalia keskustelua tärkeänä myös tieto- ja viestintäteknologian välityksellä toteutetussa etäopetuksessa. Kaksi opettajaa mainitsi, että informaalin keskustelun tukeminen on myös haasteellinen tehtävä etäopetuksen kehittämisen kannalta.

Toisaalta muutamat opettajat arvelivat, että jos opiskelijoilla on mahdollisuus rakentaa viestintäsuhteitaan vuorovaikutteisissa kasvokkaistilanteissa, ei etäopetuksen informaali keskustelu ole kovin keskeisessä asemassa. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta

pidettiin joka tapauksessa tärkeänä viestintäsuhteen kannalta kaikissa opetusmuodoissa, joita kyseisessä monimuoto-opetuskokonaisuudessa käytettiin.

Sekä opettajat että opiskelijat arvelivat, että opintojen alussa tutustuminen vie paljon aikaa. Tutustumisvaiheessa viestinnän vuorovaikutteisuuden tärkeyttä perusteltiin myös sillä, että vain aidosti vuorovaikutteisen viestinnän kautta opitaan todella tuntemaan toinen viestinnän osapuoli. Haastateltavilla oli selkeä käsitys siitä, että vuorovaikutteisuuden merkitys tulee muuttumaan sen jälkeen, kun tutustuminen on edennyt tietylle tasolle ja suhde on kehittynyt riittävän pitkälle.

H1 No mikä merkitys sulle on sillä et se viestintä ois tollasta ku kuvasit?

OPI14 No ainaki syksyllä voi olla et se aika menee aika paljo siihe tutustumiseen että oppii niitä muitaki ryhmäläisiä tuntemaa, mikä on aika tärkeetäki että tutustuu, eikä sitä opi ellei kysy ja kommentoi.

Toimivan suhteen kehittyminen opettajan ja opiskelijoiden välillä nähtiin puolestaan edellytyksenä sille, että opettaja ja opiskelijat voivat työskennellä asiasisältöjen parissa tarkoituksenmukaisesti. Opiskelijat ajattelivat, että jos suhde opettajaan oli huono, saattoi se hankaloittaa asiasisältöjen pohtimista, kun huomio kohdistui suhteeseen liittyviin seikkoihin asiasisältöjen kustannuksella. Vasta kun suhde opettajaan oli kunnossa, voitiin keskittyä täysipainoisesti opiskelemaan ja toimimaan aktiivisesti opetustilanteissa. Haastateltavien käsityksien mukaan toimiva viestintäsuhde oli yksi edellytys opiskeltavan asiasisällön intensiiviselle prosessoinnille.

H1 No onks sun mielestä sillä sellasella vuorovaikutuksella merkitystä?

OPI5 No, onhan se, tärkeä, ehkä tärkeempää tässä alussa, että saahan toimimaan tämä, homma, että jos nopeasti saahan nämä niinsanotusti välit kuntoon, tässä, tai vähän avoimemmiksi niin sittehä, voi, oikeen käyvvä sen työn kimppuun, toden teolla.

Opettajat ja muutamat opiskelijoista liittivät viestintäsuhteen myös sen, että viestinnän tulkinta helpottui, kun opettajien ja opiskelijoiden viestintäsuhde oli toimiva. Joidenkin opiskelijoiden mukaan tutun opettajan viestintää oli helpompi ymmärtää kuin sellaisen opettajan, josta ei tiennyt juuri mitään. Opettajien ja joidenkin opiskelijoiden mukaan

opetus toimi opiskelijälähtöisemmin silloin, kun opettaja tunsi omat opiskelijansa ja osasi tämän tuntemuksen pohjalta tulkita paremmin opiskelijoita ja heidän viestejään ja antaa tarkoituksenmukaista palautetta. Näkemystä perusteltiin sillä, että kun osapuolet tiesivät jo valmiiksi toisistaan asioita, viestintä voitiin suhteuttaa aiempaan informaatioon eikä kaikkia asioita tarvinnut käydä läpi uudelleen kerta toisensa jälkeen. Lisäksi haastateltavat ajattelivat, että viestien virhetulkintojen mahdollisuus väheni, mikäli opettajan ja opiskelijoiden viestintäsuhde oli kunnossa.

H1/OPI20 Sit kun taas sitte se on huomattavasti toivottavasti syvempää sitte jo keväällä ja siis semmosta että kaikkii asioita ei tarvii sanoo kun toiset voi jo niinku lukee sen, et toi ajattelee nyt näin.

Opettajan ja opiskelijoiden viestintäsuhteen ajateltiin vaikuttavan myös siihen, kuinka aktiivisesti opiskelijat ottivat opettajaan yhteyttä opetustilanteiden ulkopuolella. Jotta opiskelijoiden mahdolliset ongelmat selviäisivät, olisi haastateltavien mukaan tärkeää, että opetusviestintä olisi avoimen vuorovaikutteista ja kumpikin osapuoli rohkenisi tarvittaessa lähestyä toista eri tavoin. Tässä yhteydessä opetusviestinnän spontaanius ja osallistumistapojen monipuolisuus nousivat keskeiseen asemaan oppimisprosessin etenemisen suhteen.

### **Toimintakulttuuri**

Sekä opettajat että opiskelijat ajattelivat vuorovaikutteisen viestinnän muokkaavan myös ryhmän toimintakulttuuria ja määrittelevän yksittäisten osallistujien rooleja ja toimintatapoja. Viestinnän vastavuoroisuuden, spontaaniuden ja osallistumistapojen monipuolisuuden ajateltiin vaikuttavan siihen, miten opettaja ja opiskelijat tulevat jatkossa toimimaan. Opetustilanteiden toimintatapojen ja normien muodostumisen kannalta viestinnän vuorovaikutteisuus nähtiin tärkeänä erityisesti opetuskokonaisuuden alussa, koska mikäli viestintä jo alusta asti toimi vuorovaikutteisesti, ajateltiin toimintakulttuurin muodostuvan myös jatkossa aktiiviseksi.

Kolme opettajaa toi esille, että monet heidän opiskelijoistaan olivat tottuneet opettajakeskeiseen toimintakulttuuriin, jossa opettaja kontrolloi ja koordinoi tilannetta hyvin vahvasti. Opettajat kertoivat, että opettajakeskeiseen toimintakulttuuriin tottuneille opiskelijoille spontaani ja monipuoliset osallistumistavat salliva opetusviestintä oli uutta ja siten opintokokonaisuuden alussa oli tärkeää tukea viestinnän vuorovaikutteisuutta.

H3/OPE2 Se tuntuu että monesti se on sillee et ku he ensimmäistä kertaa ovat uskaltaneet soittaa nii sitte tulee sellasia spontaaneja kommentteja että olipa kiva soittaa, et en ollu ennen soittanu, et täällä saa ainaki kivasti neuvoja, et ehkä noi opiskelijat vielä elää opettajanpelkokulttuurissa että, se on suuri kynnyks ottaa yhteyttä opettajaan ja se ihmetys on suuri sit kun täällä todellaki vastaa joku ihan tavalline ihminen eikä mikää jylisevä ääni taivaalta.

Vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteistä osallistumistapojen monipuolisuus oli yhteydessä opetustilanteiden normeihin. Opettajat kertoivat toivovansa, että opetustilanteiden normit muodostuivat sellaisiksi, että erilaiset osallistumistavat tuntuivat suotavilta. Yksi opettaja kertoi havainneensa, että jos opetusviestinnän normit eivät sallineet kuin tietyn tyyppisiä osallistumistapoja, jäi viestintä helposti opettajan kontrolloimaksi ja koordinoimaksi, jäykäksi vuoropuheluksi.

Opettajien tavoin opiskelijat ajattelivat, että vuorovaikutteisen opetusviestinnän kautta opiskelijat oppivat aktiivisemmiksi osallistujiksi myös jatkossa. Vuorovaikutteisuuden avulla tavallaan opittiin monipuolisia osallistumistapoja ja niiden käyttöä, mutta toisaalta monipuoliset osallistumistavat nähtiin myös yhtenä vuorovaikutteisen viestinnän ominaispiirteenä.

H1 No oisko sun mielestä tärkeää että opetus ois vuorovaikutuksellista?

OPI17 Ois.

H1 Minkätakia?

OPI17 No että sitte niinku oppilaatki ehkä uskaltas sanoo enemmän ja oppis sanomaa omia mielipitteitä, että ei ois vaa että kaadettas tietoa päähän.

Osa opiskelijoista ajatteli olevansa arkoja sanomaan ajatuksiaan ääneen. Tällaiset opiskelijat näkivät opettajan ja muiden opiskelijoiden välisen viestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksellisenä myös oman uskalluksensa kannalta. Itseään arkoina pitäneet opiskelijat ajattelivat, että heitä aktiivisempien opiskelijoiden toiminta auttoi arkoja opiskelijoita toimimaan aktiivisemmin. Aktiivisten opiskelijoiden toiminta oli ikään kuin esimerkki siitä, että tilanteessa voi viestiä spontaanisti ja osallistua monin eri tavoin. Aktiiviset opiskelijat saattoivat siten aktiivisuutensa kautta muokata opetustilanteen toimintakulttuuria vuorovaikutteisemmaksi.

H1 Minkä takia se aktiivisuus on hyvä?

OPI3 Nii no, onha se hyvä et joku kommentoi nii tulee erilaisia näkökulmia ja tota muutki sitte ehkä uskaltaa sanoo jotain jos, ku joku rohkeempi ensi tekee alotteen.

Myös etäopetuksen eri muodoissa viestinnän vuorovaikutteisuus opetuskokonaisuuden alussa oli yhteydessä siihen, minkälaiseksi toimintakulttuuri jatkossa muodostui. Etäopetuksessa aiemmat opiskelukokemukset ja käsitys opetusviestinnän luonteesta vaikuttivat opiskelijoiden toimintaan opetustilanteissa. Useimmat opettajat ja opiskelijat kertoivat, että etäopetuksessa opetuskulttuurille tyypillistä on usein se, että opiskelijat eivät ota opettajaan yhteyttä, elleivät he koe asiaansa todella tärkeäksi. Opettajat kuitenkin kertoivat, että he haluavat omissa ryhmissään luoda toisenlaista kulttuuria ja rohkaista opiskelijoita ottamaan opettajaan yhteyttä heti, kun he kokevat sen tarpeelliseksi.

H1/OPE4 En mä tiedä mikä, onko tämä kulttuurillinen kysymys vai mikä että se kun, koetaan että niinkun, ongelmien pitää olla heidän mielestään niin suuria että, uskaltaa ottaa yhteyttä ettei tule semmosta että olinpa minä hölmö että kun minä soitan tällaisesta vaan.

Opettajien mukaan koulutusteknologian sovellukset olivat vieraita monille opiskelijoille, eikä opiskelijoilla ollut käsitystä siitä, kuinka esimerkiksi tietoverkoissa viestitään. Kaksi opettajaa painottikin vahvasti, että vuorovaikutteisen toimintakulttuurin luominen koulutusteknologian avulla toteutetussa opetusviestinnässä

on sekä suuri haaste että mahdollisuus. Nämä opettajat pitivät tärkeänä sitä, että opiskelijat saavat jo opintokokonaisuuden alussa käsityksen siitä, että koulutusteknologian sovellukset mahdollistavat vuorovaikutteisen viestinnän ja että spontaani ja monipuolinen osallistuminen on oikea tapa toimia.

H1/OPE6 No se on sillä lailla tärkeä jos puhutaan tieto ja viestintäteknologiasta että se iso kysymys on että mitä ihmettä me tehdään näillä värkeillä ja vehkeillä mitä meillä on olemassa ja joita me isolla rahalla ostetaan, siinä on, tiedonhallinnan kehittäminen ja vuorovaikutuksen hallinta, se et ne ihmiset tajuaa et hei, tää voi olla vuorovaikutteistaki.

Opettajat miettivät, että vuorovaikutteisuuden kautta olisi mahdollista luoda opiskelijajaystävällisempää opetuskulttuuria myös tietoverkkoihin. Opettajat kuitenkin totesivat, että vaikka vuorovaikutteisuus on tavoiteltavaa ja toimintakulttuurin muodostumisen kannalta tärkeää, on vuorovaikutteisuuden tukeminen kuitenkin vaikeaa, eikä oikeita toimintatapoja tahdo löytyä.

### **Motivaatio**

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden yhteys opiskelijoiden motivaatioon tuli esille kaikissa opintokokonaisuuden vaiheissa. Motivaation suhteen oli kuitenkin havaittavissa sekä yksilöllisiä eroja että eroavuuksia opintokokonaisuuden eri vaiheissa. Eri haastateltavien motivaatio saattoi liittyä erilaisiin asioihin, mutta myös saman haastateltavan motivaatio saattoi muuttua opetuskokonaisuuden edetessä. Motivaatio kohdistui yleisimmin tietyn tyyppiseen opetusmuotoon osallistumiseen, opetuskeskusteluun osallistumiseen tai ylipäätään opintojen jatkamiseen.

Opetuskokonaisuuden alussa motivaatio liittyi opiskelijoiden itsensä mukaan opiskelijoiden motivaatioon osallistua tietynlaisiin opetustilanteisiin ja jatkaa aloittamansa opetuskokonaisuuden parissa. Samaa mieltä opiskelijoiden kanssa olivat opettajat, jotka olivat käytännössä huomanneet, että opiskelijoiden osallistumismotivaatio kasvaa, mikäli viestintä toimii vuorovaikutteisesti.



Vuorovaikutteisiksi koetut opetustilanteet nähtiin onnistuneina ja vuorovaikutteisiin tilanteisiin osallistuttiin mieluummin kuin sellaisiin, joissa opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintä vaikutti yksipuoliselta.

H1/OPI15 No osaan mää kirjasta lukee sen tekstin, mut, että tietystihän se vähän nyppää et jos se on ettei sen luennoille tee mieli mennä jos se, jos ei keskustella.

Opiskelijoiden käsityksiin tietystä opetusmuodosta vaikutti vahvasti se, kuinka viestintä toimi kyseisessä opetusmuodossa opintokokonaisuuden alussa. Mielikuva jonkin opetusmuodon viestintäkulttuurista vaikutti siihen, minkälaisiin opetusmuotoihin opiskelijat olivat jatkossa motivoituneita osallistumaan. Yksi opettaja huomautti, että opiskelijoiden osallistumismotivaatioon oli hankala tietoisesti vaikuttaa, mikäli opiskelijat ovat opintokokonaisuuden alussa saaneet jostakin opetusmuodosta tietynlaisen käsityksen. Esimerkkinä opettaja otti esille sellaiset opiskelijat, jotka saavat tietystä opetusmuodosta negatiivisen käsityksen eivätkä enää motivoitu osallistumaan kyseiseen opetusmuotoon.

H1 Mikkäs asioihin sitte sinun ja opettajasi välisen vuorovaikutuksen toimivuus vaikuttaa?

OPI4 Iha miten niinku jatkossa sitte, että, kyllä se varmaa vähän suuntaa että jos tykkäs vaikka siitä lähiopetuksesta niin sinne menee sitte uvestaa, mutta taas jos ei tykänny ni, sitte varmaa valitsee jotai muuta.

Vuorovaikutteisuus nähtiin motivaation kannalta tärkeänä kaikissa opetusmuodoissa, myös etäopetuksessa. Vuorovaikutteinen viestintä opintojen alussa motivoi opiskelijoita osallistumaan keskusteluihin esimerkiksi tietokoneavusteisessa oppimisympäristössä myös jatkossa. Opettajat painottivat sitä, että myös asynkroninen viestintä voi olla vuorovaikutteista ja että vuorovaikutteisuudella on siten merkitystä motivaation kannalta myös etäopetuksessa.

H1/OPE3 No on siis selkeesti, etäopiskelussahan tää vuorovaikutus tulee rakentuun, täähä rakentuu aika paljo siihen et kirjoitetaa kirjallisia palautteita, mut jos seki niinku perustuu siihen vastavuorosuuteen nii motivaatio on korkeempi ku jos vaa tietoo jaettas.

Muutammat opiskelijat kertoivat, että vuorovaikutteisuuden puute oli heikentänyt heidän opiskelumotivaatiotaan tietoverkkoon muodostetun oppimisympäristön keskusteluissa. Opiskelijat kertoivat, että he osasivat kyllä käyttää tietokonetta ja toimia kyseisessä oppimisympäristössä, mutta heitä ei kiinnostanut osallistua keskusteluihin, koska vuorovaikutteisuus puuttui. Vuorovaikutteisuuden puuttuminen heikensi siten opiskelijoiden motivaatiota osallistua tietäntyyppisiin opetusmuotoihin.

## **Palaute**

Palautteen antamisen ja vastaanottamisen suhteen vuorovaikutteisuus ja sen ominaispiirteistä erityisesti vastavuoroisuus oli keskeisessä asemassa sekä opettajan että opiskelijoiden kannalta. Vuorovaikutteisen viestinnän yhteys palautteeseen oli monitahoinen. Opiskelijat ajattelivat, että vuorovaikutteisen viestinnän myötä he saivat henkilökohtaista ja ymmärrettävää palautetta. Opettajat puolestaan huomauttivat, että vuorovaikutteisen viestinnän kautta luotiin pohja sille, miten ja minkälaista palautetta opiskelijoille jatkossa annettiin. Lisäksi opettajilla oli tarve saada palautetta omasta toiminnastaan. Vuorovaikutteinen viestintä nähtiin siis tärkeänä kummankin osapuolen kannalta niin palautteen antamisen kuin saamisenkin kannalta.

Opettajat pitivät keskeisenä vuorovaikutteisuuden elementtinä sitä, että he saivat palautetta omasta toiminnastaan nonverbaalisten ja verbaalisten vihjeiden kautta. Opettajat mainitsivat, että yksipuolinen viestintä opettajalta opiskelijoille sai aikaan epävarmuutta, koska silloin oli vaikeaa tietää, mitä opiskelijat ajattelivat.

