

**VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN ALAKOULUSSA**  
**Opettajan antama palaute oppilaan vuorovaikutusosaamisesta**

Mari Ahjokannas

Puheviestinnän pro gradu -tutkielma

Kevät 2018

Tampereen yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

## TAMPEREEN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Viestintätieteiden tiedekunta	
Tekijä – Author Mari Ahjokannas	
Työn nimi – Title Vuorovaikutusosaaminen alakoulussa. Opettajan antama palaute oppilaan vuorovaikutusosaamisesta	
Oppiaine – Subject Puheviestintä	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2018	Sivumäärä – Number of pages 77 sivua + 3 liitesivua
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Suomalaista peruskoulua pyritään jatkuvasti kehittämään, jotta se pystyisi vastaamaan paremmin tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin. Tulevaisuuden taitoja on määritelty eri yhteyksissä, ja useissa niistä korostuu vuorovaikutus- ja viestintätaitojen merkitys. Yksi peruskoulun kehittämisen toimenpiteistä on kymmenen vuoden välein uudistettava perusopetuksen opetussuunnitelma. Syksyllä 2016 käyttöön otetussa uudessa opetussuunnitelmassa keskeisiksi teemoiksi nousevat laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet, vuorovaikutteinen oppiminen ja jatkuva palautteenanto.</p> <p>Tämän tutkielman tarkoituksena oli tutkia, millaista palautetta opettaja antaa oppilaan vuorovaikutusosaamisesta. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, miten uuden opetussuunnitelman tavoitteet näyttäytyvät opetuksen arkipäivässä. Tutkielman aineisto kerättiin keväällä 2017 haastattelemalla kuutta alakoulun luokanopettajaa ja havainnoimalla heidän oppituntejaan. Aineisto analysoitiin laadullisin menetelmin teoriasidonnaisesti.</p> <p>Analyysin tuloksena vuorovaikutusosaamisesta annettavasta palautteesta muodostettiin kolme palaute-tyyppiä: yksilölliseen kehittymiseen tähtäävä palaute, kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute ja arvoja ja asenteita korostava palaute. Havainnoinnin perusteella suurin osa palautteesta oli reaktiivista ja negatiivista ja kohdistui vain harvoin konkreettisesti taidon osa-alueeseen. Tämän tutkielman löydöksenä voidaan myös pitää vuorovaikutukseen liittyviä arvoja ja asenteita korostavaa palautetta, joka ei aiemmissa tutkimuksissa ole noussut esiin. Opettajat pitivät tuoreen opetussuunnitelman tavoitteita positiivisina, mutta antoivat kritiikkiä käytännön toteuttamisen mahdollisuuksista. Johtopäätöksenä ehdotetaan vuorovaikutusosaamisen ja palautteenannon parempaa huomioimista opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelman kehittämisessä sekä opetusresurssien varmistamista valtakunnallisella tasolla.</p>	
Asiasanat – Keywords Vuorovaikutusosaaminen, vuorovaikutus, palaute, puheviestintä, opetusviestintä, perusopetuksen opetussuunnitelma, OPS 2016	
Säilytyspaikka – Depository Tampereen yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN ALAKOULUN KONTEKSTISSA .....</b>	<b>7</b>
	2.1 Vuorovaikutusosaaminen ja sen opettaminen .....	7
	2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus .....	10
	2.3 Vuorovaikutus perusopetuksen opetussuunnitelmassa .....	14
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN ANTAMA PALAUTE OPETUKSESSA .....</b>	<b>19</b>
	3.1 Palaute oppimisen ja viestijäkuvan tukijana .....	19
	3.2 Palautteen ulottuvuudet .....	21
	3.2.1 Sävy ja oikea-aikaisuus .....	22
	3.2.2 Tarkkuus ja toistuvuus.....	24
	3.2.3 Sensitiivisyys .....	27
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>30</b>
	4.1 Ongelmanasettelu .....	30
	4.2 Tutkielman lähtökohdat.....	32
	4.3 Aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi .....	33
	4.3.1 Haastatteluaineisto .....	33
	4.3.2 Havainnointiaineisto .....	35
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>40</b>
	5.1 Palaute vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueista .....	40
	5.1.1 Haastatteluaineiston tulokset .....	41
	5.1.2 Havainnointiaineiston tulokset .....	43
	5.1.3 Aineistojen erot ja yhteneväisyydet palautteen kohdistamisessa .....	45
	5.2 Palautteenannon tilanteet.....	47
	5.2.1 Haastatteluaineiston tulokset .....	47
	5.2.2 Havainnointiaineiston tulokset .....	50
	5.3 Vuorovaikutusosaamiseen liittyvän palautteenannon erityispiirteet.....	51
	5.3.1 Palaute suhteessa oppilaan yksilöllisiin piirteisiin .....	52
	5.3.2 Vuorovaikutuksen lähimerkitykset ja muun yhteiskunnan vaikutus .....	54
	5.3.3 Opettajien yksilölliset haasteet palautteenannolle .....	56
	5.4 Palautetyypit.....	57

5.4.1 Oppilaan yksilölliseen kehitykseen tähtäävä palaute .....	58
5.4.2 Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute .....	59
5.4.3 Arvoja ja asenteita korostava palaute .....	60
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>62</b>
6.1 Tulosten tarkastelu .....	62
6.2 Tutkielman arviointi.....	68
6.3 Jatkotutkimusehdotukset .....	71
<b>KIRJALLISUUS.....</b>	<b>73</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Suomalaista peruskoulua on pitkään kritisoitu siitä, että koulun opetus ja toimintatavat eivät kehity yhteiskunnan muutosten tahdissa (esim. Norrena 2016). Vitikan (2009) mukaan muutokset, joihin koulun pitäisi pystyä vastaamaan, ovat yhteiskunnallisia, teknologisia ja tiedollisia. Lasten ja nuorten elämänpiiri ja sitä myötä oppiminen ovat myös laajentuneet merkittävästi koulun ulkopuolisiin ympäristöihin, jolloin oppiminen perinteisessä, formaalissa kouluympäristössä ei aina pysty vastaamaan muuttuneisiin osaamisvaatimuksiin. Vitikka (2009, 25) kiteyttää muutoksen tarpeen: koulun olisi kyettävä elämään aikaansa edellä, ei ainakaan sitä jäljessä. Muuttuneita osaamisvaatimuksia on kuvattu esimerkiksi käsitteellä tulevaisuuden taidot, joilla tarkoitetaan tulevaisuuden kansalaisuudessa tarvittavia tietoja ja taitoja (Norrena 2013). Näitä taitoja ovat muun muassa kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaito, informaatiolukutaito, yhteistoiminnan taidot, elämönhallinnan taidot ja oppimaan oppiminen. Suurimmassa osassa näistä taidoista vuorovaikutus on merkittävässä roolissa.

Koulua pyritään jatkuvasti kehittämään, jotta se vastaisi paremmin nykypäivänä ja tulevaisuudessa tarvittaviin taitoihin. Peruskoulun kehittämisessä keskeisessä asemassa on perusopetuksen opetussuunnitelma, joka uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Viimeisin opetussuunnitelma on vuodelta 2014, ja se on otettu käyttöön vuosiluokilla 1–6 syksyllä 2016 ja vuosiluokalla 7 syksyllä 2017. Vuosiluokalla 8 opetussuunnitelma otetaan käyttöön syksyllä 2018 ja vuosiluokalla 9 syksyllä 2019. Keskeiset teemat uudessa opetussuunnitelmassa ovat laaja-alainen oppiminen yli oppiainerajojen, digitaalisuus, oppijan aktiivinen rooli oppimisprosessissa ja jatkuva arviointi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Kaiken kaikkiaan luokkahuoneen vuorovaikutuksen ihanteet ovat muuttuneet opettajajohtoisesta vuorovaikutuksesta kohti oppilaita osallistavaa, yhteisöllistä työskentelyä. Vuorovaikutus nähdään opetussuunnitelmassa (2014) sekä oppimisen välineenä että tuloksena: oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, ja toisaalta vuorovaikutustaitojen kehittyminen on oppimisen tavoite.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan vuorovaikutustaidoista, mutta puheviestinnän tieteenalalla yleisesti käytetty käsite on vuorovaikutusosaaminen. Osaamisen käsite nähdään taitoja laajempänä, vaikka käsitteitä käytetään usein limittäin (Koponen 2012, 17). Vuorovaikutus- ja viestintätaitojen opettaminen on perinteisesti ollut osa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältöjä. Suurin osa vuorovaikutustaitojen harjoittelusta tapahtuu kuitenkin koulun arkisissa tilan-

teissa ja työskentelymuodoissa oppiaineesta riippumatta. Vuorovaikutusosaamisen opettamisen tärkeyttä ei kuitenkaan aina nähdä itsestäänselvyytensä. Valkosen (2003, 48) mukaan puheviestintä- ja vuorovaikutusosaamisen opetuksessa on erityisesti jouduttu korostamaan sitä, että osaaminen on opittavissa tiedon, harjoittelun ja palautteen kautta. Tässä tutkielmassa vuorovaikutusosaamisen opettamista lähestytään opettajan antaman palautteen näkökulmasta. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millaista vuorovaikutusosaamisesta annettava palaute on, mihin se kohdistetaan, millaisissa tilanteissa sitä annetaan ja mitä erityispiirteitä siihen liitetään.

Oppilaan saamalla palautteella on tutkimuksissa havaittu olevan vaikutuksia oppimistuloksiin, ja erityisesti vuorovaikutus- ja viestintäosaamisen kehittämisessä palautteella on todettu olevan suuri rooli (esim. Hattie & Timperley 2007, Hargie 2006). Viestinnän näkökulman lisäksi tämä tutkielman tavoitteena on tuottaa tietoa vasta käyttöönotetun opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisesta käytännössä. Tutkielman toteutettiin alakoulun luokanopettajia haastatteleamalla ja opetustilanteita havainnoimalla.

## 2 VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN ALAKOULUN KONTEKSTISSA

### 2.1 Vuorovaikutusosaaminen ja sen opettaminen

Vuorovaikutusosaaminen (*interpersonal communication competence*) on käsitteenä moniulotteinen. Lähikäsitteitä, osin vuorovaikutusosaamisen kanssa synonyymeinakin käytettyjä ovat esimerkiksi (puhe)viestintäosaaminen, viestintäkompetenssi ja vuorovaikutustaidot. (Koponen 2012.) Käsitteiden valintaa on määritellyt esimerkiksi se, onko tarkasteltu yksilön viestintäkäyttäytymistä (puheviestintätaidot, viestintäkompetenssi, sosiaaliset taidot), vuorovaikutuksen suhdetasoa (interpersonaalinen ja relationaalinen kompetenssi) vai yhteiskunnallista toimijuutta (kommunikatiivinen kompetenssi) (Valkonen 2003). Päiväkoti-ikäisten vuorovaikutustaitoja tutkineen Laaksosen (2010, 6) mukaan lasten vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa psykologian, kasvatustieteen ja viestinnän tieteenoaloilla on käytetty monia käsitteitä, kuten esimerkiksi sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, vertaissuhdetaidot ja viestintätaidot. Käsitteet on kuitenkin operationaalistettu hyvin samankaltaisesti.

Hargie (2006) puhuu viestintä- ja vuorovaikutustaidoista, joihin hän liittää kiinteästi tiedollisen ja affektiivisen ulottuvuuden. Hargien (2006) mukaan viestintätaitojen (*communication skills*), vuorovaikutustaitojen (*interpersonal skills*) ja sosiaalisten taitojen (*social skills*) käsitteitä käytetään arkielämässä limittäin. Käsitteiden keskinäistä suhdetta hän kuvaa sosiaalisten taitojen määritelmässään (Hargie 2006, 10): sosiaaliset taidot ovat taitoja, joita käytetään, kun viestitään interpersonaalisella tasolla muiden ihmisten kanssa. Näin ollen viestintä- ja vuorovaikutustaidot voitaisiin myös ymmärtää osaksi sosiaalisia taitoja. Valkosen (2003, 32) mukaan lähtökohdat sosiaalisten taitojen ja viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen opettamiseen ovat kuitenkin erilaiset. Sosiaalisten taitojen lähtökohdانا ovat perinteisesti olleet terapeuttiset tavoitteet, kun taas (puhe)viestintäkoulutuksen lähtökohdat ovat yleissivistävissä ja ammatillisissa tavoitteissa.

Osassa tutkimuksista käytetään siis viestintä- ja vuorovaikutustaitojen käsitettä, samoin kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Puheviestinnän tutkimuksessa ja opetuksessa vakiintuneempi käsite on kuitenkin viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen (Koponen 2012, 17). Valkosen (2003) mukaan viestintäosaaminen voidaan hyvin väljästi määritellä yksilön kyvyksi viestiä toisten kanssa. Viestintäosaaminen koostuu hänen mukaansa tiedosta, taidosta ja motivaatiosta eli affektiivisesta ulottuvuudesta, jolloin sen merkitys voidaan nähdä taitokäsitettä laajempana. Vaikka

taidon ja osaamisen käsitteet eivät ole puheviestinnän tieteenalalla aina selkeitä tai tarkkarajaisia, Koposen (2012, 17) mukaan voidaan kuitenkin ajatella, että osaaminen on taitoa laajempi käsite samoin kuin viestintä on vuorovaikutusta laajempi. Valkosen (2003, 25) mukaan viestintäosaamisen käsite kattaa vuorovaikutusosaamisen lisäksi kirjoittamisen, lukemisen ja mediataidot, minkä vuoksi tässä työssä käsitteenä käytetään vuorovaikutusosaamista. Lisäksi tarkastelu rajataan Koposen (2012) tutkimuksen tavoin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen.

Tiedollisen, taidollisen ja affektiivisen ulottuvuuden lisäksi sekä viestintä- että vuorovaikutusosaamiseen yhdistetään perinteisesti tehokkuuden ja tarkoituksenmukaisuuden kriteerit (esim. Valkonen 2003, Spitzberg 1983). Tehokkuus liittyy vuorovaikutuksen tavoitteelliseen näkökulmaan, ja sillä kuvataan niitä viestintätekojen piirteitä, jotka auttavat saavuttamaan vuorovaikutuksen tavoitteen. Tarkoituksenmukaisuudella viitataan siihen, miten sopivaa vuorovaikutus on tilanteen kannalta. Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus nähdään usein tukevan toisiaan, vaikka tehokas viestintä ei aina olekaan tarkoituksenmukaista tai toisin päin. (Spitzberg 1983.) Valkonen (2003, 146–147) myös huomauttaa, että tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus eivät aina ole kiistatta taitavan vuorovaikutuksen merkkejä. Tehokkuus voidaan esimerkiksi nähdä eettisesti arveluttavana kriteerinä, jos ajatellaan, että mitkä tahansa keinot ovat vuorovaikutuksessa sallittuja, kunhan ne vain auttavat tavoitteen saavuttamisessa. Tarkoituksenmukaisuuden tavoittelu saattaa taas rajoittaa luovuutta, jos viestinnässä noudatetaan liiaksi sosiaalisia normeja ja suhteen kannalta korrektia käyttäytymistä.

Puheviestinnän ja vuorovaikutuksen perustaidoiksi määritellään usein erilaiset puhumisen, kuuntelemisen ja havaitsemisen taidot. Valkosen (2003) mukaan merkittävä puheviestintätaitojen tutkimuksen suuntaaja on ollut Yhdysvalloissa vuonna 1978 käynnistynyt koululaisten perustaitojen kehittämisprojekti. Projektin myötä puhumisen ja kuuntelemisen taitojen näkökulmaa suunnattiin antiikin retoriikan mukaisesta puhumisen laadukkuuden ja taituruuden tarkastelusta vähimmäis- ja perustaitojen määrittelyyn. Puhumisen perustaidoiksi määriteltiin muun muassa viestintästrategioiden hallitseminen eri viestintätilanteissa, tehokkaan ja tarkoituksenmukaisen verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän käyttäminen tilannekohtaisesti sekä esiintymisjännityksen tunnistaminen ja hallitseminen. Kuuntelemisen ja havaitsemisen perustaitoja olivat kuuntelemisen tilannekohtaisten periaatteiden ja tavoitteiden ymmärtäminen, kuuntelemisen ja havaitsemisen esteiden tunnistaminen sekä toisten viestinnän ymmärtäminen, tulkitseminen ja siihen reagoiminen. Puhumisen ja kuuntelemisen näkökulman lisäksi puheviestintätaitoja on ryhmitelty myös viestintätehtävien- ja tilanteiden mukaan. Tällaisia ovat esimerkiksi ryhmätaidot, esiintymistaidot ja konfliktinhallintataidot.



(Valkonen 2003, 42–43.) Sallisen (1994) mukaan koulun puhe- ja viestintäkasvatuksen painopiste on kehittynyt 1900-luvun ensimmäiseltä puoliskolta puhetaidosta ja kaunoluovasta vapaan puhumisen ja kuuntelemisen kautta kohti vuorovaikutuksellista näkökulmaa. Perus- ja vähimmäistaitojen näkökulma sekä vuorovaikutuksen painotus näkyvät myös suomalaisessa perusopetuksen opetus-suunnitelmassa, johon paneudutaan tarkemmin alaluvussa 2.3.

Friedrichin ja Boileau (1999) mukaan viestinnän tieteenalalla viestintäkäyttäytyminen nähdään ihmisen toiminnan, yksilöllisen kehityksen, vuorovaikutussuhteiden ja eri instituutioiden toiminnan perustana. Kuitenkin tieteenalan ulkopuolella viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen ymmärretään usein virheellisesti ominaisuuksiksi, jotka kehittyvät luonnostaan, kun olemme tekemisissä toisten ihmisten kanssa (Valkonen 2003). Hargien (2006) mukaan vuorovaikutustaidot ovat opittavissa ja harjoiteltavissa siinä missä esimerkiksi motoriset taidotkin. Myös Valo (1995, 99) toteaa, että pelkkä viestintätilanteisiin osallistuminen ei ole taidon harjoittelua, vaan prosessia pitäisi pystyä myös analysoimaan. Tästä esimerkkinä voidaan mainita pienryhmäkeskustelut: Hannulan (2013) mukaan luokkahuoneen vuorovaikutuksen aiempi tutkimus osoittaa, että ymmärrystä rakentava keskustelu edellyttää opeteltavia keskustelutaitoja kuten mielipiteen ilmaisemista ja perustelemista, toisen ajatuksen kyseenalaistamista ja yhteiseen ymmärrykseen pyrkimistä. Hänen mukaansa harva opettaja kuitenkaan opettaa näitä taitoja johdonmukaisesti. Friedrichin ja Boileau (1999) kiteyttävät monen tutkimuksen näkökulman todetessaan, että viestinnän ja vuorovaikutuksen oppiminen tulisi alkaa jo hyvin varhaisessa vaiheessa ja jatkua läpi elämän eri kouluasteilla ja koulun ulkopuolella.

Nyforsin (2000) mukaan lasten viestintä- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät koulun lisäksi esimerkiksi kotona, harrastuksissa ja matkoilla oman aktiivisuuden mukaan eikä taitoja arvioitaessa pystytä aina erittelemään, ovatko taidot kehittyneet koulussa vai muussa ympäristössä. Myös Valkosen (2003, 36) mukaan kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilön synnynnäiset, perityt ominaisuudet selittävät sitä, miten taitavaa hänen vuorovaikutuskäyttäytymisensä on, mutta näkökulma soveltuu huonosti opetuskontekstiin, jossa lähtökohtien erilaisuus on väistämätöntä. Hän myös toteaa, että osa puheviestintätaidoista kehittyi luontaisina valmiuksina ja normaalin sosiaalistumiskehityksen myötä. Kuitenkin ilman tavoitteellista ja analyttistä harjoittelua on vaikeaa arvioida esimerkiksi viestintäkäyttäytymisen tarkoituksenmukaisuutta kontekstiin nähden. Tästä syystä voidaan todeta, että vuorovaikutusosaaminen ei kehity pelkästään vuorovaikutustilanteisiin altistumalla, vaan kouluopetuksen pitäisi pystyä tarjoamaan työkaluja osaamisen analysoimiseen.

Vuorovaikutusosaamisen opettaminen vaatii myös opettajalta itseltään taitavaa vuorovaikutusta. Rasku-Puttosen ja Röngän (2004) mukaan opettajan työhön kohdistuu monia erilaisia ristipaineita, joista ylitse muiden on vuorovaikutusosaamisen kehittäminen. Vuorovaikutusosaamisen merkityksen kasvua taustoittavat esimerkiksi yksilöllisten kohtaamisten kirjon laajeneminen ja yhteiskunnan ja työelämän odotusten muuttuminen. Heidän mukaansa vuorovaikutustaitojen opettaminen vaatiikin opettajalta itsetuntemusta ja vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueiden, kuten esimerkiksi ryhmätaitojen hallitsemista. Opettajien olisi myös tärkeää tunnistaa osaamisen tiedollinen, taidollinen ja affektiivinen ulottuvuus. Valkosen (2003) mukaan tiedollinen ulottuvuus voi tarkoittaa lukio-opetuksessa esimerkiksi tietoa eri argumentointitavoista tai vaikutelmien muodostumisen osatekijöistä. Affektiivinen ulottuvuus voi näkyä opetuksessa esimerkiksi jännittämisen ja asenteiden huomioimisena. Taitoulottuvuudessa huomionarvoista on se, että taidot ovat havaittavissa ilmiäytymisestä ja että niitä arvioidaan opetuksessa tilannekohtaisesti. Vaikka Valkonen (2003) käsittelee ensisijaisesti lukiokontekstia, periaatteet ovat sovellettavissa myös alakoulun vuorovaikutusosaamisen kontekstiin.

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella vuorovaikutusosaamisen opettamista ja oppimista alakoulun kontekstissa opettajan antaman palautteen näkökulmasta. Vuorovaikutusosaaminen ymmärretään koostuvan tiedollisesta, taidollisesta ja affektiivisesta ulottuvuudesta, ja se nähdään opitavissa ja kehitettävissä olevaksi osaamiseksi. Tutkimusten mukaan (ks. esim. Friedrich & Boileau 1999) vuorovaikutustaitojen tavoitteellinen oppiminen tulisi alkaa jo varhaisessa vaiheessa ja jatkua läpi elämän. Vuorovaikutus- ja viestintäosaamisen opettamista on tutkittu Suomessa lukion kontekstissa (Valkonen 2003, Sinko 2000), mutta varsin vähän alemmilla kouluasteilla. Tiedon lisääminen ilmiöstä voidaan siis nähdä tarpeelliseksi.

## 2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Luokkahuonevuorovaikutus on viestintätilanteena institutionaalinen, sillä sitä ohjaavat epäsymmetriset roolit (opettaja ja oppilas) ja selkeä päämäärä, opetettavan asian oppiminen (Kleemola 2007). Gerlanderin ja Kostiaisen (2005) mukaan puheviestinnän tieteenalalla on perinteisesti tutkittu opettajan viestintää kuten viestintätyyliä, viestintäosaamista ja vallankäyttöä sekä opettajan viestinnän ja oppimisen välistä yhteyttä. Kasvatustieteissä on tutkittu oppimiseen liittyvää vuorovaikutusta, johon on viitattu esimerkiksi käsitteillä kollaboraatio, yhteisöllinen oppiminen, dialoginen vuorovaikutus

ja kohtaaminen (Rasku-Puttonen 2013, 13). Kielitieteellisessä tutkimuksessa luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu paljon keskusteluanalyttisin keinoin (esim. Tainio & Laine 2015, Kleemola 2007, Vepsäläinen 2007).

Viestinnän tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välisestä viestinnästä opetuskontekstissa on käytetty käsitettä opetusviestintä (*instructional communication*). Opetusviestinnän näkökulmasta opettaminen ja oppiminen ovat luonnostaan viestintäprosesseja, eikä näin ollen opettamista tai oppimista voi tapahtua ilman viestintää. Opetusviestintä voidaan nähdä pedagogiikan, kasvatuspsykologian ja viestinnän leikkauskohtana. Siinä missä kasvatuspsykologia keskittyy oppilaan oppimisen näkökulmaan, pedagogiikka tarkastelee opettajia ja sitä, miten he opettavat. Viestintä taas keskittyy vastavuoroiseen näkökulmaan, viestien merkitykseen ja siihen, miten verbaalisia ja nonverbaalisia viestejä käytetään merkitysten välittämisessä. (Mottet & Beebe 2006.) Tässä tutkielmassa korostuu opetusviestinnän viestinnällinen ulottuvuus, jota kasvatuspsykologian eli oppilaan oppimisen ja pedagogiikan eli opettajan opettamisen näkökulmat tukevat.

Opetusviestintää on tutkittu retorisesta ja relationaalisesta näkökulmasta. Retorisen näkökulman mukaan opettajan viestintä perustuu pyrkimykseen vaikuttaa oppilaisiin. Opetusviestintä nähdään lineaarisena prosessina, jossa opettaja on viestin lähettäjä ja oppilas myöntäväinen viestin vastaanottaja. Tarkastelussa ovat ne keinot, joilla opettaja pyrkii tehostamaan viestintäänsä oppimisen parantamiseksi. Näkökulma on siis opettajakeskeinen. Relationaalinen näkökulma taas painottaa yhteistyötä, sillä sen mukaan opettaja ja oppilas viestivät yhdessä luodakseen keskinäisen suhteen ja ylläpitääkseen sitä. Relationaalisen näkökulman mukaan viestien sisällön lisäksi opetusviestinnässä on keskeyttävä myös tunteiden osoittamiseen ja huomioimiseen. (Mottet & Beebe 2006.) Gerlanderin ja Kostiaisen (2005) mukaan opetusviestinnässä on tutkittu eniten opettajan viestintää ja sen yhteyttä oppimiseen, mikä viittaa retorisen näkökulman vallitsevuuteen. Opetusviestintää relationaalisesta näkökulmasta ovat tarkastelleet esimerkiksi Frymier ja Houser (2000), jotka tutkivat opettajan ja oppilaan välistä suhdetta interpersonaalisenä suhteena. Mottet ja Beebe (2006) kuitenkin huomauttavat, että relationaalinen ja retorinen näkökulma eivät ole toistensa ääripäitä, vaan ne painottavat eri asioita viestintäprosessissa. Opetusviestinnässä niillä on yhteinen tavoite, oppimisen edistäminen.

Luokkahuonevuorovaikutus on perinteisesti rakentunut opettajajohtoisen opetuksen ympärille. Perinteisen näkökulman mukaan oppiminen tapahtuu opettajan johdolla kertaamisen, toiston ja tes-

taamisen kautta, jolloin opettaja on oppisisällön tarjoaja ja oppilas sisällön passiivinen vastaanottaja (Norrena 2013, 31). Voidaan siis todeta, että opetusviestinnällisesti painotus on ollut retorisessa näkökulman mukaisessa opettajan toiminnan tarkastelussa. Vepsäläisen (2007) mukaan oppitunnin onnistumisen kannalta on tärkeää, että opettaja johtaa luokan vuorovaikutusta ja huolehtii, että sekä oppilaat että opettaja noudattavat omaa vuorovaikutuksellista rooliaan. Hän ei juurikaan kyseenalaista opettajajohtoisen opetuksen asemaa ensisijaisena opetusmenetelmänä. Hannula (2013) sen sijaan kritisoi väitöskirjassaan koululuokan vuorovaikutuksen mallia, joka on pitkälti aikuisten määrittelemää ja opettajan kysymysten ja oppilaan vastausten ympärille rakentuvaa. Hänen mukaansa tämänkaltainen vuorovaikutus ei rohkaise oppilaita ajattelun kehittämiseen vaan ohjaa heitä vastaamaan siten kuin ajattelevat opettajan toivovan. Hänen mukaansa oppilaita tulisi rohkaista jo alakoulusta saakka keskinäisiin pienryhmäkeskusteluihin, joissa opettajan rooli on johtaa ja tukea keskustelua. Opettaja voi esimerkiksi selventää epäselvästi ilmaistua ajatusta, pitää keskustelun aiheessa, pyytää perustelevaan ja kannustaa osallistumaan. Toisin sanoen opettajan antama palaute nähdään merkittävänä pienryhmäkeskustelujen ohjaamisessa.

