

# **LIKUNNANOPETUKSEN ONGELMA- JA RISTIRIITATILANTEET SEKÄ OPETTAJIEN MENETELMÄT NIIDEN KOHTAAMISEEN**

**Miesopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelmanratkaisu-  
tilanteissa**

Santeri Paajanen

Liikuntapedagogiikka

Kasvatustiede

Pro gradu -tutkielma

Kevät 2016

Liikuntakasvatuksen laitos

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Paajanen, S. 2016. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet sekä opettajien menetelmät niiden kohtaamiseen: Miesopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelmanratkaisutilanteissa. Pro gradu -tutkielma. Liikuntakasvatuksen laitos, liikuntapedagogiikka ja opettajankoulutuslaitos, kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto, 91 s., 4 liitettä.

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita miesopettajat kohtaavat liikunnanopetuksessa sekä millaisilla taidoilla ja menetelmillä he näitä ratkaisevat. Koska tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ovat opettajan työssä tarvittavat tunne- ja vuorovaikutustaidot, tarkentui myös tutkimuksen tarkoitus niiden suuntaiseksi. Tutkimuksessa tarkasteltuja tunnetaitoja olivat tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu, tunteiden hyödyntäminen, tunteiden säätely sekä empatia. Vuorovaikutustaidoista tarkastelun kohteena olivat selkeä itseilmaisu minäviestein, kuunteleminen ja ongelmanratkaisumenetelmät. Samalla tarkoituksena oli selvittää peruskoulujärjestelämme siirtymävaiheessa, alakoulun ja yläkoulun välillä, tapahtuvaa muutosta opettajien ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutuskäyttäytymisessä.

Tutkimus toteutettiin laadullisilla tutkimusmenetelmillä ja sen tieteenfilosofisena lähtökohtana oli fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla tammi-helmikuussa 2016. Tutkimusta varten haastateltiin kolmea alakoulussa liikuntaa opettavaa luokanopettajaa sekä kolmea yläkoulun liikunnanopettajaa. Kaikki haastateltavat olivat miehiä ja työskentelivät Keski-Suomessa. Opettajat olivat iältään 30–52 -vuotiaita, ja työkokemuksista opettajana heille oli kertynyt 6–29 vuotta. Haastattelut toteutettiin jokaisen opettajan kanssa henkilökohtaisesti ja ne kestivät 42–54 minuuttia. Litteroitu tutkimusaineisto analysoitiin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivällä sisällönanalyysillä ja narratiivien analyysillä.

Tutkimus osoitti liikunnanopetuksessa kohdattujen ongelma- ja ristiriitatilanteiden olevan hyvin monimuotoisia. Haasteelliset tilanteet jaettiin opettajan ongelmiin, oppilaan ongelmiin ja oppilaiden välisiin ristiriitoihin. Vaikka lievä ongelmallinen käyttäytyminen oli opettajien mukaan hyvin yleistä, niin työkokemuksen myötä opettajat olivat oppineet suhtautumaan tilanteisiin rennon arkisesti. Opettajien toiminnan kannalta määrittävimpiä tekijöitä olivat välittäminen, ymmärtäminen sekä oppilaantuntemus. Opettajat korostivat myös johdonmukaisuuden, avoimuuden ja oikeudenmukaisuuden tärkeyttä oppilaiden kohtaamisessa. Myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö koettiin ongelmanratkaisutilanteissa tärkeäksi. Etenkin opettajan tunnetaitojen merkitys korostui opettajan kohdatessa erilaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita liikunnanopetuksessa. Luokanopettajien ja liikunnanopettajien vuorovaikutuskäyttäytymisessä ja tavassa kohdata liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteita ei ollut merkittäviä eroavaisuuksia.

Tutkimus osoitti, että tunne- ja vuorovaikutuskoulutukselle on tarvetta opettajankoulutuksessa. Vaikka yleisesti miesopettajat kokivat valmiutensa ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisen hyväksi, niin opettajankoulutuksessa saatuja valmiuksia pidettiin vähäisinä. Uuden syksyllä 2016 voimaan tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman ja koulun muutosvaatimusten myötä opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys tuleekin korostumaan entisestään opettajan työssä.

Asiasanat: Tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, ongelmanratkaisutaidot, liikunnanopetus, opettajankoulutus

## ABSTRACT

Paajanen, S. 2016. Challenging situations in physical education and teachers' way of dealing with them: Male teachers' experiences of using emotional and social interaction skills when dealing with challenging situations. Master's thesis. Department of Sport Sciences, physical education and Department of Teacher Education, education. University of Jyväskylä, 91 pp., 4 appendices.

The purpose of the study was to examine what kind of challenging situations occur in physical education classes according to male teachers and how teachers resolve these conflicts. Having teachers' emotional and social interaction skills as a theoretical framework of the study, the purpose was also to examine what is the role of using these skills when dealing with challenging situations. The core emotional skills of the study were emotion recognition and expressing emotions, utilization of emotions, managing emotions and empathy. The social interaction skills examined in the study were clear self-disclosure by I-messages, listening skills and conflict resolution skills. At the same time the purpose of the study was to also examine differences between primary school teachers and physical education teachers in social interaction behaviour and conflict resolution situations.

The research was carried out using a qualitative method, where a hermeneutic phenomenological approach was used as its scientific philosophic basis. The data was gathered during January and February of 2016 by semi-structured interviews. The interviewees were three primary school physical education teachers and three upper comprehensive school physical education teachers. The interviewees were all male teachers working in Central Finland. They were 30 to 52 years old and had between 6 and 29 years of teaching experience. The interviews were conducted personally with each interviewee and lasted from 42 to 54 minutes. The transcribed data was analyzed by interpretative phenomenological analysis and analysis of narratives.

The research pointed out the diversity of challenging situations in physical education classes. The teachers' experiences were classified using the following definitions of challenging situations: teacher's problems, pupil's problems and conflicts between pupils. Even though the teachers found mildly challenging behaviour very common in physical education classes, they had learned to react very casually to it as a result of their work experience. Caring, understanding and knowing the pupils were three factors that mostly determined the teachers' way of acting. The teachers emphasized the importance of consistency, sincerity and fairness in the teacher-student relationship. The research also pointed out that the teachers benefit from using emotional and social interaction skills when dealing with challenging situations. The importance of teacher's emotional skills was particularly highlighted when confronting challenging behaviour in physical education classes. The differences in primary school physical education teachers' and upper comprehensive school physical education teachers' were minimal.

The research indicated the necessity of training on emotional and social interaction skills in teacher education. Even though the male teachers regarded their skills for dealing with challenging situations as good, they still believed that not enough time and emphasis was given to the development of interpersonal skills during their years in teacher education. Due to the basic education curriculum reform of 2016 and changes in the teaching and learning process the importance of teacher's emotional and social interaction skills will be emphasized.

Key words: Emotional skills, social interaction skills, conflict resolution skills, physical education, teacher education

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1 JOHDANTO .....	1
2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMINEN .....	4
2.1 Käsitteelliset lähtökohdat .....	6
2.2 Tunnetaitoja liikunnanopettajalle .....	9
2.2.1 Omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu .....	10
2.2.2 Tunteiden hyödyntäminen ajattelun ja toiminnan tukena .....	10
2.2.3 Tunteiden säätely .....	11
2.2.4 Empatia .....	12
2.3 Vuorovaikutustaidot Gordonin Toimivat Ihmissuhteet -mallissa .....	13
2.3.1 Käyttäytymisen ikkuna .....	14
2.3.2 Selkeä itseilmaisu minäviestein .....	16
2.3.3 Kuunteleminen .....	18
2.3.4 Ongelmanratkaisumenetelmät .....	20
2.4 Tunne- ja vuorovaikutustaidot opettajien käytössä .....	22
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	24
4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT .....	26
4.1 Esiymmärryksen tunne- ja vuorovaikutustaidoista .....	26
4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta .....	28
4.3 Aineiston keruu ja tutkimuksen toteuttaminen .....	30
4.4 Tutkittavien ja haastatteluaineiston esittely .....	32
4.5 Aineiston analyysi ja tulkinta .....	34
5 OPETTAJIEN KOKEMUKSET LIIKUNNANOPETUKSEN ONGELMA- JA RISTIRIITATILANTEISTA .....	41
5.1 Liikunnanopetuksen moninaiset ongelma- ja ristiriitatilanteet .....	41
5.2 Liikunnanopetuksessa ilmenevien ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntyyn vaikuttavat tekijät .....	46

5.3 Opettajien suhtautuminen liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteisiin .....	50
6 OPETTAJIEN TOIMINTA LIIKUNNANOPETUKSEN ONGELMA- JA RISTIRIITATILANTEISSA .....	54
6.1 Ongelma- ja ristiriitatilanteiden ennaltaehkäiseminen.....	54
6.2 CASE 1 – Opettajan toiminta, kun opettajalla itsellä on ongelma .....	57
6.3 CASE 2 – Opettajan toiminta oppilaiden välisessä ristiriidassa .....	59
6.4 CASE 3 – Opettajan toiminta, kun oppilaalla on ongelma.....	61
7 OPETTAJIEN TOIMINNAN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT .....	64
7.1 Opettajien toimintaa ohjaavat opetusfilosofiset ajatukset.....	64
7.2 Opettajien valmiudet liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen .....	66
8 POHDINTA .....	70
8.1 Tutkimuksen yhteenvetoa .....	70
8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	77
8.3 Tulevaisuuden tutkimusehdotuksia.....	81
LÄHTEET.....	83
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Jotta opettaminen ja oppiminen voidaan yhdistää kahdesta erillisestä toiminnosta yhdeksi tehokkaaksi ja toimivaksi opetus-oppimisprosessiksi, täytyy näiden välillä olla yhteys eli opettajan ja oppilaan välinen ainutlaatuinen vuorovaikutussuhde (Gordon 2006, 23). Uuden syksyllä 2016 voimaan tulevan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa opettajien ja toisten oppilaiden sekä muiden aikuisten, eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Tulevan opetussuunnitelman arvoperustana toimii ajatus jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta, joita kouluyhteisön tulee vaalia oppilasta kuuntelemalla ja arvostamalla sekä hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välittämällä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 15).

Uuden opetussuunnitelman myötä perusopetuksen luonne muuttuu kokonaisuudessaan entistä enemmän oppilaan osallisuutta ja sosiaalista toimintakykyä korostavaksi. Koulun ja yhteiskunnan muutos ja ongelmakohdat haastavat opettajaa huomioimaan myös oppilaan sosioemotionaalisen oppimisen opetuksessaan (Klemola & Mäkinen 2014). Samalla opetussuunnitelman perusteissa halutaan varmistaa turvallinen opiskeluympäristö ja työrauha pedagogisia ratkaisuja kehittämällä sekä luottamuksen ja välittämisen ilmapiiriä vahvistamalla (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36). Liikunnan osalta keskeisiksi asioiksi nostetaan niin alakoulun kuin yläkoulunkin opetuksessa oppilaiden yksilöllisyyden huomioon ottaminen, turvallinen työskentelyilmapiiri sekä organisoinnin ja opetusviestinnän selkeys (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 275, 435).

Toisin sanoen opettajuuden ihmissuhdeulottuvuus ja siihen liittyvät taidot korostuvat entisestään uuden opetussuunnitelman myötä. Opettajan työtä voidaankin pitää opettajan ja oppilaan välisenä kanssakäymisenä sekä pärjäämisenä erilaisten persoonallisuuksien kanssa. (Kiviniemi 2000, 75; Heikinaro-Johansson 2005.) Huomionarvoista kuitenkin on, että juuri erilaisten persoonallisuuksien kanssa työskentelemistä opettajat pitävät yhä vaikeampana. Oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen on selkeästi lisääntynyt, ja opetustilanteiden yleistä ilmapiiriä haittaavat oppilaiden levottomuus ja rauhattomuus. (Kiviniemi 2000, 126–127.) Liikunnanopetukseen haasteita aiheuttavat erityisesti oppilaiden yliaktiivisuus, passiivisuus ja oppilaan käyttäy-

tymiseen vaikuttavat henkilökohtaiset seikat (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Vastavat asiat vähentävät oppituntien oppimisen tehokkuutta ja aiheuttavat eniten liikunnanopettajan työssä koettua tyytymättömyyttä ja henkilökohtaista stressiä (Cothran & Kulinna 2007, 216; Mäkelä ym. 2012). Toisaalta opettajan työn voimaannuttavimmat kokemukset saadaan taas juuri niistä onnistumisen elämyksistä, joita koetaan kanssakäymisessä oppilaiden kanssa (Kiviniemi 2000, 75).

Opettajan opetuksessa kokemista ongelmista huokuu, että heidän taidot ja valmiudet kohdata erilaisia oppilaita ja muuttuvia vuorovaikutustilanteita, ovat puutteellisia tai huonoja (Greene 2008, 11). Nuorten, vähemmän työkokemusta omaavien opettajien keskuudessa oppilaiden ongelmallinen käyttäytyminen koetaan kokeneita opettajia raskaammin (Saloviita 2008, 30). Itse näen tässä opettajankoulutuksemme suuren kehityskohdan. Myös Harmasen (2015) tutkimus osoitti, ettei liikunnanopettajakoulutuksessa koeta opittavan riittävästi ihmissuhdetaitoja.

Liikunnanopettajakoulutuksessa opettajan työssä vaadittavien tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta on järjestetty vuodesta 1995, mutta niin sanottuihin pakollisiin opintoihin nämä opintojaksot ovat kuuluneet jokaisella liikuntapedagogiikkaa opiskelevalle vuodesta 2001 (Klemola 2009, 22). Nykyisillään tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan ensimmäisen vuoden liikunnanopettajaopiskelijoille kahden opintopisteen arvoisella kurssilla. Tämän lisäksi taitojen opeteluun keskitytään osana 60 opintopisteen kasvatustieteeseen pohjautuvia opettajan pedagogisia opintoja eli niin kutsutussa päättöharjoittelussa (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014-2017). Luokanopettajakoulutuksessa opettajan vuorovaikutukseen ja vuorovaikutusosaamiseen liittyviä pakollisia kursseja on kolme, joiden lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitoihin paneudutaan opetusharjoitteluihin kuuluvilla opintojaksoilla (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014-2017). Liikuntapedagogiikan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän koulutuksen läpi käyneet opiskelijat ovat kokeneet taidot hyödyllisiksi niin opetusharjoittelussa kuin opettajan työssäkin, ja tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää koulutusta onkin kaivattu lisää (Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2013).

Vielä toistaiseksi on kuitenkin melko vähän tutkimustietoa siitä, miten koulutuksessa opetetut taidot ovat siirtyneet työssä olevien opettajien arkeen ja millaisia kokemuksia heillä on taitojen käytöstä. Aiempien tutkimusten mukaan naisopettajien osaaminen ja asenteet ovat miesopettajia myönteisempiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen suhteen (Lahtinen 2010; Virtanen 2013; Honkanen 2014). Klemolan (2007, 438) tutkimukseen osallistuneet miesopiskelijat pohtivatkin

taitojen olevan ”pehmeitä taitoja” ja ”naisten juttuja”, jotka eivät sovi ”äijäilyasenteeseen”. Sirainen (2010) taas huomasi tutkimukseensa osallistuneiden naisliikunnanopettajien välttävän tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä poikien kanssa. Toisaalta samanaikaisesti tutkimukset osoittavat oppilaiden ongelmallisen käyttäytymisen olevan yleisempää poikien kuin tyttöjen liikuntatunneilla (Tranberg 2012; Niva & Pakkanen 2013).

Tutkimukseni tarkoituksena onkin tarkastella miesopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä. Taustalla on halu selvittää, missä määrin liikuntaa opettavien miesopettajien toiminta perustuu aidosti oppilasta välittävään ja vuorovaikutteiseen opettajuuteen, kuten Niskavaaran (2015) tutkimuksessa saatu kuva miesopettajasta osoittaa. Lähestyn aihetta kuitenkin kokonaisvaltaisemmin miesopettajien liikunnanopetuksessa kohtaamista ongelma- ja ristiriitatilanteista sekä heidän tavoistaan kohdata ja selvittää näitä. Näin uskon saavani kattavaa ja laajaa joukkoa palvelevaa tietoa opettajien toimiviksi kokemista tavoista kohdata opettaja-oppilas –suhdetta haastavia tilanteita. Samalla haluan lisätä ymmärrystä ala- ja yläkoulun siirtymävaiheessa tapahtuvista mahdollisista muutoksista opettajan vuorovaikutuksessa ja menetelmissä kohdata haasteellisia tilanteita.

Vaikka mielenkiinto onkin viimeisen 15 vuoden aikana kasvanut vuorovaikutusta ja sosioemotionaalista oppimista kohtaan (Talvio ym. 2012, 621), on tutkimuskenttää täydentäville havainnoille tilausta. Koenkin opettajan roolin ja opetus-oppimisprosessin olevan tälläkin hetkellä murrosvaiheessa, jossa oppilasta osallistava, ymmärtävä ja kuunteleva uusi opettajuus on hiltaintain syrjäyttämässä vanhakantaista kuvaa kontrolloivasta, määräilevästä ja tietoa syöttävästä opettajasta. Tämän murrosvaiheen lopulliseksi läpiviemiseksi ja opettajankoulutuksen kehittämiseksi koen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän tutkimuksen erityisen tärkeäksi.



## 2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

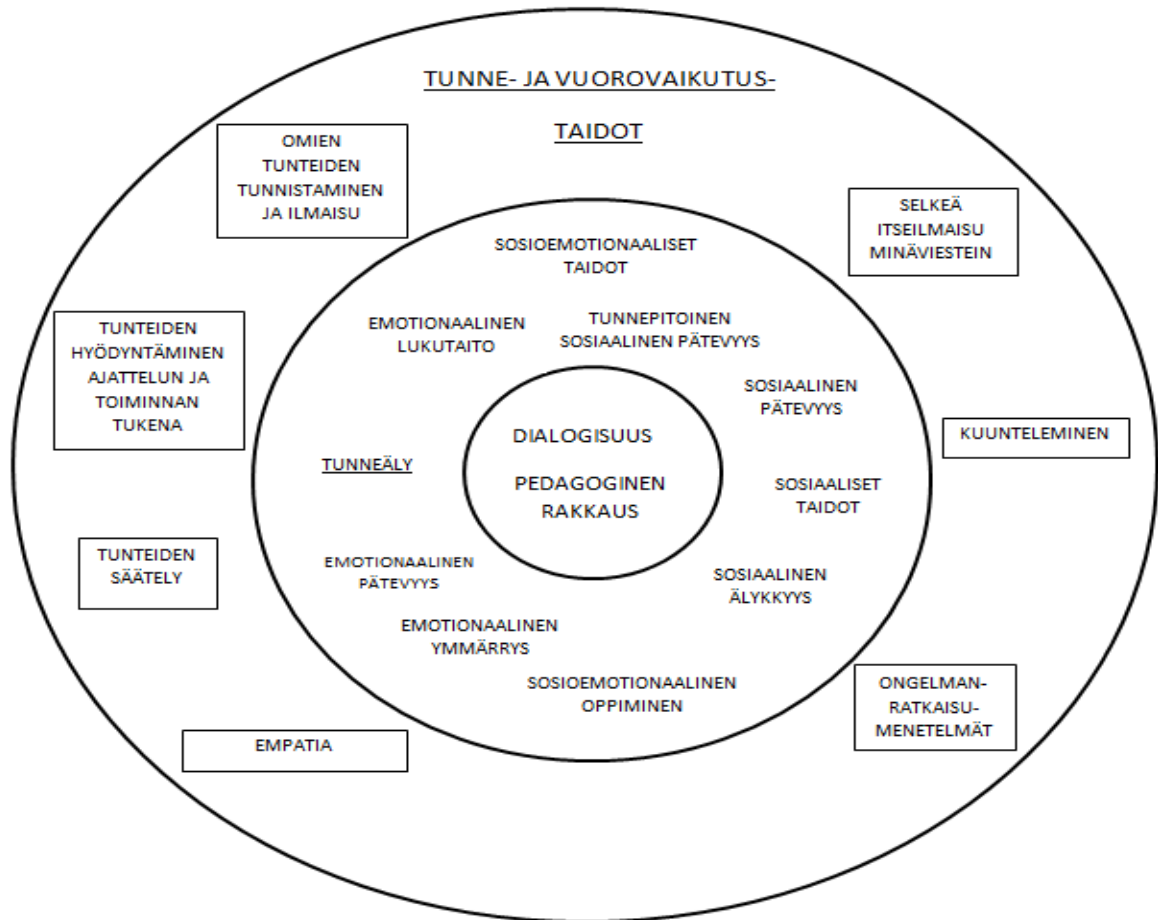
Työssäni tunne- ja vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan elämänhallintaan, kuten oppimiseen ja opettamiseen, ihmissuhteiden muodostamiseen sekä ongelmien ratkaisemiseen liittyviä, opittavia, harjoitettavia ja kehitettäviä taitoja, asenteita ja keinoja (Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio 2004). Ne ovat erilaisissa ympäristöissä tapahtuvan ihmisten välisen ajattelun, kommunikaation ja toiminnan apuvälineitä, joilla pyritään muodostamaan yhteensopivia linkkejä oman sekä yhteisen toiminnan tavoitteiden saavuttamisen helpottamiseksi (Salovey & Mayer 1990; Gordon 2006, 23; Klemola 2009). Näiden taitojen avulla opettaja tukee oppimista ja luokan ilmapiiriä, osoittaa välittämistä ja ennaltaehkäisee tai ratkaisee ongelmia (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006, 27).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvoperustana on toisen ihmisen kunnioittaminen ja hänestä välittäminen. Ne ovat välineitä rakkauden, arvostuksen ja kunnioittamisen ilmaisemiseksi. (Klemola 2009.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys kumpuaa dialogisesta ajattelutavasta, jossa keskeistä on minä-sinä -yhteys, näiden välille kohdatessa syntyvä tila sekä kyky elää tapahtuma toisen näkökulma huomioon ottaen (Buber 1993). Dialogisuus on läheisesti yhteydessä pedagogisen rakkauden -käsitteeseen, jota on pidetty jo pitkään hyvän opettajan ominaisuutena (Skinnari 2000; Klemola 2009).

