

8. Vuorovaikutustaidot

ULLA KARVONEN JA SARA ROUTARINNE

Vuorovaikutusosaamisessa on kyse puhumisen sekä kuuntelemisen ja havaitsemisen taidoista. Tässä luvussa luodaan lyhyt katsaus vuorovaikutusosaamiseen ja siihen, miten vuorovaikutustaitoja on opetettu suomalaisessa koulussa. Luvussa kiinnitetään erityisesti huomiota ei-sanallisen viestinnän havaitsemisen taitoon sekä esiintymistaitojen sekä ryhmäviestintätaitojen harjoittelun merkitykseen. Lisäksi nostetaan esiin erilaisia keinoja, joiden avulla esiintymistilanteisiin usein liittyvää jännitystä voidaan lievittää.

8.1 Vuorovaikutusosaaminen

8.2 Mitä vuorovaikutus on?

8.3 Vuorovaikutustaidot kielen ja kirjallisuuden opetuksen traditiossa

8.4 Kuuntelemisen ja havaitsemisen taidot

8.5 Esiintymistaidot

8.6 Esiintymisjännitys

8.7 Ryhmäviestintätaidot

8.8 Palaute ja arviointi

8.9 Lopuksi: Turvallinen ja toimiva ryhmä vuorovaikutustaitojen opetuksen edellytyksenä ja tavoitteena

8.1. Vuorovaikutusosaaminen

Perusopetuksen tehtävänä on tarjota lapsille ja nuorille tietoja ja taitoja, joiden avulla he tulevat toimeen eri elämänalueilla. On arvioitu, että tulevaisuuden kansalaiset tarvitsevat erityisesti valmiuksia toimia yhdessä toisten kanssa ja olla vuorovaikutuksessa eri tavoin ja erilaisissa konteksteissa. Kansainvälinen liikkuvuus lisää myös kieli- ja kulttuuritietoisuuden tarvetta. (Esim. Gordon ym. 2009; OKM 2010; Voogt & Roblin 2012.) Onkin ennakoitu, että nämä taidot ovat yhä merkityksellisempiä opiskelun, työelämän ja yhteiskunnallisen

osallistumisen kannalta (vrt. 21st century skills, suom. tulevaisuuden taidot esim. Dede 2010; Linturi & Rubin 2011). Siten peruskoulun tehtävään yhdenvertaisuuden edistäjänä kuuluu siitä huolehtiminen, että erilaisista lähtökohdista tulevat oppilaat saavat riittävät valmiudet toimia rakentavasti eri tilanteissa erilaisten ihmisten kanssa. Vaikka viestintä- ja vuorovaikutustaidot läpäisevät opetussuunnitelman ja sisältyvät kaikkien oppiaineiden opetukseen (esim. Norrena 2013), on niiden opetus suomalaisessa peruskoulussa nähty perinteisesti kielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-alueena.

Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan sitä tietojen ja taitojen sekä arvojen ja asenteiden repertuaaria, jonka varassa ihminen toimii ja jota hän hyödyntää ollessaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Vuorovaikutusosaaminen ilmenee taitavana käyttäytymisenä vuorovaikutustilanteissa. Taitavan käyttäytymisen kriteerinä pidetään sitä, että toimija kykenee toteuttamaan tavoitteensa ja aikomuksensa vuorovaikutustilanteessa tehokkaasti ja tilanteen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla. (Esim. Rubin 1990, 86; Spitzberg 2015.) Tehokkuudella (effectiveness) viitataan tällöin siihen, että vuorovaikutuksen lopputulema on toimijan toivoma: hän saa vaikkapa vastauksen kysymykseensä tai kokee tulevansa kuulluksi (esim. Rickheit, Strohner & Vorweg 2008; Spitzberg 2015). Tarkoituksenmukaisuudella (appropriateness) taas tarkoitetaan käyttäytymisen sosiaalista ja tilanteista hyväksyttävyyttä, sopivuutta ja kohteliaisuutta (esim. Spitzberg & Cupach 1984).

Sekä vuorovaikutuskäyttäytymisen tehokkuus että sen tarkoituksenmukaisuus ovat jossain määrin sidoksissa toiminnan sosiaaliseen kontekstiin eli kulttuurisiin ja tilannesidonnaisiin arvoihin, normeihin, sääntöihin ja uskomuksiin (Spitzberg & Cupach 1984). Esimerkiksi jankuttaminen, joka vaikkapa vanhempien seurassa voi olla lapselle sekä tehokas että tarkoituksenmukainen suostuttelukeino, ei välttämättä toimi ystävien kesken. Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus eivät myöskään aina kulje käsi kädessä: käyttäytyminen voi olla tehokasta – ainakin joidenkin tavoitteiden näkökulmasta – olematta tarkoituksenmukaista tai päinvastoin (Valkonen 2003, 146). Esimerkiksi painostaminen voi jossain tilanteessa olla tehokas keino suostutella ystävä toimimaan vastoin tahtoaan, mutta sitä ei tavallisesti pidetä hyväksyttävänä eikä sopivana. Toisaalta vaikkapa konfliktien vältteleminen siten, että pidättäytyy ilmaisemasta omia näkemyksiään

silloin, kun on eri mieltä toisten kanssa, voi näyttäytyä kohteliaana ja siten tarkoituksenmukaisena käyttäytymisenä. Se ei kuitenkaan välttämättä ole toimijan kaikkien tavoitteiden näkökulmasta tehokasta.

Vuorovaikutuksen perusasiat ovat jokseenkin universaaleja ja samankaltaisia eri kielissä ja kulttuureissa. Tiedostamattaan ihmiset omaksuvat tekniikat ja normit, jotka mahdollistavat vuorotellen puhumisen, erilaisten asioiden aikaansaamisen vuorovaikutuksessa sekä mahdollisten ymmärrysongelmien ratkomisen ja korjaamisen. Yli kielirajojen on tavallista osoittaa esimerkiksi samantapaisella interjektiolla, ettei kuullut tai ymmärtänyt jotakin. (Dingemanse, Torreira & Enfield 2013; Sacks, Schegloff & Jefferson 2016 [1974]). Tuon sangen monissa kielissä käytetyn interjektion asuksi on suomessa vakiintunut *häh* tai *täh* (Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016).

Taitava käyttäytyminen vuorovaikutustilanteissa edellyttää monenlaisia valmiuksia. Kouluopetuksessa huomioidaan vuorovaikutusosaamisen eri osa-alueet. Vuorovaikutusosaamisen tiedollinen ulottuvuus viittaa vuorovaikutusta koskevaan teoretietoon vaikkapa ryhmäilmiöistä tai siitä, millä eri tavoilla väitteitä voidaan perustella tai esiintymisjännitystä lievittää. Käyttäytymiseen liittyvällä ulottuvuudella puolestaan tarkoitetaan konkreettisia vuorovaikutustilanteissa tarvittavia taitoja ja tekniikoita. Niitä ovat esimerkiksi keskustelun avaaminen, puheenvuoron ajoittaminen, avun pyytäminen ja responsiivisuus eli toisten toimintaan vastaaminen. Vuorovaikutusosaamisen affektiivinen ulottuvuus liittyy motivaatioon ja asenteisiin, esimerkiksi puhumisrohkeuteen ja viestintähalukkuuteen eli siihen, miten mielellään ihminen hakeutuu erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin. (Esim. Spitzberg & Cupach 1984.) Valkosen (2003, 38–39) mukaan tulisi opetuksessa lisäksi huomioida vuorovaikutusosaamisen metakognitiivinen ja eettinen ulottuvuus. Metakognitiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan tällöin ihmisen kykyä tiedostaa ja säädellä omia kognitiivisia prosessejaan, esimerkiksi suunnitella ja ennakoida tilanteen kannalta olennaisia seikkoja, valita tarkoituksenmukaisimmat strategiat ja tarkkailla ja analysoida omaa toimintaansa. Eettinen ulottuvuus puolestaan viittaa vuorovaikutukseen liittyvien eettisten kysymysten tunnistamiseen sekä kykyyn pohtia toiminnan moraalista oikeutusta. (Valkonen 2003, 38–39.)

Kouluopetuksessa vuorovaikutusta on lähestytty ensisijaisesti taitonäkökulmasta käsin, jolloin opetuksen keskiössä ovat konkreettisissa

käyttäytymisessä näkyvät vuorovaikutustaidot kuten puheenvuoron ottaminen, oman mielipiteen perusteleminen tai taito osoittaa kuuntelemista ei-sanallisin keinoin (esim. Seppälä 2006). Vuorovaikutustaitojen opettaminen luo perustan onnistuneelle vuorovaikutukselle ja siten edistää yksilön hyvinvoinnin kannalta keskeisten sosiaalisten suhteiden rakentamista (Hargie & Dickinson 2004). Koulussa se tukee myönteisen ja kannustavan ilmapiirin kehittymistä, mikä puolestaan edistää oppimista ja niin opettajan kuin oppilaidenkin hyvinvointia (esim. Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus 2017). Lisäksi vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä koulunkäyntitaitoja, jotka ovat oleellisessa roolissa useimpien opetuksessa käytettyjen työtapojen onnistumisen kannalta, oli kyse sitten opetuskeskustelusta, pienryhmyöskentelystä tai vaikkapa esitelmän pitämisestä (esim. Seppälä 2006). Vuorovaikutustilanteisiin osallistuminen edellyttää nimittäin monenlaista osaamista, esimerkiksi taitoa havainnoida ja tulkita toisten toimintaa siten, että kykenee ajoittamaan ja muotoilemaan oman puheenvuoronsa luontevaksi osaksi meneillään olevaa keskustelua, sekä taitoa ilmaista itseään siten, että tulee ymmärretyksi.

Vuorovaikutustaitoja tarvitaan kaikissa opetus- ja opiskelutilanteissa ja myös muussa koulun arjessa. Ne voidaankin lukemisen ja kirjoittamisen taitojen tavoin hahmottaa kaikessa kouluopetuksessa ja -kasvatuksessa huomioitaviksi läpäisyteemoiksi. Vuorovaikutustilanteissa toimiminen on samalla myös yksi suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitealueista (POPS 2014). Tällainen linjaus ei ole uusi: puhuminen ja kuunteleminen ovat olleet osa äidinkielen kouluopetusta aina viime vuosisadan alkupuolelta saakka (Kauppinen 1986, 111). Tässä luvussa tarkastelu rajataan kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa tarvittavaan osaamiseen; kirjalliselle viestinnälle ominaisia tuottamisen ja tulkitsemisen taitoja on tarkasteltu aiemmin kirjoittamisesta (luku 4) sekä lukemista (luku 5) ja kirjallisuutta (luku 6) käsittelevissä luvuissa. Kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa hyödynnetään niin sanallista eli verbaalista kuin ei-sanallista eli non-verbaalia ilmaisua. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa käytetty kokonaisilmaisun käsite korostaa ei-sanallisen ilmaisun, siis vaikkapa äänensävyjen, eleiden tai katseen tehtäviä merkitysten välittäjinä vuorovaikutustilanteissa.