Myös relationaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna oppilaan rooli passiivisena viestien vastaanottajana voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Frymier ja Houser (2000) tutkivat oppilaan ja opettajan välistä suhdetta interpersonaalisen viestintäsuhteena. Heidän mukaansa opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on paljon samoja piirteitä minkä tahansa interpersonaalisen suhteen, kuten esimerkiksi ystävyysuhteen kanssa. Opettaja–oppilassuhteessa käydään läpi tutustumista, tiedon vaihtoa sekä mahdollisia odotuksia ja konflikteja. Keskeisenä erona ystävyysuhteeseen on tasavertaisuuden puuttuminen ja suhteen ajallinen rajoitteisuus. Frymier ja Houser (2000) kuitenkin toteavat, että opettaja–oppilassuhteeseen pätee pitkälti samat suhteen kehittymisen ja ylläpitämisen lainalaisuudet kuin mihin tahansa interpersonaaliseen suhteeseen. Jotta luottamuksellinen vuorovaikutussuhde syntyisi, opettajan tulisi kiinnittää opetuksessa huomiota sekä sisällön selkeään viestimiseen että oppilaan tunteiden huomioimiseen. Selkeän viestinnän todetaan vähentävän oppilaan epävarmuutta ja tunteiden huomioimisen lisäävän oppimismotivaatiota. Luottamuksen kautta taas saavutetaan turvallinen oppimisympäristö, jossa oppilas uskaltaa esimerkiksi kysyä asioista, joista hän on epävarma. Havainnot mukailevat relationaalisen viestinnän näkemystä siitä, että viestillä on aina sekä sisältö- että suhdeulottuvuus (esim. Mottet & Beebe 2006, Trenholm & Jensen 2008). Frymierin ja Houserin (2000) havaintojen mukaan oppilaan ja opettajan välinen hyvä vuorovaikutussuhde edistää siis oppimista.

Myös Gerlander ja Kostiainen (2005) ovat tarkastelleet opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta suhdenäkökulmasta. Siinä missä Frymier ja Houser (2000) näkevät opettaja–oppilassuhteen vahvasti interpersonaalisen suhteena, Gerlander ja Kostiainen (2005, 71) pitävät suhdetta ensisijaisesti tehtäväkeskeisenä, johon kuitenkin liittyy henkilökohtaisille suhteille ominaista välittämistä. Tehtäväkeskeisyys ja erilaiset suhteeseen liittyvät oikeudet ja velvollisuudet tekevät heidän mukaansa vuorovaikutussuhteesta lähtökohdiltaan asymmetrisen ja jännitteisen. Kuitenkin verrattuna Kleemolaan (2007) ja Vepsäläisen (2007) havaintoihin Gerlander ja Kostiainen (2005) näkevät, että opettajan ja oppilaan roolit eivät ole valmiiksi annettuja vaan ne ovat vuorovaikutuksessa syntyviä, ylläpidettäviä ja muuttuvia. Oppiminen ja opettaminen kietoutuvat opetustilanteessa tilanteeseen osallistujien vuorovaikutussuhteisiin, minkä vuoksi vuorovaikutussuhde on olennainen tekijä oppimisessa ja opettamisessa.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opettajuutta suhdenäkökulmasta on tarkastellut esimerkiksi Harjunen (2002). Hänen väitöstutkimuksen aiheenaan oli opettajan pedagoginen auktoriteetti, joka nähdään rakentuvan opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Pedagoginen auktoriteetti on siten suhdeilmiö, ei henkilön luontainen ominaisuus. Pedagogisella auktoriteetilla ei myöskään tarkoiteta pelkkää kontrollia tai vallankäyttöä, vaan sen tarkoituksena on herättää oppilaissa kokemuksia läheisyydestä, turvallisuudesta, itsearvostuksesta, pätevydestä ja henkilökohtaisuudesta. Harjusen (2002) mukaan toimiva pedagoginen auktoriteettisuhde sisältääkin sopivassa määrin jämääkkyttä ja kontrollia mutta myös välittämistä ja tunteiden huomioimista. Myös Rasku-Puttonen (2013, 13) toteaa, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan yhteydessä motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen, ymmärtämistaitojen kehitykseen ja onnistumisen kokemuksiin. Frymierin ja Houserin (2000) tapaan vuorovaikutussuhteen nähdään siis olevan yhteydessä parempaan oppimiseen.

Relationaalisen viestinnän näkökulmasta edellä kuvatun kaltaisia, viestinnässä ilmeneviä vastakkaisia voimia tai diskursseja kutsutaan jännitteiksi. Gerlander ja Kostiainen (2005) tarkastelevat artikkelissaan alun perin Rawlinsin (2000) esittelemiä opettaja–oppilassuhteessa esiintyviä jännitteitä. Opettaja–oppilasvuorovaikutuksen keskeisimmät jännitteet ovat Gerlanderin ja Kostiaisen (2005) mukaan:

1. riippuvaisuuden ja autonomisuuden välinen jännite
2. välittämisen ja instrumentaalisuuden välinen jännite

3. arvioimisen ja hyväksymisen välinen jännite
4. ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite

Riippuvaisuuden ja autonomisuuden välinen jännite kuvastaa sitä, miten oppilas toisaalta tarvitsee opettajan tukea ja ohjeistusta, mutta toisaalta hänen tulisi pystyä toimimaan myös itsenäisesti. Välittämisen ja instrumentaalisuuden välisellä jännitteellä viitataan tasapainotteluun suhteen läheisyyden ja virallisuuden välillä. Tähän jännitteeseen liittyy Harjusen (2002) käyttämä käsite pedagoginen auktoriteetti. Arvioimisen ja hyväksymisen välinen jännite näyttäytyy tilanteissa, joissa opettajan tulisi pystyä arvioimaan tilannetta tai oppilaan suoriutumista objektiivisesti mutta samalla oppilaan itsetuntoa tukien. Ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite taas kuvastaa sitä, miten opettajan on pystyttävä kussakin tilanteessa arvioimaan, mitä kertoa ja mitä jättää kertomatta. (Gerlander & Kosttinen 2005.) Erityisesti kaksi viimeisen jännitteen voidaan nähdä olevan yhteydessä opettajan antamaan palautteeseen. Opettajan tulisi yhtäaikaisesti pystyä antamaan rehellistä ja arvioivaa palautetta ja viestimään oppilaalle hyväksymistä sekä arvioimaan, missä tilanteissa mitään palautetta on sopivaa kertoa tai jättää kertomatta.

Tässä tutkielmassa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus nähdään rakentuvan vuorovaikutussuhteessa, jossa sitä myös ylläpidetään. Suhde on luonteeltaan epäsymmetrinen ja jännitteinen, mutta roolien ei nähdä olevan valmiiksi annettuja tai pysyviä vaan vuorovaikutuksessa muodostuvia. Erilaisten suhteessa esiintyvien jännitteiden ja ilmiöiden, kuten pedagogisen auktoriteetin nähdään muodostavan kontekstin myös palautteen antamiselle. Käsitys opetusviestinnästä on siis relationaalinen, ja opettajan antama palaute asemoituu osaksi opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta.

### 2.3 Vuorovaikutus perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Puheviestintä- ja vuorovaikutustaidot ovat olleet jo pitkään osana äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Sijoittuminen juuri äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen on ymmärrettävää, sillä oppiaineen ytimenä pidetään puhe-, kirjoitus- ja lukutaitoa (Valkonen 2003, 55). Nyforsin (2000) mukaan peruskoulun puhe- ja ilmaisukasvatuksessa opetetaan ja harjoitellaan puheviestinnän perustaitoja kuuntelemiseen, puhumiseen, yhteistyötaitoihin, ilmaisutaitoon, äänenkäyttötaitoon, esiintymistaitoihin ja ryhmäviestintätaitoihin liittyen. Alakoulussa näistä painotetaan erityisesti oppilaan il-

maisurohkeutta ja ilmaisutaitoa. Viimeisimmissä perusopetuksen opetussuunnitelmissa (2004, 2014) puheviestintä on käsitteenä korvautunut lähes kokonaan vuorovaikutuksella. Tässä tutkielmassa käytetään vuorovaikutusosaamisen käsitettä, joka ymmärretään yhtäläisenä puheviestintäosaamisen käsitteen kanssa.

Tuoreimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) alakoulun äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteet jaetaan vuorovaikutustilanteissa toimimiseen, tekstien tulkitsemiseen, tekstien tuottamiseen ja kielen, kirjallisuuden ja kulttuurin ymmärtämiseen. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen jaetaan neljään tavoitealueeseen, jotka ovat:

1. opastaa oppilasta vahvistamaan taitoaan toimia rakentavasti erilaisissa viestintäympäristöissä ja ilmaisemaan mielipiteensä
2. ohjata oppilasta huomaamaan omien kielellisten ja viestinnällisten valintojensa vaikutuksia ja huomioimaan toisten tarpeita ryhmäviestintätilanteissa
3. ohjata oppilasta käyttämään luovuuttaan ja ilmaisemaan itseään monipuolisesti erilaisissa viestintä- ja esitystilanteissa, myös draaman avulla
4. kannustaa oppilasta kehittämään myönteistä viestijäkuvaa sekä halua ja kykyä toimia erilaisissa, myös monimediaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Jokaiselle tavoitteille on lisäksi annettu luonnehdinta hyvän (8) osaamisen kriteereistä. Opetuksen sisältöalueiden kuvauksessa annetaan suurpiirteisiä esimerkkejä opetuksen toteuttamisesta, kuten: “harjoitellaan ja havainnoidaan omaa vuorovaikutusta erilaisissa viestintätilanteissa, esimerkiksi tapoja olla kohtelias, toimia tavoitteellisesti ja esittää oma mielipiteensä ja perustella se ottaen toiset huomioon” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 163).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen sisältöjen lisäksi vuorovaikutus mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) yleisissä tavoitteissa ja ohjeistuksissa monissa eri yhteyksissä. Ensinnäkin vuorovaikutus nähdään oppimisen tavoitteena: oppimisympäristöjä ja tieto- ja viestintäteknologiaa pyritään hyödyntämään vuorovaikutuksen edistämiseksi sekä yksilöiden että ryhmien välillä. Lisäksi opetuksen tavoitteena on esimerkiksi edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja auttaa ymmärtämään vuorovaikutuksen merkitys omalle kehitykselle. Toisekseen vuorovaikutus nähdään oppimisen välineenä. Esimerkiksi yhteisöllisessä oppimisessä osaamista ja ymmärrystä pyritään rakentamaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunni-

telman perusteet 2014, 16–30.) Kaiken kaikkiaan vuorovaikutuksen nähdään perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) edistävän hyvinvointia niin yksilöllisellä kuin yhteiskunnallisella tasolla.

Kivioja (2014, 63–64) mainitsee opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamisen haasteeksi tulkintojen hierarkian. Valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista laaditaan opetuksen järjestäjän, yleensä kunnan, puolesta paikallinen opetussuunnitelma, josta muodostetaan koulukohtaiset versiot. Näin ollen ennen luokanopettajan tulkintaa opetussuunnitelman tavoitteita ovat saattaneet tulkita kunnan sivistysjohto, koulun johto, opetussuunnitelmaorganisaatio ja perusopetuksen alueet. Tämän lisäksi opetussuunnitelmatekstissä sekoittuvat hallinnon, tieteen ja opetuksen kieli, mistä johtuen opetussuunnitelmateksti sisältää varsin erilaisia abstrakteja ilmaisuja, joiden tulkinta ei aina ole yksiselitteistä (Kivioja 2014, 39). Vitikan (2009) mukaan tämä aiheuttaa sen, että opettajat kokevat opetussuunnitelman helposti ylhäältä päin annetuksi normiksi, joka opetuksen tukemisen sijaan rajoittaa omaa työskentelyä. Moninaisten merkitysten käyttö näkyy myös vuorovaikutuksesta puhtaassa. Esimerkiksi opetuksen arvoperusta -osuudessa todetaan, että “oppiminen yhdessä yli kie- li-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen luo edellytyksiä aidolle vuorovaikutukselle ja yhteisöllisyydelle” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16). Tekstistä herää kysymys, mitä on aito vuorovaikutus ja miten sellainen on mahdollista saavuttaa opetuksen arjessa.

Toinen ongelma liittyy opetussuunnitelman näkökulmaan. Se laaditaan hyvin usein yksinomaan siitä näkökulmasta, mitä opetuksen pitäisi tuottaa oppijalle, oppisisältöjä ja oppimistavoitteita korostaen. Tällöin se ei tarjoa paljonkaan tukea opettajalle opetuksen työtapoihin tai pedagogisiin vaihtoehtoihin. (Vitikka 2009, 29.) Tätä perustellaan opettajan pedagogisella autonomialla. Opettajan työ Suomessa on perinteisesti ollut hyvin itsenäistä, ja opettajalla on laaja päätäntävalta siihen, miten he oppilaitansa opettavat (Norrena 2013, 38–42). Vitikka (2009) nostaa kuitenkin huolenaiheeksi sen, että opetussuunnitelman tietopainotteisuus voi johtaa opetuksen tietopainotteisuuteen. Suomalaisen opettajan vahvan autonomian, opetussuunnitelmatekstin monitulkintaisuuden ja oppisisältö- ja oppimistavoitekeskeisyyden vuoksi tässä tutkielmassa on perusteltua tutkia luokanopettajien näkemyksiä ja toimintaa.

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhdetta on aiemmassa tutkimuksessa pidetty asymmetrisenä ja jännitteisenä esimerkiksi vuorovaikutusroolien epätasa-arvoisuuden ja ajallisesen rajoitteisuuden perusteella (esim. Gerlander & Kostianen 2005, Frymier & Houser 2000, Kleemola 2007, Vepsäläinen 2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman kehityksen perusteella luokkahuoneen vuorovai-



kutusroolit ovat kuitenkin muutoksessa. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas nähdään oppimistilanteen aktiivisena osapuolena ja oppiminen yksilöllisenä prosessina. Oppisisältöihin ovat lisäksi tulleet mukaan eri oppiaineiden tavoitteita yhdistelevät laaja-alaisen osaamisen tavoitteet (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–24). Laaja-alainen osaaminen tunnetaan arkikielessä myös nimityksellä ilmiöpohjainen oppiminen, joka on kuitenkin vain yksi laaja-alaisen oppimisen toteutustapa. Uuden opetussuunnitelman voidaankin nähdä ravistelevan perinteisiä oppilaan ja opettajan välisiä vuorovaikutusrooleja, kun oppilaan aktiivinen asema ja laaja-alainen osaaminen nousevat opetuksen tavoitteissa keskiöön.

Yksilöllisyys korostuu myös arviointikulttuurissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 47) mukaan arjessa pyritään arviointikulttuuriin, jonka muodostavat muun muassa rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri, oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja vuorovaikutteinen toimintatapa sekä oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä. Kriteerit viittaavat siihen, että oppilaan toimijuutta ja itseohjautuvuutta pyritään ennestään kasvattamaan. Tässä yhteydessä voidaan nähdä keskeisenä Gerlanderin ja Kostiaisen (2005) esittelemä vuorovaikutussuhteen riippuvaisuuden ja autonomisuuden välinen jännite. Heidän mukaansa on todennäköistä, että tulevaisuudessa opettajan auktoriteetti on yhä enemmän vuorovaikutussuhteessa neuvoteltava ilmiö. Tähän liittyy esimerkiksi arvio siitä, milloin opettajan tehtävänä on kertoa oikea vastaus ja milloin vastuu työskentelyn arvioinnista on oppilaalla itsellään. Opetussuunnitelman teksti jättää tältäkin osin varaa tulkinnoille, minkä vuoksi riippuvaisuuden ja autonomisuuden välinen jännite voidaan nähdä olevan entistä olennaisempi osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta.

Uuden opetussuunnitelman vallankumouksellisuutta voidaan myös kritisoida. Oppimisen perinteinen, behavioristiseen oppimiskäsitykseen perustuva näkökulma on väistynyt konstruktivistisen oppimiskäsityksen tieltä jo 1980-luvun alussa (Norrena 2013, 29). Tämän jälkeen oppilaan aktiivinen rooli sekä oppiainerajat ylittävät oppimiskokonaisuudet ovat nousseet keskusteluun tasaisin väliajoin. Vitikan (2009) mukaan koulutuspoliittinen aikakausi on vaikuttanut siihen, miten ohjaavaksi opetussuunnitelma on muodostunut ja missä suhteessa muotoa ja sisältöä on painotettu. Suomalaisen opetussuunnitelman malli on ollut 1900-luvun alusta oppiainejakoinen, mutta oppilaiden kokemusmaailmaa paremmin vastaavan integroidun tiedon merkitystä on korostettu jo usean vuosikymmenen ajan. Jo edellisessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) esitellään oppiainerajat ylittävät aihekokonaisuudet, joiden tavoitteena ohjataan tarkastelemaan ilmiötä eri

tiedonalojen näkökulmista laajoina kokonaisuuksina. Vuoden 2014 opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitekokonaisuudet voidaankin nähdä osana pitkäaikaista kehitystä.

Rasku-Puttosen (2013) mukaan toimintakulttuurin muutokset eivät tapahdu hetkessä, ja ne edellyttävät sekä opettajilta, oppilailta että toimintaympäristöltä asenteellisia muutoksia. Kuten aiemmissa alaluvuissa on todettu, tämä tutkielma keskittyy opettajan antamaan palautteeseen oppilaan vuorovaikutusosaamisesta ja ilmiötä tarkastellaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen näkökulmasta alakoulun kontekstissa. Yhtäältä kontekstina on myös opetuksen tavoitteiden pitkäaikainen kehitys ja tuoreen opetussuunnitelman painotukset. Onkin mielenkiintoista nähdä, miten opettajat kokevat toimintakulttuurin muutoksen ja onko opetuksen muutoksia ylipäättään havaittavissa opetuksen arjessa.

### 3 OPETTAJAN ANTAMA PALAUTE OPETUKSESSA

#### 3.1 Palaute oppimisen ja viestijäkuvan tukijana

Palautetta on tutkittu paljon esimerkiksi psykologian, organisaatioiden ja johtamisen näkökulmasta, ja se on määritelty muun muassa tiedoksi, joka kohdistuu yksilön, ryhmän tai organisaation toimintaan tai suoriutumiseen (Cusella 1989). Palautetta on tutkittu myös opetuskontekstissa opettajan ja oppilaan välillä. Aiemman tutkimuksen perusteella Voerman ym. (2012, 1108) määrittelevät opettajan palautteen opettajan antamaksi tiedoksi, joka koskee oppilaan suoritusta tai ymmärrystä suhteessa tavoitteeseen ja jolla tähdätään parempaan oppimiseen. Mottetin (2008) mukaan opettajan antama palautetta pidetäänkin yhtenä tehokkaimmista keinoista parantaa oppilaan suoriutumista oppimisprosessista. Oppimisen lisäksi muita tyypillisiä palautteen tavoitteita ovat Cusellan (1989) mukaan toivotun toiminnan vahvistaminen, tiedon tarjoaminen, mallin antaminen, motivoiminen ja toiminnan säätteleminen.

Hattie ja Timperley (2007) analysoivat artikkelissaan palautteen käsitettä ja tarkastelevat palautteen merkitystä oppimisessa. Heidän määritelmänsä mukaan palaute on sen antajan jakamaa tietoa, joka kohdistuu palautteen vastaanottajan toiminnan tai ymmärryksen piirteisiin. Palaute on siis toiminnan seurausta. Palaute opetuskontekstissa on aiemmin määritelty myös tiedoksi vastaanottajan suorituksen paikkansapitävyydestä, tarkkuudesta tai tarkoituksenmukaisuudesta (Ilgen ym. 1979 Mottetin, 2008 mukaan). Hattie ja Timperley (2007) esittävät, että opetustilanteessa palautteen tulisi kohdistua siihen, miten oppimisprosessi on onnistunut suhteessa annettuun ohjeistukseen ja oppimisen tavoitteisiin. Palaute olisikin heidän mukaansa tarpeen nähdä ohjeistuksen jatkumona.

Mottetin (2008) mukaan opettajan antama palaute opetuksessa on kaksisuuntaista, sillä oppiminen on relationaalinen prosessi. Kaksisuuntaisuus näkyy siinä, että opettaja antaa oppilaille palautetta oppimisesta ja vastaavasti saa itse oppilailta palautetta opetuksestaan. Mottet (2008) jaottelee aiemman tutkimuksen perusteella opettajan antaman palautteen luokkahuoneessa kolmeen tyyppiin: luokkatilanteen hallintaan liittyvään palautteeseen (*classroom management feedback*), opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyvään palautteeseen (*teacher-student interaction feedback*) ja osaamiseen tai kykyyn liittyvään palautteeseen (*competency-based feedback*). Luokkatilanteen hallintaan liittyvä palaute kohdistuu usein oppilaiden työskentelyyn, tehtävien ajallaan suorittamiseen, työrauhaan tai tarkkuuteen. Tyypillisesti tällainen palaute on negatiivista ja reaktiivista ja kes-

kittyy oppimisen sijasta toimintatapoihin. Opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyvää palautetta annetaan tyypillisesti silloin, kun oppilas vastaa opettajan kysymykseen. Tällöin palautteen tarkoituksena on parantaa oppilaan oppimista ja kriittistä ajattelua. Osaamiseen tai kykyyn liittyvä palaute taas keskittyy parantamaan oppilaan kykyä tai suoriutumista tietyssä osaamisalueessa. Osaamiseen tai kykyyn liittyvä palaute jaotellaan prosessin aikana ja suorituksen aikana annettavaan palautteeseen. (Mottet 2008.) Tässä tutkielmassa keskitytään opettajan antamaan palautteeseen, joka kohdistuu oppilaan vuorovaikutusosaamiseen. Vuorovaikutusosaamisesta annettavaa palautetta ei rajata mihinkään näistä kolmesta palautteesta, vaan tilanteesta riippuen se voi yhdistyä luokkatilanteen hallintaan, opettajana ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen tai osaamiseen ja kykyyn liittyvään palautteeseen.

Viestinnän näkökulmasta palaute nähdään osana sen antajan ja vastaanottajan välistä suhdetta, joka muotoutuu viestintäkäyttäytymisessä (Cusella 1989). Palautteenanto tapahtuu siis muun vuorovaikutuksen tavoin opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Puheviestinnän ja vuorovaikutusosaamisen kontekstissa palaute nähdään myös olennaisena osana taidon harjoittelua. Valon (1995) määritelmän mukaan puheviestinnän taitoharjoittelussa palaute on nonverbaalista ja verbaalista tietoa, jota taitoa harjoitteleva saa toisilta läsnäolijoilta puheviestintäkäyttäytymisestä ja -taidoistaan, viestintätätyylistään ja -asenteestaan sekä osallistumisestaan viestintäprosessiin. Hänen mukaansa puheviestinnän tieteenalalla palaute yhdistetään viestijäkuvan rakentamiseen: ihmisen kokemus itsestään syntyy vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja toisilta saamastaan palautteesta. Viestijäkuvalla viitataan Valkosen (2003) mukaan minäkäsityksen viestinnälliseen ulottuvuuteen, joka kuvaa yksilön käsityksiä omasta viestintärohkeudestaan, viestintähalukkuudestaan ja kyvykkyydestään toimia erilaisissa viestintä- ja vuorovaikutustilanteissa.

Palautteen puuttumisella voi osaltaan olla vaikutuksia oppijan viestijäkuvaan. Valkosen (2003, 134) mukaan ilman kohdistettua palautetta puheviestintätaitojen harjoittelu saattaa vahvistaa epä-tarkoituksenmukaisia tapoja toimia viestintätilanteissa ja jopa heikentää oppijan viestijäkuvaa, jos se on ollut ennestään heikko. Hän käyttää esimerkkinä puheviestintäosaamisen harjoittelua osana kirjallisuuden opetusta. Esiintymistäidon harjoittelu, ryhmätyöskentely, paneelikeskustelu tai draamaharjoitus tuovat vaihtelevuutta kirjallisuuden opetukseen, mutta ilman puheviestintään liittyvää palautetta ja tavoitteita taitojen oppiminen saattaa jäädä sattumanvaraiseksi. Vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteen tehtävänä voidaan nähdä myönteisen ja realistisen viestijäkuvan tukeminen.

Oppilaalle annettava palaute nähdään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) osana jatkuvaa arviointia. Arviointi kohdistuu kolmeen kokonaisuuteen: oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 49–50). Valkosen (2003, 102–103) mukaan palaute ja arviointi ymmärretään monesti merkitykseltään yhtäläisiksi, sillä niiden tavoitteet, tavat ja kohteet voivat olla samoja. Tämä näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 48), jossa todetaan, että sekä arvioinnin että palautteen tulee perustua opetussuunnitelmassa nimettyihin tavoitteisiin, ei esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Palautteen ja arvioinnin käsitteet eivät kuitenkaan ole synonyymejä. Valkosen (2003, 102–103) mukaan arviointi kohdistuu laajempaan oppimistavoitteiden saavuttamiseen, kun taas palaute ei aina välttämättä sisällä arvioivaa näkökulmaa. Palaute voi olla esimerkiksi reaktio, aistimus tai kuvailu tilanteesta, kun taas arviointi nähdään olevan kiinteästi yhteydessä oppimistavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen. Palautteenanto voidaankin ymmärtää opetuskontekstissa arvioinnin toteuttamisen välineeksi.

Tässä tutkielmassa keskitytään opettajan antamaan palautteeseen, joka kohdistuu oppilaan vuorovaikutusosaamiseen. Palaute ymmärretään opettajan jakamaksi tiedoksi oppijan vuorovaikutusosaamisen piirteiden tehokkuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta, ja sen tavoitteena on tukea oppijan myönteistä ja realistista viestijäkuvaa. Palautteen tulee tukea arviointia ja perustua oppimistavoitteisiin. Vuorovaikutusosaamiseen kohdistuva palaute voi liittyä yhtä lailla luokkatilanteen hallintaan, opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kuin kykyyn tai osaamiseen. Opetussuunnitelman (2014, 47) mukaan opettajan antamalla palautteella on erityisen suuri merkitys oppilaan kehityksen ja oppimisen tukemiseen sekä oppilaan käsitykseen itsestään oppijana. Muita palautteen muotoja opetuksessa ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissakin (2014) mainitut itsearviointi ja vertaispalaute.

### 3.2 Palautteen ulottuvuudet

Palautetta voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Aiemman tutkimuksen perusteella (Mottet, 2008, Cusella 1989) palaute voidaan jaotella viiteen ulottuvuuteen, jotka ovat:

- sävy (myönteinen tai kielteinen)
- oikea-aikaisuus
- tarkkuus
- toistuvuus
- sensitiivisyys

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tarkemmin palautteen ulottuvuuksia opetustilanteissa annettavan palautteen näkökulmasta.

### 3.2.1 Sävy ja oikea-aikaisuus

Opetustilanteissa annettava palaute jaotellaan useimmiten myönteiseen ja kielteiseen riippuen siitä, miten tarkoituksenmukaista oppilaan käyttäytyminen tai suoriutuminen on (ks. esim. Cusella 1989, Valo 1995, Mottet 2008). Neutraalin palautteen käsitettä käytetään palautteesta, jonka sävy ei ole myönteinen eikä kielteinen. Palautteen sävyllä ilmaistaan sitä, missä määrin käyttäytyminen vastaa toivottua tai tarkoituksenmukaista suoriutumista. Positiivinen palaute annetaan, kun käyttäytyminen vastaa hyvin toivottua suoriutumista ja negatiivinen silloin, kun käyttäytyminen ei ole tarkoituksenmukaista. Palautteen sävy on usein merkittävin tekijä sille, miten palaute otetaan vastaan. (Cusella 1989.)

