

Leena Mikkola, Salme Korkala  
& Sanna Herkama (toim.)

# PROLOGI

Puheviestinnän vuosikirja 2013

Prologos ry  
Jyväskylä

Yhteystiedot:

**Prologos ry**

Viestintätieteiden laitos / Puheviestintä

PL 35

40014 Jyväskylän yliopisto

sihteeri@prologos.fi

www.prologos.fi

**Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2013**

Toimituskunta:

Leena Mikkola, päätoimittaja

Salme Korkala, toimitussihteeri

Sanna Herkama

© 2013 Kirjoittajat ja Prologos ry

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

ISSN 1795-7613

Kansi: Erkki Ahvenniemi

Taitto: Erkki Peitso

Paino: Kopijyvä, Jyväskylä

# Sisällys

## PÄÄKIRJOITUS

---

### **Kohtauspaikalla**

Leena Mikkola

4

## ARTIKKELI

---

### **Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus lääkäriin, farmaseutin ja juristin professioissa**

Pekka Isotalus, Sanna Ala-Kortesmaa, Maija Gerlander, Marja-  
Leena Hyvärinen, Jonna Koponen & Tuula-Riitta Välikoski

7

## LECTIO PRAECURSORIA

---

### **Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa**

Sanna Herkama

28

## KIRJA-ARVIOT

---

### **Fred Dervin & Laura Keihäs. 2013. Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen**

Lotta Kokkonen

35

### **Jaakko Numminen. 2012. Pohjalaispuheita. Österbottniskt tal 1951–2010**

Riku Keskinen

39

**Kirjoittajat.** Prologi 2013

42

**Artikkelipyyntö.** Prologi 2014

43

## Kohtauspaikalla

Marraskuu on tarjonnut minulle erinomaisen mahdollisuuden päivittää tietojani kotimaisesta työelämä tutkimuksesta konferensseissa. On ollut ilahduttavaa huomata jälleen kerran, kuinka erilaisia lähestymistapoja ja monenlaisia kysymyksenasetteluja voi eri tieteenalojen näkökulmista yhteen teemaan löytää. Tieteenalojen rajapinnoille rakentuu tärkeitä ja mielenkiintoisia keskusteluja. Yhteistyön mahdollistaa se, että jokainen tuo mukanaan oman lähestymistapansa, pitäytyy siinä ja antautuu keskusteluun toisten kanssa. Rajapinnat ovat mitä parhaimpia paikkoja uusintaa omaa ajatteluaan ja samalla kirkastaa sitä. Rajapinnoilla on mahdollisuus tunnistaa, mikä on oman tieteenalan anti muille. Erityisesti kontekstilähtöiset tutkimuskohteet tuovat tutkijat yhteisen aiheen ympärille keskusteluun, jossa näkökulmia sovitellaan yhteen.

Vuorovaikutustiedolle on kysyntää monilla rajapinnoilla. Kuulemissani esitelmissä useiden johtamisen, organisaatiotutkimuksen ja työvoiminnan tutkimusten tuloksena ja johtopäätöksensä on ollut vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen keskeinen merkitys. Puhutaan yhteisen kielen löytämisestä, toimivasta vuorovaikutuksesta, hyvästä yhteistyöstä, luottamuksesta ja rikastuttavasta erilaisuudesta. Puheviestinnän tutkijoiden työ alkaa siitä, mihin muut päätyvät: meiltä odotetaan tietoa siitä, ”kuinka tempu tehdään”, mistä vuorovaikutuksessa onkaan kysymys. Mitä oikeastaan tarkoittaa yhteinen kieli? Entä olisiko mielekkäämpää puhua toimivasta yhteistyöstä ja hyvästä vuorovaikutuksesta? Miten luottamusta voidaan rakentaa? Milloin erilaisuus rikastuttaa kanssakäymistä? On ollut ilahduttavaa huomata, kuinka paljon vuorovaikutuksen tutkijoita kaivataan rajapinnoille kumppaneiksi tarkastelemaan ja avaamaan näitä kysymyksiä.

Prologi syntyi vajaat kymmenen vuotta sitten: oli tarve puheviestinnän tutkimuksen julkaisukanavalle. Tieteenalalla on tarvittu ja edelleen tarvitaan kansallista julkaisua, joka mahdollistaa keskustelun tieteenalan sisällä. Artikkeliväitöskirjojen yleistyessä myös humanistisilla aloilla tarvitaan julkaisufoorumeita, jotka tarjoavat mahdollisuuden tohtoriopiskelijoille tulla osallisiksi suomalaisessa tiedeyhteisössä ja osoittaa oma asiantuntijuutensa. Prologi tarjoaa kanavan puheviestinnän tutkijoille mutta myös muiden tieteenalojen tutkijoille, jotka antavat puheenvuoronsa keskusteluun. Prologi voi toimia verkostoitumisen areenana, jossa tutkijat löytävät toisensa. Näin se toimii myös paikkana, jossa puheviestinnän tutkimus näkyy ja vastaa kysymyksiin vuorovaikutuksesta.

Prologi liittyi keväällä *Tieteen kieli – Vetenskapets språk* -hankkeeseen. Hankkeen tarkoituksena on edistää julkaisemista kotimaisilla kielillä. Se on jo nyt tuottanut synergiaa kotimaisten tieteellisten julkaisijoiden ja kustanta-

jien kesken ja nostanut kotimaisilla kielillä julkaisemisen näkyvyyttä. Tieteen kieli -hanke muistuttaa siitä, ettei kansainvälistä ja kotimaista julkaisemista pidä asettaa toisiaan poissulkeviksi vaihtoehdoiksi, vaan molemmilla on paikkansa. Kotimaisen julkaisemisen itseisarvo on sekä suomalaisen tieteen tekemisessä että yhteiskuntavastuun kantamisessa. Puheviestintätieto ei leviä, jos sitä ei ole saatavilla. Vuorovaikutusosaaminen ei kasva yhteiskunnassamme, jos emme siitä suomeksi kirjoita. Tutkimustieto on kotimaisilla kielillä julkaistuna heti yhteiskunnan, asiantuntijoiden ja kansalaisten käytössä. Se on löydettävissä, luettavissa, ymmärrettävissä ja sovellettavissa. Julkaisemalla kotimaisissa teieteellisissä aikakauslehdissä tulemme näkyviin sekä suomalaisille yhteistyökumppaneillemme että tiedon tarvitsijoille. Näin myös yliopiston kolmas tehtävä, yhteiskunnallinen vuorovaikutus, täyttyy osaltaan.

Seuraava puheviestinnän vuosikirja on jo kymmenes ja ilmestyy Prologoksen täyttäessä 25 vuotta. Tässä lehdessä on siihen artikkelipyyntö. Toivomme, että puheviestinnän tutkijat omalta osaltaan tarttuvat pyyntöömme ja osoittavat, että julkaisulla todellakin on paikkansa tieteenalan keskustelussa. Samalla kutsumme mukaan vuorovaikutuksen tutkijoita myös lähialoilta. Rajapinnoilla liikkuminen rikastuttaa koko tiedeyhteisöämme.

Nyt käsilläsi olevassa vuosikirjassa julkaistaan yksi artikkeli, lectio praecursoria ja kaksi kirjallisuusarviota. Saimme edellisessä vuosikirjassa julkaistuihin artikkelipyyntöömme yhdeksän ehdotusta artikkeliaiheista. Toimituskunta katsoi näistä seitsemän sopiviksi Prologiin kysymyksiltään, rajauksiltaan ja näkökulmiltaan. Hyväksytyistä ehdotuksista valmistui kuusi käsikirjoitusta, joista toimituskunta päätti lähettää arvioitavaksi kolme artikkelia. Jokaiselle artikkelille haettiin kaksi arvioijaa, jotka tekivät arvioimiinsa artikkeleihin muutosehdotuksia. Lopulta toimituskunnan päätöksellä yksi artikkeli ylitti julkaisukynnyksen. Seula oli siis tiukka, kuten Julkaisufoorumi-luokituksen saaneelta julkaisulta odotetaan.

Pekka Isotaluksen, Sanna Ala-Kortesmaan, Maija Gerlanderin, Marja-Leena Hyvärisen, Jonna Koposen ja Tuula-Riitta Välikosken artikkelissa tarkastellaan ajankohtaista ja merkittävää aihetta, vuorovaikutusosaamista ja sen koulutusta. Artikkelin on hyvä esimerkki siitä, kuinka tieteellinen julkaiseminen täyttää paitsi tutkimuksen myös yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tehtävää nostaten ajankohtaisia teemoja keskusteluun. Sanna Herkaman lectio praecursoria tarkastelee koulukiusaamiseen liittyvää loukkaavaa vuorovaikutusta yläkoulussa ja siten se edustaa puheviestinnän tutkimusta erityisesti psykologian ja kasvatustieteiden rajapinnalla. Kirja-arvioissa esillä on kaksi teosta, jotka erillaisuudessaan muodostavat kiinnostavan jatkumon: Riku Keskinen esittelee ministeri Jaakko Nummisen puhekokoelmaa, jossa kuljetaan kuuden vuosikymmenen läpi. Lotta Kokkonen puolestaan arvioi Fred Dervinin ja Laura Kirveen teosta, jossa etsitään uudenlaisia lähestymistapoja kulttuurienvälisyyteen.

Vuosikirjan toimittaminen on miellyttävä haaste. Olen iloinen, että minulle tarjoutui tähän mahdollisuus. Haluan kiittää kaikkia aihe-ehdotuksen ja käsikirjoituksen lähettäneitä kirjoittajia kiinnostuksesta Prologia kohtaan: kiitos teille! Lämpimän kiitokseni haluan esittää myös niille kuudelle arvioijalle, jotka antoivat oman korvaamattoman panoksensa Prologille. Ilahduttaa mieltä, että tutkijat ovat antaneet aikansa ja asiantuntemuksensa hyödyksemme. Tämän vuosikirjan toimituskunnassa ovat kanssani työskennelleet Sanna Herkama ja Salme Korhola, joka on samalla toiminut toimitussihteerinä. Kiitän heitä innostuneesta, miellyttävästä ja tarkasta työstä tämän vuosikirjan toimittamisessa. Suuri kiitokseni myös Erkkä Peitsolle, joka jälleen loi Prologille taiton, ja Erkki Ahvenniemelle, jonka suunnittelemissa kansissa Prologi on viihtynyt ensimmäiset yhdeksän vuottaan.

*Jyväskylässä joulukuussa 2013*

**Leena Mikkola, päätoimittaja**

## Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus lääkärin, farmaseutin ja juristin profesioissa

Pekka Isotalus, Sanna Ala-Kortesmaa, Maija Gerlander, Marja-Leena Hyvärinen, Jonna Koponen & Tuula-Riitta Välikoski

### Tiivistelmä

Vuorovaikutusosaamisen merkitys on kasvanut työelämässä lähes kaikilla aloilla. Työelämän vuorovaikutustilanteet tuovat uusia haasteita myös vuorovaikutuskoulutukselle. Puheviestinnän opettamisen kentällä on käyty keskustelua, miten asiantuntijoita tulisi opettaa, jotta heidän ammatillinen vuorovaikutusosaamisensa kehittyisi parhaalla mahdollisella tavalla. Alakohtainen viestintäpedagogiikka asettuu tähän keskusteluun tarjoamalla teoreettisen viitekehyksen ammatillisen ja alakohtaisen puheviestinnän opettamisen tarkasteluun. Aiemmissä tutkimuksissa alakohtaista vuorovaikutusosaamista on kuitenkin yleensä tarkasteltu vain yhden ammatin näkökulmasta. Tässä artikkelissa sovelletaan alakohtaisen viestintäpedagogiikan teoreettista viitekehystä kolmeen perinteiseen profession, lääkärin, farmaseutin ja juristin ammattiin. Kutakin alaa tarkastellaan ensin erikseen alakohtaisen viestintäpedagogiikan keskeisten periaatteiden mukaisesti, minkä perusteella tehdään tapausten välinen analyysi. Tavoitteenamme on vertailla, kuinka alakohtaisen viestintäpedagogiikan teoreettinen viitekehys soveltuu kolmen eri profession vuorovaikutuskoulutukseen. Vertailun perusteella nostamme esiin alakohtaista vuorovaikutuskoulutusta tukevia, mutta myös sitä kritisoivia argumentteja. Esitämme myös teoreettisia ja käytännöllisiä pohdintoja alakohtaisen viestintäpedagogiikan kehittämiseksi. Teoreettiset pohdinnat liittyvät alakohtaisen viestintäpedagogiikan viitekehyksen laajentamiseen. Käytännölliset pohdinnat kytkeytyvät alakohtaisen viestintäpedagogiikan soveltamiseen käytännön opetustyön tasolla. Alojen vuorovaikutuskoulutuksen vertailu kertoo myös puheviestinnän koulutuksen nykyisistä haasteista.

**Asiasanat:** alakohtainen viestintäpedagogiikka, farmaseutti, juristi, koulutus, lääkäri, vuorovaikutus

## Johdanto

Vuorovaikutuksen korostaminen on aikamme ilmiö, mikä näkyy monella eri elämän alueella. Esimerkiksi nykyiset oppimisenäkemykset korostavat vuorovaikutuksen merkitystä koulutuksessa. Terveystieteissä korostetaan potilaan asemaa ja asiakaslähtöisyyttä, jolloin alan ammattilaisen ja potilaan välinen vuorovaikutus nousee keskiöön. Yksi johtamisen trendeistä on vuorovaikutusjohtaminen. Oikeussalissa on siirrytty kirjallisesta käsittelystä suulliseen, mikä on tehnyt siitäkin vuorovaikutteisemmän kontekstin. Poliitikoilta edellytetään kykyä olla vuorovaikutuksessa äänestäjiensä kanssa. Vuorovaikutteisen mobiiliteknologian sekä sosiaalisen median syntyminen ja kasvu on nostanut vuorovaikutuksen monella tavalla ihan uuteen asemaan, ja koko mediayhteiskunnassa vuorovaikutuksesta on muodostunut keskeinen käsite.

Vuorovaikutuksen korostuminen koko yhteiskunnassa heijastuu myös eri ammattialoille. Erityisen hyvin tämä näkyy siinä, että lähes kaikissa työpaikkailmoituksissa alasta riippumatta hakijalta edellytetään hyviä vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutus on keskeistä etenkin ns. ihmissuhdeammateissa, joissa suurin osa työstä tehdään viestintäsuhteissa erilaisten ihmisten kanssa (Gerlander & Isotalus 2010).

Vuorovaikutusosaamista on lähestytty ja määritelty erilaisista näkökulmista (ks. Spitzberg & Dillard 2002, Valkonen 2003). Tässä artikkelissa vuorovaikutusosaamisen (interpersonal communication competence) nähdään koostuvan vuorovaikutukseen liittyvistä tiedollisesta, taidollisesta ja affektiivisesta ulottuvuuksista, jotka ovat yhteydessä toisiinsa (Spitzberg & Cupach 2002, 574). Vuorovaikutusosaaminen on viestintäkulttuuriin, -tilanteeseen ja -suhteeseen nähden tarkoituksenmukaista, tehokasta ja eettistä toimintaa, joka rakentuu ja määrittyy vuorovaikutuksen eri osapuolten yhteistyönä heidän vuorovaikutussuhteessaan. Vuorovaikutusosaamiseen liittyy olennaisesti myös osapuolten taito ennakoita, säädellä ja arvioida viestintäkäyttäytymistään. (Spitzberg & Cupach 2002; Valkonen 2003.)