Tehtävä 1. Kootkaa esimerkkejä tilanteista, joissa jokin lapsenomaisen vuorovaikutustapa on koulutilanteessa esimerkki tehokkuuden ja

tarkoituksenmukaisuuden ristiriidasta. Pohtikaa, miten opettaja voisi mallintaa tarkoituksenmukaisempia vuorovaikutuskäytänteitä ja ohjata niiden hyödyntämiseen.

8.2 Mitä vuorovaikutus on?

Vuorovaikutuksessa vähintään kaksi osapuolta vaikuttaa toinen toiseensa vastavuoroisesti. Vaikka vuorovaikutus on toki laajempi ilmiö, tässä luvussa näkökulma rajataan ihmisten väliseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. Siinä vähintään kaksi ihmistä kommunikoi keskenään siten, että osallistujat ovat vuoroin äänessä, vuoroin kuuntelevat toisiaan. Äänessäolija vaikuttaa kuuntelijaan, joka ottaa omassa vuorossaan tavalla tai toisella huomioon kuulemansa. Vuorovaikutustaidot karttuvat läpi elämän yksilön osallistuessa erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja tarkkaillen sitä, millä tavoin niissä toimitaan. Koulunopetuksen tavoitteena on laventaa oppilaan vuorovaikutustaitojen ja -strategioiden kirjoa siten, että tällä olisi mahdollisimman laaja valikoima erilaisissa viestintätilanteissa tarpeellisia kuuntelemisen ja puhumisen taitoja. Lisäksi tavoitellaan realistista viestijäkuvaa eli todenmukaista käsitystä oman vuorovaikutusosaamisen vahvuuksista ja kehittämistarpeista. (Esim. Valkonen 2003.)

Vuorovaikutuksessa kielellä tehdään erilaisia asioita, ei vain väitetä tai välitetä tietoa. Kielifilosofi J. L. Austin perustikin puheaktiteoriasaan tämän huomion varaan klassikkoteoksessaan *Näin tehdään sanoilla* (How to do things with words, 1962, suom. Risto Koskensilta). Austinin puheaktiteoriassa on keskeinen sija performatiiveilla eli toimituslauseilla. Esimerkiksi papin tai tuomarin lausuma, ”Totean teidät aviopariksi”, muuttaa puhuteltujen siviilissäätystä. Kielellä toimiminen ei kuitenkaan rajoitu vain performatiiveihin, vaan vuorovaikutuksessa puheenvuoroilla on mitä moninaisimpia funktioita: kielellä pyydetään, kysytään, vastataan, välitetään tietoa mutta myös valitetaan, kannustetaan, pilailaan, valehdellaan ja leikitään. Vuorovaikutustilanteissa kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnalla myös muovataan sosiaalisia suhteita ja omaa identiteettiä: esimerkiksi kehumalla toisen ideaa oppilas voi luoda positiivista suhdetta luokkatoveriinsa ja samalla rakentaa omaa identiteettiään kannustavana ja rohkaisevana persoonana.

Vuorovaikutustaitoja voidaan ryhmitellä eri tavoin. Ensinnäkin ne voidaan

jaotella yhtäältä puhumisen, toisaalta kuuntelemisen tai havaitsemisen taitoihin. Puhumisen taidoilla viitataan tällöin taitoon viestiä kielellisesti ja sanattomasti vuorovaikutustilanteelle sopivalla tavalla sekä erilaisten viestintästrategioiden hallitsemiseen (esim. Valo 1995a). Kuuntelemisen taidoilla puolestaan tarkoitetaan kykyä eritellä, tulkita ja arvioida kuulemaansa ja reagoida siihen. Kuuntelemisen taidot sisältävät sekä kuulemisen eli kuulohavainnot että kuullun tulkitsemisen. (Worthington & Bodie 2017.) Toisinaan kuuntelemisen taitojen sijaan puhutaan havainnoinnin taidoista, jolloin ei-sanallisen viestinnän havaitsemisen ja tulkitsemisen merkitys nousee paremmin esille (esim. Valo 1995a, 72).

Vuorovaikutustaitoja voidaan ryhmitellä myös viestintätilanteiden mukaisesti. Yksi jaottelu koskee sitä, onko kyse läheisten välisestä arkitilanteesta vai institutionaalisesta tilanteesta. Tämän jaottelun pohjana on institutionaalisten tilanteiden ymmärtäminen arkisia muodollisemmiksi, joskin myös institutionaalisissa tilanteissa muodollisuuden aste vaihtelee. Monia arkisen vuorovaikutuksen taitoja opitaan samanaikaisesti ensikielen oppimisen yhteydessä koulun ulkopuolellakin ja jo ennen kouluikää. Koulussa arkivuorovaikutuksen osaamista täydennetään institutionaalsiin tilanteisiin liittyvällä harjoittelulla. Luokkatilanteessa totutaan esimerkiksi puheenvuoron ottamisen sijaan pyytämään puheenvuoroa ja odottamaan, että opettaja jakaa vuoroja. (Esim. Kidwell 2013; Tainio 2007.) Vuorovaikutustaitojen tietoisessa harjoittelussa erotetaan toisistaan esiintymisen taidot eli erilaisissa esiintymistilanteissa tarvittavat vuorovaikutustaidot ja kolmen tai useamman ihmisen muodostamassa ryhmässä tarvittavat vuorovaikutustaidot eli ryhmäviestintätaidot. Lisäksi voidaan puhua interpersonaalisista eli keskinäisviestinnän taidoista, joita tarvitaan niin kahdenvälisessä keskustelussa kuin ryhmäviestinnässäkin. Monia ryhmäviestinnässä tarvittavia osataitoja, vaikkapa kysymistä ja vastaamista tai kertomista, voidaan harjoitella ensin pareittain. Rajanveto eri viestintätilanteiden ja niissä tarvittavien taitojen välillä on kuitenkin vaikeaa: puheenvuoron esittäminen ryhmäviestintätilanteessa on sekin tavallaan esiintymistä tai voi ainakin tuntua puhujasta sellaiselta. (Valo 1995a.)

8.3 Vuorovaikutustaidot kielen ja kirjallisuuden opetuksen traditiossa

Suomen kouluissa puhumisen ja kuuntelemisen taitojen opettaminen on aina nähty yhdeksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen osa-alueeksi (esim. Valkonen 2003, 11). 1950-luvun puoliväliin saakka koulun puheopetuksen painopiste oli kaunokirjallisuuden ilmeikkäässä ääneen lukemisessa sekä runonlausunnan opetuksessa (Seppälä 2006). Puhumisen opetus yhdistettiin sekä kansa- että oppikoulussa ennen muuta kirjallisuuden opettamiseen ja lukukirjan kappaleita paitsi luettiin ääneen myös kerrottiin omin sanoin (Kauppinen 1986). Lisäksi tähdennettiin puhetekniikan opetusta (Sallinen 1994). Puhumiseen liittyviä harjoituksia liitettiin muihinkin oppiaineisiin ennen kaikkea havaintojen selostamisena ja jossain määrin myös esityksinä (Kauppinen 1986).

1950–1960-luvulla keskustelutaidot saivat lisää painoarvoa ja valmiiden tekstien ilmeikkään ja esittävän lukemisen rinnalle nostettiin puhekasvatuksen viestinnälliset tavoitteet eli kyky ilmaista omia ajatuksia ja näkemyksiä (Kauppinen 1986; Seppälä 2006). Kansakoulussa opettajia kehoitettiin hyödyntämään todellisia kommunikaatiotilanteita, joissa puhuminen oli tarpeellista ja luontevaa. Oppikoulun vuoden 1965 opetussuunnitelmassa uutta oli kuuntelemisen taidon korostaminen ja myös keskustelun järjestämiseen sekä improvisaatioihin ja dramatisointeihin annettiin ohjeita. (Kauppinen 1986.) Samoihin aikoihin pohdittiin, pitäisikö puhekasvatus erottaa Yhdysvaltojen mallin mukaisesti omaksi oppiaineekseen (Sallinen 1994).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1970) kieli nähtiin sosiaalisen vuorovaikutuksen välineeksi ja puhekasvatus ymmärrettiin ennen muuta oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämisen välineeksi (Sallinen 1994). Puhekasvatuksen osuus sai vaikutteita yhdysvaltalaisista opetussuunnitelmista, joissa puhekasvatuksen osa-aluejaon perustana olivat kokonaisilmaisuus ja kommunikaatiotaidot, puhuminen ja kuunteleminen mukaan lukien (Kauppinen 1986). Arkipäivän puheviestintätilanteiden ohella tilaa saivat myös taiteellisuus ja elämyksellisyys sekä ilmaisuhalun ja -rohkeuden vahvistaminen (Seppälä 2006).

1980-luvulle saakka puhumiseen liittyvä oppiaines ilmaistiin opetussuunnitelmissa harjoiteltavina puhetilanteina, jollaisia olivat esimerkiksi esitelmä, keskustelu, väittely ja neuvottelu. Puheviestintätaitojen käsite rantautui Suomeen 1980-luvun puolivälissä, ja taitonäkökulma on sittemmin vakiintunut opetukseen. Opetuksen keskiössä ovat sen mukaisesti erilaiset puheviestintätaidot, jollaisia ovat vaikkapa taito liittää oma puheenvuoro aiempiin puheenvuoroihin. Puitteina näiden taitojen harjoitteluun voivat toimia monenlaiset vuorovaikutustilanteet. Taitonäkökulma myös korostaa sitä, että puheviestintätaitoja tarkastellaan – toisin kuin aiemmissa itseilmaisua painottavissa viitekehyksissä – irrallaan persoonallisuudesta, ja painotetaan, että niitä voidaan harjoitella ja oppia samoin kuin mitä tahansa muitakin taitoja (Valo 1995a). Uusimmissa, vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa samoin kuin edellisissä eli vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa puhutaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoista sekä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja viestintäympäristöissä toimimisen taidoista. Esimerkiksi Seppälä (2006) on arvostellut puhe-alkuisten käsitteiden katoamista opetussuunnitelmasta vuorovaikutus-käsitteen tieltä, sillä hän arvelee sen horjuttavan nimenomaisesti kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa tarvittavan vuorovaikutusosaamisen asemaa.