Myönteistä palautetta koulukontekstissa ovat tutkineet esimerkiksi Kemppainen, Pietiläinen ja Vehkakoski (2015), jotka tarkastelevat kirjallisuuskatsauksessaan opettajan antamaa kehuva palautetta tutkimuskohteena. Kehuvan palaute on heidän mukaansa myönteistä palautetta, joka ei kuitenkaan sisällä pelkkää vahvistavaa palautetta, esimerkiksi pään nyökyttelyä oppilaan vastaukselle. Kemppainen ym. (2015) toteavatkin, että opettajat antavat kehuva palautetta verrattain vähän ja että kehuva palaute on usein suuntaamatonta ja rutiininomaista. Myös Huttusen (1987) tutkimuksessa selkeästi kehuva palautetta esiintyi hyvin vähän. Hän yhdistää vähäisen kehuvan palautteen suomalaiseen viestintäkulttuuriin, jossa runsas myönteinen palaute ei ole luonteenomaista. Valkosen (2003) mukaan suomalaiseen viestintäkulttuurin ominaispiirteeksi yhdistetään toisaalta myös omien viestintätaitojen vähättely ja aliarvioiminen. Tästä herää kysymys, olisiko suomalaisessa koulussa tarvetta antaa myönteistä palautetta enemmänkin.

Morganin (2001) tapaustutkimuksessa tutkittiin opettajan antaman palautteen vaikutusta neljäs- ja viidesluokkalaisten oppilaiden motivaatioon ja opettajaan suhtautumiseen. Tutkimusasetelmassa oppilaalle annettiin tehtävä, jonka aikana ja jälkeen opettaja antoi palautetta eri tavoin. Muuttuvia tekijöitä palautteessa olivat palautteen ajoitus (työskentelyn aikana tai sen jälkeen), palautteen sävy (positiivinen tai negatiivinen) ja palautteen kohdistaminen (luokkatilanteen hallinta tai suoritus ja osaaminen). Negatiivisella luokkatilanteen hallintaan keskittyvällä palautteella aikana todettiin olevan heikentävää vaikutusta oppilaan kiinnostukseen tehtävää kohtaan, ymmärrykseen omista kyvyistään sekä positiiviseen suhtautumiseen opettajaa kohtaan. Nämä vaikutukset havaittiin, vaikka työskentelyn päätteeksi oltaisi annettu positiivista osaamiseen kohdistuvaa palautetta. Työskentelyn aikana annettu negatiivinen, toimintatapoihin kohdistettu palaute siis vaikutti oppilaan motivaatioon tehtävän aihepiiriä kohtaan ja työskentelyhalukkuuteen kyseisen opettajan kanssa. Morganin (2001) mukaan aiemmat tutkimukset osoittavat, että negatiivista, toimintatapoihin kohdistuvaa palautetta annetaan useimmiten pojille. Vaikka Morganin omassa tutkimuksessa sukupuolen vaikutus ei nousut keskeiseksi tekijäksi, tulokset osoittavat, että sukupuolen vaikutusten tietoinen huomiointi voisi olla opettajan palautteenannossa tarpeen.

Morganin (2001) mukaan aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että negatiivinen osaamiseen tai kykyyn kohdistuva palaute vaikuttaa oppilaan käsitykseen omasta osaamisestaan heikentävästi ja saattaa siten laskea oppimismotivaatiota. Negatiivinen palaute ei kuitenkaan aina ole oppimisen kannalta huono asia. Valkosen (2003) mukaan opettajan tulee palautteellaan tukea oppijan myönteistä viestijäkuvaa, mutta pelkkää positiivista palautetta antamalla opettaja voi tahtomattaan vahvistaa oppijassa vääränlaisia käsityksiä omasta osaamisestaan. Täten myös negatiivinen palaute on oppimisen ja realistisen viestijäkuvan rakentumisen kannalta tärkeää. Palautteesta tulee kuitenkin käydä rakentavasti ilmi, miten toimintaa voisi seuraavalla kerralla parantaa. Samankaltaisiin tuloksiin päätyivät Steelmanin, Levyn ja Snellin (2004) tutkimuksessaan, jossa he tutkivat työyhteisön palautekulttuurin osatekijöitä. Heidän kyselytutkimukseensa vastasi 400 työntekijää, ja tulosten perusteella työntekijät olivat tyytyväisempiä, motivoituneempia kehittymiselle ja halukkaampia pyytämään lisää palautetta, kun negatiivinen palaute kohdistui selkeästi suoritukseen ja osaamiseen. Valkosen (2003, 105) mukaan tämä ei päde ainoastaan negatiiviseen palautteeseen, vaan myös positiivisen palautteen tulee tarjota oppijalle kognitiivista haastetta, jotta tämä ymmärtäisi, mikä osaamisessa on erityisen hyvää. Toisin sanoen palautteen tulisi olla perusteltua ja kohdistettua, oli se sävyiltään positiivista tai negatiivista. Palautteen kohdistamista käsitellään tarkemmin seuraavassa alaluvussa.

Palautteen oikea-aikaisuudella tarkoitetaan sitä, miten nopeasti palaute annetaan suhteessa palautteen vastaanottajan suoritukseen (Mottet 2008). Cusellan (1989) mukaan palaute voidaan antaa toiminnan aikana, jolloin palautteen saajalla on mahdollisuus muuttaa toimintaansa palautteen perusteella tai suorituksen päätteeksi, jolloin palautteen saaja saa tietoa suoriutumisestaan jälkikäteen ja pystyy muokkaamaan toimintaansa seuraavalla kerralla. Toiminnan aikana annettavasta palautteesta käytetään viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen yhteydessä myös käsitettä välitön palaute. Valkosen (2003, 114) mukaan välitön palaute on todettu toimivaksi silloin, kun kehittämisen kohteena on käyttäytyminen tai vuorovaikutuksen osa-alue, jota hallitaan automaattisesti. Tällaisia vuorovaikutuksen osa-alueita ovat esimerkiksi katsekontakti ja äänen voimakkuus. Morganin (2001) mukaan välitön palaute voidaan kuitenkin kokea oppilaan toimintaa kontrolloivana erityisesti silloin, kun palaute on negatiivista ja toistuvaa. Kokemus siitä, että opettaja pyrkii kontrolloimaan liikaa, saattaa tällaisessa tapauksessa vaikuttaa oppilaan motivaatioon. Myös Valkosen (2003, 114) mukaan välitön palaute saattaa olla haitallista silloin, kun huomio kiinnittyy opittavan taidon kannalta epäolennaisiin asioihin, esimerkiksi palautteen saamisen aiheuttamaan jännitykseen. Opettajan tulisikin siis pystyä antamaan palautetta sekä toiminnan aikana että sen jälkeen ja osattava arvioida, mihin tilanteisiin mikäkin palaute soveltuu.

### 3.2.2 Tarkkuus ja toistuvuus

Opettajan antaman palautteen ajatellaan yleisesti tukevan ja parantavan oppilaan oppimisprosessia (esim. Mottet 2008). Palaute itsessään ei kuitenkaan automaattisesti paranna oppimista, vaan esimerkiksi sen tarkkuudella nähdään olevan vaikutusta lopputulokseen. Kluger ja DeNisi (1996) toteavat tutkimuksessaan, että palautteen kohdistamisella on vaikutusta siihen, tukeeko palaute oppilasta parempaan suoritukseen vai aiheuttaako se suorituksen heikkenemistä. Heidän tutkimuksensa tarkastelussa oli tehtävään keskittyvä palaute (*task-focused feedback*) ja sen yhteys oppilaan suoriutumiseen laatuun. Tutkimuksensa pohjalta Kluger ja DeNisi (1996) kehittivät palautteenannon teorian (*feedback intervention theory*), jonka mukaan opettajan antama palaute tukee oppimista ja edistää parempaa suoriutumista silloin, kun se on objektiivista, suoraa ja tehtävään kohdistettua. Epäsuora palaute, joka liittyy tehtävän sijaan metatason prosessiin (*meta-task processes*) tai oppijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin puolestaan saattaa hidastaa oppimista ja heikentää suoritusta, sillä se vie huomion pois itse tehtävästä. Tällaisia palautteita olivat esimerkiksi oppijaan yleisesti kohdistuva moittiminen tai kehuminen.



Aiemmassa tutkimuksessa on esitelty jako oppilaan kykyihin ja ominaisuuksiin sekä työskentelyyn ja suoriutumiseen keskittyvään palautteeseen (esim. Henderlong Corpus & Lepper 2007, Burnett & Mandel 2010, Mueller & Dweck 1998). Henderlong Corpuksen ja Lepperin (2007) tutkimuksessa käsitteet olivat yksilöön ja suoriutumiseen kohdistuva kehuminen (*person vs. performance praise*) ja Burnettin ja Mandelin (2010) sekä Muellerin ja Dweckin (1998) tutkimuksissa kykyyn ja työskentelyyn tai yrittämiseen kohdistuva palaute (*ability vs. effort feedback*). Burnettin ja Mandelin (2010) tutkimuksessa haastateltiin sekä opettajia että oppilaita alakoulussa ja tuloksena havaittiin, että nuorempien oppilaiden kanssa tehokkaampaa on yksilön kykyyn kohdistuva palaute ja vanhempien oppilaiden kanssa työskentelyyn ja yrittämiseen kohdistuva palaute. Palautetyypeillä ei kuitenkaan muuten nähty olevan suuria vaikutuksia esimerkiksi oppimistuloksiin tai motivaatioon.

Sen sijaan Muellerin ja Dweckin (1998) ja Henderlong Corpuksen ja Lepperin (2007) tutkimustuloksissa opettajan antaman palautteen kohdistamisella nähtiin olevan enemmän merkitystä. Muellerin ja Dweckin (1998) mukaan kykyyn, heidän tutkimuksessaan älykkyyteen, kohdistuvalla palautteella voi olla negatiivisia seurauksia oppilaan työskentelyyn ja motivaatioon. Oppilaat, jotka saivat kehuja älykkyydestään ajattelivat, että älykkyys on pysyvä ominaisuus, jota voidaan mitata yksilön suorituksissa. Oppilaat, joita kehuittiin työskentelystä ja yrittämisestä käsittivät älykkyyden sen sijaan ominaisuutena, johon vaikuttavat yksilön luonteenpiirteiden lisäksi tieto ja motivaatio. Lisäksi oppilaat, joita oli kehuu älykkyydestään, yhdistivät huonon suorituksen yhteydessä epäonnistumisen oman kykynsä ja älykkyytensä heikkenemiseen. Myös Henderlong Corpuksen ja Lepperin (2007) mukaan yksilön ominaisuuksiin kohdistuvaan kehuun tottuneet lapset yhdistävät herkästi epäonnistumisen siihen, että he itsessään ovat huonoja tai kykenemättömiä.

Erottelu yksilön piirteisiin ja ominaisuuksiin kohdistuvan palautteen ja toimintaan kohdistuvan palautteen välillä on tarpeellista huomioida myös vuorovaikutuksesta annettavassa palautteessa. Vuorovaikutustaidot ymmärretään tässä tutkielmassa opittavissa oleviksi taidoiksi ja käyttäytymiseksi, jolloin annettava palaute tulisi kohdistua nimenomaan toimintaan ja työskentelyyn, ei yksilön piirteisiin. Lisäksi palautteen tulisi kohdistua opetussuunnitelmassa määriteltyihin tavoitteisiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitteita on nimetty sekä laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksissa että oppiaineiden sisällöissä. Esimerkiksi 3–6-luokkien ympäristöopin yhtenä oppimistavoitteena on “tarjota oppilaalle mahdollisuuksia harjoitella ryhmässä toimimista erilaisissa rooleissa ja vuorovaikutustilanteissa, innostaa oppilasta ilmaise-

maan itseään ja kuuntelemaan muita sekä tukea oppilaan valmiuksia tunnistaa, ilmaista ja säädellä tunteitaan” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 244).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan palautetta tulisi antaa oppilaalle suhteessa oppimistavoitteisiin. Myös oppimistavoitteissa oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen on tarpeellista. Martin (2006) käsitteli tutkimuksessaan tavoitteiden asettamista suhteessa omaan parhaaseen suoritukseen (*personal best*). Tutkimukseen osallistui reilu tuhat australialaista lukio-laista viidestä eri koulusta, ja sen tarkoituksena oli testata tavoitteiden asettamista suhteessa omaan parhaaseen suoritukseen kouluympäristössä. Tutkimuksen mukaan oppilaat olivat motivoituneempia ja pystyvät saavuttamaan parhaan oppimistuloksen, kun tavoitteet on asetettu suhteessa omaan osaamistasoon. Voermanin ym. (2012) mukaan tämä huomio on relevantti myös opettajan antaman palautteen näkökulmasta. Yleisten oppimistavoitteiden sijaan oppimisen kannalta voi olla tarkoituksenmukaisempaa antaa palautetta suhteessa oppilaan itsensä asettamiin tavoitteisiin.

Palautteen toistuvuudella (*feedback frequency*) viitataan nimensä mukaisesti palautteen esiintymistiheyteen. Voerman ym. (2012) tutkivat opettajan palautteen toistuvuutta opetustilanteessa suhteessa palautteen tarkkuuteen ja muihin opettajan kommentteihin, kuten kysymyksiin ja ohjeistuksiin. Havainnointitutkimukseen osallistui 78 opettajaa toisen asteen oppilaitoksista, ja kunkin opettajan opetusta kuvattiin yhden oppitunnin ajalta. Oppitunnista valittiin kymmenen minuutin katkelma, jonka ajalta kaikki opettajan antamat palautteet luokiteltiin kohdistamattomiin (*non-specific*) positiivisiin palautteisiin, kohdistettuihin (*specific*) positiivisiin palautteisiin, kohdistamattomiin negatiivisiin palautteisiin ja kohdistettuihin negatiivisiin palautteisiin. Tulosten perusteella alle 20% opettajan kaikista kommentteista voitiin luokitella palautteeksi, ja niistä vain murto-osa oli oppimistavoitteet huomioivaa kohdistettua palautetta. Noin puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista ei antanut tarkasteluvälillä lainkaan kohdistettua palautetta. Tuloksia voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi sen perusteella, että havainnoitu osuus opettajaa kohden oli tutkimuksessa hyvin lyhyt. Voermanin ym. (2012) tulokset tukevat kuitenkin aiempia tutkimuksia, joiden perusteella opettajan antama palautetta esiintyy opetuksessa suhteellisen vähän ja se on pääosin luonteeltaan kohdistamattonta (esim. Burnett & Mandel 2010, Wong & Waring 2008, Huttunen 1987).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) jatkuvan palautteen merkitys korostuu. Opetussuunnitelmassa muun muassa linjataan, että oppilaan tulisi alusta lähtien saada oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta sekä tietoa edistymisestään ja osaamisestaan. Palautetta ohjeistetaan

antamaan osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä, ei ainoastaan virallisemmissä arviointitilanteissa. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että opettajan antama palaute opetuksessa on usein kohdistamatonta. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten opetussuunnitelman tavoitteet ja tutkimustulokset toimivasta palautteenannosta kohtaavat arkipäivän opetuksen.

### 3.2.3 Sensitiivisyys

Viidentenä palautteen ulottuvuutena pidetään palautteen sensitiivisyyttä (*feedback sensitivity*). Martinin ja Mottetin (2011) mukaan käsitteellä tarkoitetaan sensitiivisyyttä palautteen vastaanottajan näkökulmasta, toisin sanoen palautteen muotoilemista sen vastaanottaja huomioiden. Palautteen sensitiivisyyden näkökulman mukaan ihmisillä on erilainen kyky heille kohdistetun viestin tunnistamisessa, prosessoinnissa ja sisäistämisessä, minkä vuoksi sensitiivisyys on tarpeen huomioida palautteenannossa. Martin ja Mottet (2011) tutkivat opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta palautteenantotilanteessa yhdeksäsluokkalaisten latinalaisamerikkalaisnuorien keskuudessa. He saivat selville, että opettajan nonverbaalinen viestintä on yhteydessä siihen, miten oppilas ottaa palautteen vastaan. Jos nonverbaalinen viestintä on välitöntä ja tukee verbaalista viestiä, palautteen verbaalisella muotoilulla ei ollut suurta vaikutusta palautteeseen suhtautumiseen. Hienovaraisesti muotoiltu kriittinen palaute otettiin siis vastaan yhtä lailla kuin suoremmin ilmaistu. Martinin ja Mottetin (2011) mukaan välittömällä ja verbaalista viestiä tukevalla nonverbaalisella viestinnällä opettajat pystyivät luomaan hyvän yhteisymmärryksen oppilaan kanssa, minkä ansiosta heidän tarvitsi huolehtia vähemmän oppilaan suhtautumisesta palautteeseen.

Sensitiivisyyden huomioimista palautteessa on tutkittu myös emootioiden ja relationaalisten jännitteiden näkökulmasta. Tainion ja Laineen (2015) tutkivat matematiikan opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta väärin vastausten ja emootioiden näkökulmasta. Heidän tutkimuksestaan selvisi, että oppilaat esittivät väriä vastauksia määrällisesti vähän. Heidän mukaansa opettajilta odotetaan muiden asiantuntijoiden tavoin viestinnässään neutraalia professionaalista otetta, mutta samalla opetuksessa ja vuorovaikutuksessa tulisi huomioida emootiot, sillä ne ovat tärkeitä oppilaiden motiivoinnin ja oppimaan auttamisen kannalta. Luokkahuonetilanteessa opettajan kysymykseen vastaaminen on oppilaalle potentiaalinen kasvoja uhkaava tilanne, minkä vuoksi on tärkeää, että opettaja reagoi kannustavasti myös epätäydelliseen vastaukseen. Myös Kleemolan (2007) ja Huttusen (1987) tutkimuksissa oppilaiden väriä vastauksia esiintyi vähän. Tämän Kleemola (2007) päättelee johtuvan oppilaiden itesesensuurista: oppilas ei pyydä puheenvuoroa, jos ei ole varma, että vastaus

on oikea. Kleemolan (2007) aineistossa opettaja pyrkii kysymyksenasettelun avulla rohkaisemaan oppilaita esittämään epävarmojakin vastauksia. Opettaja saattaa esimerkiksi sanoa, että kysymys on vaikea ja että vastauksen ei tarvitse olla täydellisen oikein. Havainnot tukevat Frymierin ja Houserin (2000) tuloksia, joiden mukaan opettaja pystyy selkeällä ja oppilaan tunteita huomioivalla viestinnällä rakentamaan turvallista oppimisympäristöä, jossa oppilas uskaltaa esittää myös epävarmoja kysymyksiä ja vastauksia.

Gerlander ja Kostiainen (2005) esittelevät artikkelissaan opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa esiintyviä relationaalisia jännitteitä. Palautteenantoon liittyvät olennaisesti arvioinnin ja hyväksymisen välinen jännite sekä ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite. Arvioinnin ja hyväksymisen välisellä jännitteellä tarkoitetaan sitä, että opettajan pitäisi samanaikaisesti pystyä antamaan rehellistä ja arvioivaa palautetta ja viestimään oppilaalle hyväksymistä. Ilmaisemisen ja suojaamisen välinen jännite taas viittaa siihen, että opettajan tulee pystyä arvioimaan, mitä hän ilmaisee suoraan ja mitä jättää sanomatta oppilaan kunnioittamisen ja kasvojen suojelun vuoksi. Kasvojen suojele yhdistetään useimmin kielteiseen palautteeseen, mutta se voi toisaalta nousta esiin myös myönteisen palautteen yhteydessä. Esimerkiksi Burnettin ja Mandelin (2010) tutkimuksessa 60 % haastatelluista alakoulun oppilaista (n = 56) halusi saada kehuva palautetta mieluummin kahden kesken kuin koko luokan kuullen. Gerlander ja Kostiainen (2005) pitivät olennaisena myös kertomisen ja kertomatta jättämisen ajoittamista. Liian monien tai oppimisen kannalta epäolennaisien asioiden nosto väärässä vaiheessa oppimisprosessia voi lannistaa oppilasta ja haavoittaa hänen itsetuntoaan.

Sensitiivinen palautteenanto edellyttää opettajalta palautteen muotoilemista sen vastaanottajan yksilölliset piirteet huomioiden (Martin & Mottet 2011). Tukeakseen oppimista parhaiten palaute tulisi suhteuttaa yleisten oppimistavoitteiden lisäksi myös oppilaan omiin tavoitteisiin (Voerman ym. 2012, Martin 2006). Nämä periaatteet näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014): sen mukaan palautteenannossa tulisi huomioida oppimistavoitteet ja oppilaan aiempi osaaminen. Palautteen tulisi myös ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tavat oppia ja työskennellä. Opetussuunnitelman tavoitteiden ja aiemman tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että oikea-aikaisen, tarkan, sensitiivisen sekä sävyiltään ja toistuvuudeltaan tarkoituksenmukaisen palautteen antaminen vaatii opettajalta opettamiensa oppilaiden hyvää tuntemusta.

Kuten kirjallisuuskatsaus osoittaa, vuorovaikutusosaamista, vuorovaikutusta kouluympäristössä ja opettajan antamaa palautetta on tutkittu tahoillaan runsaasti. Vuorovaikutusosaamisesta annettavaa palautetta alakoulun kontekstissa sen sijaan ei ole aiemmin juuri tutkittu. Tutkielman näkökulmaan vaikuttavat osaltaan myös tuoreen opetussuunnitelman asettamat tavoitteet vuorovaikutukselle ja jatkuvalla palautteenannolle. Onkin mielenkiintoista nähdä, miten opetussuunnitelman tavoitteet näkyvät konkreettisella tasolla opetuksen arkipäivässä.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 4.1 Ongelmanasettelu

Palaute on oleellinen osa viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen harjoittelua ja oppimista (esim. Motter 2008, Hargie 2006, Valo 1995). Palautetta ja sen tehokkuutta on tarkasteltu esimerkiksi palautteen sävyn, oikea-aikaisuuden, tarkkuuden, toistuvuuden ja sensitiivisyyden näkökulmasta. Viestintän tutkimuksen näkökulmasta opettajan antamaa palautetta on tutkittu opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen ja siinä ilmenevien jännitteiden näkökulmasta (Gerlander & Kostiainen 2005, Cusella 1989). Palautteella on myös todettu olevan vaikutusta osaamisen kehittymisen lisäksi myönteiseen ja realistiseen viestijäkuvaan (Valkonen 2003).

Vuorovaikutusosaamista, vuorovaikutusta kouluympäristössä ja opettajan antamaa palautetta on tutkittu tahoillaan runsaasti. Tämän tutkielman tarkoituksena on pureutua näiden teemojen yhdistelmään eli selvittää, millaista on opettajan antama, vuorovaikutusosaamiseen kohdistuva palaute alakoulussa. Kontekstina on vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelma, jossa vuorovaikutus nähdään oppimisen välineenä ja tavoitteena sekä laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien että eri oppiaineiden, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden yhteydessä. Tutkimusongelmaa lähestytään tutkimalla, mihin vuorovaikutusosaamisen osa-alueisiin palaute kohdistuu, missä tilanteissa sitä annetaan ja millaista se on sisällöltään. Lisäksi selvitetään, mitä erityispiirteitä vuorovaikutustaitoihin kohdistuvaan palautteenantoon liitetään. Tutkimusongelma on:

Millaista palautetta opettaja antaa oppilaiden vuorovaikutusosaamisesta?

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajan opetuksessa antama palaute on usein neutraalia ja kohdistamatonta (Huttunen 1987, Burnett & Mandel 2010, Wong & Waring 2008). Palautteenantoa on jaoteltu muun muassa sen perusteella, kohdistetaanko se yksilön ominaisuuksiin ja kykyyn vai työskentelyyn ja yrittämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 49–50) mukaan arvioinnin tulee kohdistua oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Palaute nähdään arvioinnin osana, ja sen tulisi olla jatkuvaa. Vuorovaikutusosaamisen voidaan ajatella liittyvän yhtä lailla oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Täten ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyritään selvittämään palautteen kohdistamista:

1. Mistä oppilaan vuorovaikutusosaamisen osa-alueista opettaja antaa palautetta?

Opettajan palautteenantoa on aiemmassa tutkimuksessa lähestytty tilanteen näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena on ollut esimerkiksi palaute esiintymistilanteen yhteydessä (Valo 1995) ja oppilaan esittämän väärän vastauksen yhteydessä (Tainio & Laine 2015). Tässä tutkimuksessa ei keskitytä yksittäiseen tilanteeseen, vaan halutaan selvittää, missä kaikissa eri tilanteissa vuorovaikutusosaamiseen liittyvää palautetta annetaan. Kysymykseksi nousee, rajoittuuko opettajan vuorovaikutukseen liittyvä palautteenanto joihinkin tiettyihin opetustilanteisiin tai työskentelymuotoihin. Toinen tutkimuskysymys on:

2. Millaisissa opetustilanteissa ja työskentelymuodoissa opettaja antaa oppilaille vuorovaikutusosaamiseen liittyvää palautetta?

Opettajan antamaa palautetta on lähestytty myös palautteenannon keinojen ja muodon näkökulmasta. Myönteistä palautetta voi antaa monisanaisesti kuvailemalla tai lyhyillä vahvistavilla kommentteilla kuten *hyvä* tai *oikein* sekä nonverbaalisti esimerkiksi päättämällä (esim. Kempainen ym. 2015). Sekä myönteisen että kielteisen palautteen yhteydessä tutkimuksissa on mainittu sensitiivisyys ja tunteiden huomioiminen (Tainio & Laine 2015, Burnett & Mandell 2010, Gerlander & Kostainen 2005). Palautteenantoa lähestytään tässä tutkielmassa viestinnän näkökulmasta, joten oleellista on tarkastella palautteenannon verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja. Kolmas tutkimuskysymys on:

3. Millaista verbaalista ja nonverbaalista palautetta opettaja antaa oppilaiden vuorovaikutusosaamisesta?

Viestinnän tieteenalalla vuorovaikutustaidot ymmärretään minkä tahansa muun osaamisalueen tavoin opittavissa ja kehitettävissä oleviksi taidoiksi. Kuitenkin vuorovaikutustaitoihin liitetään usein myös ajatus siitä, että ne ovat osa ihmisen luonnetta ja kehittyvät itsestään keskinäisessä kanssakäymisessä (Valkonen 2003). Viimeiseksi halutaan selvittää, millä tavoin tämä ajatus näkyy vuorovaikutusosaamisesta annettavassa palautteessa ja millaisia muita mahdollisia erityispiirteitä opettajat yhdistävät palautteenantoon. Neljäs tutkimuskysymys on:

4. Mitä erityispiirteitä opettajat liittävät vuorovaikutusosaamisesta annettavaan palautteeseen?

## 4.2 Tutkielman lähtökohdat

Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia, millaista palautetta opettaja antaa oppilaiden vuorovaikutusosaamisesta. Tutkimuskysymyksissä pyritään selvittämään, milloin ja millaisin keinoin palautetta annetaan, mihin se kohdistetaan ja mitä erityispiirteitä vuorovaikutustaitoihin kohdistuvassa palautteenannossa nähdään. Tutkimuksen kohteena ovat siis kokemukset, näkemykset ja tulkinnat, joten tieteenfilosofisilta lähtökohdiltaan tämä tutkielma ankkuroituu fenomenologis-hermeneuttiseen traditioon. Laineen (2015) mukaan fenomenologinen traditio perustuu ajatukseen ihmisten yksilöllisistä kokemuksista, jotka rakentuvat merkityksistä. Hermeneuttinen tutkimus taas kohdistuu ilmaisuihin ja niistä tehtyihin tulkintoihin. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija tiedostaa oman esiymmärryksensä tutkittavaan aiheeseen ja kohdistaa kiinnostuksensa yleistysten tekemisen sijaan tutkimuskohteen ainutkertaisuuteen ja ainutlaatuisuuteen. Laine (2015, 32) mainitsee esimerkkinä opettajuuden tutkimisen: opettajat, oppilaat ja opetustilanteet ovat aina erilaisia, minkä vuoksi tutkimuksen kohteiden näkemykset tai piirteet eivät ole induktiivisesti yleistettävissä kaikkiin opettajiin. Havainto pätee hyvin tähän tutkielmaan, sillä kohteena ovat alakoulun opettajat.

Tämän tutkielman aineisto kerättiin kahden eri menetelmän avulla. Opettajien omia näkemyksiä ja kokemuksia selvitettiin teemahaastattelulla, minkä lisäksi opettajan viestintää tarkasteltiin havainnoimalla opetustilanteita. Tulkinnat pohjautuvat siis haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin sekä tutkijan tekemiin havaintoihin havainnoitujen oppituntien aikana. Tieteenfilosofisten lähtökohtien ja menetelmävalintojen perusteella voidaan todeta, että tutkimusote on kvalitatiivinen eli laadullinen.