Tässä artikkelissa näemme vuorovaikutusosaamisen keskeisenä ammatiosaamisen ulottuvuutena. Tarkastelemme vuorovaikutusosaamista ja alakohdasta vuorovaikutuskoulutusta kolmessa professionissa, lääkärin, farmaseutin ja juristin ammatissa. Olemme valinneet nämä ammatit, koska ne ovat perinteisiä akateemiseen koulutukseen perustuvia professionia, joissa toimiminen edellyttää koulutuksessa saavutettua erikoisasiantuntemusta. Lisäksi valittujen ammattien vuorovaikutusta luonnehtii institutionaalisuus ja ongelmakeskeisyys. Niissä kaikissa ammattilainen pyrkii selvittämään ei-ammattilaisen ongelmaa – lääkäri potilaan ongelmaa, farmaseutti asiakkaan tarpeita ja lääkkeiden käyttöä ja juristi asiakkaan rikos-, riita- tai hakemusasiaa – ja etsimään sille ratkaisua. Toisaalta toiminnan luonne ja toimintaympäristö ovat niissä erilaisia. Näiden alojen asiantuntijan vuorovaikutusosaamisella voi olla myös suoria tai välillisesti jopa



vakavia vaikutuksia kansalaisille, esimerkiksi terveyteemme tai juridiseen kohteluunne liittyen. Lisäksi työryhmässämme on kokemuksellista tietoa näiden ammattien vuorovaikutuskoulutuksesta

Puheviestinnän koulutuksessa on tukeuduttu useisiin erilaisiin teoreettisiin lähtökohtiin. Esimerkiksi koulutuksen taustalla on ollut kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen (Kurtz, Silverman & Draper 2005), sosiaalisen oppimisen teoria (Hargie 2006) sekä behavioristiseen oppimisenäkemykseen pohjaava vuorovaikutustaitojen harjoittelumalli (Dickson, Hargie & Morrow 1991). Sen sijaan alakohtaisen viestintäpedagogiikan teoreettista viitekehystä on sovellettu puheviestinnän koulutukseen harvemmin (ks. Hyvärinen 2011; Koponen 2012). Kyseessä on kuitenkin yksi harvoista nimenomaan viestinnän koulutukseen kehitellyistä teoreettisista viitekehyksistä. Vaikka meillä on runsaasti tutkittua tietoa vuorovaikutuskoulutuksen vaikuttavuudesta sekä toteuttamis- ja arviointitavoista (Aspegren 1999; Hargie ym. 2010), ei aiemmissa tutkimuksissa ole juurikaan vertailtu vuorovaikutuskoulutuksen alakohtaisia erityispiirteitä. Lisäksi alakohtaisen viestintäpedagogiikan teoreettista viitekehystä on tarkasteltu aikaisemmin vain yhdessä ammatissa kerrallaan. Näin ollen tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on vertailla, kuinka alakohtaisen viestintäpedagogiikan teoreettinen viitekehys soveltuu kolmen eri profession vuorovaikutuskoulutukseen. Näin tutkimme, mitä teoreettisia ja käytännöllisiä kysymyksiä eri alojen ristivalottaminen asettaa alakohtaiselle viestintäpedagogiikalle. Vertailumme perusteella esitämme käytännöllisiä ja teoreettisia pohdintoja alakohtaisen viestintäpedagogiikan kehittämiseksi. Pohdimme alakohtaisen viestintäpedagogiikan soveltamista käytännön opetustyön tasolla sekä sen teoreettiseen laajentamiseen liittyviä kysymyksiä. Nostamme artikkelissa esiin alakohtaista vuorovaikutuskoulutusta tukevia, mutta myös sitä kritisoivia argumentteja.

## **Alakohtainen viestintäpedagogiikka**

Alakohtainen puheviestinnän opetus ja viestintäpedagoginen teoriatausta ovat nousseet puheviestintätieteelliseen keskusteluun ja tutkimukseen 2000-luvun alkupuolella, jolloin Deanna Dannels (2001) peräänkuulutti uutta menetelmällistä ja pedagogista teoriataustaa alakohtaiseen ja ammatillisesti suunnattuun vuorovaikutuskoulutukseen. Alakohtaisen viestintäpedagogiikan (communication in the disciplines) nimellä tunnettu suuntaus voidaan Dannelsin (2001) mukaan tiivistää seuraaviin pääkohtiin: 1) kunkin alan vuorovaikutusosaamisen vaatimukset määritellään alakohtaisesti, 2) alakohtainen vuorovaikutusosaaminen opitaan vähitellen tilanteissa, joissa yksilö osallistuu alansa asiantuntijayhteisöjen toimintaan, 3) oppiminen on tilannesidonnaista ja sosiaalista toimintaa ja 4) vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa tulee ottaa huomioon alakohtaiset erityisvaatimukset ja kriteerit.

Alakohtaisen viestintäpedagogiikan mukaan ensinnäkin kukin ala itse määrittelee, mitkä vuorovaikutustilanteet ovat alalla keskeisiä, millaista vuorovaikutusosaamista niissä tarvitaan ja millaista viestintää pidetään tilanteeseen ja tarkoitukseen sopivana. Tämä perustuu näkemykseen vuorovaikutusosaamisen kiinteästä yhteydestä alaladonnaisiin arvoihin, arvostuksiin, odotuksiin, normeihin ja hyväksytyihin käytänteisiin (Dannels 2001). Se, mitä jollakin alalla pidetään tehokkaana ja tarkoituksenmukaisena toimintatapana, ei välttämättä päde toisella alalla. Siksi on tärkeää, että vuorovaikutusosaamisen erityispiirteet tunnistetaan ja jäsennetään alakohtaisesti.

Toinen alakohtaisen viestintäpedagogiikan kantavista ajatuksista liittyy vuorovaikutusosaamisen oppimiseen. Alan ja ammatin kannalta merkityksellistä osaamista opitaan alalle ominaisissa yhteisöllisissä prosesseissa, joissa luodaan yhteisiä merkityksiä ja ymmärrystä alan osaamisvaatimuksista. Keskeisiä oppimisessa ovat genret, joilla alakohtaisessa viestintäpedagogiikassa tarkoitetaan tiettyjä alalle tyypillisiä vuorovaikutuskontakteja. Ne vaikuttavat tilanteeseen osallistuvien tapaan tuottaa ja tulkita viestintäkäyttäytymistä (Dannels 2001; Miller 1984). Tyypillisiä alakohtaisia genrejä ovat esimerkiksi tavat haastatella potilaita ja todistajia. Alakohtaisessa puheviestinnän opetuksessa tulisi näin ollen selvittää, millaiset puhumisen genret ovat opetettavalle alalle keskeisiä, mitä erityispiirteitä niihin liittyy ja millaisiin puhumisen genreihin oppiminen voitaisiin yhdistää. Näin opiskelija saisi mahdollisuuden jäsentää ja oppia alalla tarvittavaa vuorovaikutusosaamista.

Kolmas alakohtaisen viestintäpedagogiikan pääperiaatteista liittyy näkemykseen oppimisen tilannesidonnaisesta luonteesta. Näkökulman taustalla on oppimisen tilannesidonnaisuutta edustavat teoriat, kuten Laven ja Wengerin (1991) esittämät ajatukset oppimisesta sosiaalisena osallistumisena. Oppimista ei niinkään tarkastella yksilön kognitiivisena toimintana, vaan pikemminkin oppiminen liitetään kiinteästi oppimistilanteeseen ja siihen osallistuvien ihmisten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja vuorovaikutuksen avulla syntyviin oppimistuloksiin. Oppiminen ymmärretään eräänlaisena sosiaalistumisena tietylle alalle ja tiettyyn kulttuuriin, minkä vuoksi oppimisen tulisi olla kiinteässä yhteydessä opiskeltavaan alaan, ammattiin ja siihen tilanteeseen, jossa opittua käytetään (ks. Dannels 2001; Lave & Wenger 1991). Esimerkiksi oppilaitoksissa tapahtuvien opetus- ja oppimisprosessien haasteet liittyvät juuri siihen, etteivät ne välttämättä vastaa sitä käyttöyhteyttä, jota varten ollaan oppimassa. Vaikka opetuksessa pyrittäisiin luomaan kiinteä yhteys työelämän käytänteisiin, on Dannelsin (2001) mukaan hyvin todennäköistä, että opiskelijat oppivat herkästi sellaisia toimintatapoja, joita kyseisessä opetuskontekstissa arvostetaan.

Neljänneksi, koska alakohtainen viestintäpedagogiikka katsoo vuorovaikutusosaamista kiinteässä yhteydessä kunkin alan sisäisiin erityisvaatimuksiin, myös osaamisen arvioinnin tulisi perustua alakohtaisille kriteereille. Silti ei ole juuri tehty tutkimusta, jossa tarkasteltaisiin tietyille alalle relevantin vuorovai-

kutusosaamisen saavuttamista vuorovaikutuskoulutuksen tuloksena (Dannels 2001). Tähänastinen alakohtaisen viestintäpedagogiikan tutkimus on keskittynyt lähinnä tunnistamaan erilaisia alapidonnaisia vuorovaikutuskonteksteja ja näissä konteksteissa tarvittavia vuorovaikutustaitoja esimerkiksi teknisillä aloilla (Darling 2005), kauppateieteissä (Tuleja & Greenhalgh 2008) sekä ravitsemustieteen (Vrchota 2011), muotoilun (Morton & O'Brien 2005) ja lääketieteen aloilla (Haber & Lingard 2001). Seuraavaksi tarkastelemme alakohtaista vuorovaikutuskoulutusta aikaisempaan kirjallisuuteen nojautuen lääkärin, farmaseutin ja juristin ammateissa.

## **Lääkärin vuorovaikutusosaaminen ja sen opettaminen**

Lääkärin ammatti on perinteinen professio, jonka päämääränä on terveyden ylläpitäminen ja edistäminen, sairauksien ehkäiseminen sekä sairaiden parantaminen ja heidän kärsimystensä lievittäminen (Saarni 2005). Suomessa laki potilaan asemasta ja oikeuksista (785/1992) velvoittaa lääkäriä tekemään potilasta koskevat hoitopäätökset yhteisymmärryksessä potilaan kanssa. Yhteisymmärrykseen pääsemisessä tarvitaan sekä lääketieteellistä osaamista että taitoa olla vuorovaikutuksessa potilaiden kanssa. Viime aikoina onkin korostettu, että lääkärin työssä menestymiseen ei riitä pelkästään lääketieteellisen tiedon hallinta ja kliininen osaaminen vaan työssä tarvitaan olennaisesti vuorovaikutusosaamista (Palsson ym. 2007).

Lääkärin ja potilaan kohtaamisia tapahtuu vuosittain miljoonia ja on arvioitu, että kliinisessä työssä toimiva lääkäri tekee työuransa aikana keskimäärin 60 000–100 000 potilashaastattelua (Saha 2003, 20). Vuorovaikutusosaaminen auttaa lääkäriä työn tavoitteiden saavuttamisessa. Useissa tutkimuksissa on osoitettu, että lääkärin ja potilaan välisen vuorovaikutuksen onnistuminen on yhteydessä potilaan kokemaan hoitotyytyväisyyteen, hoito-ohjeiden ymmärtämiseen ja muistamiseen, hoitomyöntyvyyteen, hoitotuloksiin, potilasvalitusten vähenemiseen sekä lääkärin työssä jaksamiseen (esim. Brown, Steward & Ryan 2003; Street 2003). Toisaalta huonosti toimiva vuorovaikutus on keskeinen potilasvalitusten syy ja vuorovaikutuksen epäonnistuminen voi johtaa jopa hoitovirheisiin (Brown, Steward & Ryan 2003).

## **Vuorovaikutusosaaminen lääkärin ammatissa**

Suomessa ei ole yhteneväisesti määritelty, millaista vuorovaikutusosaamista vastavalmistuneelta lääketieteen lisensiaatilta vaaditaan (Koponen 2012). Viimeisin Lääkärikysely (2009) kuitenkin osoittaa, että suomalaiset lääkärit kokevat vuorovaikutus- ja yhteistyötaidot tärkeiksi työssä vaadittaviksi taidoiksi. Vuorovaikutustaitojen tarve koetaan suurimmaksi yleislääketieteessä ja psykiatriassa ja vähäisimmäksi ortopediassa ja radiologiassa. Toimialueista vuorovaikutustaitoja tarvitaan eniten terveyskeskuksissa ja työterveyshuollossa. Tästä

voidaan päätellä, että lääkäreiden vuorovaikutusosaamisen tarpeet vaihtelevat työtehtävän ja aseman mukaan, ja ne näyttävät muuttuvan uran edetessä. Esimerkiksi erikoistuminen ja eteneminen johtotehtäviin vaikuttavat siihen, millaisen painoarvon ja merkityksen kukin vuorovaikutuskonteksti arkipäivän työssä saa.

Kansainvälisesti lääkärin työssä tarvittavaa vuorovaikutusosaamista on jäsenetty lääkärin perustutkinnon osaamistavoitteissa (General Medical Council 2009; Hargie ym. 2010), kansainvälisissä lausunnoissa (Kalamazoo Consensus Statement 2001) sekä lääketieteen vuorovaikutuskoulutuksen lähtökohtana käytetyissä malleissa (ks. esim. Kurtz, Silverman & Draper 2005). Useimmiten lääkärin vuorovaikutusosaamista on jäsenetty lääkäri-potilasviestinnän näkökulmasta vastaanoton vaiheiden mukaan. Tärkeimmiksi lääkärin tarvitsemiksi vuorovaikutustaidoiksi on nimetty potilashaastatteluun liittyvät vuorovaikutustaidot (Kalamazoo Consensus Statement 2001), kuten kuunteleminen, kysymysten esittäminen, nonverbaalisen viestinnän hallinta, informaation jäsentäminen ja selventäminen, ymmärrettävän kielen käyttäminen, sekä potilaan osallistaminen hoidon suunnitteluun ja yhteiseen päätöksentekoon. Osa lääkärin vuorovaikutusosaamisen jäsennyksistä korostaa myös vuorovaikutusta eri kohderyhmien kanssa ja nostaa esiin tiimi- ja yhteistyötaitojen merkityksen lääkärin työssä. Lääketieteen alalla keskeisenä pidetään myös vuorovaikutusosaamisen affekttiivisen ulottuvuuden hallintaa, kuten motivaation ja asenteisiin liittyviä tekijöitä. Erityisesti korostetaan myönteisten ja potilaskeskeisten asenteiden merkitystä lääkärin työn onnistumisen näkökulmasta. (General Medical Council 2009.)

## **Vuorovaikutuskontekstit lääkärin työssä**

Lääkärin työhön liittyy monenlaisia vuorovaikutustilanteita eri työskentelysektoreilla, mikä korostaa useiden erilaisten vuorovaikutuskontekstien merkitystä lääkärin työssä. Lääkärin ammatissa tärkeitä vuorovaikutuskonteksteja ovat esimerkiksi hoitotilanteet potilaiden kanssa, esiintymistilanteet, johtaminen sekä työskentely moniammatillisissa ja kollegiaalisissa tiimeissä (Dickson ym. 1991). Näistä tutkituin konteksti on lääkäri-potilasviestintä lääkärin vastaanotolla, mikä on usein nähty myös lääkärin työn ytimenä (Koponen 2012; Pyörälä & Hietanen 2011). Myös esiintymiskontekstista lääkärin työssä on tehty alakohtaiseen viestintäpedagogiikkaan perustuvaa tutkimusta (Lingard ym. 2003). Lisäksi kulttuurienväläinen viestintä, viestintäteknologian kehittyminen ja erityistilanteiden monimuotoistuminen tuovat omat erityispiirteensä lääkärin työn vuorovaikutuskonteksteihin (Koponen 2012).

## **Vuorovaikutusosaamisen oppimisen tilannesidonnaisuus ja sosiaalisuus**

Alakohtaisen viestintäpedagogiikan mukaan vuorovaikutuskoulutus tulisi järjestää tilanteissa, jotka ovat kunkin ammatin kannalta keskeisiä. Lisäksi vuorovaikutuskoulutuksen tulisi mahdollistaa keskustelu osallistujien ja opettajien

kesken. Lääkärin työn näkökulmasta tämä tarkoittaa, että esimerkiksi potilashaastattelua olisi tarkoituksenmukaista harjoitella aidoissa tai mahdollisimman aidon kaltaisissa vuorovaikutustilanteissa oikeiden tai simuloitujen potilaiden kanssa. Oppiminen tulisi myös sitoa osaksi asiantuntijayhteisön toimintaa, mikä lääketieteen opiskelijoiden koulutuksessa onnistuukin varsin hyvin, sillä kliinisen vaiheen opiskelu perustuu siihen, että opiskelijat ovat osa sairaalayhteisöä ja oppivat kliinisiä taitoja yhdessä asiantuntijoiden kanssa (Pyörälä & Hietanen 2011). Opiskelijat osallistuvat asteittain asiantuntijayhteisön toimintaan ja taitojen karttuessa he saavat enemmän valtuuksia osallistua potilaan hoitoon. Tällaisen pedagogisen järjestelyn voidaan nähdä olevan linjassa alakohtaisen viestintäpedagogiikan periaatteiden kanssa.