Käsitteenä tunne- ja vuorovaikutustaidot pitää nimensä mukaan sisällään eriteltävissä olevat sosiaaliset ja emotionaaliset ulottuvuudet. Emotionaalisten taitojen hallitseminen, käyttäminen ja niiden kehittyminen on kuitenkin selvästi kietoutunut sosiaaliseen pätevyteen ja sen kehittymiseen, ja päinvastoin (Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001; Denham 2007). Sen vuoksi onkin perusteltua puhua sosiaalisista ja emotionaalisisista taidoista, yhden molemmat ulottuvuudet kattavan käsitteen alla.

Alla olevan kuvion (kuvio 1) avulla haluan selkeyttää tässä työssä käyttämäni käsitteiden kokonaisuutta ja yhteyttä toisiinsa. Sisimmäisenä, ympyrän ytimessä, ovat käsitteet dialogisuus ja pedagoginen rakkaus kuvaamassa työhöni valittujen taitojen arvoperustaa. Toisin sanoen ympyrän ytimessä olevat asiat ovat opettajan arvoja ja ajattelutapoja, joilla hän lähestyy oppilaita ja heidän kanssaan syntyviä vuorovaikutustilanteita. Ytimestä ulospäin siirryttäessä, keskimäisessä ympyrässä, ovat työhöni valittujen taitojen käsitteelliset lähtökohdat, jotka esittelen

seuraavan alaotsikon alla (luku 2.1). Tässä ympyrässä olevista käsitteistä on alleviivattu tunneälyn käsite korostaakseni sen merkitystä ja vaikutusta tunnetaitojen perustana. Uloimmassa ympyrässä ovat itse tunne- ja vuorovaikutustaidot eli käsitteet ja taidot, joiden tarkasteluun keskityn tässä tutkimuksessa. Ne ovat myös konkreettisia, kehitettäviä ja opittavia käytännön taitoja ja keinoja opettajalle oppilaidensa kohtaamiseen. Esittelen ne tarkemmin luvuissa 2.2 ja 2.3. Kuvassa kuvitteellisen keskilinjan vasemmalle puolelle sijoittuvat käsitteet kuvaavat enemmän emotionaalista ulottuvuutta ja oikealla olevat taas sosiaalista.



KUVIO 1. Tutkimuksen käsitteellinen viitekehys

Vaikka käsitteet on asetettu kuvioon sisäkkäisiin ympyröihin, sen ei ole tarkoitus kuvata näiden taitojen oppimisen ja ominaisuuksien kehittymisen hierarkkisuuutta. Sen sijaan kuvion on tarkoitus selkeyttää lukijalle työni rakennetta; millaisten arvojen ja käsitteiden kautta päädyin tarkastelemaan uloimmassa ympyrässä olevia käsitteitä ja taitoja. Spiraalimallilla tai Kokkosen (2010, 39) tavoin pyramidimallilla voisi paremmin kuvata sitä, kuinka eri ominaisuudet ja taidot rakentuvat toistensa päälle. Sellaiset mallit auttaisivat havainnollistamaan esimerkiksi, kuinka työhön valitsemani tunnetaidot pohjautuvat laajemmasta tunneälyn ominaisuudesta tai

toisaalta taas, kuinka vuorovaikutustaitojen käyttö vaatii tiettyjen tunnetaitojen omaamista. Koin kuitenkin havainnollisimmaksi kuvata käsitteiden kokonaisuutta esittämässäni yksinkertaistetussa ympyrämallissa myös sen takia, että olisi lopulta hyvin vaikeaa tai jopa mahdotonta asettaa täydellisesti kaikkia käsitteitä hierarkkiseen malliin.

## 2.1 Käsitteelliset lähtökohdat

Ihmisen sosiaaliseen ja emotionaaliseen älykkyyteen on viitattu tieteellisissä tutkimuksissa jo 1900-luvun alkupuolella, mutta viime vuosikymmeninä tunne- ja vuorovaikutustaitoja on tutkittu runsaasti. Etenkin neurobiologian nopea kehittyminen ja aivotoiminnan ymmärtäminen ovat saaneet tutkijat kiinnostumaan ihmisen sisäisistä sekä ihmisten välisistä tunnemaailmoista. (Goleman 1997, 12; Bar-On, 2000, 363; Weare 2004, 1.) Tunne- ja vuorovaikutustaidoista onkin aikojen saatossa käytetty lukuisia eri määritelmiä ja käsitteitä, jotka ovat ainakin osittain niihin liittyviä tai jopa täysin päällekkäisiä (Bar-On 2000, 363; Klemola 2009). Tässä luvussa esittelen käsitteet, joiden tuntemisen koen tärkeäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen laajemman ja perusteellisemmän ymmärtämisen takaamiseksi.

Salovey ja Mayer (1990) nostattivat tutkijoiden ja psykologien mielenkiintoa tunteisiin liittyvää osaamista ja älykkyyttä kohtaan syventymällä käsitteeseen *tunneäly* (engl. emotional intelligence). Heidän mukaansa tunneälyltään kehittyneet henkilöt ymmärtävät ja ilmaisevat oikein omia tunteitaan, tunnistavat ja säätelevät niin omia kuin muidenkin tunteita sekä huomioivat ja hyödyntävät tunteita sopeuttaakseen toimintansa ja ajattelunsa asiaan ja tilanteeseen sopiviksi. Tunneälykkäiden ihmisten seurassa on mukava olla ja usein he saavat ympärillä olevat ihmiset voimaan paremmin. He osaavat paremmin hyödyntää omat kykynsä, ja siten ovat usein myös sopeutuvaisia ratkaisemaan erilaisia ongelmia tilanteen vaativalla tavalla. (Salovey & Mayer 1990.)

Vaikka Saloveyn ja Mayerin määritelmää tunneälystä pidetään usein tunteisiin liittyvän osaamisen perustana, on käsitettä kuvailtu kilpailevissa koulukunnissa sittemmin usealla eri tavalla (Mayer, Salovey & Caruso 2000, 92; Kokkonen 2003, 119). Daniel Goleman (1997) teki tunneäly-käsitettä tutummaksi samannimisessä teoksessaan. Hän haluaa yhdistää älykkyyden tunne-elämään ja samalla haastaa älykkyydosamäärällä mitattua älykkyyden suppeaa määritelmää.

mää. Golemanin mukaan tunneäly muodostaa yhteyden tunteiden, luonteen ja moraalisten väis-tojen välille. Sen viisi osa-aluetta ovat itsetuntemus, motivoituminen, itsehallinta, empatia ja ihmissuhteiden hoito. (Goleman 1997, 12-13; 2012.) Bar-Onin (2000) persoonallislähtöisessä ajattelutavassa tunneälyyn liittyviä ominaisuuksia ovat puolestaan kyky itsearviointiin, omien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen, kyky tunteiden ilmaisuun ja säätelyyn, kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita, empatia, joustavuus, ongelmanratkaisutaidot sekä itsevarmuus omien ajatusten ja tunteiden suhteen.

Yhdysvaltalaispsykologi Carolyn Saarni toi 1990-luvulla tunneälyn rinnalle käsitteen *emotionaalinen pätevyys* (engl. emotional competence). Tunneälyn kanssa hyvin päällekkäinen käsite ottaa edeltäjänsä paremmin huomioon yksilön ja kontekstin vuorovaikutuksen sekä käsittelee tunteisiin liittyvää osaamista enemmän kehittyvinä taitoina kuin kykyinä. Emotionaaliseen pätevyteen liittyviä taitoja ovat tietoisuus omista tunteista, toisten ihmisten tunteiden havaitseminen, oman kulttuurin tunnesanaston hallitseminen, toisten tunteiden sympaattinen ja empaattinen myötäeläminen, ymmärrys sisäisten tunteiden ja niiden ilmaisun erillisyydestä, epämukavista tunteista selviytyminen, taito vastavuoroiseen tunteiden jakamiseen ihmissuhteissa sekä emotionaalinen minäpystyvyys. (Saarni 2000.) Näiden taitojen hallinta mahdollistaa elämän perustekijöiden onnistumisen, kuten oppimisen, ihmissuhteiden luomisen, jokapäiväisten ongelmien ratkaisemisen sekä kasvuun ja kehitykseen sopeutumisen (Elias ym. 1997, 2).

Samoihin aikoihin psykologiassa alettiin käyttää myös käsitettä *emotionaalinen lukutaito* (engl. emotional literacy), jonka määritelmää Katherine Weare (2004) teki tutuksi myöhemmin. Hänen mukaansa emotionaalinen lukutaito on oman itsensä ja muiden ymmärtämistä, ja etenkin sen tiedostamista sekä toimimista tavoilla, jotka auttavat itseä ja muita. Weare korostaa emotionaalisen lukutaidon olevan opittava ja kehitettävä ominaisuus. Denzin (1984) kirjoittaa vastaavasti aiheesta käsitteellä *emotionaalinen ymmärrys* (engl. emotional understanding).

Vuorovaikutuksellista osaamista kattavia käsitteitä ovat *sosiaalinen älykkyys* (engl. social intelligence; Zirkel 2000) ja *sosiaalinen pätevyys* (engl. social competence; Topping, Bremner & Holmes 2000). Ihmisen älykkyyttä tutkivat henkilöt ovat tunnustaneet sosiaalisen älykkyysten jo pitkään yhdeksi älykkyysten osa-alueeksi. Thorndike kuvaili sosiaalista älykkyyttä jo lähes sata vuotta sitten kylynä ymmärtää toista ja toimia viisaasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Salovey & Mayer 1990.) Halberstadt kollegoineen (2001) puhuu taas *tunteisiin liittyvästä sosiaalisesta pätevyydestä* (engl. affective social competence), jonka kolme perusominaisuutta

ovat tunnepitoisen viestin lähettäminen, tunnepitoisen viestin vastaanottaminen sekä tunteen ilmaiseminen. Suomessa käytetään paljon käsitettä *sosiaaliset taidot*, jotka ovat kasvatuksen ja kokemusten kautta opittuja kykyjä selvittää sosiaalisista tilanteista ja tulla toimeen muiden kanssa (Keltikangas-Järvinen 2010, 17–18).

Kansainvälinen Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning -organisaatio (CASEL) perustettiin vuonna 1994 edistämään *sosioemotionaalisen oppimisen* (engl. social and emotional learning) asemaa lasten ja nuorten koulutuksessa. Sosioemotionaalinen oppiminen käsittää prosessit, joiden avulla yksilöstä tulee itsetietoinen, tunteitaan ja ajatuksiaan tehokkaasti ja eettisesti eri tilanteissa säätelevä, sosiaalisesti pätevä, vastuullisesti päätöksiä tekevä, muiden ajatuksia kunnioittava, positiiviset arvot ja asenteet omaava sekä ihmissuhteita kyvykkäästi luova ja ylläpitävä henkilö. Sosioemotionaalinen oppiminen on kansainvälisesti paljon käytetty käsite, joka liitetään usein etenkin koulutuksen ja opetuksen avulla tunne- ja vuorovaikutustaitoja edistäviin ohjelmiin ja projekteihin. (Elias ym. 1997, 2-3; Payton ym. 2000; Bird & Sultmann 2010; CASEL 2014.)

Suomessa ja etenkin liikuntatieteissä tunne- ja vuorovaikutustaitojen synonyyminä on paljon käytetty käsitettä *sosioemotionaaliset taidot*. Näillä tarkoitetaan opittavia taitoja ja asenteita, joihin kuuluvat muun muassa kuuntelun taito, tarkoituksenmukainen itsensä ilmaiseminen, vastuunotto sekä ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaidot. (Klemola 2003; Klemola ym. 2004; Kuusela 2005; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Näiden taitojen omaksuminen tukee tunne-elämää ja ihmissuhteita samalla suuresti vaikuttaen yksilön psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Kokkonen & Klemola 2013, 205). Nykyään näistä taidoista puhutaan tunne- ja vuorovaikutustaitoina (Klemola 2009).

Edellä mainituista käsitteistä toiset kattavat enemmän tunteisiin liittyvää osaamista ja toiset kohdentuvat vuorovaikutuksellisiin taitoihin. Toisia käsitteitä on suosittu paljon psykologian tieteenalan tutkimuksissa sekä kirjallisuudessa ja toiset soveltuvat paremmin kasvatustieteisiin. Käsitteiden monihaaraisuus kertoo tunne- ja vuorovaikutusosaamista kuvaavan käsitteenmäärittelyn keskeneräisyydestä ja dynaamisuudesta (Kuusela 2005, 38). Kulttuuri, aikakausi, historiallinen konteksti, tieteenala, tutkijan taustat ja esiyymmärrys sekä tutkimuksen tai teoksen lähestymisnäkökulma määrittävät, mikä käsitteistä sopii mihinkin tilanteeseen parhaiten (Weare 2004, 3-9; Klemola 2009, 32–33; Keltikangas-Järvinen 2010, 20).

Haluan itse syventyä tutkimuksessani nimenomaan käsitteeseen tunne- ja vuorovaikutustaidot, koska opettajakoulutuksessa opetettavista taidoista on käytetty samaista käsitettä (Klemola 2009). Seuraavissa luvuissa esittelen ja rajaan tarkemmin nimenomaan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä kykyjä ja ominaisuuksia oman tutkimusnäkökulmani eli liikunnanopetuksessa vaadittavien taitojen, esiymmärrykseni sekä aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta.

## **2.2 Tunnetaitoja liikunnanopettajalle**

Tunnetaidoilla tarkoitetaan opittavia ja kehitettäviä tunneälyyn perustuvia kykyjä, jotka liittyvät ihmisen omaan tasapainoiseen tunne-elämään ja sen tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Yksilön tunnetaidot kertovat tunneälyn jalostumisesta hyödylliseen muotoon, joka tavoittelee ajatusten, tunteiden, tahdon, viestinnän ja käytännön toiminnan yhteensopivuutta. Vaikka tunneäly on tunnetaitojen perusta, se ei kuitenkaan takaa taitojen oppimista ja hyödyntämistä, vaan pikemminkin mahdollistaa sen. Tunnetaitojen riittävä hallinta sen sijaan luo pohjan myöhemmin esiteltävien vuorovaikutustaitojen sisäistämiseksi. (Payton ym. 2000; Kuusela 2001; Kokkonen 2005, 68–69; Goleman 2012, 40–45.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa tunnetaidoiksi on lueteltu muun muassa tunteiden säätely, ilmaisu, tunnistaminen, tiedostaminen, sanoittaminen ja nimeäminen, analysoiminen, ymmärtäminen, arviointi ja hyödyntäminen sekä empatia (Salovey & Mayer 1990; Baron 2000; Mayer ym. 2000; Saarni 2000; Kuusela 2001; Weare 2004; Kokkonen 2005; Klemola 2009; Goleman 2012.) Useimmissa tutkimuksissa psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta tärkeimmiksi taidoiksi on mainittu omien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen, tunteiden avoin ja selkeä ilmaisu sekä tunnekokemusten ja -ilmaisun säätely (Kokkonen & Klemola 2013, 205.) Tämä johtunee myös Saloveyn ja Mayerin (1990) alkuperäisestä määrittelystä tunneälyn eri osa-alueista.

Itse olen työssäni jaotellut tunnetaidot neljään opettajalle tärkeään taitoon: omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu, tunneominaisuuksien hyödyntäminen ajattelun ja toiminnan tukena, tunteiden säätely sekä empatia. Jaotteluni perustana pidän Saloveyn ja Mayerin (1990) määritelmää tunneälystä sekä Golemanin (2012) kuvausta tunnetaitojen osa-alueista. Nostamalla juuri

nämä taidot tarkasteluni kohteeksi haluan korostaa Golemanin (2012) tavoin tunnetaitojen olevan luonteeltaan niin intra- kuin interpersoonallisiakin. Koen näiden taitojen olevan opettajan työssä merkityksellisiä taitoja sekä erityisen perustavia ominaisuuksia myöhemmin tässä työssä esiteltävien vuorovaikutustaitojen hallitsemisen kannalta.

### **2.2.1 Omien tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu**

Tunteiden tunnistaminen on tunnetaitojen hierarkiassa alimmaisena, toisin sanoen kaikkien taitojen perustana. Ilman tätä taitoa on mahdoton vaikuttaa omien tunteiden säätelyyn tai hyödyntää niitä oman toiminnan päämäärän saavuttamisessa, saati sitten tunnistaa tunteita muissa ja sitä kautta myötäelää toisen tunteissa. (Kokkonen 2005; 2010, 39.) Omat tunteensa tunnistava henkilö ei pelkästään havaitse itsessään ilmeneviä tuntemuksia, vaan ymmärtää myös itse tunteet niiden taustalla ja löytää sitä kautta niiden yhteyden itseilmaisuun (Salovey & Mayer 1990; Saarinen & Kokkonen 2003, 28; Goleman 2012). Juuri tämän yhteyden vuoksi onkin perusteltua käsitellä tunteiden tunnistamista ja ilmaisua yhdessä, vaikka Kuusela (2005) haluaa erottaa käsitteet toisistaan omassa tutkimuksessaan. Hänen mukaansa tunteiden ilmaisun mahdollistaminen lisää ennemminkin tietoisuutta tunteista kuin auttaa tunteiden tunnistamisessa (Kuusela 2005, 40).

Tunteiden tunnistamiseen ja ilmaisuun liittyy myös omalle kulttuurille ominaisen tunnesanaston tunteminen sekä kyky nimetä ja erottaa erilaisia tunteita toisistaan. Omat tunteensa tunnistamalla yksilö myös ymmärtää tietynlaisten tunteiden yhteyden erityisiin tilanteisiin ja havaitsee tunteen aiheuttaman muutoksen omassa käytöksessään ja ajattelussaan. (Payton ym. 2000; Saarni 2000.) Tämän hallitseminen mahdollistaa sisäisen tunnekokemuksen ilmaisemisen sitä vastaavalla tavalla joko sanallisesti tai sanattomasti (Saarinen & Kokkonen 2003, 28). Opettajan hektisessä ja dynaamisessa opetusympäristössä onkin toisinaan erittäin tärkeää rauhoittua tarkastelemaan ja huomioimaan omia tunnekokemuksiaan ja -ilmaisuaan: ”- - on aivan eri joutua tunnekuohun valtaan kuin huomata, että niin on käymässä (Goleman 1997, 69).”