Ronkaisen ym. (2011, 81–84) mukaan merkitysten keskeisyys ja subjektiivisuuden huomioiminen ovat ominaisia piirteitä laadulliselle tutkimukselle. Aineistosta tehtyjen tulkintojen teossa pyritään kuitenkin siihen, että johtopäätökset viedään alkuperäistä käsitteellisemmälle tasolle. Tässä tutkielmassa analysoidaan perusteellisesti varsin pieni määrä tapauksia, mikä on myös laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Eskola & Suoranta 2014, 18). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2015, 161) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti, sillä lähtökohhta on moninaisen, todellisen elämän kuvaaminen. Tapauksia käsitellään ainutlaatuisina, ja tutkimuksen kohdejoukko valitaan tarkoituksen mukaan. Objektiivisuutta ei ole mahdollista saavuttaa, eikä se ole toisaalta laadullisen tutkimuksen tavoitekaan.



### 4.3 Aineiston kerääminen, käsittely ja analyysi

Aineisto kerättiin haastattelemalla alakoulun opettajia ja havainnoimalla heidän oppituntejaan. Tässä tutkielmassa on siis käytetty useampaa aineistonkeruumenetelmää, joten kyseessä on menetelmätriangulaatio. Grönroosin (2007, 155–156) mukaan havainnointia voidaan yhdistää onnistuneesti esimerkiksi haastatteluaineistoon, ja parhaimmillaan havainnoinnin avulla voidaan syventää haastattelun avulla saatuja tietoja. Kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttö on tässä tutkielmassa perusteltua, sillä tutkimuskysymyksiin vastaaminen edellyttää tietoa sekä opettajien näkemyksistä ja kokemuksista että ulkopuolisia havaintoja ja tulkintoja heidän palautteenannostaan ja luokkahuoneen vuorovaikutuksesta. Triangulaatiota käytetäänkin usein silloin, kun uskotaan, että useampi tutkimusmenetelmä tuo tutkimukselle lisää kattavuutta ja luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2014, 69). Aineistoja käsiteltiin ja analysoitiin erillään, ja lopuksi niistä tehdyt havainnot pyrittiin asettamaan yhtenäiseen kokonaiskuvaan.

#### 4.3.1 Haastatteluaineisto

Tutkielmaa varten haastateltiin kuutta alakoulun luokanopettajaa tamperelaisista kouluista. Haastateltavien etsinnässä otettiin ensin yhteyttä sähköpostitse tamperelaisten koulujen rehtoreihin, jotka välittivät viestin eteenpäin opettajilleen. Saatteessa kerrottiin, että tutkimukseen haetaan 2–6-luokkien luokanopettajia, joita voisi haastatella ja joiden oppitunteja saisi tulla havainnoimaan 2–4 oppitunnin ajan. Luokat rajattiin alakoulun toisesta luokasta kuudenteen luokkaan, sillä ensimmäisen luokan ajateltiin olevan vielä enemmän koulunkäynnin harjoittelua. Tutkielman aiheeksi kerrottiin oppilaan vuorovaikutustaidot ja niistä annettava palaute perusopetuksen uuden opetussuunnitelman kontekstissa. Omatoimisesti mukaan ilmoittautui kaksi opettajaa, minkä jälkeen otettiin yhteyttä suoraan opettajiin eri kouluista. Yhtä lukuun ottamatta kaikki henkilökohtaisesti mukaan pyydyt opettajat vastasivat kutsuun myönteisesti. Tutkielmaan valikoituneet kuusi opettajaa olivat iältään 26–62-vuotiaita, ja neljä heistä oli naisia ja kaksi miehiä. He olivat neljästä eri koulusta ja opettivat parhaillaan alakoulun toista, kolmatta tai neljättä luokkaa. Neljä haastateltavista työskenteli Tampereen kaupungin kouluissa ja kaksi Tampereen yliopiston normaalikoulussa. Yksi neljästä Tampereen kaupungin kouluissa työskentelevistä opettajista opetti lasten omatoimista oppimista painottavaa montessoriluokkaa. Heillä oli takanaan työvuosia opettajana vajaasta kahdesta vuodesta 33 vuoteen.

Haastattelut toteutettiin maaliskuussa 2017 kunkin opettajan koululla luokkahuoneessa tai kokoustilassa. Ennen haastattelua haastateltaville kerrottiin, että haastattelu tallennetaan myöhempiä litterointia varten ja että haastateltavien anonymiteetti tullaan varmistamaan koko tutkimusprosessin ajan. Alussa kerrattiin myös haastattelun aihe ja avattiin muutamalla esimerkillä käsitettä vuorovaikutusosaaminen. Haastateltaville painotettiin, että aiheesta saa kertoa täysin vapaasti omien kokemusten ja näkemysten perusteella. Hirsjärven ym. (2015) mukaan haastattelun etu muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna onkin sen tilannekohtainen joustavuus. Haastateltavan on mahdollista kertoa näkemyksiään omin sanoin, ja häneltä on mahdollista pyytää lisäperusteluja vastauksiin. Haastateltava voi myös kertoa aiheesta laajemmin kuin on ennakoitu.

Tämän tutkielman menetelmäksi valittiin teemahaastattelu, sillä tutkimuskysymysten kannalta on tarkoituksenmukaista, että teemakokonaisuudet ohjaavat haastattelun kulkua mutta haastateltavalla on kuitenkin tilaa puhua varsin vapaasti. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 47–48) mukaan teemahaastattelussa kysymysten tarkalla muodolla ja järjestyksellä ei ole niin suurta merkitystä kuin esimerkiksi lomakehaastattelussa, vaan haastattelussa olennaista on eteneminen keskeisten teemojen varassa. Haastattelu perustui teemahaastattelurunkoon (LIITE 1), jonka mukaiset teemat käytiin läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Haastatteluaineistosta pyrittiin löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin 1, 2 ja 4 sekä täydentävästi myös tutkimuskysymykseen 3. Teemat muodostettiin tutkimuskysymysten perusteella, ja ne olivat vuorovaikutusosaaminen, palautteen antaminen opetuksessa ja palaute vuorovaikutusosaamisesta. Teemojen kysymyksiä saatettiin esittää haastateltaville hieman eri järjestyksessä tilanteesta riippuen.

Haastattelun päätteeksi kysyttiin haastateltavan taustatiedot. Teemahaastattelun joustavan luonteen vuoksi haastateltavat puhuivat eri teemoista eri verran, ja haastattelujen kokonaiskesto vaihteli 20 minuutista 42 minuuttiin. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin nauhoitteen perusteella. Tutkielmassa käytettyjen tekstisitaattien välimerkit on lisätty ainoastaan lukemisen helpottamiseksi. Sitaatit on koodattu haastateltavan mukaan H1–H6, ja mainittujen oppilaiden nimet on muutettu sekä haastattelu- että havainnointiaineiston sitaateissa. Yhteensä litteroitua aineistoa muodostui 50 A4-arkkia Times New Roman -fontilla koossa 12 ja rivivälillä 1.

Aineistoon perusteellisen tutustumisen jälkeen aineistoa jäsenneltiin teemoittelun avulla etsimällä haastateltavien puheesta toistuvia teemoja. Tätä vaihetta Ronkainen ym. (2011, 124) kuvaavat analyttisen prosessin ensimmäiseksi vaiheeksi, jossa aineistoon perusteellisen tutustumisen jälkeen

sitä pilkotaan, jäsenetään ja järjestetään. Tässä tutkielmassa toistuvia teemoja pyrittiin etsimään tutkimuskysymysten kannalta oleellisesta näkökulmasta. Litteroituja haastatteluja luettiin läpi, ja niistä merkattiin ylös kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyviä lausumia. Esimerkiksi palautteenannon tilanteiden alle merkattiin kaikki ne lausumat, joissa palautteenantoa kuvailtiin jollain lailla tilannesidonnaiseksi. Seuraavaksi tutkimuskysymyksen alle kootuista havainnoista pyrittiin löytämään yhdistäviä teemoja. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 103) kuvailevat tätä vaihetta merkityskokonaisuuksien hahmottamiseksi. Esimerkiksi palautteenannon tilanteihin liittyvistä lausumista löydettiin kolme teemaa eli merkityskokonaisuutta, jotka ovat jatkuva, tilanteeseen sitomaton palaute, toiminnallisissa tilanteissa annettava palaute ja arviointitilanteissa annettava palaute.

Havaintojen listaamisen ja jäsentämisen perusteella yhdeksi palautteenannon tilanteiden teemaksi muodostui siis tilanteeseen sitomaton palaute. Oletettua laajempien merkityskokonaisuuksien muodostuminen voidaankin nähdä laadullisen analyysin vahvuudeksi. Aineistoa voidaan lähestyä myös teorian antamien raamien näkökulmasta. Eskolan ja Suorannan (2014, 19) mukaan tätä kutsutaan teorialähtöiseksi analyysiksi. Vastakohta on puhtaasti aineistolähtöinen analyysi, jossa analyysi tehdään irrallaan teorian asettamista ennakko-olettamuksista tai määritelmistä. Tässä tutkielmassa aineistoa pyrittiin käsittelemään ilman teorian ennakko-olettamuksia, mutta pohdintaosuudessa tulokintojen tueksi havainnoja pyritään kytkemään ja vertaamaan aiempaan kirjallisuuteen. Tässä tutkielmassa aineiston ja teorian suhdetta kuvaa parhaiten teoriasidonnaisuus. Eskolan (2015, 188–192) mukaan teoriasidonnaisen analyysi ei suoraan pohjaudu teoriaan, mutta siinä on teoreettisia kytkentöjä. Tämän tutkielman analyysi voidaan siten nähdä teoria- ja aineistolähtöisen analyysin välimuotona.

#### 4.3.2 Havainnointiaineisto

Toisena aineistonkeruumenetelmänä käytettiin havainnointia. Kaikki kuusi tutkimuksessa mukana ollutta opettajaa osallistuivat sekä haastattelu- että havainnointiosuuteen. Neljä tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli Tampereen kaupungin kouluissa, joten ennen aineiston keräämistä havainnointia varten haettiin tutkimuslupa Tampereen kaupungilta sähköisellä lomakkeella. Kaksi tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli yliopiston normaalikoulussa, joten näissä tapauksissa lupa haettiin normaalikoulun rehtorilta. Tutkimuslupaa ei ollut tarpeen hakea oppilaiden vanhemmilta, sillä oppitunteja ei nauhoitettu ja tarkastelun kohteena oli ensisijaisesti opettajan, ei oppilaiden toiminta. Jokaisen opettajan opetusta havainnoitiin 2–4 oppitunnin ajan, ja havainnointi-

aineistoa kertyi yhteensä 19 oppitunnin ajalta. Suurin osa havainnoituista oppitunneista oli äidin-kielen ja matematiikan tunteja, ja lisäksi mukana oli yksittäisiä musiikin, käsityön ja kuvataiteen tunteja. Tilannekohtaisten tekijöiden vaikutuksen minimoimiseksi jokaisen osalta havainnoitavana oli vähintään kahden eri oppiaineen tunteja. Kolmen tutkimukseen osallistuneen opettajan kohdalla havainnoinnit suoritettiin saman päivän aikana, ja kolmen kohdalla kahden päivän aikana. Aikataulustyistä yksi havainnoinneista toteutettiin haastattelun jälkeen, mutta muiden viiden haastateltavan kohdalla opetuksen havainnointi suoritettiin ennen haastattelua. Tutkija ei havainnoinnin aikana aktiivisesti osallistunut luokkatilanteeseen, mutta hänen läsnäolonsa syy oli opettajalla ja oppilailla tiedossa.

Luokkahuoneen vuorovaikutusta on tutkittu aiemmin systemaattisen havainnoinnin keinoin (esim. Tainio & Laine 2015, Kleemola 2007). Systemaattisessa havainnoinnissa tutkija on usein tehtävään koulutettu, ja havainnoinnissa lasketaan piirteiden esiintyvyysherkertoja ja käytetään apuna arviointiskaaloja (Hirsjärvi ym. 215–216). Toinen havainnoinnin laji on osallistuva havainnointi, jonka Grönfors (1982, 87–88) jakaa neljään osallistumisen asteeseen: havainnointiin ilman varsinaista osallistumista, osallistuvaan havainnointiin, osallistavaan havainnointiin eli toimintatutkimukseen ja piilohavainnointiin (Eskolan & Suorannan 2014, 101 mukaan). Tässä tutkielmassa havainnointi voidaan nähdä systemaattisen ja osallistuvan havainnoinnin yhdistelmänä. Systemaattisen havainnoinnin keinona tässä tutkielmassa on käytetty palautteiden esiintymiskertojen laskemista havainnointikehikon avulla. Palautteiden systemaattinen jäsentely havainnointikehikon avulla voidaan nähdä tärkeänä selkeän kokonaiskuvan hahmottamiseksi varsinkin siksi, että havainnointitilannetta ei videoitu tai äänitetty. Osallistuvaan havainnointiin viittaa se, että tutkija oli fyysisesti läsnä havainnointitilanteessa, vaikka ei varsinaisesti osallistunut opetustilanteeseen. Tutkijan läsnäolo oli kuitenkin kaikilla opetustilanteeseen osallistuvilla tiedossa, joten on mahdollista, että sillä on ollut jonkinlaista vaikutusta normaaliin luokkahuonetilanteeseen.

Havaintojen jäsentely toteutettiin havainnointikehikon (LIITE 2) avulla. Havainnoinnilla pyrittiin hakemaan vastauksia tutkimuskysymyksiin 1–3, joten havainnointikehikko muodostettiin näiden aiheiden pohjalta (opetustilanne, palautteenannon tapa ja palautteen kohdistaminen). Lisäksi palautteen piirteiden (esim. kysymys, käsky tai huomautus) ja vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueiden (esim. kuunteleminen, mielipiteen ilmaiseminen) muodostamisessa hyödynnettiin aiempaa kirjallisuutta. Havainnoinnin aikana kehikkoon kirjattiin kaikki opettajan antamat, vuorovaikutusosaamiseen liittyvät palautteet, joita oppituntien aikana ilmeni. Vaikka havainnoinnin pohjana toimi ha-

vainnointikehikko, opettajan antamaa palautetta pyrittiin tarkkailemaan mahdollisimman avoimesti. Ennen varsinaista havainnointia havainnointikehikon toimivuutta testattiin tekemällä esihavainnointia neljän eri luokan oppitunneilla yhteensä seitsemän tunnin ajan. Esihavainnoinnin perusteella havainnointikehikkoon tehtiin muutoksia. Esimerkiksi esihavainnoinnin aikana huomattiin, että palautteet ehtii tilanteessa useimmiten kirjoittamaan sanatarkasti ylös, joten palautteen kirjaamiselle lisättiin kehikkoon oma osio. Lisäksi joitain vuorovaikutuksen osa-alueita, työskentelymuotoja ja verbaalisen viestinnän tyyppejä yhdistettiin yhteisen kategorian alle niiden samankaltaisuuden ja harvan esiintymisen vuoksi.

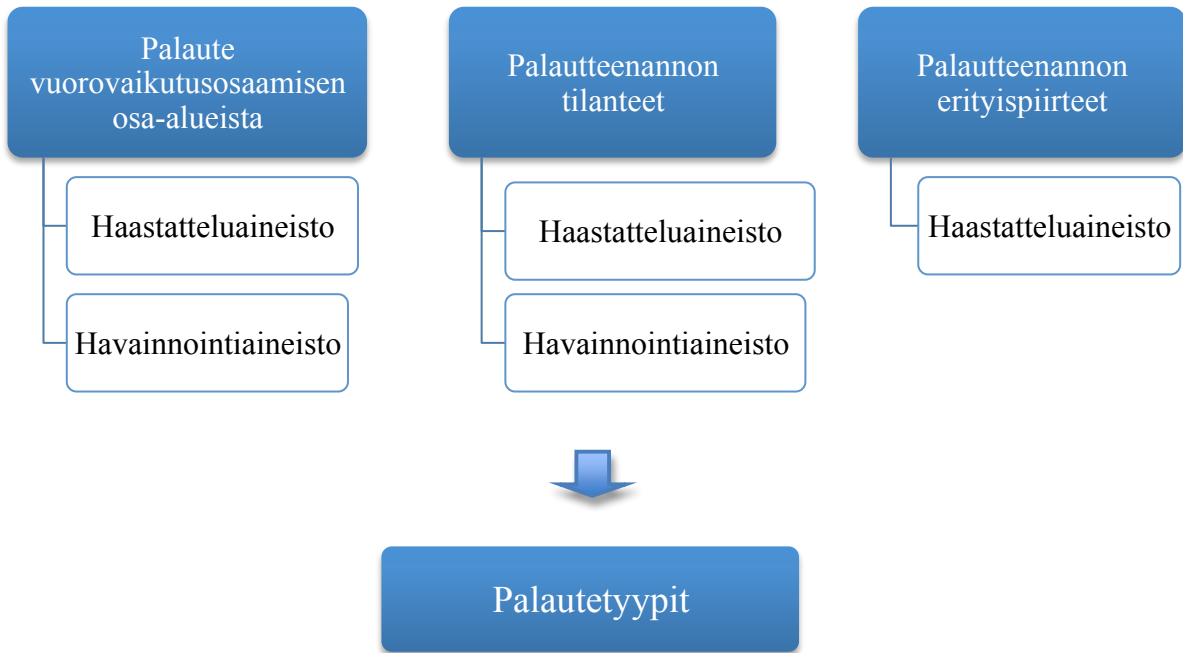
Havainnointitilanteessa ideaalia olisi se, että tutkija ei vaikuttaisi havainnoitavan tilanteen kulkuun millään lailla, mikä on kuitenkin lähes mahdotonta. Tämä voidaan nähdä havainnoinnin heikkoudeksi samoin kuin se, että tehdyt havainnot ovat aina subjektiivisia. (Eskola & Suoranta 2014, 103–104). Hirsjärvi ym. (2015, 213) myös toteavat, että luokkahuonetutkimuksessa on havaittu, että tutkijan läsnäolo muuttaa sekä opettajan että oppilaiden käyttäytymistä. Vaikutusta on pyritty vähentämään siten, että tutkija on vierailut luokassa useampia kertoja. Tällöin oppilaat ja opettaja ovat ehtineet tottua tutkijan läsnäoloon ennen varsinaisen havainnoinnin aloittamista. Tässä tutkielmassa tutkijan vaikutus havainnointitilanteeseen on pyritty minimoimaan juuri esihavainnoinnin avulla, jolloin varsinaisen havainnoinnin alkaessa opettaja ja oppilaat olivat jo jokseenkin tottuneita tutkijan läsnäoloon. Niiden luokkien kohdalla, joissa ei tehty esihavainnointia, vietettiin kuitenkin yhdestä kahteen oppituntia oppitunteja seuraten ennen varsinaisen havainnoinnin aloittamista. Tutkijan vaikutusta pyrittiin myös minimoimaan sijoittumalla luokkatilaan siten, että läsnäolo vaikuttaisi mahdollisimman vähän luokkatilanteen normaaliin kulkuun. Lisäksi havainnointikehikon käytöllä pyrittiin siihen, että kaikilla oppitunneilla pystyttäisiin keskittymään mahdollisimman hyvin tutkimuksen kannalta olennaisiin huomioihin.

Heikkouksistaan huolimatta havainnoinnin avulla on mahdollista päästä luonnollisiin ympäristöihin ja saada näin ollen välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden ja ryhmien käyttäytymisestä tietyssä kontekstissa, mikä voidaan nähdä menetelmän vahvuudeksi. Parhaimmillaan havainnoinnin avulla saadaan myös tietoa siitä, toimivatko ihmiset siten kuin väittävät toimivansa. (Hirsjärvi ym. 2015, 212–213). Grönforsin (2007, 154) mukaan kysymällä tutkittavalta tietystä tavasta tai käyttäytymisestä voidaan saada tietoa aiheeseen liittyvästä normista, mutta vasta havainnoinnin avulla voidaan saada selville, noudatetaanko normia. Tässä tutkielmassa onkin kiinnostavaa nähdä, missä määrin opettajan itse kertomat asiat ja opetustilanteessa tehdyt havainnot tukevat toisiaan. Grönfors (2007, 155)

myös toteaa, että havainnointi soveltuu menetelmäksi silloin, kun halutaan saada ilmiöstä monipuolista tietoa lukuisine yksityiskohtineen. Esimerkkinä hän käyttää lasten päiväkodin arkea, josta on vaikea saada syvällistä tietoa muuten kuin havainnoimalla. Tästä näkökulmasta katsottuna kouluarjen moninaisen vuorovaikutuksen tarkastelu on jo itsessään yksi perustelu sille, miksi havainnointi on tässä tutkielmassa tarkoituksenmukainen aineistonkeruumenetelmä.

Havainnointiaineistoa kertyi 19 oppitunnin ajalta, jotka olivat kestoaltaan 45 minuuttia. Näiltä oppitunneilta kirjattiin havainnointikehikoihin yhteensä 175 erillistä palautetta. Havainnointiaineisto kirjattiin havainnoinnin jälkeen Excel-taulukkoon, jossa sitä käsiteltiin ja analysoitiin. Grönforsin (2007, 164) mukaan havainnointiaineiston analyysi ei olennaisilta osin poikkea esimerkiksi teema-haastattelun analyysistä, sillä molemmissa käsitellään sanoja numeroiden sijasta. Tässä tutkielmassa palautteet eli verbaaliset ja nonverbaaliset vuorovaikutusteot luokiteltiin jo havainnointitilanteissa eri kategorioihin, joten analyysin voidaan nähdä alkaneen jossain määrin jo havainnointitilanteessa. Varsinaisessa analyysivaiheessa tehtiin ensin havaintoja palautteiden määristä suhteessa eri kategorioihin (mihin vuorovaikutusosaamisen osa-alueeseen palaute kohdistuu, missä opetustilanteessa palaute annetaan, millä tavoin palaute annetaan verbalisesti ja nonverbaalisesti). Sen jälkeen syvennyttiin tarkemmin siihen, millaisia kunkin kategorian palautteet olivat. Tällöin jokaisesta kategoriasta pyrittiin löytämään esiin nousevia piirteitä, jotka liittyvät tutkimuskysymyksiin ja aineiston perusteella määrittävät kyseistä kategoriaa. Analyysitapana käytettiin siis teemoittelua.

Kokonaisuudessaan analyysi ja tulosten esittäminen rakentui siten, että tuloksia käsiteltiin kolmessa eri osassa, vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteen, palautteenannon tilanteiden ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvän palautteenannon erityispiirteiden näkökulmasta. Vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden yhteydessä haettiin vastauksia tutkimuskysymyksiin 1 ja 3 sekä haastattelu- että havainnointiaineistoa hyödyntäen. Palautteenannon tilanteissa keskityttiin tutkimuskysymyksiin 2 ja 3 niin ikään molempia aineistoja hyödyntäen. Palautteenannon erityispiirteet käsitteli tutkimuskysymystä 4 haastatteluaineiston näkökulmasta. Analyysin perusteella näkökulmien sisältä oli löydettävissä yhtenäisyyksiä, joista muodostettiin kolme palautteenannon tyyppiä. Palautteenannon tyypit kokoavat näin ollen yhteen keskeisimmät tulokset yli tutkimuskysymysten rajojen. Analyysin eteneminen on nähtävissä kuviossa (KUVIO 1):

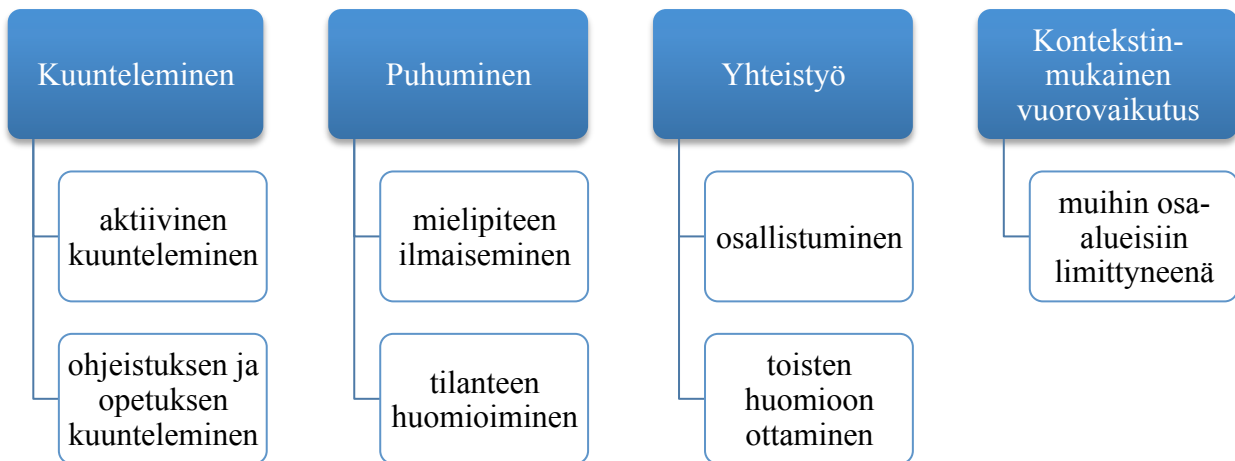


KUVIO 1. Analyysin eteneminen.

## 5 TULOKSET

### 5.1 Palaute vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueista

Tässä alaluvussa eritellään aineistoista ilmeneviä vuorovaikutusosaamisen osa-alueita ja niitä verbaalisia ja nonverbaalisia keinoja, joilla palautetta annetaan kustakin osa-alueesta. Tässä alaluvussa pyritään siten löytämään vastauksia tutkimuskysymyksiin 1 ja 3. Vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen haetaan molemmista aineistoista, ja kolmannen tutkimuskysymyksen selvittämisessä keskitytään havainnointiaineistoon. Havainnointikehikon, haastatteluaineistosta nousseiden teemojen sekä aiemman tutkimuksen (esim. Valkonen 2003, Nyfors 2000) perusteella muodostettiin neljä keskeistä vuorovaikutusosaamisen osa-alueita. Nämä osa-alueet ovat kuunteleminen, puhuminen, kontekstinmukainen vuorovaikutus ja yhteistyötaidot. Haastattelu- ja havainnointiaineistot analysoidaan erillään, ja luvun lopussa molemmista aineistosta löydetyt keskeisimmät havainnot pyritään asettamaan yhtenäiseen kokonaiskuvaan. Teemojen muodostuminen on nähtävissä kuviossa (KUVIO 2).



KUVIO 2. Vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden jakautuminen teemoittain. Samoja osa-alueita tarkasteltiin sekä haastattelu- että havainnointiaineistoista.



### 5.1.1 Haastatteluaineiston tulokset

Kaikki haastateltavat mainitsivat kuuntelemisen vuorovaikutuksen osa-alueena, josta annetaan palautetta jatkuvasti koulun arjessa. Haastatteluaineistoista ilmenevä kuuntelemiseen kohdistuva palaute on jaoteltavissa kahteen keskeiseen alateemaan: aktiiviseen, keskustelutaitoon liittyvään kuuntelemiseen ja ohjeistuksen tai opetuksen kuuntelemiseen.

Aktiivinen, keskustelutaitoon liittyvä kuunteleminen ymmärrettiin haastatteluaineiston perusteella vastavuoroiseksi toiminnaksi. Palautetta kerrottiin annettavan muun muassa siitä, jos oppilas osaa keskustelutilanteessa kuunnella toista ja sen jälkeen esittää oman ajatuksensa fiksusti ja siitä, että oppilas antaa toiselle mahdollisuuden sanoa mielipiteensä keskeyttämättä. Vastavuoroisuuden merkitys näkyy selkeimmin seuraavassa aineistoesimerkissä, jossa kuuntelun taitoa korostettiin vuorovaikutustaitojen arvioinnissa:

H5: esimerkiksi siinä kun meidän todistuksessa arvioidaan se niinku vuorovaikutustaidot niin mä oon niinku, sanonu heti ekalla luokalla niille että, et sellanen joka ei osaa kuunnella nii se ei oo erittäin hyvä ikinä, et se vuorovaikutus on iso taitojen paketti, ja se että on innokas esiintyjä ja puhuu paljon, ei oo erittäin hyvä. Vaan et siinä pitää olla myös se vastavuoroisuus. Ja, siis huoltajat on ollu tosi tyytyväisiä (nauraa) siitä että joo tää on meillä kotona ihan sama juttu (nauraa). Että tärkeätä on oppia myös se kuuntelemisen taito.