H1 Entä, jos opetus ei olisi lainkaan vuorovaikutteista?

OPE2 Ei varmaankaan sais sitte täydennettyä niitä omia ajatuksia ja tavallaan, tavallaan sitte itekkään ei sais sellasta niinku fribäkkiä siitä mitä siellä päässä liikkuu niinku he, kuulijakunnalla.

Opettajat korostivat, että vuorovaikutteisen viestinnän kautta opettajat saavat tietoa siitä, kuinka opiskelijat ovat kokeneet erilaiset toimintatavat. Opettajat pitivät tietoa

opiskelijoiden kokemuksista tärkeänä, koska ne nähtiin keskeisenä lähtökohtana opetuksen kehittämiseksi. Palaute opiskelijoilta oli opettajien mukaan tärkeää opintokokonaisuuden alussa, koska opettajan oli mahdollista muuttaa jatkossa toimintatapoja palautteen perusteella.

H1/OPE3 No ihan niinku siis saa selkeetä palautetta esimerkiks siitä että miten opiskelija on kokenu jotku opiskelutapansa esimerkiks, ja, palautetta siihen et miten voidaan niinku mahdollisesti jatkossa kiinnittää parempi huomiota semmosii seikkoihi mitä on ollu tavallaa epäkohtia tässä opetuksessa.

Sekä opettajat että opiskelijat arvelivat, että viestinnän vuorovaikutteisudella on merkitystä myös opiskelijoiden saaman palautteen ymmärrettävyyden kannalta. Mikäli opiskelijan saama palaute vain välitettäisiin yksisuuntaisesti, saattaisi opiskelijalla olla vaikeuksia ymmärtää palautetta.

Opiskelijat ajattelivat, että heidän oli helpompi parantaa suorituksiaan, mikäli heidän oli mahdollista tarkentaa saamaansa palautetta vuorovaikutteisen viestinnän kautta. Kaksi opiskelijaa huomautti, että palautteen tarkentamisen kannalta oli tärkeää, että opiskelijoiden oli mahdollista keskustella opettajan kanssa "mahdollisimman vapaamuotoisesti". Viestinnän spontaanisuus saattoi siten olla yksi tärkeä tekijä palautekeskusteluissa.

H1 No entäs jos se ei olis vuorovaikutuksellista?

OPE3 No sit se ois aika mekaanista, se ois vaan sitä että annetaan arvolause, ja, tavallaan se jättäis niinku opiskelijan vähän semmoseen niinku, ää, tietämättömäks.

Vuorovaikutteisudun merkitys opintokokonaisuuden alussa oli siis sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta tärkeää sekä palautteen antamisen että sen saamisen kannalta. Useimpien haastateltavien mukaan vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteistä vastavuoroisuus nousi palautetta pohtiessa ensinnä mieleen. Pari opettajaa kuitenkin muistutti, että opiskelijoiden monipuoliset osallistumistavat ja spontaani viestintä ovat myös keskeisessä asemassa palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa.

### 6.3.2 Vuorovaikutteisuus opintokokonaisuuden puolivälissä

Opintokokonaisuuden puolivälissä opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta pidettiin tärkeänä palautteen antamisen ja vastaanottamisen, motivaation, sitoutumisen ja asiasisältöjen ymmärtämisen kannalta. Opettajat painottivat vuorovaikutteisuuden merkitystä palautteen suhteen, kun taas opiskelijat liittivät vastavuoroisen, spontaanin ja monipuolisen viestinnän erityisesti omaan sitoutumiseensa ja motivaatioonsa.

#### **Palaute**

Opettajat kertoivat opintokokonaisuuden puolivälissä toteutetussa haastattelussa, että viestinnän vuorovaikutteisuuden ensisijainen merkitys liittyy palautteen saamiseen opiskelijoista ja heidän oppimisprosessistaan. Opettajat halusivat opintokokonaisuuden alussa saada palautetta toimintatavoistaan, mutta puolivälissä he korostivat sitä, että palaute opiskelijoiden oppimisesta oli tärkeintä. Opettajien mukaan se, että opiskelijat osallistuivat opetustilanteisiin ja viestivät aktiivisesti sekä lähi- että etäopetusmuodoissa, kertoi ensinnäkin siitä, että opiskelijat olivat vielä mukana opetuskokonaisuudessa. Lisäksi se, että opiskelijat osallistuivat vuorovaikutteiseen viestintään, oli opettajille merkki siitä, että opiskelija oli ymmärtänyt asiasisällöt ja edennyt oppimisprosessissaan.

H2/OPE6 Jos joku ei kirjota yhtään mitään eikä tuu tapaamisiin nii mää en tiedä onko se enää ikinä mukana, joko se ei ole se on pudonnu kokonaan tai sit se tosiaan tekee, mainion tuotoksen, voiha ne toki mekaanisestikki viestiä mut jos opiskelija oikeesti osallistuu keskusteluihi nii pakostihhan se on kärryillä.

Opettajat korostivat, että palaute opiskelijoista ja heidän oppimisestaan perustui ensisijaisesti kasvokkaistilanteisiin, joissa opettaja saattoi tehdä päätelmiä opiskelijoista myös nonverbaalisen viestinnän pohjalta. Opettajat kertoivat, etteivät opiskelijat myöskään anna opettajan toiminnasta palautetta kovin usein. Opettajien mukaan palautteen saaminen omasta toiminnasta olisi kuitenkin tärkeää siinä mielessä, että palautteen kautta olisi mahdollista kehittää opetusta ja toimintatapoja tarkoituksenmukaisemmiksi.

Vuorovaikutteisissa keskusteluissa opettajat kuitenkin ajattelivat saavansa vihiä siitä, mitä opiskelijat olivat oppineet hyvin ja mitkä asiasisällöt olivat ongelmallisia. Näin opettajat saattoivat kehittää toimintaansa opiskelijoista tekemiensä päätelmien perusteella.

H2/OPE1 Et tavote on aina saaha ihmiset puhumaan, se, siinnä saa itekki semmosta fiidbakkia siitä et missä ollaan menossa ja mikä, mikä on taso ja tommosta, ja miten tää homma on onnistunu ylipäättään.

Opintokokonaisuuden puolivälissä tuli esille samoin kuin opintokokonaisuuden alussakin, että vuorovaikutteisessa palautteenannossa opiskelija saattoi tarkentaa saamaansa palautetta. Samalla myös opettaja sai vihjeitä siitä, kuinka opiskelija oli tulkinut saamansa palautteen ja miten opiskelija oli palautteeseen reagoinut.

H2/OPE1 Se on tärkeätä just sen takia että muuteha siinä niinku, et jos ajattelee että niinku opiskelija tekis vaan niinku tehtäviä ja lähettäs tänne ja se sais niinku takasi siitä vaan että, numeron, nii mitä se niinku, tavallaa sais siitä omasta oppimisestaa, ja kuinka se osais siitä jatkaa.

Viestinnän vuorovaikutteisuutta pidettiin tärkeänä palautteenannossa opetuskokonaisuuden puolivälissä, koska silloin opettajan antama palaute antoi suuntaa opiskelijoiden toiminnalle jatkossa.

### **Motivaatio**

Opettajat ja opiskelijat liittivät opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden opiskelijoiden motivaatioon myös opintokokonaisuuden puolivälissä. Opintokokonaisuuden puolivälissä vuorovaikutteisuudella ajateltiin olevan merkitystä paitsi osallistumismotivaation ja sitä kautta sitoutumisen kannalta, myös sen suhteen, kuinka motivoituneita opettajat ja opiskelijat olivat viestimään keskenään. Haastateltavat ajattelivat, että vuorovaikutteinen viestintä luo motivaatiota viestiä jatkossakin motivoituneesti.

Erityisesti opiskelijat korostivat sitä, että mikäli opettaja vaikutti kuuntelevan opiskelijoita, myös opiskelijat kuuntelivat opettajaa. Viestinnän vastavuoroisuuden ajateltiin siten motivoivan vastavuoroisuuteen myös jatkossa.

H2/OPI9 Siitä se tulee se into, jutella ja tehdä, jos tuntuu siltä et alkuhuomankin jälkeen, se ope vieläki oikeesti kuuntelee meitä ja, ottaa meidät huomioon.

Opiskelijat kertoivat myös, että kiinnostavien keskustelujen ja vuorovaikutteisen viestinnän kautta kasvanut motivaatio auttoi heitä sitoutumaan opintokokonaisuuteen loppuun saakka. Positiiviset kokemukset motivoivasta vuorovaikutteisuudesta liittyivät vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteistä erityisesti vastavuoroisuuteen, mutta myös spontaanitutta ja mahdollisuutta osallistua viestintään eri tavoin pidettiin opiskelijoiden keskuudessa tärkeinä motivaation kannalta.

H2/OPI14 --kyllähän se tottakai vaikuttaa ihan suoraan siihen oppimiseen ja sit välillisestikki et kuinka jaksaa jatkaa, et jos opettajaa ei oikein kiinnosta se ja, sitte jotenki muuttuu se koko aiheksi, tavallaa, et siitä ei oikein innostu, helpommi sit päästää irti koko jutustaki tai ei kiinnosta jatkaa.

Opiskelijoiden motivaation lisäksi opetusviestinnän vuorovaikutteisuus liitettiin opintokokonaisuuden puolivälissä myös opettajien motivaatioon. Opettajat kertoivat oman motivaationsa kasvavan, mikäli opiskelijat keskustelivat spontaanisti ja osallistuivat eri tavoin opetustilanteisiin. Opettajien mukaan vuorovaikutteinen opetusviestintä motivoi opettajaa toimimaan vuorovaikutteisesti myös jatkossa ja lisäsi myös motivaatiota työskennellä ylipäättään kyseisen opiskelijaryhmän parissa. Opettajien mukaan vuorovaikutteisuus sai opetustilanteet tuntumaan mielekkäiltä ja sitä kautta työmotivaatio kasvoi kaikin puolin.

### **Sitoutuminen**

Noin puolet opettajista ja opiskelijoista ajatteli, että opintokokonaisuuden puolivälissä viestinnän vuorovaikutteisuus on tärkeää opiskelijoiden sitoutumisen kannalta. Sitoutuminen liittyi siihen, että opiskelijat sitoutuivat opintokokonaisuuden toimintatapoihin ja opiskelukokonaisuuden suorittamiseen. Sitoutumisen katsottiin tukevan opintojen etenemistä ja pienentävän keskeyttämisen mahdollisuutta.

Sitoutumisen kannalta viestinnän vastavuoroisuutta pidettiin tärkeänä ja jotkut haastateltavista mainitsivatkin, ettei pelkkä viestintä opettajalta opiskelijoille sitouttanut ketään mihinkään. Vastavuoroisuuden lisäksi kaikkien osapuolten monipuolinen osallistuminen nähtiin keskeisinä sitoutumisen suhteen sekä etä- että lähiopetuksessa. Esimerkiksi tietoverkoissa käydyllä keskustelulla ei nähty olevan opetussisältöjen ymmärtämisen kannalta merkitystä, mutta vuorovaikutteinen tietoverkkokeskustelu sitoutti opiskelijoita ryhmän toimintaan.

H2 Mikä merkitys sosiaalisella kanssakäymisellä on netissä nettikahvilassa?  
OPE6 Ei sillä oo suoraan opiskelun sisältöjen kannalta tai etenemisen kannalta juurikaan merkitystä, mut se sitouttaa, niitä tähä juttuun ja tähä porukkaan.

Opiskelijat itse pitivät opettajien tavoin vuorovaikutteista viestintää tärkeänä oman sitoutumisensa kannalta. Opiskelijat kertoivat, että vuorovaikutteinen ja positiiviseksi koettu viestintä oli osaltaan vaikuttanut siihen, että he sitoutuivat opetusryhmän toimintaan ja osallistuivat lähiopetukseen kerta toisensa jälkeen.

H2/OPI4 Et on tää ehkä tullu semmoseks, mutkattomammaks nii ne jotka jännitti alussa ei enää jännitä niin paljo ja niinku se että on tullu semmonen tunne et täällä oppii et se et mä istun täällä muutaman tunnin niin se on tosi kannattavaa kun jutellaa, et siks mä jatkoin näissä lukupiireissä.

Haastatteluissa tuli esille, että opiskeluun sitoutuneet opiskelijat eivät useinkaan keskeyttäneet opintokokonaisuutta, vaikka opiskelu ei olisi aina sujunut aivan vaivattomastikaan. Opettajat ja opiskelijat kertoivat, että hankaluuksista selviäminen ja opintokokonaisuuden jatkaminen oli usein kiinni siitä, minkälaista tukea ja palautetta opiskelijat opettajaltaan saivat ja minkälaisia opettajan kanssa käydyt keskustelut olivat. Erityisesti haastateltavat korostivat sitä, että mikäli opiskelija oli sitoutunut opiskeluun ja opettajan ja opiskelijan suhde oli kunnossa, kriittinenkin palaute osattiin ottaa vastaan.

H2/OPE4 Jos niinku se opettaja esimerkiks sitte on sellanen et se opiskelija kokee et se opettaja voi niinku ymmärtää niitä hänen kysymyksiä ja kuuntelee häntä ja muuta niin siinnä voi olla kans semmosta jotain palkitsevuutta ja semmosta mikä niinku alentaa sitä kynnystä ylipäätään tehdä niitä tehtäviä ja lähettää ja ottaa vastaan sitä kriittistäki kommentointia jos niinku jotenki tietää et se perussuhde on jotenki niinku semmonen, normaali.

Joillakin opettajilla oli kokemuksia myös siitä, että kriittinen palaute oli saanut opiskelijan jättämään kesken opintokokonaisuuden suorittamisen. Tällaisissa tilanteissa syy oli opettajien mukaan syvemmällä kuin ainoastaan palautteessa ja sen vastaanottamisessa.

### **Asiasisältöjen ymmärtäminen**

Opetuskokonaisuuden puolivälissä sekä opettajat että opiskelijat ajattelivat, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuus tukee asiasisältöjen omaksumista.

Opetuskokonaisuuden puolivälissä haastateltavat toivat esille, että tässä vaiheessa opintoja viestintä kohdistuu asiasisältöihin enemmän kuin opintojen alussa. Opintojen alussa opetuskäytännöt olivat vielä epäselviä, joten paljon aikaa kului käytännön asioiden selvittämiseen. Lisäksi viestintäsuhteiden ja opetuskulttuurin rakentaminen vei alussa aikaa. Näin ollen opettajat ja opiskelijat ajattelivat, että viestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys suuntautui opetussisältökeskusteluihin täysipainoisesti vasta alun jälkeen.

H2/OPE5 No nythän me vasta on päästy niitä kontentteja käymään oikeesti läpi, ja se diskurssin merkitys on parhaimmillaan, kun ei tarvii enää jankata että jaa, kukas sää olitkaan ja mistä kotosin.

Opettajat ja opiskelijat ajattelivat, että vuorovaikutteisessa opetuskeskustelussa sekä opettajan että opiskelijoiden tiedot täydentyvät. Lisäksi nähtiin tärkeänä se, että opiskelijat tarttuivat heidän näkökulmastaan vaikeisiin asiakokonaisuuksiin ja johdattivat keskustelua näihin hankaliin teemoihin. Samalla opettaja sai tietoa siitä, mitkä osa-alueet opiskelijat näkivät ongelmallisina. Muutama opettajista arveli, että vuorovaikutteisuus liittyi asiasisältöjen ymmärtämiseen osittain motivaation kautta. Motivaation ja asiasisällön ymmärtämisen ajateltiin liittyvän toisiinsa siten, että motivoituneet opiskelijat oppivat paremmin kuin opiskelijat, joiden motivaatio oli heikko.

Sekä opettajien että opiskelijoiden mukaan asiasisällön ymmärtämistä auttoi, mikäli opiskelija esimerkiksi uutta asiaa omaksuessaan tai palautetta saadessaan pystyi viestimään vastavuoroisesti opettajansa kanssa. Yleinen opiskelijoiden näkemys oli



kuitenkin se, että vuorovaikutteinen opetusviestintä ei kuitenkaan ole asiasisältöjen oppimisen ehdoton edellytys. Ilman vuorovaikutteisuuuttakin voi oppia ja ymmärtää. Opiskelijat kertoivat, että myös yksisuuntainen viestintä opetustilanteessa voi tukea oppimista.

Samaa mieltä opiskelijoiden kanssa oli muutama opettaja, jotka ajattelivat, että opettajan “yksinpuhelunkin” kautta voi ymmärtää asioita. Toiset opettajat kertoivat kuitenkin, että heidän omaksumansa oppimiskäsityksen mukaan vuorovaikutteinen opetusviestintä tukee asiasisältöjen ymmärtämistä paremmin kuin yksipuolinen informaation välittäminen.

H2 Onks vuorovaikutus oppimisen kannalta tärkeä?

OPI6 On se tärkeä mutta, ei se välttämätöntä oo siis sillai et se ois molempisuuntasta, voihan oppii tietenki, pelkästää kuuntelemalla ja onhan niitä sellasia luentoja jotka tulee pelkästää nauhalta, mut viihtyvyyden kannalta se on aa ja oo.

Oppimiskäsitykset olivat yhteydessä siihen, minkälaista viestintää pidettiin oppimisprosessin tukemisen kannalta tarkoituksenmukaisena opetustilanteessa.

Osa opettajista ja opiskelijoista kertoi, että heidän käsitykseensä oppimisesta kuului nimenomaan vuorovaikutteinen viestintä.

H2/OPI13 Siis et mie en tykkää ajatuksesta että joku niinkun vanhan mallin mukaan kaatais oppia mun päähän, vaan määhä haluan että mulla on mahdollisuus kysyä ja esittää mielipiteitä ja olla myös eri mieltä.

Nämä oppimiskäsitystään korostaneet haastateltavat pitivät yksisuuntaista tiedonkulkua opetustilanteessa yksipuolisena ja kaavamaisena tapana välittää informaatiota. Kyseisten haastateltavien mukaan uutta tietoa omaksutaan parhaiten keskustelemalla ajatuksista ja rakentamalla yhteistä ymmärrystä asiasisällöistä.