### **2.2.2 Tunteiden hyödyntäminen ajattelun ja toiminnan tukena**

Tunteet vaikuttavat tarkkaavaisuuteemme, ohjaavat havaitsemistamme ja havainnoista tekemiämme päätelmiä sekä liittyvät tavoitteellisuuteemme muodostaen toimintamme biologisen

perustan. Juuri tästä onkin pohjimmiltaan kyse, kun puhutaan tunteiden hyödyntämisestä oman ajattelun ja toiminnan tukena. Tunteensa huomioiva henkilö kykenee ajattelemaan, hahmottamaan näkökulmia sekä ratkomaan ongelmia joustavammin, luovammin ja enempi omia mieltymyksiään seuraillen. Tämän vuoksi tekoäly ja teknologiset sovellukset eivät voikaan koskaan syrjäyttää liikunnanopettajaa kuntopiirin ohjaajana tai lentopallon tekniikoiden opettajana, vaikka tukea omaan opetukseen niistä voikin saada. (Salovey & Mayer 1990; Saarinen & Kokkonen 2003; Kokkonen 2010, 38.)

Tunteiden hyödyntämisen taito liittyy tiiviisti myös motivoitumiseen ja omien päämäärien saavuttamiseen. Tunteet ovat motivaatiomme polttoainetta, ja motivaatiomme taas vaikuttaa kaikkien toimintaamme ja sen laatuun. Hyvä työ alkaa hyvästä tunteesta, joka opettajilla kumpuaa tai ainakin tulisi kummuta kiintymyksestä oppilaisiin eli halusta auttaa, välittää ja kasvattaa. Tunteensa työssään hyödyntävä opettaja on kunnianhimoinen, sitoutunut, optimistinen ja aloitekykyinen sekä häntä on helppo lähestyä, koska hän on henkisesti läsnä. Tunteiden hyödyntäminen oman toiminnan tukena parantaa paitsi opettajan työn laatua, niin se myös edistää työssä viihtymistä, sillä ulkoisten tekijöiden sijaan hän arvostaa omia mieltymyksiään ja onnellisuuttaan. (Salovey & Mayer 1990; Goleman 2012.)

### **2.2.3 Tunteiden säätely**

Opettajan työssä on riski joutua suurten ja hallitsemattomienkin tunteiden valtaan, jolloin kyky ajatella ja työskennellä kärsii. Edellä käsiteltyjen tunnetaitojen riittävä hallinta mahdollistaa kuitenkin tunteiden säätelyn. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan kykyä vaikuttaa tunnekokemusten ja niitä vastaavien tunneilmaisujen dynaamisuuteen, ilmenemiseen, voimakkuuteen ja kestoon. Vaikuttamisella voidaan tarkoittaa kuormittaviksi koettujen tunteiden lievittämistä, valitsevan tunteen voimistamista tai sen korvaamista hyödyllisemmällä tunteella sekä rohkeutta ja itsevarmuutta mukavuusalueen ulkopuolelle jäävien tunteiden kokemiseen ja ilmaisemiseen. Tunteiden säätelyn pyrkimyksenä on tunne-elämän tasapainoisuus, joustavuus ja sallivuus. (Salovey & Mayer 1990; Saarinen & Kokkonen 2003, 54; Gross & Thompson 2006; Kokkonen 2010; Goleman 2012.)



Tunteiden säätelyn ulottuvuuksia ovat tunteen voimakkuuden säätely, säätelymenetelmä, säätelyn myötä tapahtuva muutos tunteessa, säätelyn tietoisuuden aste ja säätelyn kohde. Tarkoituksenmukaisella tunteen voimakkuuden säätelyllä tavoitellaan tunteiden tasapainoisuutta, minkä toteutumista estävät taas tunteiden ali- ja ylisäätely. Ajattelun tai toiminnan avulla tapahtuva tarkoituksenmukainen tunteiden säätely voi olla tunnetta hillitsevää, voimistavaa tai ylläpitävää, ja se voi tapahtua joko tietoisesti tai tiedostamattomasti. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan useimmiten itsessä koettujen tunnekokemusten ja -ilmaisujen säätelyä eli sisäistä tunteiden säätelyä. Säätelyn kohteena voi olla myös jonkun toisen henkilön tunteet, jolloin puhutaan ulkoisesta tunteiden säätelystä. (Saarinen & Kokkonen 2003; Gross & Thompson 2006; Kokkonen 2010.) Esimerkiksi opettajan tavoitteena voisi kannustamisen, motivoimisen ja positiivisen olemuksen avulla olla oppilaiden tunteiden myönteisyys. Toiminnoiltaan toisten tunteiden säätelyn voisi hyvin asettaa myös vuorovaikutustaitojen alle, mutta menetelmän tietoinen käyttö korostaa taitojen emotionaalista ulottuvuutta.

#### **2.2.4 Empatia**

Goleman (2012, 161) tiivistää mielestäni hyvin empatian peruserkityksen yhteen lauseeseen: ”Kanssaihmissen tunteiden havaitseminen ilman sanoja on empatian ydin.” Tätä ydintä laajentaen empatiassa on tunnetaitona kyse myös toisen tunteiden ja ajatusmaailman tunnistamisesta ja ymmärtämisestä, toisen tilanteeseen tai mielentilaan asettumisesta ja sen jakamisesta sekä toisen näkökulmien oivaltamisesta ja roolin omaksumisesta (Salovey & Mayer 1990; Saarinen & Kokkonen 2003, 100-102; Kauppila 2005, 23-24; Goleman 2012). Empatia voidaan käsittää hyvin tunnevoittoisesti, kun esimerkiksi tunnemme surua nähdessämme läheisemme surullisena. Kognitiivisessa näkökulmassa korostuu taas kykymme ymmärtää ja asettua toisen ihmisen näkökulmaan. (Saarinen & Kokkonen 2003, 100-102.) Kaikissa näissä empatian peruspiirteissä korostuu nimenomaan välittäminen toisen tunteista ja näkökulmista (Goleman 2012).

Tunneälykkyyden yhtenä keskeisenä taitona ja kenties tärkeimpänä epäitsekään käyttäytymisen määrittäjänä on empatia, jota pidetään merkittävänä opettajan ammatillisen pätevyyden osa-alueena (Salovey & Mayer 1990; Saarinen & Kokkonen 2003; Kokkonen & Klemola 2013, 220). Empatialla on osoitettu olevan kytköksiä sellaisiin opettajan ammattiin sopiviin asioihin, kuten toisten auttamiseen, hyviin kuuntelun taitoihin, suvaitsevaisuuteen, vähäisempiin ristiriit-

toihin ja niiden sopuisampaan ratkaisemiseen sekä vähäisempään aggressiiviseen käyttäytymiseen (Saarinen & Kokkonen 2003, 102; Goleman 2012). Empatiataidon oppiminen on vielä aikuisenakin mahdollista siinä, missä muidenkin esittelemieni tunnetaitojen. Joillakin henkilöillä on synnynnäisiä ja jo elämän ensimmäisten vuosien aikana omaksuttuja taipumuksia empatiisuuteen (Saarinen & Kokkonen 2003, 101; Kauppila 2006, 186). Empatian perusedellytyksenä on taito ymmärtää ja ilmaista omaa tunnemaailmaansa (Salovey & Mayer 1990; Goleman 2012).

Esitellyistä tunnetaidoista empatia edustaa eniten sosiaalista ja vuorovaikutuksellista ulottuvuutta, sillä kyse ei ole vain oman kehon tunneviesteistä vaan ennen kaikkea toisen tunnemaailman sisäistämisestä (Kauppila 2006; Goleman 2012; Kokkonen & Klemola 2013, 220-221). Kauppila (2006, 23-24) kuvaileekin empatiaa sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona ja ymmärtävänä vuorovaikutuksena toisen ihmisen kanssa. Itse halusin esitellä empatian työssäni kuitenkin nimenomaan tunnetaitona, koska koen sen olevan yhteydessä yksilön sisäiseen, näkymättömämpään tunne- ja ajattelumalliin sekä tunneälykkyyteen.

### **2.3 Vuorovaikutustaidot Gordonin Toimivat Ihmissuhteet -mallissa**

Opetus-oppimisprosessin toimivuuden kannalta on välttämätöntä muodostaa ainutlaatuinen vuorovaikutussuhde opettamisen ja oppimisen välille eli toisin sanoen opettajan ja oppilaan välille. Tavoitteena on rakentaa autenttinen vuorovaikutussuhde, joka on avoin ja rehellinen, toista ihmistä huomioiva, vapaasti toinen toistaan tukeva, molempien kasvun, luovuuden ja yksilöllisyyden salliva sekä molempien kannalta myönteisiin vaikutuksiin pyrkivä. (Jakku-Sihvonen 2005, 139-140; Gordon 2006.) Tällaisen vuorovaikutussuhteen muodostaminen edellyttää opettajalta vuorovaikutustaitojen opettelua (Jakku-Sihvonen 2005, 139; Gordon 2006; Virta & Lintunen 2009).

Liikunta- ja kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa vuorovaikutustaidoiksi on lueteltu muun muassa selkeä itseilmaisuus, minäviestien käyttö, kuuntelun taidot, ongelmaratkaisutaidot ja ristiriitojen käsittely, keskustelu- ja neuvottelutaidot, esiintymis- ja viestintätaidot, empatiataidot, yhteistyö- ja ryhmätyötaidot, ekosysteemiset menetelmät sekä toimintaympäristön muokkaaminen (Kuusela 2005; Gordon 2006; Kauppila 2006, 24; Klemola & Heikinaro-

Johansson 2006, 28). Vuorovaikutustaitojen käyttö ja omaksuminen edellyttää kohtalaisen hyvää tunnetaitojen hallintaa. Voidaankin sanoa, että vuorovaikutustaidot tuovat tunnetaidot konkreettisesti esiin. (Kokkonen 2005, 69; Gordon 2006, 27.) Toisaalta siinä missä yksilö itse voi haastaa ja kehittää tunnetaitoja, vuorovaikutustaidot ilmenevät aina ihmisten välisissä suhteissa ja siksi niiden kehittäminenkin vaatii usein toista ihmistä (Kokkonen 2005, 69). Vuorovaikutustaitojen yläkäsite on sosiaaliset taidot, joka kattaa kokonaisvaltaisemmin ihmisten kyvyt kontaktien solmimiselle, keskustelemiselle sekä erilaisiin sosiaalisiin tilanteisiin sopeutumiselle (Keltikangas-Järvinen 2010).

Tässä työssä syvennyn tarkemmin vuorovaikutuskoulutuksen pioneerin (Charles 2005, 33) Thomas Gordonin vanhemmille, opettajille, nuorille ja esimiehille jo vuosikymmenien ajan opettamiin vuorovaikutustaitoihin, joita ovat selkeä itseilmaisu minäviestein, kuunteleminen ja ongelmanratkaisumenetelmät. Olen valinnut työhöni Gordonin mallin mukaiset taidot, koska ne ovat keskeisessä asemassa opettajankoulutuksemme vuorovaikutuskoulutuksessa (Klemola 2009). Nämä vuorovaikutustaidot antavat opettajille käytännönläheisiä keinoja ja toimintamalleja opettamiseen, luokan konfliktien ja ristiriitojen ratkomiseen ja vähentämiseen, opettajan kunnioituksen kasvattamiseen sekä oppilaiden vastuullisuuden, itsenäisyyden, vapauden tunnon, itsehillinnän ja itsetuntemuksen kehittämiseen (Gordon 2006; Gordon Training 2015). Ennen taitoihin uppoutumista esittelen opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen luonnetta kuvaavan niin sanotun käyttäytymisen ikkunan, jonka tunteminen on hyvin merkityksellistä vuorovaikutustaitojen ymmärtämisen kannalta (Gordon 2006).

### **2.3.1 Käyttäytymisen ikkuna**

Opettajan voidaan kuvitella näkevän oppilaiden kaikki mahdolliset käyttäytymistavat tietynlaisesta ikkunasta, jota Gordonin mallissa kutsutaan käyttäytymisen ikkunaksi (kuvio 2). Oppilaiden käytös ja sanomiset herättävät joka tilanteessa tunteita kaikissa opettajissa. Nämä tunteet vaihtelevat opettajalla erittäin hyväksyvistä asteittain aina hyvin torjuviin asti riippuen siitä, miten hän kokee kunkin kanssakäymisen tilanteen vaikuttavan opettamisen tehokkuuteen ja hänen omien tarpeidensa toteutumiseen. Näin ollen käyttäytymisen ikkuna voidaan jakaa kahteen osaan sen mukaan, miten opettaja suhtautuu oppilaiden käytökseen: hyväksyttävä ja ei-hyväksyttävä käyttäytyminen. (Gordon 2006.)

KÄYTTÄYTYMINEN		TAIDOT
Hyväksyttävä	Oppilaalla on ongelma / ratkaistava asia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktiivinen kuuntelu</li> <li>- Auttamistaidot</li> <li>- Kuuntelu</li> </ul>
	Ongelmaton alue eli opettamisen ja oppimisen alue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itseilmaisuus minäviestein</li> <li>- Myönteisyys</li> <li>- Kuuntelu</li> </ul>
Hyväksymisraja eli "hermoviiva"		
Ei-hyväksyttävä	Opettajalla on ongelma / ratkaistava asia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ongelmaan tarttuva minäviesti</li> <li>- Molemmat voittavat - menetelmä</li> <li>- arvoriistiriitojen käsittelytaidot</li> <li>- Kuuntelu</li> </ul>

KUVIO 2. Käyttäytymisen ikkuna ja tilanteissa tarvittavat vuorovaikutustaidot (Mukailtu Gordon 2006, 47-68; Klemola 2009, 35; Miller & Zener s.a., 11).

Tarkastellaan ensin ikkunan alaosaa eli ei-hyväksyttävän käyttäytymisen aluetta. Oppilaan käytös, joka sijoittuu tälle alueelle, on ristiriidassa opettajan oikeuksien kanssa ja estää opettajaa saamaan tarpeensa tyydytyksi. Tällöin opettaja voi kokea esimerkiksi turhautumisen, ärsyyntyneisyyden, vihan tai hermostuneisuuden tunteita. On sanomattakin selvää, että ongelma on tällöin opettajalla. Gordon (2006, 64) käyttää termiä ongelman *omistaminen*. Ikkunan alaosassa opettaja siis omistaa ongelman, ja nimenomaan hänen tulisi ratkaista se saadakseen tarpeensa tyydytyksi. Ei-hyväksyttävää käyttäytymistä voi olla esimerkiksi oppilaan meluaminen, jatkuva myöhästely tai viivyttely silloin, kun muut jo odottelevat tunnin aloittamista. (Gordon 2004, 54; 2006, 47-68, 165-169.)

Toisinaan oppilas käyttäytyy tavalla, joka on opettajan näkökulmasta hyväksyttävää mutta viestittää selvästi oppilaan pahasta olostai tyytymättömyydestä. Tällainen käyttäytyminen ei konkreettisesti vaikuta opettajan toimintaan, mutta estää oppilaan työskentelyä ja hänen tarpeidensa tyydyttymistä. Nyt oppilas omistaa ongelman, joka vaikuttaa häneen itseensä ja hänen oppimiseensa. Oppilaan käyttäytyminen sijoittuu siis ikkunan yläosaan. Ongelma voi muodostua oppilaalle esimerkiksi tehtävien ollessa liian vaikeita tai luokkakaverin sanoessa hänelle pahasti. (Gordon 2004, 54-55; 2006, 47-69.)

Käyttäytymisen ikkunan keskiosassa on ongelmaton alue eli opettamisen ja oppimisen alue. Tällä alueella opettaminen ja oppiminen voi olla täysin tehokasta, sillä niin opettajalla kuin oppilaallakin on mahdollisuus tarpeidensa täyttämiseen. Tarkoitus siis olisi, että tämä yhteistyön alue laajentuisi mahdollisimman isoksi, jolloin aikaa jäisi enemmän itse opettamiseen ja oppimiseen sekä turvallisen ilmapiirin luomiseen. (Gordon 2004, 54-58; 2006, 47-68.)

Mille alueelle oppilaan käyttäytyminen milloinkin asettuu, riippuu hyväksymisrajan eli hermoviivan (Klemola 2009, 35) paikasta ikkunassa. Käyttäytyminen, joka yhtenä hetkenä on opettajalle täysin hyväksyttävää, voi toisessa tilanteessa näyttäytyä opettajalle täysin ei-hyväksyttävänä. Hyväksymisen raja on siis liikkuva, se kulkee ikkunassa ylös ja alas. Hyväksymisrajan paikkaan vaikuttaa opettajan oma luonne, persoona ja tilanne, toinen henkilö ja erilainen suhtautuminen eri oppilaisiin sekä ympäristö ja tilanne, jossa käyttäytyminen tapahtuu. (Gordon 2006, 53-58; Klemola 2009, 35.)

Gordonin mallin mukaisten vuorovaikutustaitojen käytön kannalta on äärimmäisen tärkeää ymmärtää käyttäytymisen ikkunan käsite ja sen avulla tunnistaa, kenelle ongelma aina missäkin tilanteessa kuuluu. Opettajan toiminta ja käyttäytyminen määrittyvät hyvin eri tavalla riippuen siitä, millä ikkunan alueella kuljetaan. Seuraavissa kappaleissa avaan tarkemmin, minkälaisia vuorovaikutustaitoja erilaisissa tilanteissa opettajalta vaaditaan. (Gordon 2004, 53; 2006, 66, 167.)

### **2.3.2 Selkeä itseilmaisus minäviestein**

Yksi tärkeä tekijä tehokkaan oppimisen saavuttamisessa ja ylläpitämisessä piilee opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen avoimuudessa. Tämän toteuttaminen vaatii sisäisesti vahvaa opettajaa, joka osaa puolustaa omia tarpeitaan ja oikeuksiaan samalla arvostaen myös oppilaidensa oikeuksia ja tarpeiden tyydyttymistä. Opettajan avoimuus on selkeää viestintää, joka kertoo opettajasta sekä hänen sisäisistä kokemuksista ja tunteista. Avoimien viestien avulla oppilaat saavat todella tietää, miltä opettajasta tuntuu, mihin hän uskoo ja mitä arvostaa, millaisia ideoita ja ajatuksia hänellä on, mistä hän pitää ja ei pidä sekä miten hän reagoi erilaisiin tilanteisiin. Gordonin mallissa tällainen viestintä on *selkeää itseilmaisua minäviestein*. (Gordon 2006, 199-201; Miller & Zener s.a.)

Työssäni esittelen viidenlaisia minäviestejä: selittäviä, kantaa ottavia, ennakoivia, myönteisiä ja ongelmaan tarttuvia. Näistä neljä ensiksi mainittua ovat ilmaisun keinoja, joita tulisi käyttää etenkin käyttäytymisen ikkunan ongelmattomalla alueella turvallisen ilmapiirin luomiseksi, yhteistyön vahvistamiseksi ja oppimisen tehostamiseksi. Ongelmaan tarttuva minäviesti on sen sijaan toimiva itseilmaisun keino, kun opettaja kokee jonkin tapahtuman ongelmaksi. (Adams 1999; Gordon 2004; Gordon 2006; Miller & Zener s.a.)

*Selittävä minäviesti* on minäviesteistä perustavanlaatuisin ja riskittömin. Ne kuvaavat sisäistä todellisuutta. Selittävät minäviestit auttavat muita henkilöitä tuntemaan viestinlähettäjän paremmin, sillä ne kertovat juuri hänen kokemuksistaan ja tuntemuksistaan (”Iltapäivän ohjelma jännittää minua todella paljon”). (Adams 1999, 55-56.) *Kantaa ottavaa minäviestiä* käytetään, kun toisen pyyntö tai ehdotus ei tyydytä opettajaa, mutta hän haluaa kuitenkin osoittaa kunnioitusta toisen mieltymystä kohtaan. Tällöin itseä olisi hyvä ilmaista johdonmukaisella ja vastuun kantavalla minäviestillä, joka selkeästi kertoo omasta päätöksestä sekä itseä koskevasta syystä päätökselle (”Ei, en voi auttaa nyt sinua välituntivalvonnassa, koska olen sopinut välitunniksi jo arviointikeskustelun, jota en halua siirtää”). (Adams 1999, 76-79.) *Ennakoivan minäviestin* avulla opettaja voi ehkäistä ristiriitoja ja väärinkäsityksiä, sillä se kertoo etukäteen toivomuksista, tarpeista ja haluista. Ilmaisun sisältämä selkeä viesti tarpeesta sekä syy tarpeelle lisäävät suuresti mahdollisuutta, että oppilaat sopeuttavat käytöksensä toivomusten mukaan (”Toivon, että ette käyttäisi kännyköitä tunnin aikana, koska minulle tulee siitä epävarma ja hermostunut olo”). (Adams 1999, 83-89.) Kenties rikastuttavin opettajan avoimuuden muoto on *myönteinen minäviesti*. Ne kertovat opettajan myönteisistä ja hyväksyvistä tunteista oppilaiden käytöstä kohtaan (”Tulin todella iloiseksi, kun huomasin teidän auttavan toisianne köysiradan haastavissa kohdissa”). Gordon (2004) pitää myönteisiä minäviestejä suoraa kehumista rakentavampana ja kasvattavampana keinona tyytyväisyyden ilmaisemiselle, sillä kehuminen voidaan usein ottaa vastaan manipuloimaan pyrkivällä ja ohjaavalla sävyllä. (Gordon 2004, 198-201, Miller & Zener s.a.)