Aktiiviseen kuuntelemiseen kohdistuvan palautteen lisäksi haastateltavat kertoivat antavansa palautetta ohjeistukseen tai opetukseen liittyvästä kuuntelemisestä. Tällaisesta palautteesta puhuttaessa haastateltavien kuvailuissa toistuivat kärsivällisyyteen viittaavat ilmaisut kuten *kuuntele loppuun* ja *malta kuunnella*. Ohjeistuksen tai opetuksen kuuntelemiseen liitettiin keskittyminen ja rauhoittuminen, ja kuunteleminen nähtiin häiritsemisen tai meluamisen vastakohtana. Toisin sanoen kuunteleminen rinnastettiin tilanteessa hiljaa olemiseen.

Palaute ohjeistuksen tai opetuksen kuuntelemisestä liittyi haastateltavien puheessa monesti kontekstinmukaisesta vuorovaikutuksesta annettavaan palautteeseen. Kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen kohdistuvalle palautteelle tyypillistä oli puhe vuoron odottamisesta. Vuoron odottaminen ja kuunteleminen limittyivät haastateltavien puheessa: he saattoivat esimerkiksi puhua kuuntelemisestä, mutta kuvaillessaan palautteenannon tilannetta palaute kohdistui kuitenkin enemmän oman vuoron odottamiseen ja tilan antamiseen muille. Kuuntelemisen taidon ja kontekstinmukaisen vuorovaikutuksen sekoittuminen kiteytyy aineistoesimerkissä, jossa haastateltava kuvailee kuuntelutaitoa ensisijaisesti hiljaa olemisena ja vuoron odottamisena:

H4: se on varmaan se kuuntelun taidot, sitä nyt joutuu harjottelemaan ainaki näiden tokaluokkalaisten kanssa vielä että, että anna niinkun, puheenvuoro tai malta kuunnella että se on varmaan se. Että antaa sille toiselle sen mahdollisuuden niinku sanoo sen oman mielipiteen eikä käy päälle niinku (nauraa)

Haastatteluaineistoista ilmenevä puhumiseen kohdistettu palaute liittyi useimmiten oppilaan kykyyn ilmaista oma mielipiteensä sekä kykyyn huomioida kuulijat ja tilanne. Haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että oppilas pystyy ilmaisemaan omaa ajatteluaan tilanteessa. Tätä kuvattiin esimerkiksi oman ajatuksen esilletuomiseksi, oman ajattelun prosessoimiseksi ja oman puheoikeuden käyttämiseksi. Oman ajattelun ilmaisemisesta annettavan palautteen ydin kiteytyy haastatteluaineiston esimerkissä, jossa opettaja kuvailee potentiaalista palautteenannon tilannetta:

H6: eli miten oppilas niinkun kertoo siitä omasta ajattelustaan taikka siitä miten on johonkin lopputulokseen päässyt niin kylhän ne on ihan mielettömän hienoja palautteenannon paikkoja.

Puhumiseen kohdistuvassa palautteessa keskeiseksi tekijäksi muodostui myös tilanteen huomioiminen. Haastatteluissa palautetta kuvattiin annettavan esimerkiksi siitä, miten oppilas osaa ilmaista mielipiteensä niin, että toinen ymmärtää ajatuksen, miten oppilas osaa puhuessaan lukea tilannetta ja miten oppilas osaa puheessaan huomioida suuremman kuulijajoukon. Useampi haastateltava mainitsi perustelemisen yhdeksi tärkeäksi alakouluikäisen vuorovaikutusosaamisen alueeksi, mutta vain yksi mainitsi antavansa siitä erityisesti palautetta. Haastatteluaineiston mukaan opettajien palaute keskittyikin puhumisessa enemmän mielipiteen ilmaisun rohkeuteen ja kuulijoiden huomioimiseen kuin puheen sisällön perustelemiseen.

Haastatteluaineistosta ilmenevä yhteistyötaitoista annettava palaute on jaoteltavissa ryhmätyöskentelyyn osallistumiseen ja toisen huomioon ottamiseen kohdistuvaan palautteeseen. Haastateltavat kertoivat antavansa työskentelyyn osallistumiseen liittyvää palautetta oppilaan osallistumisen valmiudesta ja määrystä, ryhmän jäsenten osallistumisen tasapuolisuudesta ja siitä, miten oppilas käyttää puheoikeutensa ryhmässä. Yhteistyötaitoista annettava palaute kohdistui paljolti siihen, miten toisten kanssa työskennellään tavoitteellisesti. Yhden haastateltavan kuvauksen mukaan ryhmätyöskentelyssä opettajan rooli on vahtia työskentelyn etenemistä ja patistaa oppilaita osallistumiseen. Toinen kertoi osallistumisesta annettavan palautteen olevan tärkeää, sillä ilman palautetta osa oppilaita ei osallistuisi yhteistyöhön lainkaan.

Toisen huomioon ottamisesta kerrottiin annettavan enimmäkseen positiivista palautetta. Haastateltavat kuvasivat antavansa palautetta esimerkiksi toisen auttamisesta ja tunteiden huomioon ottami-

sesta. Toisen huomioon ottaminen nähtiin myös laajempaan teemana opetuksessa, kuten seuraavassa aineistoesimerkissä kuvaillaan:

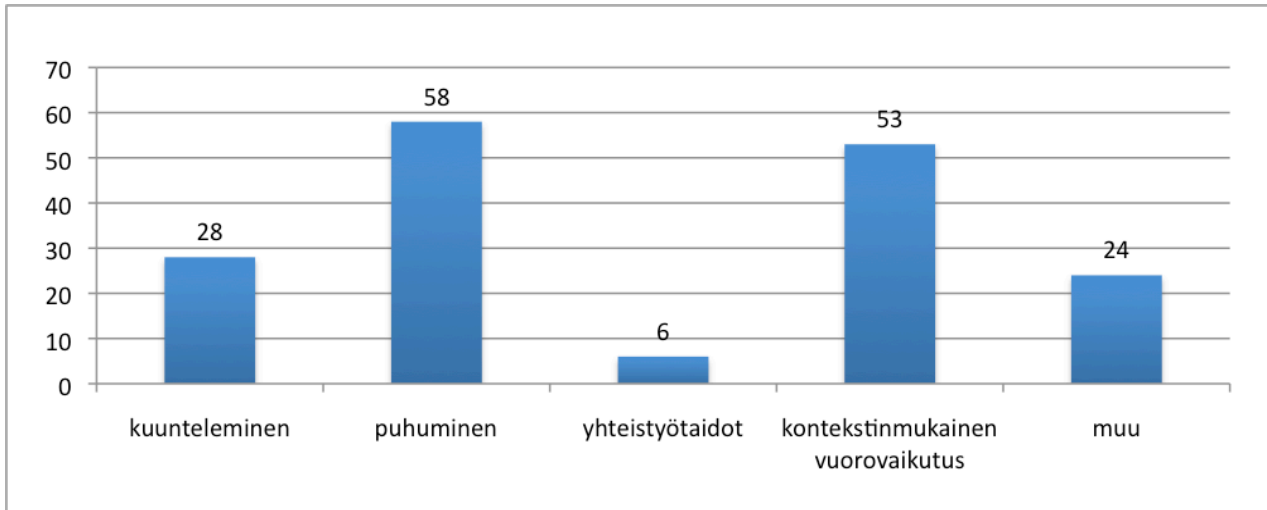
H3: Se on myös semmoinen kasvatuksellinen teema että toisen huomioiminen ja niinku kysyminen toiselta ja ja kuunteleminen. Ja et se ei ole vaan sitä ite paapattamista vaan se on vuorovaikutusta.

Toisen huomioon ottamisen yhteydessä yksi haastateltavista mainitsi vertaispalautteen taidot, joita ryhmässä on harjoiteltu. Tunteiden huomioon ottaminen yhdistettiin rakentavaan palautteenantoon, jossa pyritään ensin kertomaan jotain positiivista, sitten kehitysehdotuksia ja jälleen lopuksi jotain rohkaisevaa.

Kuuntelemisen tavoin myös puhumisesta ja yhteistyötaitoista annettava palaute limittyi kontekstinmukaisesta vuorovaikutuksesta annetun palautteen kanssa. Haastateltava saattoi esimerkiksi laskea huomautuksen, jossa oppilasta muistutetaan viittaamaan ennen puhumista mielipiteen ilmaisemiseen liittyväksi palautteeksi. Tällöin on kuitenkin epäselvää, kohdistuuko mielipiteen ilmaisemisen taitoon vai luokkatilanteessa sopivaan käyttäytymiseen. Kontekstinmukainen vuorovaikutus voidaankin haastatteluaineiston perusteella nähdä läpileikkaavana tekijänä, joka yhdistyy aina jollain tavalla toiseen vuorovaikutusosaamisen osa-alueeseen, kuuntelemiseen, puhumiseen tai yhteistyötaitoihin.

### 5.1.2 Havainnointiaineiston tulokset

Havainnoitujen oppituntien aikana havainnointikehikkoon kirjattiin yhteensä 169 vuorovaikutusosaamiseen kohdistettua palautetta. Palautteet olivat lyhyitä, vahvistavia kommentteja, käskyjä, kehoituksia tai huomautuksia, kysymyksiä, oppilaan puhutteluja tai pidempiä, kuvailevia kommentteja. Joissain tapauksissa palaute ilmaistiin ainoastaan nonverbaalisesti esimerkiksi eleellä tai ilmeellä. Havainnointiaineiston palautteiden jakautuminen vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden mukaan on nähtävissä kuviossa (KUVIO 3).



KUVIO 3. Havainnointiaineiston palautteiden jakautuminen vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden mukaisesti. Pystyakselilla palautteen määrä, vaaka-akselilla vuorovaikutusosaamisen osa-alue.

Kaikista havainnointiaineiston palautteista 17 % (28 kpl) kohdistui kuuntelemiseen. Suuri osa näistä palautteista keskittyi ohjeistuksen tai opetuksen kuuntelemiseen, ja niitä annettiin pääosin opettaja-johtoisen opetuksen aikana. Yksittäiset palautteet olivat muodoltaan huomioita oppilaan toiminnasta tai kehotuksia toiminnan muuttamiseen. Palautteista yli puolet viestittiin hiljaisuutta vaativalla *shh*-ilmaisulla tai katsekontaktin ja käsieleen yhdistelmällä. Verbaalisesti ilmaistut kuuntelemiseen kohdistuvat palautteet olivat joko yksittäisen oppilaan suoria puhutteluita tai yleisempiä, koko ryhmälle suunnattuja huomioita. Kuuntelemiseen kohdistuvasta palautteesta yksikään ei ollut suoraan positiivinen tai kannustava, vaan kaikki kohdistuivat enemmän tai vähemmän kuuntelemisen puutteeseen.

Havainnoiduista yksittäisistä palautteista 34 % (58 kpl) kohdistui puhumiseen. Näistä 55 kohdistui mielipiteen esittämiseen ja kolme perustelemiseen. Haastatteluaineiston tavoin havainnointiaineistossakin ilmeni siis perustelemisen taitoon kohdistuvaa palautetta erittäin vähän. Yhteistyötaitoon eli toisen huomioimiseen ja yhteistyöhön osallistumiseen kohdistui puolestaan vain 4 % kaikista havainnointiaineiston palautteista. Toisaalta ryhmä- tai parityötilanteita oli ylipäätään havainnoinnin aikana vähän. Enemmän työskenneltiin opettaja-johtoisesti keskustellen tai itsenäisesti tehtäviä tehtäviä.

Puhumisesta annettiin palautetta pääosin lyhyillä, vahvistavilla kommentteilla kuten *hyvä* tai *hienoa*. Tämänkaltaisia palautteita oli puhumiseen kohdistetuista palautteista lähes puolet. Tilanteissa, joissa oppilaat kertoivat vuorollaan omia kokemuksiaan, opettaja saattoi antaa palautetta myös esittämällä lisäkysymyksen. Lyhyiden, vahvistavien kommenttien ja jatkokysymysten lisäksi palautteet

olivat muodoltaan kehotuksia, huomautuksia, käskyjä tai pidempiä, kuvailevia kommentteja. Palautetta annettiin myös äänenkäytöstä, jolloin palaute useimmiten kohdistui liian hiljaiseen ääneen. Opettaja saattoi esimerkiksi suoraan pyytää oppilasta toistamaan sanomansa kovemalla äänellä, jotta kaikki kuulisivat. Kaiken kaikkiaan puhumiseen kohdistuvat palautteet viestittiin suurimmaksi osaksi verbaalisesti, ja viestiä tuettiin nonverbaalisin keinoin kuten äänenpainon tai katsekontaktin avulla.

Havainnointiaineiston palautteista 31 % (53 kpl) kohdistui kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen. Kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen luokitellut palautteet saattoivat liittyä kuuntelemiseen, puhumiseen tai yhteistyötaitoihin, mutta niissä oli niin selkeä koulukontekstin huomioimisen painotus, ettei niitä voitu luokitella puhtaasti kuuntelemiseen, puhumiseen tai yhteistyötaitojen alle. Havainnoiduilla oppitunneilla opettajan antamat, kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen kohdistuvat palautteet olivat pääosin lyhyitä huomautuksia toisen oppilaan tai koko ryhmän häiritsemisestä, äänen korottamisesta tai vuoron odottamisesta:

H4: Samu pitääkö sun mennä hiljaisen työn luokkaan kun sä puhut nyt koko ajan?

H6: Antti silloin kun on asiaa niin [tekee viittauseleen], vanha tuttu juttu.

Kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen kohdistetulle palautteelle oli kuuntelemiseen kohdistetun palautteen tavoin ominaista kielteinen tai korjaava sävy. Palautetta annettiin siis lähinnä toiminnasta, joka oli ristiriidassa luokkahuone- ja opetuskontekstin kanssa.

Palautteista 14 % (24 kpl) luokiteltiin muuksi palautteeksi. Näissä tapauksissa palaute tulkittiin kohdistuvan vuorovaikutusosaamiseen, mutta ei selkeästi mihinkään havainnoitavista osa-alueista. Tähän luokkaan laskettiin esimerkiksi palautteet pienissä esiintymistilanteissa sekä osa oppilaan äänenkäyttöön liittyvistä palautteista.

### 5.1.3 Aineistojen erot ja yhteneväisyydet palautteen kohdistamisessa

Havainnointi- ja haastatteluaineiston tulokset tukevat pääosin toisiaan. Esimerkiksi haastatteluaineiston perusteella puhumiseen kohdistettua palautetta annettiin mielipiteen ilmaisemisesta ja tilanteen huomioimisesta. Havainnointiaineistosta tehdyt huomiot tukivat tätä, ja niiden perusteella puhumiseen kohdistetut palautteet olivat muodoltaan lyhyitä, vahvistavia kommentteja, kehotuksia,

huomautuksia, käskyjä sekä myös pidempiä, kuvailevia kommentteja. Haastateltavat puhuivat perustelemisen taidon tärkeydestä, mutta eivät maininneet erikseen antavansa siitä palautetta. Myöskään havainnointiaineistosta perustelemiseen kohdistettua palautetta ei juuri ilmennyt.

Kontekstinmukainen vuorovaikutus limittyi niin haastateltavien puheessa kuin havainnoiduissa palauteissa muihin vuorovaikutusosaamisen osa-alueisiin. Aina ei siis ollut selkeää, kohdistuiko palaute enemmän kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen vai kuuntelemiseen, puhumiseen tai yhteistyötaitoihin. Esimerkiksi palaute *odota vuoroasi* luokiteltiin kontekstinmukaisesta vuorovaikutuksesta annettavaksi palautteeksi, vaikka palaute liittyi osaltaan myös kuuntelemiseen. Koska kyse oli kuitenkin selkeästi enemmän koulu- ja luokkahuonekontekstin edellyttämästä vuorovaikutuksesta kuin kuuntelemisen taidosta, palaute luokiteltiin kontekstinmukainen vuorovaikutus -luokkaan.

Aineistojen välillä oli myös joitakin ristiriitoja. Haastatteluaineiston perusteella kuuntelemiseen kohdistuvasta palautteesta suuri osa kohdistui aktiiviseen, keskustelutaitoon liittyvään kuuntelemiseen. Tätä ei juurikaan ilmennyt havainnointiaineistossa. Sen sijaan havainnointiaineiston mukaan kuuntelemiseen kohdistettu palaute oli suurimmaksi osaksi nonverbaalista ja luonteeltaan negatiivista tai korjaavaa. Haastateltavat myös kertoivat antavansa paljon yhteistyötaitoihin liittyvää palautetta, mutta havainnointiaineistossa tällaista palautetta ilmeni erittäin vähän. Tätä voi selittää osaltaan se, että ryhmä- ja paritehtäviä oli havainnoitavalla ajanjaksolla verrattain vähän.

Kaikki haastateltavat pystyivät nimeämään vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueita, joista he antavat oppilaille palautetta. Palautteen antaminen fokusoidusti tietystä osaamisen osa-alueesta nähtiin tärkeänä. Haastateltavat pyrkivät konkretisoimaan palautetta käyttämällä erilaisia työkaluja kuten arviointilomaketta, kertomalla oppilaille, mitä taitoa pyritään harjoittelemaan ja perustelemalla eri osa-alueiden harjoittelun tärkeyttä. Kaiken kaikkiaan taidon osa-alueeseen kohdistettu palaute nähtiin tehokkaampana kuin yleispätevä, kohdistamaton palaute:

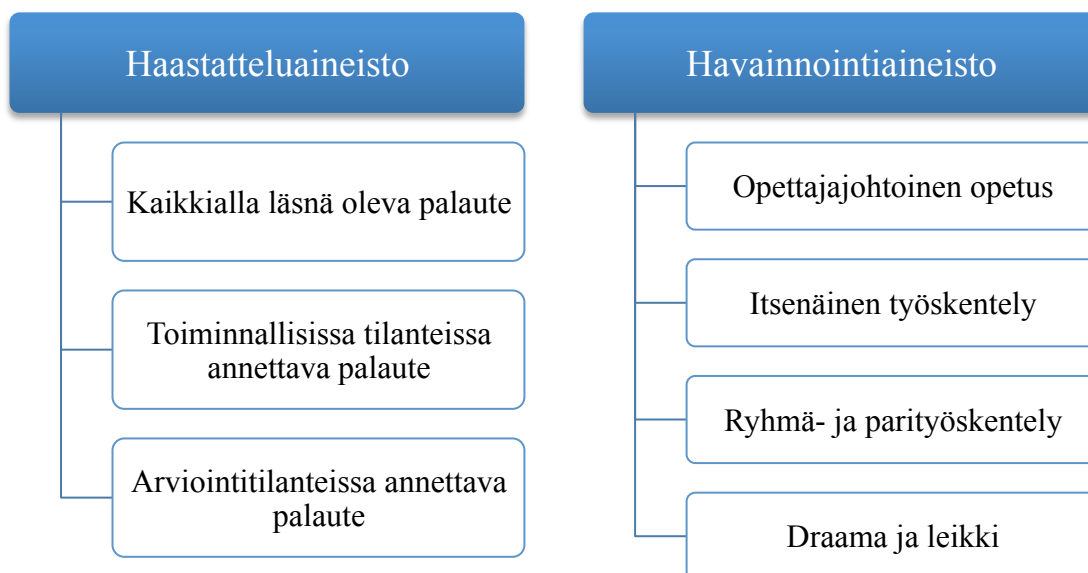
H5: mutta sitte kyllä se on tehokkainta, sillai et se on jotenki niinku rajattu tai niinku et nyt tässä projektissa arvioimme tätä, ku sitte ois et nyt yleisesti arvioidaan nii se jotenki laimenee. Että oppilaatki osaa fokuoittaa jotenki nyt mä yritän mul on tavote ja mä yritän hoitaa tätä asiaa esimerkiks paremmin.

H4: Tietysti jos niinku oikeen pilkotaan sitä niinku et nyt harjoitellaan jotakin, vaikka mielipiteen sanomista tai kuuntelemista tai muuta ni silloin sen vois oikeen et nyt sä sanoit ton mielipiteen tosi selkeesti tai sä esitit sen asian tosi hyvin ja, näin ja sä jaksoit taas hyvin kuunnella ja kysyit hyvän kysymyksen selventävän kysymyksen tai jotain, et silloin jos oikeen niinku pilkkoo ja muuta nii kyl mun mielest silloin on tärkeää niinku, taas niihin asioihin myös antaa semmonen selkee palaute. Koska niitä voi ihan harjoitella, kaikkia niitä vuorovaikutustaitoja.

Tiettyyn taidon osa-alueeseen kohdistettu palaute koettiin tärkeäksi, mutta vain murto-osassa havainnointiaineiston palautteista ilmaistiin selkeästi ja kuvailevasti, mihin vuorovaikutusosaamisen osa-alueeseen palaute kohdistui. Suuri osa palautteista oli lyhyitä kommentteja, käskyjä, kehotuksia tai kysymyksiä, joissa taitoa tai sen osa-alueita ei tarkemmin eritelty tai kuvailtu.

## 5.2 Palautteenannon tilanteet

Vuorovaikutusosaamisesta annettiin palautetta erilaisissa tilanteissa oppituntien ja koulupäivän aikana. Tässä alaluvussa eritellään ensin haastatteluaineistosta nousevia teemoja palautteenannon tilanteista, minkä jälkeen käydään läpi ominaispiirteitä havainnointiaineistossa esiintyville palautteenannon tilanteille. Palautteenannon tilanteisiin liittyvät teemat on koottu kuvioon (KUVIO 4).



KUVIO 4. Palautteenannon tilanteisiin liittyvien teemojen hahmottuminen.

### 5.2.1 Haastatteluaineiston tulokset

Haastatteluaineiston analyysin perusteella palautteenannon tilanteet ovat jaoteltavissa kolmeen teemaan. Ensimmäinen teema kiteytyy ajatukseen, jossa vuorovaikutusosaamisesta annettava palaute on jatkuvasti läsnä eikä ole rajattavissa tiettyihin tilanteisiin. Muut teemat ovat palautteenanto toiminnallisissa tilanteissa ja palautteenanto arviointitilanteiden yhteydessä.

Vuorovaikutus nähtiin kaikissa arjen tilanteissa läsnä olevana tekijänä, joten haastateltavat näkivät myös siihen kohdistettua palautetta annettavan jatkuvasti. Haastateltavien käyttämiä ilmaisia vuorovaikutusosaamisesta annettavalle palautteelle olivat esimerkiksi *spontaani*, *vaivihkaan annettava* ja *osa sisäänrakennettua systeemiä*. Haastateltavien puheesta on pääteltävissä, että vuorovaikutuksen ja siitä annettavan palautteen luonne jatkuvana ilmiönä asettaa toisinaan haasteita palautteen kohdistamiselle. Kaikki haastateltavat eivät esimerkiksi osanneet alkuun nimetä tyypillisiä tilanteita, joissa he antavat erityisesti vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvaa palautetta, vaan he kuvailivat palautteen olevan kiinteä osa kaikkia koulupäivän tilanteita. Seuraavissa aineistoesimerkeissä haastateltavat kuvailevat jatkuvaa palautteenantoaan:

H1: eli mun pitää olla todella skarppi koko ajan mitä tapahtuu, mitä miten niiku lapset reagoi niihin toistensa olemisiin ja kommentteihin ja sanomisiin ja muuhun eli minä oon niinku se joka sitä ohjaa koko ajan joka sekunti. Jonotilanteissa sisääntullessa haalaria puettaessa ruokailussa öö tunnin alussa oppitunnin aikana tunnin lopussa kotiin lähtiessä, ihan siis ihan jatkuvasti. Se on jatkuvaa vuorovaikutusta, se on se kaikkein keskeisin asia tavallaan niinkun se opettajan työväline niinkun ohjata niitä oppilaita.

H6: et monet tilanteet on niin eläviä ettei siin niinku, ei ehdi miettii mitään teorioita vaan että se niinku lähes maalaisjärjellä tai toisen huomioimisella.

Kuten aineistoesimerkeistä ilmenee, vuorovaikutuksesta annettava palaute on haastateltavien mukaan enimmäkseen tilanteiden reaktiivista hallintaa. Toisaalta aineistosta on myös huomattavissa proaktiivisempaa tapaa vuorovaikutusosaamisen huomioimiselle ja palautteen antamiselle. Tässä näkökulmassa vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueita huomioitiin aktiivisesti, vaikka palaute nähtiinkin koko ajan läsnä olevana tekijänä. Yksi haastateltava esimerkiksi kertoi, että heillä on omistettu yksi äidinkielen tunti viikossa pelkästään vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Vuorovaikutustunnin tarkoituksena on opiskella vuorovaikutustaitojen eri osa-alueita tavoitteellisesti harjoitusten avulla. Hän kertoi, että harjoiteltavia taitoja sovelletaan myös tavallisilla oppitunneilla. Tällöin tavallisen oppituntitilanteen linkittäminen vuorovaikutustunnilla harjoiteltuun taidon osa-alueeseen antaa työkaluja palautteen tarkemmalle kohdistamiselle.

Palautteen kokonaisvaltaisuuden ja jatkuvan luonteen lisäksi vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvaa palautetta kuvailtiin annettavan toiminnallisissa tilanteissa. Näitä tilanteita olivat esimerkiksi ryhmässä tai parin kanssa työskentely sekä siirtymät tilasta tai aihekokonaisuudesta toiseen. Osa mainitsi myös tiettyjä oppiaineita, joille toiminnallisuus on tyypillistä. Näitä olivat esimerkiksi elämäntietä, äidinkieli, kuvataide, liikunta ja musiikki. Aineistoesimerkki havainnollistaa palautteenannon tarvetta toiminnallisissa tilanteissa:

H2: jos pitää yhtään vaihtaa paikkaa tai muuta, kyl niis varmaan eniten. Tai ryhmätöissä, esimerkiks siinä ympäristötiedossa ku meil ei oo kirjoja ni me ollaan sit tehty aika paljon kaikkii esitelmiä ja ryhmätöitä ja tietokone-



harjoituksii semmosta ni, vaikka karttapelejä pelattu ni kylhän kaikis semmosissa missä tehään jotain muuta kun istutaan hiljaa kirjan kanssa ni, aina.

Tiivistäen vuorovaikutusosaamisesta annetaan eniten palautetta tilanteissa, joissa vuorovaikutusta ilmenee luonnostaan paljon. Palaute toiminnallisissa tilanteissa on haastateltavien mukaan kuitenkin usein korjaavaa tai negatiivista ja liittyy esimerkiksi kuuntelemiseen ja yhteistyötaitoihin.

Kolmas keskeinen teema muodostui palautteesta, jota annetaan arviointitilanteen yhteydessä. Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat arviointikeskustelun, joka käydään oppilaan ja vanhemman kanssa kerran tai kaksi kertaa vuodessa. Arviointikeskustelun lisäksi mainittiin esitelmän, ryhmätyön tai kokeen jälkeen annettava arviointi, joiden yhteydessä mainittiin myös itsearviointi ja vertaispalaute. Palaute nähtiin luontevana osana toiminnan arviointia. Haastateltavat kuitenkin mainitsivat, että palaute ja arviointi eivät saisi kohdistua ainoastaan tulokseen vaan myös siihen, miten prosessi ja työskentely ovat sujuneet.

Arviointitilanteessa annettavasta palautteesta puhuessaan haastateltavat mainitsivat vastaparina usein välittömän, suullisen palautteen. Arviointitilanteessa annetun palautteen haasteena nähtiin ajallinen etäisyys tilanteeseen tai tilanteisiin, joihin palaute kohdistui. Tästä syystä arviointitilanteessa annettavan palautteen lisäksi välitön palaute nähtiin tärkeänä:

H5: nimenomaan pyrin tämmöseen niinkun välittömästi siinä tilanteessa annettavaan suulliseen palautteeseen joskus saatan tehdä niin että ku mä oon, havainnoinu jotain oppilasta työssä niin mä otan sen tonne käytävään ihan erikseen ja annan palautetta siellä, ja se voi olla joko kriittistä tai positiivista se palaute. Mut et mä haluun et se tilanne tulee niinku huomioiduksi.