### **6.3.3 Vuorovaikutteisuus opintokokonaisuuden lopussa**

Vuorovaikutteisuuden merkitys liitettiin opintokokonaisuuden lopussa ensisijaisesti onnistumisen kokemuksiin ja motivaatioon. Opettajat ajattelivat vuorovaikutteisuuden merkityksen liittyvän omassa toiminnassaan lähinnä palautteen saamiseen opetuksen onnistumisesta. Vuorovaikutteisuus loi opettajille mielikuvan siitä, että he olivat toiminnallaan onnistuneet tukemaan opiskelijoiden aktiivisuutta ja motivaatiota oppimisprosessissa.

Useimmat opettajista arvelivat, että oppimisen kannalta viestinnän vuorovaikutteisudella oli merkitystä lähinnä motivaation ja asiasisältöjen ymmärtämisen kautta. Opettajat mainitsivat, että he tavoittelevat opintokokonaisuuden lopussakin “aidosti vuorovaikutteista viestintää”, koska sen ajateltiin olevan tärkeässä asemassa myös opetuskokonaisuuden loppupuolella. Myös opiskelijat kertoivat viestinnän vuorovaikutteisuuden olevan merkityksellistä opintokokonaisuuden loppuvaiheessakin. Opiskelijat ajattelivat, että heidän omalta kannaltaan vuorovaikutteisuus oli tärkeää lähinnä motivaation kannalta.

#### **Onnistumisen kokemukset**

Vuorovaikutteisuuden merkitys liittyi opettajien osalta ratkaisevasti siihen, kuinka onnistuneeksi he kokivat opetuskokonaisuuden. Opettajat arvelivat, että opintokokonaisuuden lopussa oli tärkeää saada tietää, mitä opiskelijat ovat oppineet ja kuinka opintokokonaisuus oli sujunut. Opettajat painottivat sitä, että vaikka opiskelijat antavat opintokokonaisuudesta palautetta vaikkapa palautteenantolomakkeen muodossa, on itse viestintätilanteessa saatu palaute kuitenkin tärkeää. Opettajat kokivat vuorovaikutteisuuden myös merkinä oman toimintansa onnistumisesta.

Opettajat ajattelivat, että opetuksen vuorovaikutteisuus kertoo jotakin opetustilanteiden ilmapiiristä, opiskelijoiden motivoituneisuudesta, ryhmän muodostumisprosessin onnistumisesta ja opiskelijoiden suhtautumisesta opettajaan.

H3 Mitä hyötyä sulle itsellesi oli tästä vuorovaikutuksesta?

OPI13 Jos ei ois mitään vuorovaikutusta nii tuntus et se on mennä jotenki pielee, et ne opiskelijat ei oo uskaltanu vapautua, et sit jos sitä vuorovaikutusta on niin tuntuu ettei oo ainakaa ehkässy sitä.

Opetuskokonaisuuden lopussa viestinnän vuorovaikutteisuus liitettiin onnistumisen tuntemuksiin myös joidenkin opiskelijoiden näkökulmasta. Opiskelijat kokivat vuorovaikutteisen viestinnän palkitsevana, koska he ajattelivat sen kertovan oman toimintansa ja oppimisensa onnistumisesta.

H3 Mihin asioihin se, kuinka aktiivinen olit, oli yhteydessä?

OPI14 No kyllä siitä ainaki itelle tulee mukavampi olo kun tietää, että on, on niinku innostunu siitä aiheesta ja on siellä aktiivinen niin, tulee siellä semmonen olo että nyt, tavote täyttyy, et ei se oo vaan se et siellä istuu ihan niinku fyysisesti vaan nähny vaan että on henkisestikki mukana niissä jutuissa niin itelle tulee se, onnistumisen kokemus.

Opiskelijat ajattelivat opettajien tavoin, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuus opetuskokonaisuuden lopussa kertoi jotakin siitä, kuinka opetuskokonaisuus on onnistunut. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutteisuus kertoi myös siitä, kuinka opiskelijat suhtautuivat opettajaan. Mikäli opiskelijat suhtautuvat negatiivisesti opettajaan, eivät he yleensä motivoitu viestimään vuorovaikutteisesti. Opiskelijat huomauttivat kuitenkin myös, että mikäli opettaja suhtautuu negatiivisesti opiskelijoihin, ei opetustilanteissa silloinkaan synny vuorovaikutteista viestintää.

H3 Mihin asioihin se sellanen vastavuoroisuus sit oli yhteydessä?

OPI4 Kaikista eniten se vaikuttaa mun omaan oppimiseen, ja on sillä vaikutus myös siihe opettajan tuntemukseen et miten hän kokee sen et kuinka se on onnistunu.

Vaikka vuorovaikutteista opetusviestintää pidettiin poikkeuksetta positiivisena asiana, kaikki haastateltavat eivät nähneet vuorovaikutteisuuden puuttumista ongelmana. Puolet opettajista kertoi, että joskus vain saattoi käydä niin, että opetustilanteessa käsitellystä aiheesta ei syntynyt keskustelua. Siksi vuorovaikutteisuuden suoraviivaista yhteyttä opetustilanteiden onnistuneisuuteen ei pitäisikään näiden opettajien mukaan liikaa korostaa. Tästä huolimatta myös kyseiset opettajat kertoivat, että ei-vuorovaikutteisissa tilanteissa tulee usein mieleen, että jokin tilanteessa on epäonnistunut.

H3/OPE1 Se että ei keskustelua ole nii se ei tarkoita sitä et ois jotain pielessä vaan et aiheesta ei välttämättä ole mitää sen ihmeellisempää, et seuraava aihe voi olla jo sellane et sitä jo ootellaa et tästä sitte herää keskustelua, ettei siinä niinku, hiljasuus, en mä koe sitä ongelmalliseksi, vaik tuleehan se usein semmone et mikäs nyt mättää, ku ei puhuta.

Toinen puoli opettajista oli kuitenkin opetuskokonaisuuden lopussa taipuvaisia leimaamaan ei-vuorovaikutteiset opetustilanteet epäonnistuneiksi. Opetuksen onnistumisen yhdeksi arviointikriteeriksi nousi siten kaikesta huolimatta viestinnän vuorovaikutteisuus.

H3 Pyritkö sä itse tukemaan tai karsimaan tällasta informaalia keskustelua?  
OPE2 No, et oli aika iso ryhmä ja mä en kerenny sillä tavalla niinku miettiä ja tuli, tuli ikäänkun huonompaa tai minu mielestä huonompaa tai luennoivampaa niistä demotilanteista, et ei ollu vuorovaikutusta eikä se oikein, onnistunu.

Eri opetusmuodoissa vuorovaikutteisuuden rooli hahmotettiin hieman eri tavoin; esimerkiksi massaluennoissa viestinnän yksipuolisuutta pidettiin melko hyväksyttävänä, kun taas ryhmätutoroinnin vuorovaikutuksettomuus leimasi helposti koko tilanteen epäonnistuneeksi. Kaksi opettajista kertoi kokeneensa erityisen turhauttavana sen, että opetusryhmän viestintä ei toiminut vuorovaikutteisesti sellaisissa opetustilanteissa, jotka yleensä oli totuttu mieltämään vuorovaikutteisiksi.

H3 Mites opiskelijat vaikutti siihe?

OPI4 No kyllähän se vaikuttaa, no ei ehkä noin isolla luennolla mutta noin niinku tuutorryhmässä et kyllähän siinä voi tulla semmonen turhautuminen et jos on hiljanen ryhmä ja ei niinku saa mitää siitä irti ja eikä osaa niinku tavallaan tehdä sitä ryhmää niin aktiiviseksi niin kyllähän se tavallaa vaikuttaa.

Nämä opettajat ajattelivat, että ei-vuorovaikutteinen viestintä oli merkki epäonnistumisesta heidän oman toimintansa suhteen. Opettajat liittivät toimintansa epäonnistumisen siihen, että he eivät olleet kyenneet luomaan vuorovaikutteista viestintää tukevaa opiskelukulttuuria ryhmään. Vuorovaikutteisuuden liittyvät ajatukset saattoivat siten liittyä onnistumisen kokemuksiensa lisäksi myös epäonnistumisen kokemuksiin.

### **Motivaatio**

Kaikki opettajat totesivat, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuus heijastui heidän omaan työmotivaatioonsa. Opettajat vertasivat vuorovaikutteisia opetustilanteita ei-vuorovaikutteisiin ja he pitivät vuorovaikutteisia opetustilanteita miellyttävämpinä kuin opettajan monologisiin perustuvia tilanteita.

H3/OPE2 Opettaminen voi olla tylsääkin, jos sää vaan menisit sinne eteen ja puhuisit jostain norsunluutornista, että totta kai se on oman työmyönteisyyden kannaltaki nii saa ihmiset innostumaan ja kiinnostumaan ihan oikeesti siitä asiasta mitä käsitellään.

Opiskelijoiden osalta vuorovaikutteisuuden merkitys liitettiin opintokokonaisuuden lopussa opiskelijoiden motivaatioon asiasisältöjen oppimista kohtaan. Opiskelijat ajattelivat, että heidän mielenkiintonsa opiskeltavaa aihetta kohtaan säilyi paremmin, mikäli opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintä oli vuorovaikutteista.

H3/OPI2 On sillä aika tärkeä merkitys, että pysy tavallaan, vireenä ja mielenkiinto yllä siihen asiaan, ja sitte se et jos se asia meni yli nii, pysty vähä tarkentaa ja selventään.

Opiskelijat ja opettajat ajattelivat myös, että positiivisen mielikuvan jääminen koko opintokokonaisuudesta ja aihealueista liittyi siihen, että viestintä oli opintojen lopussa vuorovaikutteista ja opettaja antoi positiivista palautetta opiskelijoille.

Opiskelijat ajattelivat, että myös vuorovaikutteisuus sinällään oli positiivista palautetta. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutteisuus kertoi siitä, että opettaja arvosti opiskelijoita ja piti heidän työtään tärkeänä.

H3/OPE1 Niin varmaan semmonen merkitys on vuorovaikutuksella et siinä sinetöidää et hommat on menny hyvin ja hyvä ku saat tän jutun valmiiks, sillä on merkitystä et se opettaja vielä siinä vaiheessaki on mukana niitte opiskelijoitte prosessissa, eikä anna sellasta, välinpitämätöntä vaikutelmaa et se lopussaki on semmosta, aitoo vuorovaikutusta vielä.

Opiskelijat kertoivat myös, että vuorovaikutteinen opetuskulttuuri ja ryhmässä käydyt keskustelut loivat vaikutelman siitä, että osallistujat ovat kiinnostuneita aiheesta. Opiskelijoiden mukaan opetuskokonaisuuden loppuvaiheessa muiden opiskelijoiden osallistuminen keskusteluihin motivoi myös hiljaisempia opiskelijota osallistumaan. Opiskelijoilla oli samankaltaisia kokemuksia tietoverkkoon rakennetusta opiskeluympäristöstä. Myös siellä vilkas keskustelu lisäsi osallistujien motivaatiota kirjoittaa lisää viestejä.

H3 Mikä merkitys vuorovaikutteisudella oli?

OPI1 No ainaki se lisäs motivaatiota ku huomaa et muutki on kiinnostuneita nii, sitä jaksaa kuunnella sitte, se monipuolistaa tätä opetusta sitte, siellei sitte nii helposti pääse omii ajatuksii vaipumaa, ku ei vaa opettaja yksin puhu eessä.

Opiskelijat olivat havainneet, että opetusryhmässä niin aktiivisuus kuin passiivisuuskin tavallaan tarttui kaikkiin tilanteeseen osallistujiin. Tietynlainen toimintakulttuuri ja osallistumistavat olivat siis keskeisessä asemassa vuorovaikutteisuuden kannalta.

## Asiasisältöjen ymmärtäminen

Opintokokonaisuuden loppupuolella vuorovaikutteisuuden merkitys nähtiin asiasisältöjen ymmärtämistä tukevana tekijänä. Sekä opettajat että opiskelijat ajattelivat aidosti vuorovaikutteisen opetuskeskustelun auttavan opiskelijoita ymmärtämään paremmin asiasisältöjä. Haastateltavat kertoivat, että parhaat keskustelut asiasisällöistä käytiinkin opetuskokonaisuuden loppupuolella, koska silloin oli opittu jo tietyt toimintatavat ja opiskelijoilla oli riittävästi tietoa käsiteltävästä aihealueesta.

H3 Mitä hyötyä opiskelijoille oli vastavuoroisuudesta?

OPI13 Oppimisen kannalta, pääsee sisäistään ja selvittää omia ajatuksiaan, sit taas niille jotka ei osallistu siihe vuorovaikutukseen niin niille on merkitystä kun ne toiset kysyy ja niille selvitetää ja ne kuulee, et oppimisen kannalta merkitystä.

Opiskelijat huomauttivat myös, että vuorovaikutteinen opetusviestintä kannusti ajattelemaan kriittisesti ja analyttisesti. Opetuskokonaisuuden loppupuolella suurin osa opiskelijoista kertoi osallistuneensa ryhmän keskusteluihin, kun enää tarvinnut jännittää opettajaa tai muita ryhmäläisiä. Opiskelijat päättelivät, että tämä keskustelurohkeuden kasvaminen auttoi heitä pohtimaan syvällisemmin itse asiaa viestinnän sijaan.

H3 Mikä merkitys vuorovaikutteisuudella oli lopussa?

OPI1 No, kyllä siinä paremmin oppi tai voi niinku kysyä jos jää joku asia epäselväks tai voi niinku esittää omia mielipiteitään ja siitä sitte mahdollisesti synty vielä laajempi keskustelu ja, ettei sit vaan sellasenaan hyväksyny niitä opettajan juttuja et vähä kritiikkiä, nyt kun jo uskalsi lopussa jotain sanookkin.

Haastateltavat toivat esille myös, että aidosti vuorovaikutteinen opetusviestintä tuki asiasisältöjen oppimista siten, että opettaja pystyi keskustelun puitteissa välittömästi korjaamaan opiskelijoiden mahdolliset väärinkäsitykset. Lisäksi kolme opettajaa kertoi, että vuorovaikutteisuuden myötä heidän oli helpompi havaita, mistä asiasisällöistä opiskelijat olivat kiinnostuneita ja siten ohjata keskustelu mielenkiintoisiin aihekokonaisuuksiin.

H3 Mitä hyötyä opiskelijoille oli vastavuoroisuudesta?

OPE2 On, siis se että niinku ne pystyy ohjailemaan mua, siihe suuntaan että jos joku asia on epäselvä tai joku asia on kiinnostava niin en minä tiedä sitä ennen kun minä kuulen sen heiltä.

Opettajat muistuttivat, että oli mahdotonta tietää opiskelijoiden kiinnostuksen kohteista, elleivät opiskelijat tuo asioita esille. Opettajat lisäsivät kuitenkin vielä, että opiskelijoiden mielenkiinnon kohteiden selville saaminen edellytti opettajalta itseltään kuuntelemista ja keskittymistä viestien vastaanottamiseen.

## **Arviointi**

Viestinnän vuorovaikutteisudella saattoi olla haastateltavien mukaan merkitystä myös opintosuoritusten arvioinnin kannalta. Opettajien oletuksen mukaan sellaiset opiskelijat, jotka keskustelivat opettajan kanssa aidon vuorovaikutteisesti, saattoivat antaa itsestään positiivisen vaikutelman, joka taas saattoi vaikuttaa arviointeihin. Tosin haastatteluissa tuli ilmi, että arviointiin vaikuttavien tekijöiden erittelemine on vaikeaa. Erittävä vaikeutti opettajien mielestä lisäksi se, että vuorovaikutteisuden ajateltiin tukevan myös oppimista. Yksi opettaja muistutti, että vuorovaikutteisesti viestivien opiskelijoiden positiivinen arviointi saattoivat johtua myös siitä, että he olivat ymmärtäneet asioita syvällisemmin kuin passiiviset opiskelijat. Opettajat muistuttivat, että vuorovaikutteisuus tai opiskelijoiden aktiivisuus ei kuitenkaan ole pääsääntöisesti arviointikriteeri.

H3/OPE1 Jos aattelee vuorovaikutteista viestintää, ei, se ei oo arvioinnin kriteeri, mut se voi piilollisesti vaikuttaa siihen, se että kun tuntee sen ihmisen paremmin.

Opettajat kertoivat, että vuorovaikutteisuden merkitys arvioinnin kannalta on usein tiedostamatonta. Opettajat olivat kuitenkin joskus havainneet, että mikäli viestintä opiskelijan kanssa sujuu ja opiskelijasta on syntynyt positiivinen mielikuva, hänelle tulee usein esimerkiksi antaneeksi positiivisempaa ja yksityiskohtaisempaa palautetta kuin muille opiskelijoille.

H3/OPE6 Ku on keskustellu kunnolla opiskelijan kanssa niin sen opintopäiväkirjaakin lukee ehkä tarkemmin, ehkä vähän myötämällisemmin, ehkä yrittää järjestää sille niinku enemmän tukee kun jollekki kasvottomalle, josta tuntee vaan nimen, et tällä monimediaisuudella, voi olla niinku tämmöseen niinku opettajan ja ehkä opiskelijanki toimintaan niinku piilollisia vaikutuksia.



Jotkut opiskelijoistakin ajattelivat, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuus saattoi vaikuttaa opintosuorituksen arviointiin. Opiskelijat pitivät tätä melko luonnollisena, koska he olivat huomanneet arvioivansa opettajan toimintaa sen perusteella, minkälaista opetustilanteiden viestintä on ollut. Opiskelijoilla oli selkeä käsitys siitä, että samoin kuin opiskelijoiden tekemät arviot opettajasta, myös opettajan tekemät arviot opiskelijoista olivat positiivisia, mikäli viestintä osapuolten välillä oli aidosti vuorovaikutteista.