### **Vuorovaikutusosaamisen arviointi lääketieteen alalla**

Lääketieteen alalla on kehitetty runsaasti erilaisia arviointimittareita vuorovaikutusosaamisen luotettavaa ja objektiivista arviointia varten (Hullman & Daily 2008). Alalle tyypillisissä arviointimenetelmissä lääketieteen opiskelija tai asiantuntija toteuttaa potilashaastatteluharjoituksen simuloitun tai oikea potilaan kanssa. Vuorovaikutuksen onnistumista ja lääkärin vuorovaikutustaitoja arvioi ulkopuolinen havainnoija standardoidun ja validin arviointiasteikon avulla. Tyypillistä on myös, että opintojen loppuvaiheessa olevien lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutustaidot arvioidaan näyttötentissä (OSCE-tentti). Näyttötentillä ja vuorovaikutustaitojen numeerisella arvioinnilla on pyritty siihen, että lääketieteen opiskelijat suhtautuisivat vakavasti vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja että lääketieteelliset tiedekunnat oppisivat arvostamaan vuorovaikutuskoulutusta tärkeänä osana lääkäreiden peruskoulutusta. (Kurtz, Silverman & Draper 2005.)

Alakohtaisen viestintäpedagogiikan teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta lääketieteen alalla runsaasti käytettyjä arviointimenetelmiä voidaan myös kritisoida, sillä niissä arviointi kohdistuu suurimmaksi osaksi vain yksilön (lääkärin tai lääketieteen opiskelijan) vuorovaikutusosaamisen arviointiin. Koska alakohtainen viestintäpedagogiikka painottaa oppimisen sosiaalisuutta, voitaisiin arvioinnissa kiinnittää huomiota yksilön vuorovaikutusosaamisen lisäksi vuorovaikutusprosesseihin, potilaan kokemuksiin ja professionaalisen viestintäsuhteen laatuun.

### **Farmaseutin vuorovaikutusosaaminen ja sen opettaminen**

Farmaseutit työskentelevät avohuollon apteekin asiakaspalvelutehtävissä, minkä lisäksi he sijoittuvat sairaaloiden ja terveyskeskusten apteekkeihin, lääketehtäviin, lääketeollisuuteen ja yliopistoihin (Anderson 2002). Tässä artikkelissa rajaamme tarkastelun avohuollon apteekkeissa toimiviin farmaseutteihin, joiden vastuulla on asiakkaiden terveyteen ja sairaudenhoitoon liittyvä neuvonta

sekä lääkehoidon ohjaus (International Pharmaceutical Federation 2004; World Health Organisation 2011). Heidän tehtävänä on edistää lääkkeiden oikeaa ja turvallista käyttöä ja estää niiden väärinkäyttöä. Keskeisenä tavoitteena on asiakkaiden terveyden edistäminen sekä hoidon seuranta ja tukeminen yhteistyössä muun terveydenhuollon kanssa. (Suomen Apteekkariliitto ja Suomen Farmasioliitto 1998.) Tehtävän vastuullisuus on erityisen korostunut itsehoidossa, koska farmaseutti voi olla ainoa terveysalan ammattilainen, jonka tietoa tarvitseva asiakas kohtaa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2011).

Useat tutkimukset osoittavat, että farmaseutin ja asiakkaan välisen vuorovaikutuksen onnistumisella on merkittävä yhteys työn välittömiin ja välillisiin hoitotuloksiin, kuten esimerkiksi asiakkaan motivaatioon, tyytyväisyyteen, oikean hoidon valintaan, hoito-ohjeiden noudattamiseen, hoidon seurantaan ja lääkehaittojen ehkäisemiseen (Katajavuori ym. 2002; World Health Organisation 2011). Esimerkiksi suomalaisille tyypillisten kansansairauksien, kuten verenpaineen, astman ja diabeteksen kohdalla, asiakkailta on todettu lukuisia lääkehoitoihin liittyviä ongelmia, joihin apteekeissa voitaisiin tehokkaasti puuttua (Jokisalo 2005; Lahnajärvi 2006). Myös itsehoidossa on havaittu, etteivät asiakkaat osaa välttämättä tehdä oikeita lääkevalintoja ilman ammattilaisen apua (Suomen Apteekkariliitto 2011). Siksi on tärkeää, että farmaseutit osaavat tarjota neuvontaa aktiivisesti ja uskaltavat tarttua asiakkaiden terveysongelmiin ja valintoihin.

## **Vuorovaikutusosaaminen farmaseutin ammatissa**

Farmaseutin vuorovaikutusosaamisen kuvauksia on runsaasti. Pääsääntöisesti osaamista kuvataan vuorovaikutustaitoina, joita on jäsennetty asiakasneuvontaa koskevien selvitysten, kampanjoiden ja tutkimusten yhteydessä sekä kansallisesti että kansainvälisesti (esim. Bzowyckj & Janke 2013; Puumalainen 2005), oppilaitokset ovat tuottaneet omia luokituksiaan (esim. Hyvärinen ym. 2012; Kimberlin 2006) tai osaamiskuvaukset perustuvat aihetta käsittelevien tutkimusten meta-analyysiin (Shah & Chewning 2006). Yksi tunnetuista on useiden eri terveydenhuollon ja farmasian koulutusyksiköiden käyttämien perusrunkojen pohjalta kehitetty United States Pharmacopeian (2002) neuvonnan prosessimalli. Se kiinnittää huomiota vuorovaikutustaitoihin neuvonnan eri vaiheissa, joita ovat aloitus, sisältö ja päättäminen.

Kokonaisuutena tarkastellen osaamiskuvaukset ovat varsin yhteneväisiä (Wallman, Vaudan & Kälvmemark Sporrang 2013). Asiakaskeskeisyyttä ja keskustelemista sekä suhteen luomisen tärkeyttä korostetaan useimmissa kuvauksissa (Hyvärinen 2011). Myös kysymistä, kuuntelemista ja asiakkaan tarpeista lähtevää tiedon välittämistä pidetään tärkeänä. Esimerkiksi farmaseuttien ja tutkijoiden yhteistyönä syntynyt jäsenyys pitää keskeisenä neuvonnan aloittamista, asiakassuhteen luomista, asertiivisuutta sekä kysymisen, kuuntelemisen, selittämisen, nonverbaalisen viestinnän, ehdotusten/vinkkien antamisen,

avoimuuden, henkilökohtaisista asioista kertomisen, suostuttelun sekä tilanteen päättämisen taitoja (Hargie, Morrow & Woodman 2000). Kuvauksille tyypillisenä piirteenä voidaan pitää viestinnän relationaalisen ulottuvuuden painottamista, eli osaamisvaatimuksissa korostetaan halua, kykyä ja rohkeutta luoda ja ylläpitää asiakkaiden aikaisempiin kokemuksiin, tarpeisiin ja odotuksiin perustuvia vuorovaikutussuhteita (Hyvärinen 2011; Shah & Chewing 2006). Myös yhteistyö terveydenhuollon verkostoissa ja vaikuttaminen nähdään entistä tärkeämpinä osaamisalueina (Bzowycykj & Janke 2013).

### **Vuorovaikutuskontekstit farmaseutin työssä**

Toisin kuin esimerkiksi lääkäreiden kohdalla farmasian alan tutkimus näyttää keskittyneen paljolti farmaseutti-asiakasvuorovaikutukseen eikä alalla ole välttämättä saavutettu konsensusta muista konteksteista ja niissä vaadittavasta osaamisesta (Bzowycykj & Janke 2013). Esimerkiksi työyhteisön sisäiseen viestintään tai terveydenhuollon yhteistyöverkostojen toimintaan osallistumista pidetään tärkeinä, mutta niitä koskevaa alakohtaista tutkimusta on vähemmän (Wallman, Vaudan & Kälvmemark Sporrang 2013). Avohuollon apteekissa keskeisin vuorovaikutuskonteksti on asiakaspalvelutilanne joko reseptillä lääkkeitään hakevan tai itsehoidossa asioivan asiakkaan ja farmaseutin kesken. Alalle on tuotettu runsaasti asiakasneuvontaa tukevaa materiaalia, ohjeita, kehittämissuunnitelmia ja koulutusta (Kansanaho 2005; Vainio 2004), mikä korostaa tehtävän keskeisyyttä. Lisäksi tutkimuksista voidaan päätellä (Hyvärinen 2011; Wallman, Vaudan & Kälvmemark Sporrang 2013), että yksi merkittävä alakohtainen vuorovaikutuskonteksti on opiskelijan tutkintoon sisältyvä työharjoittelu, jonka yhteydessä sekä ammatissa toimivat farmaseutit että opiskelijat jäsentävät työnsä osaamisvaatimuksia ja kehittävät toimintaansa asiantuntijayhteisönä.

### **Vuorovaikutusosaamisen oppimisen tilannesidonnaisuus ja sosiaalisuus**

Farmaseutin tutkinnosta merkittävä osa suoritetaan työharjoittelujaksoilla, minkä vuoksi ammattilaisten rooli opiskelijoiden osaamisen kehittämisessä on korostunut. Työpaikan erilaiset vuorovaikutustilanteet antavat opiskelijalle mahdollisuuden kasvaa asiantuntijayhteisön jäseneksi ja oppia alakohtaisia käytänteitä. Tutkimustiedon valossa opiskelijoiden työssä oppiminen ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä apteekkeissa ei ole välttämättä totuttu keskustelemaan alalla vaadittavasta osaamisesta eikä jakamaan hyviä käytänteitä (Hyvärinen 2011). Tästä syystä farmasian opiskelijoita tulisi rohkaista nykykäytänteiden kriittiseen problematisointiin ja jatkuvaan kehittämiseen, mikä on yksi alakohtaisen viestintäpedagogiikan tärkeistä tehtävistä. Esimerkiksi Hyvärinen (2001) tutkimus osoitti, että työelämään yhdistetyt vuorovaikutusharjoitukset tukevat sekä opiskelijoiden että heidän harjoitteluun ohjaavien farmaseuttien molemminpuolista oppimista ja uudenlaisten työtapojen kehittämistä.

## **Vuorovaikutusosaamisen arviointi farmasian alalla**

Vaikka farmaseuttien työhön on tuotettu runsaasti asiakasneuvontaa kuvaavia malleja ja jäsennyksiä, arviointikäytänteet ovat Wallmanin ym. (2013) mukaan yhä hyvin hajanaisia ja yksipuolisesti opiskelijan itsearviointiin perustuvia. Lisäksi on havaittu, että käytössä olevat arviointikäytänteet saattavat ohjata liian kapea-alaiseen mallista oppimiseen ja yksipuoliseen asiantuntijan toiminnan tarkasteluun (Shah & Chewning 2006). Alalla tehdyt tutkimukset ovat kuitenkin rohkaisevia, sillä arviointikriteereiden systemaattinen käyttö ohjaa arvioimaan oppimistuloksia suhteessa työelämän vaatimuksiin ja niitä voitaisiin hyödyntää myös esimerkiksi opiskelijan kehittymisen seuraamisessa (Hyvärinen 2011). Aivan kuten lääkäreiden vuorovaikutuskoulutuksessa, myös farmasian alalla tarvitaan arviointimenetelmiä, jotka ohjaavat suhdekeskeiseen ajatteluun ja toimintaan sekä asiakkaan kokemuksen ja vuorovaikutussuhteen laadun tarkasteluun.

## **Juristin vuorovaikutusosaaminen ja sen opettaminen**

Oikeustieteen ylemmän korkeakoulututkinnon suorittanut juristi voi toimia esimerkiksi pankkilakimiehenä, hallintojuristina tai syyttäjänä. Tässä artikkelissa keskitymme syyttäjän ja tuomarin tehtäviin rikosoikeudenkäynnissä, jossa vuorovaikutusosaaminen on merkittävässä asemassa (Ala-Kortesmaa & Välikoski 2008; Tirronen 2013). Suomessa toteutettiin erityisesti 90-luvulla laajoja oikeudenkäyntimenettelyä koskevia uudistuksia. Uudistusten yhtenä keskeisenä tavoitteena oli tehdä oikeudenkäynneistä välittömiä ja suullisia, jolloin niiden vuorovaikutus ja viestinnällinen luonne nousivat aiempaa keskeisemmäksi (Haavisto 2002; Välikoski 2004). Julkisuusperiaatteen mukaisesti pyrittiin avaamaan esimerkiksi rikosasioiden oikeudenkäyntimenettelyä, jotta oikeudenkäynnin tavoitteet, sisällöt ja oikeudenkäynnissä syntyvät ratkaisut avautuisivat myös oikeudenkäyntien maallikko-osapuolille (ks. HE 82/1995vp).

## **Vuorovaikutusosaaminen oikeudenkäynnissä**

Oikeustieteen alan erilaisissa työtehtävissä tarpeellista vuorovaikutusosaamista on tutkittu jonkin verran (mm. Haavisto 2002; Välikoski 2000; 2004; Ala-Kortesmaa & Välikoski 2008; Tirronen 2013). Juristin tehtävässä painottuu vuorovaikutusosaamisen kognitiivinen ulottuvuus, joka näkyy esimerkiksi taitona argumentoida nopeasti tai esittää olennaisia kysymyksiä todistajakuulustelussa. Todistajakuulustelussa keskeistä on myös vuorovaikutusosaamisen relationaalinen ulottuvuus, koska todistaja voi olla vaikkapa peloissaan tai jännittänyt (Välikoski 2000). Syyttäjät eivät kuitenkaan itse tätä relationaalista ulottuvuutta osaamisessaan painota (Välikoski & Ala-Kortesmaa 2013). Valmistellessaan asioita oikeudenkäynnissä esitettäväksi juristit ovat tekemisissä paitsi kollegoidensa myös eri asiantuntijoiden ja viranomaisten kanssa. Tällöin-



kin erilaiset yhteistyötaidot ovat erittäin keskeisiä (Ala-Kortesmaa & Isotalus 2012). Alan erityisvaatimuksia sekä vuorovaikutusosaamisen kriteereitä ei ole Suomessa juuri määritelty. Sen sijaan esimerkiksi Yhdysvalloissa tärkeimmiksi on havaittu muun muassa esitutkinnassa tapahtuva kuulustelu, valamiehistön valintahaastattelu, neuvottelut asiakkaan kanssa, ristikuulustelu, loppulausunto, suullinen argumentointi ja oikeussalissa tapahtuva nonverbaalinen viestintä (Smith 1999). Myös Suomessa vuorovaikutus on erilaista istunnon eri vaiheissa ja oikeudenkäynnissä aktualisoituissa erilaisissa rooleissa. Esimerkiksi riita-asian valmisteluistunto ja sovittelumenettely ovat viestintätilanteina istunnon puheenjohtajan tavoitteellista ryhmäviestintä- ja neuvotteluosaamista vaativia, kun taas rikosasian istutokäsittelyssä vetovastuussa olevan syyttäjän vuorovaikutusosaaminen on olennaista.

Tehokas kuunteleminen on keskeinen osa juristin vuorovaikutusosaamista (Ala-Kortesmaa, Välikoski & Isotalus 2011; Speicker & Worthington 2008). On havaittu, että viestijän kuuntelemiskäsitykset ovat yhteydessä hänen vuorovaikutusorientaatioonsa (Ramburuth & Mladenovic 2004). Tutkimustiedon perusteella oikeudenkäynnissä suomalainen juristi keskittyy kuunnellessaan faktoihin, käyttää tarkentavia kysymyksiä ja nonverbaalista viestintää osoittamaan kuuntelemistaan. Kuunteleminen ymmärretään subjektiivisena, yksilöllisenä toimintana. (Ala-Kortesmaa & Välikoski 2008.) Toisaalta on tunnistettu, että esimerkiksi syyttäjä jättää viestinnän relationaalisen ulottuvuuden sekä kuuntelemisessaan että viestinnässään lähes huomiotta (Ala-Kortesmaa & Välikoski 2009). Istuntosalissa on syyttäjän kuunteleminen vahvasti ns. asiakuuntelemista, joka liittyy oikeudellisen tehtävän hoitamiseen. Suomessa arvostetaan perinteisesti asiapuhetta, joten asiakuuntelemisella on selkeät juuret ammatillisessa vuorovaikutuksessa (Ala-Kortesmaa & Isotalus 2012). Myös tarkoituksenmukaisen informaation saamisen kannalta toimiva vuorovaikutussuhde on kuitenkin välttämätön (ks. Speicker & Worthington 2008).