Edellä esiteltyjä ilmaisun keinoja voimakkaampia viestejä opettajan on lähetettävä, kun oppilaan käyttäytyminen sijoittuu ikkunaan alimpaan lohkokon eli ongelma on opettajalla. Gordon (2006) suosittelee turvautumaan tällaisissa tilanteissa *ongelmaan tarttuvaan minäviestiin*. Tämän avulla halutaan tarttua opettajan omistamaan ongelmaan tavalla, joka ottaa huomioon sekä opettajan että ongelman aiheuttaneen oppilaan tarpeet ja oikeudet samalla pyrkien säilyttämään

oppilaan itsekunnioituksen sekä opettajan ja oppilaan välisen avoimen ja kunnioittavan ihmissuhteen. Ongelmaan tarttuva minäviesti kertoo oppilaalle tilanteen opettajalle aiheuttamat tunteet (”Minua turhauttaa, ”), konkreettisen kuvauksen ongelman aiheuttaneesta käytöksestä (”kun tulet toistuvasti myöhässä tunneille,”) sekä käytöksen kouriintuntuvan vaikutuksen opettajan toimintaan (”minkä vuoksi joudun organisoimaan suunnittelemani tunnin kulun uudelleen”). (Adams 1999, 114-128; Gordon 2004, 165-174; Gordon 2006, 182-190.)

### 2.3.3 Kuunteleminen

*”Meillä on kaksi korvaa, mutta vain yksi suu, jotta voisimme kuunnella kaksi kertaa niin paljon kuin puhumme.” (Epictetus, kreikkalainen filosofi, n. 55–135 jKr.)*

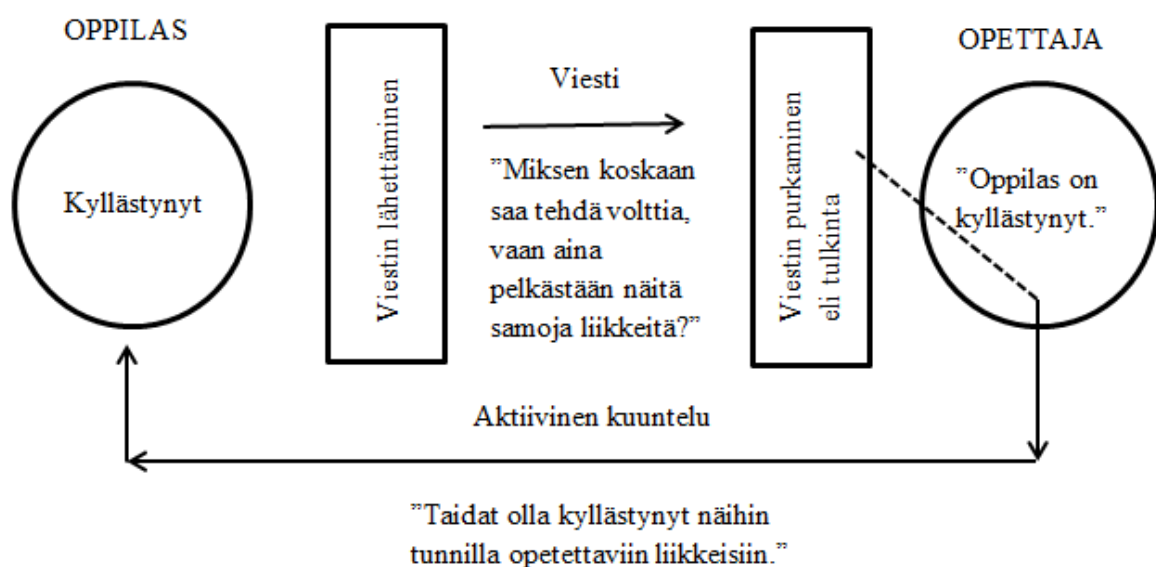
Aito ja kunnioittava kuunteleminen on yksi upeimmista tavoista osoittaa toiselle ihmiselle välittämistä ja arvostusta. Kuunteleminen on myös oppilaan oppimisen kannalta ratkaisevassa roolissa (Gordon 2006, 24). Opettajat kuuntelevat oppilaitaan joka päivä, ja itse asiassa työssäni käsittelemistä vuorovaikutustaidoista kuunteleminen on eniten käytetty vuorovaikutustaito (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että opettajan kuuntelemisen myötä tehty tulkinta oppilaan ilmaisusta saattaa kovin usein erota oppilaan todellisesta viestistä. Tässä kappaleessa lähestyn kuuntelemisen taitoa Gordonin (2006) mallin mukaisesti näkökulmasta, joka pyrkii saamaan aidon ja välittävän kuuntelun avulla varmuuden oppilaan lähettämän viestin tarkoituksesta.

Vaikka opettajalta vaaditaan kuuntelemisen taitoja kaikenlaisissa tilanteissa, keskityn työssäni ennen kaikkea oppilaan ongelmiin tarttuviin ja niiden ratkaisemista tukeviin taitoihin. Toisin sanoen kerron auttamiskykyä tehostavista keinoista tilanteissa, joissa oppilaan käytös asettuu käyttäytymisen ikkunan ylimmälle alueelle. Tällaisia taitoja ovat huomion kohdistaminen, tilan antaminen, vastaanottoilmaukset, ovenavaajat ja aktiivinen kuuntelu. (Adams 1999, 247-249; Gordon 2006, 90-94; Miller & Zener s.a., 21.)

Neljä ensiksi mainittua taitoa ovat niin sanottuja *passiivisen kuuntelun taitoja*. Niiden avulla viestitetään hyväksyntää ja rohkaistaan oppilasta kertomaan huolenaiheestaan. *Huomion kohdistamisella* osoitetaan halua auttaa oppilasta kääntämällä kasvot oppilasta kohti, katsomalla

häntä silmiin ja keskittymällä aidosti vain hänen kertomukseensa. (Adams 1999, 247-248.) *Tiilan antamisella* tarkoitetaan hiljaa olemista. Osaamalla olla hiljaa ja vain kuunnella toista opettaja viestii hyväksyntää ja antaa aikaa oppilaan mahdollisen tunnekuohun tasaantumiselle. *Vastaanottoilmauksilla* opettaja ilmaisee todella kuuntelevansa oppilasta viestittäen samalla empatiaa ja hyväksyntää. Tällaisia ovat sanalliset myötäilevät murahdukset (”Ahaa”, ”Ymmärrän”, ”Niinkö”...) tai sanattomat eleet, ilmeet ja ilmaukset (Nyökkäys, hymyily, eteenpäin nojautuminen...). Kun opettaja haluaa oppilaan kertovan enemmän, menevän syvemmälle asiaan tai laajentavan ajatuksiaan ja tunteitaan, hänen tulisi käyttää *ovenavaajia*. Nämä ovat avoimia kysymyksiä tai toteamuksia, jotka osoittavat hyväksyntää ja halua olla avuksi (”Haluatko kertoa siitä lisää?”, ”Minua kiinnostaa se, mitä sanot”, ”Olet tänään kovin hiljainen - huolestuttaako sinua jokin asia?”). (Adams 1999, 248-249; Gordon 2006, 91-92.)

Kun passiivisen kuuntelun taidot eivät riitä oppilaan ongelman ratkaisun löytämiseen, kysytään opettajalta osallistuvampaa ja aktiivisempaa roolia keskustelussa eli *aktiivista kuuntelua* (kuvio 3). Tämän taidon avulla opettaja viestii hyväksyntää ja empatiaa sekä yrittää ymmärtää oppilaan viestin ja ennen kaikkea sen sisältämät tunteet. Ollakseen varma oppilaalta vastaanottamansa viestin tulkinnasta opettajan on myös puettava se sanoiksi ja varmistaa kuulemansa sanomalla tulkitsemansa tunteet ääneen. Toisin sanoen opettajan tarkoituksena ei ole pelastaa, arvioida, neuvoa tai kertoa omaa mielipidettään, vaan ainoastaan palauttaa kuulemansa ja auttaa oppilasta löytämään ratkaisun ongelmaansa. (Adams 1999, 249-258; Gordon 2004, 85-92; Gordon 2006, 94-106; Miller & Zener s.a., 37.)



KUVIO 3. Aktiivisen kuuntelun eteneminen (Mukaiilu Adams 1999, 249-258; Gordon 2004; Gordon 2006).



Aktiivinen kuuntelu on saanut alkunsa Thomas Gordonin oppi-isän (Gordon Training 2015) ja historiallisesti merkittävän psykologin Carl Rogersin ajatuksista. Etenkin psykoterapian tieteenalalla siitä käytetään myös käsitteitä kokemuksellinen kuuntelu (engl. experiential listening; Friedman 2005), empaattinen kuuntelu (engl. emphatic listening; Myers 2000) ja reflektiivinen kuuntelu (engl. reflective listening; Arnold 2014). Liikunnanopettajuuteen liittyvissä tutkimuksissa aktiiviseen kuunteluun on viitattu myös käsitteellä eläytyvä kuuntelu (Klemola ym. 2004; Klemola 2009). Tässä työssä olen kuitenkin päättänyt käyttää kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, opettajakoulutuksessamme ja Gordonin toimivat ihmissuhteet -koulutuksissa vakiintuneeksi muodostunutta käsitettä, aktiivinen kuuntelu (Gordon 2004; Gordon 2006; McNaughton ym. 2008; Mäkinen 2014; Miller & Zener s.a.).

### 2.3.4 Ongelmanratkaisumenetelmät

Ristiriidat ovat jokaisessa ihmissuhteessa väistämättömiä, eivätkä opettajan ja oppilaan väliset ristiriidat ole mitenkään poikkeuksia. Jokainen opettaja kohtaa uransa aikana lukuisia pieniä, hyvin vakavia tai kaikkia siltä väliltä olevia ristiriitoja oppilaidensa kanssa. Niitä syntyy, kun toisen tai molempien osapuolten käytös estää toisen tarpeiden täyttymistä (tarveristiriita) tai kun osapuolten arvot eivät sovi yhteen (arvoristiriita). Onkin hyvin tärkeää tiedostaa ristiriitojen olevan vain osa inhimillistä vuorovaikutusta, eikä niiden ilmeneminen siis itsessään välttämättä vie opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta huonompaan tai parempaan suuntaan. Merkitsevää sen sijaan on, ratkaistaanko ristiriidat vai jätetäänkö ne ratkaisematta ja, minkälaisia menetelmiä niiden mahdolliseen ratkaisemiseen käytetään. (Gordon 2006, 229-232.)

Kun oppilaan ei-hyväksyttävää käyttäytymistä motivoivat tarpeet ovat niin voimakkaita tai suhde opettajaan on niin huono, ettei opettajan lähettämä ongelmaan tarttuva minäviesti tehoa, syntyy *tarveristiriita*. Tällaisten tilanteiden ratkaisemiseen Gordon tarjoaa *molemmat voittavat -ongelmanratkaisumenetelmää*. Koska tarveristiriidassa ongelma kuuluu sekä opettajalle että oppilaalle, on myös tyydyttämättömien tarpeiden aiheuttama ongelma ratkaistava yhdessä molempien hyväksymällä tavalla. Menetelmässä korostuu nimenomaan yhteistoiminta ja kaksisuuntainen vuorovaikutus muodostuneen ongelman ratkaisemiseksi. (Gordon 2006, 276-287.) Tämän suhteen molemmat voittavat -menetelmä on hyvin samankaltainen kuin Ross Greenen

(2008) kehittänyt yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu (engl. collaborative problem solving), joka kuitenkin korostaa voimakkaammin viivästyneiden kognitiivisten taitojen opettamisen merkitystä ongelman ratkaisemiseksi.

Gordonin molemmat voittavat -menetelmä on kuusivaiheinen prosessi, jonka eteneminen vaatii opettajalta jo aiemmin esittelemiäni vuorovaikutustaitoja. Jo ennen ensimmäistä vaihetta kannattaa tiivistää luottamusta ja yhteistyötä pohjustamalla ongelmanratkaisua yhteisellä päätöksellä molemmat voittavat -menetelmän käytöstä. Ensimmäinen vaihe on taas koko prosessin toimivuuden kannalta hyvin ratkaiseva, sillä siinä pyritään tunnistamaan ja määrittelemään ongelma molempien osapuolten tarpeiden pohjalta. Tämän jälkeen opettaja ja oppilas tarjoavat ongelmalle aivoriihimäisesti ratkaisuvaihtoehtoja, jotka kolmannessa vaiheessa arvioidaan molempien tarpeet huomioiden. Mikäli edeltävät vaiheet on käyty huolellisesti läpi, neljännessä vaiheessa voi olla jopa melko helppoa päättää yhteisestä ratkaisusta. Ongelmalle ei kuitenkaan tapahdu mitään ennen kuin viidennessä vaiheessa suunnitellaan ja toteutetaan saadun ratkaisun mukaiset toimenpiteet. Kuudennessa ja viimeisessä vaiheessa vielä seurataan, miten sovinto tai ratkaisukokeilu on toiminut ja arvioidaan mahdolliset muutostoimenpiteet. (Gordon 2006, 288-300; Miller & Zener s.a., 40-41.)

Koulumaailmassa tulee myös hyvin usein tilanteita, kun opettajan ja oppilaan arvot, mielipiteet, mieltymykset, henkilökohtainen maku, elämäntyyli, ihanteet tai vakaumukset joutuvat keskenään törmäyskurssille. Tällöin kyseessä on *arvoristiriita*, jonka ratkaisemiseen ei tehoa pelkkä ongelmaan tarttuva minäviesti eikä molemmat voittavat -menetelmä. (Gordon 2006, 354-357.) Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta vahingoittava riski on myös suuri opettajan yrittäessä ratkaista ristiriitaa vallan käyttämisellä, vallankäytön uhkaamisella tai muilla oppilaan käyttäytymistä tai ajattelua muuttamaan pyrkivillä keinoilla. Gordon suosittelee käyttämään arvoristiriitatilanteissa ennemmin oppilaan arvoihin vaikuttamaan pyrkiviä menetelmiä. Tällaisia keinoja ovat neuvonantajana toimiminen, minäviesteillä vaikuttaminen ja kuuntelulle vaihtaminen, esimerkkinä tai mallina toimiminen sekä omien arvojen uudelleen arviointi. (Gordon 2006, 266-382; Miller & Zener s.a., 45-46.)

## 2.4 Tunne- ja vuorovaikutustaidot opettajien käytössä

Tutkimuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämisestä ja hyödyntämisestä opetustyössä on vielä melko vähän. Näin ollen myöskään tietoa niiden vaikutuksista oppimisilmapiiriin tai oppilaiden oppimiseen sekä opettajakoulutuksissa toteutettujen tunne- ja vuorovaikutuskoulutusten hyödyistä ei ole paljoa. Viimeisten vuosien aikana tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kyllä herättäneet tutkijoiden mielenkiintoa enenevässä määrin, mutta etenkin kotimaiset tutkimukset näistä pohjoisamerikkalaisista taustoista sovelletuista taidoista ovat vähäisiä. Kenties tämän vuoksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen ei ole käytetty resursseja opettajakoulutuksessaamme.

Kaiken kaikkiaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsitykset tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeydestä ja niiden käytöstä ovat varsin myönteisiä. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen tärkeydestä kertoo paljon, että liikunnanopettajaopiskelijat pitävät opettajan taitoja olla vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa merkityksellisempinä kuin opettajan taitoja erilaisten motoristen taitojen ja liikuntaharjoitteiden opettamiseen (Klemola 2007). Myös työssä olevat opettajat pitävät tunneälytaitoja keskeisinä opettajan ominaisuuksina, ja opettajan empaattisuutta ja ristiriitojen hallitsemistaitoja arvostetaan (Virtanen 2013). Opettajan kokevilla tunteilla on osoitettu olevan niin selkeitä vaikutuksia niin opettajaan, opettamiseen kuin oppilaisiin, että opettajan tunnetaidoista ja etenkin tunteiden säätelyn taidoista uskotaan olevan apua opettamisen tehokkuuteen (Sutton & Wheatley 2003; Sutton 2004).

Liikunnanopettajien kokemusten mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttäminen auttavat niin omaa kuin oppilaankin työskentelyä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaaminen on huomattu tarjoavan opettajalle välineitä oppilaiden yliaktiivisen, passiivisen tai henkilökohtaista ongelmaa varjostavan käyttäytymisen kohtaamiselle sekä erilaisten vuorovaikutustilanteiden tiedostamiselle. Aktiivisen kuuntelun ja minäviesteillä tapahtuvan selkeän tunneilmaisun käytön on koettu vaikuttavan opettajan ja oppilaan välisen kanssakäymisen helpottumiseen sekä oppilaiden suoriutumisen paranemiseen ja häiritsevän käytöksen vähenemiseen. Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen on koettu olevan oiva väline myös oppilaan oppimisen tiellä olevien tunne-esteiden poistamiselle. (Klemola 2009; Klemola ym. 2013.)

Erilaisten taitojen ja menetelmien muistamisesta ja soveltamisesta kuhunkin muuttuvaan tilanteeseen on nähty haastavaksi (Klemola 2009; Klemola ym. 2013). Joissakin yhteyksissä taitojen

taustalla olevat periaatteet ja niiden harjoittelu on synnyttänyt jopa ärtymystä, sillä taitojen soveltaminen käytäntöön nähdään liian ideologisena, teennäisenä ja ylioptimistisena. Usein tällaisissa tilanteissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämistä harjoitteleva opettaja ei ole vielä löytänyt itselleen luontevaa tapaa käyttää taitoja tai sovittaa niitä omaan persoonaansa. Monissa tapauksissa taitojen harjoittelulla on kuitenkin huomattu pystyttävän vaikuttamaan positiivisesti myös omiin asenteisiin taitojen käyttöä kohtaan. (Klemola 2007; Virta & Lintunen 2009.)

Toisaalta erilaiset ajatukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä opettajan työssä johtuu aikamme tietynlaisesta murrosvaiheesta, jossa dialogisesta ajattelutavasta ja humanistisesta ihmiskäsityksestä syntyvä kuva opettajuudesta kohtaa autoritäärisen, kaikkietävän ja valtaa käyttävän opettajan vanhakantaisen mallin. Arvoissa ja ajattelun tasolla oppilaslähtöisesti opettajuutta tarkasteleva näkökulma on mielestäni selkeästi sivuuttanut jo ylhäältä käsin tapahtuvan opettamisen, mutta konkretiaan ja opettajakoulutukseemme tuo ideologia on toden teolla vasta iskostumassa. On alettu huomaamaan, ettei opettajan vanha malli enää riitä erilaisten yksilöiden, oppimishaasteiden ja vuorovaikutustilanteiden kohtaamiselle, vaan jotain tarvitaan sen tueksi.

Monet tunne- ja vuorovaikutustutkijat, opettajat ja opettajaopiskelijat ovatkin sitä mieltä, että opettajakoulutuksessa on selkeä tilaus ja tarve opettajan tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksille (Klemola ym. 2004; Klemola 2009; Klemola ym. 2013; Talvio 2014.) Paitsi että koulutusten on osoitettu kehittävän opettajien taitoja ja tuovan varmuutta erilaisten vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen, ne myös vahvistavat opettajan itsetuntemusta ja identiteettiä (Klemola 2009; Talvio 2014.) Kohta valmistuvan opettajaopiskelijan silmin katsottuna, uskon tunne- ja vuorovaikutustaitojen omaamisen antavan paremmat mahdollisuudet myös työssä viihtymiselle, sillä ne tarjoavat oivia välineitä ensimmäisten työvuosien haasteiden kohtaamiselle. Haasteita uusi opettaja tulee alkuaikoina kohtamaan lukuisia.