Joidenkin opiskelijoiden arvioiden mukaan myös opettajat pitivät attraktiivisina sellaisia opiskelijoita, jotka viestivät vuorovaikutteisesti opettajan kanssa. Attraktiivisuuden ja vuorovaikutteisuuden yhteyttä pohdittaessa kaikki opiskelijat korostivat, että nimenomaan vuorovaikutteinen viestintä, jossa kuunneltiin viestinnän toista osapuolta ja otettiin myös aiemmat viestit huomioon, oli yhteydessä myönteisiin vaikutelmiin. Sellaista opettajaa tai opiskelijaa, joka osallistui aktiivisesti mutta ei kyennyt toimimaan vuorovaikutteisesti, ei nähty yhtä attraktiivisena.

H3/OPI1 Nii et tavallaa tuntu et se opettaja tykkäs niistä tosi paljo et kun ne oli semmosia avoimia ja otti muutki huomioo ja kyllä se aina kehu meitä ja sano et oli mukavaa ja näin, kyl mä uskon et se viihty siellä.

Haastatteluissa tuli ilmi, että vaikka vuorovaikutteisuuden merkitys muuttui opintojen edetessä, opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta pidettiin tärkeänä kaikissa opintokokonaisuuden vaiheissa. Opettajat ja opiskelijat olivat siis yhtä mieltä siitä, että vastavuoroinen, spontaani ja osallistumistapojen suhteen monipuolinen viestintä on merkityksellistä koko opintokokonaisuuden ajan.

## 7 DISKUSSIO

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta monimuoto-opetuksessa. Jotta päästäisiin analysoimaan nimenomaan opetustilanteisiin osallistuvien omia ajatuksia vuorovaikutteisuudesta, lähdettiin liikkeille selvittämällä, minkälaista opetusviestintää opettajat ja opiskelijat itse pitävät vuorovaikutteisena. Tutkimuksen tavoitteena oli myös hahmottaa, mitkä tekijät vaikuttavat opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen opettajien ja opiskelijoiden käsitysten mukaan. Lisäksi pyrittiin ymmärtämään, mikä merkitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella on opettajien ja opiskelijoiden näkökulmasta eri vaiheessa opintokokonaisuutta.

### **Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus**

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutteista opetusviestintää voidaan kuvata tiettyjen ominaispiirteiden kautta. Vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteiksi hahmottuivat vastavuoroisuus, spontaanisuus ja osallistumistapojen monipuolisuus. Vastavuoroisuudella viitattiin siihen, että osallistujat kuuntelevat toisiaan, mukauttavat viestintäänsä toisen osapuolen toiminnan mukaan ja sisällyttävät viesteihinsä aiempiin viesteihin liitettyä informaatiota. Spontaanisuus viittasi sekä puheenvuorojen että niiden sisältöjen spontaanuuteen. Monipuolisilla osallistumistavoilla tarkoitettiin sitä, että sekä opettajat että opiskelijat osallistuivat opetustilanteiden viestintään monipuolisesti. Opetustilanteet saattoivat olla eri ominaisuuksien suhteen enemmän tai vähemmän vuorovaikutteisia. Vuorovaikutteisuus nähtiin siis ilmiönä, josta voi hahmottaa eri asteita (vrt. Jensen 1997).

Näistä tässä tutkimuksessa esille tulleista viestinnän vuorovaikutteisuutta kuvaavista ominaispiirteistä erityisesti vastavuoroisuus on otettu esille useissa muissakin vuorovaikutteisuuden määritelmässä. Rafaeli ja Sudweeks (1997) ovat määritelleet täysin vuorovaikutteisen viestinnän toiminnaksi, jossa viestijä huomioi sanomassaan

paitsi edeltävän vastaanottamansa viestin, myös sitä edeltävät viestit. Tämän tutkimuksen tulokset viestinnän vastavuoroisuuden osalta ovat yhtenevät Rafaelin ja Sudweeksin määritelmän kanssa. Tässä tutkimuksessa opetustilanteen viestintä nähtiin Rafaelin ja Sudweeksin määritelmän tavoin vastavuoroisena silloin, kun osapuolet mukauttavat viestintäänsä aiempien sanomien mukaan ja sisällyttävät uuteen sanomaan sitä tietoa, jota aiemmissa sanomissa on välittynyt.

Toisaalta Rafaelin ja Sudweeksin (1997) ajatusrakennelma ei kuitenkaan riitä kuvaamaan vuorovaikutteisuutta kaikkien tässä tutkimuksessa esille tulleiden vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteiden osalta. Rafaelin ja Sudweeksin näkemyksen mukaan viestintä, jossa esimerkiksi opettaja kysyy ja opiskelija vastaa kysymyksiin, voisi olla luokiteltavissa vuorovaikutteiseksi. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan täysin vuorovaikutteiseen viestintään kuuluu kuitenkin myös spontaanisuus ja osallistumistapojen monipuolisuus. Mekaaninen opettajan ja opiskelijan kysymyksiin ja vastauksiin perustuva keskustelu ei siten olisi vielä vuorovaikutteista opetusviestintää., koska monipuolisia osallistumistapoja tai spontaaniutta ei ole.

Vuorovaikutteisuutta määrittämään ei tämän tutkimuksen tulosten mukaan riitä myöskään se, että kumpikin viestinnän osapuoli osallistuu viestintään aktiivisesti. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus kuvattiin siten viestintähalukkuutta ja osallistumisaktiivisuutta monisyisemmäksi konstruktioksi, jossa viestien lähettämisen lisäksi keskeiseksi määrittelykriteeriksi nousi viestien vastaanottaminen. Tämä on merkityksellinen huomio myös opetustyön suunnittelun ja toteuttamisen kannalta. Pelkkä osallistujien aktiivisuus ei vielä välttämättä tee opetuksesta vuorovaikutteista. Käytännön opetustyössä olisikin tärkeää viestien välittämisen lisäksi pyrkiä tukemaan viestien vastaanottamista ja huomioimaan kuuntelemisen merkitys.

Vuorovaikutteisen viestinnän ominaispiirteiksi on aiemmissa tutkimuksissa hahmotettu vastavuoroisuuden lisäksi esimerkiksi viestijäroolien vaihtumisen mahdollisuus. Rafaelin (1988) mukaan täysin vuorovaikutteiselle viestinnälle luonteenomaista on se, että puhujalla on mahdollisuus siirtyä kuulijan asemaan ja päinvastoin.

Tässä tutkimuksessa osallistumistapojen monipuolisuus ja viestinnän spontaanisuus viittaavat osaltaan roolien vaihtumisen mahdollisuuteen. Spontaani viestintä liittyi nimenomaan siihen, että sekä opettajat että opiskelijat saattoivat osallistua viestintään ilman tarkkaa kontrollointia ja koordinoitua. Monipuoliset osallistumistavat puolestaan yhdistettiin siihen, että kaikki osallistujat saattoivat toimia niin puhujan kuin kuulijankin asemassa monin eri tavoin.

Tutkijat ovat määritelleet viestinnän vuorovaikutteisuutta myös jaottelemalla viestinnän muotoja. Tässäkin tutkimuksessa tulokset tukivat osittain Thompsonin (1994) ajatusta siitä, että voidaan hahmottaa kolmenlaista vuorovaikutusta; medioitua viestintää, kasvokkaisuorovaikutusta ja medioitua kvasi-vuorovaikutusta. Eri opetusmuotojen vuorovaikutus nähtiin tässäkin tutkimuksessa hieman eri tavoin. Toisaalta kuitenkin aineistosta nousi vahvasti esille se, että opettajan ja opiskelijoiden keskinäisviestintä vaikutti viestintään enemmän kuin opetusmuoto tai mikään muu tekijä. Opetusmuoto siis ei edesauttanut vuorovaikutteisuutta, mikäli opettajan ja opiskelijoiden keskinäisviestintä ei toiminut. Siten opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden mallintaminen opetusmuotoja kategorioimalla ei ole tarkoituksenmukaista.

Kontekstisidonnaisiksi, nimenomaan opetustilanteessa vuorovaikutteista viestintää kuvaaviksi, käsitteiksi on tämän tutkimuksen tulosten mukaan perusteltua nostaa viestinnän spontaanisuus ja osallistumistapojen monipuolisuus. Näin siksi, että viestinnän vastavuoroisuus on yleisellä tasolla viestinnän vuorovaikutteisuutta kuvaava piirre, joka soveltuu vuorovaikutteisen viestinnän kuvaamiseen yhtä lailla muissakin viestintätilanteissa kuin opetustilanteessa. Spontaanisuus ja osallistumistapojen monipuolisuus sitä vastoin ovat seikkoja, joiden voi ajatella liittyvän selkeämmin nimenomaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen. Tätä ajatusta voi perustella sillä, että spontaanisuuteen ja osallistumistapojen monipuolisuuteen yhdistettiin oppimisteoreettisia näkemyksiä sekä opetusviestinnän erityispiirteisiin liittyviä seikkoja. Spontaanisuutta ja monipuolisia osallistumistapoja pidettiin myös ominaisuuksina, joilla on erityisesti merkitystä opetustilanteissa niin viestinnän kuin oppimisprosessinkin kannalta.

Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset siitä, minkälaista vuorovaikutteinen opetusviestintä on, muistuttivat toisiaan varsin läheisesti. Kahden opetusryhmän välillä ei myöskään ollut havaittavissa selkeitä eroavuuksia. Samaan opiskeluryhmään kuuluneet opiskelijat, jotka osallistuivat yhteisiin opetustilanteisiin, kokivat tilanteiden viestinnän välillä eri tavoin. Opiskelijoiden käsitykset tietyn opetusmuodon viestinnän vuorovaikutteisuudesta saattoivat siis poiketa toisistaan, vaikka opiskelijat olivat osallistuneet täsmälleen samoihin opetustilanteisiin. Yksilöiden erot opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden kokemisessa saattoivat osaltaan johtua siitä, että haastateltavat tekivät tulkintoja oman osallistumisensa pohjalta. Aktiivinen opiskelija saattoi siis mieltää tietyn opetustilanteen hyvinkin vuorovaikutteiseksi, vaikka muut, viestinnästä vetäytyvät opiskelijat, ajattelivat opetusviestinnän olevan kyseisessä tilanteessa ei-vuorovaikutteista.

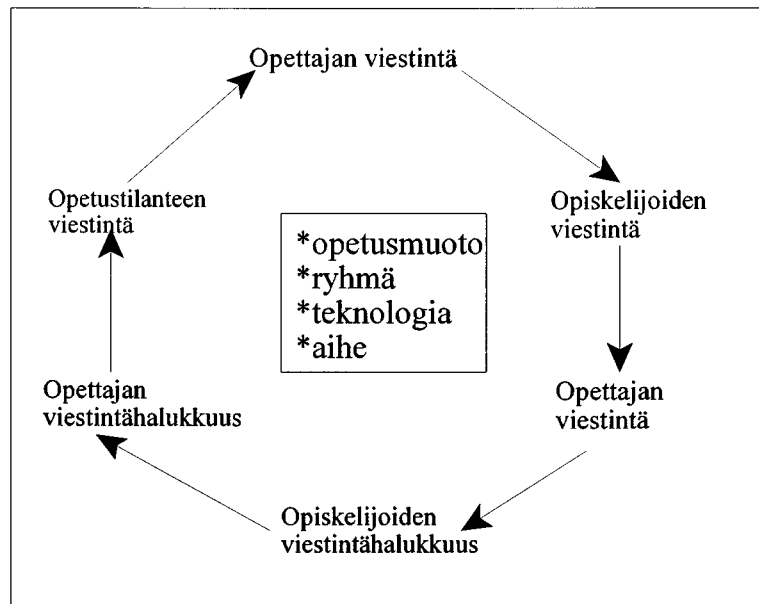
Tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, että vuorovaikutuksen ja vuorovaikutteisuuden määrittäminen on hankalaa, koska sekä käsitteet että ilmiö itse ovat varsin moniulotteisia ja erilaisia tulkintoja mahdollistavia. Vuorovaikutuksen jättäminen opetusviestintää yleisellä tasolla kuvaavaksi käsitteeksi ei kuitenkaan tuo opetusviestinnän tarkasteluun riittävästi syvyyttä. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden tukeminen saattaakin käytännön opetustyössä usein jäädä varsin abstraktiksi tavoitteeksi. Mikäli tavoitellaan vuorovaikutteista opetusviestintää, on tavoitteen saavuttamisen kannalta varsin keskeistä selvittää ensin, mitä vuorovaikutteinen opetusviestintä on ja kuinka siihen voidaan tietoisesti vaikuttaa.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta on siis vaikeaa tukea ja kehittää, ellei tiedetä, minkälaista viestintää opettajat ja opiskelijat pitävät vuorovaikutteisena. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat käytännönläheisen kuvauksen siitä, minkälainen viestintä nähdään vuorovaikutteisena erilaisissa opetusmuodoissa. Tämän vuorovaikutteisen opetusviestinnän määritelmän kautta voidaan päästä tarkastelemaan syvällisemmin vuorovaikutteisuuden ominaispiirteitä ja niihin heijastuvia tekijöitä. Opetusviestinnän tutkimuksissa olisikin erityisen tärkeää tarttua viestinnän vuorovaikutteisuuteen kokonaisvaltaisesti ja analyttisesti.

Ajankohtainen huoli esimerkiksi vuorovaikutuksesta ja sen toimivuudesta erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten tietoverkkojen avulla toteutetuissa opetussovelluksissa, saattaa olla osin seurausta siitä, että vuorovaikutusta ja siihen heijastuvia tekijöitä ei ole tarkasteltu riittävästi. Koulutusteknologian sovelluksia kehitettäessä tulisi muistaa, että vuorovaikutus on monisyinen konstruktio, eikä vuorovaikutteisuuden tukeminen onnistu ainoastaan tehokkaampia teknologian ratkaisuja kehittämällä. Vuorovaikutus liittyy interpersonaalisen viestinnän prosesseihin, eikä vuorovaikutteisuutta voi siten tukea ymmärtämättä itse ilmiötä, opettajan ja opiskelijoiden välistä viestintää.

### **Vuorovaikutteisuuden heijastuvat tekijät**

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden vaikuttaa ensisijaisesti se, kuinka viestinnän osapuolet reagoivat toistensa viestintään. Palaute toisen osapuolen viestinnästä nousi siten keskeiseen asemaan vuorovaikutteisuuden vaikuttavia tekijöitä määriteltäessä. Muita vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä olivat opettajien ja opiskelijoiden henkilökohtaiset ominaisuudet ja opetustilanteeseen liittyvät seikat, kuten opetusmuoto, käytetty teknologia ja ryhmän toiminta. Samankaltaisia ajatuksia viestintään vaikuttavista tekijöistä ovat aiemmin hahmottaneet esimerkiksi Bonito ja Hollingshead (1997). Opettajien ja opiskelijoiden toiminnan heijastumista viestinnän toiseen osapuoleen ja opetustilanteen viestintään on havainnollistettu seuraavalla kuviolla.



Kuvio 5. Opetusviestinnän muotoutuminen.

Kuten edellisestä kuvioista voi päätellä, tämän tutkimuksen tulosten myötä tuli selkeästi ilmi opettajien ja opiskelijoiden keskinäisviestinnän heijastuminen opetusviestintään ja sen vuorovaikutteisuuteen. Tulosten mukaan heti opintokokonaisuuden alussa opettajan viestintä vaikutti siihen, kuinka opiskelijat viestivät. Opiskelijoiden viestintä vaikutti puolestaan opettajan viestintään. Se, miten opettaja viesti ja minkälaista palautetta hän antoi opiskelijoiden viestinnästä, vaikutti taas opiskelijoiden viestintähalukkuuteen. Opiskelijoiden viestintähalukkuuden ja viestintäkäyttäytymiseen nähtiin vaikuttavan opettajan viestintähalukkuuteen ja toimintaan opetustilanteessa. Tätä kautta opetusviestintä muokkautui viestien välittämisen, vastaanottamisen ja viesteistä annetun palautteen myötä.

Vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä analysoitaessa tulee kuitenkin muistaa, että vuorovaikutus on dynaaminen prosessi, eikä mitään siihen vaikuttavaa tekijää voida esittää selkeänä ja suoraviivaisena, tietynlaiseen viestintään johtavana seikkana. Näin ollen vuorovaikutteisen viestinnän mallintaminen kuvioiden avulla saattaa olla osin

harhaanjohtava tapa esittää asioita. Vuorovaikutteisuuden liittyvien tekijöiden esittäminen kuvamuodossa saattaa johtaa tulkintoihin siitä, että yksi asia johtaa suoraviivaisesti toiseen. Tämänkaltainen tulkinta monitasoisen vuorovaikutusprosessin yhteydessä antaa liian kaavamaisen kuvan viestinnästä. Toisaalta kuviot kuitenkin havainnollistavat moniulotteista vuorovaikutusprosessia ja tuovat ilmi asioiden yhteyksiä. Tiivis esittämistapa kuviomuodossa voi siten olla tarkoituksenmukainen, mikäli kuviota selitettäessä painotetaan asioiden välisten yhteyksien moniulotteisuutta.

Tämän tutkimuksen tuloksissa kiinnostavaa oli se, että opintojen alku- ja loppupuolella korostettiin erilaisia vuorovaikutteisuuden heijastuvia tekijöitä. Opintokokonaisuuden alussa tuotiin esille, että opettajan viestintä heijastuu voimakkaasti opetusviestintään. Opintojen edessä opettajan viestinnän merkitys viestinnän vuorovaikutteisuuden kannalta väheni. Tulosten mukaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden vaikuttaa kuitenkin aina ensisijaisesti viestinnän osapuolien toiminta. Haastattelulausunnoista tuli ilmi, että opettaja ja opiskelijat voivat saada aikaan hyvinkin vuorovaikutteisen opetustilanteen, vaikka viestintä tapahtuisikin vuorovaikutteisuutta hankaloittavan teknologian välityksellä. Erityisesti opintokokonaisuuden loppuvaiheessa, kun teknologia oli jo tuttua ja sen käyttö osattiin, opiskelijoiden ja opettajien viestinnän vuorovaikutteisuutta selittivät osallistujien toimintaan liittyvät tekijät. Oleelliseksi tekijäksi opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden suhteen nousi näin ollen opettajan ja opiskelijoiden keskinäisviestintä, ei koulutusteknologia.