## **Vuorovaikutuskontekstit juristin työssä**

Tietyt puhumisen genret rakentuvat professionissa, ja ne opitaan kyseistä työtä seuraamalla. Näin tapahtuu myös oikeustieteen opinnoissa, joissa opiskelijat seuraavat tuomioistuinkäsittelyä prosessioikeuden kurssin osana. Esimerkiksi tuomioistuinkäsittelyn etenemisen vaiheet tuottavat selkeät puhumisen toimintamallit, mutta näitä malleja ei varsinaisesti opeteta, vaikka käsittelyn vaiheita opetetaankin. Niin sanotuissa common law -järjestelmän maissa, kuten Yhdysvalloissa ja Englannissa, joissa lainkäyttö perustuu oikeuskäytäntöön (Heathcote 2000), vuorovaikutuskoulutus limittyy luontevasti juristien peruskoulutukseen. Opiskelijoille tarjottavat kurssit lähestyvät oikeussaliviestintää useasta eri näkökulmasta ja antavat mahdollisuuden sekä kognitiiviseen että toiminnalliseen, työtehtäviin yhdistettyyn oppimiseen (Smith 1999).

## **Vuorovaikutusosaamisen oppimisen tilannesidonnaisuus ja sosiaalisuus**

Oikeudenkäyntiemme vahvasti kirjalliseen viestintään nojaava tausta on vaikuttanut siihen, että Suomessa oikeustieteen opinnoissa vuorovaikutusosaamista ei vielä kukaan runsaasti opeteta. Laajuus ja sisällöt vaihtelevat pakollisesta puheviestinnän peruskurssista vapaavalintaisiin aineopintojen kursseihin. Opinnot ovat yleisesti säilyneet tiivistä, oikeustieteellistä yleistutkintoa korostavina ja niiden sisällöt vahvistavat erityisesti oppimisen kognitiivista puolta (Pihlajamäki & Lindblom-Ylänne 2001). Vaikka juristien perustutkinnossa on vuorovaikutuskoulutusta kohtuullisen niukasti, järjestävät muun muassa Asianajajaliitto ja oikeusministeriö täydennyskoulutusta aiheesta. Esimerkiksi syyttäjille suunnatussa koulutuksessa käytetään yleisesti simuloituja oikeudenkäyntejä (Streng 2011), mikä kuvastaa alakohtaisuuden huomioon ottamista.

Myös oikeustieteen opetuksen tutkimukset ovat harvassa (ks. Ervasti 2011; Pihlajamäki, Lindblom & Ylänne 2001). Niissä on todettu, että tutkimuksissa pitäisi olla enemmän ongelmalähtöistä opetusta tukemassa ongelmanratkaisukykyä ja itsenäistä tiedon hankintaa. Tirrosen (2013) selvitys kertoo, että tutkimukset halutaan edelleen pitää tiiviinä yleistutkintoina, jotka jättävät substanssipuolen erikoistumisen työelämässä tapahtuvaksi. Opetukselliset uudistukset olisivat lähinnä opetuksen muotoon vaikuttavia. Valmistumisen jälkeinen tuomioistuinharjoittelu edustaa sen sijaan Dannelsin (2001) mukaista käsitystä oman alan oppimisesta ja tulevaan ammattiin tutustumisesta.

## **Vuorovaikutusosaamisen arviointi oikeustieteen alalla**

Koska juristin tehtävät ovat monialaisia, vuorovaikutusosaamisen kriteereitä on vaikea määritellä. Sen lisäksi, että vuorovaikutuskoulutus on oikeustieteen perustutkinnossa harvinaista, myöskään osaamisen arviointi ei ole alalla systemaattista. Ainoastaan syyttäjän ja tuomarin tehtävissä vaadittavaa vuorovaikutusosaamista kartoittavissa tutkimuksissa arviointia on sivuttu (Välikoski 2004; Välikoski & Ala-Kortesmaa 2013). Toisin kuin lääketieteen ja farmasian alalla, oikeustieteen alan peruskoulutuksessa ammatillista vuorovaikutusosaamista ei juurikaan arvioida eikä käytössä ole standardisoituja arviointimittareita. Täydennyskoulutuksessa arviointi on koulutuskohtaista.

## **Yhteenveto**

Olemme tehneet näiden kolmen ammatin välillä tapausten välisen analyysin (ks. Miles & Huberman 1994) alakohtaisen viestintäpedagogiikan neljän keskeisen periaatteen osalta. Analyysin tulokset on tiivistetty taulukkoon 1.

**Taulukko 1.** Tiivistys alakohdanteisen viestintäpedagogiikan periaatteiden ilmenemisestä lääkäreiden, farmaseuttien ja juristien vuorovaikutuskoulutuksessa.

	<b>Lääkärit</b>	<b>Farmaseutit</b>	<b>Juristit</b>
<b>Vuorovaikutusosaamisen keskeiset piirteet</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jäsennetään useimmiten lääkäri-potilasviestinnän näkökulmasta vastaanoton vaiheiden mukaan</li> <li>– potilashaastatteluluon liittyvät tiedot ja suhdekeskeiset vuorovaikutustaidot korostuvat, myös tiimi- ja yhteistyötaidot keskeisiä</li> <li>– motivaatioon ja asenteisiin liittyvä ulottuvuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jäsennetään useimmiten vuorovaikutustaitoina</li> <li>– keskeistä suhdekeskeiset vuorovaikutustaidot: asiakaskeskeinen neuvonta, suhteen luominen, kysyminen, kuunteleminen ja tiedon välittäminen</li> <li>– myös yhteistyö ja vaikuttaminen keskeistä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jäsennetään useimmiten ammatillisesta roolista käsin</li> <li>– keskeistä kognitiivinen ulottuvuus vuorovaikutusosaamisessa: kuunteleminen, argumentointi</li> <li>– suhdekeskeiset vuorovaikutustaidot osin korostuvat</li> <li>– yhteistyö asiakkaan ja kollegojen kanssa</li> </ul>
<b>Keskeiset vuorovaikutuskontekstit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tärkeitä konteksteja ovat hoitotilanteet potilaiden kanssa, esiintymistilanteet, johtaminen ja työskentely erilaisissa ryhmissä</li> <li>– vuorovaikutuskontekstien merkittävyys on sidoksissa työtehtäviin, asemaan ja uralla etenemiseen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tärkein konteksti asiakaspalvelutilanne, asiakasneuvonta</li> <li>– lisäksi työyhteisön sisäinen viestintä ja terveydenhuollon verkostoyhteistyö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tärkeitä konteksteja oikeussalikäsittelyn eri vaiheet, asiakaspalvelu-tilanteet sekä ammatillinen yhteistyö</li> <li>– määrätty työtehtävän, aseman tai uralla etenemisen perusteella</li> </ul>
<b>Vuorovaikutusosaamisen oppimisen tilannesidonaisuus ja sosiaalisuus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vuorovaikutuskoulutuksen sitominen oikeisiin tai simuloituihin tilanteisiin.</li> <li>– koulutuksessa huomio keskusteluun osallistujien ja opettajien kesken</li> <li>– opiskelijat ovat osa sairaalayhteisöä ja osallistuvat potilaan hoitoon yhdessä asiantuntijoiden kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ammatissa toimivan henkilöstön rooli korostunut</li> <li>– tärkeää työharjoittelujakson hyödyntäminen</li> <li>– koulutuksessa huomio molempipuolisen oppimisen mahdollisuuteen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ammatillisen vuorovaikutusosaamisen oppiminen tapahtuu pääasiassa perustutkinto-koulutuksen jälkeen työssä</li> <li>– täydennyskoulutuksessa käytetään simuloituja oikeudenkäyntejä</li> </ul>
<b>Vuorovaikutusosaamisen arviointi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– runsaasti erilaisia arviointimittareita</li> <li>– tyypillistä on, että potilashaastatteluharjoituksen onnistumista ja lääkärin vuorovaikutustaitoja arvioi ulkopuolinen havainnoija standardoidun arviointimittarin avulla</li> <li>– käytössä vuorovaikutustaitojen näyttötentti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– runsaasti asiakasneuvontaa kuvaavia malleja ja jäsenyksiä, mutta arviointikäytänteet hajanaisia</li> <li>– tyypillisesti käytetään itsearviointia</li> <li>– keskeistä monipuolisen arviointikriteereiden hyödyntäminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– peruskoulutuksessa ammatillista vuorovaikutusosaamista ei arvioida</li> <li>– ei standardoitua arviointimittaria</li> <li>– täydennyskoulutuksessa arviointi koulutuskohtaista</li> </ul>

*Vuorovaikutusosaamisen keskeiset piirteet:* Analyysin pohjalta voidaan todeta, että kaikille ammateille yhteistä ovat suhdekeskeiset vuorovaikutustaidot eli viestinnän relationaalinen ulottuvuus, mutta erityisesti lääkärin ja farmaseutin ammateissa näitä korostetaan. Vastaavasti juristin ammatissa näkyvimmäksi nousee vuorovaikutusosaamisen kognitiivinen ulottuvuus. Kaikille ammateille yhteistä on myös yhteistyöhön liittyvä vuorovaikutusosaaminen.

*Keskeiset vuorovaikutuskontekstit:* Lääkärin ammatista on runsaasti tutkimustietoa, joka antaa monipuolisen ja jäsennetyn kuvan ammatin keskeisistä vuorovaikutuskonteksteista. Vastaavasti farmaseutin ja juristin kohdalla vuorovaikutuskonteksteja on tarkasteltu keskittyen muutamiin keskeisiin. Esimerkiksi lääkärin ammatissa työn luonne ja vastuu kuvataan laajemmin kuin farmaseutin ja juristin ammateissa. Farmaseutin ja juristin ammateissa asiakaspalvelu korostuu yhdeksi keskeiseksi vuorovaikutuskontekstiksi toisin kuin lääkärin ammatissa, jossa puhutaan hoitotilanteesta tai vastaanottotilanteesta. Juristin ja lääkärin ammatissa vuorovaikutuskontekstit määrittävät työtehtävän, aseman tai uralla etenemisen perusteella. Kiteytetysti voidaan todeta, että ammattien vuorovaikutuskontekstit ovat erityyppisiä, mikä heijastuu eroihin myös keskeisen vuorovaikutusosaamisen painotuksissa.

*Oppimisen tilannesidonnaisuus ja sosiaalisuus:* Vuorovaikutusosaamisen tilannesidonnaisuuden suhteen ammatit eroavat selvästi toisistaan. Lääkärit ovat peruskoulutuksensa aikana jo osa työyhteisöä ja oppivat ammattikäytänteitä autenttisissa työtilanteissa osallistumalla potilaan hoitoon. Farmaseuttien koulutuksessa vuorovaikutusosaamisen oppiminen tapahtuu paljolti työharjoittelujaksoilla, joilla ammatissa toimivat farmaseutit ohjaavat opiskelijan oppimista. Sen sijaan juristin ammatillinen vuorovaikutusosaamisen oppiminen tapahtuu pääasiassa työssä perustutkintokoulutuksen jälkeen, jolloin erikoistutaan esimerkiksi tuomarin tehtäviin tai asianajajaksi. Miten ja missä vaiheessa opiskelija sosiaalistuu alan ammattilaiseksi, näyttäisi olevan selvästi erilainen prosessi vertailemillamme aloilla.

*Vuorovaikutusosaamisen arviointi:* Vuorovaikutusosaamisen arviointia on kehitetty erityisesti lääkäreiden ja farmaseuttien koulutuksessa. Lääkäreiden vuorovaikutusosaamisen arviointiin on luotu erilaisia standardisoituja arviointimittareita, ja farmaseuttien koulutuksessa puolestaan on käytössä runsaasti erilaisia asiakasneuvonnan malleja ja jäsennyksiä. Farmaseuttien koulutuksessa korostuu itsearviointi, kun lääkäreillä puolestaan tyypillistä on ulkopuolisen havainnoijan tekemä arviointi. Juristien koulutuksessa ei ole käytössä vastaavanlaisia vuorovaikutusosaamisen arviointikäytänteitä tai -välineitä.

## **Pohdinta**

Farmaseutin, lääkärin ja juristin vuorovaikutusosaamisen ja -koulutuksen tarkastelu osoittaa, että kaikilla kolmella alalla vuorovaikutusosaamisen merkitys on

suuri ja ammattilaisen vuorovaikutusosaaminen näyttää edistävän kansalaisen ja asiakkaan etua. Alojen rinnastaminen osoittaa, että tarvittavat vuorovaikutustaidot ovat erilaisia eri ammateissa. Voidaankin päätellä, että olisi lähes mahdollonta kehittää puheviestinnän koulutusta, joka palvelisi parhaalla mahdollisella tavalla näiden kaikkien alojen ammattilaisten vuorovaikutusosaamisen erityistarpeita. Tämä puhuu alakohtaisen näkökulman puolesta. Toisaalta alojen vertailu osoittaa, ettei alakohtaisen pedagogiikan soveltaminen ole ongelmatonta.

Vertailujen pohjalta näyttää siltä, että alakohtainen viestintäpedagogiikka soveltuu parhaiten koulutukseen, joka tähtää selkeään työnkuvaan. Farmaseutien ja lääkärien kohdalla voidaan melko täsmällisesti ennakoida, millaista työtä he tulevat tekemään. Juristikoulutus johtaa hyvin moniin erilaisiin työnkuviin, mikä asettaa alakohtaisen vuorovaikutuskoulutuksen näkökulman soveltamisen kyseenalaiseksi yliopistokoulutuksessa. Oikeustieteen alalla alakohtaisuuden näkökulma näyttääkin siirtyneen täydennyskoulutukseen, jolloin juristikoulutuksesta on jo eriydytty erilaisiin työtehtäviin ja kyseissä työssä vaadittava osaaminen voidaan täsmällisemmin määritellä. Tähän havaintoon kiteytyy niin koko alakohtaisen viestintäpedagogiikan peruskysymys kuin myös siihen osoitettu kritiikki: pitäisikö opettaa kaikkien alojen edustajille samanlaisia taitoja peruskursseilla vai antaa alakohtaista opetusta, joka pyrkii ottamaan huomioon alan erityisvaatimukset ja ominaisuudet? Meidän vertailumme näyttää, ettei asiaan ole yksiselitteistä vastausta, sillä tilanne vaihtelee alakohtaisesti. Näyttäisi siltä, että koulutuksen tähdätessä selkeästi asiantuntija-ammattiin, jonka työnkuva voidaan kohtuullisen selkeästi todentaa, alakohtaisuus tuntuisi olevan perusteltu vaihtoehto. Tässä näitä ammatteja ovat lääkäri ja farmaseutti, ja muita vastaavia voisivat olla esimerkiksi puheterapeutin tai journalistin ammatit. Sen sijaan juristien koulutuksessa alakohtaisuuden näkökulma on vaikeammin määriteltävissä, ja näin olisi myös esimerkiksi psykologin ammatissa. Toisen ääripään muodostaa yliopistokoulutus, joka saattaa johtaa mitä erilaisimpiin työtehtäviin. Useimmat humanistiset ja yhteiskuntatieteet ovat tällaisia aloja, joissa alakohtaisen vuorovaikutuskoulutuksen näkökulma ei olisi tarkoituksenmukainen (ks. Koivuola & Isotalus 2009).

Vertailumme tuo myös esiin, että tarkastelluilla aloilla opiskelija otetaan osaksi ammattialaansa eri tavoin ja eri vaiheissa. Tämä saattaa johtua koulutuksen rakenteisiin muodostuneista perinteistä. Toisaalta se saattaa heijastaa syvällisemmin alalla vallitsevaa ajattelutapaa siitä, missä vaiheessa opiskelijan on hyvä sosiaalistua alaansa. Alakohtaisen vuorovaikutuskoulutuksen kannalta tämä kytkeytyy kysymykseen, mihin opintojen vaiheeseen alakohtaisen vuorovaikutusosaamisen koulutus pitäisi sijoittaa. Tähän kysymykseen myös alakohtaisen viestintäpedagogiikan tutkimus voisi jatkossa paremmin pureutua.