8.4 Kuuntelemisen ja havaitsemisen taidot

Kuuntelemisella tarkoitetaan laajasti määriteltynä puheen ja ei-sanallisen toiminnan avulla välitettyjen viestien vastaanottamista, tulkitsemista ja arvioimista sekä niihin vastaamista (Worthington & Bodie 2017). Kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa osallistujat käyttävät merkitysten rakentamiseen useita eri kanavia ja resursseja. Verbaalisen eli sanallisen viestinnän aineksia ovat sanat ja niiden yhdistelmät. Sanojen lisäksi prosodia eli puheen intonaatio, painotukset ja rytmi sekä äänenlaatuun liittyvät tekijät ovat erottamaton osa puhetta. Puheen ohella ei-sanallinen toiminta, kuten katseen suuntaaminen, ilmeet, eleet, tilaan asettuminen ja koskettaminen, on olennainen osa viestintää. (Esim. Stevanovic & Lindholm (toim.) 2016.) Goodwinin (2000) mukaan merkityksiä ja toimintoja tuotetaan vuorovaikutuksessa käyttämällä limittäin erilaisia ilmaisukeinoja. Ennen keskustelun avaamista puhuja pyrkii kasvokkaistilanteessa usein puhuteltavan näköalueelle ja kääntää vähintään yläkehonsa tätä kohti. Viemällä kädet

puuskaan puhuja voi lisätä viestinsä uhittelevaa sävyä, viestiä hymyilemällä hyväntahtoisista päämääristään tai antaa äänensävyllään ja ilmeillään vihjeitä siitä, ettei puheenvuoro ole tarkoitettu vakavasti otettavaksi. Erilaisissa opiskelutilanteissa myös oppimateriaalit, niihin viittaaminen ja niiden manipulointi ovat ohittamaton osa vuorovaikutuksessa syntyvien merkitysten kudosta.

Merkitysten tulkitsemisen kannalta oleellista on myös meneillään olevan toiminnan tunnistaminen ja sen luonteen ymmärtäminen (esim. Stevanovic & Lindholm (toim.) 2016). Sisätiloissa oleskeltaessa keskustelukumppanin toteamus ”onpa täällä kylmä” voidaan helposti tulkita pyynnöksi sulkea avoin ikkuna ja vastata siihen toteuttamalla tämä pyyntö. Sama puheenvuoro kylmänä pakkasaamuna bussipysäkillä taas tulee helpommin tulkituksi keskustelunavauksena ja siihen myös vastataan sellaisena – siis vaikkapa yhtymällä päivittelyyn tai ihastelemalla talven tuloa.

Kuuntelemista voidaan lähestyä eri tavoin ja eri näkökulmista käsin (esim. Worthington & Bodie 2017). Kognitiivisena toimintana kuunteleminen viittaa ennen muuta mielensisäisiin prosesseihin kuuntelemisen aikana (Worthington 2017). Aistien välittämän tiedon vastaanottaminen ja käsittely edellyttävät valikoivaa tarkkaavaisuutta eli keskittymistä oleelliseen ja vähemmän oleellisen tai häiritsevän sulkemista tietoisuuden ulkopuolelle (Kerlin, Shahin & Miller 2010). Taito säädellä tarkkaavaisuutta tahdonalaisesti kehittyy vähitellen iän ja harjoittelun myötä. Mitä pienemmistä oppilaista on kyse, sen helpommin ulkoiset ärsykkeet ohjaavat huomion kiinnittämistä ja siksi ylimääräisten ärsykkeiden karsiminen työskentelytiloista on tärkeää. Kuuntelemiseen kuuluu myös havaintojen tulkitseminen. Siinä auttavat vuorovaikutuksen yleisten pelisääntöjen tuntemus ja aiemmat kokemukset eri vuorovaikutustilanteista. (Worthington 2017.) Kuuntelemisella on lisäksi affektiivinen ulottuvuutensa. Asennoituminen kuuntelemiseen samoin kuin halukkuus kuunnella ja kuuntelemisesta saatu nautinto vaikuttavat niin tarkkaavaisuuden suuntaamiseen, havaintojen tulkitsemiseen kuin kuuntelukäyttäytymiseenkin (Bodie & Jones 2017).

Kuunteleminen ei sellaisenaan näy, mutta välillisesti se käy kuitenkin ilmi vuorovaikutukseen osallistumisesta. Siksi kuuntelemista voidaankin tarkastella myös käyttäytymisenä. (Worthington & Bodie 2017.) Keskustelukumppanin puheenvuoron aikana kuuntelemista, ymmärtämistä ja läsnäoloa

osoitetaan välittömällä palautteella, esimerkiksi kehon asennon, katseen, ilmeiden ja eleiden avulla sekä erilaisin dialogipartikkelein (kuten *mm, ai, joo*) (esim. Goodwin 1981). Nämä merkit eivät kuitenkaan välttämättä takaa sitä, että kuulija todella keskittyisi kuuntelemiseen. Sen sijaan kuunteleminen ja havaitseminen käyvät ilmi ennen kaikkea siitä, millä tavoin keskustelija käyttää kuulemaansa ja havaitsemaansa vuorovaikutustilanteessa. Kuuntelemista osoittaa esimerkiksi se, että osallistuja kykenee ajoittamaan puheenvuoronsa ja liittämään sen edellä esitettyihin puheenvuoroihin vastaten niihin tarkoituksenmukaisella tavalla. Puhuja taas käyttää kuuntelijoiden antamaa palautetta tehdäkseen päätelmiä siitä, seuraavatko he häntä, ymmärtävätkö he hänen tarkoituksensa ja millä tavoin he siihen suhtautuvat (vrt. Selting 2010). Kuuntelukäyttäytyminen onkin keskeisestä paitsi siinä, millä tavoin vuorovaikutus etenee, myös siinä, millaiseksi osallistujat tilanteen ja toisensa kokevat (esim. Peräkylä ym. 2015).

Kuuntelemisen tavoitteet ovat eri tilanteissa erilaisia, ja toisinaan kuuntelemisen tapoja on ryhmitelty niiden perusteella esimerkiksi tietoa hakevaan, arvioivaan ja eläytyvään kuuntelemiseen (esim. Zbaracki 2005 Lerkkasen 2006, 111 mukaan). Kuullun ymmärtämistä on aiemmin mitattu pääosin testaamalla sitä, miten tarkoin kuulija on kyennyt poimimaan puheessa välitetyn informaation, painamaan sen muistiinsa ja toistamaan sen jälkeinpäin (Bostrom 2006). Informaation välittäminen ei kuitenkaan ole viestinnän ainoa tehtävä: kielellisellä ja ei-kielellisellä toiminnalla myös tehdään monenlaisia vuorovaikutustekoja, ilmaistaan tunteita sekä rakennetaan sosiaalisia suhteita ja identiteettejä. Kuuntelemisen taitoja harjoiteltaessa kiinnitetäänkin huomiota tietoa hakevan kuuntelemisen ohella huomiota eri sävyjen havaitsemiseen ja tulkitsemiseen sekä niihin vastaamiseen. Tämäntapaisen kuuntelun harjoittelu yhdistyy myös tunnetaitoihin.

Kouluopetuksessa kuuntelemiseen kiinnitetään huomiota myös varsinaisten kuunteluharjoitusten ulkopuolella. Tarkoituksenmukaista kuuntelemista voidaan tukea pohtimalla oppilaiden kanssa, millaisiin asioihin on tärkeää keskittyä juuri tämän tilanteen näkökulmasta ja millainen kuuntelukäyttäytyminen siinä on asianmukaista. Koulun arjessa on usein tilanteita, joissa kuunteleminen on keskeisessä roolissa. Tällaisia ovat esimerkiksi ristiriitojen ratkaisemiseen liittyvät sovittelu- ja neuvottelutilanteet.

Tehtävä 2. Pohtikaa, miten erilaisia kuuntelemisen taitoja voidaan harjoitella erilaisissa luokkatilanteissa?

8.4 Esiintymistaidot

Esiintyminen ja esilläolo ovat osa koulunkäyntiä. Tässä alaluvussa keskitytään pohtimaan esiintymistä sellaisissa julkisissa vuorovaikutus- ja viestintätilanteissa, joissa puhujan ohella on läsnä yleisöä, joissa puhujan ja kuulijoiden roolit erottuvat selkeästi toisistaan ja joissa viestinnän pääsuunta on puhujalta kuulijoille (Pörhölä 1995, 20). Tällaiset tilanteet poikkeavat kahdenkeskisestä vuorovaikutuksesta ja ryhmäviestintätilanteista siten, ettei puhujan tarvitse suhteuttaa toimintaansa muiden osallistujien puheenvuoroihin, ja usein hän voi halutessaan suunnitella esityksensä etukäteen.

Paitsi kasvokkaisia, esiintymistilanteet voivat olla myös teknologiavälitteisiä; sellaisia ovat esimerkiksi televisoidut tai videoidut puheet ja etäyhteydellä välitetyt tai videotallennetut luennot tai muut esitykset. Myös sosiaalinen media on väylä erilaisten videoitujen esitysten julkaisemiseen. Tähän liittyy kuitenkin monia oppilaiden yksityisyyden suojaan liittyviä eettisiä näkökulmia (ks. esim. Paakkari 2020). Koulun sisäisessä verkossa julkaiseminen edellyttää sekin huoltajien suostumusta, mutta on monessa tapauksessa avointa verkkoa parempi ratkaisu.

Raja kasvokkaisten esiintymistilanteiden ja muiden vuorovaikutustilanteiden, vaikkapa ryhmäviestinnän ja arkikeskustelun välillä on häilyvä, ja esiintymistilanteita voidaankin määritellä paitsi tilanteen ulkoisten piirteiden, myös sen perusteella, millä tavoin osallistujat ne kokevat. Oppilaat voivat kokea esiintymisinä monet sellaiset tilanteet, vaikkapa oppikirjatekstin lukemisen ääneen tai opettajan kysymykseen vastaamisen, jotka opettajan tai toisten oppilaiden näkökulmasta eivät sellaisina näyttäydy (vrt. Carlson 2007, 72). Esiintymisen näkökulmasta voidaankin tarkastella lähes mitä tahansa toimintaa viestintätilanteen ulkoisista piirteistä riippumatta (Schechner 2002; Taylor 2007, 381). Esimerkiksi luettaessa kaunokirjallisuutta ääneen oppitunnilla voidaan kiinnittää huomiota vaikkapa sellaisiin esiintymistaitojen osa-alueisiin kuin äänenkäyttöön ja ilmeikkyyteen tai keskittyä yksinomaan luetun tekstin sisältöön.

Esiintymistaitoja on edelleen jaoteltu esitys- ja sisältötaitoihin. Esitystaidot liittyvät tällöin esityksen muotoon ja sen pitämiseen, sisältötaidot taas aiheen valintaan ja sen käsittelyyn. Esitys- ja sisältötaidot voidaan edelleen jaotella erilaisiksi osataidoiksi. Tällöin sisältötaitoihin lukeutuvat esimerkiksi sisällön jäsentäminen, pohdinta ja argumentointi, esitystaitoihin taas muun muassa äänenkäyttö, puhenopeus ja -tyyli, sujuvuus sekä ilmeet, eleet ja asennot. (Esim. Valo 1995a.) Valo (1995a) huomauttaa, että vaikka osataitojaotteluilla ei ole teoreettista perustaa, voi esitystaitojen opetuksessa olla tarkoituksenmukaista kiinnittää eri harjoituskerroilla ja palautteenannossa huomiota esityksen eri piirteisiin. Toisaalla hän kuitenkin muistuttaa, että esiintymistä arvioidaan lopulta aina kokonaisuutena, eikä yksittäisten osataitojen merkitystä tule siksi liiaksi korostaa (Valo 1995b).