Tämän tutkimuksen yhteydessä haastatellut opettajat ja opiskelijat pohtivat myös niitä tekijöitä, jotka hankaloittivat viestinnän vuorovaikutteisuutta. Ongelmat vuorovaikutteisuudessa liitettiin pääosin opettajan ja opiskelijoiden keskinäisviestintään, mutta lisäksi teknologian ja opetustilanteeseen liittyvien tekijöiden ajateltiin hankaloittavan viestinnän vuorovaikutteisuutta. Opiskelijoiden passiivisuus nähtiin asiana, jolla oli yhteys opettajan ja muiden opiskelijoiden viestintään ja sitä kautta viestinnän vuorovaikutteisuuteen.

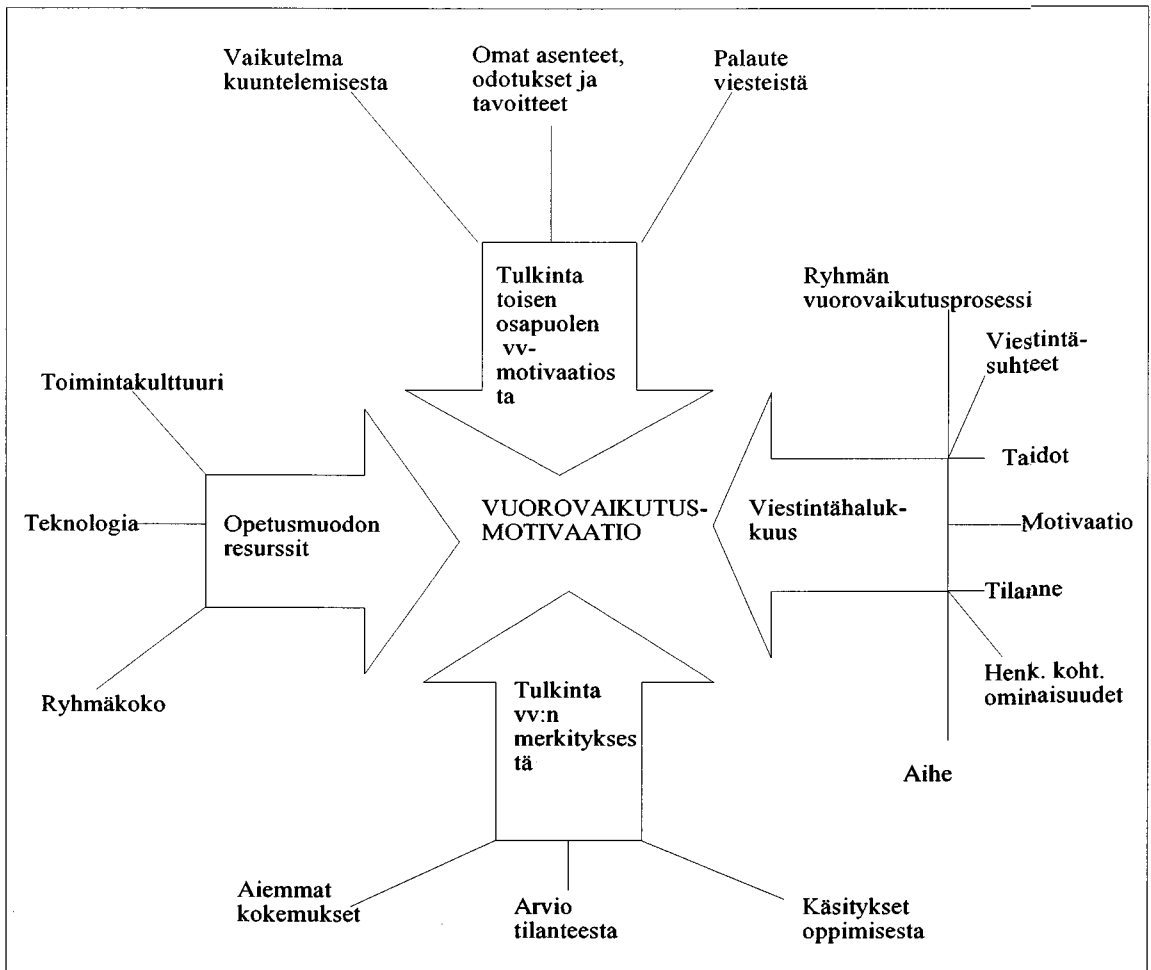
Opiskelijoiden passiivisuus vaikutti sekä siihen, miten opiskelijat itse kokivat viestintätilanteen, että siihen, minkälaisia arvioita opettaja teki tilanteesta ja sen onnistumisesta. Mikäli opiskelijat kokivat tilanteen ei-vuorovaikutteisena, he saattoivat



kertomansa mukaan vetäytyä viestinnästä myös jatkossa. Opettaja taas saattoi turhautua opiskelijoiden passiivisuuteen ja lopettaa opiskelijoiden kannustamisen. Näin opettajien ja opiskelijoiden keskinäisviestinnän heijastuminen opetustilanteen viestintään tuli ilmi myös ongelmallisiksi koetuissa tilanteissa.

Opetusviestinnän tutkijat ovat tarkastelleet opiskelijoiden viestintämotivaatiota ja keskusteluhalukkuutta opetustilanteessa (Martin, Myers & Mottet 1999; Richmond & Gorham 1992). Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että viestinnän osapuolten viestintähalukkuus sinällään ei riitä vuorovaikutteiseen viestintään. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuus on moniulotteinen konstruktio, eikä pelkkä osapuolten halu viestiä vielä johda viestinnän vuorovaikutteisuuteen. Tässä tutkimuksessa tulosten pohjalta syntyi vuorovaikutusmotivaation käsite, jonka kautta voidaan tarkastella opettajien ja opiskelijoiden motivaatiota viestiä vuorovaikutteisesti erilaisissa opetustilanteissa.

Vuorovaikutusmotivaatio toimii opetusviestintään liittyviä tekijöitä kokoavana käsitteenä, joka liittää yhteen opettajien ja opiskelijoiden keskinäisen viestinnän sekä viestintämotivaation. Vuorovaikutusmotivaation katsottiin rakentuvan neljästä pääelementistä: viestintähalukkuudesta, tulkinnasta toisen osapuolen vuorovaikutusmotivaatiosta, tulkinnasta vuorovaikutuksen merkityksestä sekä opetusmuodon resursseista. Motivaatio viestiä vuorovaikutteisesti rakentuu siten viestintähalukkuuden ja opetusmuodon resurssien lisäksi käsityksistä siitä, minkälainen toisen osapuolen vuorovaikutusmotivaatio on sekä mikä merkitys viestinnän vuorovaikutteisuudella on. Vuorovaikutusmotivaatioon liittyviä tekijöitä on koottu seuraavaan kuvaan.



Kuvio 6. Vuorovaikutusmotivaation rakentuminen opetusviestintätilanteessa.

Kuviossa esitetyn vuorovaikutusmotivaation yksi osatekijä, tulkinta viestinnän toisen osapuolen vuorovaikutusmotivaatiosta, nousi tämän tutkimuksen tulosten mukaan varsin keskeiseksi opetusviestinnän vuorovaikutteisuuteen heijastuvaksi tekijäksi. Vaikutelma toisen osapuolen vuorovaikutusmotivaatiosta rakentui viestijän omien käsityksien ja toisen osapuolen viestintäkäyttäytymisen varaan. Sekä opettajat että opiskelijat tekivät toisen osapuolen vuorovaikutusmotivaatiosta päätelmiä verbaalisten ja nonverbaalisten vihjeiden perusteella. Etäopetuksessa nonverbaalisten vihjeiden niukkuus saattoi johtaa epävarmuuden tuntemuksiin viestejä tulkittaessa.

Opettajan ja opiskelijoiden viestintäsuhde on tämän tutkimuksen tuloksien mukaan opetustilanteen osallistujien vuorovaikutusmotivaatioon ja sitä kautta viestinnän vuorovaikutteisuuteen liittyvä tekijä (vrt. Frymier & Houser 2000; Mottet 2000). Viestintäsuhteen muuttumista syksystä kevääseen pidettiin positiivisena asiana, koska suhteen kehittymisen katsottiin heijastuvan osaltaan opiskelijoiden viihtyvyyteen ja motivaatioon. Opettajan ja opiskelijoiden välisen viestintäsuhteen kehittymisen viestinnällinen merkitys perustui kykyyn tulkita "paremmin" vastapuolen tuotoksia ja palautetta. Lisäksi erityisesti opiskelijat arvelivat uskaltavansa käyttää enemmän puheenvuoroja silloin, kun opettaja on "tuttu". Opettajat näkivät myös suhteen kehittymisen olevan yhteydessä opiskelijoiden itseohjautuvuuteen ja viestinnän erilaiseen merkitykseen opiskelun alussa ja lopussa.

Opetusmuodon resurssit heijastuivat myös opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusmotivaatioon ja opetusviestintään. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin monimuoto-opetukseksi nimettyä koulutuskokonaisuutta, jonka opetusmuotoihin kuului erilaisia lähi- ja etäopetusmuotoja. Monissa aiemmissa tieto- ja viestintäteknologian tutkimuksissa on havaittu teknologian vaikuttavan viestintään (ks. esim. Collins & Berg 1996; Walther 1997). Tulokset vahvistivat jo aiemmissakin tutkimuksissa (esim. Scott & Rockwell 1997) esille tulleita ajatuksia siitä, että joillekin opiskelijoille teknologian avulla toteutettu opetus saattaa olla viestintähalukkuuteen negatiivisesti vaikuttava kokemus.

Viestintää hankaloittavina piirteinä pidettiin nonverbaalisten vihjeiden vähyyttä sekä toimintakulttuurin puuttumista etäopetuksesta. Kuten Ruberg, Moore & Taylor (1996, 243) ovat todenneet, myös välittömän palautteen puuttuminen ja vaikeus mukauttaa omia viestejä muiden osallistujien viesteihin saattavat hankaloittaa viestien muotoilua ja tulkitsemista. Tässäkin tutkimuksessa ilmeni, että opiskelijoiden mukaan informaation vastaanottaminen ja lisäinformaation kysyminen sujuvat parhaiten lähikontaktissa, koska viestien tulkintaa helpottavien nonverbaalisten viestien määrä on suurempi kuin

etäkontekstissa. Samankaltaisia tutkimustuloksia ovat aiemmin esitelleet esimerkiksi Christiansen ja Dircknick-Holmfeld (1995).

Tämänkin tutkimuksen tuloksista nousi esille, että osa opiskelijoista korosti kasvokkaisviestinnän merkitystä monimuoto-opetuskokonaisuuden tärkeänä osana. Opiskelijat arvelivat, että lähiopetus heijastui heidän asenteeseensa koko opiskeltavaa ainetta kohtaan. Kasvokkaisviestinnän koettiin heijastuvan vahvasti myös “etäviestintään”. Mikäli kasvokkaistilanteita ei pidetty onnistuneina, opiskelijat eivät mielellään ottaneet yhteyttä kyseiseen opettajaan esimerkiksi sähköpostilla tai puhelimitse eivätkä lähettäneet esseitään hänelle tarkistettavaksi. Epäonnistuneeksi koettu etäopetus ei kuitenkaan tuntunut heijastuvan lähitilanteisiin. Vaikka tämänkin tutkimuksen tulosten mukaan opetusviestintään käytetty teknologia vaikuttaa opettajan ja opiskelijoiden vuorovaikutukseen, on kuitenkin kiinnostavaa huomata, että teknologia ei ole ensisijainen viestinnän vuorovaikutteisuutta selittävä tekijä.

Koulutusteknologian kehittämisen kannalta onkin tarkoituksenmukaista ottaa huomioon itse tekniikan kehittämisen lisäksi opettajien ja opiskelijoiden keskinäisviestintä ja sen vuorovaikutteisuuden tukeminen. Se, että koulutusteknologian sovellusta on helppo käyttää, antaa hyvät edellytykset opettajan ja opiskelijoiden yhteydenpidolle. Se, että teknologia mahdollistaa myös palautteen antamisen ja vastapuolen viesteihin reagoimisen sekä viestinnän mukauttamisen, on kuitenkin myös tärkeää vuorovaikutteisuuden kannalta. Yksi huomionarvoinen seikka on se, että teknologian avulla toteutetun opettamisen käytänteet ovat vielä nuoria, joten opettajien ja opiskelijoiden viestintä toimii usein kasvokkaistilanteissa opittujen normien mukaan. Saattaa olla, että joskus myöhemmin, opiskelukulttuurin kehittyessä, esimerkiksi välittömän palautteen merkitys vähenee. Vielä kuitenkin viestinnän vuorovaikutteisuus rakentuu selkeästi viestinnän toisen osapuolen reaktioiden varaan, niin kasvokkaisviestinnän kuin koulutusteknologiainkin kautta toteutetussa opetuksessa.

## **Vuorovaikutteisuuden merkitys**

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta pyrittiin ymmärtämään, mikä merkitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella on sekä opettajien että opiskelijoiden kannalta. Vuorovaikutus on dynaaminen prosessi (Monge & Kalman 1996, 71; Van Lear & Watt 1996, 3) ja siksi vuorovaikutteisuuden merkitystä tarkasteltiin eri vaiheissa opintokokonaisuutta. Näin pyrittiin saavuttamaan myös kuvaus siitä, heijastuuko oppimisprosessin eteneminen käsityksiin vuorovaikutteisuudesta ja sen merkityksestä. Kiinnostavaa tuloksissa olikin se, että haastateltavat perustelivat vuorovaikutteisuuden tärkeyttä eri tavoin eri vaiheissa opintokokonaisuutta.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus liittyi tämän tutkimuksen tulosten mukaan opintokokonaisuuden alussa ensisijaisesti viestintäsuhteiden ja toimintakulttuurin kehittymiseen, opintokokonaisuuden puolivälissä motivaatioon ja opintokokonaisuuden lopussa pääasiassa hyväksymisen ja onnistumisen tuntemuksiin. Opiskelijat kertoivat, että vuorovaikutteinen viestintä opetustilanteessa sai opiskelijat ajattelemaan, että opettaja arvosti opiskelijoiden ajattelua ja heidän työskentelyään. Opettajalle puolestaan vuorovaikutteisuus loi tunteen siitä, että opiskelijat hyväksyvät opettajan ja hänen tapansa toimia.

Monien nykyisin vallalla olevien oppimisenäkemyksien mukaan opetusviestinnän vuorovaikutteisuus on tärkeässä asemassa oppimisprosessissa. Vuorovaikutteisuuden merkitystä on perusteltu esimerkiksi sillä, että vuorovaikutteinen opetuskeskustelu tukee tiedon konstruointia ja edesauttaa asiasisältöjen ymmärtämistä (Holmberg 1992, 15; Ruberg, Moore & Taylor 1996, 245). Todellisuudessa tutkimustietoa viestinnän vuorovaikutteisuudesta opetuskontekstissa on varsin niukasti. Näin ollen tieto vuorovaikutteisuuden merkityksestä opettajille ja opiskelijoille on perinteisesti pohjautunut oppimisteoreettisiin näkemyksiin ja käsityksiin oppimisprosessista, ei niinkään itse vuorovaikutteisuuden analyysiin.

Tulokset osoittivat, että vuorovaikutteisuuden merkitystä voidaan lähestyä kahdella tapaa. Ensinnäkin vuorovaikutteisuus on mahdollista nähdä toimintamuotona, ikään kuin välineenä, jonka kautta tietyt tavoitteet saavutetaan. Tämä välineajattelu vastaa käsitystä siitä, että vuorovaikutteinen opetusviestintä tukee oppimisprosessia. Toisaalta opetusviestinnän vuorovaikutteisuus saatetaan kokea itsessään merkityksellisenä ja tavoiteltavana. Mikäli opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta pidetään opetuksen onnistumisen arviointikriteerinä, on vuorovaikutteisuus jo sinällään tavoitteellinen tapa toimia. Näin ollen opetusviestinnän vuorovaikutteisuus voi olla joko toimintamuoto, jonka kautta saavutetaan jokin tavoite, tai tavoite jo itsessään.

Sekä opettajien että opiskelijoiden käsitykset opetustilanteiden viestinnästä muodostuvat aiempien kokemusten, asenteiden ja odotusten varaan (ks. esim. McHenry & Bozik 1995; Mottet 2000, 150; Comeaux 1995). Opiskelun yhteydessä opitaan tietojen ja taitojen lisäksi myös tietynlaista toimintakulttuuria (Tynjälä 1999, 19). Opiskelijat siis oppivat, kuinka opetustilanteissa tai tietynlaisissa opetuskonteksteissa viestitään. Tämän tutkimuksen tulosten valossa vuorovaikutteisuuden merkitys liittyi myös siihen, että vuorovaikutteisen opetusviestinnän kautta opitaan tietynlaista toimintakulttuuria.