Vuorovaikutuskoulutuksen alakohtaisuuden pohdinta johtaa myös kysymykseen koulutuksen kokonaistavoitteista. Alakohtaisuuden kriitikot, kuten Fleury (2005), ovat painottaneet, että alakohtaisuuden sijaan pitäisi opettaa

yleisempää, eri viestintätilanteissa sovellettavaa vuorovaikutusosaamista. Tällöin voisi jopa puhua vuorovaikutusosaamisesta osana kansalaistaitoja. Mielestämme voisi sen sijaan ajatella vuorovaikutuskoulutuksen tavoitteiden suhteuttamista koulutuksen laajempiin tavoitteisiin. Yleissivistävän koulutuksen eli peruskoulun ja lukion tuleekin kehittää yleistä vuorovaikutusosaamista. Sen sijaan, jos koulutuksen kokonaistavoitteena on antaa tietty ammattitaito, vuorovaikutuskoulutuksen alakohtaisuuden suhteuttaminen siihen on perusteltua. Kärjistetysti ajatellen yleissivistävä koulutus on epäonnistunut tehtävässään, jos sen aikana kansalaisille ei kehity riittävän hyvät viestinnälliset kansalaistaidot, vaan niitä pitää paikata vielä ammattiin tähtäävässä koulutuksessa. Toisaalta alakohtaisessakaan puheviestinnän opetuksessa ei opita ainoastaan alasi-donnaista vuorovaikutusta. Parhaimmillaan yleisyys ja alakohtaisuus asettuvat vuorovaikutuskoulutuksessa hedelmälliseen vuoropuheluun keskenään, jolloin yleisyys nostaa esille erilaiset kontekstit, osapuolet ja tieteenalat ja alakohtaisuus ankkuroituu tiettyyn kontekstiin, vuorovaikutussuhteeseen ja tieteenalaan (Fleury 2005). Tästä vuoropuhelusta nousee selkeä haaste: miten alakohtaista viestintäpedagogiikkaa tulisi teoreettisesti kehittää niin, että se pystyisi paremmin ottamaan huomioon koulutuksen yleiset tavoitteet. Yksi mahdollinen lähestymistapa on ajatella koulutuksen tavoitteet ja vuorovaikutuskoulutuksen alasi-donnaisuus toisiinsa kytkeytyvänä jatkumona, jonka toisessa päässä on ammattiin tähtäävä ja toisessa laaja-alainen, monenlaisiin työtehtäviin valmentava koulutus. Edellisessä vuorovaikutuskoulutus olisi sidottu vahvasti alan erityistarpeisiin, ja jälkimmäisessä se olisi vähemmän alasi-donnaista. Tällöin alakohtaisuus vuorovaikutuskoulutuksessa ei olisi yksi, erityinen koulutuksen muoto, vaan ennemminkin vaihteleva koulutuksen ominaisuus.

Tuloksemme kertovat, että alakohtaisessa viestintäpedagogiikassa *alan* käsite on ongelmallinen. Farmaseutin ja lääkärin ammatit tai alat ovat selkeät toisin kuin juristin ala, minkä vuoksi osuvampaa olisi puhua esimerkiksi syyttäjän tai tuomarin alasta. Esimerkiksi lääkäreiden kohdalla erikoistuminen, työtehtävät, uralla eteneminen ja työpaikka vaikuttavat siihen, millainen vuorovaikutusosaaminen on tärkeää ja millaiset vuorovaikutuskontekstit nousevat keskiöön. Sama pätee juristin ammattiin: täydennyskoulutuksessa tarpeet ovat erilaiset kuin perustutkintokoulutuksessa. Toisaalta lääkäreiden peruskoulutus on selvästi ammattiin tähtäävää ja siten alakohtaisen viestintäpedagogiikan soveltamista voidaan pitää perusteltuna. Alakohtaisen viestintäpedagogiikan teorian kehittämisessä olisi kuitenkin syytä ottaa *alan* käsite tarkemman määrittelyn kohteeksi ja pyrkiä selittämään, mitä alalla tämän viitekehyksen yhteydessä lopulta tarkoitetaan.

Alakohtaisen viestintäpedagogiikan yhtenä ytimenä on pidetty oppimisen tilannesidonnaisuutta ja sosiaalista luonnetta. Tähän liittyen on oltu huolissaan siitä, että se jättää vähemmälle opiskelijan omaan toimintaan liittyviä vaatimuksia tai oppimistilanteessa syntyvien kokemusten ja niiden reflektoinnin avulla

tapahtuvaa oppimista (Hyvärinen 2011; Koponen 2012). On totta, että alakohtaisen viestintäpedagogiikan teoreettinen viitekehys ei sinänsä selitä, kuinka yksilö voi konstruoida tietoa (Koponen 2012), mutta tämä ei automaattisesti tarkoita yksilönäkökulman sivuuttamista. Onhan myös niin, että yksilön tavat konstruoida tietoa voidaan nähdä perustaltaan sosiaalisena toimintana, ammatillisissa käytänteissä ja vuorovaikutussuhteissa syntyneinä. Tällöin yksilöiden kokemus- ja konstruointitavat kuvastavat myös yhteisöllistä tapaa nähdä asioita ja niiden tarkasteleminen on alakohtaisen viestintäpedagogiikan hengen mukaista. Oppimisen näkökulmasta katsottuna tässä avautuu mahdollisuus nivoa yhteen kognitiivisen toiminnan tarkastelu ja sosiaalisessa yhteisössä tapahtuva oppiminen, mikä on keskeistä juuri puheviestinnän oppimisessa. Tätä ajattelua tukee esimerkiksi Mäkisen ja Annalan (2010) ajatus osaamisen holistisesta mallista, jossa sosio-kulttuuriseen näkemykseen oppimisesta integroituvat yksilön intellektuaaliset ja persoonalliset potentiaalit ja toiminta.

Toinen tilannesidonnaisuuteen liittynyt huoli on ollut traditioiden kritiikitön kierrättäminen. Esimerkiksi Koponen (2012) toteaa, että asiantuntijayhteisöön osallistumalla tapahtuvaan oppimiseen voi sisältyä se riski, että samat rutiinit ja totut ajatusmallit siirtyvät tiedostamatta vanhemmilta nuoremmille ammattilaisille. Tutkimusten perusteella tiedetään, että opiskelijoilla on taipumus seurata kokeneemman työntekijän esimerkkiä ja ottaa siitä kritiikittömästi mallia (esim. Hyvärinen ym. 2005; Katajavuori 2005). Pelkästään nykykäytäntöjä vahvistava koulutus ei ole asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta mielekästä, vaan käytetystä pedagogiikasta riippumatta vuorovaikutusosaamisen koulutuksessa pitää aina suhtautua kriittisesti nykyisiin käytäntöihin ja tarpeen vaatiessa pyrkiä uudistamaan myös työelämän vuorovaikutustapoja.

Tavoitteenamme oli tarkastella alakohtaista viestintäpedagogiikan viitekehystä kolmen ammatin näkökulmasta ja sitä kautta asettaa kysymyksiä viitekehysten teoreettiselle kehittämiselle ja sen käytännölliselle soveltamiselle. Tarkastelumme tuotti uutta jäsenettyä ja vertailevaa tietoa vuorovaikutusosaamisen alakohtaisista erityispiirteistä sekä suuntaviivoja näkökulman teoreettiselle kehittälylle. Lisäksi sen pohjalta voitiin nostaa tärkeitä kysymyksiä itse alakohtaisuuden ymmärtämisestä ja määrittelystä sekä alakohtaisesta vuorovaikutuskoulutuksesta; millaista koulutuksen tulisi olla, kenelle suunnattuna, missä vaiheessa, miten toteutettuna ja miten arvioituna. Käytäntöä ajatellen kokoaamme vertailu tarjoaakin välineen, josta on hyötyä jäsenettäessä ja kehitettäessä vuorovaikutuskoulutusta myös muilla aloilla. Karkeudestaan huolimatta tarkastelumme kuvaa hyvin myös sitä, mikä merkitys vuorovaikutuskoulutuksella kyseisellä alalla on tai millaiseen perinteeseen se pohjautuu. Haasteena tarkastelussamme on ollut, että se perustuu aikaisempaan kirjallisuuteen. Eri alojen vuorovaikutuskoulutukseen liittyvä tutkimuskirjallisuus on hyvin erilaista, eri asioihin kohdistuvaa ja hankalasti toisiinsa verrattavissa. Lisäksi jollakin alalla aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta on runsauden pula ja toisella on vain muu-

tamia varteenotettavia julkaisuja aiheesta. Vaikka toimme esille alakohtaiseen viestintäpedagogiikkaan liittyviä teoreettisia kysymyksiä, emme varsinaisesti koetelleet viitekehystä itseään. Alakohtaisen viestintäpedagogiikan viitekehys periaatteineen tulisikin jatkossa asettaa tutkimuksen kohteeksi.

## Kirjallisuus

- ACGME. 1999. Accreditation Council for Graduate Medical Education. The ACGME Outcome project. [Viitattu 27.10.2011]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.acgme.org/outcome/comp/compHome.asp>](http://www.acgme.org/outcome/comp/compHome.asp)
- Ala-Korttesmaa, S. & Välikoski, T.-R. 2008. Käräjätuomareiden käsitykset kuuntelemisesta. Prologi, Puheviestinnän vuosikirja, 51–72.
- Ala-Korttesmaa, S., Välikoski, T.-R. & Isotalus, P. 2011. Listening concepts of Finnish and American legal professionals. Esitelmä. International Communication Associationin konferenssi 30.5.2011, Boston, MA, USA.
- Ala-Korttesmaa, S. & Isotalus, P. 2012. The effects of relational tensions on optimal listening in legal communication relationships. Esitelmä. International Communication Associationin konferenssi, 25.5.2012, Phoenix, AZ, USA.
- Anderson, S. 2002. Profile of the professions. The state of world's pharmacy: A potrait of the pharmacy profession. *Journal of Interprofessional Care* 16 (4), 391–404.
- Aspegren, K. 1999. BEME Guide No. 2: Teaching and learning communication skills in medicine - a review with quality grading of articles. *Medical Teacher* 21 (6), 563–570.
- Brown, J. B., Steward, M. & Ryan, B. L. 2003. Outcomes of patient-provider interaction. Teoksessa T. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller & R. Parrot (toim.) *Handbook of health communication*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 141–161.
- Bzowycykj , A. S. & Janke, K. K. 2013. A consensus definition and core competencies for being an advocate for pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education* 77 (2), 24.
- Bylund, C. L., D'Agostino, T. A., Ho, E. Y. & Chewing, B. A. 2010. Improving clinical communication and promoting health through concordance-based patient education. *Communication and Education* 59 (3), 294–311.
- Dannels, D. 2001. Time to speak up: a theoretical framework of situated pedagogy and practice for communication across the curriculum. *Communication Education* 50 (2), 144–158.
- Darling, A. L. 2005. Public presentations in mechanical engineering and the discourse of technology. *Communication Education* 54 (1), 20–33.
- Dickson, D. A., Hargie, O. D. W. & Morrow, N. C. 1991. *Communication skills training for health professionals*. London: Chapman & Hall.
- Ervasti, K. 2011. Oikeustieteen opetuksen laatu opiskelijakyselyn valossa. *Defensor Legis* 6, 805.



- Fleury, A. 2005. Liberal education and communication against the disciplines. *Communication Education* 54 (1), 72–79.
- Frank, J. R. (toim.) 2005. The CanMEDS 2005 physician competency framework. Better standards. Better physicians. Better care. Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
- General Medical Council. Tomorrow's Doctors 2009. [Viitattu 11.2.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/tomorrows\\_doctors\\_2009.asp>](http://www.gmc-uk.org/education/undergraduate/tomorrows_doctors_2009.asp)
- Gerlander, M. & Isotalus, P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriäriivoja. *Puhe ja kieli* 30 (1), 3–19.
- Haavisto, V. 2002. *Court Work in Transition. An Activity-theoretical study of changing work practices in a Finnish District Court.* Helsinki: Helsinki University Press.
- Hargie, O. 2006. Skill in theory: Communication as skilled performance. Teoksessa O. Hargie (toim.) *The handbook of communication skills*. 3. painos. Lontoo: Routledge, 7–36.
- Hargie, O., Boohan, M., McCoy, M. & Murphy, P. 2010. Current trends in communication skills training in UK schools of medicine. *Medical Teacher* 32 (5), 385–391.
- Hargie, O. D. W., Morrow, N. C. & Woodman, C. 2000. Pharmacists' evaluation of key communication skills in practice. *Patient Education and Counseling* 39 (1), 61–70.
- HE 82/1995 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle rikosasioiden oikeudenkäyntimenettelyn uudistamista alioikeuksissa koskevaksi lainsäädännöksi.
- Heathcote, W. W. 2000. Common Law. Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia. . [Viitattu 12.4.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: https://autocww2.colorado.edu/~toldy2/E64ContentFiles/LawAndCourts/CommonLaw.html>](https://autocww2.colorado.edu/~toldy2/E64ContentFiles/LawAndCourts/CommonLaw.html)
- Hullman, G. A. & Daily, M. 2008. Evaluating physician communication competence scales: a replication and extension. *Communication Research Reports*, 25 (4), 316–322.
- Hyvärinen, M.-L. 2011. Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1604.
- Hyvärinen, M.-L., Tanskanen, P., Katjavuori, N. & Isotalus, P. 2012. Evaluating the use of criteria for assessing profession-specific communication skills in pharmacy. *Studies in Higher Education* 37 (3), 291–308.
- International Pharmaceutical Federation (FIP). 2004. FIP statement of professional standards: Codes of ethics for pharmacists. Adopted in 1997 and approved in 2004. [Viitattu 15.4.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.fip.org/www/uploads/database\\_file.php?id=209>](http://www.fip.org/www/uploads/database_file.php?id=209)
- Jokisalo, E. 2005. Compliance and patient-perceived problems in the treatments of hypertension. *Kuopion yliopiston julkaisuja A. Farmaseuttiset tieteet* 82.

- Kansanaho, H. 2005. Implementation of the principles of patient counselling into practice in Finnish community pharmacies. Division of Social Pharmacy. Faculty of Pharmacy. Helsinki: University of Helsinki.
- Katajavuori, N. 2005. Vangittu tieto vapaaksi – asiantuntijuus ja sen kehittyminen farmasiassa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Katajavuori, N., Valtonen, S., Pietilä, K., Pekkonen, O., Lindblom-Ylänne, S. & Airaksinen, M. 2002. Myths behind patient counselling: a patient counselling study of non-prescription medicines in Finland. *Journal of Social & Administrative Pharmacy* 19 (4), 129–136.
- Kimberlin, C. L. 2006. Communicating with patients: skills assessment in US colleges of pharmacy. *American Journal of Pharmaceutical Education* 70, article 67.
- Koivuoja, H. & Isotalus, P. 2009. Yliopistosta valmistuneiden näkemyksiä työelämän puheviestinnästä ja saamastaan puheviestinnän. Teoksessa M. Almonkari & P. Isotalus (toim.) *Akateeminen puheviestintä. Kuinka opettaa puheviestintää yliopisto-opiskelijoille?* Helsinki: Finn Lectura, 138–165.
- Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1734.
- Kurtz, S. M., Silverman, J. & Draper, J. 2005. Teaching and learning communication skills in medicine. 2. painos. Oxford: Radcliffe Publishing.
- Lahnajärvi, L. 2006. Reseptien uusiminen. Miten pitkäaikaislääkitystä toteutetaan terveyskeskuksissa? *Kuopion yliopiston julkaisuja A. Farmaseuttiset tieteet* 93.
- Laki potilaan asemasta ja oikeuksista 785/1992.
- Laki syyttäjälaitoksesta 439/2011.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lingard, L., Schryer, C. F., Garwood, K. & Spafford, M. M. 2003. 'Talking the talk': school and workplace genre tension in clerkship case presentations. *Medical Education* 37 (7), 612–620.
- Lääkärikysely. 2009. Helsinki: Suomen lääkäriliitto.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. An expanded sourcebook. 2. painos. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, C.R. 1984. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech* 70, 151–167.
- Morton, J. & O'Brien, D. 2005. Selling your design: oral communication pedagogy in design education. *Communication Education* 54 (1), 6–19.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2010. Osaamisperustaisen opetus suunnitelman monet merkitykset korkeakoulutuksessa. *Kasvatus ja Aika* 4 (4), 41–61.
- Palsson, R., Kellett, J., Lindgren, S., Merino, J., Semple, C. & Sereni, D. 2007. Core competencies of the European internist: A discussion paper. *European Journal of Internal Medicine* 18, 104–108.
- Pihlajamäki, H. & Lindblom-Ylänne, S. 2001. Langdellin ja Deweyn ongelmat: oikeustieteen opetuksen uudet haasteet. *Oikeus* 2001/2, 169–183.