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että uuden opetussuunnitelman myötä selkeiden arviointitilanteiden rinnalla korostetaan yhä enemmän monimuotoista ja prosessinomaista arviointia ja palautetta. Palaute ja arviointi tulisivat siis olla entistä kiinteämpi osa oppimisprosessia. Kehitys nähtiin pääosin hyvänä, mutta haastateltavat näkivät myös haasteita jatkuvan arvioinnin toteuttamisessa. Päällimmäisenä haasteena mainittiin opettajan resurssien rajallisuus jatkuvan, henkilökohtaisen palautteen antamiselle. Haasteisiin oli pyritty vastaamaan työyhteisössä esimerkiksi priorisoimalla arviointia kausittain tiettyihin kokonaisuuksiin ja etsimällä yhdessä palautteenannon strukturoimista helpottavia työkaluja.

## 5.2.2 Havainnointiaineiston tulokset

Havainnointiaineiston palautteenannon tilanteet ovat jaoteltavissa neljään ryhmään: opettajajohtoiseen opetukseen, itsenäiseen työskentelyyn, ryhmä- ja parityöskentelyyn sekä draamaan tai leikkiin. Joitakin palautteita annettiin lisäksi muissa tilanteissa, kuten erilaisissa siirtymätilanteissa tai opettajan lukiessa kirjaa ääneen.

Yli puolet kaikista havainnoiduista palautteista annettiin opettajajohtoisien opetuksen aikana. Opettajajohtoisien opetuksen alle luettiin uuden asian opettaminen, ohjeistuksen antaminen, kysymysten esittäminen ja opetuskeskustelu. Uuden asian opettamisen ja ohjeistuksen antamisen aikana palautteet kohdistuivat selkeästi eniten kuuntelemiseen ja kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen, ja ne olivat luonteeltaan enimmäkseen korjaavia tai negatiivisia. Opettaja saattoi esimerkiksi kehottaa oppilasta kuuntelemaan tai kärkeä odottamaan vuoroaan. Palautteiden sävy ja kohdistuminen kuuntelemiseen ja kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen saattavat selittyä sillä, että ohjeistuksen antamisen ja uuden asian opettamisen aikana opettajan ja oppilaan vuorovaikutusroolit olivat hyvin selkeät: opettajan tehtävänä oli puhua ja oppilaiden kuunnella.

Opettajajohtoisista tilanteista opettajan esittämät kysymykset ja opetuskeskustelu olivat selkeästi vuorovaikutteisempia. Niiden aikana esitettiin enemmän kannustavia ja positiivisia palautteita. Muodoltaan ne olivat pääasiassa lyhyitä, vahvistavia kommentteja kuten *kiitos*, *hieno asia* tai *noniin olipa kiva*. Palautteiksi luokiteltiin myös opettajien esittämät lisäkysymykset oppilaiden vastauksiin. Vaikka opettajan esittämien kysymysten ja opetuskeskusteluiden aikana esiintyi myös kuuntelemiseen ja kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen kohdistettuja negatiivisia palautteita, palautteiden sävy oli kaiken kaikkiaan enemmän vuorovaikutukseen rohkaiseva kuin sitä rajoittava.

Opettajajohtoisien opetuksen jälkeen seuraavaksi eniten palautetta annettiin itsenäisen työskentelyn aikana. Kuten ohjeistuksen antamisessa ja uuden asian opettamisessa, myöskään itsenäisessä työskentelyssä opettajan palautteet eivät varsinaisesti rohkaisseet vuorovaikutukseen toisten oppilaiden kanssa. Palautteet kohdistuivat selkeästi eniten kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen, ja ne olivat sävyiltään negatiivisia. Palautetta annettiin useimmiten jo siitä, jos oppilas pyrki tilanteessa vuorovaikutukseen toisen oppilaan kanssa, kuten seuraavissa aineistoesimerkeissä ilmenee:

H3: Iivari äläpäs nyt häiritse kun naapureilla ei mee niin hyvin.

H5: Nyt älä puhu samalla kun teet sitä hommaa, siitä tulee hirveesti ylimäärästä ääntä.

Itsenäisen työskentelyn tilanteet olivat täten luonteeltaan sellaisia, joissa vuorovaikutus toisten oppilaiden kanssa ei ollut toivottavaa. Yleisimmin palautteet olivat itsenäisen työskentelyn aikana edellisten aineistoesimerkkien tapaan käskyjä, kehotuksia, huomautuksia tai oppilaan suoria puhutteluja, ja niitä tehostettiin pääasiassa äänenpainolla tai eleellä, kuten kosketuksella olkapäälle.

Havainnointiaineiston kaikista palautteista ainoastaan kuusi annettiin ryhmä- tai parityöskentelytilanteessa. Palautteen vähyys voi osittain johtua siitä, että ryhmä- ja parityöskentelytilanteita oli ylipäättään suhteessa vähemmän havainnoitujen oppituntien aikana. Myös draama- ja leikkitalanteisiin lukeutui ainoastaan yksi äidinkielen oppitunti, joka oli nimetty vuorovaikutustunniksi. Sen aikana annettiin puolestaan suhteellisen paljon palautetta vuorovaikutusosaamisesta (19 palautetta). Palautteet olivat suurimmaksi osaksi kannustavia, lyhyitä ja vahvistavia kommentteja. Palautetta annettiin myös pelkästään nonverbaalisesti kuten esimerkiksi nyökkäämällä ja hymyilemällä. Koska tunnin tarkoituksena oli vuorovaikutustaitojen oppiminen ja harjoittelu, vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvan palautteen suuri määrä suhteessa muihin oppitunteihin on ymmärrettävää.

Näiden neljän opetustilanteen lisäksi yksittäisiä vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvia palautteita annettiin siirtymätilanteissa (tunnin aloitus, välitunnille tai ruokailuun siirtyminen), piiritilanteessa, jossa jokainen sai vuorollaan kertoa viikonlopun kuulumiset sekä tilanteessa, jossa opettaja luki oppilaille kirjaa ääneen. Vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteen määrä suhteutui melko hyvin siihen, miten paljon mitään työskentelymuotoa käytettiin. Esimerkiksi suurin osa opetustilanteista oli opettajajohtoista opetusta, joten myös suurin osa palautteista annettiin opettajajohtoisen opetuksen aikana. Merkille pantavaa onkin opettajajohtoisen opetuksen ja itsenäisen työskentelyn suuri osuus kaikista havainnoituista oppitunneista.

### 5.3 Vuorovaikutusosaamiseen liittyvän palautteenannon erityispiirteet

Viimeisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, millaisia erityispiirteitä tai haasteita vuorovaikutusosaamisesta annettavaan palautteeseen liitetään. Tutkimuskysymykseen haettiin vastauksia haastatteluaineistosta. Vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteenannon erityispiirteiden teemoiksi muodostuivat palaute suhteessa oppilaan yksilöllisiin piirteisiin, vuorovaikutuksen lähi-merkitykset ja muun yhteiskunnan vaikutus sekä opettajan henkilökohtainen opetustyyli ja resurssit.

### 5.3.1 Palaute suhteessa oppilaan yksilöllisiin piirteisiin

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat vuorovaikutustaidoista annettavan palautteen haasteeksi sen, että vuorovaikutustaidot ovat lähellä oppilaan yksilöllisiä piirteitä kuten persoonaa tai luonnetta. Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että palautteen tulisi kohdistua yksilön persoonan tai ominaisuuksien sijasta taidon tai käyttäytymisen osa-alueisiin. Haastateltavien vastauksissa toistuivat puhe palautteen hienovaraisuudesta sekä oppilaiden yksilöllisten erojen vaikutuksesta palautteeseen.

Haastateltavat kuvailivat vuorovaikutustaitoihin kohdistuvaa palautetta tarkaksi, varovaiseksi, herkäksi, sensitiiviseksi, taitavaksi ja haavoittuvammaksi suhteessa muuhun palautteeseen. Hienovaraisuus näkyi muun muassa siinä, että suurin osa haastateltavista piti palautteen muotoilua tärkeänä. Myös esimerkiksi huumoria kerrottiin käytettävän palautteen yhteydessä harkiten väärinymmärrysten välttämiseksi. Toisaalta yhden haastateltavan mielestä vuorovaikutusosaamiseen kohdistuva palaute ei ole luonteeltaan merkittävästi erilaista muuhun palautteenantoon nähden. Haastateltavien perustelut palautteen hienovaraisuudelle ja muotoilun tärkeydelle ilmenevät seuraavista aineisto-esimerkeistä:

H1: Koskaan palaute ei saa olla selatta niinku nujertavaa ikinä ja lapsen persoonaan ei saa ikinä niinku kajota. Et voin sanoa et jos toinen huutaa ja tota räähky siellä niin voin sanoa että tota nyt toi sun huutos sattuu mua korviin, mä usein niinku käytän minä minä niinkun tämmöstä viestiä just tommosissa tosi negatiivisissa tilanteissa, nii mä sanon et tiedätkö nyt että nyt toi sun huutos aiheuttaa sen et mä saan kuulovaurion, että että niinkun pyydipyrin kä- (ha) kääntää ne sillälaililla että en sano et tarkota että oot tyhmä kun räähyt siellä vaan että nyt toi huutaminen on semmonen asia joka ei nyt käy tässä tilanteessa ja se ei oo sopivaa, ja myöski se että mitä se aiheuttaa.

H6: Et se voi olla tomera sanominen kyllä mut ja se on niinku siihen mitä hän on tehny eikä, eikä eikä häneen mikä hän on muuten henkilönä. Vaikkakin ehkä olis tieto että tämä on hankala hänel on persoonassaki semmosia juttuja että voipi vaikeuksia olla vielä elämässään ni, nii tota tavallaan kun niinku siihen tekemis, tekemispuoleen.

Oppilaiden yksilöllisillä eroilla nähtiin olevan suuri vaikutus vuorovaikutustaidoista annettavaan palautteeseen. Haastateltavien mukaan oppilaat eroavat toisistaan esimerkiksi vilkkaudessaan, puhumisrohkeudessaan, keskittymiskyvyssään ja luonteenpiirteissään. Myös erilaiset oireyhtymät tai diagnoosit, jotka vaikuttavat lapsen kielelliseen vuorovaikutukseen mainittiin merkittävinä tekijöinä puolessa haastatteluista. Haastateltavien näkemysten mukaan oppilaiden erot vaikuttavat siihen, miten vuorovaikutusosaamisesta annetaan palautetta:

H1: Pitää tuntee ne lapset tavallaan että minkälaista palautetta joku kestää mikä onse mikä niinkun on sitä kohotavaa palautetta eikä eikä sitten niinku liian ankaraa. Et joku tyyppi saattaa olla semmonen et se kestää niinku ra-juakin kritiikkiä ja sit joku on semmonen et se murenee suurinpiirtein siitä kun mä katson niinku häntä.

H5: Et on tosi yksilöllisiä eroja. Ja pitää olla hirveen hienovaranen, et sitte ku näkee et joku on semmonen niinku, herkkä siinä asiassa nii, kyl mä yritän olla tosi silkkihansikkain. Et mul on tosi rempsee opetustyyli ja mä vit-

sailen paljon niinku itsestäni ja niinku sit, sekin on sellainen, et kenestä tahansa ei voi vitsailla mut osasta oppilaistakin voidaan niinku yhdessä vitsailla joistain jutuista mut niinku ei kaikkien kans voi, koska niistä voi sitten jäädä niitä, arpia kanssa siinä. Kyl se vaatii oppilaantuntemusta.

Lapsilla nähtiin siis olevan erilaiset valmiudet vastaanottaa rakentavaa palautetta. Yhtä lailla toisten lasten kerrottiin tarvitsevan enemmän kannustavaa palautetta kuin toisten. Esimerkiksi yksi haastateltava kertoi kiinnittävänsä täydellisyyden tavoitteluun taipuvien oppilaiden kohdalla huomiota kannustamiseen, jotta oppilas ymmärtäisi, että hänen tekemisensä on riittävää. Yksilöllisesti kohdistettu palaute nähtiin myös menevän perille paremmin. Yksilöllisesti kohdistetun palautteen tavoitteena nähtiin myös se, että oppilas itse kykenisi tunnistamaan heikkouksiaan ja vahvuuksiaan vuorovaikutustaidoissaan ja sitä kautta kehittymään niissä.

Haastateltavat kokivat vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteen tärkeäksi siitä huolimatta, että siihen liitettiin haasteita. Palautteenannossa nähtiin keskeisenä oppilaan yksilöllisten piirteiden erottaminen käyttäytymisestä. Toisaalta haastateltavien mukaan yksilöllisiä piirteitä ei pitäisi kokonaan unohtaa, sillä palaute koettiin toimivammaksi silloin, kun se annettiin suhteessa niihin. Tämä kiteytyy yhden haastateltavan vastauksessa, jossa hän kuvailee vuorovaikutustaidon ja persoonallisuuden erottamista sekä oppilaan reaktiota saamaansa palautteeseen:

H5: Ja hän oli hyvin huojentunu siitä ku sanottiin et hänen ei tarvii rakastaa esiintymistä ikinä, et sä voit inhota sitä koko loppuelämän. Mut sit ku tulee niitä tilanteita työelämässä tai muualla ni sit vaan niinku, et sun on vaan sit purtava hammasta ja ikään ku, suoritettava se juttu.

Aineistoesimerkki havainnollistaa, kuinka haastateltavan mukaan henkilökohtaisten mieltymysten ja vuorovaikutusosaamisen ei tarvitse välttämättä olla keskenään yhteydessä. Taitoa on suoriutua tilanteista niiden mahdollisesta epämiellyttävyydestä huolimatta.

Oppilaiden ja opettavan ryhmän tuntemus nousi lähes jokaisessa haastattelussa tekijäksi, joka parantaa opettajan kykyä antaa yksilöllistä palautetta. Haastateltavat esimerkiksi kertoivat, että oppilaantuntemuksen myötä on mahdollista vaikuttaa oppilaan motivaatioon, tunnistaa kunkin vahvuudet ja kehittämisen kohteet, arvioida miten paljon kukin tarvitsee palautetta, muotoilla palaute tarkoituksenmukaisesti ja käyttää palautteessa huumoria. Yksi haastateltavista myös kuvaili, että oppilaantuntemuksen myötä on mahdollista saavuttaa keskinäinen luottamus ja arvostus, jolloin oppilas haluaa herkemmin toimia siten kuin opettaja toivoo. Oppilaantuntemus kasvaa haastateltavien mukaan ajan myötä, kun on oppilaiden kanssa päivittäisessä vuorovaikutuksessa sekä olemalla yhteydessä vanhempien kanssa. Oppilaantuntemuksen lisäksi yksilöllistä palautteenantoa parantavana tekijänä nähtiin henkilökohtainen ammatillinen kasvaminen opettajana. Yksi haastateltavista esi-

merkiksi kertoi, että opettamisen näkökulma on vuosien varrella muuttunut oppiaine-, materiaali- ja opetusmenetelmäkeskeisyydestä oppilaskeskeisemmäksi.

### 5.3.2 Vuorovaikutuksen lähimerkitykset ja muun yhteiskunnan vaikutus

Haastateltavat näkivät vuorovaikutusosaamisen laajana kokonaisuutena. Siihen yhdistettiin erilaisia lähikäsitteitä ja sen yhteydessä pohdittiin yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuuksia ja puhuttiin osaamisen laajemmasta merkityksestä elämässä. Nämä vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuuteen liittyvät seikat taustoittivat haastateltavien mukaan myös palautteenantoa.

Haastateltavat yhdistivät vuorovaikutusosaamiseen erilaisia lähikäsitteitä. Näitä olivat esimerkiksi sosiaaliset taidot, kohtaamisen taidon, käytöstavat, tunnetaidot, ihmissuhdetaidot, tilannetajun, huomaavaisuuden, läsnäolon, kasvatuksen ja muiden kanssa toimeen tuleminen. Käsitteiden limityminen havainnollistuu aineistoesimerkissä, jossa haastateltava on ensin puhunut vuorovaikutustaidoista, mutta alkaa sitten pohtia käsitteen tarkoituksenmukaisuutta:

H1: tässä sekottuu nyt niinku asiat tässä sekottuu niinku vähän käytöstavat sit tässä öö sekottuu myös sitte tilannetaju siihen, että joillaki lapsilla se kodin perintönä on niinku luontevaa ja joillaki se on niinku aivan hukassa, ei yhtään niinku ymmärrä miten kuuluis olla ja mitä voi sanoo ja kenellä ja millä tavalla.

Vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen sekoittuminen muihin käsitteisiin voidaan nähdä haasteellisena palautteen kohdistamisen näkökulmasta. Osassa kohdin haastateltavien puheesta oli pääteltävissä, että he puhuivat vuorovaikutusosaamisesta, vaikka käyttivätkin vaihtelevia käsitteitä. Yksi haastateltava esimerkiksi yhdisti sosiaaliset taidot taitoon viestiä oikeassa tilanteessa sopivalla tavalla, joten tällöin on tulkittavissa, että puhe on nimenomaan vuorovaikutusosaamisesta. Toisissa kohdissa haastateltavat taas puhuivat myös sisällöllisesti eri asiasta. Käsitteiden limittyminen voi olla ongelmallista esimerkiksi silloin, jos vuorovaikutusosaamisesta annettava palaute mielletään yhtäläiseksi käyttäytymisestä annettavan palautteen kanssa. Tällöin ei välttämättä ole selkeää, että vuorovaikutusosaamisessa on kyse taidoista, joita on mahdollista harjoitella. Vuorovaikutusosaamisen kokonaisuudesta ja osaamisen kehittymisestä olikin haastateltavien keskuudessa erilaisia näkemyksiä. Aineistoesimerkeissä kiteytyvät kaksi toisistaan poikkeavaa näkemystä:

H4: Tietysti jos niinku oikeen pilkotaan sitä niinku et nyt harjoitellaan jotakin, vaikka mielipiteen sanomista tai kuuntelemista tai muuta ni silloin sen vois oikeen et nyt sä sanoit ton mielipiteen tosi selkeesti tai sä esitit sen asian tosi hyvin ja, näin ja sä jaksoit taas hyvin kuunnella ja kysyit hyvän kysymyksen selventävän kysymyksen tai jotain, et silloin jos oikeen niinku pilkkoo ja muuta nii kyl mun mielest silloin on tärkeää niinku, taas niihin asioihin myös antaa semmonen selkee palaute. Koska niitähän voi ihan harjoitella, kaikkia niitä vuorovaikutustai-

toja.

H1: tietyllä lailla koulukin on aika voimaton sit siinä kohdassa jos ne kotiolot on esimerkiksi semmoset et siellä vaan räyhätään ja puhutaan rumasti ja räyhätään ja niinkun mä koen sen että mun työ nollataan joka kerta sitten.

Jälkimmäisessä aineistoesimerkissä haastateltava mainitsee kotiolojen merkityksen opettajan työtä haastavana tekijänä. Muutkin haastateltavat kertoivat, että kotoa tai muualta yhteiskunnasta saatu kasvatus ja malli vaikuttavat siihen, miten opettajan antama palaute vuorovaikutusosaamisesta otetaan vastaan. Muutama haastateltavista näki vuorovaikutusosaamisen suhteellisen muuttumattomana, yksilöön kotikasvatuksen tuloksena muovaantuvana piirteenä, johon koulun tai yksittäisen opettajan on vaikea vaikuttaa palautteellaan merkittävästi. Tällöin vuorovaikutusosaamisen perusteiden nähtiin juontavan juurensa hyvin varhaisesta kasvatuksesta ja vuorovaikutuksesta toisten lasten kanssa. Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki, että vaikka oppilaiden erilaiset kasvatuksen taustat asettavat haasteita, opettajalla on hyvät mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan vuorovaikutusosaamiseen palautteellaan. Esimerkiksi oppilaan puherohkeus ja motivaatio oppia olivat seikkoja, joihin haastateltavat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan. Yhden haastateltavan mukaan koululla ja opettajalla on suuri valta vaikuttaa yksilötasolla niin positiivisessa kuin negatiivisessakin mielessä.

Vuorovaikutusosaamisen kokonaisvaltaisuuden yhteydessä haastateltavat puhuivat myös vuorovaikutustaitojen laajemmasta merkityksestä. Haastateltavat kertoivat vuorovaikutusosaamisen olevan *ydintaito*, *pohja kaikelle* ja *ihmisen käyntikortti*. Useampi haastateltava oli huolissaan vuorovaikutusosaamisen ja läsnäolon taidon heikkenemisestä. Haastatteluaineistosta on havaittavissa, että vuorovaikutusosaaminen nähdään kokonaisvaltaisempana kuin monet muut koulussa harjoitettavat taidot. Sen nähtiin myös vaikuttavan siihen, missä määrin opettajalla on palautteellaan mahdollisuus vaikuttaa taitojen kehittymiseen. Aineistoesimerkissä haastateltava kuvailee, miten vuorovaikutusosaaminen suhteutuu muihin taitoihin ja mitä haasteita osaamisen kokonaisvaltaisuus tuo opettajalle:

H6: No, musta se on kyllä keskeisen tärkeätä jotenkin että, jos joku ei osaa kertotauluja tai tekee kirjoitusvirheitä tai muita nii ne me saadaan varmaan kuntoon mutta nämä vuorovaikutusasiat niikun niitä, niitä tota jos ne jollain on huonos kunnos nii se voipi olla että sitä ei koulussa saa väännettyä ja riippuu et miten se koti hoitaa ni kyllä joskus huomaa että ei, en pystyny vaikuttaa tähän tää lähti sellasena minä itte tyyppinä tästä eteenpäin alakoululta yläkouluun ja jotenki tietää et sillan, sillan sillä voi olla vaikeuksia että kyl nää, nää menee tossa tärkeysjärjestyksessä aika kärkeen.

Kukaan haastateltavista ei puhunut vuorovaikutusosaamisesta pelkkänä äidinkielen oppiaineen osa-alueena, vaan se nähtiin laajempaan, oppiainerajat ylittävään osaamisalueena. Osaamisen tai taidon näkökulman lisäksi osa haastateltavista määritteli vuorovaikutuksen yhdeksi jokapäiväiseksi arvoksi koulun arjessa. Arvolla tarkoitettiin sitä, että hyvää vuorovaikutusosaamista tulisi edellyttää kaikis-

sa tilanteissa. Yksi haastateltava myös kuvaili, että opetussuunnitelman kehityksen myötä vuorovaikutus nähdään äidinkielen osa-alueen sijaan ihmisenä olemisen osa-alueena.

### 5.3.3 Opettajien yksilölliset haasteet palautteenannolle

Haastateltavien mukaan oppilaiden yksilölliset piirteet ja vuorovaikutusosaamisen kokonaisvaltaisuus muovaavat vuorovaikutusosaamisesta annettavaa palautetta. Näiden tekijöiden lisäksi haastatteluissa nousi esille myös palautteen riippuvaisuus opettajan yksilöllisistä ominaisuuksista sekä koulukohtaiset resurssit henkilökohtaisen palautteen antamiselle. Haastatteluiden perusteella on pääteltävissä, että opettajan yksilöllinen opetustyyli ja resurssit ovat yhteydessä siihen, miten vuorovaikutusosaamiseen suhtaudutaan arjessa ja miten siitä annetaan palautetta.

Opettajan henkilökohtaisen opetustyylin vaikutukset näkyivät siinä, miten haastateltavat kuvailivat itseään suhteessa muihin opettajiin. Eräs haastateltavista esimerkiksi kuvaili puuttuvansa oppilaidensa keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin *vähän keskivertoa (opettajaa) enemmänkin* ja toinen kuvaili, ettei hän anna paljoa kirjallista palautetta, sillä se ei ole hänelle *ominaista*. Useamman haastateltavan mukaan uuden opetussuunnitelman periaatteiden käytännön toteutuminen riippuu siitä, miten kukin opettaja sitä henkilökohtaisesti soveltaa. Opettajien autonomia ja erilaisuus tiedostettiin, kuten aineistoesimerkki havainnollistaa:

H6: Ja varmaan varmaan sitte ku meit on opettajia erilaisia ni painotukset menee eri taval joku näkee tämän asian ihan kenties tai jonku piirteen eri taval ja se on ihan varmaan oikeutettua ei siinä mitään.

Suurin osa haastateltavista näki opettajien erilaiset tyylit vuorovaikutuksessa ja palautteen antamisessa rikkautena, sillä erilaisten tapojen koettiin antavan lapsille erilaisia samastumisen malleja. Liian eriävistä käytännteistä ei juuri ilmennyt huolta, ja kuten yksi haastateltavista kiteytti, olisi toivottavaa, että perusasiat olisivat jokaisella opettajalla kunnossa. Eräs haastateltavista kuitenkin koki, että opettajien lisäkoulutukselle olisi tarvetta. Koulutuksella voitaisiin vaikuttaa siihen, että opettajat tunnistaisivat ensin paremmin omat vuorovaikutustaitonsa ja yksilölliset piirteensä, minkä jälkeen he pystyisivät suhtautumaan vuorovaikutustaitojen opettamiseen ja palautteen antamiseen entistä tiedostavammin.

Haastateltavien opettajien ryhmäkoot vaihtelivat reilusta kymmenestä oppilaasta yli 25 oppilaaseen. Osa opetti useampaa luokkaa yhdessä toisten opettajien kanssa ja osalla oli selkeämmin yksi luokka



omalla vastuullaan. Näin ollen myös käsitys henkilökohtaiselle palautteenannolle suunnattujen resurssien riittävydestä vaihteli haastateltavien kesken. Osalla opettajista resurssit palautteenannolle olivat selkeästi niukat. Heitä mietitytti esimerkiksi se, miten palautteelle löytyy arjessa oikea paikka ja aika ja se, miten suuressa ryhmässä, jossa on monia erityistä tukea tarvitsevia lapsia on mahdollista huomioida jokainen yksilöllisesti. Osa haastateltavista koki antavansa vuorovaikutusosaamisesta liian vähän positiivista palautetta, sillä suurin osa ajasta kuluu negatiivisten asioiden huomiointiin.

Pääosin resurssien riittävyyden vuoksi myös uuden opetussuunnitelman tavoitteet saivat haastateltavilta kritiikkiä. He näkivät oppijalähtöisyyden ja toiminnallisuuden korostumisen hyvänä kehityksenä, mutta toteutusmahdollisuudet mietityttivät. Kritiikki tavoitteita kohtaan näkyi aineistoesimerkissä:

H2: Mutta, jos sit aatellaan et pitäs olla niinku, paljon sitä itseohjautuvuutta vaativaa ja ryhmätyötä ja semmosta niin se on kyllä vähän epärealistinen, ehkä.

Haastattelija: Millä tavalla se on sun mielestä epärealistinen?

H2: Ku mä oon yksin täällä 25 lapsen kanssa joista viidellä on jonkinasteinen tarkkaavaisuushäiriö niinkun ihan oikeesti on, et ei oo vaan mitään et must tuntuu että on jotain. Ja sit on vielä ne joilla, joilla vaan must tuntuu et on jotain, niin sitte ei heidän kaa vaan voi yhtä aikaa yks aikuinen tehdä niinku jotain koska he tarvis jokainen sitä henkilökohtasta ohjausta siinä niin paljon että mitä tehdä ja missä järjestyksessä ja mitä nyt.

Aineistoesimerkki osoittaa, että vuorovaikutteinen työskentely ja oppiminen vaativat oppilailta vuorovaikutusosaamista, joka ei kehity itsestään toiminnallisten menetelmien kautta. Varsinkin suuret oppilasryhmät ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrä näyttävät asettavan haasteita toiminnan ohjaamiselle ja toisaalta myös palautteen antamiselle.