Kouluopetuksessa esiintymistaitojen opettelu aloitetaan lyhyillä, arkisista vuorovaikutustilanteista tutuilla puheenvuoroilla, vaikkapa kertomalla viikonlopun tapahtumista tai harrastuksesta tai esittelemällä oma lempilelu tai -kirja. Niistä edetään askel askelelta kohti muodollisimpia esiintymistilanteita, joista kielen ja kirjallisuuden oppikirjojen perusteella tyypillisimpiä alakoulussa ovat esitelmät, puheet, runonlausunta ja näytelmät. Esiintymistaitojen opetuksessa kiinnitetään huomiota sekä esitys- että sisältötaitojen systemaattiseen harjoitteluun. Suullisia esitelmiä ei jätetä oppilaiden itsenäisesti valmisteltaviksi vaan opettaja tarjoaa oppilaille tietoa ja tukea valmistautumiseen aina aiheen valinnasta ja rajauksesta, keskeisten näkökohtien hahmottelusta ja tiedonhausta esityksen rakenteen laatimiseen ja havainnollistamistapojen valintaan. Opettajan ohella tukea esityksen valmisteluun voi saada vertaisilta. Oppilaat voivat esimerkiksi ideoida esityksiä yhdessä joko pareittain tai pienryhmissä, antaa toisilleen palautetta esityksen sisällön ja rakenteen suunnittelun eri vaiheissa sekä toimia toisilleen koeyleisönä esitystä harjoiteltaessa. Itsenäisesti tai ryhmissä valmistellut suulliset esitykset kuuluvat monien alakoulun oppiaineiden, esimerkiksi ympäristö- ja luonnontiedon sekä historian ja yhteiskuntatiedon opiskeluun. Esiintymistaitojen opiskelu tarjoaakin luontevan väylän oppiaineiden väliselle yhteistyölle.

Esiintymistilanteetkin ovat pohjimmiltaan osapuolten yhdessä tuottamia vuorovaikutustilanteita, ja niiden sujuminen riippuu esiintyjän toiminnan ohella kuulijoiden toiminnasta. Kouluopetuksessa esiintymistaitojen ohella kiinnitetään huomiota yleisötaitojen opetteluun ja painotetaan yleisön

vastuuta esitystilanteen onnistumisesta. Oppilaiden kanssa keskustellaan siitä, millaisia tunteita ja tulkintoja yleisön toiminta, vaikkapa kuiskuttelu, naureskelu tai omien tavaroiden parissa puuhailu, voi esiintydessä herättää, ja pohditaan sitä, millainen kuuliija tai yleisö on esiintyjän näkökulmasta hyvä ja millä tavoin yleisö voisi tukea ja kannustaa esiintyjää. Keskustelun perusteella voidaan laatia yleisölle tavoitteet, joiden avulla sekä esiintyjä(t), opettaja että yleisön jäsenet arvioivat yleisön toimintaa esiintymistilanteen jälkeen. (Ks. esim. Suntio 2015.)

8.6 Esiintymisjännitys

Oppilaille esiintyminen voi olla jännittävä tai pelottavakin tilanne, ja esiintymisjännitys on hyvin yleistä myös aikuisten keskuudessa (esim. Pörhölä 1995; Almonkari 2007). Esiintymisjännitystä voidaan lähestyä joko subjektiivisena kokemuksena tai elimistön toiminnassa tai käyttäytymisessä tapahtuvina muutoksina. Nämä jännittämisen ilmenemismuodot eivät välttämättä ole yhteydessä keskenään: koettu jännitys ei aina liity voimakkaisiin fysiologisiin muutoksiin, eikä näy käyttäytymisessä eikä voimakkaitakaan fysiologisia muutoksia välttämättä koeta jännityksen tunteena. Elimistössä tapahtuvat fysiologiset muutokset kuten sydämen lyöntitiheyden kasvu ja hengityksen kiihtyminen sekä hikoilu ja käsien vapina ovat seurausta sympaattisen hermoston aktivoitumisesta tärkeäksi koettujen tilanteiden edellä. Koetun jännityksen näkökulmasta olennaista on se, millaisia tulkintoja näille tuntemuksille annetaan. Jos ne tulkitaan myönteiseksi vireytymiseksi, ne voivat jopa lisätä esiintymisintoa ja -halukkuutta. Niille annettu kielteinen tulkinta puolestaan lisää epämiellyttäväksi koettua jännittämisen tunnetta. (Pörhölä 1995.) Koetun esiintymisjännityksen taustalla on toisinaan aikaisempia kielteisiä kokemuksia esiintymisestä. Erityisesti oppilaat, jotka asettavat itselleen epärealistisia eli valmiuksiinsa nähden ylimitoitettuja odotuksia, voivat joutua kokemaan toistuvia pettymyksiä. Niiden seurauksena syntyy helposti esiintymistilannetta koskevia kielteisiä odotuksia, jotka puolestaan johtavat helposti fysiologisen vireytymisen kielteisiin tulkintoihin. Kielteiset tulkinnat taas voimistavat entisestään epämiellyttäväksi koettua jännittämisen tunnetta. (Almonkari 2007; Pörhölä 1995.)

Koulussa esiintymistilanteisiin liittyvää jännittämistä voidaan lievittää ensinnäkin hyvällä valmistautumisella. Esiintymistä koskeva tieto auttaa ennakoimaan tilannetta ja saattaa siten vähentää uuteen, vieraaseen tilanteeseen liittyvää epävarmuutta. Jännittämistä voi lievittää myös se, että esiintyjällä on jokin sanoma, jonka hän haluaa aidosti välittää yleisölleen. Onnistunut aihevalinta on siis tärkeä. Hyvä valmistautuminen lisää itseluottamusta, ja siksi esitysten valmisteluun käytetään riittävästi aikaa. Jännittäjää voi auttaa myös mahdollisuus harjoitella esitystä pieninä osina ja saada palautetta sekä sisällöstä että esittämisestä useita kertoja ennen varsinaista esitystilannetta. Kun esiintymisharjoitukset ovat vaatimustasoltaan sopivia ja opettaja ohjaa oppilasta asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, oppilas saa onnistumisen elämyksiä, jotka muovaavat odotuksia tulevaisuuden esiintymistilanteissa myönteiseen suuntaan. Positiivinen palaute vahvistaa onnistumisen kokemusta. Esiintymisjännitykseen voidaan puuttua myös lieventämällä jännitykseen liittyviä tuntemuksia. Tämä voi tapahtua ensinnäkin antamalla oppilaille tietoa vireytymisen aiheuttamista fysiologisista muutoksista ja painottamalla, että ne heijastavat elimistön toimintavalmiutta ja ovat luonnollinen ja hyödyllinenkin reaktio. Toiseksi oppilaille voidaan opettaa rentoutumis- ja rauhoittumiskeinoja, joiden avulla näitä fysiologisia reaktioita voi lievittää. (Valkonen 1995.)

Osalla oppilaista yksin luokan edessä esiintyminen voi olla eri syistä pelottavaa ja ahdistavaa, vaikka opettaja pyrkisi parhaansa mukaan lieventämään jännitystä. Joskus voi auttaa se, että esiintyy omalta paikaltaan tai ottaa luokkakaverin viereen tueksi ja turvaksi. Jos kyse on suoranaisestä esiintymispelosta, opettaja saattaa joutua pohtimaan oppilaalle vaihtoehtoisia tapoja osoittaa osaamistaan. Oppilas voi tällöin esimerkiksi pitää esityksensä opettajalle tai vaikka videoida sen kotona. Opettaja arvioi oman ammattitaitonsa nojalla, millainen ratkaisu on oppilaan oppimisen, kasvun ja kehityksen näkökulmasta tarkoituksenmukaisin.

Tehtävä 3. Mitä neuvoja olette saaneet esiintymisjännityksen lieventämiseen? Miten ne ovat tepsineet? Miten opettaja voi tehdä esiintymisestä mukavalta, jopa innostavalta tuntuvan tapahtuman? Mikä merkitys vertaisilla on rennon ilmapiirin luomisessa? Entä miten opettaja toimii niiden oppilaiden kanssa, joille esiintymistilanteet ovat ylitsepääsemättömän vaikeita?

8.7 Vuorovaikutus ryhmäviestintätilanteissa

Vuorovaikutustaitojen perusta nojaa kasvokkaisissa ja kahdenvälisissä tilanteissa omaksuttuihin käytänteisiin. Lapset ovat kouluun tullessaan jo oppineet vuorovaikutuksen peruseräatteen. He ovat ymmärtäneet, että keskustelussa puhutaan vuorotellen, ja he pystyvät tunnistamaan ne rajakohdat, joissa vuoro voi vaihtua. He tuntevat vuorovaikutusta jäsentävät perussekvenssit. He siis tietävät, että tervehdykseen vastataan tervehdyksellä, kysymykseen vastauksella, pyyntöön myöntymällä tai kieltäytymällä. Heillä on myös käytössään erilaisia tapoja toimia, jos jokin vuorovaikutuksessa menee vikaan. He osaavat pitää kiinni oikeuksistaan esimerkiksi vaatimalla vastausta pyyntöön, jos se viipyy, ja he osaavat esittää erilaisia tarkistuskysymyksiä silloin, kun kokevat jonkin asian jääneen epäselväksi. (Ks. esim. Lyytinen 2014; Stevanovic & Lindholm (toim.) 2016; Tainio 1997 (toim.))

Viimeistään koulussa aletaan laajentaa tätä keskinäisviestinnän osaamista monenkeskisissä tilanteissa toimimisen taitoihin. Luokkatilanne on institutionaalinen, ja siellä puheenvuoron ottaminen, antaminen ja pitäminen vaativat erityisiä järjestyksiä. Esimerkiksi viittaaminen keinona pyytää puheenvuoroa ja puheenvuorojen jakaminen siten, että opettaja tai puheenjohtajaksi asetettu oppilas nimeää seuraavan puhujan, ovat esimerkkejä koulun institutionaalisesta vuorottelujärjestyksestä. (Esim. Tainio 2007.) Koulun ryhmäviestintätaitoihin kuuluu myös vähitellen kehittyvä taito pysyä aiheessa. Ryhmäviestintätaitoja tarvitaan koulussa päivittäin sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella tapahtuvassa kanssakäymisessä. Kaikki nämä tilanteet tarjoavat mahdollisuuksia ryhmäviestintätaitojen opetteluun. Pelkkä ryhmäviestintätilanteissa toimiminen ei kuitenkaan riitä, vaan oppilaat tarvitsevat tavoitteellista ohjausta ja palautetta kehittyäkseen ryhmäviestijöinä.