- Puumalainen, I. 2005. Development of instruments to measure the quality of patient counselling. Kuopio University Publications A. Pharmaceutical Sciences 83.
- Pyörälä, E. & Hietanen, P. 2011. Vuorovaikutustaidot osana lääkärin ammatillista kehittymistä. Suomen Lääkärilehti 66 (6), 469–473.
- Ramburuth, P. & Mladenovic, R. 2004. Exploring the relationship between student's orientations to learning, the structure of students' learning outcomes and subsequent academic performance. Accounting Education: An International Journal 13 (4), 507–527.
- Saarni, S. 2005. Lääkärin etiikka. 6. painos. Helsinki: Suomen Lääkäriliitto.
- Saha, H. 2003. Lääkäri ja potilas. Teoksessa P. Mustajoki, R. Pelkonen & T. Sane (toim.) Potilaan tutkiminen. Helsinki: Duodecim, 7–18.
- Shah, B. & Chewning, B. 2006. Conceptualizing and measuring pharmacist-patient communication: a review of published studies. Research in Social and Administrative Pharmacy 2 (2), 153–185.
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. 2011. Lääkepolitiikka 2020. [Viitattu 15.4.2013] Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön julkaisuja 2011:2. Saatavana [www-muodossa: <URL: http://www.stm.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderId=2765155&name=DLFE-14405.pdf>](http://www.stm.fi/c/document_library/get_file?folderId=2765155&name=DLFE-14405.pdf)
- Smith, L. F. 1999. The undergraduate legal communication course. American Communication Journal 2 (2), 1.
- Speicker, S. & Worthington, D. L. 2008. Explorations of juror reasoning: the influence of attorney opening statement/closing argument organizational strategy. Communication Law Review 8, 52–63.
- Spitzberg, B. H. & Cupach, W. R. 2002. Interpersonal skills. Teoksessa M. L. Knapp & J. A. Daly (toim.) Handbook of interpersonal communication. 3. painos. Lontoo: Sage, 564–611.
- Spitzberg, B. H. & Dillard, J. P. 2002. Social skills and communication. Teoksessa M. Allen, R. W. Preiss, B. M. Gayle & N. Burrell (toim.) Interpersonal communication research: advances through meta-analysis. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 89–107.
- Street, R. L. Jr. 2003. Interpersonal communication skills in health care contexts. Teoksessa J. O. Greene & B. R. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 909–933.
- Streng, V. 2011. Syyttäjät puheviestinnän ammattilaisina. Akkusastoori 1, 10–11.
- Suomen Apteekkariliitto 2011. Apteekit tehostavat itsehoitolääkkeitä ostavien neuvontaa. [Viitattu 15.4.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.apteekkariliitto.fi/fi/media/tiedotteet/2011/apteekit-tehostavat-itsehoitolaakkeita-ostavien-neuvontaa.html>](http://www.apteekkariliitto.fi/fi/media/tiedotteet/2011/apteekit-tehostavat-itsehoitolaakkeita-ostavien-neuvontaa.html)
- Suomen Apteekkariliitto ja Suomen Farmasialiitto 1998. Apteekkitoiminnan eettiset ohjeet. [Viitattu 10.4.2013]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.apteekkariliitto.fi/asiakkaille/eettiset-ohjeet.html>](http://www.apteekkariliitto.fi/asiakkaille/eettiset-ohjeet.html)
- Tirronen, J. 2013. Oikeustieteellisten tutkintojen kehittäminen ja työmarkkinoiden tarpeet. Oikeustieteiden laitos, Itäsuomen yliopisto.

- United States Pharmacopeia. 2002. Medication counselling behaviour guidelines. . [Viitattu 15.1.2002]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.usp.org>](http://www.usp.org)
- Vainio, K. 2004. Lääkeneuvonnan kehittäminen suomalaisissa apteekeissa. Kuopion yliopiston julkaisuja A. Farmaseuttiset tieteet 78.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylä Studies in Humanities 7.
- Vrchota, D. 2011. Communication in the disciplines: interpersonal communication in dietetics. *Communication Education* 60 (2), 210–230.
- Välikoski, T.-R. 2000. Todistajana rikosoikeudenkäynnissä. Selvitys rikosoikeudenkäynnin viestinnällisestä luonteesta todistajan näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Puheopin laitos. Raportteja 1/2000.
- Välikoski, T.-R. 2004. The criminal trial as a speech communication situation. *Acta Universitatis Tamperensis* 1011.
- Välikoski, T.-R. & Ala-Kortesmaa, S. 2013. The communicational orientations of prosecutors in a criminal trial. Esitelmä. National Communication Association (NCA) konferenssi, 23.11.2013, Washington D.C., USA.
- Wallman, A., Vaudan, C. & Kälvmærk Spørrong, S. 2013. Communications training in pharmacy education, 1995-2010. *American Journal of Pharmaceutical Education* 77 (2), 36.
- World Health Organization 2011. Joint FIP/WHO guidelines on good pharmacy practice: standards for quality of pharmacy services. WHO Technical Report Series, No. 961, Geneva: World Health Organization.

## **Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa**

Sanna Herkama

Lectio praecursoria puheviestinnän väitöskirjaksi tarkoitettun tutkimuksen *Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa* tarkastustilaisuudessa Jyväskylän yliopistossa 17.11.2012. Vastaväittäjänä toimi dosentti Matti Rimpelä (Tampereen yliopisto) ja kustoksena professori Maili Pörhölä.

Kiusaaminen on ollut viime vuosina toistuvasti esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Helsingin Sanomissa uutisoitiin syksyllä 2012 kahdeksaluokkalaisille suunnatusta kirjoituskilpailusta, jossa tehtävänä oli lukea Vilja-Tuulia Huotarisen novelli Mätä persikka ja kirjoittaa siitä arvio. Eräs oppilas kirjoitti novellin luettuaan:

”Novelli voisi olla lähempänä nykynuorten maailmaa: päähenkilön ilkitteot ovat aikuisen mielikuvituksen tuotetta, ja samanikäisistä ne kuulostavat lapsellisilta, kuten kengän potkaisu oveen tai nuorempien haukkuminen läskeiksi. Se on aikuisen mielikuva ilkeydestä, ei nykynuoren. Kiusaaminen on nykyään aina monimutkaisempaa, ja siitä on mahdotonta saada otetta.” (Helsingin Sanomat 10.10.2012).

Opettajat ja vanhemmat eivät siis kirjoittajan mukaan aina ole tietoisia siitä, milaista on kiusaaminen.

Tieteen parissa koulukiusaamisen on sanottu olevan vuorovaikutusprosessi, jossa oppilas joutuu yhden tai useamman muun oppilaan toistuvan loukkaamisen, vahingoittamisen tai syrjijämisen kohteeksi pystymättä puolustautumaan tai vaikuttamaan saamaansa kohteluun (Pörhölä 2008, 95). Kiusaaminen on riski kiusatuksi joutuneen mutta myös toisia kiusaavan oppilaan hyvinvoinnille, ja valitettavan usein se on osa suomalaisten peruskoululaisten arkipäivää. Esimerkiksi Kouluterveyskyselyn tulokset vuosilta 2010 ja 2011 osoittavat, että kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista oppilaista neljä prosenttia koki joutuneensa kiusatuksi noin kerran viikossa ja kolme prosenttia useita kertoja viikossa kulu- neen lukukauden aikana. Suomalaisten yläkoululaisten keskuudessa kiusatuksi joutuneiden oppilaiden määrä on pysynyt lähestulkoon samana 2000-luvulla (Kouluterveyskysely 2013).

Tutkimuskirjallisuudessa on nostettu esiin lukuisia näkemyksiä siitä, miten kiusaaminen ilmenee vuorovaikutuksessa. Tyypillisiä yläkoulun oppilaiden raportoimia kiusaamisen muotoja ovat nimittely, töniminen, kaveriporukan ulkopuolelle jättäminen sekä valheellisten juttujen levittely. On kuitenkin haastavaa luoda tyhjentävää kuvausta viestinnästä, joka voidaan selkeästi nimetä kiusaamiseksi tai joka voidaan kokea sellaisena. Lisäksi kansainväliset tutkimukset ja Suomessa tehdyt kartoitukset antavat viitteitä siitä, että merkittävä osa yläkouluikäisistä oppilaista kokee, ettei koulun henkilökunta ole puuttunut koulussa tapahtuneeseen kiusaamiseen. Tämänkaltaiset tutkimustulokset eivät kerro siitä, onko puuttumattomuuden taustalla vaikeus havaita kiusaamista vai epä tietoisuus siitä, mitä kiusaamiselle pitäisi tehdä. Mahdollisesti useat suomalaiset yläkoulun oppilaat kokevat, ettei kiusaamiseen puututa.

Kiusaamiseen on pyritty puuttumaan muutamalla perusopetuslakia. Vuonna 2003 perusopetuslakia täydennettiin ja muutoksen myötä opetuksen järjestäjän on laadittava suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpantava ja valvottava suunnitelman toteutumista (Perusopetuslaki 2003). Koulukiusaamisongelmaan on tartuttu myös käytännön tasolla. Opetus- ja kulttuuriministeriö on rahoittanut kansallisen kiusaamisenvastaisen KiVa Koulu -toimenpideohjelman kehitystyötä. Hankkeen vaikuttavuudesta tehdään myös tutkimusta ja tulokset ovat lupaavia.

Yhteenvetona voidaan todeta, että tietoisuus kiusaamisesta on viime vuosina lisääntynyt. Kiusaamista on tutkittu tieteellisesti, sen yleisyys on tiedossa ja sen ennaltaehkäisyyn on tartuttu muuttamalla perusopetuslakia ja kehittämällä kansallinen kiusaamisenvastainen toimenpideohjelma. Tästä huolimatta kiusaamista ei aina havaita koulussa. Tiedonjanoni herätti kysymys, miksi näin on. Tutkimukseni on yhdenlainen vastaus tähän kysymykseen.

Koulukiusaamiseen liittyvien vuorovaikutusprosessien tutkimus on kahdella tavalla uutta luovaa. Ensinnäkin kiusaamiseen keskittyneissä tutkimuksissa on harvoin selvitetty kiusaamisen olemusta tai luonnetta vuorovaikutuksen näkökulmasta. Toiseksi koulukiusaamista on alettu vasta hiljattain tarkastella kansallisesti ja kansainvälisesti puheviestinnän alan tutkimuksissa. Vielä ei siis tiedetä kovin tarkkaan, millaista loukkaavaa vuorovaikutusta kiusaamiseen kytkeytyy ja miten se luo ja ylläpitää sosiaalisia rakenteita vertaisryhmässä ja kuinka oppilaat tulkitsevat ja ymmärtävät tätä vuorovaikutusta.

Pohjaan tutkimukseni näkemykseen siitä, että kiusaaminen rakentuu oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Ymmärrän kiusaamisen tässä tutkimuksessa viestinnällisenä ilmiönä, jota voidaan ja jota pitäisi tutkia puheviestinnän käsitteistä ja teorioista käsin. Sovellan tutkimuksessani puheviestinnän tutkimuksen tyypillistä jäsennostapaa. Tarkastelen vuorovaikutusta viestijöiden rooleista käsin jäsentämällä sitä loukkaavien viestien ilmaisemiseen ja niiden vastaanottamiseen.

## Tutkimustehtävä ja aineisto

Tutkimukseni tavoitteena on perehtyä siihen, miten yläkoulun oppilaat kuvaavat kiusaamista vuorovaikutuksen näkökulmasta. Erityisesti kiinnitin tarkastelussa huomiota kiusaamiseen liittyviin tulkintoihin ja merkityksenantoihin. Tarkastelen myös sitä, miten loukkaaminen muuttuu oppilaiden iän myötä ja millaista kiusaaminen on tyttöjen ja poikien keskuudessa. Lisäksi perehdyn siihen, miten toisia kiusanneet tai esimerkiksi kiusatuksi joutuneet oppilaat kuvaavat kiusaamiseen liittyvää loukkaamista ja siihen vastaamista.

Pidin tärkeänä, että saisin kiusaamisesta tietoa monenlaisilta oppilailta, myös toisia kiusanneilta oppilailta. Tämän vuoksi valitsin aineistonkeruun menetelmäksi kirjoittamisen. Ajattelin kirjoittamisen tarjoavan tilaa omien kokemusten kuvaamiselle ilman tutkijan läsnäolon mahdollisesti mukanaan tuomia syällisyyden tai häpeän tunteita.

Tutkimukseen osallistui 365 seitsemäs- ja kahdeksaslukulaista oppilasta kolmesta eri koulusta. Iältään he olivat 13–17-vuotiaita ja heistä hieman yli puolet oli tyttöjä (n=189). Tutkimukseni on osa laajempaa osittain Suomen Akatemian rahoittamaa tutkimushanketta Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa<sup>1</sup>. Osana hankkeeseen kuulunutta laajempaa aineistokeruuta oppilaita pyydettiin vastaamaan kolmeen avoimeen kysymykseen ja kuvaamaan kirjoittamalla kokemuksiaan kiusaamisesta. Lisäksi vastaajia ohjeistettiin täyttämään kyselylomake, jossa esimerkiksi kartoitettiin oppilaiden aikaisempia kokemuksia kiusaamisesta useammalla mittarilla. Osallistuminen tapahtui koulupäivän aikana, se oli vapaaehtoista ja oppilaille korostettiin aineiston keräämisen luottamuksellisuutta.

## Tulokset

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että kiusaaminen voi ilmetä oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa sanallisesti tai sanattomasti, toisilleen lähes tuntemattomien tai hyvin läheisten oppilaiden kesken, kahden välisissä keskusteluissa tai koko luokan läsnäollessa. Kiusaamisessa on kyse vuorovaikutussuhteista ja siihen liittyy luottamuksen pettämistä, valehtelua, kavereiden varastamista ja salaisuuksien paljastamista. Tutkimus osoittaa, että kiusaamista voi tapahtua sellaisienkin oppilaiden välillä, jotka ovat olleet ystäviä keskenään.

Kiusaaminen kytkeytyy myös ryhmän rakenteiden luomiseen ja ylläpitämiseen. Loukkaavien viestien avulla ryhmä voi palauttaa jäseniään ruotuun tai pitää normeista kiinni. Esimerkiksi jonkin oppilaan maineen pilaaminen, aseman heikentäminen tai syrjiminen luo vertaisryhmään valtarakenteita. Kiusaaminen on tällöin sosiaalisen järjestyksen ja kontrollin ylläpitoväline.

Pitkittyessään kiusaaminen voi liittyä osaksi ryhmän rakenteita, historiaa, jaettuja merkityksiä ja identiteettiä. Tällöin kiusaamisen muodot ikään kuin hil-

<sup>1</sup> *hankenumero 107301, 2004–2008*

jalleen soljuvat osaksi ryhmän valtarakenteita ja ennen kaikkea kiusatuksi joutuneen oppilaan arkitodellisuutta. Näin ollen kiusaamisen havaitseminen voi muuttua yhä haasteellisemmaksi.

Oletamme usein, että oppilaat kiusaavat toisiaan valvomattomissa oloissa. Tutkimukseni tulokset kuitenkin osoittavat toisin. Oppilaat voivat kiusata toisiaan myös oppituntien aikana. Kun loukkaavat viestit ovat esimerkiksi sanattomia tai pohjautuvat sisäpiiriin vitseille, voi niiden havaitseminen olla opettajalle käytännössä mahdotonta.

Kiusaaminen näyttää tulosten mukaan muuttavan muotoaan iän myötä. Alaluokille sijoittuneissa oppilaiden kuvauksissa oli esillä voittopuolisesti sanallista ja sanatonta kiusaamista, myöhemmin kuvaan astuivat myös kiusatun vertaissuhteiden manipulointi, erilaiset loukkaavat ryhmäviestinnälliset prosessit ja sukupuolinen häirintä. Mitä ylemmille vuosiluokille oppilaiden kuvailemat tapahtumat sijoittuivat, sitä monimutkaisempia ja tulkinnallisempia ne olivat.