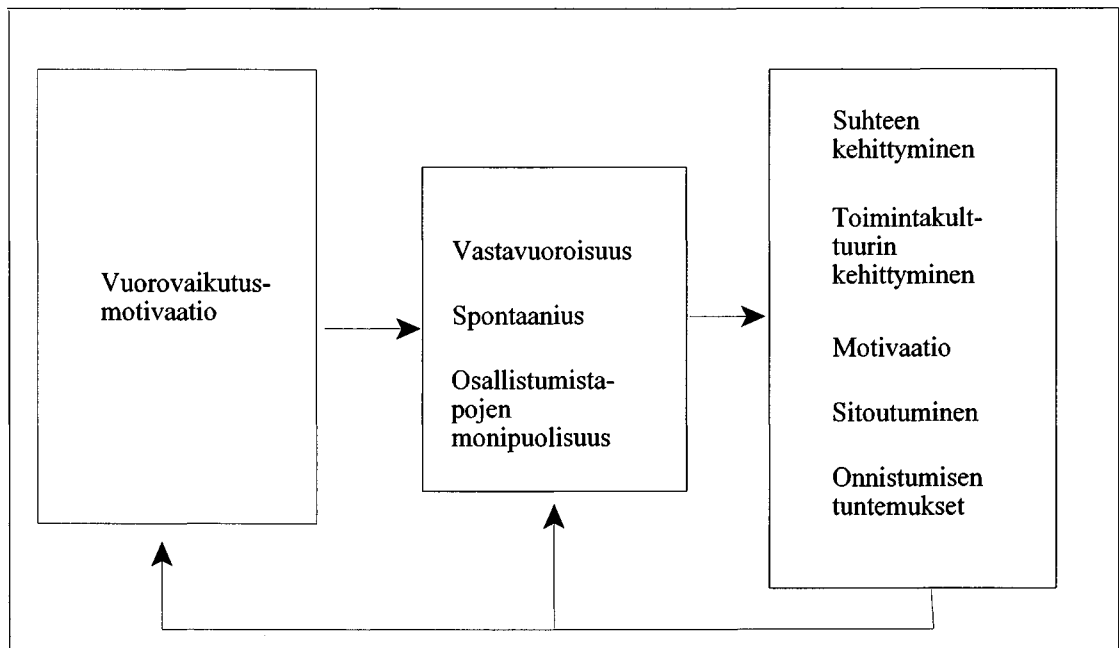
Tietynlaisen viestinnän arvostaminen heijastuu niihin arvioihin, joita tilanteen onnistumisesta ja siihen osallistujista tehdään (McCroskey & Richmond 1991, 19–20; Hare, Blumberg, Davies & Kent 1995, 190–191). Tämänkin tutkimuksen tulokset osoittivat, että sekä opettajat että opiskelijat tekevät toisesta osapuolesta päätelmiä viestinnän ja sen vuorovaikutteisuuden pohjalta. Opintokokonaisuuden loppupuolella tuli esille, että viestinnän vuorovaikutteisuudella saattaa olla yhteys opiskelijoiden opintosuoritusten arviointiin. Täältä pohjalta voisi tarkastella myös vuorovaikutteisuuden merkitystä oppimisprosessissa. Oppimiskäsitysten esille nostama vuorovaikutteisen viestinnän oppimisprosessia tukeva merkitys voisi liittyä myös vuorovaikutteisuuden myötä opiskelijoista syntyvään positiiviseen mielikuvaan ja sitä kautta arviointiin.

Tutkimustulosten mukaan eri opetusmuodoissa vuorovaikutteisuuden merkitys hahmotetaan eri tavoin. Luennoissa viestinnän yksipuolisuutta pidettiin melko hyväksyttävänä, kun taas ryhmätutoroinnin vuorovaikutuksettomuus leimasi helposti koko tilanteen epäonnistuneeksi. Se, miksi vuorovaikutteisuus tai sen puute vaikutti eri tavoin erilaisten opetusmuotojen arviointiin, selittyy todennäköisesti opettajien ja opiskelijoiden aiemmillä kokemuksilla ja ennakkokäsityksillä siitä, minkälainen viestintä kussakin opetusmuodossa on tarkoituksenmukaista. Myös se, minkälaiseen toimintakulttuuriin osallistujat ovat tottuneet, vaikuttaa todennäköisesti siihen, kuinka onnistuneena he tietyntylaisia toimintatapoja pitävät.

Usein opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkitystä tarkasteltaessa mainitaan ainoastaan niitä asioita, joiden oletetaan liittyvän opiskelijoiden oppimiseen (ks. Holmberg 1992; Ruberg, Moore & Taylor 1996). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutteisuudella on merkitystä myös opettajalle. Opettajan ajatukset vuorovaikutteisuuden tärkeydestä eivät ole yhdentekeviä eikä niitä saisi jättää huomiotta. Opettajan käsitys vuorovaikutteisuuden merkityksestä heijastuu todennäköisesti siihen, kuinka motivoitunut hän on toimimaan vuorovaikutteisesti. Opetusviestinnästä ei muodostu vuorovaikutteista ainoastaan opiskelijoita aktivoimalla, vaan myös opettajan tulee olla motivoitunut vuorovaikutteiseen toimintaan.

Opettajat hakivat vuorovaikutteisen viestinnän kautta vihjeitä siitä, miten opiskelijat ovat oppineet, kuinka opiskelijat suhtautuvat opiskeluun sekä kuinka opiskelijat suhtautuvat opettajaan ja hänen toimintaansa. Nämä nähtiin asioina, joita on hankala saavuttaa etäkontekstissa nonverbaalisten vihjeiden niukkuuden vuoksi. Joidenkin opettajien mukaan myös palautteenanto oli selkeästi helpompaa kasvokkaistilanteissa, koska opettaja pystyi mukauttamaan viestintäänsä välittömästi opiskelijoiden reaktioiden mukaan.

Tämän tutkimuksen kolme keskeisintä teemaa on yhdistetty seuraavaan, opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta kuvaavaan kaavioon. Kuvion tarkoituksena on havainnollistaa, millä tavoin käsitykset vuorovaikutteisen opetusviestinnän ominaispiirteistä, vuorovaikutteisuuteen liittyvistä tekijöistä sekä vuorovaikutteisuuden merkityksestä ovat yhteydessä toisiinsa.



Kuvio 7. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuus monimuoto-opetuksessa.

Kuvio havainnollistaa vuorovaikutteisen opetusviestinnän moniulotteista ja dynaamista luonnetta. Vuorovaikutteisuuteen heijastuvat tekijät, vuorovaikutteisen viestinnän ominaispiirteet ja vuorovaikutteisuuden koettu merkitys liittyvät läheisesti toisiinsa. Teorettinen konstruktio vuorovaikutusmotivaatiosta toimi tutkimuksen tulosten mukaan vuorovaikutteisuutta selittävänä tekijänä. Mikäli opettaja ja opiskelijat ajattelevat opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella olevan merkitystä, motivoituvat he toimimaan siten, että viestinnästä muodostuisi mahdollisimman vastavuoroista, osallistumistapojen kannalta monipuolista sekä spontaania. Tämänkaltaista viestintää puolestaan pidetään merkityksellisenä viestintäsuhteen, toimintakulttuurin, motivaation ja onnistumisen kokemusten kannalta. Ajatukset opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden



merkityksestä puolestaan heijastuivat siihen, kuinka motivoituneita osapuolet olivat jatkossa viestimään vuorovaikutteisesti. Vaikka tutkimustuloksissa korostuu, että lähtökohta vuorovaikutteisuudelle on osapuolten motivaatio viestiä vuorovaikutteisesti, ei voida kuitenkaan sanoa, mistä vuorovaikutusprosessi alkaa tai mihin se päättyy.

Koska käsitys vuorovaikutteisuuden merkityksestä näytti tämän tutkimuksen tulosten mukaan heijastuvan osallistujien toimintaan, yksi tapa tukea viestinnän vuorovaikutteisuutta opetustilanteissa saattaisi siten olla vuorovaikutuksen merkityksen tiedostaminen. Viestinnän merkitystä saattaa olla hankala konkretisoida esittämällä kausaalisuhteita tai vuorovaikutteisuuden etuja, mutta viestinnästä keskustelu ja erilaisten kantojen esille tuominen saattaisi silti toimia hyvänä pohjana niin merkityksen oivaltamiselle kuin vuorovaikutusmotivaatiollekin.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opetusviestintää yhden lukuvuoden aikana. Tällainen tutkimuksellinen lähestymistapa on opetusviestinnän tutkimuksessa melko harvinainen. Nykyinen oppimisen prosessinomaisen luonteen korostaminen kuitenkin edellyttää tutkimuksellista tietoa prosessin eri vaiheista. Tässä tutkimuksessa opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden tarkastelu opetuskokonaisuuden eri vaiheissa tuotti kiinnostavaa tietoa opettajien ja opiskelijoiden käsitysten muuttumisesta. Tuloksissa tuli selkeästi esille, että eri vaiheissa opetuskokonaisuutta viestintään vaikuttavat eri tyyppiset tekijät ja että myös käsitys opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksestä muuttuu.

Opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta keskusteltaessa haastatteluissa tuli ilmi, että opettajat ja opiskelijat pitivät myös opiskelijoiden keskinäistä viestintää tärkeänä. Tutkimustuloksissa kuitenkin korostui, että opettajan ja opiskelijan välisen viestinnän vuorovaikutteisuudella on ensisijaisesti merkitystä opetustilanteissa, koska opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintä vaikuttaa myös opiskelijoiden keskinäiseen viestintään. Opettajan ja opiskelijoiden välisen viestinnän vuorovaikutteisuus nähtiin siten merkityksellisenä myös opiskelijoiden viestinnän kannalta. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintä luo perustan opetusryhmän toimintakulttuurille ja siten määrittää osaltaan myös opiskelijoiden keskenään käymiä keskusteluja.

## 8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen luotettavuuden kriteerit ovat laadullisessa tutkimuksessa perinteisiä kvantitatiivisen tutkimuksen arviointikriteereitä monitulkintaisempia (ks. Alasuutari 1994; Soininen 1995). Tämä johtuu siitä, että reliabiliuden ja validiuden käsitteet perustuvat ajatukselle objektiivisen todellisuuden saavutettavuudesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan edes tavoitella objektiivista totuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185; Huberman & Miles 1994; Mäkelä 1992.) Kun luovutaan ajatuksesta yhden ainoan totuuden tavoiteltavuudesta, myös käsitykset reliabiliudesta ja validiudesta muuttuvat.

Perinteisiä luotettavuuskäsitteitä on pyritty muokkaamaan ja nimeämään uudelleen siten, että ne soveltuisivat tarkoituksenmukaisemmin myös kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiin (Miles & Huberman 1994, 277–280; Soininen 1995, 122–125; Syrjäläinen 1995, 100–103; Tynjälä 1991). Käsitteitä tarkastelleet Lincoln ja Guba (1985) ovat esittäneet, että sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteet voisi korvata vastaavuudella, uskottavuudella ja siirrettävyydellä. Reliabiliteetin korvaaviksi käsitteiksi Lincoln ja Guba ehdottavat luotettavuutta tai käyttövarmuutta ja objektiivisuuden vaihtoehdoksi vahvistettavuutta.

Perinteisten luotettavuuskriteerien soveltumattomuus kvalitatiivisen tutkimuksen arviointiin johtaa siihen, että tutkimuksen arviointia tulee pohtia uusista lähtökohdista. Koska kvalitatiivisella tutkimuksella tavoitellaan tiettyä näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön objektiivisen totuuden sijaan, tulee tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa pyrkiä kuvaamaan niin hyvin kuin mahdollista. (Alasuutari 1994; Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189.) Kuvauksen tulee kuitenkin tapahtua tietoisena siitä, että

tutkija vaikuttaa tietoon jo keruuvaiheessa ja kyse on aina tutkijan tekemistä tulkinnoista ja tutkijan käsitteistöstä, johon tutkittavien käsitteitä pyritään sovittamaan. Siksi tämänkin tutkimuksen arvioinnin suhteen käsiteanalyysi nousee keskeiseen asemaan ja sen myötä validiuden muodoista korostuu nimenomaan rakennevalidius. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää arvioida myös käytettyjen tutkimusmenetelmien tarkoituksenmukaisuutta. Siten tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tutkimusasetelman tarkoituksenmukaisuuden sekä aineiston hankintaprosessin ja analyysin näkökulmasta.

### **Validiteetti**

Tässä tutkimuksessa validiutta arvioitaessa pohditaan, kohdistuuko tutkimus juuri siihen asiaan, jota pyrittiin tarkastelemaan. Validiuteen liittyy siis keskeisesti se, heijastavatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet tutkimuksi aiottua ilmiötä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186–187). Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi valittu ilmiö, opetusviestinnän vuorovaikutteisuus, on haasteellinen aihe käsitteen määrittelemisen kannalta. Määrittelyn haasteellisuus johtuu käsitteen useita erilaisia merkityksiä sisältävästä arkikielen käytöstä ja toisaalta siitä, että tieteellisessä kielenkäytössä vuorovaikutus-sanana määrittelyä on pohdittu suhteellisen harvoin.

Tarkalla käsiteanalyysillä pyrittiin parantamaan tutkimuksen luotettavuutta ja tukemaan sitä, että tutkimus kohdistuu siihen, mitä on aiottukin tutkia. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää varmistaa, että haastateltavat ja tutkija viittaavat tutkimuksessa käytetyillä termeillä samoihin asioihin. Tässä tutkimuksessa käsitteiden määrittelyyn kiinnitettiin erityistä huomiota jo aineistonkeruuvaiheessa.

Yhteisen käsitteenmuodostuksen voidaan ajatella olevan ainakin tiettyyn pisteeseen asti mahdollista. Toisten ymmärtäminen on sitä paremmin mahdollista, mitä tarkemmin

selitämme käyttämiämme käsitteitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186–187). Tässä tutkimuksessa tutkimushaastatteluissa keskusteltiin yhdessä haastateltavien kanssa keskeisimmistä käsitteistä ja niiden merkityksestä. Haastatteluissa pyrittiin esimerkiksi tekemään ero viestinnän ja vuorovaikutteisuuden välille siten, että opettajia ja opiskelijoita pyydettiin määrittelemään ensin viestintä, sen jälkeen vuorovaikutteinen viestintä. Se, pohtivatko haastateltavat vuorovaikutteisuutta vai viestintää ylipäätään, on kuitenkin keskeinen asia tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta. Tutkimuksessa pyrittiin lähtemään liikkeelle opettajien ja opiskelijoiden omista vuorovaikutteisuuden määritelmistä. Tavoitteena oli hahmottaa, minkälainen viestintä koetaan vuorovaikutteisena, eikä haastattelijan määritelmä olisi välttämättä vastannut haastateltavien käsityksiä vuorovaikutteisuudesta. Näin ollen haastattelija pyrki omaksuma kunkin haastateltavan oman määritelmän vuorovaikutteisuudesta ja vuorovaikutuksen ominaispiirteistä.

Tässä tutkimuksessa opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta lähestyttiin sekä opettajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Haastattelujen kautta tavoitettiin opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta ja sen merkityksestä. Kahden erillisen näkökulman kautta rakentui kokonaisvaltaisempi kuva, jossa opettajien ja opiskelijoiden käsitykset toisaalta tukivat toisiaan, toisaalta nostivat esiin eroja opettajien ja opiskelijoiden näkemysten välillä. On syytä huomioida, että kaikki haastatellut opettajat ja opiskelijat osallistuivat myös lähiopetukseen monimuoto-opetuksen osana. Etäopetusmuotojen kautta opintojaan suorittavien opiskelijoiden haastatteleminen olisi saattanut tuottaa tutkimukseen vielä laajempaa ja monipuolisempaa näkökulmaa.

Mikäli aineistonkeruumenetelmänä käytetään haastattelua, voidaan tutkimuksen laatuun vaikuttaa myös tekemällä toimiva haastattelurunko (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184). Haastattelurunkoa muotoiltaessa tulisikin pohtia ennalta myös teemojen syventämistä ja lisäkysymysten muotoilua. Eri vaiheissa opintokokonaisuutta toteutetuilla haastatteluilla tavoiteltiin myös tietoa ajatusten ja asenteiden

muuttumisesta. Haastattelurungon tarkoituksenmukaisuutta pohdittiin myös siitä näkökulmasta, tuleeko muutos haastattelujen myötä esille. Tässä tutkimuksessa jälkimmäiset haastattelut pohjautuivat aina aiemmille haastatteluille, ja jälkimmäisissä haastatteluissa pyrittiin pohtimaan syvemmin jo aiemmissä haastatteluissa käsiteltyjä teemoja. Näin uudet haastattelurungot rakentuivat edellisten haastattelujen varaan. Lisäksi haastattelurunkoja pyrittiin muokkaamaan jokaisen haastattelukerran jälkeen entistä toimivammiksi.

Koska aineistonkeruumenetelmänä käytettiin haastattelua, on kuitenkin tarpeen pohtia, kuinka paljon haastateltavat todella kertoivat omista käsityksistään. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltavat antavat sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 202). Opettajien ja opiskelijoiden arviot toivottavana pidetyistä opetusviestinnän piirteistä saattavat nousta esille haastatteluissa. Haastateltavat saattavat siten keskittyä enemmänkin siihen, minkälaista opetusviestinnän olisi toivottavaa olla kuin siihen, minkälaista opetusviestintä heidän mielestään on ja mikä viestinnän merkitys on heille itselleen.

Tämänkin tutkimuksen yhteydessä tehdyissä haastatteluissa tuli esille runsaasti ajatuksia siitä, minkälaista opetusviestintä voisi parhaimmillaan olla. Nämä ajatukset tavoiteltavasta viestinnästä pyrittiin kuitenkin jo haastatteluvaiheessa tiedostamaan ja samalla keskustelun kautta purkamaan. Tavoiteltavana pidettyihin opetusviestinnän piirteisiin pyrittiin tarttumaan siten, että haastattelujen aikana pohdittiin yhdessä haastateltavan kanssa, mistä tietynlaisen opetusviestinnän arvostaminen johtuu. Suurin osa haastateltavista päätteli ajatuksien tietynlaisen opetusviestinnän tavoiteltavuudesta olevan lähtöisin oppimiskäsityksistä, joiden periaatteisiin kuuluu vuorovaikutteisuuden pitäminen keskeisenä osana oppimisprosessia.

Vuorovaikutteisen viestinnän merkityksen nähtiin muuttuvan opetuskokonaisuuden kuluessa. Muuttuiko vuorovaikutus ja sen merkitys, vai muuttuiko esimerkiksi opettajien ja opiskelijoiden välinen viestintäsuhde ja siihen liittyvät ajatukset?