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena on saada kuvaa liikuntaa opettavien alakoulun luokanopettajien ja yläkoulun liikunnanopettajien kohtaamista ongelma- ja ristiriitatilanteista liikunnanopetuksessa sekä heidän suhtautumisestaan niihin. Pyrkimyksenä on myös lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajat toimivat näitä tilanteita selvittäessään sekä millaiset ajatukset ja muut tekijät vaikuttavat opettajien toimintaan. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tietoa siitä, millaiseksi työssä olevat miesopettajat näkevät opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen. Näin ollen tutkimuskysymykset määrittyivät seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia kokemuksia alakoulun luokanopettajilla ja yläkoulun liikunnanopettajilla on liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteista?
2. Millaisia taitoja ja menetelmiä alakoulun luokanopettajat ja yläkoulun liikunnanopettajat käyttävät liikunnanopetuksessa kohtaamiensa ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen?
3. Millaisia tekijöitä alakoulun luokanopettajien ja yläkoulun liikunnanopettajien toiminnan taustalla esiintyy?

Koska tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ovat Saloveyn ja Mayerin (1990) sekä Golemanin (2012) ajatuksiin pohjautuvat tunnetaidot sekä Gordonin mallin mukaiset vuorovaikutustaidot, ohjautuu myös tutkimukseni tarkoitus niiden suuntaisiksi. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteiden selvittämisessä minua siis kiinnostaa ennen kaikkea, miten opettajat kokevat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen. Jättäessäni tutkimuskysymykseni melko avoimiksi teoreettisen viitekehykseni suhteen, haluan varmistaa sen, etteivät ne ohjaa liikaa tutkimuksesta saatavia tuloksia oman erityisen mielenkiintoni suuntaisesti. Tarkoituksena onkin lisätä aitoa ymmärrystä siitä, millaisia haasteita opettajat kohtaavat liikunnanopetuksessa ja miten he niitä käsittelevät.

Tarkoitukseni on myös kuvata luokanopettajien ja liikunnanopettajien kokemuksissa ilmenviä eroavaisuuksia ongelma- ja ristiriitatilanteista sekä niiden ratkaisemisesta. Tämän asetelman halusin tutkimukseeni ensinnäkin siksi, että tutkimukseni valmistuu niin sanottuna kaksoisgraduna sekä liikuntakasvatuksen laitokselle että opettajankoulutuslaitokselle. Toisaalta

mielenkiinto kohdistuu myös jonkinlaisten eroavaisuuksien löytämiseen koulujärjestelmämme siirtymävaiheessa kuudennelta luokalta yläkouluun.

## 4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT

### 4.1 Esiymmärryksen tunne- ja vuorovaikutustaidoista

Laadullista tutkimusta tekevän tutkijan on tiedostettava, että hänen oma taustansa ja arkielämän kokemukset vaikuttavat tutkimuskohteen ymmärtämiseen ja eri tutkimusprosessin vaiheissa tehtyihin valintoihin. Samalla minun on tutkijana pystyttävä maksimoimaan avoimuus ja kunnioitus tutkimuksen kohdejoukkoa ja aineistoa kohtaan. (Laine 2010, 32-37.) Tämän saavuttaakseni haluan avata tutkimusraporttini lukijoille omaa taustaani, aiheeseen liittyvää mielenkiintoani, ihmiskäsitystäni sekä oppimiskäsitystäni. Pysin näin selvittämään lukijoille, millaisten lasien läpi tutkijana tutkimusprosessiani olen tarkastellut. Laine (2010, 32-34) kutsuu tätä omiin taustoihin perustuvaa ymmärtämisen tapaa esiymmärrykseksi.

Mielenkiintoni opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoja kohtaan alkoi keväällä 2010, jolloin suoritin ensimmäistä vuottani liikuntapedagogiikan opintoja. Tällöin liikunnanopettajakoulutuksen tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta kehittänyt Ulla Klemola (Klemola 2009, 44) ohjasi opiskelijaryhmällemme kurssia nimeltä Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa. Ennen kurssia minulla oli tietynlainen kuva opettajuudesta, jossa korostuivat opettajan ryhmänjohtamistaidot, oppilaiden motivointi ja opettajan auktoriteettiasema. Kurssilla tajusin, että nämä asiat voivat rakentua myös opettajan välittävästä ja ymmärtävästä tavasta kohdata oppilaita, mikä sopi myös hyvin omaan persoonaani ja luonteeseeni. Toisin sanoen tämä kurssi ja siellä opetetut taidot jättivät vaikuttavan leiman omaan opettajuuteeni. Kurssin ohjaaja oli niin kansallisesti kuin kansainvälisestikin kunnioitettu tunne- ja vuorovaikutusosaaja Ulla Klemola, jolla oli suuri rooli oman innostukseni kasvamisessa. Ullan tapa opettaa ja kohdata meitä opiskelijoita antoi itselleni opettajan esikuvan, johon itsekin haluaisin opettajana pyrkiä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys opettajan työssä vahvistui entisestään aloittaessani opettajan pedagogiset aineopinnot eli niin kutsutun päättöharjoittelun syksyllä 2014. Tuon lukuvuoden aikana saamani opetuskokemukset sekä lukuisat käymäni keskustelut eri aineiden opiskelijakollegoiden kanssa herättivät runsaasti ajatuksia nykypäivän opettajan roolista. Monissa keskusteluissa ja kokemuksissa kävi ilmi opetustyön kasvatuksellinen ulottuvuus, jossa korostuu toimiminen erilaisten ihmisten kanssa. Aloinkin ihmetellä, miksi opettajan ihmissuhdetaitojen kehittämiseen on panostettu opettajankoulutuksessamme niin vähäisesti.

Opettajan työn kasvatuksellisen ulottuvuuden ymmärtäminen ja ihmisten kohtaamisen tärkeyden tajutessani olenkin pyrkinyt kouluttamaan itseäni aiheeseen liittyen. Opettajankoulutuksessamme saamamme koulutuksen lisäksi olen suorittanut syksyllä 2013 Thomas Gordonin patentoiman Toimiva Koulu -kurssin ja keväällä 2016 niin ikään Gordonin ajatuksiin perustuvan Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssin ohjaajakoulutuksen. Molemmat kurssit perustuvat myöhemmin työssäni esiteltävään Gordonin (2006) mallin mukaisiin vuorovaikutustaitoihin.

Kuten kenties edellisistä kappaleista on käynyt ilmi, näen opettajuuden ja liikunnanopettamisen vahvasti kasvatuksen näkökulmasta. Itselleni liikunta on tärkeä menetelmä ja mahdollisuus kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Toisaalta tarve kasvatuksellisen ajattelun vahvistamiseen sai minut vuonna 2011 hakemaan myös luokanopettajakoulutukseen. Koin tuolloin pystyväni toteuttamaan kasvatuksellisia tavoitteita paremmin luokanopettajana. Kasvatuksellisilla tavoitteilla tarkoitan taitoja, joita oman elämän hallinta ja yhteisössä pärjääminen vaativat: itsetuntemus, vastuun kantaminen, ryhmässä toimimisen taidot, tunne- ja vuorovaikutustaidot ja yksilön merkityksellisyyden ymmärtäminen.

Oma ihmiskäsitykseni kumpuaa vahvasti humanistisesta ihmiskäsityksestä, jossa korostuvat optimistinen näkemys ihmisyydestä, pyrkimys läheiseen ja tasa-arvoiseen kohtaamiseen toista kohtaan sekä yksilön kiistaton ihmisarvo. Humanistisen psykologian klassikon Carl Rogersin (1969) mukaan ihmiset ovat vapaasti toimiessaan positiivisia ja sosiaalisia kulkijoita, jotka ansaitsevat vastuuta ja luottamusta. Tämän kaltaisella ajattelulla haluan itsekini suhtautua ihmisyyteen. Mielestäni kaiken toiminnan perusta onkin kunnioittaminen ja välittäminen. On hyvin vaikea toimia yhdessä kehittävästi ja rakentavasti, jos ilmapiiristä aistii pienenkin väheksymisen toista kohtaan tai ajatuksen siitä, että minä olen arvokkaampi kuin toinen.

Kaikki edellä lueteltu monien muiden elämänkokemusten tavoin ovat vaikuttaneet siihen, että oma intressini pro gradu -tutkielmani aiheesta päättyi opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Toisaalta ne ovat luoneet itselleni tutkijana myös tietynlaisia odotuksia tutkimukseni tuloksiin liittyen. Pääasiallisena tavoitteena oli kuitenkin saada tutkimukseni myötä lisää ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä nostaa esille tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen tärkeys opettajankoulutuksessamme.



## 4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta

Lähtökohtani tutkimusprosessiani aloittaessa oli haluni lisätä tietämystä ja ymmärtää paremmin opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutussuhteen ongelmia sekä opettajien tapoja ja valintoja kohdata näitä haasteita. Siksi minun oli helppo valita laadullinen tutkimusote, jonka pyrkimyksenä on nimenomaan ymmärryksen lisääminen tutkittavaa ilmiötä kohtaan sekä ilmiön käsitteellistäminen (Eskola & Suoranta 1998; Patton 2002, 10; Kiviniemi 2010, 74-45). Englanninkielisestä termistä *qualitative research* käytetään suomenkielisessä menetelmäkirjallisuudessa myös käsitteitä kvalitatiivinen, pehmeä ja ymmärtävä tutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 23). Tutkimuksen tarkoituksen ja pyrkimyksen lisäksi laadulliselle tutkimukselle tunnusomaisia piirteitä ovat sille tyypillisellä tavalla toteutetut tutkimuksen näkökulman valinta, tutkijan rooli, aineistonkeruu ja tutkittavien valinta, aineiston analyysi sekä tutkimuksen tyylilaji ja raportointi (Eskola & Suoranta 1998). Muun muassa näiden toteuttamista omassa tutkimuksessani tulen avaamaan tarkemmin tässä luvussa.

Laadullinen tutkimusote kiinnittyy usein fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiseen suuntaukseen, jonka näkökulmasta myös itse lähestyn tutkimaani ilmiötä. Fenomenologia on kiinnostunut yksilön kokemuksista, jotka käsitetään myös ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa (Laine 2010, 29). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii kuvaamaan toisen ihmisen kokemusta juuri sellaisena kuin hän itse ilmiön kokee. Mitä paremmin tutkija pystyy kuvailemaan tutkittavan yksilölliset kokemukset, sitä onnistuneempana fenomenologista tutkimusta pidetään. (Perttula 1995, 55-56.) Kvale (1996, 53) kuvailee yksilön kokemuksia ihmisten välittömän vuorovaikutuksen takana oleviksi näkymättömiksi merkityksiksi, joista tutkijan on tehtävä näkyviä.

Fenomenografiasta eli toisesta useasti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa käytetystä laadullisesta tutkimusmetodista poiketen fenomenologia pyrkii syvällisempään ymmärrykseen ilmiöstä keskittyen yleisten käsitysten sijaan tutkittavien kokemusten käsitteellistämiseen (Patton 2002, 104). Tutkimuksessani en siis vain tyydy selittämään ja kuvailemaan tutkittavien kohtamia liikunnanopetuksen ongelmatilanteita ja heidän tapoja kohdata niitä, vaan haluan päästä syvemmälle tutkittavien kokemusmaailmaan. Pattonin (2002, 104) mukaan tutkittavan tapa hahmottaa, kuvailla, tuntea, arvioida ja puhua mielenkiinnon kohteena olevasta ilmiöstä ja siihen liittyvistä tilanteista ovat tutkijalle ovia hänen kokemusmaailmaansa. Näitä ovia avaamalla

pyrin tulkitsemaan ja löytämään syvempiä merkityksiä tutkittavien tavalle kokea erilaisia ongelmatilanteita ja heidän toimintaansa niissä.

Tulkinta ja pyrkimys kokemusten ymmärtämiseen tuovat näkökulmaani mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden. Toisen ihmisen kokemuksen ymmärtäminen ja käsitteellistäminen, sellaisena kuin ihminen itse sen kokee, on nimittäin mahdotonta ilman subjektiivista tulkintaa. (Perttula 1995, 56; Laine 2010, 31.) Toisin sanoen tutkijana minun on mahdotonta nähdä tutkittavien kokemia tilanteita liikunnanopetuksessa heidän kanssaan samojen lasien läpi, vaan kokemusten tulkitsemiseen tarvitsen omat lasini. Yksi viime vuosisadan tärkeimpiin filosofeihin lukeutuva Hans-Georg Gadamer määrittelee hermeneutiikan opiksi tulkinnasta ja ymmärtämisestä ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Hänen mukaansa hermeneutiikan tuleminen tiedemaailmaan on mahdollistanut tieteilijöiden tulkinnan taidon hyödyntämisen lisäksi tulkintojen tekemisen. (Gadamer 2004.)

Tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus haastaa omaa rooliani ilmiön objektiivisena tutkijana, sillä hermeneutiikan tehtävänä on tarkastella niitä ehtoja, jotka tekevät tulkinnan ja ymmärtämisen mahdollisiksi (Patton 2002, 113; Tuomi & Sarajärvi 2009, 32). Näiden tekijöiden hahmottaminen auttaa tutkijaa erottamaan oikean tulkinnan ja tutkittavien yksilöllisen merkityksenannon omien ennakkokäsitystensä värittämisestä tulkinnoista. Kuten jo mainitsin, laadullista tutkimusta on kuitenkin mahdotonta aloittaa tyhjästä ilman minkäänlaisia subjektiivisia laseja, sillä tutkijan omat intressit, ihmiskäsitys, esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä sekä hankitut teoreettiset mallit vaikuttavat väistämättä tutkimusprosessin etenemiseen sekä aineistosta tehtyjen tulkintojen ja näkökulmien kehittymiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20; Kiviniemi 2010, 70; Laine 2010, 35.)

Vapautuakseni omista laseistani, eli oman perspektiivini minäkeskeisyydestä tulkintaprosessistani, toteutan niin kutsuttua hermeneuttisen kehän periaatetta (Gadamer 2004, 29-39). Tällä tarkoitetaan kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä, millä pyritään maksimoimaan avoimuus ja kunnioitus tutkittavien kokemuksia sekä niiden ymmärtämistä kohtaan (Laine 2010, 36-37). Pyrin kunnioittamaan hermeneuttisen kehän periaatteita työssäni muun muassa avaamalla omaa esiymmärrystäni, tutkimuksen taustalla olevaa ihmiskäsitystä sekä intressejäni tutkimaan ilmiötä kohtaan tutkimusraportissani (ks. luku 4.1). Nämä asiat luonnos-teleamalla sekä itselleni että lukijoille pystyn paremmin tarkkailemaan esiymmärrykseni kehittymistä ja tekemään tulkintoja siitä irrottautuneena.

Tiivistetysti fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan nojautuvaa tutkimusta voidaan kutsua myös tulkinnalliseksi tutkimukseksi (engl. interpretive phenomenology; Giorgi & Giorgi 2008, 167), jonka perustana olevia filosofisia ongelmia ovat ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Tutkimuksen keskiössä ovat kokemus ja merkitys sekä tietokysymyksiä tulkinta ja ymmärtäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35; Laine 2010, 28.) Tällaisen tutkimusnäkökulman valittuani haluan kehittää tutkimaani ilmiöön liittyvää toimintaa yksilöiden kokemusmaailmasta esille nousseiden havaintojen ja tulkintojen avulla. Toisin sanoen omalla tutkimuksellani haluan työssä olevien opettajien kokemusten avulla lisätä ymmärrystä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen haastekohdista sekä tavoista kohdata niitä, ja sen myötä toivottavasti myös tehostaa opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta ja kehittää työhön siirtyvien opettajaopiskelijoiden valmiuksia kohdata erilaisia opetus-oppimisprosessin vuorovaikutustilanteita.

### **4.3 Aineiston keruu ja tutkimuksen toteuttaminen**

Kirjoitin oman kandidaatin tutkielmani liikunnanopettajan tunne- ja vuorovaikutustaidoista keväällä 2015. Tuolloin tutustuin tarkemmin tässäkin työssä olevaan teoreettiseen viitekehykseen ja siihen liittyviin aikaisempiin tutkimuksiin. Syksyllä 2015 palasin aiheen pariin aloittamalla pro gradu -seminarit niin liikuntakasvatuksen laitoksella kuin opettajankoulutuslaitoksellakin. Tutkimussuunnitelman ja kaksoisgradusopimuksen myötä päädyin tässä raportissani esitettyihin valintoihin ja rajauksiin.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, koska uskoin sen avulla pystyväni parhaiten vastaamaan tutkimuskysymyksiini sekä todella syventymään kohdejoukon aiheelle antamiin merkityksiin. Alustavat tutkimuskysymykseni ja niiden ympärille kehittämäni viitekehykset ohjasivat lopulta keräämään aineiston teemahaastattelun avulla. Tässä puolistrukturoidussa menetelmässä haastattelu etenee keskustelun omaisesti kysymysten sijaan tutkimuksen kannalta keskeisten teemojen varassa, jolloin tutkijan näkökulma vapautuu ja tutkittavan ääni tulee paremmin kuuluviin. (Kvale 1996, 5-7; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48; Eskola & Vastamäki 2001, 24.)

Teemahaastattelun soveltuvuutta fenomenologiseen tutkimukseen voidaan tosin pitää myös osittain ongelmallisena. Vaarana saattaa olla, että tutkijan luomat teemat ja niiden sisällä olevat

kysymykset rajaavat tutkittavan kuvaamia välittömiä kokemuksia ja sisältöjä. Perttula (1995, 112) mukaan tämä ongelmakohta on kuitenkin väistettävissä, jos tutkija esittää haastattelutilanteessa tutkimuksen teemat niin, että tutkittavalla on mahdollisuus täyttää ne kokemustensa mukaisilla merkityksillä. (Perttula 1995, 112.) Korostinkin haastateltavilleni, että he voivat missä vaiheessa tahansa palata johonkin jo käsiteltyyn aiheeseen tai kertoa spontaanisti jostain kysymykseen tai teemaan liittymättömästä mieleen tulleesta asiasta.

Haastattelurunkoni (liite 3) kolme teemaa muotoutuivat Eskolan ja Vastamäen (2001, 33) suositusten mukaan pääosin teoriaan sekä aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin nojautuen, mutta osittain myös intuitiosta ja omista intresseistäni nousten. Tutkimukseen lähdetessä ensiarvoinen tavoitteeni oli selvittää opettajien käyttämiä toimintatapoja ongelmanratkaisutilanteissa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolia niissä. Tästä olikin helppoa ja perusteltua muodostaa yksi teema, joka käsitteli opettajien toimintaa liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Lähestyin haastattemieni opettajien kokemuksia tähän teemaan liittyen tavallisten kysymysten lisäksi kolmella esimerkki- eli case-tilanteella, jotka mallinsivat liikunnanopetuksen tyypillisiä ongelma- ja ristiriitatilanteita. Kuhunkin tilanteeseen liittyen pyysin opettajaa kertomaan oman toimintamallinsa kyseisen ongelma- tai ristiriitatilanteen ratkaisemiseksi. Case-tilanteiden muodostamiseksi käytin apuna Markus Talvion kollegoineen (2012) kehittämää Haasteellisissa tilanteissa toimiminen -mittausmenetelmää (engl. dealing with challenging interactions, DCI), joka koostuu kaikkiaan seitsemästä opetus-oppimisprosessia haastavasta vuorovaikutustilanteesta.

Opettajien toiminnan perusteelliseen ymmärtämiseen ei mielestäni kuitenkaan riitä vain heidän itsensä konkreettiset kertomukset omasta toiminnastaan. Tämän ajatuksen johdosta muotoutuivat kaksi muuta teemaa, jotka käsittelevät opettajien kokemuksia liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteista sekä heidän valmiuksiaan kohdata näitä tilanteita. Näiden teemojen sisällä esitin haastateltaville Eskolan ja Vastamäen (2001, 36) suosituksia seuraten kolmenlaisia kysymyksiä: laajoja teemoja käsitteleviä kysymyksiä, tarkentavia apukysymyksiä sekä yksityiskohtaisia pikkukysymyksiä.