Tyttöjen ja poikien kokemusmaailma suhteessa kiusaamiseen näyttäisi tulosten mukaan olevan erilainen. Samojen tapahtumien tulkinnat tyttöjen ja poikien keskuudessa voivat olla erilaisia. Erityisesti tyttöjen parissa vuorovaikutussuhteista ja -suhteissa kilpaillaan. Tällöin keskeiseksi viestintätaidoksi osoittautuu esimerkiksi kyky solmia vuorovaikutussuhteita, taito manipuloida niitä ja tarvittaessa päättää itselle epäedulliset vuorovaikutussuhteet.

Jossain kouluhistoriansa vaiheessa kiusatuksi joutuneiden oppilaiden kuvauksissa oli esillä laaja kirjo erilaisia loukkaamisen tapoja ja lisäksi melko tehottomaksi osoittautuneita puolustautumiskeinoja. Sen sijaan toisia kiusanneiden oppilaiden kirjoittamissa kuvauksissa oli vahvasti läsnä fyysinen väkivalta. Näissä kuvauksissa korostuivat hupi tai välinpitämättömyys. Muutamilla tutkimukseen osallistuneilla oppilailla oli kokemuksia sekä toisten kiusaamisesta että kiusatuksi tulemisesta. Jotkut heidän kirjoittamistaan kuvauksista olivat melko erityislaatuisia. Esimerkiksi tyttöjen välisiin erimielisyyksiin saattoi liittyä fyysistä väkivaltaa. Näissä kuvauksissa myös roolijako kiusaajan ja kiusatun välillä oli usein epäselvä. Kiusaamisprosessit osoittautuivat ylipäättään hyvin yksilöllisiksi ja tulkinnallisiksi. Yksi keskeisimmistä tutkimukseni tuloksista onkin havainto siitä, että yläkoulun oppilaat eivät välttämättä ymmärrä kiusaamista ja tulkitse siihen liittyvää vuorovaikutusta samalla tavalla. Esimerkiksi jonkin oppilaan kutsuminen homoksi voi olla muista pojista hauskaa, kiusatuksi joutuneesta pojasta erittäin loukkaavaa ja tilannetta vierestä seuraavien tyttöjen mielestä yhdentekevää.

Tulokset osoittavat, että suoria kiusaamisen muotoja vastaan on oppilaiden käsitysten mukaan mahdollista puolustautua tai hyökätä. Oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin tai ryhmän rakenteisiin kietoutuva kiusaaminen puolestaan voi olla haasteellista selvittää. Kiusaamisesta kertominen näyttäytyi oppilaiden kuvauksissa keskeisenä tuen hakemisen muotona, vaikkakin siihen liittyi usein huoli tilanteen pahentumisesta.



Lähtökohtaisesti kiusattu voi oppilaiden mukaan joko kohdata kiusaajansa tai pyrkiä luomaan etäisyyttä kiusaavaan oppilaaseen. Molemmat viestintäkäytännöiden muodot, kohtaaminen ja etäisyyden luominen, voivat olla toimivia tapoja kiusaamiseen vastattaessa riippuen siitä, syntykö kiusatun viestinnän pohjalta vaikutelma alistumisesta vai vastarinnasta. Alistuva vaikutelma tarjoaa palkinnon kiusaajalle ja täten pitää yllä kiusaajan valtaa. Mikäli kiusatuksi joutunut oppilas onnistuu viestimään, ettei hyväksy kiusaajan toimia, voi hän tällä tavalla pyrkiä murtamaan vallitsevia valta-asetelmia.

Kiusaamisen kohteeksi joutunut oppilas on ylipäätään hyvin vaativan viestintätehtävän edessä. Se, miten taitavasti kiusattu pystyy puolustamaan omia oikeuksiaan, on monen tekijän yhteisvaikutusta. Jokainen kiusaamistilanne, kiusaamissuhde ja koululuokka muodostavat oman erityisen kokonaisuutensa, jossa kiusattu pyrkii pitämään omista oikeuksistaan kiinni. Yhteenvetona voidaan todeta, että se, mitä yläkouluun oppilaat pitävät kiusaamisena tai mitä he pitävät toimivana vastaamistapana, voi olla hyvin yksilöllistä.

## Johtopäätökset

Tulkinnat nousevat monin tavoin keskeiseen asemaan tutkimukseni tuloksissa. Tutkimukseni keskeistä tulosta tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon myös tutkimusasetelmaan liittyvä reunaehto. Kun tutkija etsii erilaisuutta ja kirjoja, hän sitä myös löytää. Lähestymistapa kuitenkin avaa koulukiusaamisen viestinnälliseen tarkasteluun uusia näkökulmia. Kiusaaminen on tulkintoihin pohjaava vuorovaikutusprosessi, jonka kokeminen on yksilöllistä.

Tyypillisesti loukkaavien vuorovaikutusprosessien tarkasteluun on sovellettu melko yksilökeskeisiä teorioita, kuten esimerkiksi arviointiteoriaa. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, etteivät tämänkaltaiset teorit tarjoa välttämättä riittävästi käsitteitä, jäsennyksiä ja hypoteeseja vuorovaikutuksen tarkasteluun koulukiusaamisen yhteydessä. Jatkossa loukkaavia vuorovaikutusprosesseja kannattaisi tämän tutkimuksen tulosten viitoittamana tutkia myös osana ryhmiä ja yhteisöjä. Tähän haasteeseen voisivat vastata sellaiset ryhmäviestinnän teorit kuin symbolinen konvergenssi ja ryhmän rakenteistumisen teoria.

Ylipäätään peräänkuulutan lisää puheviestinnän tutkimusta, jossa keskiytettäisiin lasten ja nuorten hyvinvoinnin kannalta keskeisiin vuorovaikutuksen ilmiöihin ja merkityksellisiksi koettuihin vuorovaikutussuhteisiin ja niissä mahdollisesti esiintyviin haasteisiin. Tällaista tutkimusta on kansainvälisestikin puheviestinnän kentällä melko vähän.

Jotta kiusaamisongelmia voitaisiin koulun arjessa tehokkaasti ennaltaehkäistä ja niihin voitaisiin puuttua, kiusaaminen on kyettävä kouluyhteisössä tunnistamaan ja tunnustamaan. Tämä vaatii kouluyhteisössä keskustelua siitä, mikä koetaan kiusaamiseksi. Kiusaamisen vastaisessa työssä oppilaita tulisi tukea erityisesti vuorovaikutussuhteisiin ja ryhmän rakenteisiin kietoutuvan kiusaamisen

havaitsemisessa ja selvittämisessä. Tähän oppilaat tarvitsevat aikuisten apua. Myös opettajat tarvitsevat lisää tietoa siitä, millainen ilmiö koulukiusaaminen vuorovaikutuksen näkökulmasta on ja millaisia erityisesti vaikeasti havaittavat loukkaamisen muodot ovat. Erityisen haasteen puuttumiselle asettavat ne tapaukset, jotka ovat luonteeltaan monimutkaisia, tulkinnallisia tai epäselviä. Tietoisuuden lisääminen tällaisista kiusaamisen muodoista ja kiusaamisen vastaisen työn liittäminen osaksi koulu yhteisön pysyviä käytänteitä mahdollistaa sen, ettei kiusaamisesta tule osa joidenkin oppilaiden arkipäiväistä vuorovaikutusta koulussa.

## Kirjallisuus

Helsingin Sanomat 10.10.2012. Koululaiset möyhensivät tarinaa kiusaamisesta. Kulttuuri.

Kouluterveyskysely 2013 [online]. Koko maata koskevat kysymyskohtaiset taulukot. Koulukiusaaminen. [viitattu 3.11.2013]. Saatavana www-muodossa: <URL: <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>>

Perusopetuslaki 2003. 477/13.6.2003

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/ Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisoasiain neuvottelukunta & STAKES, 94–104.

Fred Dervin & Laura Keihäs. 2013.

## **Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen**

Kasvatusalan tutkimuksia 63. Helsinki:

Suomen kasvatustieteellinen seura. (156 s.)

### **Muutamia näkökulmia kulttuurienvälisyyteen**

Helsingin yliopiston monikulttuurisen kasvatuksen professori Fred Dervin ja koulutusalan kansainvälisten asioiden asiantuntija Laura Keihäs ovat tarttuneet kirjassaan mehukkaaseen ja haasteelliseen aiheeseen. Kuten kirjoittajat itsekin toteavat, kriittinen keskustelu kulttuurista ja kulttuurienvälisyydestä on paikallaan.

Teos on jaettu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa selvitetään lyhyesti aihepiirin historiaa, tarkastellaan lähestymistapoja kulttuurienvälisyyteen ja annetaan esimerkkejä kirjoittajien esittämien väitteiden tueksi. Kirjan toisessa osassa keskitytään toiseuden, kulttuurin ja identiteetin käsitteiden tarkastelemiseen. Tämän lisäksi esitellään näkemyksiä siitä, millaista on uusi kulttuurienvälisyys, mitä ovat kulttuurienväliset taidot ja miten näitä taitoja voidaan kehittää.

Kirjan esipuheen on kirjoittanut Mirja-Tytti Talib. Esipuheessa ja johdannossa lukijalle avataan lyhyesti kirjan lähtökohtia ja kulttuurienvälisyyden tutkimuksen tilaa sekä Suomessa että muualla maailmalla. Kirjan yhteenvedossa tarkastellaan kirjoittajien mukaan uuden kulttuurienvälisyyden tavoitteita ja tulevaisuutta sekä rohkaistaan kokeilemaan ja oppimaan kulttuurienvälisiä taitoja. Kirja on suhteellisen lyhyt johdanto aiheeseen ja lukemista helpottavat jokaisen luvun alussa ja lopussa olevat orientoivat tekstit ja tiivistelmät.

Dervin ja Keihäs ovat asettaneet teokselle laajoja ja kunnianhimoisia tavoitteita. Kirjan takakannen esittelyssä todetaan, että sen ”tarkoituksena on selvittää, miten ja minkälaisin sanavalinnoin kulttuurienvälisistä kohtaamisista keskustellaan tutkimuksessa ja muissa yhteyksissä”. Lisäksi teoksessa pyritään vastaamaan kysymyksiin, miten kulttuurienvälisyyteen liittyviä ilmiöitä voidaan tutkia, miten suhtautua ajankohtaiseen kritiikkiin, joka kohdistuu kulttuurienvälisyyteen liittyviin käsitteisiin ja tutkimusmetodeihin, sekä voidaanko kulttuurienvälisyyttä opettaa ja oppia.

Kirjoittajat nostavat esille keskeisiä kulttuurienvälisen kasvatuksen ja viestinnän teemoja. He käsittelevät esimerkiksi toiseutta, identiteettiä, kulttuurienvälisiä kompetenssia ja moniäänisyyttä. Käsitteily jää kuitenkin pinnalliseksi ja

erityisesti ensimmäisessä osassa pluralismin korostaminen kompastuu monin paikoin tekstin sisäisiin ristiriitaisuuksiin, eikä argumentointi kaikissa kohdin vakuuta. Nostan tässä esiin joitakin esimerkkejä ja tarkastelen niitä puheviestinnän tutkimuksen näkökulmasta.

Yhdeksi ongelmaksi nousevat kirjassa esitellyt käsitteet ja niiden määrittelyminen. Kulttuurin käsitteestä keskustellaan laajasti, sen sijaan kulttuurienvälisyys määritellään lyhyesti ”toisen kohtaamiseksi ja kommunikaatioksi” (s. 26). Puheviestinnän näkökulmasta ongelmallista on, ettei teoksessa käsitellä viestintää ja viestintätieteiden teorioita tai käsitteitä juuri lainkaan. Sanoja kommunikaatio, vuorovaikutus ja viestintä käytetään usein toistensa synonyymeinä. Kirjoittajat eivät myöskään missään vaiheessa määrittele sitä, mitä he tarkoittavat käsitteillä vuorovaikutus, viestintä tai kommunikaatio ja millaisina ilmiönä he nämä näkevät. Viestintätieteiden näkökulman edustajina mainitaan kaksi tutkijaa, Michael Berry ja Liisa Salo-Lee.

Kirjassa esitellään useita Dervinin luomia käsitteitä, joista keskeisimpiä ovat kiinteän, notkean ja kaksikasvoisen kulttuurienvälisyyden käsitteet. Kiinteä kulttuurienvälisyys määritellään esineellistäväksi käsitykseksi kulttuurista. Se näkee yksilöt kulttuurin tuotteina ja näkökulmasta puuttuu kokonaan yksilöllisyys. Notkean kulttuurienvälisyyden näkökulmasta kulttuuri on jatkuvassa muutoksessa oleva prosessi, joka rakentuu vuorovaikutuksessa ja huomioi yksilön monimuotoisuuden. Kaksikasvoinen kulttuurienvälisyys huomioi yksilöiden monimuotoisuuden. Samalla se pitää yllä ristiriitaista puhetta kulttuurista ajatuksella, että kulttuuri lopulta määrää ihmisten toiminnasta. Kirjan keskeisenä sanomana voi nähdä sen, että kulttuuria ei pitäisi nähdä kiinteänä, pysyvänä ja kaikkea ihmisten käyttäytymistä määrittävänä tekijänä, vaan alati muuttavana, monimuotoisena vuorovaikutusprosessina. Käsitelmä kulttuurista dynaamisena, alati muuttavana ilmiönä ei kuitenkaan ole kovin uusi sinänsä.

Retorisesti kirja rakentuu siten, että ensin osoitetaan, kuinka ongelmallisia ja eettisesti arveluttavia ovat kirjoittajien ’vanhoiksi’ nimeämät näkökulmat, tutkimukset, oppikirjat, opetusmenetelmät, opetus- ja koulutussisällöt sekä kaunokirjallisuus kulttuurienvälisyydestä. Tämän jälkeen esitellään kirjoittajien mukaan vähemmän arveluttavia ja siten suotavampia näkökulmia ja käsitteitä. Vaikka kirjassa todetaan, että ”valittujen esimerkkien kautta ei haluta tehdä yleistyksiä, vaan tarkoitus on yksinkertaisesti havainnollistaa kulttuurienvälisyyden erilaisissa yhteyksissä käytävää keskustelua” (s. 37), liittyy toinen teoksen haasteista juuri valittuihin näkökulmiin, lähteisiin ja esimerkkeihin. Lukijalle ei esitellä kovinkaan kattavasti erilaisia näkökulmia, vaan erilaisten näkemysten esittely jätetään muutamien valikoitujen lähteiden varaan. Esimerkiksi kulttuurienvälisen taitojen kehittämisestä todetaan Byramiin (2005) viitaten, ettei ole tarpeen antaa tyhjentyvää kuvausta ja määritelmiä kulttuurienvälisestä kompetenssista, koska vain sellaiset ominaisuudet ovat oleellisia, jotka voidaan oppia.

Joidenkin käsitteiden kohdalla tutkimustiedon ja aihetta käsittelevän kirjallisuuden käsittely jää suppeaksi ja rajoittuu kirjoittajien itsensä julkaisemiin teksteihin. Yhtäällä ajoittainen ainoastaan yhden tutkijan näkökulmien esittely ja toisaalla ainoastaan kirjoittajien oman tutkimuksen nostaminen paikoin muiden yläpuolelle ovat häiritseviä seikkoja tutkimustietoon perustuvassa tekstissä ja syövät koko kirjan uskottavuutta. Kirjoittajat toteavat esimerkiksi, että sosiaalipsykologiassa on viimeaikoina kyseenalaistettu perinteisiä malleja sopeutumisesta ja integraatiosta. Siitä huolimatta nämä uudemmat näkökulmat ohitetaan yhdessä kappaleessa, kun huonoina esimerkkeinä pidetyille ”perinteisille” tutkimuksille omistetaan seitsemän sivua. Valitut tutkimukset palvelevat kirjoittajien tavoitteita, mutta samalla kriittinen ote löystyy.

Paitsi tutkimuskirjallisuutta teoksessa esitellään myös suomalaisissa yliopistoissa toteutettavaa kulttuurienvälisyyteen liittyvää koulutusta. Kirjoittajat toteavat hyvin tiiviin lyhyen esittelyn jälkeen, että ”kulttuurieroja korostanut tutkimus ja opetus kaipaavat rinnalleen uusia näkökulmia, jotta todellinen vuorovaikutus ja kansainvälisyys mahdollistuisivat ja maahanmuuttajat kotoutuisivat paremmin” (s. 22). Tälle yleistävälle väitteelle kirjoittajat eivät tarjoa mitään perustelua.