Ryhmäviestintätilanteilla tarkoitetaan sellaisia tilanteita, joissa vähintään kolme ihmistä pyrkii yhdessä johonkin jaettuun päämäärään (Galanes & Adams 2010). Koulun ryhmäviestintätilanteissa työskennellään usein tietyn tehtävän suorittamista varten muodostetuissa ryhmissä, jollaisia voidaan kutsua tehtäväsuuntautuneiksi. Koska tehtäväsuuntautunutkin ryhmä tyydyttää perustehtävänsä suorittamisen ohella jäsentensä yhteenkuuluvuuden tarpeita, tarvitaan kaikissa ryhmätilanteissa sekä tehtävä- että suhdekeskeisiä taitoja. Tehtäväkeskeiset ryhmäviestintätaidot tukevat

laadukkaaseen lopputulokseen pääsemistä. Niitä ovat esimerkiksi keskustelun koherenssin ylläpitäminen, omien ajatusten ja tunteiden tarkka ja täsmällinen ilmaiseminen, perustelujen ja täsmennysten pyytäminen, ongelmien määrittäminen ja analysoiminen sekä ratkaisuvaihtoehtojen esittäminen, kehittäminen ja arvioiminen. Suhdekeskeiset ryhmäviestintätaidot taas vaikuttavat myönteisesti ryhmän viestintäilmapiiriin ja jäsenten välisiin suhteisiin. Niitä ovat esimerkiksi empatian ja tuen osoittaminen, konfliktien hallinta ja väärinkäsitysten ratkaiseminen sekä toisten rohkaiseminen ja aktivoiminen. (Valkonen 2003, 46.) Käytännössä erottelu tehtävä- ja suhdekeskeisiin taitoihin on suurelta osin keinotekoinen, sillä kaikki viestintäkäyttäytyminen vaikuttaa sekä ryhmän perustehtävän suorittamiseen että sen jäsenten välisiin suhteisiin ja ilmapiiriin.

Ryhmäviestintätilanteissa tarvittavat taidot ovat osin päällekkäisiä esiintymistilanteissa ja etenkin kahdenvälisessä vuorovaikutuksessa tarvittavien taitojen kanssa (esim. Valkonen 2003). Kuuntelemisen taidot ja puhumisen taidot, esimerkiksi kertominen, selittäminen, omien ajatusten ilmaiseminen, mielipiteiden esittäminen ja perusteleminen, kysyminen ja vastaaminen sekä kyseenalaistaminen, mahdollistavat keskusteluun osallistumisen sekä kahden- että monenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa. Koulun opetus- ja opiskelutilanteissa samoin kuin niiden ulkopuolella, esimerkiksi välitunneilla, toimitaan usein yhdessä ja tehdään yhteistyötä toisten kanssa. Vuorovaikutus vertaisten kesken esitetään monissa pedagogisissa lähestymistavoissa ylivertaisena opiskelumuotona oppimisen kannalta. Erilaiset pari- ja ryhmätyötä edellyttävät tehtävänannot ovat tavallisia myös alakoulun eri oppiaineiden valmiissa oppimateriaaleissa. Esimerkiksi Valkosen (2003) mukaan ryhmäviestintätaitojen tavoitteellinen opetus on tästä huolimatta jäänyt koulussa vähäiseksi ja ryhmätyöskentely on nähty pikemminkin yhtenä työtapana kuin opetuksen ja opiskelun kohteena. Taitava viestintä ryhmässä edellyttää kuitenkin oppilailta monenlaisia tietoja, taitoja ja asenteita, joita heidän ei voida olettaa hallitsevan itsestään. Se, että oppilaat laitetaan työskentelemään yhdessä, ei siis sinällään johda oppimista tukevaan vuorovaikutukseen, vaan valmiuksia yhdessä työskentelemiseen on kehitettävä johdonmukaisesti ja tavoitteellisesti opetuksen, ohjauksen ja harjoittelun avulla.

Koulun ryhmäviestinnän opetuksessa huomioidaan kaikki vuorovaikutusosaamisen ulottuvuudet: tiedot, taidot ja motivaatio, eettisiä periaatteita ja metakognitiivisia taitoja unohtamatta. Tieto ryhmäviestinnästä kuuluu osaksi kielen ja kirjallisuuden oppisisältöjä. Se koskee esimerkiksi tietoa siitä, millaisia taitoja eri tyyppisissä ryhmäviestintätilanteissa tarvitaan sekä tietoa erilaisista menettelytavoista ja tekniikoista, vaikkapa ongelmanratkaisun kaavasta tai argumentoinnista. Ryhmäviestintätaitoja tarvitaan kaikissa oppiaineissa, ja niitä opitaan tavalla tai toisella aina, kun työskennellään ryhmässä. Niiden systemaattinen opetus ja opiskelu on suomalaisessa oppiainetraditiossa kuitenkin paikannettu osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden oppiainetta. Taitojen harjoittamisen ohella huomiota kiinnitetään opetuksessa siihen, että oppilaat saavat toiminnastaan palautetta ja että heille tarjoutuu myös tilaisuuksia hyödyntää saamaansa palautetta käytännössä (esim. Valo 1995a). Motivaation synnyttämiseksi keskeistä on tarjota oppilaille kokemuksia mielekkästä työskentelystä: jos ryhmässä työskenteleminen koetaan pakolliseksi pahaksi, joka hidastaa tai vaikeuttaa tuotoksen syntymistä, asenteet ryhmätyöskentelyä kohtaan muotoutuvat kielteisiksi. Eettisiä periaatteita käsitellään esimerkiksi pohdittaessa osallistumisen tasavertaisuutta tai osallistujien oikeudenmukaista kohtelua koskevia kysymyksiä, ja metakognitiiviset taidot kehittyvät silloin, kun oppilaita ohjataan havainnoimaan ja erittelemään omaa toimintaansa ryhmän jäsenenä.

Ryhmäviestintätilanteet ovat luonteeltaan erilaisia (esim. Frey 2002 (toim)): esimerkiksi neuvottelu- ja päätöksentekotilanteissa erilaisia näkemyksiä ja intressejä sovitellaan yhteen pyrkien kaikkien osapuolten hyväksymään lopputulokseen, kun taas väittelyssä yhteistä näkemystä ei tarvitse edes tavoitella. Erilaisissa ryhmäviestintätilanteissa erilaisten ryhmäviestintätaitojen painoarvo vaihtelee, mutta yleisesti ottaen useimpia ryhmäviestintätaitoja voidaan harjoitella monen tyyppisissä tilanteissa. Alakoulun suomen kielen ja kirjallisuuden oppikirjoissa ryhmäviestintätilanteista nostetaan tyypillisesti esiin väittely¹ ja neuvottelu. Ryhmäviestintätaitojen harjoittelua on luontevaa integroida myös muiden kielen ja kirjallisuuden osa-alueiden opetukseen; esimerkiksi lukupiirien ja kirjoittamisen ideoinnin yhteydessä kiinnitetään huomiota keskustelukäytänteisiin. Myös muiden oppiaineiden opetuksessa

1 Väittelystä opetusmenetelmänä löytyy lisää tietoa esimerkiksi Leena Kurjen ja Tuukka Tomperin (2011) teoksesta *Väittely opetusmenetelmänä*.

ryhmäviestintäosaamisen eri osa-alueisiin kiinnitetään tarpeen mukaan huomiota ryhmissä työskennellessä.

Koulutaipaleen alkupuolella monenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa tarvittavia taitoja opitaan ensisijaisesti opettajajohtoisissa koko luokan keskusteluissa. Opettajalla on näissä keskusteluissa keskeinen rooli: hän luo oppilaille tilaisuuksia osallistua esimerkiksi houkuttelemalla erilaisin aloittein heitä ilmaisemaan mielipiteitään, ohjaa heitä tarttumaan toistensa esittämiin ajatuksiin sekä tarkentamaan ja perustelemaan omia näkemyksiään, mallintaa tarkoituksenmukaisia ja rakentavia keskusteluun osallistumisen tapoja ja antaa palautetta, joka tekee näkyväksi oppilaiden onnistumisia. Käytännössä opettaja saattaa vaikkapa ottaa tavakseen pitää aamupiirin, jossa hän voi osoittaa oppilaille kysymyksiä, tarttua yhden oppilaan ilmaisemaan mielipiteeseen ja pyytää toista keksimään sille perustelun. Opettaja myös käyttää tietoisesti ryhmäviestintätilanteiden metakieltä, siis sellaisia fraaseja kuin *”Tuosta mitä N. äsken sanoi...”* *”Minua alkoi kiinnostaa, kuinka moni muu teistä ajattelee, että...”* *”Nyt kun kuulin N:n perustelut näkemykselleen, olen valmis muuttamaan omaa käsitystäni...”* Opettajan tehtävänä on myös huolehtia siitä, että keskusteluilmapiiri säilyy turvallisena: ketään ei pilkata tai tehdä naurunalaiseksi. (Esim. Cohen & Lotan 2014.)

Keskeisimpiä keskinäis- ja ryhmäviestinnän osaitaitoja, esimerkiksi kysymistä ja vastaamista, selittämistä, mielipiteen ilmaisemista ja perustelemista sekä kyseenalaistamista voidaan harjoittaa niihin soveltuvien harjoitusten avulla; tällaisia harjoituksia löytyy niin oppikirjoista ja niiden oheismateriaaleista kuin lukuisista puheviestintä- ja vuorovaikutustaitojen opetusta käsittelevistä didaktisista oppaistakin. Koska ryhmän jäsenten määrän kasvaessa vuorovaikutuksen hallinnasta tulee haastavampaa, harjoitellaan näitä taitoja ensin pareittain. Keskustelutaitojen karttuessa oppilaat kykenevät vähitellen työskentelemään suuremmissa ryhmissä ja ottamaan myös enemmän vastuuta työskentelystään.