#### 4.4 Tutkittavien ja haastatteluaineiston esittely

Tutkittavat opettajat valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisella satunnaisotannalla (engl. purposeful sampling; Patton 2002, 45-46, 243). Harkinnanvaraisuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että tutkittavien henkilöiden oli täytettävä tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaiset kriteerit. Tutkimukseeni tarvitsin yläkoulussa liikuntaa opettavia liikunnanopettajia sekä alakoulun kuudennen luokan luokanopettajia, jotka opettavat liikuntaa omalle luokalleen. Nämä kriteerit tiedostaessani etsin mahdollisia haastateltavia omien suhteideni sekä koulujen internetsivujen kautta. Tämä tekee otannasta puolestaan satunnaisen.

Esihaastattelut, haastateltavien rekrytoinnin sekä varsinaiset tutkimushaastattelut suoritin tammikuun ja helmikuun alun aikana vuonna 2016. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 72) suosittelivat esihaastattelun tekemistä, jotta tutkijana voisin harjaannuttaa itseäni haastattelutilanteeseen sekä saadakseni varmuutta haastattelurungon ja kysymysten toimivuudesta. Teinkin esihaastattelun yhdelle keskisuomalaiselle liikunnanopettajalle, minkä avulla sain selville myös haastattelun suurpiirteisen keston. Esihaastattelun toteuttaminen osoittautui muutenkin varsin hyödylliseksi. Vaikka teemojen ja kysymysten järjestys ja haastattelurunko yleensä pysyivät lähes samankaltaisena varsinaisissa tutkimushaastatteluissa, niin suurimman opetuksen sain haastattelijan roolissa toimimisesta. Varsinaisissa tutkimushaastatteluissa kykeninkin esihaastattelua paremmin sanoittamaan kysymykseni haastateltavalle ja esittämään enemmän tarkentavia kysymyksiä. Esihaastattelu venyi myös ajallisesti turhan pitkäksi kenties liian orjallisen haastattelurungon seuraamisen johdosta, joten varsinaisissa haastatteluissa kiinnitin erityishuomiota niiden joustavampaan etenemiseen. Tekemääni esihaastattelua en ottanut mukaan varsinaiseen aineistooni.

Seuraavaksi lähestyin sähköpostitse (liite 1) kolmea luokanopettajaa ja kolmea liikunnanopettajaa. Opettajista kaksi vastasi myöntävästi hyvin nopeasti, kahdelta tuli kielteinen vastaus kii-reiden vuoksi ja lopuilta kahdelta ei tullut vastausta lainkaan. Näin ollen lähetin haastattelu-pyyntöni vielä kahdelle opettajalle, ja vastaamatta jättäneisiin yritin saada yhteyden puheli-mitse. Näiden toimenpiteiden jälkeen sainkin sovituksi kolmannen tutkimushaastatteluni, mutta suunnitellusta kuudesta haastattelusta uupui vielä puolet. Lopulta lähetin haastattelu-pyyntöjä vielä muutamalle uudelle opettajalle, ja jos vastausta ei kuulunut otin yhteyttä puhe-limitse. Kaiken kaikkiaan lähestyin haastattelu-pyyntöillä kahdeksaa yläkoulun liikunnanopet-tajaa ja viittä alakoulun luokanopettajaa. Lopulta sainkin kasaan alkuperäisen suunnitelmani

mukaisen kohdejoukon, joka muodostui kolmesta luokanopettajasta ja kolmesta liikunnanopettajasta.

Kaikki haastattelemani yläkoulun liikunnanopettajat olivat liikuntatieteiden maistereita ja opettivat liikuntaa yläkoulussa. Yksi liikunnanopettajista opetti liikuntaa myös alakoulun ja lukion ryhmille. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat kaikki koulutukseltaan kasvatustieteiden maistereita. Jokainen heistä toimi tällä hetkellä kuudennen luokan luokanopettajana, ja he opettivat myös liikuntaa omalle luokalleen. Kaikki haastateltavani asuivat ja työskentelivät Keski-Suomessa, joten sain vältettyä ylimääräisen matkustelun tutkimushaastattelujeni perässä. Suoritin kaikki tutkimushaastattelut haastattelemani opettajan koulussa, joista löysimme kullekin haastattelukerralle sopivan rauhallisen paikan. Haastatteluista kolme tapahtui koulun kokoustiloissa, yksi opettajainhuoneessa, yksi koulun ruokalassa ja yksi opettajan omassa työhuoneessa. Tutkimushaastattelut toteutin aikavälillä 20.1.-5.2.2016.

Haastateltavani olivat iältään 30–52 -vuotiaita ja työkokemusta heille oli kertynyt 6–29 vuotta. Hyvien tutkimuskäytäntöjen mukaisesti olen muuttanut heidän nimensä tutkimusraporttiini. Ensimmäinen haastateltavani oli 30-vuotias Riku, jolla oli työkokemusta liikunnanopettajana kuusi vuotta. Hänen haastattelunsa kesti 49 minuuttia, ja litteroitua tekstiä kertyi 18 sivua. Liikunnanopettaja Iivari oli iältään 40-vuotias, ja työkokemusta liikunnanopettajana hänelle oli kertynyt 13 vuotta. Häntä haastattelin 54 minuutin ajan, mikä muodosti 19 sivua litteroitua tekstiä. Liikunnanopettajista viimeisenä haastattelin 47-vuotiasta Simoa, jolla käynnissä oli 17. vuosi liikunnanopettajana. Hänen kanssaan haastattelu kesti 42 minuuttia, ja litteroitua tekstiä tuli 16 sivua. Luokanopettajista ensimmäisenä haastattelin 46-vuotiasta Aapoa, jolle oli kertynyt työkokemusta opettajana 23 vuotta. Häntä haastattelin 45 minuuttia, joka litteroituna tarkoitti 18 sivua. Luokanopettaja Eliasta haastattelin 44 minuuttia, josta litteroitua tekstiä tuli 17 sivua. Viisitoista vuotta opettajana toiminut Elias oli iältään 43-vuotias. Luokanopettaja Juho oli haastateltavista kokenein niin iän kuin työkokemuksensakin puolesta: 52 elinvuotteen oli kertynyt 29 työvuotta opettajana. Haastattelu oli kestoltaan 47 minuuttia ja litteroituna pituudeltaan 20 sivua.

Kaikki tutkimushaastattelut nauhoitin digitaalisella nauhurilla. Nauhoittamisen ansiosta pystyin paremmin keskittymään haastattelijana toimimiseen. Tilanteen nauhoittaminen antoi myös mahdollisuuden palata tilanteeseen uudelleen eli nauhoitus toimi ensiarvoisen tärkeänä tulkin-

tojen tekemisen välineenä (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 14-15). Aloitin haastattelut aina yhteistä maaperää ja luottamusta rakentamalla kertoen omasta roolistani, tutkimuksestani ja haastattelun kulusta. Lisäksi ennen varsinaisia kysymyksiä esitin verryttelykysymyksiä opettajan kuluneesta viikosta ja kuulumisista molemmiin puolin haastattelutilanteeseen virittäytyäksemme. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 24) suosittelevatkin näitä toimenpiteitä, jotta haastattelutilanteeseen saataisiin mahdollisimman avoin ja keskustelun omainen ilmapiiri. Rauhallisista haastattelupaikoista johtuen pystyimme viemään kaikki tutkimushaastattelut läpi ilman suurempia häiriötekijöitä.

Nauhoitetut aineistot muutin kirjoitettuun muotoon eli litteroin aineiston ExpressScribe-tietokoneohjelmaa hyödyntäen. Litteroinnin tarkkuus on Tiittulan ja Ruusuvuoren (2005, 16) mukaan riippuvainen tutkimuskysymyksistä ja käytetystä tutkimusmetodista. Oman tutkimukseni tarkoituksena oli syventyä haastateltavien kokemuksiin ja kertomusten takana oleviin merkityksiin, joten koin tarpeelliseksi litteroida aineistoni sanasta sanaan. Lisäksi merkitsin nauhoituksista myös lyhyet ja pitkät tauot sekä naurahdukset Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 460-461) teoksessa esitetyjä litterointimerkkejä mukaillen. Litteroitua tekstiä kertyi Word-tiedostoon fonttikokoa 12 ja Times New Roman –tyyliä käyttäen rivivälillä 1,5 kaiken kaikkiaan 108 sivua. Yhden haastattelun litterointiin käytin aikaa keskimäärin viisi tuntia ja viimeisen haastattelun sain litteroiduksi helmikuun 2016 lopussa.

Seuraavassa kappaleessa tarkemmin kuvailemaani aineiston analyysia toteutin saman vuoden maaliskuun huhtikuun aikana, ja lopulliset tulokseni sain raportoiduksi huhtikuun 2016 lopussa. Toukokuun alussa avasin tutkimukseeni vielä pohdintaprosessiani sekä tekemiäni johtopäätöksiä sekä viimeistelin tutkimusjulkaisuni lopulliseen muotoonsa.

#### **4.5 Aineiston analyysi ja tulkinta**

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole koskaan yhtä tiettyä metodologiaa tai tapaa, jonka voitaisiin varmasti sanoa soveltuvan kyseessä olevan tutkittavan ilmiön ja aineiston analysointiin. Sen sijaan metodi on aina muotoiltava tutkittavan ilmiön ehdoilla, ja tutkijan on itse aktiivisesti työstettävä aineistosta analyysinsä ja tulkintansa. (Perttula 1995, 68; Eskola 2010, 180.) Omassa analyysissäni etenin Eskolan (2010, 187-199), Laineen (2010, 44) ja Perttulan (1995, 69-89) esittelemiä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen analyysivaiheita mukaillen.

Aloitin aineistoni käsittelyn sen järjestämisellä. Tutkimustehtäväni mukaan asetin luokanopettajien haastattelut erilleen yläkoulun liikunnanopettajien haastatteluista. Koska käytin aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, järjestin aineiston myös tutkimushaastattelussani esiintyneiden teemojen mukaan. (Eskola 2010, 189-190.) Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa on pyrittävä avoimeen ja aineistoa kunnioittavaan analyysiin ennakkoon tehtyjä tulkintoja ja merkityksiä vältellen, joten aineiston järjestelyn jälkeen luin aineistoani läpi huolelliseen kokonaisnäkemykseen pyrkien (Perttula 1995, 69-72; Laine 2010, 44). Tämän vaiheen suorittamalla valmistin itseäni aineiston mahdolliseen uudelleen järjestämiseen sekä omista ennakkokäsityksistä irtautumiseen (Perttula 1995, 69-72; Eskola 2010, 190).

Seuraavassa vaiheessa aloin varsinaisesti analysoida aineistoani. Tässä vaiheessa hyödynsin kahta eri analyysimenetelmää saadakseni vastaukset tutkimustehtäviini: merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivää sisällönanalyysia sekä narratiivien analyysia. Valtaosan aineistostani analysoin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivällä sisällönanalyysilla (engl. meaning interpretation; Kvale 1996, 201-203 tai engl. interpretative phenomenological analysis; Eatough & Smith 2008, 179-195), joka mahdollisti pääsyn pintaa syvemmälle tutkittavien kokemuksissa. Merkitysrakenteiden tulkinnassa on kyse ihmisten todellisuudelle tai tutkittavalle ilmiölle tiedostetusti tai tiedostamattomasti antamien merkitysten ja niiden suhteiden selvittämisestä, kontekstisidonnaisuus tiedostaen (Moilanen & Räihä 2010, 46-47).

Lähtökohta merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivässä sisällönanalyysissa on, että puheet ovat vihjeitä pinnan alla olevista rakenteista (Moilanen & Räihä 2010, 64). Näihin vihjeisiin pureutumalla erottelin aineistosta analyysiyksiköiksi merkityskokonaisuuksia (engl. meaning units; Perttula 1995, 72), jotka teemoittelin omaan esiyymmärrykseeni, tutkimuskysymyksiini ja omaksumaani tieteenalaan pohjautuvan intuition ohjaamana niin kutusutuiksi pelkistetyiksi ilmauksiksi (kuvio 4; Perttula 1995, 72-74; Tuomi & Sarajärvi 2009, 109-110; Laine 2010, 44).



MERKITYSKOKONAISUUS	PELKISTETTY ILMAUS
<i>"Jos mä tunnen hyvin ne oppilaat, ni mä voin lähes-tyäkin jollakin ihan erilaisilla kommentteilla tai rat-kasta sen jollakin nopeemmalla jutulla."</i>	Oppilaantuntemus auttaa
<i>"Pienempien oppilaiden kanssa pitää käyttää vähän erilaisia menetelmiä mun mielestä kuin vanhempien oppilaiden."</i>	Alakoulussa ongelmanratkaisumenetelmät erilai-sia kuin yläkoulun menetelmät
<i>"Sen oman filiksen kannalta on tosi merkitykselli-nen, että ei jää se asia vaivaamaan."</i>	Ongelmien ratkaisu vaikuttaa omiin tunteisiin
<i>"Jos mulla on mun työympäristössä semmosia risti-riitatilanteita jatkuvasti, mitkä mua jotenkin häirit-see, ni sitten se on mulle tosi raskas työympäristö."</i>	Ongelmatilanteet vaikuttavat omaan jaksamiseen

#### KUVIO 4. Merkityskokonaisuuksista pelkistykseen

Tässä vaiheessa jaoin aineistoni vielä kokonaisuudessaan merkityskokonaisuuksiin välttääk-seni päättelemästä, mitkä aineiston osat ovat tutkittavan opettajan kokemuksen olennaisia ja mitkä epäolennaisia sisältöjä (Perttula 1995, 72). Perttulan (1995, 113) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa koko aineisto onkin tärkeä, sillä niin kutsuttu merkityksetönkin aineisto auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan hänen kokemusmaailmansa kuvaamalla hänen tilannettaan suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Aineistoon tutustumalla ja tutkittavien merkitysko-kemuksiin syventymällä kykenin seuraavassa vaiheessa arvioimaan merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita. Huomion kiinnittyessä tutkittavien merkityskokemuksiin myös erilaisille ky-symyksille muodostui välttämättä erilainen painoarvo, millä toisaalta korjattiin myös fenome-nologisen aineistonkeruun ongelmallisuutta lisäävä temaattisuus (Perttula 1995, 113). Muodos-tin aineistossa toistuvista ja keskeisiksi nousseista teemoista tutkittavien yksilökohtaisia mer-kitysverkostoja, jotka yhdistin edelleen yleiseksi merkitysverkostoksi niin luokanopettajien kuin liikunnanopettajienkin osalta (Perttula 1995, 77-89; Laine 2010, 44). Käytännössä toteutin merkitysverkostojen luomisen tekemällä sekä yksilökohtaisia että yleisiä merkityksiä kuvaavia miellekarttoja (liite 4), joita seuraavalla sivulla taulukon muodossa oleva kuvio (kuvio 5) mallintaa esimerkin omaisesti.

MERKITYSKOKONAISUUS	PELKISTETTY ILMAUS	YKSILÖKOHTAINEN MERKITYS	YLEINEN MERKITYSVERKOSTO
<b>Liikunnanopettaja Iivari</b>			ONGELMA- JA RISTIRIITA-TILANTEIDEN ENNALTA-EHKÄISEMINEN
<i>“Onko sinusta välitöntä keskustelemaa ja sovittavaa tai yhdessä rakentavaa juttua. - - Se ilmapiirin rakentaminen on ollut osa tätä ongelmattomuutta”</i>	Oppilaiden osallistaminen vähentää ongelmia	Ilmapiirin merkitys ongelmien ilmeneemiseen	
<i>”Muhun suhtaudutaan tuttavallisesti ja ystävällisesti koko ajan, ja jos halutaan jotakin asioita, ni yhdessä ajatellaan, et mikä voisi olla hyvä ratkaisu tähän.”</i>	Opettaja-oppilas – suhteen merkitys ongelmattomuuteen		
<i>”Oman koulun toimintakulttuurin tuoma semmonen meidän koulu - tai minun koulu – ajatus tai joku yhteisöllinen koulu, et se oppilas näkee, et minä teen jotakin tämän koulun eteen yhteistä.”</i>	Koko koulun yhteisöllisyys vähentää ongelmia		
<b>Liikunnanopettaja Simo</b>			
<i>”Oon sitten huomannut, et ko sen tekee seiskalla, ni sit rupee kaseilla ja yseillä olla, et ko ne tietää et nyt tulee ohje, että rupee homma toimiin paremmin.”</i>	Ryhmän kanssa alussa selkeäksi tehdyt toimintatavat vähentävät ongelmia	Toimintatapojen johdonmukaisuuden merkitys ongelmien ilmenemiseen	
<i>“Me nyt ollaan yritetty oppilasaineksesta johtuen aika tiukasti näihin asioihin puuttua koko koulun osalta. Ollaan saatu omasta mielestä ainaki melko rauhallinen koulu.”</i>	Koko koulun yhteiset toimintatavat vähentävät ongelmia		
<i>“Se on hyvän ilmapiirin perusta mun mielestä, että oppilaat huomaa, et jos tulee väärinkäytöksiä tai toimintoja tai epäkohtia, et niihin puututaan.”</i>	Ongelmiin puuttuminen tärkeää ilmapiirin kannalta		

KUVIO 5. Merkityskokonaisuuksista yleisten merkitysverkostojen muodostumiseen merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivän sisällönanalyysin avulla

Narratiivien analyysia hyödynsin puolestaan tutkimushaastattelussa käyttämieni niin kutsuttujen esimerkkitalanteiden eli case-tapausten käsittelemiseen. Haastatteluissa käyttämieni case-tapausten avulla pyrin johdattamaan tutkittavani kertomaan omasta toiminnastaan ja vuorovaikutuskäyttäytymisestään opettajana liikunnanopetuksessa tyypillisesti ilmenevissä ongelma- ja ristiriititalanteissa. Opettajien vastaukset ilmenivät aineistossa tässä kohtaa kertomus-

ten muodossa, jolloin narratiivinen lähestymistapa oli mielestäni paras vaihtoehto aineiston käsittelyyn. Narratiivien analyysi soveltuukin hyvin käytettäväksi fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen yhdessä merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivän sisällönanalyysin kanssa, sillä sitä voidaan pitää myös eräänlaisena sisällönanalyysinä. Eatough ja Smith (2008, 185) huomauttavatkin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivän sisällönanalyysin ja erilaisten narratiivisten analyysitapojen olevan luontaisesti yhteydessä toisiinsa.