Vuorovaikutuksen ja viestintäsuhteen erittelemisen ei ole aina tarkoituksenmukaista, koska viestintäsuhteen ja vuorovaikutuksen välinen yhteys on vastavuoroinen.

Viestintäsuhte heijastuu vuorovaikutukseen ja päinvastoin, joten on varsin hankalaa kattavasti määritellä, kuinka vuorovaikutuksen ja viestintäsuhteen prosessinomainen luonne muokkaa keskinäisviestintää ja siitä tehtäviä tulkintoja.

Siirrettävyys viittaa mahdollisuuteen soveltaa tutkimuksen tuloksia muihin henkilöihin tai konteksteihin. Milesin ja Hubermanin (1994, 279) mukaan siirrettävyyden suhteen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on keskeistä se, miten tarkkaan tutkimusasetelmaa on kuvattu. Tutkijan on kuitenkin pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa juuri niin kuin on tehnyt. (Dey 1993; Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189.) Tässä tutkimuksessa pyritään antamaan tutkimuksen toteuttamisesta mahdollisimman kattava kuva. Tutkimuksen toteuttamista käsittelevässä luvussa on tavoiteltu tarkkaa ja täsmällistä selostusta siitä, kuinka tutkimusaineiston kerääminen on edennyt. Lisäksi aineistonkeruuseen liittyvät valinnat on pyritty perustelemaan mahdollisimman hyvin. Näin lukijan on mahdollista muodostaa oma käsityksensä aineiston kokoamisesta ja tehdä sen perusteella omia päätelmiään tutkimuksen etenemisestä, aineiston analyysistä ja siirrettävyydestä.

### **Reliabiliteetti**

Reliabiliteetilla on perinteisesti viitattu tutkimustuloksien samana pysyvyyteen ajasta, tutkimusmenetelmistä ja arvioitsijoista riippumatta. Siten reliabiliteetin arvioinnin kohteena olisi esimerkiksi se, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Jos kuitenkin ajatellaan tämän tutkimuksen näkökulman tavoin, että ajassa tapahtuvat muutokset ovat ihmiselle ominaisia, on tästä tutkimustuloksiin kohdistuvasta määritelmästä luovuttava silloin, kun tarkastellaan muuttuvia ominaisuuksia. Nämä edellä mainitut seikat toimivat perusteluina sille, että perinteisiin reliabiliteetin määrittämistapoihin tulisi suhtautua tietyin varauksin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185–186; Peräkylä 1995, 48; Tynjälä 1991, 391.)

Käsitykset oppimisesta ja opettamisesta muuttuvat ajan myötä, samoin tapahtuu opetuskäytänteille, toimintatavoille ja mielipiteille oppimisen ihanteista ja tavoitteista. Tässä tutkimuksessa eroja kahden tutkimuskerran välillä ei siis pidetä menetelmän heikkoutena, vaan seurauksena tilanteiden muuttumisesta. Lisäksi tässä tutkimuksessa nimenomaan pyrittiin tavoittamaan ajan myötä tapahtuvat muutokset keräämällä tutkimusaineistoa kolmessa vaiheessa: opintojen alussa, puolivälissä ja lopussa. Näin pyrittiin huomioimaan viestinnän prosessinomaisuus ja hahmottamaan viestinnän vuorovaikutteisuuden ja siihen heijastuvien tekijöiden mahdollinen muuttuminen opintokokonaisuuden kuluessa.

Tutkimushaastattelujen toteuttaminen kolmessa vaiheessa osoittautui onnistuneeksi ratkaisuksi. Sekä teemojen syvempi pohdiskelu että ajan myötä muuttuvat käsitykset saavutettiin hyvin keräämällä aineistoa useilla kerroilla eri vaiheessa lukuvuotta. Vuorovaikutteisuuden merkityksen vaihtelu ja opetusviestintään liittyvien asenteiden muutokset olivat tässä tutkimuksessa keskeisiä seikkoja, joista saatiin tietoa eri vaiheissa opintokokonaisuutta toteutettujen haastattelujen kautta. Tätä tietoa olisi ollut vaikea, jopa mahdoton, saavuttaa millään muulla menetelmällä. Toinen mahdollinen tapa kerätä tietoa olisi ollut esimerkiksi opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen analysoiminen. Päiväkirjoista saatu tieto olisi saattanut tässäkin tutkimuksessa tuoda lisää ulottuvuuksia opetusviestinnän tarkasteluun. Oppimispäiväkirjoista olisi esimerkiksi voinut tulla esille seikkoja, joista haastatteluissa ei keskusteltu lainkaan. Lisäksi päiväkirjoista saatu tieto olisi saattanut auttaa haastatteluaineiston tulkinnassa.

Samojen henkilöiden haastatteleminen kolmeen otteeseen vaikutti osaltaan siihen, että viimeisissä haastatteluissa sekä opettajat että opiskelijat tarkastelivat tutkimuksen kohteena ollutta ilmiötä varsin analyttisesti ja moniulotteisesti. Haastateltavien pohdintojen tarkentuminen saattoi johtua osaltaan siitä, että haastateltavat kiinnittivät ensimmäisen haastattelun jälkeen erityisesti huomiota viestinnän vuorovaikutteisuuteen. Haastateltavat olivat tietoisia siitä, että heidän käsityksistään tullaan keskustelemaan myös kahdessa seuraavassa haastattelussa. Haastattelulausuntojen syvempään tasoon

saattoi olla syynä myös se, että haastattelutilanne ja haastattelija olivat tuttuja opintokokonaisuuden puolivälissä ja lopussa toteutetuissa haastatteluissa.

Reliaabelius voidaan määritellä myös siten, että tutkimuksen tulos nähdään reliaabelina, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. Tätä määritelmää käytettäessä kyseenalaistavaksi tekijäksi nousee kuitenkin ajatus täydellisen intersubjektivisuuden mahdottomuudesta. Jokainen yksilö tekee kuitenkin omien kokemuksiansa perusteella omat tulkintansa ja siten kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä on epätodennäköistä, että kaksi arvioijaa päätyisi samanlaisiin tuloksiin. Tulosten samankaltaisuus kasvaa kuitenkin myös kvalitatiivisessa tutkimuksessa silloin, kun arviot on sijoitettava johonkin luokkaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yksi tapa arvioida aineiston analyysin luotettavuutta onkin rinnakkaisluokittelijan käyttö aineistoa koodattaessa. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186) pitävät parempana tapana sitä, että luokitukseen päädytään keskustelemalla muiden arvioijien ja tutkimushenkilöiden kanssa. Tässä tutkimuksessa aineiston luokittelu tapahtuikin osin haastateltavien kanssa keskustellen. Koska haastattelut toistettiin samoille tutkimushenkilöille eri ajankohtina, oli jälkimmäisissä haastatteluissa aina mahdollista tarkistaa edellisten haastattelujen analyysin tuloksia. Toisaalta haastattelujen rakentuminen edellisten haastattelujen varaan mahdollisti myös sen, että ensimmäisestä haastattelusta tehdyt virhetulkinnat säilyivät viimeiseen haastatteluun saakka ja ohjasivat haastatteluja epätarkoituksenmukaisiin suuntiin.

Tässä tutkimuksessa tavoiteltiin myös tietoa siitä, mitä opettajat ja opiskelijat itse ajattelevat opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkityksestä. Merkityksen tutkiminen on haasteellinen tehtävä, sillä usein on vaikeaa saavuttaa ihmisten käsityksiä siitä, mikä merkitys jollakin asialla heille on. Tutkimushenkilöt eivät välttämättä ole tietoisia asioiden merkityksestä itselleen ja muutenkin merkityksien kuvaaminen saattaa olla vaikeaa. Lisäksi kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston analyysissä nousee keskeiseen asemaan se, kuinka tutkija tulkitsee aineistosta nousevat seikat.



Tässä tutkimuksessa jo aineistonkeruuvaiheessa pyrittiin siihen, että haastateltavat itse tiedostavat vuorovaikutteisen viestinnän merkitykseen liittyviä seikkoja. On siis mahdollista, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella on myös sellaisia merkityksiä, joita ei tuotu julki haastatteluissa tai joista haastateltavat eivät ole tietoisia. Kuitenkin tutkimuksessa käytetty menettelytapa, merkityksistä keskusteleminen jo aineistonkeruuvaiheessa, vähentää tutkijan virhetulkintojen todennäköisyyttä.

Teschin (1990) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysin tunnusomainen piirre on jokin korkeamman asteen synteesi (ks. myös Dey 1993). Mikäli tutkimustulosten analyysi jää kuvailun tasolle, ei tähän korkeamman asteen synteisiin kuitenkaan yllätä. Tässä tutkimuksessa pyrittiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti kuvaamaan opettajien ja opiskelijoiden käsityksiä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta. Aineiston analyysiä pyrittiin kuitenkin jatkamaan kuvaamisen tasolta tulkinnan tasolle etsimällä kunkin pääteeman keskeisten sisältöjen yhteyksiä sekä muihin teemoihin että teoriataustaan.

Tulkintaa pyrittiin syventämään jo tutkimustuloksien esittelyn yhteydessä peilaamalla kunkin teema-alueen tuloksia aiempia tuloksia vasten ja liittämällä tulosten analyysiin myös teoreettista näkökulmaa. Abstraktiotasoltaan korkeampi tulkinnan vaihe saavutettiin Diskussio-luvussa, jossa rakennettiin teoreettista kehystä opetusviestinnän vuorovaikutteisuudesta tutkimustulosten ja aiemman teorian pohjalta. Diskussiossa pohdittiin perusteluita ja syvempiä merkityksiä tutkimustuloksissa esille tulleille opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden osa-alueille. Diskussiossa tavoitettiin myös teema-alueiden välisiä yhteyksiä ja luotiin uutta näkökulmaa sekä opetusviestinnän että vuorovaikutteisuuden tutkimukselle.

## Haasteita jatkotutkimukselle

Tässä tutkimuksessa opetusviestintää lähestyttiin vuorovaikutteisuuden näkökulmasta. Vuorovaikutustutkimuksen ajankohtaisuus ja aiheen tärkeys nousivat esille jo teoriataustassa, jossa havaittiin sekä oppimisteoreettisten suuntausten, nykyisten opetusmuotojen sekä opetusviestinnän tutkimuksen korostavan vuorovaikutteisuuden merkityksellisyyttä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuus on monisyinen konstruktio, joka voi toimia välineenä opetustilanteiden tavoitteiden saavuttamisessa. Vuorovaikutteisuus nähtiin kuitenkin myös itsessään tavoiteltavana viestinnän ominaisuutena. Tutkimuksen tulosten pohjalta voitiin siten päätellä, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuudella on oma merkityksensä oppimisprosessissa. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta pidetään merkityksellisenä niin opettajien kuin opiskelijoidenkin näkökulmasta. Opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden merkitys tuli selkeästi esille kaikissa tarkastelluissa opetusmuodoissa koko opintokokonaisuuden ajan.

Tämän tutkimuksen tulosten myötä syntynyt vuorovaikutusmotivaation käsite on teoreettinen konstruktio, joka tarjoaa jatkossa kiinnostavia tarkastelun kohteita niin oppimisen ja opettamisen kehittämistä kuin viestinnästä ja vuorovaikutuksestakin kiinnostuneille. Tutkimuksellisesti vuorovaikutusmotivaation tarkastelua olisi kiinnostavaa syventää siten, että psykologian ja kasvatustieteen näkökulma motivaatioon yhdistettäisiin interpersonaalisiin viestinnän motiiveihin. Tältä eri tieteenaloja integroivalta perustalta voitaisiin lähestyä opetusviestinnän vuorovaikutteisuutta siten, että sekä yksilön mentaaliset prosessit että viestintätilanteen dynaaminen interpersonaalinen vastavuoroisuus otettaisiin huomioon.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan ja opiskelijoiden välistä viestintää. Nykyiset oppimisteoreettiset suuntaukset korostavat, että myös opiskelijoiden välinen keskinäisviestintä on oppimisen kannalta merkityksellistä. Tässä tutkimuksessa

opiskelijoiden välinen viestintä rajattiin kuitenkin tarkastelun ulkopuolelle, koska haluttiin nimenomaan pohtia opettajan ja opiskelijoiden välistä viestintää. Jatkotutkimuksissa olisi kuitenkin kiinnostavaa liittää tarkastelun kohteeksi myös opiskelijoiden välinen keskinäisviestintä. Opiskelijoiden keskinäisviestinnän tarkasteleminen omana kokonaisuutenaan, kuten itsenäisen pienryhmän toiminnan näkökulmasta, jättää kuitenkin tutkimuksen ulkopuolelle yhden opetustilanteen osallistujan - opettajan.

Opettajan ja opiskelijoiden välinen viestintä nousee monella tapaa kiinnostavaan asemaan, mikäli tarkastelun taustalla säilytetään ideaali itseohjautuvasta ja aktiivisesta opiskelijasta, joka konstruoi uutta, dynaamista tietoa vuorovaikutteisesti tasavertaisen opettajan kanssa. Näiden ajatusten pohjalta voisi herättää uusia kysymyksiä esimerkiksi siitä, miten opetusviestintä tulisi määritellä. Opetusviestintä on jo itsessään monitahoinen käsite. Mikäli pidetään lähtökohtana sitä, että opetusviestinnällä viitataan kontekstisidonnaisesti opetustilanteessa tai oppimisympäristössä tapahtuvaan viestintään, joudutaan määrittelemään, mitä opetustilanteilla tarkoitetaan. Opetustilanteiden ja oppimisympäristöjen muuttuessa yhä monimuotoisemmiksi opetusviestinnän kontekstin pitäminen opetusviestinnän määrittelyn lähtökohtana hankaloituu.

Mikäli opetusviestinnän ensisijaisena funktiona pidetään oppimisprosessin tukemista ja opetusviestintä määritellään oppimisprosessiin vaikuttavaksi viestinnäksi, joudutaan pohtimaan myös oppimisen olemusta ja sen eri ulottuvuuksia. Näin ollen oppimisen ja opettamisen taustalla vaikuttavia käsityksiä tulisi tarkastella opetusviestinnän tutkimusten yhteydessä. Siksi tässä tutkimuksessa onkin pyritty huomioimaan myös niitä ajatuksia, jotka liittyvät opettamisen tavoitteisiin ja niiden pohjalla oleviin oppimiskäsityksiin. Jatkotutkimuksissa näihin seikkoihin olisi kiinnostavaa kohdistaa enemmän huomiota.

Toisaalta olisi kuitenkin tärkeää myös se, että opetusviestinnän tutkimus profiloituisi jatkossa nykyistä selkeämmin siten, että viestinnällisten prosessien tarkasteluun tarjoutuisi opetuskontekstiin soveltuvia teoreettisia näkökulmia. Kuten tämänkin tutkimuksen teoriaosuudessa tuli ilmi, opetusviestinnän tarkastelu esimerkiksi

interpersonaalisen viestinnän teorioiden pohjalta saattaa johtaa tulkintoihin, joissa oppimisprosessi ja sen taustalla vaikuttavat tekijät jäävät suhteellisen vähäiselle huomiolle.

Opetusviestinnän tarkastelu oppimisteoreettisista lähtökohdista saattaa puolestaan johtaa viestinnän osa-alueiden pelkistämiseen ja vuorovaikutusprosessin pinnalliseen analyysiin. Näin ollen opetusviestinnän tutkijoiden tulisi jatkossa koota yhä enemmän yhteen sitä tietämystä, jota opetus- ja oppimisprosessista on jo saatavilla, ja luoda tältä pohjalta uusia teoreettisia näkökulmia, jotka vastaisivat tarkoituksenmukaisella tavalla ajankohtaisiin opetuksen kehittämisen haasteisiin. Oppimisteoreettisten näkemysten ja opetusmuotojen kehittämisen myötä opetusviestinnän vuorovaikutteisuuden tutkimusta tarvitaan myös tulevaisuudessa. Opetusviestinnän monista muodoista ja koulutusteknologian kehittämisestä huolimatta opettamisen ydin on yhä opettajan ja opiskelijoiden viestintä.

## KIRJALLISUUS

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, Laadullisen tutkimuksen työtapoja (2. painos), 114–161. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anderson, C. M., Martin, M. M. & Infante, D. A. 1993. Willingness to communicate as a new communication trait: scale development and a predictive model of related communication traits. Joint meeting of the Southern States Communication Association and the Central States Communication Association. ERIC ED359582.
- Auer, A. & Nieminen, J. 1994. Verkostot - oppimisen uusi ulottuvuus. Teoksessa I. Hein & R. Larna (toim.), Maailma muuttuu - muuttuuko aikuiskoulutus? 113–124. Juva: WSOY.
- Ayres, J., Wilcox, A. K. & Ayres, D. M. 1995. Receiver apprehension: an explanatory model and accompanying research. *Communication Education* 44, 223–235.
- Baringer, D. K. & McCroskey, J. C. 2000. Immediacy in the classroom: Student immediacy. *Communication Education* 49, 178–186.
- Biagi, S. 1996. *Media/impact: an introduction to mass media* (3. painos). Belmont: Wadsworth.
- Bonito, J. A. & Hollingshead, A. B. 1997. Participation in small groups. Teoksessa B. R. Burleson & A. W. Kunkel (toim.), *Communication Yearbook* 20, 227–261.
- Booth-Butterfield, S., Mosher, N. & Mollish, D. 1992. Teacher immediacy and student involvement: A dual process analysis. *Communication Research Reports* 9, 13–21.
- Brandon, D. P. & Hollingshead, A. B. 1999. Collaborative learning and computer-supported groups. *Communication Education* 48, 109–126.