Etenkin harjoittelun alkuvaiheessa oppilaat tarvitsevat runsaasti tukea silloin, kun ryhmän odotetaan työskentelevän suhteellisen itsenäisesti eli vailla opettajan jatkuvaa läsnäoloa ja ohjausta. Erityisen tärkeää tämä on niin sanotuissa avoimissa oppimisympäristöissä, jotka antavat oppilaille vastuuta omasta toiminnastaan. Yksi tapa tukea ryhmän työskentelyä on antaa kullekin ryhmän jäsenelle oma vastuualueensa: yksi voi esimerkiksi

vastata puheenvuorojen jakamisesta, toinen toimia kirjurina ja kolmannen tehtävänä on arvioida kriittisesti esitettyjä ideoita. Opettaja huolehtii siitä, että oppilaat ovat tietoisia siitä, mitä kukin vastuualue pitää sisällään. Ryhmäviestintätaitoja, samoin kuin esiintymistaitoja, opeteltaessa oppilaiden on tärkeää saada palautetta toiminnastaan. Työskenneltäessä pienryhmissä opettaja ei ehdi aina havainnoimaan kaikkien ryhmien työskentelyä eikä siten voi toimia jatkuvasti palautteen antajana. On kuitenkin tärkeää, että opettaja työskentelee vuoroin eri ryhmien kanssa, antaa palautetta vuorovaikutuksesta ja myös omilla puheenvuoroillaan mallintaa sitä, millaisia yhteistä tavoitetta edistävät puheenvuorot ryhmätyöskentelyssä ovat. Samaan aikaan muiden ryhmien jäsenistä yhdelle voidaan antaa tehtäväksi tarkkailla ryhmän toimintaa tiettyjen vuorovaikutuksen piirteiden osalta ja kirjata havaintojaan muistiin. Työskentelyn päätteeksi ryhmä arvioi työskentelyään yhteisesti ja lisäksi jokainen ryhmän jäsen esittää oman arvionsa ryhmän työskentelystä ja omasta roolistaan siinä.

Ryhmäviestintätilanteiden havainnointi ja niistä keskustelu ovat tehokkaita tapoja kehittää vuorovaikutusosaamista. Kalamaljaksi (fish bowl) kutsutussa harjoituksessa oppilaat jaetaan 6–10 oppilaan ryhmiin ja kukin näistä ryhmistä jaetaan edelleen kahtia siten, että puolet oppilaista asettuvat muodostelmaan, joka mahdollistaa keskinäisen vuorovaikutuksen, siis vaikkapa rinkiin, ja loput asettuvat heidän ympärilleen tarkkailijoiksi. ”Sisäpiiriläiset” saavat opettajalta jonkin yhdessä työskentelemistä edellyttävän tehtävän. Tehtävänä voi vaikkapa olla yksimieliseen neuvottelutulokseen päätyminen tai ristiriitatilanteen ratkaiseminen. ”Ulkopiiriläisten” tehtävänä taas on tarkkailla ”sisäpiiriläisten” toimintaa ja antaa siitä palautetta ennalta sovittujen linjausten mukaisesti. Se, mistä palautetta annetaan, määräytyy harjoituksen tavoitteiden mukaisesti. Jos harjoitettavana ovat esimerkiksi kuuntelemisen taidot, annetaan palautetta niistä tavoista, joilla kuunteleminen näkyy keskustelijoiden toiminnassa. Etenkin alkuvaiheessa palaute on hyvä kohdistaa rajalliseen määrään vuorovaikutuksen piirteitä, sillä kokeneellekin havainnoijalle useiden piirteiden samanaikainen havainnoiminen on haastavaa (vrt. Valkonen 2003).

Kalamalja-harjoitusta voi muunnella monin eri tavoin. Harjoitus voidaan tehdä koko luokan kesken siten, että kaikki ne, jotka eivät kuulu sisäpiiriin, toimivat tarkkailijoina. Sisäpiiriläiset taas voivat osallistua keskusteluun

paitsi omana itsenään, myös opettajan antamissa rooleissa. Esimerkiksi ristiriitatilanteiden ratkomisen harjoittelu tapahtunee luontevimmin siten, että oppilaat toimivat rooleissa. Tällöin opettaja suunnittelee ennalta käsin kehyskertomuksen. Lähtötilanne voi olla vaikkapa välitunnilla sattunut tappelu, jota sovitellaan osapuolten ja opettajan kesken. Osapuolilla on tilanteesta erilaiset näkemykset, jotka on kirjattu roolikuvauksiin, ja keskustelun tavoitteena on rakentaa sovinto siten, että kaikki kokevat tulleen kohdelluiksi oikeudenmukaisesti. Opettaja voi käsikirjoittaa roolihenkilöille myös erilaisia heille luonteenomaisia toimintatapoja: mukana voi olla esimerkiksi äänekäs, toisia keskeyttävä keskustelija ja hiljainen, syrjäänvetäytyvä keskustelija. Etukäteen voidaan sopia, että opettaja tai ulkopiiriläiset voivat keskeyttää keskustelun tietyissä kohden ja esimerkiksi antaa palautetta keskustelijoiden toiminnasta tai antaa heille neuvoja siitä, millä tavoin kannattaisi seuraavaksi edetä.

Tämänkaltaiset draamalliset työtavat rikastavat vuorovaikutustaitojen opetusta². Roolien avulla päästään kokeilemaan vapaammin sellaisiakin ilmaisutapoja, jollaisia oppituntien harjoituksissa ei ehkä muutoin nähtäisi tai joita oppilas ei kenties omana itsenään uskaltaisi kasvojen menettämisen pelossa kokeilla. Kuvitteellisten tilanteiden ja henkilöhahmojen kautta voidaan käsitellä vaikeitakin tilanteita, esimerkiksi erilaisia konfliktitilanteita. Näin päästään tutkimaan turvallisesti erilaisia vuorovaikutustilanteita ja niissä toimimista ja pohtimaan niitä seurauksia, joita eri tyyppisillä toimintatavoilla on. Samalla oppilaiden käsitys itsestään voi avartua. (Esim. Toivanen 2007.)

Ennen draamatyöskentelyn aloittamista solmitaan oppilaiden kanssa draamasopimus. Jos draamallisia työtapoja käytetään usein, voidaan draamasopimus laatia jatkuvasti voimassa olevaksi ja muistuttaa sen pääkohdista ennen työskentelyn aloittamista. Draamasopimuksessa keskeistä on se, että kaikki oppilaat ymmärtävät, että roolissa toimiessaan osallistujat toimivat kuvitteellisissa tilanteissa omista lähtökohdistaan eikä roolihenkilö siis ole sama kuin siinä toimiva oppilas. Roolissa ja omana itsenä toimimisen vaihtelun hahmottamisessa auttaa se, että roolissa toimivat saavat jonkin roolimerkin, esimerkiksi hatun, huivin tai jonkin muun näkyvän asusteen. Laittaessaan sen päälleen oppilas muuttuu joksikin toiseksi henkilöksi, jonka

2 Sivuumme draamallisia työtapoja tässä yhteydessä vain lyhyesti, koska niitä on käsitelty ansiokkaasti monissa draaman opetukseen ja draamaan työtapana keskittyvissä teoksissa (ks. esim. Heikkinen 2005; Powell & Heap 2010; Toivanen 2007)

tekemiset ja tekemättömyydet eivät ole hänen vastuullaan, ja riisuessaan sen yltään hän muuttuu taas omaksi itsekseen. Draamasopimuksessa sovitaan myös yhteisistä pelisäännöistä työskentelyn aikana sekä siitä, millä tavoin työskentely aloitetaan ja lopetetaan. Lisäksi siinä tehdään selväksi, että osallistuja voi milloin tahansa keskeyttää roolissa toimimisen. (Esim. Owens & Barber 1998, 14; Toivanen 2007, 16.) Draamatyöskentelyn päätteeksi puretaan työskentelyn herättämiä ajatuksia ja tunteita.

8.8 Palaute ja arviointi vuorovaikutustaitojen harjoittelussa

Myös vuorovaikutuksen, ryhmäviestinnän ja draaman opetukseen kuuluu palautteen antamista ja arviointia. Vuorovaikutustaitojen kehittymisen näkökulmasta palautteen saaminen on yhtä tärkeää kuin se, että oppilaalle tarjotaan tietoa ja tilaisuuksia harjoitella taitoja erilaisissa viestintätilanteissa (esim. Sallinen 1994; Seppälä 2006). Palautteen voidaan laajasti ymmärrettynä nähdä tarkoittavan kaikkia niitä tapoja, joilla ihmiset reagoivat toistensa toimintaan. Näistä reaktioista toimija tekee päätelmiä siitä, millä tavoin hänet on ymmärretty. Myös viestijäkuva eli käsitys itsestä viestijänä muotoutuu kokemusten ja ympäristöltä saadun palautteen myötä (Valo 1995b).

Kouluopetuksessa tietoisesti annetun palautteen tehtävänä on lisätä oppilaiden itsetuntemusta ohjaamalla heitä tiedostamaan ja tunnistamaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään sekä auttaa heitä tunnistamaan omat vahvuutensa ja osoittaa ne alueet, joilla hän vielä tarvitsee harjoitusta. Opetuksen yhtenä tavoitteena onkin realistisen viestijäkuvan muodostuminen eli se, että oppilaan käsitys itsestään viestijänä muotoutuu samansuuntaiseksi sen käsityksen kanssa, joka muilla on hänestä. (Esim. Seppälä 2006.) Antamalla oppilaille palautetta heidän toiminnastaan myös sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa vuorovaikutustaidot eivät ole opiskelun ensisijainen tai julkilausuttu sisältö, opettaja tekee näkyväksi sitä, millaista vuorovaikutuskäyttäytymistä luokassa arvostetaan, ja nostaa esille vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä. Myös palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen ovat itsessään tärkeitä vuorovaikutustaitojen opiskelun osa-alueita.

Vuorovaikutustaitoja kehittävä palaute on luonteeltaan rakentavaa eli sen tavoitteena on auttaa ja motivoida palautteen vastaanottajaa kehittämään omaa vuorovaikutusosaamistaan. Rakentava palaute on täsmällistä ja perusteltua, ja se nostaa suorituksesta esiin kehittämiskohteiden ohella onnistumiset. Jotta palaute auttaisi oppilasta kehittämään viestintäkäyttäytymistään, se ei voi jäädä yleisvaikutelmien luonnehtimiseksi, vaan palautteen antajan on vähintäänkin pyrittävä kuvaamaan konkreettisella tasolla niitä viestinnän piirteitä, joista nämä vaikutelmat – vaikkapa esiintymisen vakuuttavuus tai puheenvuoron selkeys – syntyvät. Lisäksi vuorovaikutustaitoja kehittävä palaute kohdistuu sellaisiin opiskeltavien taitojen kannalta olennaisiin piirteisiin, joihin palautteen vastaanottaja voi vaikuttaa, ja suhteutuu harjoittelun tavoitteisiin. Jotta palaute auttaisi oppilasta kehittymään taitavammaksi viestijäksi, sen on osoitettava kehittämisen kohteita. Toisaalta sen on vahvistettava itseluottamusta siten, että oppilas haluaa ja uskaltaa osallistua vuorovaikutustilanteisiin tulevaisuudessakin. Siksi kriittinenkin palaute on annettava rohkaisevaan ja myönteiseen sävyyn. Jotta palaute palvelisi oppimista parhaalla mahdollisella tavalla, olisi oppilaan saatava tilaisuuksia hyödyntää sitä käytännön vuorovaikutuksessa mahdollisimman pian. (Valo 1995b).