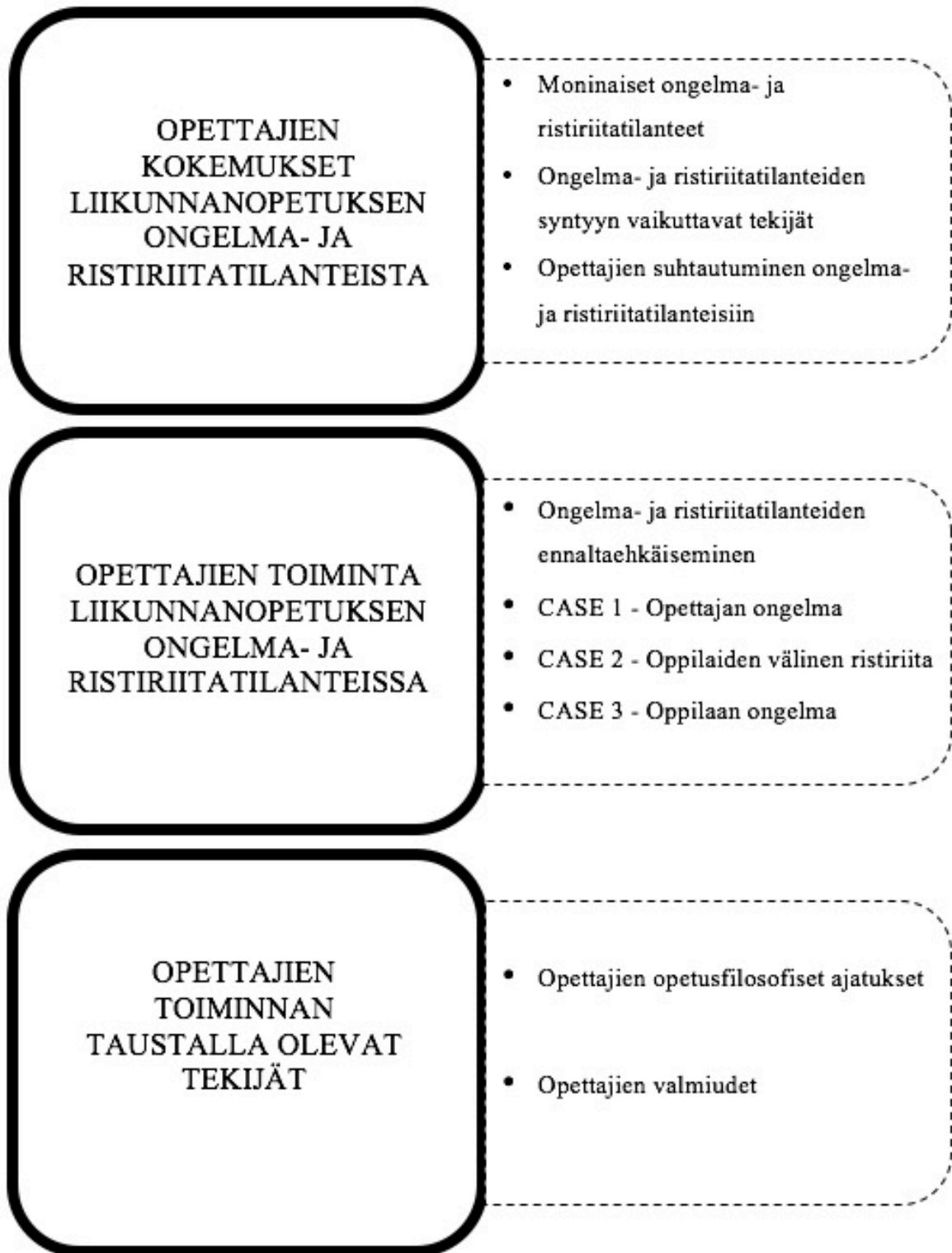
Narratiivien analyysissä huomio kohdistetaan kertomusten luokitteluun ja teemoitteluun tapausryppien ja kategorioiden avulla. Myös monesti laadullisissa tutkimuksissa käytetty narratiivinen analyysi eroaa käyttämästäni narratiivien analyysistä siten, että sen painopiste on uuden kertomuksen tuottamisessa aineiston kertomusten avulla. (Heikkinen 2010, 149.) Analyysivaiheen etenemiseltä näiden case-tapausten käsittely ei juuri eronnut aiemmin kuvailemastani merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivän sisällönanalyysin vaiheesta. Tosin merkityskokonaisuuksien ja niiden muodostamien verkostojen ja rakenteiden sijaan keskityin opettajien kertomuksissa esille tulleisiin toimintatapoihin analyysiyksikkönä, jotka edelleen yhdistin toistuvien ja merkittävien teemojen avulla suurempiin kokonaisuutta kuvaaviin luokkiin (kuvio 6).

ALKUPERÄISILMAUS TOIMINTATAVASTA	PELKISTETTY ILMAUS	OPETTAJAN TOIMINTATAPAA KUVAAVA ALALUOKKA	OPETTAJAN TOIMINTATAPAA KUVAAVA PÄÄLUOKKA
<i>"Mulla on yleensä ollut tapana, että mä otan sen sitten vähän lähemmäs siihen minun viereen näyttämään sitä tehtävää"</i>	Pyytää oppilasta näyttämään mallisuorituksen	Pedagoginen ongelmanratkaisu	PEDAGOGIS-DIDAKTISET ONGELMANRATKAISUMENTELMÄT
<i>"Teen sillä lailla, että meillä on ihan erilainen lähestymistapa siinä. Mä en käytä välttämättä pilliä ollenkaan, vaan mul on joku lätkä, mikä tarkoittaa sitä, et mee alas istumaan ja ota pallo syliin."</i>	Toisenlainen ohjeistus tunnin alkuun	Pedagoginen ongelmanennaltaehkäisy	
<i>"Vaikka että hei tuuppa tänne mun viereen, ja ottaa sen oppilaan vaikka kainaloon siks aikaa ku antaa ohjeen."</i>	Ottaa oppilaan lähemmäs itseään	Didaktinen ongelmanratkaisu	

KUVIO 6. Opettajan toimintaa kuvaavien pääluokkien muodostuminen alkuperäisilmauksista narratiivien analyysin avulla

Laadullisessa aineistonanalyysissä on tärkeää, että kaikki ilmiöön kuuluvaksi katsotut seikat tulevat selvitettyksi siten, että ne eivät ole ristiriidassa tulkintojen kanssa (Alasuutari 2011). Myös kunnioittava yhteys tutkittavien yksilökohtaisiin merkityksenantoihin on säilytettävä vielä merkityskokonaisuuksien yleistämisenkin jälkeen (Perttula 1995, 85). Vasta tämän jälkeen voidaan siirtyä aineiston analyysin viimeiseen vaiheeseen ja kytkeä aineiston analyysit ja tulkinnat teorioihin sekä aikaisempiin tutkimuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112-113; Eskola 2010, 197). Analyysini voidaankin sanoa olevan teoriasidonnaista tai teoriaohjaavaa, sillä analyysissäni hyödynnän teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei suoranaisesti pohjautu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117; Eskola 2010, 182). Tällä tarkoitan omassa tutkimuksessani sitä, että jo ennen analyysivaihetta omassa kandidaatin tutkielmassani muodostamani teoreettinen viitekehys on väkisininkin vaikuttanut omaan ajatteluuni analyysivaiheessa, mutta toisaalta taas analyysivaiheessa tekemäni havainnot aineistosta saivat minut muokkaamaan ja täydentämään tätä tutkimukseni teoreettista viitekehystä. Ajattelussani ja suhtautumisessani tutkimaani ilmiöön vuorottelivat aineistolähtöisyys, valmiit teoreettiset mallit ja oma tulkintani, mitkä kaikki ovat vaikuttaneet toisiinsa aiemmin esittelemäni hermeneuttisen kehän periaatteiden mukaan. Ne ovat ajaneet minut tutkijana edellä lueteltujen valintojen ja ratkaisujen tekemiseen.

Analyysini ja tulkintojeni pohjalta sekä alkuperäisten tutkimuskysymysteni suuntaamana aineistosta rakentui kolme pääteemaa. Lopullisten tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä pääteemoiksi valikoituivat opettajien kokemukset liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteista, opettajien toiminta liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteissa sekä opettajien toiminnan taustalla olevat tekijät (kuvio 7).



KUVIO 7. Tutkimukseni tulosten teemat

## 5 OPETTAJIEN KOKEMUKSET LIIKUNNANOPETUKSEN ONGELMA- JA RISTIRIITATILANTEISTA

### 5.1 Liikunnanopetuksen moninaiset ongelma- ja ristiriitatilanteet

Kokonaisuudessaan haastattelemani opettajat kuvailivat liikunnanopetuksessa kokemiaan ongelma- ja ristiriitatilanteita hyvin monimuotoisesti eri näkökulmista opetus-oppimisprosessia tarkastellen. Opettajien puheissa ilmenneet kokemukset kulkivatkin vahvasti yhtä Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunassa esitettävien eri osa-alueiden kanssa (luku 2.3.1). Liikunnanopettaja Riku avaakin tätä näkemystä, jossa ongelmallinen alue koostuu paitsi opettajan tarpeiden ja opetustyön tavoitteiden täyttymättömyydestä niin myös oppilaiden omistamista ongelmista.

*Joku sellainen asia, mikä kiinnittää mun huomion ja jotenkin häiritsee sitä opetustyötä tai sitä yhteistä ilmapiiriä tai sitä sellasta turvallista oppimisympäristöä niiden oppilaiden näkökulmasta (Riku, liikunnanopettaja).*

Niin alakoulun luokanopettajat kuin yläkoulun liikunnanopettajatkin kertoivat kokevansa ongelma- ja ristiriitatilanteita liikunnanopetuksessa useasti viikossa. Opettajat kuvailivat kokemiaan ongelma- ja ristiriitatilanteita kuitenkin pienemmiksi tilanteiksi, jotka eivät suuresti haasta opetus-oppimisprosessin tavoitteen saavuttamista, ryhmän toimintaa tai opettajan jaksamista. Suurempia, todella ongelmallisia tilanteita, kaikki haastattelemani opettajat kertoivat kokevansa vain harvoin.

*Semmosia ristiriitoja, mitkä nimenomaan vaikuttais sen ryhmän toimintaan tai opettajan omaan jaksamiseen, ni kyl se on hyvin vähissä tällä hetkellä mun arjessa (Iivari, liikunnanopettaja).*

Koska tutkimustehtävänäni oli pureutua liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteisiin, myös haastattelemani opettajat intoutuivat pohtimaan liikunnan oppiaineen omalaatuisen luonteen suhdetta ongelma- ja ristiriitatilanteiden ilmenemiseen. Opettajat näkivätkin liikunnan olevan oppiaine, joka herättää tunteita niin puolesta kuin vastaan. Toisaalta tämä nähtiin ongelmia lisäävänä tekijänä, toisaalta myös niitä ehkäisevänä tekijänä.

*Mun mielestä se (ongelma- ja ristiriitatilanteiden ilmeneminen) on suhteellisen normaalia just sen takia, et liikunta on kuitenkin oppiaineena semmone, mikä herättää ihmisissä tunteita (Riku, liikunnanopettaja).*

Haastattelemi luokanopettajat pohtivat myös liikunnanopetuksessa ilmeneviä ongelma- ja ristiriitatilanteita suhteessa luokkaympäristössä ilmeneviin ongelma- ja ristiriitatilanteisiin. Myös tässä tapauksessa liikunnan omalaatuisuus nähtiin niin myötävaikuttavana kuin ehkäisevänäkin tekijänä.

*Tietenkin liikunta ku on tämmönen fyysinen oppiaine sinänsä enemmän, et kehollinen, et siinä tulee sitten kolhuja verrattuna luokkatilanteisiin mahdollisesti enemmän (Juho, luokanopettaja).*

*Se, että pääsee liikkumaan, tekemään omilla jaloilla ja käsillä, on yleensä sellanen, että se päinvastoin ehkäisee niitä (Aapo, luokanopettaja).*

Seuraavissa kappaleissa olen jaotellut opettajien kokemuksista ilmenneet ongelma- ja ristiriitatilanteiden määritelmät kolmen kappaleotsikon alle: *opettajan ongelmat*, *oppilaiden väliset ristiriidat sekä oppilaan ongelmat*. Tämän jaottelun olen tehnyt paitsi aineistosta selvästi nousseiden ajatusten mukaan niin myös Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunaan pohjautuen.

*Opettajan ongelmat.* Opettajan ongelmaksi muodostuva toiminta on käyttäytymistä, jota opettaja ei voi hyväksyä. Toisin sanoen, tällöin oppilas käyttäytyy opettajan asettamien tavoitteiden vastaisesti tai hänen tarpeitaan ja oikeuksiaan loukaten. (Gordon 2004, 54; 2006, 47-68, 165-169.) Haastattelemi opettajat nostivat opetus-oppimisprosessin ilmapiirin yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi liikunnanopetuksessa. Ei-hyväksyttävänä toimintana he pitivät oppilaan käyttäytymistä, joka selvästi rikkoo tunnin hyväksyvää, positiivista ja välittävää ilmapiiriä, jotka myös Ahon ja Heinon (2000, 24) mukaan muodostavat lapselle turvallisen kasvu ympäristön.

*Yksi tärkeä asia liikuntatunnilla on tietyllä tavalla turvallisuus. Kun on ohjeet joiden mukaan pitää toimia, ni siihen liittyy se, että kaikilla on turvallista toimia. Ja se ei oo pelkästään semmonen, et joku ei liukastu, vaan kaikilla on myös henkinen turvallisuus. (Elias, luokanopettaja.)*

Yllä olevassa sitaatissa Elias mainitsee opettajan ohjeistukset ja niiden mukaan toimimisen. Turvallisessa ilmapiirissä yksilö tuntee yhteisön toimintatavat ja säännöt sekä niiden rikkomisesta tulevat seuraukset (Aho & Heino 2000, 24). Aiemmissä tutkimuksissa oppilaiden yliaktiivisuus ja ohjeistusten laiminlyöminen on kuitenkin nostettu liikunnanopetuksen haasteellisimmiksi ja eniten opettajien tyytymättömyyttä aiheuttaviksi tekijöiksi (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Mäkelä ym. 2012). Simo tuo vastaavat opettajan ongelmaa kuvaavat kokemukset puheessaan esille.

*Jos ohjeita annetaan, ni silloin kuunnellaan. Siellä porukka juoksentelee edestakasin, ni siihen pitää koko ajan puuttua. (Simo, liikunnanopettaja.)*

Joissakin kertomuksissa myös opettajan riittämättömyyden tunne koettiin ongelmalliseksi ja opettajan opetustyötä haastavaksi asiaksi. Opettajan ongelmaksi sen tekeekin juuri se, että opettaja ei koe omien tarpeidensa tulevan tyydytetyksi, kun hän ei pysty täysin keskittymään opetustyöhönsä. Riku kertoi kokemuksistaan, joissa huomion keskittyminen tunnilla johonkin tiettyyn tilanteeseen vaikeuttaa muun ryhmän ja opetuksen huomioimista.

*On joku oppilaan tai kahden oppilaan välinen hässäkkä, jota sä menet opettajana selvittämään, ja sit se muu ryhmä jää huomiotta siinä (Riku, liikunnanopettaja).*

*Oppilaiden väliset ristiriidat.* Edellisessä sitaatissa liikunnanopettaja Riku puhui ”kahden oppilaan välisestä hässäkästä”, joka muodosti ongelman oppitunnille. Olen nostanut vastaavat oppilaiden väliset ristiriidat oman kappaleotsikon alle, vaikka yhtä hyvin ne voidaan laskea myös opettajan ongelmaksi. Lienee selvää, että kaikki opettajat pitävät oppilaiden välille tulevia riitoja omien opetus- ja kasvatustavoitteidensa vastaisena toimintana. Tällaiseen viittaava toiminta on kuitenkin jossain muodossa melko tyypillistä liikunnanopetuksessa, mikä nousi esille myös haastattelemieni opettajien puheista. Sen vuoksi päätin tehdä tästä myös oman kappaleotsikkonsa.

Yleisiksi ja lievimmiksi ristiriidoiksi opettajat kokivat tunninaikaiset oppilaiden väliset sanailut tai kevyemmät fyysiset pelin aikaiset kontaktit, kun taas väkivaltaa tai rajumpaa fyysistä yhteydenottoa sisältäviä ristiriitoja opettajat olivat kokeneet harvemmin. Liikunnanopettaja Simo kertoi kokemastaan ristiriitatilanteesta, jossa oppilas oli käyttänyt harvinaisen kovia otteita toista oppilasta kohtaan.



*Yks kaveri käveli korin alta ja kaveri heitti, ni se osu sen käsiin. Se tuli siitä sivusta ja siinä vähän noitui ja sit se kääntyi ja yhtäkkiä latas tätä takaraivoon sitä toista kaveria. (Simo, liikunnanopettaja.)*

Liikunnan omalaatuinen luonne toiminnallisena ja liikettä sisältävänä oppiaineena nähtiin muutenkin johtavan siihen, että oppilaiden väliset jännitteet saattavat purkautua liikunnanopetuksessa pieninä ristiriitoina. Pelitilanteiden kontaktitilanteista syntyvät sanailut tai epäreilusta toiminnasta kuumenevat tunteet olivat opettajien mukaan hyvin tyypillisiä liikunnanopetuksessa ilmeneviä tilanteita niin ala- kuin yläkoulussakin.

*Jossakin välissähan se päätyy aina siihen, että joku pelaa filunkia, ja toiset hermostuu siitä (Juho, luokanopettaja).*

Haastattelemani opettajat kokivat, että alakoulussa oppilaiden väliset jännitteet tulevat helpommin havaituksi kuin yläkoulussa. Muutama opettaja uskoi tämän johtuvan siitä, että joko alakoulun oppilaat tulevat kertomaan opettajille jännitteistä ennen varsinaisen ristiriidan alkamista tai sitten se ilmenee hyvin konkreettisena pienenä nahisteluna. Luokanopettajana toimiva Aapo näki yläkoululaisten ristiriitojen potentiaalinen kärjistyä isommaksikin riidaksi, jos sitä ei ole havaittu riittävän ajoissa.

*Vaikka alakoulun puolella joku tilanne kärjistyisikin tönimiseksi, lyömiseksi, niin on kysymys huomattavasti pienemmästä ristiriidasta, ku se että jos yläkoululaiset rupee mätkii toisiaan, koska siellä varmaan sitä semmosta kettuulia kestää vähän pitempään. (Aapo, luokanopettaja.)*

*Oppilaan ongelmat.* Opettajien ongelmien ja oppilaiden välisten ristiriitojen lisäksi haastattelemaistoni nousi selkeästi esille myös Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunan yläosaan sijoittuva oppilaan toiminta eli käyttäytyminen, jossa oppilaalla on ongelma. Kaikki haastateltavat näkivät ongelmallisina tilanteet, joissa oppilas esimerkiksi kieltäytyy tekemästä tuntitehtäviä, vetäytyy sivuun toiminnasta, välttelee liikkumista tai muulla tavalla osoittaa passiivisuutta käyttäytymisellään.

*Sitten tietenkin voi olla joku semmonen, että joku oppilas kieltäytyy tekemästä ohjeen mukaan (Elias, luokanopettaja).*

Opettajat ruotivat hyvin tarkkaan myös syitä sille, mistä oppilaan passiivinen toiminta johtuu. Gordonin (2006) määrittelemän oppilaan ”omistaman” ongelman toiminnasta tekeekin se, että usein käyttäytymisen taustalla piilee jokin tunteista, aiemmista kokemuksista, mielentilasta tai muista henkilökohtaisista tekijöistä johtuva syy kieltäytyvälle, vetäytyvälle tai välttelevälle käyttäytymiselle.

*Yhden pojan kanssa on kaiken kaikkiaan semmosta ongelmaa, että se meinaa kieltäytyä tekemästä tiettyjä juttuja. Aika usein syy on se, että hän kokee olevansa vähän huono niissä. (Elias, luokanopettaja.)*

Sekä haastattelemani luokanopettajat että liikunnanopettajat kokivat liikunnan oppiaineeksi, jossa passiivista tai muunlaista oppilaan ongelmaa ilmentävää käyttäytymistä näyttäytyy usein. Liikunta oppiaineena poikkeaa muista koulussa opetettavista oppiaineista siten, että liikunnassa oppilaan oppimisprosessi on kaikkien nähtävissä (Lintunen 2007). Tämä haastekohta nousi esille myös opettajien puheissa, sillä toiminnan, kehittymisen ja myös virheiden näkyvyys koettiin tekijöiksi, jotka saavat jotkin oppilaat käyttäytymään ongelmallisesti.

*Mä sanoin yhdelle pojalle, että hei muista, että sä et saa kahta kertaa pompauttaa ja jatkaa matkaa. Ajattelin, et opitaan ihan tilanne, että muutkin oppis tän säännön kuto-sella. Kun se tuli uudestaan sitten vähän ajan päästä, ni pistinki pelin poikki ja sanoin, että nyt tuli kaksoiskuljetus. Ni tämä kaverihan purskahtiki itkemään hirveesti, vaikka en mielestäni sanonut sitä mitenkään ikävällä sävyllä, vaan silleen, et opitaan. (Juho, luokanopettaja.)*

Gordonin (2006) mukaan tällainen toiminta, jossa oppilaalla on ongelma, on opettajan näkökulmasta katsottuna hyväksyttävää. Toisin sanoen oppilaan vetäytyminen tai kieltäytyminen ei varsinaisesti estä opettajan tarpeiden tai tavoitteiden täyttymistä. Ongelmallista käyttäytymisestä kuitenkin tekee, että tehokasta oppimista on vaikea mahdollistaa, kun oppilaan toiminnan taustalla olevat tekijät eivät ole tasapainossa. (Gordon 2006.) Liikunnanopettaja Iivarin ajatukset yhden oppilaan kieltäytyvästä toiminnasta viittaa juuri tähän.