- Brillhart, J. K. & Galanes G. V. 1998. *Effective group discussion*. Iowa: WBC.
- Brockett, R. G. & Hiemstra, R. 1991. *Self-direction in adult-learning. Perspectives on theory, research and practice*. London: Routledge.
- Chamberlin, C. R. 2000. Nonverbal behaviors and initial impressions of trustworthiness in teacher-supervisor relationships. *Communication Education* 49, 352–364.
- Chester, A. & Gwynne, G. 1998. Online teaching: Encouraging collaboration through anonymity. *Journal of Computer-Mediated Communication* [On-line], 4 [viitattu 14.1.2001]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL:<http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue2/chester.html>>.
- Christensen, L. J. & Menzel, K. E. 1998. The linear relationship between students' reports of teacher immediacy behaviors and perceptions of state motivation, and of cognitive, affective, and behavioral learning. *Communication Education* 47, 82–90.
- Christiansen, E. & Dirckinck-Holmfeld, L. 1995. Making distance learning collaborative. *Computer Support for Collaborative Learning '95, conference proceedings* [viitattu 14.1.2001]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL:<http://www-csc195.indiana.edu/csc195/christia.html>>.
- Christophel, D. M. & Gorham, J. 1995. A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education* 44, 292–306.
- Cody, M. J., Canary, D. J. & Smith, S. W. 1994. Compliance gaining goals: An inductive analysis of actors' goal types, strategies and successess. Teoksessa J. A. Daly & J. M. Wiemann (toim.), *Strategic interpersonal communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Collins, M & Berg, Z. 1996. Facilitating interaction in computer mediated online courses. Background paper for FSU/AECT Distance Education Conference [viitattu 14.1.2001]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL:<http://star.ucc.nau.edu/~mauri/moderate/flcc.html>>.

- Comadena, E., Semlak, D. & Escott, M. D. 1992. Communicator style and teacher effectiveness: Adult learners versus traditional undergraduate students. *Communication Research Reports* 9, 57–62.
- Comeaux, P. 1995. The impact of an interactive distance learning network on classroom communication. *Communication Education* 44, 353–361.
- Comstock, J., Rowell, E. & Bowers, J. W. 1995. Food for thought: Teacher nonverbal immediacy, student learning, and curvilinearity. *Communication Education* 44, 251–266.
- Culnan, M. J. & Markus, M. L. 1987. Information technologies. Teoksessa F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (toim.), *Handbook of organizational communication: an interdisciplinary perspective*, 420–443. Newbury Park: Sage.
- Daft, R. L. & Lengel, R. H. 1984. Information richness: a new approach to managerial behavior and organization design. Teoksessa B. M. Staw & L. L. Cummings (toim.), *Research in organizational behavior* 6, 191–233. Greenwich, CT: JAI.
- Daft, R. L. & Lengel, R. H. 1986. Organizational information requirements, media richness and structural design. *Management Science* 32, 554–571.
- Darling, A. L. 1992. Instructional communication research: A master syllabus for a graduate seminar. *Communication Education* 41, 204–213.
- Dey, I. 1993. *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Ellis, C., Gibbs, S. & Rein, G. 1991. Groupware: some issues and experiences. *Communication of the ACM*, 34. Julkaistu uudelleen teoksessa R. M. Baecker (toim.), *Readings in groupware and computer-supported cooperative work: assisting human collaboration*, 9–28. San Mateo: Kaufmann.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 1999. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*, 181–205. Juva: WSOY.
- Feezel, J. 1987. The communication skills of teachers: A coherent conception. Teoksessa J. L. McCaleb (toim.), *How do teachers communicate? A review and critique of assessment practices*, 29–42. American Association of Colleges for Teacher Education. Washington: Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- Ferris, P. 1997. What is CMC? An overview of scholarly definitions. *Computer-Mediated Communication Magazine [On-line]*, 4 [viitattu 14.1.2001]. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <<http://www.december.com/cmc/mag/1997/jan/ferris.html>>.
- Fjuk, A. 1993. The pedagogical and technological challenges in computer-mediated communication in distance education. Teoksessa G. Davies & B. Samways (toim.), *Teleteaching: proceedings of the IFIP TC3 3rd Teleteaching Conference*. IFIP transactions. Sarja A. Computer science and technology, 29. Amsterdam: North-Holland.
- Flaherty, L. M., Pearce, K. J. & Rubin, R. B. 1998. Internet and face-to-face communication: Not functional alternatives. *Communication Quarterly* 46, 250–268.
- Frymier, A. B. 1994. A model of immediacy in the classroom. *Communication Education* 43, 133–144.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49, 207–219.
- Gareis, E. 1999. Adult friendship: examples of intercultural patterns. *Communication Yearbook* 22, 431–468.
- Gerlander, M. 1995. Tavoitteet vuorovaikutuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.), *Haasteita puheviestinnän opetukseen*, 51–65. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylän yliopisto.



- Grow, G. O. 1991. Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly* 41, 125–147.
- Haapasalo, L. 1993. Miksi opetuksen uudistaminen ei onnistu? *Kasvatus* 24, 266–275.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*, 241–256. Juva: WSOY.
- Hare, A. P., Blumberg, H. H., Davies, M. F. & Kent, M. V. 1995. *Small group research: a handbook*. Norwood: Ablex.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: kirjayhtymä Oy.
- Holmberg, B. 1992. *Etäopetuksen lähtökohtia*. Helsinki: Opetushallitus.
- Huberman, A. M. & Miles, M. B. 1994. *Data management and analysis methods*. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. *Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä, (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*, 206–221. Juva: WSOY.
- Isotalus, P. 1998. *Television performance as interaction*. *Nordicom Review* 175–183.
- Jensen, J. F. 1997. *Interaktivitet - på sporet af et nytt begreb i medie- og kommunikationsvidenskabene*. *Mediekultur* 26, 40–55.
- Jäkälä, M. 2000. *Communication in and between groups through video-conferencing*. Paper presented at the 2000 NCA International conference Rhetoric and communication in the 21st century 14.–16.6. 2000. Jyväskylä.

- Järvelä, S. 1993. Opetusvuorovaikutuksen uudet haasteet. *Kasvatus* 24, 126–133.
- Kallio, K. 1998. Miten ymmärtää viestintäteknologian käyttöä. *Tiedotustutkimus*, 72–81.
- Katula, R. A. & Trenhauser, E. 1999. Experiential education in the undergraduate curriculum. *Communication Education* 48, 240–255.
- Kearney, P. & Beatty, M. J., 1994. Measures of instructional communication. Teoksessa R. B. Rubin, P. Palmgreen. & H. E. Sypher (toim.), *Communication research measures: a sourcebook*. New York: The Guilford Press.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R. & Ivey, M. J. 1991. College teacher misbehaviors; What students do not like about what teachers say and do. *Communication Quarterly* 39, 309–324.
- Kelley, D. H. & Gorham, J. 1988. Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education* 37, 198–206.
- Kiviniemi, K. 1993. Monimuoto-opetus kriittisen ja tiedostavan opiskeluprosessin mahdollistajana. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim), *Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen*, 31–59. Juva: WSOY.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 98. Jyväskylän yliopisto.
- Lally, V. & Barret, E. 1999. Building a learning community on-line: Towards socio-academic interaction. *Research Papers in Education* 14, 147–163.
- LaRose, R & Whitten, P. 2000. Re-thinking instructional immediacy for web courses: A social cognitive exploration. *Communication Education* 49, 320–338.
- Lea, M. & Spears, R. 1992. Paralanguage and social perception in computer-mediated communication. *Journal of Organizational Computing*, 2, 321–341.
- Lehtinen, E. 1999. Neljännesvuosisata opetusteknologiaa. Teoksessa M. Horila (toim.), *ITK -99: Täällä tietoyhteiskunnan alla. Interaktiivinen teknologia koulutuksessa, 10-vuotisjuhlakonferenssi*, 12–17. Hämeen kesäyliopiston julkaisuja, sarja B.

- Leiwo, M. 1994. Voisiko opetus olla keskustelua? Teoksessa P. Isotalus (toim.),  
Puheesta ja vuorovaikutuksesta, 115–121. Jyväskylän yliopisto:  
Viestintätieteiden laitos.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lintula, A. 1999. Vuorovaikutusta verkkoympäristössä. *Kasvatus* 30, 240–253.
- Littlejohn, S. W. 1999. *Theories of human communication*. Sixth edition. Belmont:  
Wadsworth.
- Martin, M. M., Chesebro, J. L. & Mottet, T. M. 1997. Students' perceptions of  
instructors' socio-communicative style and the influence on instructor  
credibility and situational motivation. *Communication Research Reports*  
14, 431–440.
- Martin, M. M., Myers, S. A. & Mottet, T. P. 1999. Students' motives for  
communicating with their instructors. *Communication Education* 48,  
155–164.
- Marton, F. 1994. Phenomenography. Teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.),  
*The international encyclopedia of education*. Second edition. 8,  
4424–4429. Pergamon.
- McCaleb, J. L. 1987. Review of communication competencies used in statewide  
assessments. Teoksessa J. L. McCaleb (toim.), *How do teachers  
communicate? A review and critique of assessment practices*, 7–28  
American Association of Colleges for Teacher Education. Washington:  
Eric Clearinghouse on Teacher Education.
- McCroskey, J.C. & McCain, T. A 1974. The measurement of interpersonal attraction.  
*Speech monographs* 41, 261–266.
- McCroskey, J. C., Fayer, J. M., Richmond, V. P., Sallinen, A. & Barraclough, R. A.  
1996. A multi-cultural examination of the relationship between nonverbal  
immediacy and affective learning. *Communication Quarterly* 44, 297–307.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. 1991. Willingness to communicate: a cognitive  
view. Teoksessa M. Booth-Butterfield (toim.), *Communication, cognition  
and anxiety*, 19-37. Newbury Park: Sage.

- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. 1992. Increasing teacher influence through immediacy. Teoksessa V. P. Richmond & J. C. McCroskey (toim.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern*, 101–119. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- McGrath, J. E. & Hollingshead, A. B. 1994. *Groups interacting with technology: ideas, evidence, issues, and an agenda*. Thousand Oaks: Sage.
- McHenry, L. & Bozik, M. 1995. Communicating at a distance: A study of interaction in a distance education classroom. *Communication Education* 44, 362–371.
- Mehrabian, A. 1971. *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Mino, M. & Butler, M. N. 1997. A traditional lecture approach versus a collaborative approach: A comparison of student performance outcomes. *Communication Research Reports* 14, 493–507.
- Monge, P. R. & Kalman, M. E. 1996. Sequentiality, simultaneity and synchrony in human communication. Teoksessa James H. Watt & C. Arthur VanLear (toim.), *Dynamic Patterns on Communication Process*, 71–92. Thousand Oaks: Sage.
- Mononen-Aaltonen, M. 1999. Verkkopohjainen opiskeluympäristö ja dialogin tukema tutkimusopetus. *Kasvatus* 3/1999, 223–239.
- Moore, M. G. 1989. Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education* 2, 1–6.
- Mottet, T. M. 2000. Interactive television instructors' perceptions of student nonverbal responsiveness and their influence on distance teaching. *Communication Education* 49, 146–164.
- Mäkelä, K. 1992. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta* (lisäpainos), 42–61. Helsinki: Gaudeamus.

- Norton, R. W. 1977. Teacher effectiveness as a function of communicator style. In B. Ruben (toim.), *Communication yearbook* 1, 525–542. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Nussbaum, J. F. 1992. Effective teacher behaviors. *Communication Education* 41, 167–180.
- Paakkola, E. 1991. *Johdatus monimuoto-opetukseen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pörhölä, M. 1995. Yksin yleisön edessä: esiintymisjännitykseen ja esiintymishalukkuuteen liittyvät kokemukset, käyttäytymispiirteet ja vireytyminen yleisöpuhetilanteissa. *Jyväskylä studies in communication*, 2. Puheviestinnän väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitos.
- Rafaeli, S. 1988. Interactivity: From new media to communication. Teoksessa R. Hawkins, J. Wiemann & S. Pingree (toim.), *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes*. Newbury Park: Sage.
- Rafaeli, S. & Sudweeks, F. 1997. Networked interactivity. *Journal of Computer-Mediated Communication* [On-line], 2 [viitattu 14.1.2001]. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:) <URL:<http://www.ascusc.org/jcmc/vol2/issue4/rafaeli.sudweeks.html>>.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Richmond, V. P. & Gorham, J. S. 1992. *Communication, learning, and affect in instruction*. Edina: Burgess International Group.
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. 1995. *Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness* (4. painos). Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick
- Roach, K. D. 1994. Temporal patterns and effects of perceived instructor compliance-gaining use. *Communication Education* 43, 236–245.
- Rocca, K. A. & McCroskey, J. C. 1999. The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily and interpersonal attraction. *Communication Education* 48, 308–316.

- Ruberg, L. F., Moore, D. M. & Taylor, C. D. 1996. Student participation, interaction, and regulation in a computer-mediated communication environment: a qualitative study. *Journal of educational computing research*, 14, 243–268.
- Rubin, R. B. 1990. Communication competence. Teoksessa G. M. Phillips & J. T. Wood (toim.), *Speech communication: essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rubin, R. B. 1994. Assessment of the cognitive component of communication competence. Teoksessa *Speech Communication Association, 1994 SCA Summer Conference proceedings and prepared remarks*. Old Town, Alexandria, VA.
- Ruotsalainen, M., Tervola, T. & LeBaron, J. 2000. Student support in an international Web-based Graduate Course in educational technology. *Innovations in higher education -konferenssi 30.8.–2.9. 2000*. Helsinki.
- Sallinen-Kuparinen, A. 1992. Teacher communicator style. *Communication Education* 41, 153–166.
- Sallinen-Kuparinen, A., Korpela, U. & Merikanto, T. 1987. Perceptions of speech communication skills of prospective teachers. Teoksessa A. Sallinen-Kuparinen (toim.), *Perspectives on instructional communication* 113–135. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja* 5.
- Scott, C. R. & Rockwell, S. C. 1997. The effect of communication, writing, and technology apprehension on likelihood to use new communication technologies. *Communication Education* 46, 44–62.
- Seppälä, R. 1996. Luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien puheviestintähuolet. Jyväskylän yliopisto. *Viestintätieteiden laitos*. *Lisensiaatintyö*.
- Shelton, M. W., Lane, D. R. & Waldhart, E. S. 1999. A review and assessment of national educational trends in communication instruction. *Communication Education* 48, 229–237.

- Sherry, L. 1996. Issues in Distance Learning. *International Journal of Educational Telecommunications* 1, 337–365.
- Short, J., E. Williams, E. & Christie, B. 1976/1993. Visual communication and social interaction. *The Social Psychology of Telecommunications* 1976, 43–60. Julkaistu uudelleen teoksessa R. M. Baecker (toim.), *Readings in groupware and computer-supported cooperative work: assisting human-human collaboration*, 153–176. San Mateo: Kaufmann.
- Smagorinsky, P. & Fly, P. K. 1993. The social environment of the classroom: A Vygotskian perspective on small group process. *Communication Education* 42, 159–171.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Spitzberg, B. H. & Cupah, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Sage series in interpersonal communication, 4. Beverly Hills: Sage
- Spitzberg, B. H. & Cupah, W. R. 1989. *Handbook of interpersonal competence research*. New York: Springer-Verlag.
- Sprague, J. 1992. Expanding the research agenda for instructional communication: Raising some unasked questions. *Communication Education* 41, 1–22.
- Sprague, J. 1993. Why teaching works: the transformative power of pedagogical communication. *Communication Education* 42, 349–366.
- Sprague, J. 1998. On nets, webs, scaffolds and tightropes: Changing conceptions of instructional communication in the postinformation age. In J. S. Trent (Eds.), *Communication: Views from the helm for the 21st century*, 195–199. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Sutherland, P. J. & Stewart, R. K. 1999. How accredited programs use the world wide web. *Journalism and Mass Communication Educator* 54, 16–22.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (2. painos), 68–113. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Tesch, R. 1990. Qualitative research: analysis types and software tools. New York: Falmer Press.
- Thompson, J. 1994. Social theory and the media. Teoksessa Crowley, D. & Mitchell D. (toim.) Communication theory today. Cambridge: Polity Press.
- Tirri, K. & Nevgi, A-M. 2000. Students`views on learning in virtual university. Innovations in higher education -konferenssi 30.8.–2.9. 2000. Helsinki.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22, 378–398.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Valo, M. 1995. Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.), Haasteita puheviestinnän opetukseen, 67–81. Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 14. Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. 2000. Perceived effects of computer-mediatedness on interpersonal relationships. Paper presented at the 86th annual meeting of the National Communication Association 9.11.–12.11. 2000. Seattle, WA.
- Valokorpi, P. 1997. Puheviestintätaidot ja opettajuus. Aineenopettajiksi opiskelevien viestintäkäyttäytyminen ja puheviestintätaidot opetusharjoittelun aikana. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Lisensiaatintyö.
- Van der Veer, G. C. 1991. Human-computer interaction from the viewpoint of individual differences and human learning. Teoksessa J. Rasmussen, H. B. Andersen & N. O. Bernsen (toim), Human-computer interaction. Research directions in cognitive science. European perspectives 3, 59–93. Hove: Erlbaum.
- VanLear, C. A. & Watt, J. H. 1996. A partial map to a wide territory. Teoksessa J. H. Watt & C. A. VanLear (toim.), Dynamic patterns in communication processes 1–34. Thousand Oaks: Sage.
- Von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27, 9–21.
- Walther, J. B. 1992. Interpersonal effects in computer-mediated interaction: A relational perspective. Communication Research 19, 52–90.



- Walther, J. B. 1995. Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations over time. *Organizational Science* 6, 186–203.
- Walther, J. B. 1996. Computer-mediated communication: impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23, 3–43.
- Walther, J. B. 1997. Group and interpersonal effects in international computer-mediated collaboration. *Human Communication Research*, 23, 342–369.
- Witmer, D. F. 1998. Introduction to computer-mediated communication: A master syllabus for teaching communication technology. *Communication Education* 47, 162–173.
- Wulff, D. H. 1993. Tales of transformation: Applying a teacher effectiveness perspective to stories about teaching. *Communication Education* 42, 377–397.