Palaute voi olla luonteeltaan kuvailevaa tai arvioivaa. Kuvaileva palaute on luonteeltaan neutraalia eli sen antaja esittää havaintoihinsa pohjautuvan tiivistelmän tapahtumista pyrkien välttämään arvioitavan toimintaa koskevia tulkintoja ja arvottavia kannanottoja. Kuvailevaa palautetta annetaan esimerkiksi silloin, kun tehdään selkoa esitelmässä käytetyistä havainnollistamiskeinoista tai siitä, millaisia perusteluja väittelyn osapuolet esittävät argumenteilleen. Kuvaileva palaute auttaa vastaanottajaa tunnistamaan omia toimintatapojaan ja pohtimaan niiden seurauksia. Sen antaminen tukee lisäksi palautteen antajan – ja myös muiden läsnäolijoiden – havainnointitaitojen kehittymistä, ja siksi se soveltuu erityisesti vertaispalautteeksi. Arvioiva palaute puolestaan sisältää kannanoton arvioitavan tuotoksen sijoittumisesta arviointiasteikolle. Se siis suhteuttaa palautteen vastaanottajan toimintaa tiettyihin kriteereihin. Arvioivaa palautetta antaa luokassa ensisijaisesti opettaja.

Vuorovaikutustaitoja opiskeltaessa oppilas saa palautetta sekä opettajalta että toisilta oppilailta. Oppilas myös havainnoi, kuvaa ja arvioi itse omaa viestintäkäyttäytymistään ja vuorovaikutusosaamisen saralla tapahtunutta

oppimista. Vertaispalautteen eli oppilaiden toisilleen kohdistaman palautteen antaminen on tärkeä osa vuorovaikutustaitojen opiskelua. Palautetta antaessaan oppilaat opettelevat tekemään vuorovaikutustilannetta koskevia havaintoja ja kielellistämään niitä. Etenkin alkuvaiheessa keskitytään muutamiiin harjoiteltavan taidon kannalta olennaisiin piirteisiin, jotka on sovittu ennalta käsin. Ne piirteet tai osa-alueet, joista palautetta on tarkoitus antaa, voidaan kirjata muistilistaksi, johon palautteen antaja voi tukeutua ja johon hän voi kirjata kommenttinsa. Vertaispalautteen antamista lähestytään opetuksessa opiskeltavana taitona, jota harjoitellaan systemaattisesti. Myös palautteen antaja saa toiminnastaan palautetta, jota voivat antaa niin opettaja ja vertaispalautteen vastaanottaja kuin muutkin oppilaat. Riippumatta siitä, toimiiko palautteen antajana vertainen vai opettaja, on palautteen saajalle hyvä antaa tilaisuus vastata saamaansa palautteeseen. Omalla puheenvuorollaan hän voi sekä perustella niitä ratkaisuja, joista palautetta on annettu, että tuoda esiin, millaiseksi koki palautteen ja sen vastaanottamisen.

Palautetta voidaan antaa kirjallisesti tai suullisesti. Sekä suullisesti että kirjallisesti annettu palaute voi olla vapaamuotoista tai pohjautua valmiiseen arviointilomakkeeseen. Vapaamuotoisen palautteen tukena voidaan myös käyttää jonkinlaista listaa tai teema- tai kysymysrunkoa, joka ohjaa arvioijaa kiinnittämään huomiota tiettyihin seikkoihin. Siten voidaan luoda edellytyksiä sille, että oppilaiden saama palaute on yhdenmukaista ja tarjoaa yhtäläiset mahdollisuudet kehittyä viestijänä. Suullista palautetta voidaan antaa kahdenkeskisessä keskustelussa, pienryhmissä tai koko luokan edessä. Kun palaute annetaan suullisesti muiden oppilaiden läsnä ollessa, saavat kaikki läsnäolijat mahdollisuuden oppia toistensa suorituksista ja niitä koskevasta palautteesta. Kahdenkeskisessä palautekeskustelussa opettajan kanssa oppilas taas saattaa rohkaistua keskustelemaan sellaisista asioista, joita ei tohdi nostaa esille muiden oppilaiden edessä. Kirjallisesti annettuun palautteeseen taas on mahdollista palata myöhemmin uudelleen.

Palautetta voidaan antaa suorituksen aikana, välittömästi sen jälkeen tai viivästyneesti. Suorituksen aikana annettu palaute mahdollistaa palautteen välittömän hyödyntämisen. Tällaista samanaikaispalautetta on esimerkiksi suullisesti tai elein annettu kehotus puhua kovemmalla äänellä tai hidastaa tahtia. Samanaikaispalautteen antamista varten suoritus voidaan myös hetkellisesti keskeyttää. Tällaisesta toimintatavasta sovitaan aina oppilaiden

kanssa etukäteen. Välittömästi suorituksen jälkeen annettua palautetta on pidetty taitoharjoittelun näkökulmasta tehokkaampana kuin viivästynyttä, mutta viivästynyt palaute on tarkoituksenmukaista esimerkiksi tunteita herättävissä tilanteissa, jolloin tapahtumiin on tarpeen ottaa etäisyyttä ennen kuin palautteen vastaanottaminen on mahdollista.

Formaalista arviointia voidaan pitää yhtenä arvioivan palautteen muotona. Vuorovaikutusosaamisen arvioinnin lähtökohtana ovat opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet, ja sen päämääränä on osoittaa, millä tavoin ja missä määrin oppilas on nuo tavoitteet saavuttanut. Arvioinnin tulisi siis aina olla kriteeriviitteistä (vrt. luku 9), joskin voi olla eroa siinä, miten tarkasti siinä käytetyt kriteerit on kuvattu. Opetussuunnitelman tavoitteiden konkretisoiminen opetuksen kohteena oleviksi tiedoiksi, taidoiksi ja asenteiksi on keskeinen osa opettajan työtä samoin kuin arvioinnin kohteiden sekä arvioinnissa käytettyjen menetelmien ja arviointikriteerien laatiminen.

Vuorovaikutusosaamisen arvioinnissa käytetään monipuolisesti erilaisia lähestymistapoja, joiden avulla saadaan näkyville osaamisen eri ulottuvuudet. Vuorovaikutusta koskevan teoreettisen tiedon arvioimisessa voi hyödyntää esimerkiksi oppimispäiväkirjaa, jonka avulla saa tietoa myös oppilaan viestijäkuvan kehittymisestä. Vuorovaikutustaitojen arvioiminen tapahtuu luontevimmin vuorovaikutustilanteissa, joissa näitä taitoja käytetään. Arvioinnin kohteena voi olla tuotos, joskin puheviestinnässä usein immateriaalinen, kuten puhe-esitys, toisten kuunteleminen ja vuorojen ottaminen ryhmäkeskustelussa tai tehtävä draamassa. Arvioitavana voi olla myös prosessi, harjoitteluun osallistuminen, sinnikkyys tai rohkeus astua oman mukavuusalueen ulkopuolelle.

Vuorovaikutustaitojen arviointi voi olla atomistista, yleisvaikutelmaan perustuvaa, analyttistä tai holistista. Atomistisissa arviointitavoissa tarkastellaan määrällisesti yksittäisiä käyttäytymisen piirteitä, vaikkapa katsekontaktin ottamista tai kysyviä vuoroja. Tällainen tarkastelu voi toimia kuvailevan palautteen lähtökohtana, mutta koska se ei anna tietoa osaamisesta eikä auta tai motivoi oppijaa kehittämään taitojaan, se ei sellaisenaan sovi arviointimenetelmäksi. Yleisvaikutelmaan perustuva arviointi nojautuu nimensä mukaisesti arvioijan henkilökohtaiseen vaikutelmaan ja auttaa havainnollistamaan sitä, miten eri tavoin eri kuulijat voivat tilanteen nähdä. Vuorovaikutustaitojen arviointiin se soveltuu kuitenkin huonosti,

sillä yleisvaikutelmat ovat monitulkintaisia, niihin voivat vaikuttaa erilaiset ennakkokäsitykset, ja ne voivat antaa yksipuolisen kuvan arvioitavan opiskelijan osaamisesta. (Valkonen 2003.) Lisäksi vaikutelmat voivat perustua monenlaisiin tekijöihin, jotka eivät välttämättä liity millään tavoin vuorovaikutuskäyttämiseen (Valo 1995b).

Kouluopetukseen soveltuvia vuorovaikutustaitojen arviointimenetelmiä ovat Valkosen (2003, 52–53) mukaan analyyttiset ja holistiset arviointitavat. Analyyttisissä arviointitavoissa arvioitavana ovat ne vuorovaikutuskäyttämisen piirteet, jotka nähdään opiskeltavan taidon kannalta merkityksellisinä osatekijöinä. Kunkin osataidon hallintaa arvioidaan ennalta määriteltujen kriteerien mukaisesti, ja kokonaisarvio opiskeltavan taidon hallinnasta muodostuu osataitojen summana. (Valkonen 2003, 52.) Esimerkiksi esitelmää arvioitaessa voidaan pisteyttää asteikolla 1–5 vaikkapa sellaiset osa-alueet kuin esitelmän aiheen valinta ja rajausta, esitelmän rakenne, esitelmässä käytetyt havainnollistamiskeinot ja esitelmän pitäjän vuorovaikutus yleisön kanssa. Kokonaisarvio koostuu näiden osa-alueiden yhteenlasketuista pisteistä.

Holistisissa arviointitavoissa puheviestintätaitoja taas arvioidaan kokonaisuutena. Arvioitavana voi olla esimerkiksi se, miten tehokkaasti ja tarkoituksenmukaisesti oppilas vaikkapa vakuuttaa yleisön ja toiset väittelijät argumenteillaan väittelytilanteessa. Arvioinnin tukena voidaan myös tällöin käyttää ennalta laadittuja kriteereitä, jotka auttavat arvioijaa kiinnittämään huomiota arvioinnin kannalta keskeisiin seikkoihin. Kriteerit kuitenkin toimivat tällöin vain arvioijan tukena eikä suorituksen osa-alueita pisteytetä niiden avulla. (Valkonen 2003.)

8.6 Lopuksi: Turvallinen ja toimiva ryhmä vuorovaikutustaitojen opetuksen edellytyksenä ja tavoitteena

Positiivinen, kannustava ilmapiiri edistää niin oppilaiden ja opettajan hyvinvointia kuin opiskelun sujumista. (Johnson & Johnson 1991.) Oppilaiden ryhmäytymiseen, yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistamiseen ja toisten kunnioittamiseen perustuvan jaetun normiston rakentamiseen kannattaa panostaa koulun alkamisesta saakka ja työskennellä pitkäjänteisesti sen eteen

aina yhteisen taipaleen päättymiseen saakka. Tämä on tarpeen myös siksi, että turvallinen ja kannustava oppimisilmapiiri on välttämätön edellytys oppimista edistävälle vuorovaikutukselle opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken.