Opettajien yksilölliset haasteet vuorovaikutusosaamisesta annettavalle palautteelle liittyivät siis erilaisiin opetustyyliin, erilaisiin näkemyksiin vuorovaikutuksesta ja koulukohtaisiin eroihin resursseissa. Kaikki haastateltavat eivät toki nähneet kaikkia edellä mainittuja asioita haasteina. Kuitenkin aineiston perusteella näistä seikoista muodostuivat keskeisimmät erot haastateltavien suhtautumisessa palautteenantoon.

#### 5.4 Palautetyypit

Analyysin perusteella eri tutkimuskysymyksiin liittyvien teemojen välillä havaittiin yhteneväisyyksiä. Niiden perusteella opettajan antama, vuorovaikutusosaamiseen kohdistuva palaute jaoteltiin

kolmeen palautetyyppiin, jotka esitellään tässä alaluvussa. Tyypit ovat oppilaan yksilölliseen kehittymiseen tähtäävä palaute, kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute ja arvoja ja asenteita korostava palaute. Palautetyypit on koottu taulukkoon (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Palautetyyppien kuvaukset taulukkomuodossa.

	<b>Yksilölliseen kehittymiseen tähtäävä palaute</b>	<b>Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute</b>	<b>Arvoja ja asenteita korostava palaute</b>
Mihin palaute kohdistuu?	aktiivinen kuunteleminen, ajattelun ilmaisu, perusteleva, ryhmän tavoitteellinen toiminta	kontekstinmukaisuus: ohjeistuksen ja opetuksen kuunteleminen, vuoron odottaminen	toisen kunnioittaminen, mukaan ottaminen
Millaista palaute on?	sanallista, kuvailevaa, kannustavaa	reaktiivista, negatiivista, lyhyitä kommentteja	kannustavaa
Millaisissa tilanteissa?	arviointitilanteet	toiminnalliset tilanteet	kaikkialla, jatkuva palaute
Mitä erityispiirteitä?	oppilaan persoonan huomioiminen, huoli resursseista	esiintyy erityisesti havainnointiaineistossa	vuorovaikutus laaja kokonaisuus, lähikäsitteet

#### 5.4.1 Oppilaan yksilölliseen kehitykseen tähtäävä palaute

Ensimmäiseksi palautteen tyypiksi muodostui oppilaan yksilölliseen kehitykseen tähtäävä palaute. Tämän palautetyypin yhteydessä haastateltavat näkivät palautteen ennen kaikkea keinona parantaa ja kehittää oppilaan vuorovaikutusosaamista. Oppilaan yksilöllinen kehittyminen vuorovaikutusosaamisessa nähtiin tärkeänä, sillä vuorovaikutusosaamisella nähtiin olevan suuri merkitys elämänhallinnan, ihmissuhteiden, tulevan työelämän sekä yhteiskuntataitojen kannalta. Yksi haastateltavista yhdisti vuorovaikutustaidoista annettavan palautteen myös selkeästi oppilaan itsetuntemuksen vahvistamiseen. Hän kertoi pyrkivänsä ohjaamaan oppilasta oikeaan suuntaan siten, että tämä huomaisi itsetuntemuksen myötä, mikä on juuri hänen vuorovaikutustaidoissaan harjoitettava ja kehitettävä asia.

H5: Siis, kyl mä nään sen niinkun tosi merkityksellisenä, jos ajatellaan et tavoitteena on se että ihmisten vuorovaikutustaidot kehitty. Et ku ei ne kehity jos ei tuu palautetta.--- Et se ei oo pelkästään niinku tämmönen mihinkään kouluun liittyvä asia vaan ihan siihen kokonaispersoonan kehitykseen.

Oppilaan yksilölliseen kehitykseen tähtäävä palaute kohdistui aktiiviseen kuuntelemiseen, ajattelun ilmaisemiseen, perustelemiseen ja ryhmän tavoitteelliseen toimintaan. Palautetta annettiin jonkin verran oppituntien aikana työskentelyn lomassa, mutta enimmäkseen ne keskittyivät virallisempiin palautteenantotilanteisiin kuten arviointikeskusteluihin. Tyypillistä palautteelle oli kannustava, sanallinen ja kuvaileva ilmaisu. Aineistojen väleillä on havaittavissa ristiriitaa siinä mielessä, että haastateltavat kertoivat antavansa yksilölliseen kehitykseen tähtäävää palautetta myös opetuksen lomassa, mutta havainnointiaineistossa sitä esiintyi vain vähän. Näin ollen pääteltiin, että yksilölliseen kehittymiseen tähtäävää palautetta annetaan havainnoinnin ulkopuolisissa tilanteissa kuten esimerkiksi kahdenkeskisissä keskusteluissa oppilaiden kanssa.

Palautetyypille oli ominaista se, että palautteen haasteena nähtiin sen antaminen oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet huomioiden. Haastateltavien mukaan vuorovaikutusosaamisesta annettava palaute on herkkää, sillä sen nähtiin olevan lähellä oppilaan persoonaa. Haastateltavat näkivät tärkeänä, että palaute antaa suhteessa oppilaan aiempaan osaamiseen ja että se muotoiltaisii hienovaraisesti. Haastateltavilla oli myös huolia palautteenannon resurssien riittävydestä. Näiden huolien voidaan tulkita liittyivät nimenomaan yksilölliseen kehitykseen tähtäävän palautteen antamiseen, sillä haasteiksi mainittiin ajan niukkuus ja vuorovaikutusosaamisen hahmottaminen laajana, osin epämääräisenäkin kokonaisuutena.

#### 5.4.2 Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute

Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute näkyi siinä, miten palaute vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueista perusteltiin ja millainen vuorovaikutus määriteltiin tarkoituksenmukaiseksi. Kuuntelemisesta annettava palaute nähtiin tärkeäksi, koska lapsen on päivittäin pystyttävä vastaanottamaan ohjeita, ja ryhmätyötilanteissa palaute kohdistui osallistumisen määrään. Itsenäisessä työskentelyssä vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteen määrä arvioitiin pienemmäksi, koska silloin ryhmän koettiin olevan paremmin hallittavissa. Palautteissa korostui itsensä ilmaiseminen kouluun sopivalla tavalla, ja palautteenannon tavoitteeksi nähtiin käytöksen välitön korjaaminen tai vahvistaminen. Keskeistä oli siis kontekstinmukaisen vuorovaikutuksen korostaminen.

Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvät palautteet olivat pääosin lyhyitä kommentteja tai huomautuksia ja luonteeltaan pääosin reaktiivisia ja negatiivisia. Niitä annettiin erityisesti toiminnallisissa tilanteissa, joissa vuorovaikutusta esiintyi luonnostaan paljon. Palautetyyppi konkretisoituu aineisto-esimerkissä, jossa haastateltava kuvailee, mihin hän pyrkii vuorovaikutusosaamiseen liittyvällä palautteenannolla:

H6: tarkoitus olis kyllä että seuraavina päivinä ja kuukausina ja vuosina pääsis helpommalla. Siis että ne on kuitenkin niinkun tietyt jutut joko edistää tai heikentää oppimista tai tätä tilannetta ni yrittäs saada ne oppimista häiritsevät pois. Että jos mä nyt jotenki kiteyttäsini niin kyllä ehkä mä pyrin tota parempaan oppimiseen, viihtysämpään opiskeluympäristöön.

Toisin kuin yksilölliseen kehittymiseen tähtäävä palaute, kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvällä palautteella ei pyritty ensisijaisesti osaamisen kehittymiseen vaan tilanteessa epätoivotun vuorovaikutuksen hillitsemiseen ja sitä kautta oppimisen parantamiseen.

Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvää palautetta on havaittavissa haastatteluaineistosta, mutta erityisesti sitä ilmeni havainnoituilla oppitunneilla. Suurin osa havainnointiaineiston palautteesta oli nimenaan tätä palautetyyppiä. Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvän palautteen suurta määrää ei haastatteluiden perusteella pidetty tavoittelemisen arvoisena, vaan arjessa toivottiin olevan enemmän mahdollisuuksia muunlaisen, erityisesti kannustavan palautteen antamiselle.

#### 5.4.3 Arvoja ja asenteita korostava palaute

Kolmanneksi palautetyypiksi muodostui arvoja ja asenteita korostava palaute. Sekä kuuntelemisen, puhumisen että yhteistyötaitojen yhteydessä palautteessa korostui toisen kunnioittaminen ja mukaan ottaminen. Ominaista palautetyypille oli se, että vuorovaikutus ymmärrettiin laajana kokonaisuutena ja että siihen yhdistettiin monia muita käsitteitä kuten sosiaaliset taidot, kohtaaminen ja huomaavaisuus. Yksi haastateltava jopa kuvaili vuorovaikutusta itsessään arjessa tavoiteltavaksi arvoksi.

Palautetyyppiin liittyi ajatus palautteenannon jatkuvuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta. Palautteen nähtiin liittyvän kaikkiin arjen vuorovaikutustilanteisiin, ja sitä kuvailtiin vuorovaikutustilanteiden huomioimiseksi ja niihin reagoimiseksi. Palautetyypin haasteena nähtiin oppilaiden erilaiset vuorovaikutusosaamisen valmiudet. Haastateltavien mukaan kotikasvatuksella on merkitystä siihen, miten paljon arvoja ja asenteita korostavaa palautetta arjessa tarvitsee antaa. Kohdistettu palautteenan-

to nähtiin myös osittain haasteellisena. Aineistoesimerkissä haastateltava kuvailee, miten vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus asettaa haasteita osa-alueiden tunnistamiselle:

H4: ehkä toi vuorovaikutus on semmonen et sitä ei tuu niinku ajatelleeks, siit vaan ku sitä opettaminen tapahtuu niinku sillä kielellä ja aika paljon ja sit se, et se on niinku koko ajan läsnä nii sitä ei ehkä tuu niinku ajatelleeks että se, sitä pitäs ehkä niinku enemmän vielä opettajat olla niinku, tietosemmaks siitä. Et sitä vois niinku ihan opettaa niitä tiettyjä juttuja että.

Arvoja ja asenteita korostava palaute oli usein lähellä kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvää palautetta. Keskeinen ero palautetyyppien välillä on se, että kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute oli negatiivissävytteisempää kun taas arvoja ja asenteita korostavaa palautetta kuvailtiin annettavan enemmän positiivisen kautta. Havainnointiaineiston analyysi tukee tätä huomiota: suurin osa havainnoiduista positiivisista palautteista liittyi toisen auttamiseen ja mukaan ottamiseen.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaista palautetta opettaja antaa oppilaiden vuorovaikutusosaamisesta. Tutkimusongelmaa lähestyttiin neljän tutkimuskysymyksen näkökulmasta, joiden mukaan pyrittiin selvittämään, mihin vuorovaikutusosaamisen osa-alueisiin palaute kohdistuu, missä tilanteissa sitä annetaan, millaista verbaalista ja nonverbaalista palautetta annetaan ja mitä erityispiirteitä palautteeseen liitetään. Tuloksia tarkasteltiin tutkimuskysymysten näkökulmasta, ja analyysin jälkeen huomattiin, että eri tutkimuskysymysten alta on löydettävissä toistuvuutta ja samankaltaisia tekijöitä. Näin ollen muodostettiin kolme vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteen tyyppiä, jotka ovat oppilaan yksilölliseen kehittymiseen tähtäävä palaute, kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute ja arvoja ja asenteita korostava palaute.

Tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajan antama palaute oppilaan vuorovaikutusosaamisesta on opettaja- ja tilannekohtaisesti vaihtelevaa ja jää monesti kauas yksilöllisen palautteenannon ihanteesta. Tuloksien perusteella suurin osa palautteesta oli reaktiivista ja negatiivista, eikä sitä kohdistettu selkeästi taidon osa-alueeseen. Toisin sanoen palautetta annettiin, mutta kytkös vuorovaikutusosaamisen osa-alueeseen oli harvoin selkeä. Tämä ilmenee kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvästä palautteesta, jota esiintyi molemmissa aineistoissa runsaasti. Kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvää palautetta annettiin toiminnallisissa tilanteissa esimerkiksi vuoron odottamisesta ja ohjeistuksen kuuntelemisesta. Kuuntelemiseen, puhumiseen ja yhteistyötaitoihin kohdistetuissa palautteissa oli vahva kontekstisidonnainen ulottuvuus, ja vaikka tilanteen huomioiminen on yksi vuorovaikutusosaamiseen keskeinen osa-alue, analyyttisemmän ja kuvailevamman palautteen vähyyttä voidaan pitää osaamisen kehittymisen kannalta kriittisenä. Koulukontekstin ihanteesta poikkeavan käyttäytymisen oikominen näyttäisi tulosten perusteella ajavan kuuntelemisen, puhumisen tai yhteistyötaitojen kehittämiseen tähtäävän palautteen edelle.

Reaktiivisen ja kohdistamattoman palautteen suuri osuus on havaittu aiemmissakin tutkimuksissa. Kehuvaa palautetta on todettu annettavan suhteellisen vähän (Kempainen ym. 2015), ja opetuksessa esiintyvän palautteen on havaittu olevan pääosin kohdistamatonta ja rutiininomaista (Voerman ym. 2012, Burnett & Mandel 2010, Huttunen 1987). Tässä tutkielmassa esiintyvä ilmiö ei siis ole

poikkeuksellinen. Mottet (2008) jakaa opettajan oppilaalle antaman palautteen kolmeen tyyppiin: luokkatilanteen hallintaan liittyvään palautteeseen (*classroom management feedback*), opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyvään palautteeseen (*teacher-student interaction feedback*) ja osaamiseen tai kykyyn liittyvään palautteeseen (*competency-based feedback*). Hän kuvailee luokkatilanteen hallintaan liittyvää palautetta niin ikään negatiiviseksi ja reaktiiviseksi ja toteaa, että negatiivisen luokkatilanteen hallintaan liittyvän palautteen on muun muassa todettu laskevan oppilaiden kiinnostusta opiskeltavaan aiheeseen ja vähentävän halua työskennellä kyseisen opettajan kanssa. Tällaisen palautteen on siis oppimisen edistämisen sijaan todettu pikemminkin estävän sitä.

Vuorovaikutuksen kokonaisvaltaisuus ja jatkuva palautteenanto näkyvät vahvasti tuoreen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteissa. Tämän tutkielman tulosten pohjalta opetussuunnitelman tavoitteita voidaan tarkastella kriittisesti. Syitä reaktiivisen ja kohdistamattoman palautteen suu-  
relle määrälle voidaan löytää koulun arjesta, jota monet haastateltavat kuvailivat hektiseksi. Suurien opetusryhmien ja resurssien niukkuuden nähtiin tuovan haasteita opetustilanteisiin. Opettajan antaman palautteen voidaan siis tulkita heijastavan koulun muuta arkea. Kuitenkin jos tavoitteena on vuorovaikutusosaamisen osa-alueiden kehittyminen, tulisi palautteenannon olla systemaattista ja taidon osa-alueeseen kohdistettua. Aiemmissa tutkimuksissa palautteen on todettu olevan tehokainta silloin, kun se on perusteltua ja selkeästi suoritukseen tai osaamiseen kohdistettua (Steelman ym. 2004, Valkonen 2003, Kluger & DeNisi 1996). Myös tällaista palautetta aineistoissa ilmeni, joskin enemmän haastatteluaineistossa opettajien kertomana kuin havainnoituilla oppitunneilla.

Havainnointiaineiston tulosten perusteella opetussuunnitelman tavoitteet näyttävät olevan kaukana opetuksen arjesta. Haastatteluaineiston tulokset kuitenkin osoittavat, että opettajat ymmärtävät, millaista palautteen ideaalitalanteessa tulisi olla ja pyrkivät mahdollisuuksien mukaan antamaan sellaista. Yksilöllisesti kohdistetulla palautteella nähtiin saavutettavan paremmin toivottuja vaikutuksia, ja sen nähtiin tukevan oppilaan kykyä hahmottaa itse omia heikkouksiaan ja vahvuuksiaan vuorovaikutustaidoissaan. Haastateltavien käsitykset ovat yhdistettävissä Valkosen (2003) näkemykseen ideaalista palautteesta. Hänen mukaansa opettajan tulee palautteellaan tukea oppijan realistista ja myönteistä viestijäkuvaa, jolloin palautteen tulisi kohdistua kunkin oppilaan henkilökohtaisiin vahvuuksiin ja kehittämisen kohteisiin. Vaikka havainnointiaineiston perusteella koulukontekstiin so-  
piva vuorovaikutus korostuu, opettajat näyttäisivät kuitenkin yhdistävän vuorovaikutusosaamisesta annettavan palautteen oppilaan viestijäkuvan tukemiseen ja pitävän yksilölliseen kehittymiseen tähtäävää palautetta tärkeänä.

Yksilölliseen kehittymiseen tähtäävää palautetta kuvailtiin annettavan erityisesti virallisemmissa arviointitilanteissa, mikä selittää osaltaan sitä, miksi sen osuus havainnointiaineiston palautteista oli suhteellisen pieni. Kuitenkin oppimiseen tähtäävän palautteen tulisi opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti olla arjessa jatkuvaa. Resurssien lisäksi haastateltavat näkivät yksilölliseen kehittymiseen tähtäävän palautteen haasteeksi oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien huomioimisen, sillä vuorovaikutusosaamisen nähtiin olevan lähellä oppilaan persoonaa. Ilmiö on havaittu muissakin tutkimuksissa. Esimerkiksi Valkosen (2003, 114) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että esiintymistyylillä on vaikea antaa opiskelijalle palautetta, koska se mielletään osaksi opiskelijan persoonallisuutta. Persoonallisuuden ja vuorovaikutusosaamisen yhdistäminen on kuitenkin monilta osin ongelmallista. Kuten Tainio ja Harjunen (2005) toteavat, liiallinen henkilökohtaistaminen saattaa johtaa siihen, että tilanteita selitetään osaamisen sijaan oppilaan persoonallisuuden piirteillä. Oleellista on, että persoonallisuuden piirteitä ei ylikorostettaisi ja osaaminen ymmärrettäisiin kehitettävissä olevaksi ominaisuudeksi.

Kolmas tämän tutkielman tuloksissa esitelty palautteenannon tyyppi on arvoja ja asenteita korostava palaute. Palautetyypissä ilmenee hyvin se, miten laajana kokonaisuutena opettajat vuorovaikutusosaamisen käsittivät. Arvoja ja asenteita korostava palaute kohdistui toisten mukaan ottamiseen ja auttamiseen, se nähtiin arjessa kaikkialla läsnä olevana, jatkuvana ilmiönä ja siihen yhdistettiin monia lähikäsitteitä. Palautetyyppi ei ole verrattavissa aiempien tutkimuksien jaotteluihin opettajan antamasta palautteesta. Esimerkiksi kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä ja yksilölliseen kehittymiseen tähtäävä palaute ovat hyvin samankaltaisia Mottetin (2008) kuvailemiin luokkatilanteen hallintaan liittyvään palautteen ja osaamiseen tai kykyyn liittyvään palautteen kanssa, mutta arvoja ja asenteita korostavaan palautteeseen ei suoraan ole löydettävissä yhtäläisyyksiä. Tämän palautetyypin voidaankin nähdä tuovan uutta tietoa vuorovaikutusosaamisesta annettavasta palautteesta. Syitä sille, miksi arvoja ja asenteita korostavan palaute nousee yhdeksi palautteenannon tyypeistä voidaan etsiä esimerkiksi yhteiskunnan muutoksista. Yksi haastateltavista oli huolissaan, että digitalisoinnin myötä sosiaaliset taidot ja kyky kohdata ovat heikkenemässä. On mahdollista, että tässä ajassa opettajat kokevat tarpeelliseksi korostaa toisten arvostusta ja kunnioittavaa vuorovaikutusta.

Arvoja ja asenteita korostava palaute jää kuitenkin vuorovaikutuksen näkökulmasta epämääräiseksi, jos sitä ei osata sijoittaa oikeaan kontekstiin. Arvoja ja asenteita korostavaa palautetta tarkastellessa voidaan huomata, että sillä on yhtymäkohtia vuorovaikutussuhteen piirteisiin. Yhteneväisyyksiä ovat esimerkiksi jatkuvuus ja kokonaisvaltaisuus sekä lähikäsitteet sosiaaliset taidot ja toisen kun-



nioittaminen. Tästä herää kysymys, onko arvoja ja asenteita korostavassa palautteessa todellisuudessa kyse palautteesta, joka kohdistuu vuorovaikutussuhteisiin ja niissä toimimiseen. Harjusen (2002, 464) mukaan opettajankoulutuksessa käsitellään vuorovaikutustilanteita, mutta suhdeulottuvuus jää vähälle huomiolle. Suhdenäkökulma on esillä, mutta ajankäyttöä hallitsevat aineen opettamiseen liittyvät teknisemmät asiat. Tähän viittaa tutkielmassa havaittu palautetyypille ominainen, kaikkialla läsnä oleva luonne. Yksi tulkinta on, että tässä tutkielmassa havaittu arvoja ja asenteita korostava palaute on vuorovaikutussuhteen ilmiöihin kohdistuvaa, mutta tarvittavat käsitteet puuttuvat. Vuorovaikutussuhdetta ei siis ymmärretä tarpeeksi, jotta voitaisiin antaa tarkkaa ja kohdistettua palautetta suhteen eri ilmiöistä.

Yksi mahdollinen selitys sille, miksi oppilaan yksilölliset piirteet nähtiin haasteellisena vuorovaikutusosaamisesta annettavassa palautteessa on se, että opettajille ei ole riittävästi tietoa vuorovaikutusosaamisen kokonaisuudesta. Tällä voidaan myös selittää sitä, miksi arvoja ja asenteita korostava palaute nousi keskeiseksi palautteenannon tyypiksi ja vuorovaikutus nähtiin laajana, häilyvänä ilmiönä. Palautteen kohdistamisen hankaluutta voitaisiin helpottaa antamalla opettajille enemmän työkaluja vuorovaikutusosaamisen ja -suhteiden tarkasteluun ja sitä kautta palautteen antamiseen. Vuorovaikutusosaamisesta saatavan tiedon lisääminen esimerkiksi opettajankoulutuksessa voisi auttaa tunnistamaan osaamisen kokonaisuutta ja osa-alueita paremmin. Koulutuksen tarve nousi esiin myös yhdestä haastattelusta, jossa haastateltava toivoi opettajille lisäkoulutusta, jotta he oppisivat paremmin refleктоimaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään ja sitä kautta opettamaan taitoja paremmin. Myös Rasku-Puttonen ja Rönkä (2004) nostavat oman vuorovaikutusosaamisen kehittämisen opettajan työhön kohdistuvista ristipaineista keskeisimmäksi.

Laajasta luonteesta kertoo myös se, miten opettajat asemoivat vuorovaikutusosaamisen koulun oppiainejaotteluun. Kaikki haastateltavat näkivät vuorovaikutusosaamisen äidinkielen osa-alueetta laajempina teemana, lähes jokaisessa oppiaineessa tarvittavana ja harjoiteltavana osaamisalueena. Tämän tutkielman tuloksista herää kysymys, nähdäänkö vuorovaikutusosaaminen jopa liian laajana ja jäsentämättömänä alueena. Näkemys voi nimittäin johtaa siihen, että osaamisen ajatellaan kehittyvän itsestään arjen tilanteisiin osallistumalla. Tällaisen näkemyksen vuorovaikutustaitojen opettamisesta on tunnistanut esimerkiksi Valkonen (2003). Myös Vitikka (2009) on tarkastellut aihetta opetus suunnitelmatyön kehittämistä tarkastelevassa tutkimuksessaan. Hän puhuu sisältöjen kaksoisluonteesta, jolla tarkoitetaan sitä, että opetuksen tarkoituksen ja tavoitteiden mielletään sisältyvän oppisisältöihin. Oppisisällöt perustuvat tieteenaloihin ja niistä johdettuihin oppiaineisiin, ja niiden

ajatellaan sekä ilmaisevan tiedonalan logiikkaa ja ominaispiirteitä että toimivan kasvatustavoitteiden saavuttamisen välineenä. Kasvatustavoitteeksi voidaan lukea esimerkiksi ajattelun taidot, joiden ajatellaan Vitikan (2009) mukaan usein kehittyvän automaattisesti eri oppiaineiden oppisisältöjen kautta. Ajatus liittyy keskeisesti myös vuorovaikutusosaamiseen ja erityisesti tässä tutkielmassa esiintyvään arvoja ja asenteita korostavaan palautteeseen. Jos osaamista halutaan kehittää, taitoja on tilanteisiin osallistumisen lisäksi myös harjoiteltava systemaattisesti.

Opettajien tukemisen ja lisäkoulutuksen tarjoamisen lisäksi vuorovaikutusosaamisen merkitykseen voitaisiinkin vaikuttaa myös opetussuunnitelmatyön kautta. Vitikan (2009, 260) mukaan opetussuunnitelman pedagoginen kehittäminen on tyypillistä, mutta sisällöllinen kehittäminen monimutkaisempaa. Tämä johtuu pitkälti oppiainejaon vahvasta asemasta. Uusi opetussuunnitelma pyrkii laaja-alaisilla oppimiskokonaisuuksilla kuitenkin entistä vahvemmin sisältöjen integroimiseen ja eheyttämiseen. Laaja-alaisen kokonaisuuden vahvistuminen suhteessa oppiainerajoihin perustuu sisältöihin tukee sitä, että vuorovaikutustakin voitaisiin lähestyä äidinkielen osa-alueen sijaan laaja-alaisena osaamiskokonaisuutena. Tämä vaatisi laaja-alaisen osaamisalueiden asettamista hierarkiassa entistä vahvemmin oppiaineiden sisältöjen edelle, jotta ne eivät jäisi perinteisten oppiaineiden sisältöjen jalkoihin. Tähän suuntaan uuden opetussuunnitelman (2014) voidaan tulkita suuntaavan. Laaja-alaiset osaamisalueet perustuvat kuitenkin edelleen tavoitteille ja päämäärille, kun taas oppiaineosiot rakentuvat konkreettisemmin sisältöjen varaan. Siispä jos laaja-alaiset kokonaisuudet haluttaisiin todella nostaa hierarkiassa oppiaineiden edelle, täytyisi opetussuunnitelman esittää niille myös konkreettisempia sisältöjä ja toteutustapoja. Tällöin pyrittäisiin siihen, että oppiaineet läpileikkaavien osaamisalueiden, kuten vuorovaikutustaitojen oppimisen ei ajateltaisi tapahtuvan itsestään kunkin oppiaineen sisältöjen ja työskentelytapojen kautta, vaan niitä opetettaisiin eheytytysti ja tavoitteellisesti osana kaikkia tai osaa oppiaineista.

Toinen vaihtoehto vuorovaikutusosaamisen merkityksen korostamiselle on vahvistaa sen asemaa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Sisältöä voitaisiin kehittää korostamalla vuorovaikutustaitojen systemaattista harjoittelua ja osaamiseen kohdistetun palautteen saamista. Valkosen (2003, 134) mukaan puheviestintää käytetään myös äidinkielessä usein esimerkiksi kirjallisuuden työtapana, jolloin varsinainen oppisisältö tulee kirjallisuudesta, ei vuorovaikutusosaamisesta. Tällöin palaute kohdistuu harvemmin vuorovaikutusosaamiseen, mikä saattaa vahvistaa epätarkoituksenmukaisia toimintatapoja ja heikentää oppilaan viestijäkuvaa. Jos vuorovaikutusosaamisen merkitystä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kasvatettaisiin, opittuja taitoja voitaisiin myös huomioida

paremmin muissa oppiaineissa. Arvoja ja asenteita korostava ja kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute voitaisiin näin linkittää paremmin vuorovaikutusosaamiseen, kun taitoja oltaisiin harjoiteltu systemaattisesti ja käsitteet olisivat sekä opettajille että oppilaille tutut. Parhaimmillaan arvoja ja asenteita korostava ja kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvä palaute konkretisoisivat, miten vuorovaikutusosaamisen osa-alueet näkyvät päivittäisessä työskentelyssä.