Kirjassa on useita vahvoja väitteitä, jotka kaipaavat rinnalleen perustelua ja kriittisempää tarkastelua. Tällaisenaan se ei liity parhaalla mahdollisella tavalla puheenvuoroksi alan tieteelliseen diskurssiin. Tarkemmin perustelematta jäävät esimerkiksi väitteet siitä, että kulttuurienvälisen viestinnän opetuksessa kulttuurinen identiteetti keskittyy kansalliseen kulttuuriin, että tutkimus palvelee lähinnä liike-elämän tarpeita tai että tutkimuksessa keskitytään kulttuurieroihin. Väitteissä on varmasti osittain myös perää, mutta laajan tutkimuskentän huomioiden esitetyt toteamukset ovat liian yleistäviä. Kirjan johdannossa luvataan, että kirjassa ”pyritään tarkastelemaan kriittisesti kulttuurienvälisyyttä sekä siihen liittyviä uskomuksia ja väärinkäsityksiä” (s. 19). Kriittisyys näyttää kuitenkin paikoin kilpistyvän havaittujen ”väärinkäsitysten” oikomiseen.

Teoksessa pyritään hahmottelemaan uutta kulttuurienvälisyyttä, joka tulisi Dervinin sanoin nähdä uudella tavalla, ”ilman kulttuuria” (s. 120). Lukijalle jää kuitenkin epäselväksi, tulisiko kulttuuri nähdä tietynlaisena, vai pitäisikö koko käsite jättää pois käytöstä. Ajatus on kiinnostava, mutta ongelmallinen. Jos kulttuurin käsite unohdetaan kokonaan, mitä ovat silloin kulttuurienväliset taidot ja miten niitä voisi oppia? Melko auki jää, miten voi olla kulttuurienvälisyyttä ilman kulttuuria. Olisiko esimerkiksi diversiteetin käsitteen, jota kirjoittajat esittävät yhtenä vaihtoehtona kulttuurin käsitteelle, voinut ottaa tarkemmin käsittelyyn?

Kirja on selkeä kannanotto kulttuurispesifiä tutkimusta ja opetusta vastaan. Kirjoittajat ottavat vahvasti kantaa kansallisia kulttuureja luokittelevaan tutkimusperinteeseen, jonka he kokevat eettisesti arveluttavaksi. Usein varmasti unohdetaan, että kulttuurinen vaihtelu ja eriarvoisuus voi olla suurempaa saman

kulttuurisen ryhmän sisällä, kuin kahden erilaisia kulttuuritraditioita edustavien henkilöiden kesken. Toisaalta on hyvä muistaa, että mistä tahansa abstraktista aiheesta, kuten kulttuurista, tutkimusta tehtäessä on välttämätöntä luoda joitakin kategorisointeja, jotta aiheeseen ylipäättään voidaan päästä käsiksi. Aihetta käsittelevässä oppikirjamaisessa teoksessa on mielestäni kuitenkin turha arvottaa asioita näin näkyvästi. Kaikkiaan kirjaan olisi toivonut erilaisten määritelmien ja näkökulmien (erilaisuuden!) hyväksymistä.

Näkökulma, jonka Dervin ja Keihäs nimeävät uudeksi kulttuurienvälisyydeksi, ei sinänsä ole uusi. Teos on kuitenkin herättävä paketti niille, jotka näkevät kulttuurit muuttumattomina ihmisten kaikkea käyttäytymistä selittävinä tekijöinä tai jotka pyrkivät käyttämään kulttuuria selityksenä ja oikeutuksena jopa epäasialliselle tai eettisesti arveluttavalle toiminnalle. Laajempi tutkimustiedon esitleminen ja erilaisten näkemysten arvostaminen laajentaisi kirjan käyttömahdollisuuksia huomattavasti. Esimerkiksi ylirajaisuuden (transnationalismi) ja diasporan käsitteiden esille nostaminen olisi tuonut mukaan erilaisia näkökulmia globaalista muuttoliikkeestä, sen vaikutuksista ja kulttuurienvälisyydestä. Dervin ja Keihäs ovat tarttuneet haastavaan tehtävään ja heille on nostettava hattua siitä, että he ovat kirjoittaneet suomenkielisen teoksen aiheesta. Kaikkiaan kirjan esipuheeseen kirjattu kuvaus uudesta kulttuurienvälisyydestä toimintana, joka ”pyrkii kunnioittamaan jokaisen yksilön ainutlaatuisuutta ja monimuotoisuutta sekä huomioimaan vuorovaikutustilanteiden erilaisuuden” (s. 17) on hyvä ja hieno tavoite, jota kohti kulttuurienvälisyydestä puhuvien, oppivien ja keskustelevien on hyvä tähdätä.

**Lotta Kokkonen**

## **Kirjallisuus**

Byram, M. 2005. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Jaakko Numminen. 2012.

## **Pohjalaispuheita.**

### **Österbottniskt tal 1951–2010.**

Etelä-Pohjanmaan liitto, Keski-Pohjanmaan liitto ja Pohjanmaan liitto. Rintala Erkki (toim.)  
Kytösavut XIX. (391 s.)

## **Puhuja joka on jostakin kotoisin**

Opetusministeriön pitkäaikaisen kansliapäällikön ministeri Jaakko Nummisen (s. 1928) puheita ja esitelmiä on julkaistu yli 300 sivun verran. *Pohjalaispuheita. Österbottniskt tal 1951–2010* sisältää 50 näytettä Nummisen puhetaidosta. Nummisen perhe- ja sukutausta liittyvät Lapuaan ja Vaasaan ja puheistakin valtaosa liittyy joltain kautta Etelä-Pohjanmaahan.

Numminen on nuorisoseuraliikkeen tiimoilta Kauhavalla, Eteläpohjalaisissa Speleissä Jalasjärvellä, oppikoulujen satavuotisjuhlassa Lapualla, Alkioseminaarissa Seinäjoella, Eero Nelimarkan 100-vuotisjuhlassa Alajärvellä, esitelmöitsijänä Vaasan yliopiston Studia generalia -luentosarjassa.

En näe tärkeänä tarkastella puheita poliittisina puheina, joista pitäisi kaivaa toteutuneita tai pieleen menneitä ennustuksia. On joukossa toki esimerkiksi sivistysaloitteita, mutta pikemminkin puheet luovat ja pitävät yllä sivistyshenkeä. Näiden puheiden perusteella Nummista voi pitää kansallisena sivistyspuhujana. Hän tuo puheillaan esille sitä, mitä tämä ja edelliset sukupolvet ovat niin yhdessä kuin tiettyjen yksilöiden johdolla saavuttaneet.

Yhteistä monille puheista on, että Numminen tarkastelee nykyisyyttä rinnan menneisyyden kanssa. Sukupolvien ketju on tärkeä ja sellaiseen puhuja itsekin mielellään liittyy. Tämä tarkoittaa sekä omaa sukua että yleisemmin ihmisuutta.

Numminen ei tärkeile tai korosta itseään. Vaikka puheet ovat väliin hyvinkin tietopohjaisia, niin niissäkin osuuksissa tulee esiin kiinnostuminen muista ihmisistä ja heidän pyrinnoistaan. Suosittelisin tutustumaan puheisiin, vaikka muutamaankin niistä, nimenomaan tästä näkökulmasta.

Tällainen samanaikaisesti sivistynyt mutta tärkeilemätön tyyli on mielestäni tärkeää kuulijoita ajatellen. Oltiin sitten juhlistamassa jonkun merkkihenkilön muistoa tai loppuunvietyä kulttuurihanketta, niin tällainen tyyli sitoo kuulijat mukaan siihen mitä tilaisuus koskee. Tulee tunne, että ollaan yhdessä (myös menneiden sukupolvien kanssa) saavutuksen arvoisia.

Numminen kertoo välillä itsestäänkin, silloin kun se aiheeseen sopii. Tässä on hauska puheen aloitus:

”Osapuilleen 45 vuotta sitten kirjoitin poikamiesasunnossani Helsingissä Albertinkadun varrella Suomen nuorisoseuraliikkeen historian ensimmäistä osaa, kun äkkiä havahtuin siihen, että seinustalle – asuin vanhan jugendtalon ensimmäisessä kerroksessa – asetettiin polkupyörä, joka kuuluvasti kolahti ränniä vasten. Vilkaisin ikkunasta ja huomasin vanhahkon miehen. Hetken kuluttua ovikello soi ja sama mies työntyi sisään, istuutui muitta mutkitta lähimmälle tuolille ja ryhtyi selittämään. Hän oli Lauri Pihkala, Suomen kansan Tahkona tuntema. Tiesin miehen historian ja maineen, mutta en ollut häntä aiemmin tavannut.

Olin tuolloin Helsingin ylioppilaselämän luottamustehtävissä, muun muassa Vapauden Akateemisen Liiton eli Vallin puheenjohtajana. Pihkala oli nähnyt sen vaivan, että hän oli tullut selostamaan minulle parhaillaan kehittelemäänsä laturetkien ideaa. Ja hän puhui kuin Runeberg. Koko Suomen kansan hiihtohistoria hirvenhiihdännästä kansakoululaisten koulumatkoihin suksilla, ja sodat siinä sivussa käytiin läpi, ja kaikki päättyi laturetki-idean loistavan tulevaisuuden maalailuun. Miten monta tuollaista agiteerausikäntä tämä viitseliäs mies olikaan mahtanut tehdä. Ja mikä ihmeellisintä, homma toteutui suunnilleen sellaisena kuin Pihkala sen esitti ja jatkuu edelleen tänä päivänä.”

Näin Numminen kuvaa ensikohtaamistaan Tahko Pihkalan kanssa Pihkalaan liittyvän näyttelyn avajaispuheessa Seinäjoella 1999.

Nummiselle on tärkeää olla jostakin kotoisin: maailma voi avautua kotiseudun kautta, jos siihen tuntee aitoa kiinnostusta. Hän näkee että läpikotaisin tutun ymmärtäminen antaa mahdollisuuden ymmärtää erilaisia ihmisiä ja koko maailman kirjoja. Näin nuori Numminen päättää puheensa Etelä-Pohjalaisen osakunnan kotiseuduntutkimusretkikunnan järjestämässä kotiseutujuhlassa Ilmajoella kesällä 1951 – kyseessä on kokoelman vanhin puhe:

”(…) juuri näitten retkien avulla opiskeleva nuoriso entistä paremmin ja entistä monipuolisemmin tutustuu kotiseutunsa kansaan ja sen elämänpiiriin. Me etsimme vanhoja rakennuksia, esineitä ja asiakirjoja, mutta pohjimmaisena tarkoituksena, päätavoitteena on aina itse ihmisen löytäminen, hänen elämänsä, hänen ilojensa ja surujensa



ymmärtäminen. Ja tällaisena kiihkeän vaalikauden kesänä, jolloin puoluepäälliköt ja ammattisihteerit häikäilemättä luovat katkeruutta eri yhteiskuntaluokkien kesken ja vähääkään epäilemättä saarnaavat vihan evankeliumia.

Juuri tällaisena kesänä on meidän tehtävämme mahdollisimman monipuolisesti tutustua eri yhteiskuntaluokkiin ja monisäikeisillä henkilökohtaisilla tuttavuuksilla ja kanssakäymisellä pyrkiä poistamaan tuo vihan myrkyttämä ilmapiiri ja korostaa kansamme yhteisiä tehtäviä.”

Kokoelman puheet voivat siis aiheidensa puolesta tarkastella pohjalaisuutta, mutta ne eivät niinkään hehkuta pohjalaisuutta vaan kotiseudun merkitystä ihmisen elämässä. Numminen ei ole nurkkapatriotti. Tästä syystä kirjan pohjalaisrajaus on vähän ongelmallinen, varmaankin toimituksellisista syistä johtuva. Uskon, että Pohjanmaa ja pohjalaisuus olisivat nousseet vahvasti esiin, vaikka puheet olisi valittu kaikista Nummisen puheista. Niitä on Ilkka-lehden haastattelun mukaan Nummisen arkistoissa noin 2000. Tällöin olisi voinut tulla jopa selvemmäksi, mikä kotiseudun merkitys Nummiselle on. Mutta hyvä, että jotkut tekevät kulttuurityön, sillä muuten se olisi voinut jäädä tekemättä.

Kulttuurityö on myös hyvin tehty. Puheiden seuraksi on hankittu laaja kuvitus, tekstit on siirretty konsepteista huolella eli ilman suurempia näppäilyvirheitä ja kirjassa on henkilöhakemisto.

## **Riku Keskinen**

# **Kirjoittajat**

## **Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2013**

**Pekka Isotalus, FT**  
Tampereen yliopisto

**Sanna Ala-Kortesmaa, FM**  
Tampereen yliopisto

**Maija Gerlander, FT**  
Tampereen yliopisto

**Marja-Leena Hyvärinen, FT**  
Itä-Suomen yliopisto

**Jonna Koponen, FT**  
Itä-Suomen yliopisto

**Tuula-Riitta Välikoski, FT**  
Tampereen yliopisto

**Riku Keskinen, FL**  
Helsinki

**Lotta Kokkonen, FT**  
Jyväskylän yliopisto

**Sanna Herkama, FT**  
Turun yliopisto

## Artikkelipyyntö

### Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2014

Puheviestinnän tieteellinen yhdistys Prologos ry julkaisee suomenkielistä vuosikirjaa, joka on Julkaisufoorumi-luokituksen saanut tieteellinen aikakausjulkaisu.

Tammikuussa 2015 julkaistaan kymmenes puheviestinnän vuosikirja Prologi. Pyydämme nyt ehdotuksia artikkeleiksi.

Vuosikirja esittelee ihmisten välisen vuorovaikutuksen uusinta tutkimusta. Tutkimus voi kohdistua esimerkiksi vuorovaikutussuhteisiin, ryhmiin, tiimeihin ja yhteisöihin, johtamisviestintään, esiintymiseen ja julkiseen puhumiseen, vaikuttamiseen ja argumentointiin, poliittiseen viestintään, kulttuurienväliseen viestintään, teknologiavälitteiseen kanssakäymiseen tai vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin yhteyksiin. Tutkimuksen kohteena voivat olla myös viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen ja viestintäkoulutuksen kysymykset.

Prologi tarjoaa tieteellisen foorumin myös monitieteiselle tutkimukselle. Näin se pyrkii lisäämään eri alojen asiantuntijoiden yhteistyötä.

Prologissa julkaistaan empiirisiä tutkimuksia sekä teoreettisia ja metodologisia artikkeleita. Artikkelit voivat olla myös pohtivia ja arvioivia katsauksia tutkimusalueeseen tai -näkökulmaan. Vuosikirjassa julkaistaviksi tarkoitetut artikkelit käyvät läpi referee-arvioinnin. Vertaisarvioitujen artikkeleiden lisäksi Prologissa julkaistaan myös puheviestintätieteen ajankohtaisia puheenvuoroja kuten lectio praecursorioita, tärkeinä pidettyjä esitelmiä ja keskustelua puheviestinnän tutkimuksesta ja opetuksesta.

Vuonna 2014 Prologin päätoimittaja on yliopistonlehtori, FT Leena Mikola. Toimituskuntaan kuuluvat erikoistutkija, FT Sanna Herkama, tutkija, FT Jonna Koponen ja FM Salme Korkala, joka toimii toimitussihteerinä.

Jos haluat tarjota artikkelin julkaistavaksi vuoden 2014 Prologissa, lähetä tiivistelmä artikkeliehdotuksestasi (300–400 sanaa) 10.2.2014 mennessä sähköpostitse osoitteeseen [prologi@jyu.fi](mailto:prologi@jyu.fi). Kirjoittajille ilmoitetaan artikkeliehdotusten sopivuudesta vuosikirjaan helmikuun loppuun mennessä. Valmiit artikkelikäsitteet lähetetään sähköpostitse 17.4.2014 mennessä. Kirjoitusohjeet löytyvät Prologos ry:n verkkosivuilta [www.prologos.fi/prologi](http://www.prologos.fi/prologi).

Prologi 2014 julkaistaan sekä painetussa että sähköisessä muodossa tammikuussa 2015. Vuosikirja sisältyy Prologos ry:n jäsenmaksuun, ja se lähetetään yhdistyksen kaikille jäsenille.

**Lisätietoja:** toimitussihteerin Salme Korkala, [salme.korkala@jyu.fi](mailto:salme.korkala@jyu.fi)