Turvallisen ja toimivankin ryhmän ilmapiiri voi vaihdella tilanteesta toiseen ja saman tilanteen sisällä. Oppituntien ulkopuolisten tapahtumien luomat jännitteet oppilaiden välillä tai jopa oppitunnin aikana tuotetut yksittäiset puheenvuorot tai ei-kielellinen toiminta voivat heilauttaa ryhmän ilmapiiriä suuntaan tai toiseen. Kaikenlaisiin pilkallisiin, halveksuviin tai väheksyviin kommentteihin, olivat ne sitten sanallisia tai sanattomia, tuleekin puuttua tiukasti sekä oppitunneilla että niiden ulkopuolella. Puuttumattomuus voi johtaa ilmapiirin viilentymiseen tavoilla, jotka haittaavat myös osallistumista opiskeluun: jos oppilaat tai osa heistä joutuu jatkuvasti pelkäämään kiusanteon kohteeksi joutumista, on turha odottaa heidän osallistuvan aktiivisesti oppituntityöskentelyyn. Puuttumattomuudellaan opettaja myös viestii välinpitämätöntä suhtautumista epäkunnioittavaa käytöstä kohtaan tai jopa sen hiljaista hyväksymistä.

Luokan yhteisen sääntöjen laatiminen, vuorovaikutusosaamisen kartuttaminen ja oppilaiden sosiaalisten suhteiden ohjaaminen esimerkiksi istumajärjestysten ja ryhmäjakojen avulla ovat jokaisen opettajan ulottuvilla olevia keinoja myönteisen ja kannustavan ilmapiirin luomiseen. Oppilaita on hyvä ohjata työskentelemään erilaisissa kokoonpanoissa, mutta samalla on huolehdittava siitä, että ryhmän jäsenet kohtelevat toisiaan kunnioittavasti ja työtehtävät jakautuvat ryhmän sisällä tasaisesti. Kuuntelemisen taitoja samoin kuin omien mielipiteiden ilmaisemista ja perustelemista, erimielisyyden ilmaisemista sekä rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista kannattaa luokassa harjoitella systemaattisesti. Opettajan on hyvä myös pohtia omaa käyttäytymistään, esimerkiksi sitä, millaista asennoitumista virheitä ja epäonnistumisia kohtaan hänen omat palautteenanto- ja arviointikäytänteensä viestivät. Huumorin käyttäminenkin ei ole kiellettyä, mutta opettajan on oltava hyvin sensitiivinen oppilaitaan kohtaan: joku oppilaista voi tulkita opettajan vitsiksi tarkoittaman kommentin nöyryytykseksi, joka seuraa mukana vuosikymmeniä.

Erityisesti oppilaiden keskinäiselle vuorovaikutukselle perustuvien työtapojen, kuten erilaisten pienryhmä- ja parityöskentelyn muotojen sekä

koko luokan yhteisten vapaamuotoisempien keskustelujen onnistuminen riippuu suurelta osin vallitsevasta ilmapiiristä. Turvallisessa ja kannustavassa ilmapiirissä uskalletaan ilmaista omia mielipiteitä, antaa ja ottaa vastaan kriittistäkin palautetta, pyytää apua tarvittaessa ja jopa heittäytyä ideoimaan tai improvisoimaan vailla pelkoa kasvojen menettämisestä. Positiivinen ilmapiiri lisää myös oppilaiden sitoutumista, halua ponnistella oman ja luokkatovereidensa menestymisen eteen ja ottaa vastuuta omasta ja toisten oppimisesta.

Lähteet:

- Almonkari, M. (2007). *Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Austin, J.L. (2016 [1962]). *Näin tehdään sanoilla: Harvardissa 1955 pidetyt William James -luennot*. Suom. Risto Koskisilta. Tampere: Niin & Näin.
- Bodie, G.D. & Jones, S.M. (2017). Measuring affective components of listening. Teoksessa D.L. Worthington & G.D. Bodie (toim.) *The sourcebook of listening research: Methodology and Measures* (s. 97–122). John Wiley & Sons, Inc.
- Bostrom, R.N. (2006). The process of listening. Teoksessa O. Hargie (toim.) *The handbook of communication skills* (s. 267–292). London: Routledge.
- Carlson, M. (2007). What is performance? Teoksessa H. Bial (toim.) *The Performance Studies Reader* (s. 70–75). Lontoo: Routledge.
- Cohen, E.G. & Lotan, R.A. (2014). *Designing group work: Strategies for heterogeneous classrooms*. 3. painos. New York: Teachers College Press.
- Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. Teoksessa J. Bellanca & R. Brandt (toim.) *21st century skills: Rethinking how students learn* (s. 51–76). Bloomington IN: Solution tree Press.
- Dingemanse, M., Torreira, F., & Enfield, N. J. (2013). Is “Huh?” a universal word? Conversational infrastructure and the convergent evolution of linguistic items. *PloS one*, 8(11), e78273.
- Frey, L.R. (toim.) (2002). *New directions in group communication*. Thousand Oaks: Sage.

- Galanes, G.J. & Adams, K. (2010). *Effective group discussion: Theory and practice*. Boston: McGraw-Hill Higher Education.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization: Interaction between speakers and hearers*. New York: Academic Press.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32, 1489–1522.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE - Center for social and economic research.
- https://case-research.eu/upload/publikacja_plik/27191519_CNR_87_final.pdf, haettu 28.2.2010.
- Haakana, M., Kurhila, S., Lilja, N., & Savijärvi, M. (2016). Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. *Virittäjä*, 120(2), 255–292. <https://journal.fi/virittaja/article/view/51319>
- Hargie, O. & Dickson, O. (2004). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*. London: Routledge.
- Heikkinen, H. (2005). *Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista!* Jyväskylä: Minerva kustannus.
- Kauppinen, S. (1986). *Äidinkielen didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Kerlin, J.R., Shahin, A.J. & Miller, L.M. (2010). Attention gain control of ongoing cortical speech representations in a “cocktail party”. *Journal of Neuroscience* 30, 620–628.
- Kidwell, M. (2013). Interaction among Children. J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The handbook of conversation analysis* (s. 511–532). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kurki, L. & Tomperi, T. (2011). *Väittely opetusmenetelmänä. Kriittisen ajattelun, argumentaation ja retoriikan taidot käytännössä*. Tampere: Niin & Näin.
- Linturi, H. & Rubin, A. (2011). *Toinen koulu, toinen maailma: Oppimisen tulevaisuus 2030*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lyytinen, P. (2014). Kielenkehityksen varhaisvaiheet. Teoksessa T. Siiskonen, A. Aro, T. Ahonen & R. Ketonen (toim.) *Joko se puhuu? Kielenkehityksen vaikeudet varhaislapsuudessa* (s. 51–71). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Norrena, J. (2013). *Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä: ”Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse.”* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- OKM 2010 = *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Owens, A. & Barber, K. (1998). *Draama toimii*. Helsinki: JB-kustannus.
- Paakkari, A. (2020). *Entangled devices. An ethnographic study of students, mobile phones and capitalism*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., Salminen, J., Silinskas, G., Siekkinen, M., & Nurmi, J. E. (2017). Longitudinal associations between teacher-child interactions and academic skills in elementary school. *Journal of Applied Developmental Psychology* 52, 191–202.
- Peräkylä, A., Henttonen, P., Voutilainen, L., Kahri, M., Stevanovic, M., Sams, M. & Ravaja, N. (2015). Sharing the emotional burden: Recipient affiliation calms down the storyteller. *Social Psychology Quarterly* 78(4), 301–323.
- Powell, P. & Heap, B.S. (2010). *Prosessidraama – polkuja oppimiseen ja opettamiseen*. Helsinki: Draamatyö.
- POPS 2014 = *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pörhölä, M. (1995). Kun puhuminen pelottaa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen* (s. 121–138). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rickheit, G., Strohner, H. & Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. Teoksessa G. Rickheit & H. Strohner (toim.) *Handbook of Communication Competence* (s. 15–62). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Rubin, R. (1990). Communication competence. Teoksessa G.M. Phillips & J.T. Wood (toim.) *Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association* (s. 94–129). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson, G. (2016 [1974]). Keskustelun vuorovaikutusjäsenyyksen perussystematiikka. Suom. M. Etelämäki ym. *Virittäjä*, 120(3), 1–70.

- Sallinen, A. (1994). Taiteellisuudesta käytännön taitoihin: eri koulumuotojen puhekasvatuksen kehityslinjoja ja arviointia. Teoksessa P. Isotalus (toim.) *Puheesta ja vuorovaikutuksesta* (s. 15–32). Jyväskylän yliopisto: Viestintätieteiden laitoksen julkaisuja 11.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. Lontoo: Routledge.
- Selting, M. (2010). Affectivity in conversational storytelling: An analysis of displays of anger or indignation in complaint stories. *Pragmatics* 20(2), 229–277.
- Seppälä, R. (2006). Puhe – vuorovaikutuksen liima. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus* (s. 145–165). Helsinki: Otava.
- Spitzberg, B.H. (2015). The composition of competence: Communication skills. Teoksessa A.F. Hannawa & B.H. Spitzberg (toim.) *Communication competence* (s. 237–270). Handbooks of Communication Science 22. De Gruyter Inc.
- Spitzberg, B.H. & Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Stevanovic, M. & Lindholm, C. (toim.) (2016). *Keskustelunanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino.
- Suntio, R. (2015). *Kesytä jännitys. Opas kasvattajalle*. Helsinki: PS-kustannus.
- Tainio, L. (toim.) (1997). *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino.
- Tainio, L. (2007). Miten tutkia luokahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi* (s. 15–60). Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, D. (2007). Translating performance. Teoksessa H. Bial (toim.) *Performance Studies Reader* (s. 381–387). 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Toivanen, T. (2007). *Lentoon! Draama ja teatteri koulussa*. Helsinki: WSOY.
- Valkonen, T. (1995). Esiintymisjännityksen lieventäminen: rentoutuksesta visualisointiin. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen* (s. 139–154). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Valo, M. (1995a). Taidot puheviestinnän opetuksessa ja tutkimuksessa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen* (s. 67–82). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valo, M. (1995b). Palaute esiintymistaitojen harjoittelussa. Teoksessa M. Valo (toim.) *Haasteita puheviestinnän opetukseen* (s. 82–99). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, 44(3), 299–321.
- Worthington, D.L. (2017). Modeling and Measuring Cognitive Components of Listening. Teoksessa D.L. Worthington & G.D. Bodie (toim.) *The sourcebook of listening research: Methodology and measures* (s. 70–96). John Wiley & Sons, Inc.
- Worthington, D.L. & Bodie, G.D. (2017). Defining listening: A historical, theoretical and pragmatic assessment. Teoksessa D.L. Worthington & G.D. Bodie (toim.) *The sourcebook of listening research: Methodology and measures* (s. 1–18). John Wiley & Sons, Inc.
- Zbaracki, M.D. (2005). Dimensions of listening. International Reading Association –konferenssi 3.5.2005, San Antonio, Texas, USA.