Opettajien koulutuksella ja opetussuunnitelman sisältöjen kehittämällä on kuitenkin vaikea saavuttaa toivottuja tuloksia, jos opetusresurssit ovat puutteelliset. Tässä tutkielmassa havaittiin opettajien välillä eroja siinä, miten palautetta annetaan ja miten vuorovaikutusosaamisen opettamiseen suhtaudutaan. Erojen voidaan tulkita heijastelevan suomalaiselle koulujärjestelmälle tyypillistä opettajan vahvaa pedagogista autonomiaa (esim. Norrena 2013). Toisaalta haastatteluaineistosta selvisi, että osalla opettajista suuret ja haasteelliset opetusryhmät johtivat siihen, että mahdollisuudet antaa yksilöllisesti kohdistettua palautetta jäivät pieniksi. Tutkielmaan osallistuneet opettajat pitivätkin tuoreen perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteita jatkuvasta palautteenannosta ja vuorovaikutteisuudesta positiivisina mutta osittain epärealistisina. Opetussuunnitelman nähtiin tuovan vain vähän työkaluja tavoitteiden saavuttamiseen. Myös Vitikka (2009) toteaa, että opetussuunnitelma ei tarjoa paljoakaan tukea opettajalle opetuksen työtapoihin tai pedagogisiin vaihtoehtoihin, vaan korostaa oppisisältöjä ja oppimistavoitteita. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen näyttääkin nykyisessä tilanteessa olevan kiinni siitä, miten hyvät mahdollisuudet yksittäisellä opettajalla on suunnitella ja toteuttaa tavoitteiden mukaista opetusta ja oppimista.

Tämän tutkielman tulosten pohjalta opettajan antama palaute oppilaan vuorovaikutusosaamisesta on pääosin reaktiivista ja kohdistamatonta. Yksilölliseen kehittymiseen tähtäävää palaute jää usein kouluarjen sujuvoittamiseen liittyvän ja arvoja ja asenteita korostava palautteen jalkoihin. Tulokset kuitenkin osoittavat, että opettajat ymmärtävät, millaista palautteen tulisi ideaalitalanteessa olla ja pyrkivät antamaan sellaista mahdollisuuksien mukaan. Johtopäätöksenä todettiin, että eniten palautteenantoon ja oppilaiden vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen pystyttäisiin vaikuttamaan opettajien koulutuksella, opetussuunnitelmatyöllä ja kohtuullisten resurssien varmistamisella jokaisessa koulussa. Lopuksi on otettava huomioon kouluun ja opettajiin kohdistuvat moninaiset vaatimukset, joista vuorovaikutusosaamisen ja palautteenannon kehittäminen on vain pieni osa. Toisen tutkimuksen aihe voisikin olla se, miten muu yhteiskunta, vanhemmat etunenässä, voisivat tukea lasten vuorovaikutusosaamisen kehittymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

## 6.2 Tutkielman arviointi

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan laadullisen tutkimuksen arviointi perustuu mitä suurimmissa määrin tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Luotettavuuden kriteereinä voidaan pitää uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija on varmistanut, että hänen tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä. Toisena kriteerinä pidetään tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin, vaikkakin se ei sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuudesta johtuen ole aina mahdollista. Varmuudella viitataan siihen, että tutkimuksessa otetaan mahdollisuuksien mukaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Lopuksi vahvistuvuudella arvioidaan sitä, miten saadut tulokset saavat tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Keskeisintä on kuitenkin ottaa huomioon laadulliselle tutkimukselle tyypillinen prosessiluonne ja subjektiivisen tulkinnan vahva osuus.

Luotettavuutta on tässä tutkielmassa pyritty vahvistamaan esimerkiksi kuvaamalla tutkimusprosessin vaiheet tekstin, taulukoiden ja kuvioden avulla mahdollisimman läpinäkyvästi. Haastattelut litteroitiin nauhoitteen perusteella ja havainnointimuistiinpanot kirjoitettiin puhtaaksi. Tulosten raportoinnissa on esitetty aineistokatkelmia tulkinnan luotettavuuden takaamiseksi. Teemahaastattelurunko ja havainnointikehikko on esitetty liitteinä, jotta myös aineistonkeruu olisi tarvittaessa toistettavissa. Vastaavankaltainen tutkimus voitaisiinkin toteuttaa tutkielmassa esitettyjen tietojen pohjalta esimerkiksi jollain toisella kouluasteella.

Kiviniemen (2015, 79) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on erityisesti tärkeää tiedostaa ja hallita aineistonkeruuseen liittyvä vaihtelu. Tällä tarkoitetaan sitä, että aineiston kerääjänä tutkija tekee väistämättä myös tulkintoja ja että tutkimusprosessin edetessä tulkinnat ja näkemykset kehittyvät. Tässä tutkielmassa käytettiin kahta eri aineistonkeruumenetelmää. Aineistojen vertailun kannalta olennaista oli se, että tutkielmaan osallistuneet opettajat osallistuivat sekä haastattelu- että havainnointiosuuteen. Kahden eri aineistonkeruumenetelmän käyttöä voidaan pitää onnistuneena valintana, sillä niiden avulla saatiin tietoa sekä opettajan näkemyksistä ja kokemuksista että palautteenannon näkymisestä käytännössä. Löydetyt yhtäläisyydet ja eroavaisuudet osoittavat, että menetelmät tukivat toisiaan mutta toisaalta myös toivat sellaista tietoa, jota pelkällä havainnoinnilla tai haastattelulla ei olisi välttämättä saatu. Näin ollen kahden eri aineistonkeruumenetelmän käytön voidaan nähdä vahvistavan tutkielman uskottavuutta. Lisäksi haastattelutilanteessa tulkintoja pystyttiin vahvistamaan haastateltavilta lisäkysymyksiä tekemällä.

Tämän tutkielman haastateltavat valittiin harkinnanvaraisella näytteellä. Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan harkinnanvaraista näytettä käytetään usein silloin, kun tilastollisten yleistysten sijaan pyritään löytämään syvällisempiä merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Harkinnanvaraisen näytteen käytössä kysymykseksi nousee aineiston edustavuus. Myös tämän tutkielman yhteydessä on pohdittava sitä, kuinka monipuolisesti tutkimukseen valikoituneet opettajat edustavat suurempaa kokonaisuutta. On mahdollista, että tutkielmaan valikoituneet opettajat olivat jo ennestään innostuneita ja valveutuneita aiheeseen, koska osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Tällä on voinut olla vaikutusta tutkielman tulosten edustavuuteen. Vääristymää pyrittiin estämään tekemällä tutkielmaan osallistumisesta mahdollisimman vaivatonta, jotta haastattelukutsuun vastaaminen myönteävästi olisi todennäköisempää. Yhtä lukuun ottamatta kaikki henkilökohtaisesti mukaan kutsutut opettajat suostuivat mukaan tutkielmaan.

Myös tutkielman osallistuneiden opettajien tausta tulee ottaa huomioon tuloksia tarkasteltaessa. Haastateltavista kaksi työskenteli Tampereen yliopiston normaalikoulussa ja yksi opetti montessoriluokkaa. Normaalikoulu on yliopiston harjoittelukoulu, joka mielletään usein edelläkävijäksi uusien opetusmenetelmien kokeilussa. Montessoripedagogiikka taas pohjautuu oppilaan hyvinkin itsenäiseen toimintaan ja oppimiseen, jota opettaja ohjaa. Palautteenannossa ja käsityksissä vuorovaikutusosaamisesta havaittiin eroja opettajien välillä, mutta erojen syitä ei voida tämän tutkielman perusteella yhdistää näihin taustatekijöihin. Tutkielmaan osallistuneilla opettajilla oli takanaan työvuosia vajaasta kahdesta vuodesta 33 vuoteen, mikä tulee myös huomioida tuloksia tarkasteltaessa.

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) mukaan ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa tärkeimmät eettiset periaatteet ovat informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, seuraukset ja yksityisyys. Keskeinen kysymys on, minkä verran tutkimukseen osallistujalle voidaan kertoa tutkimuksen tarkoituksista vääristämättä tuloksia. Tässä tutkielmassa haastateltaville kerrottiin, että tutkielma käsittelee vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvaa palautteenantoa ja sitä, miten uuden opetussuunnitelman asettamat tavoitteet toteutuvat käytännössä. Lisäksi haastattelun alussa avattiin lyhyesti käsiteltä vuorovaikutusosaaminen. On mahdollista, että näillä tiedoilla on ollut vaikutusta haastateltavien vastauksiin. Esimerkiksi haastateltava on voinut kokea painetta vastata kuten tutkija odottaa eikä kuten itse ajattelee. Tästä syystä haastattelukysymykset pyrittiin rakentamaan mahdollisimman avoimiksi ilman johdattelevaa sävyä. Haastattelun alussa painotettiin, että haastattelut pidetään luottamuksellisina ja haastateltavien anonyymiteetti varmistetaan läpi tutkimusprosessin. On kuitenkin

otettava huomioon, että haastateltava on esimerkiksi voinut jättää kertomatta jotakin omaa yksityisyyttään suojellakseen.

Havainnointia aineistonkeruumenetelmänä on myös tarkasteltava tutkielman luotettavuuden näkökulmasta. Ensiksikin havainnointitilanteessa tuli tehdä päätös, mikä kaikki opettajan viestinnässä luokitellaan palautteeksi. Toiseksi tuli arvioida, mitkä palautteista ovat vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvia. Myös havaintojen luokittelu havainnointikehikon luokittelukategorioihin oli subjektiivisten valintojen tulosta. Tämä ilmeni erityisesti kontekstinmukaiseen vuorovaikutukseen kohdistuvien palautteiden kohdalla: kaikissa tapauksissa ei ollut täysin selkeää, voiko palautteen tulkita nimenomaan vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvaksi. Esimerkiksi työrauhaan liittyvät palautteet laskettiin mukaan tarkasteluun tapauskohtaisesti, jos palaute liittyi selkeästi puhumisen tai kuuntelemisen taitoon. Yleisiä käyttäytymiseen tai tehtävään keskittymiseen liittyviä palautteita ei laskettu mukaan tarkasteluun. Näkemys ja harkinta rajauksesta on subjektiivinen, ja tulkinnat palautteista on tehty havainnointitilanteessa. Tuloksiin voidaankin tältä osin suhtautua kriittisesti. Palautteet kirjoitettiin kuitenkin ylös havainnointitilanteessa, ja niiden luokittelun arvioimiseen palattiin jälkikäteen. Näin pyrittiin varmistamaan havaintojen luotettavuus ja tutkielman siirrettävyys niiltä osin kuin se on mahdollista.

Varmuutta pyrittiin tässä tutkielmassa lisäämään esihavainnoinnilla ja havainnointikehikolla, jonka muodostuminen raportoitiin yksityiskohtaisesti. Myös tutkielmassa käytetyt keskeiset käsitteet kuten palaute ja vuorovaikutusosaaminen avattiin kirjallisuusosuudessa perusteellisesti ja suhteutettiin aiempaan tutkimukseen. Kuten aiemmin tässä tutkielmassa on todettu, täysin autenttista tilannetta havainnoinnin avulla ei ole mahdollista saavuttaa vaan tutkijan läsnäolo vaikuttaa väistämättä jollain tasolla opettajan ja oppilaiden käyttäytymiseen. Myös opettavan oppiaineen, päivän ja kellonajan mahdolliset vaikutukset tuloksiin tulee ottaa huomioon. Tutkijan läsnäolon ja ajankohdan vaikutusta tuloksiin oltaisiin voitu minimoida vielä pidemmällä havainnointiajanjaksolla. Lisäksi oppituntien videointi olisi mahdollistanut tilanteisiin palaamisen, jolloin mahdollisia tulkinnan epäselvyyksiä olisi voinut arvioida paremmin jälkikäteen.

Tämän tutkielman aineisto koostui kuudesta haastattelusta ja 19 havainnoidusta oppitunnista. Havainnoitavien oppituntien määrä oli laajemman vertailun kannalta suhteellisen pieni. Yleispäteviä johtopäätöksiä kunkin opettajan palautteenannosta ei siten voida tämän tutkielman perusteella tehdä. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että pieni määrä

tapauksia analysoidaan perusteellisesti, mikä pätee tässä tutkielmassa hyvin. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen, vaan aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna käsitteellisen ymmärryksen rakentamisessa. Aineiston kattavuutta arvioitiin havainnointiaineiston osalta esihavainnoinnin avulla. Sen aikana todettiin, että keskimääräinen palautteiden määrä oppituntia kohden on tarpeeksi suuri, jotta 19 havainnoidun oppitunnin aineistosta voidaan tehdä tulkintoja. Myös haastattelujen edetessä todettiin, että kuudesta haastattelusta koostuva aineisto on tarpeeksi laaja, jotta ilmiötä pystytään analysoimaan käsitteellisemmällä tasolla.

Tässä alaluvussa huomioituja puutteita ei kuitenkaan voida pitää pro gradu -tutkielman laajuudessa työssä tutkielman luotettavuuden esteenä. Kiviniemen (2015, 80) mukaan raportoinnissa on oleellista, että mahdolliset vaihtelut tutkittavassa ilmiössä tai aineiston keruussa tuodaan ilmi, jotta myös lukija pystyy arvioimaan niitä. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaista palautetta opettaja antaa oppilaalle vuorovaikutusosaamisesta. Tavoitteena oli siis tuottaa uutta tietoa varsin monitahoisesta aiheesta, jota ei kyseisestä näkökulmasta ole aiemmin tutkittu. Uuden tiedon tuottamisen lisäksi tulokset saivat myös tukea aiemmasta tutkimuksesta, ja niiden pohjalta avautuu mielenkiintoisia jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tätä tutkielmaa aloittaessani syksyllä 2016 tutkimuksia uuden perusopetuksen opetussuunnitelman kontekstissa oli tehty vielä varsin vähän, sillä opetussuunnitelma otettiin käyttöön vasta kyseisenä syksynä. Nyt alkuvuodesta 2018 tutkimuksia ja tutkielmia aiheesta on valmistunut jo useita. Esimerkiksi Avola (2017) tarkastelee pro gradu -tutkielmassaan opetussuunnitelmaa positiivisen pedagogiikan näkökulmasta, ja Soini ym. (2017) tutkivat artikkelissaan osallistavaa opetussuunnitelmatyötä tuoreen opetussuunnitelman kontekstissa. Aiheen tutkimuksen voidaan siis olettaa kasvavan jatkossakin. Opetussuunnitelmat ohjaavat opetuksen ja koulutuksen tavoitteita ja siten myös sisältöjä, joten niiden tutkimiselle ja kriittiselle tarkastelulle on tarvetta. Tutkimalla opetussuunnitelman sisältöjen ja käytännön arjen ja kokemusten yhteyttä voidaan tuottaa arvokasta tietoa opetussuunnitelmatyön kehittämiseksi. Jos koulun arki ja opetussuunnitelman tavoitteet koetaan kovin kaukaisiksi toisistaan, voidaan perustellusti kysyä, pitäisikö opetussuunnitelmaa kehittää ohjaavammaksi ja

lähemmäksi käytäntöä. Tätä työtä onkin tehty suuntaan ja toiseen vuosien varrella, ja opetussuunnitelman pedagoginen ohjaavuus ja sitovuus ovat vaihdelleet eri aikoina (Vitikka 2009).

Tässä tutkielmassa nousi esille, että havainnoitujen oppituntien palaute oli suurimmaksi osaksi negatiivista, reaktiivista ja kohdistamatonta. Kuitenkin havainnoitu otos koulun arjesta oli varsin pieni. Jos palautteen antamiseen haluttaisiin pureutua tarkemmin, voitaisiin havainnointia tehdä pidemmällä aikavälillä keskittyen syvemmin esimerkiksi yhteen tai kahteen tapaukseen. Tämä voisi olla pro gradu -tutkielmaa laajemman tutkimuksen, esimerkiksi väitöstutkimuksen lähtökohta. Toisen mielenkiintoinen asetelma olisi lähteä tutkimaan palautteenantoa ja uuden opetussuunnitelman mukaista työskentelyä opettajien sijaan oppilaiden näkökulmasta. Esimerkiksi Laaksonen (2014) on tutkinut väitöskirjassaan lasten vertaissuhdetaitoja ja kiusaamista esikoulun vertaisryhmässä, ja suurin osa tutkimuksen aineistosta on kerätty lapsia haastatteleamalla ja havainnoimalla. Tuore opetussuunnitelma korostaa oppijälähtöisyyttä niin opetusmenetelmissä kuin palautteen antamisessa ja saamisessakin, joten olisi mielenkiintoista selvittää, miten oppilaat itse kokevat muutoksen.

Vuorovaikutusosaamisen opettamista voisi tutkia jatkossa muustakin kuin palautteenannon näkökulmasta. Tämän tutkielman tulokset viittaavat siihen, että vuorovaikutusosaamisen roolin vahvistaminen vaatisi sen parempaa huomioimista opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmassa. Aiheista avautuisikin monia mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Esimerkiksi voitaisiin selvittää tarkemmin opettajien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutusosaamisen osuudesta opettajankoulutuksessa. Lisäksi vuorovaikutusosaamisen kehittäminen opetussuunnitelmassa laaja-alaisena osaamisalueena olisi yksi mahdollinen jatkotutkimuksen aihe. Opettajan vahvan autonomian vuoksi tarpeellista olisi myös tutkia opettajien ajatuksia ja asenteita vuorovaikutusosaamisen opettamisesta – viime kädessä juuri opettajilla on suurin mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat konkreettisella tasolla koulun arjessa.



## KIRJALLISUUS

- Avola, P. 2017. Positiivinen pedagogiikka opetussuunnitelmassa: Positiivisen pedagogiikan aihe-alueiden ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 sisällölliset yhtäläisyydet. Tampereen yliopisto, pro gradu -tutkielma.
- Burnett, P. & Mandel, V. 2010. Praise and feedback in the primary classroom: teachers' and students' perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Vol 10, 2010, 145–154.
- Cusella, L. P. (1989). Feedback, motivation, and performance. Teoksessa Jablin, F.; Putnam, L.; Roberts, K. & Porter, L. (toim.): *Handbook of organizational communication: An interdisciplinary perspective*. Newbury Park, CA: Sage, 624–678.
- Gerlander, M. & Kostianen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87.
- Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola J. (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Friedrich, G. & Boileau, D. 1999. *The Communication Discipline*. Teoksessa Vangelisti, A., Daly, J. & Friedrich, G. (toim.): *Teaching communication: theory, research and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 3–14.
- Frymier, A. & Houser, M. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219.
- Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.): *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–167.
- Hannula, M. 2013. Keskustelutaitojen harjoittelu kannattaa aloittaa jo alakoulussa. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.): *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 125–138.

- Hargie, O. 2006. *The handbook of communication skills*. Kolmas painos. Lontoo: Routledge.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. *Kasvatusalan tutkimuksia* 10. Turku: Painosalama oy.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. The power of feedback. *Review of Educational Research* March 2007, Vol. 77, No. 1, 81–112.
- Henderlong Corpus, J. & Lepper, M. 2007. The effects of person versus performance praise on children's motivation: gender and age as moderating factors. *Educational Psychology* Vol. 27, No. 4, August 2007, 487–508.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huttunen, L. 1987. Teacher feedback behaviour: an observational study of prospective teachers' verbal and nonverbal feedback strategies. Teoksessa Sallinen-Kuparinen, A. (toim.): *Perspectives on instructional communication*. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitoksen julkaisuja, 137–149.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus* 46 (1), 60–73.
- Kivioja, L. 2014. *Opetussuunnitelman opettelijasta pohtivaksi osaajaksi: omaelämäkerrallinen opetussuunnitelmatarina*. Kasvatustieteiden väitöskirja. Jyväskylä: Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola J. (toim.): *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa Tainio, L. (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Gaudeamus Helsinki University Press, 61–89.
- Kluger, A. & DeNisi, A. 1996. The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin* 119, 254–284.

- Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenetelmät lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Laaksonen, V. 2010. Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2010, 6–24.
- Laaksonen, V. 2014. Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmässä. Jyväskylän: Jyväskylä studies in humanities 221.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.): Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Martin, A. 2006. Personal bests (PBs): A proposed multidimensional model and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology* Vol. 76 (4), 803–825.
- Martin, L. & Mottet, T. 2011. The effect of instructor nonverbal immediacy behaviors and feedback sensitivity on hispanic students' affective learning outcomes in ninth-grade writing conferences. *Communication Education* Vol. 60, No. 1, January 2011, 1–19.
- Morgan, C. 2001. The effects of negative managerial feedback on student motivation: implications for gender differences in teacher–student relations. *Sex Roles*, Vol. 44, Nos. 9/10, 513–535.
- Mottet, T. 2008. Teacher feedback. Teoksessa Donsbach, W. (toim.): *The International Encyclopedia of Communication*. Blackwell Publishing, 2008. Saatavilla: [http://www.communicationencyclopedia.com/subscriber/tocnode.html?id=g9781405131995\\_yr2015\\_chunk\\_g978140513199525\\_ss12-1](http://www.communicationencyclopedia.com/subscriber/tocnode.html?id=g9781405131995_yr2015_chunk_g978140513199525_ss12-1) Viitattu 27.9.2017
- Mottet, T. & Beebe, S. 2006. Foundations of instructional communication. Teoksessa Mottet T., Richmond, V. & McCroskey, J. (toim.): *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and relational perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 3–32.
- Mueller, C. & Dweck, C. 1998. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 75, No. 1, 33–52.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin osattava ne itse”. Jyväskylän yliopisto: *Studies in Computing* 169.
- Norrena, J. 2016. Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nyfors, R. 2000. Peruskoulun käyneiden puheviestintävalmiudet. Teoksessa Lappalainen, H-P. (toim.): Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus, arviointi 3/2000. Helsinki: Yliopistopaino, 118–135.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) Viitattu 27.9.2017.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 27.9.2017.
- Rasku-Puttonen, H. 2013. Rutiinien ravistelua. Teoksessa Jääskelä, P., Klemola, U., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (toim.): Yhdessä parempaa pedagogiikkaa. Interaktiivisuus opetuksessa ja oppimisessa. Jyväskylä: Yliopistopaino, 13–20.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa Launonen, L. & Pulkkinen, L. (toim.): Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustânnus, 175–185.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. WSOYpro Oy, Helsinki.
- Rawlins, W. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication theory* 10, 5–26.
- Sallinen, A. 1994. Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa: Isotalus, P. (toim.): Puheesta ja vuorovaikutuksesta. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11, 15–32.
- Sinko, P. 2000. Kommunikaatiovalmiudet suomalaisen lukion tavoitteena. Teoksessa Lappalainen H-P. (toim.): Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus, arviointi 3/2000. Helsinki: Yliopistopaino, 7–18.
- Soini, T., Kinossalo, M., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2017. Osallistamista oppimassa – kohti yhtenäistä ja ymmärrettävää perusopetuksen opetussuunnitelmaa. Teoksessa Korhonen, V., Annala, J. & Kulju, P.: Kehittämisen palat, yhteisöjen salat: näkökulmia koulutukseen ja kasvatukseen. Tampere: Yliopistopaino, 35–57.
- Spitzberg, B. 1983. Communication competence as knowledge, skill and impression. *Communication Education*, vol 32, 323–329.

- Steelman, L., Levy, P. & Snell, A. 2004 The feedback environment scale: Construct definition, measurement and validation. *Educational Psychology Measurement* 64(1), 165–184.
- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. *Kasvatus* 3, 172–186.
- Tainio, L. & Laine, A. 2015. Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, vol. 89, issue 1, 67–87.
- Trenholm & Jensen 2008. *Interpersonal Communication*. Kuudes painos. New York: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. *Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Humanities* 7.
- Valo, M. 1995. Palaute esiintymistaitojen harjoittelussa. Teoksessa: Valo, M. (toim.): *Haasteita puheviestinnän opetukseen*. Jyväskylän yliopisto, viestintätieteen laitoksen julkaisuja 14, 99–119.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa Tainio, L. (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 156–177.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenitys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. *Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia* 44.
- Voerman, L., Meijer, P., Korthagen, F. & Simons, R. 2012. Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. *Teaching and Teacher Education* 2012, Volume 28, Issue 8, 1107–1115.
- Wong, J. & Waring, H. 2008. ‘Very good’ as a teacher response. *ELT Journal* 63 (3), 195–203.

## LIITTEET

### LIITE 1 Haastattelurunko

#### Vuorovaikutusosaaminen

- Kuvaile omin sanoin: millaisia opettamasi lapset ovat keskinäisessä vuorovaikutuksessaan?
- Mitä sisältyy mielestäsi alakouluikäisen oppilaan vuorovaikutustaitoihin?
- Miten alakouluikäiset lapset mielestäsi oppivat vuorovaikutustaitoja?
- Miten ja millaisissa tilanteissa?
- Miten ja millaisissa tilanteissa opetat vuorovaikutustaitoja?
- Millaisena näet vuorovaikutuksen ja vuorovaikutusosaamisen merkityksen?
- Mitä uusi opetussuunnitelma tuo uutta vuorovaikutustaitojen opettamiseen vai tuoko?
- Harjoitteletteko itse vuorovaikutustaitoja?

#### Palautteen antaminen opetuksessa

- Millaisista asioista annat oppilaille palautetta?
- Miten määrittelet palautteen?
- Annatko palautetta enemmän suullisesti vai kirjallisesti?
- Millaisista asioista kirjallisesti?
- Millaisista suullisesti?
- Millaisena näet arvioinnin ja palautteen välisen yhteyden?
- Mitä uusi opetussuunnitelma tuo uutta palautteenantoon?
- Millaisena näet palautteenannon merkityksen opetuksessa kaiken kaikkiaan?

#### Palaute vuorovaikutusosaamisesta

- Kuinka usein antamasi palaute kohdistuu oppilaan vuorovaikutusosaamiseen?
- Mihin yksittäisiin asioihin palaute useimmiten kohdistuu?
- Millä tavoin annat palautetta vuorovaikutusosaamisesta tai -taidoista?
- Miten muotoilet palautteen? Tai tarvitseeko palautteen muotoiluun kiinnittää huomiota?  
Kerro jokin esimerkki.
- Kuinka usein annat suullista/kirjallista palautetta?
- Missä opetustilanteissa annat erityisesti palautetta vuorovaikutusosaamisesta?
- Millaisissa tilanteissa erityisesti kehuu/korjaavaa palautetta?

- Miten koet eri lasten tarpeen kehuvalle/korjaavalle palautteelle?
- Missä oppiaineissa annat erityisesti palautetta vuorovaikutusosaamisesta?
- Mihin tähtäät palautteella?
- Miten koet, että pystyt vaikuttamaan palautteellasi?
- Miten luonnehtisit vuorovaikutusosaamiseen kohdistuvaa palautteenantoa verrattuna johonkin toiseen osaamisalueeseen liittyvään palautteenantoon?
- Millaisia haasteita näet vuorovaikutustaitoihin liittyvässä palautteenannossa vai näetkö?

#### Taustatiedot

- Ikä ja sukupuoli
- Kauanko olet työskennellyt opettajana?
- Kauanko tässä koulussa?
- Monettako luokkaa opetat tällä hetkellä?
- Minkä verran olet opettanut muita luokka-asteita?

**LIITE 2 Havainnointikehikko**

<b>palaute</b>	<b>opetus-tilanne</b>	<b>verb. viestintä</b>	<b>nonverb. viestintä</b>	<b>vv-osaamisen osa-alue</b>
<i>"nyt me kuunnellaan rauhassa"</i>	1	2	4	1

**Opetustilanne**

1. Opettajajohtoinen opetus: opetuskeskustelu, kysymysten esittäminen
2. Opettajajohtoinen opetus: ohjeistus, uuden asian opettaminen
3. Ryhmä- tai parityöskentely
4. Itsenäinen työskentely
5. Draama, leikki
6. Muu, mikä?

**Verbaalinen viestintä**

1. Lyhyt, vahvistava kommentti
2. Käsky, kehoitus, huomautus
3. Kysymys
4. Oppilaan puhuttelu
5. Kuvailtava, kannustava kommentti
6. Muu, mikä?

**Nonverbaalinen viestintä**

1. Ilme
2. Ele
3. Äänenpaino
4. Katse
5. Muu, mikä?

**Vuorovaikutusosaamisen osa-alue**

1. Kuunteleminen
2. Puhuminen: mielipiteen ilmaiseminen
3. Puhuminen: perusteleminen
4. Yhteistyötaidot: toisen huomioiminen
5. Yhteistyötaidot: osallistuminen
6. Kontekstinmukainen vuorovaikutus
7. Muu, mikä?