*Ja sit sekin taas, et kuinka iso ongelma on, että yks lapsi ryhmästä ei luistele. Eihän se kovin iso ongelma ole, mutta kivahan se olis tietää, että mikä ihme juttu siinä oikein on. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

## **5.2 Liikunnanopetuksessa ilmenevien ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntyyn vaikuttavat tekijät**

Haastattelemi opettajat kokivat myös ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntyyn vaikuttavat tekijät hyvin moninaisina. Tässä luvussa olen jakanut nämä aineistosta nousseet tekijät kahdeksan kappaleotsikon alle: *huono ryhmädynamiikka ja oppilaiden jännitteiset välit, oppilaiden heikot sosiaaliset taidot, oppilaan temperamentti, oppilaan kotona saama kasvatus, oppilaan liikunnallisuus, opettajan toiminnan epäjohtamukaisuus ja liiallinen vallankäyttö, oppitunnin sisältö sekä muut syyt.*

*Huono ryhmädynamiikka ja oppilaiden jännitteiset välit.* Kopakkalan (2005, 37) mukaan ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia, jotka syntyvät ryhmän jäsenten välisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta. Sekä haastattelemi luokanopettajat että liikunnanopettajat näkivät heikon ryhmädynamiikan ja jännitteiset oppilaiden välit yksinä merkittävimpinä ongelma- ja ristiriitatilanteiden aiheuttajina.

*Miten jotkut kaverit pärjää keskenään ihan kaikessa muussakin kouluarjessa: välitunnit, ruokailut, oppitunnit, muut (Juho, luokanopettaja).*

Yläkoulun liikunnanopettajat vertailivat myös eri opetusryhmiä toisiinsa ja kokivat ongelma- ja ristiriitatilanteiden ilmenemisen eroavan eri ryhmien välillä. Simo kuvaili kokemuksiaan, joissa muutaman oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja sen myötä liikuntatunnin toimintaan kokonaisuudessaan.

*Et on näitä oppilaita, joita tämä koulunkäynti ei hirveesti kiinnosta, ni sitten sattuu useampia samaan ryhmään, ni se saattaa häiritä sitä koko ryhmän toimintaa (Simo, liikunnanopettaja).*

*Oppilaiden heikot sosiaaliset taidot.* Aiemman tutkimuksen mukaan heikot sosiaaliset taidot voivat johtaa koulussa haasteelliseen käytökseen, joka ilmenee muun muassa kiusaamisena, vaikeuksina muodostaa kaverisuhteita ja aggressiivisuutena (Rashid 2010, 70). Myös haastattelemani opettajat näkivät oman ryhmäroolin kokemisella ja ryhmässä toimimisen taidoilla yhteyksiä ongelmien ilmenemiseen. Myös alakoulussa liikuntaa jonkin verran opettava Riku koki alakoululaisten ryhmässä toimimisen taitojen kehitysprosessin ilmenevän osittain oppilaiden välisinä riitoina.

*Pienemmillä, nuorimmilla oppilailla ne (ongelma- ja ristiriitatilanteet) on paljon herkempiä, koska niillä on opettelemista monessa muussakin asiassa, niinku siinä yhteistoinnassa (Riku, liikunnanopettaja).*

Rashidin (2010, 70) mukaan sosiaalisten taitojen puutteella on yhteyksiä myös oppilaiden kokemaan turhautuneisuuteen, eristäytyneisyyteen ja heikkoon itsetuntoon. Liikunnanopettaja Iivari näkikin oppilaiden välisten ristiriitojen lisäksi heikkojen sosiaalisten ja ryhmässä toimimisen taitojen ilmenevän myös oppilaiden ongelmina liikunnanopetuksessa. Elias kertoi taas oppilaasta, jonka arjen ongelmat ja henkinen epätasapaino heijastuvat käyttäytymiseen liikuntatunneilla.

*Se on semmonen, mikä on hyvin usein semmonen haastava juttu, et sillä (oppilaalla) on tosi vähän sosiaalista kyvykkyyttä selvitä edes ittensä kanssa (Iivari, liikunnanopettaja).*

*Jollaki ihmisellä on vaikka masennus, että ei pysty tekemään jotakin, ni tiedän että hänellä voi olla semmosta (Elias, luokanopettaja).*

*Oppilaan temperamentti.* Myös yksilön temperamentti vaikuttaa olennaisesti henkilön käyttäytymiseen ja näin ollen myös mahdollisen ongelmallisen käytöksen ilmenemiseen. Oppilaalla saattaa olla niin sanottu vaikea temperamentti, joka näyttäytyy koulussa jollain tavalla ongelmallisena toimintana. (Keltikangas-Järvinen 2008, 12; Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 22-23.) Tutkimukseeni osallistuneet opettajat näkivätkin ongelmien ja ristiriitojen ilmenemisen olevan myös persoonasidonnaista.

*Ni varmaan ne persoonat, jotka sitten on enemmän minä itse edellä, ni ehkä sitten joutuu niihin ristiriitatilanteihin sitten vähä enemmän (Juho, luokanopettaja).*

*Oppilaan kotona saama kasvatus.* Oppilaan kotona saamalla kasvatuksella on ratkaiseva rooli myös hänen käyttäytymiseensä koulussa. Rutiinien puute, epäjohdonmukainen kasvatus tai kyvyttömyys ongelmien ratkaisuun voi koulussa näyttäytyä lapsen ongelmallisena käytöksenä. (Moilanen 2004.) Liikunnanopettaja Iivari nosti puheessaan esille lasten kotona saaman esimerkin ja mallin merkityksen.

*Se on yleistynyt semmonen ajatus, että kotoota tulee selkee kannotto, että jotakin asiaa meidän perheessä ei harrasteta (Iivari, liikunnanopettaja).*

*Oppilaan liikunnallisuus.* Haastatteleman opettajat näkivät oppilaan liikunnallisuudella, liikuntaorientaatiolla ja liikuntaan suhtautumisella yhteyksiä liikunnanopetuksessa ilmeneviin ongelma- ja ristiriitatilanteisiin. Liikuntaorientaatio ja liikuntaan suhtautuminen voidaan yhdistää myös oppilaan motivaatioon, joka vaikuttaa hänen käyttäytymiseensä muun muassa oppimiseen liittyvässä kärsivällisyydessä ja tehokkuudessa sekä suoritukseen keskittymisessä. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007; Jaakkola 2010, 117-121.) Luokanopettaja Elias kuvailee alla olevassa lainauksessa eri tavalla liikuntaan suhtautuvia oppilaita, jotka omalla toiminnallaan aiheuttavat myös erityyppisiä ongelmia liikuntatunneille.

*Aika usein semmoset oppilaat, jotka rupee satuttamaan, niin niillä aika kova semmonen kilpailuvietti ja ne ottaa tavallaan tosissaan. Sillo sitten saattan tulla just semmonen ristiriita. - - Jollakin oppilaalla esimerkiksi ei tuu missään muussa oppiaineessa niitä, mut saattaa tulla liikunnassa. Varsinkin sillo, jos oppilaan liikunnallinen minä on vähän heikko ja arka. (Elias, luokanopettaja.)*

Oppilaan liikunnallisuuteen liittyy toki olennaisesti myös liikunnalliset taidot ja harrastuneisuus. Cothranin ja Kulinnan (2007) tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat oman epävarmuuden liikunnallisissa taidoissa olevan yksi merkittävimmistä syistä ongelmalliselle käyttäytymiselle. Myös haastatteleman opettajat kokivat, että oppilaiden taitojen ollessa heikkoja myös suhtautuminen koululiikuntaan voi olla kielteinen, mikä aiheutti ongelma- ja ristiriitatilanteita liikuntatunneille.

*Tiedetään, et ei osata uida, ni ei lähetä uimaan. Ja juuri sitä uintitaitoa nimeomaan tarvii sitte ne, jotka sitä kaikista eniten vastustaa. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

*Opettajan toiminnan epäjohtonmukaisuus ja liiallinen vallankäyttö.* Suurin osa opettajista nosti esille myös oman toimintansa vaikutukset ongelma- ja ristiriitatilanteiden ilmenemiseen. Myös Kiiskin, Närhen ja Peitson (2012, 35) mukaan opetustilanteen hallinta riippuu opettajien valitsemista toimintatavoista. Heidän mukaansa muun muassa tiettyjen rutiinien, sääntöjen ja seurausten selväksi tekeminen sekä niistä kiinnipitäminen ja niiden vastaisen käyttäytymisen aktiivinen korjaaminen edesauttavat työrauhan muodostumisessa (Kiiski, Närhi & Peitso, 2012, 32-36). Moni haastattelemistani opettajista koki myös opettajan oman epäjohtonmukaisuuden ja välinpitämättömän asenteen olevan yksi merkittävimpiä ongelmia lisääviä tekijöitä.

*Eihän niitä (ongelma- ja ristiriitatilanteita) voi jättää ratkaisematta. Mä näkisin, et se on suurempi ongelma, ku se, että niitä ristiriitoja tulee. (Aapo, luokanopettaja.)*

Gordon (2006) avaa teoksessaan opettajan vallankäyttöön liittyviä ongelmia ja haasteita. Hänen mukaansa opettajan auktoriteettiasemaan perustuva vallankäyttö on peräisin vanhakantaisista opettajan malleista, vähätteleivistä tulkinnoista nykypäivän oppilassukupolvia kohtaan tai tähän päivään soveltumattomista oppimiskäsityksistä. Hänen mukaansa on tyypillistä, että oppilas reagoi muun muassa seuraavilla tavoilla joutuessaan opettajan vallankäytön kohteeksi: vastarinta, kosto, pakoilu, toisten syyttäminen, komentelu, alistuminen tai vetäytyminen. (Gordon 2006, 247-266.) Myös luokanopettaja Aapo kokee opettajan liiallisen kontrollin ja vallankäytön olevan ongelmallista.

*Jos sä koko ajan olet, et mene jonoon, ole suorassa näin, ni sä saat olla tekemäs sitä koko ajan, ja se on ihan yhtä suuri ongelma kuin se itse ristiriita, mikä saattaa sit jostain sel-  
lasesta tulla (Aapo, luokanopettaja).*

*Oppitunnin sisältö.* Myös tunnin sisältö saattaa joskus aiheuttaa oppilaissa reaktioita, jotka ilmenevät ongelmallisena käyttäytymisenä. Cothranin ja Kulinnan (2007) tutkimuksessa oppitunnin tylsyys oli oppilaiden mukaan merkittävin ongelmallista käyttäytymistä aiheuttava tekijä. Liikunnanopettaja Iivari nosti puolestaan esille lajisäältäjä, joissa oma ilmaisu ja suoritusaste tulevat erityisen selvästi näkyville myös muille oppilaille.

*Esimerkiksi tanssi voi olla joillekin tosi jännittävä tilanne, et siinä aiheutuu vähän (ongelma- ja ristiriitatilanteita). - - Sitten varmaa lihaskuntotestit on semmonen yks, mikä*

*puolesta ja vastaan aina aiheuttaa semmosta yhdenlaista ristiriitatilannetta. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

*Muut syyt.* Muutamat opettajat mainitsivat myös joitakin ulkoisia tekijöitä, jotka myötävaikuttavat ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntymiseen. Ulkoisilla tekijöillä tarkoitan tässä syitä, jotka eivät sinänsä ole riippuvaisia opettajan tai oppilaan toiminnasta eikä myöskään heidän tai oppilaiden välisistä vuorovaikutussuhteista. Näihin liittyen haastattelemieni opettajien puheissa nousivat esimerkiksi tilojen ahtaus, sääolosuhteet, loman läheisyys, välineiden puute ja etenkin yläkoulun liikunnanopettajien puheissa myös murrosiän ilmiöt.

*Siel rupee yläkoulussa olemaan jo sitte seurustelut ja tämmöset ja sitte alkoholi ja tämmöset muut tulee, jotka voi vaikuttaa kouluun (Simo, liikunnanopettaja).*

### **5.3 Opettajien suhtautuminen liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteisiin**

Tutkimukseeni osallistuneet opettajat nostivat oman suhtautumisensa ja asennoitumisensa hyvin vahvasti esille ongelma- ja ristiriitatilanteiden määrittelyyn ja niiden ilmenemisen määrään liittyen. Tähän koettiin olevan yhteydessä opettajan oma persoona ja luonne, valmiudet sekä toisaalta myös kunkin hetken mukainen vireystaso.

*Se on tietysti määritelmäkysymys, että minkä kukin ajattelee ristiriidaksi tai konfliktiksi (Riku, liikunnanopettaja).*

Gordon (2006) puhuu käyttäytymisen ikkunan hyväksymisrajasta (ks. s. 16), jonka asettuminen ikkunassa vaikuttaa siihen, minkälainen käyttäytyminen näyttää opettajalle kulloinkin hyväksyttävänä ja mikä ei-hyväksyttävänä. Opettajan oman persoonan, valmiuksien ja vireystason lisäksi tämän hermoviivaksikin kutsutun (Klemola 2009, 35) rajan paikkaan vaikuttavat myös muun muassa tilanteessa oleva toinen henkilö ja suhtautuminen häneen sekä ympäristö ja tilanne, jossa käyttäytyminen tapahtuu. (Gordon 2006, 53-58; Klemola 2009, 35.) Alla olevassa lainauksessa liikunnanopettaja Iivari kertoo, kuinka ongelmat saatetaankin nähdä eri tavalla toisesta henkilöstä tai tapahtumaympäristöstä riippuen.

*Kaikista ehkä kriittisin kanta on semmisiin oppilaisiin, jotka on äärimmäisen hyviä liikunnassa ja jotka hoitaa hommansa kaikin puolin hyvin, mutta ne ne tulee tekemää hommansa huonosti ja alisuoriutumaan ihan viimeisen päälle liikuntatunneille. - - Jos mennään Helsinkiin ja pyörähdetään siellä koulussa, ja opettaja sanoo, että no viikoittain, ni se on vaan määrittänyt sen ongelmarajan vähän toisella lailla. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

Seuraavissa kappaleissa avaan haastattelemieni opettajien kokemuksia ja tapoja suhtautua liikunnanopetuksessa kohtaamiinsa ongelma- ja ristiriitatilanteisiin. Esittelen nämä aineistosta nousseet tulokset kolmen kappaleotsikon avulla: *ongelma- ja ristiriitatilanteiden arkisuus, ongelma- ja ristiriitatilanteiden aiheuttamat tunteet ja niiden ilmaisu sekä kokemuksen ja oman kehittymisen vaikutus suhtautumiseen*. Kappaleotsikot muotoutuivat puhtaasti opettajien puheista esille nousseista merkityksenannoista.

*Ongelma- ja ristiriitatilanteiden arkisuus*. Haastatteleman opettajat kokivat liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet hyvin arkisiksi tapahtumiksi. He näkivät niiden ilmenemisen normaalina ihmisten välisessä toiminnassa, mihin myös liikunnan toiminnallisuus ja etenkin yläkoulussa murrosiän ilmiöt vaikuttavat lisäävästi.

*Täällä on monta sataa lasta ja paljo aikuisiakin, ni olisi se nyt ihan suorastaan ihme, jos ei mitään semmosta arkista vääntöä olisi (Iivari, liikunnanopettaja).*

*Ongelma- ja ristiriitatilanteiden aiheuttamat tunteet ja niiden ilmaisu*. Omaan suhtautumiseensa liittyen haastateltavat kertoivat myös hyvin avoimesti tunteista, joita kokevat ongelma- ja ristiriitatilanteen kohdatessaan. Vaikka suurin osa opettajista käytti negatiivissävytteisiä tundesanoja ongelma- ja ristiriitatilanteita kuvatessaan, niin toisaalta myös heidän suhtautumisensa haastaviin tilanteisiin arkisina tapahtumina näkyi heidän tuntemuksissaan. Nimittäin harva opettajista koki ottavansa ongelma- ja ristiriitatilanteet erityisen raskaasti tai henkilökohtaisesti.

*No kyllä ne on varmaan ikävimpiä (tunteita) silleen, et jos tulee joku semmonen ristiriitatilanne (Juho, luokanopettaja).*

*En mä koe sitä sillä tavalla raskaana asiana, niitä tulee. Mä jotenkin ajattelisin, että se on tietyllä tapaa väistämätöntä jossain määrin. (Riku, liikunnanopettaja.)*



Monien opettajien puheissa tuli hyvin vahvasti esille empaattisuus ja halu ymmärtää oppilaita. Siraisen (2010, 42-43) tutkimuksessa naisliikunnanopettajat kertoivat tunnistavansa oppilaista helpoiten vakavimmat ja pitkään jatkuneet kielteiset tunteet, jotka vaikuttivat herkästi myös opettajien omiin tuntemuksiin. Sama oli havaittavissa myös haastattemieni miesopettajien keskuudessa.

*Tulee jotenkin itsellekin sellane jännittynyt tai jotenkin hämmentynyt olo niistä tilanteista, tai ne jää jotenkin vaivaamaan mieltä, ne oppilaiden fiilikset (Riku, liikunnanopettaja).*

Aultman, Williams-Johnson ja Schutz (2009) huomasivat tutkimuksessaan opettajien suhtautuvan varauksella omien kielteisten tunteiden ilmaisuun. Vastaavaa oli havaittavissa omassa aineistossani, vaikka monet haastattemistani opettajista sanoivatkin opettajan saavan vapaasti ilmaista tunteitaan. Monet näistä lausahduksista pitivät kuitenkin sisällään myös täytesanoja, ajatuksia tai pohdintaa, jotka eräällä tavalla osoittivat sen, että tunteiden ilmaisua ei sovellu opettajan rooliin täysin itsestään selvyytensä.

*No joskus totta kai opettajakin on ihminen, että pahimmillaan oon kyllä itekki suuttunut ja ollut turhautunut (Iivari, liikunnanopettaja).*

*Kokemuksen ja oman kehittymisen vaikutus suhtautumiseen.* Kaikki tutkimukseeni osallistuneista opettajista kertoivat oman kokemuksen jollain tavalla vaikuttaneen heidän tapaansa suhtautua liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteisiin. Suurin osa opettajista kertoi opettajauransa ensimmäisinä vuosina kokeneensa liikunnanopetuksen haastavimmat tilanteet hyvin raskaasti, mutta myöhemmin työkokemuksen kartuttua tuntemukset niitä kohtaan ovat lieventyneet.

*Nyt ku on sitä kokemusta ja on nähnyt monta erilaista tilannetta, ni semmosen jännityksen tai hämmennyksen oheen saattaa tulla semmosia huvittuneitakin tunnetiloja tai ne väriytyy ehkä huumorillakin jotkut tilanteet (Riku, liikunnanopettaja).*

Rikun kertomus oman suhtautumisen muuttumisesta kertoo mielestäni itsevarmuuden ja oman ammattitaidon kehittymisestä. Yleisesti haastateltavat reflektoivatkin itseään ja oman ammattitaitonsa kehittymistä työkokemuksen ja opettajana kohtaamiensa ongelma- ja ristiriitatilanteiden myötä.

*Ehkä just tämmönen, et taito lukea niitä oppilaita on paljon parempi nykyään, eli ihan sen kokemuksen myötä (Elias, luokanopettaja).*

*Kyllä se (työkokemus) kaikessa kuitenkin tuo vähän perspektiiviä asioihin, että kaikki ei välttämättä oo niin suurta, miltä ne joskus tuntuu ja toisinpäin (Aapo, luokanopettaja).*

Vastoin muiden kokemuksia, luokanopettaja Juho sen sijaan kertoi omien tunteiden ja suhtautumisen jopa herkistyneen ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa työkokemuksen myötä. Juhon kommentit osoittavat hyvin vahvaa empatiaa oppilaita kohtaan, sillä hän kokee omien tunnetaitojen kehittymisen ja oppilaiden tunteiden tunnistamisen paranemisen aiheuttavan vahvempia tunteita myös hänessä itsessään.

*Ehkä vielä herkemmin tavallaan aistii niitä lasten tunnelmia ja tunteita siinä. Onko niitä sitten oppinut tai jotenkin kokenut sitten, en osaa selittää, mutta vois sanoa, että herkemällä tunteella ehkä vielä on tuossa. (Juho, luokanopettaja.)*

## 6 OPETTAJIEN TOIMINTA LIKUNNANOPETUKSEN ONGELMA- JA RISTIRIITATILANTEISSA

### 6.1 Ongelma- ja ristiriitatilanteiden ennaltaehkäiseminen

Haastattelemani opettajat kokivat pystyvänsä ennaltaehkäisemään ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntymistä. Tässä luvussa esittelen tähän liittyviä ja aineistosta nousseita tapoja seitsemän kappaleotsikon alla: *toimintatapojen avoimuus ja johdonmukaisuus, ilmapiirin turvallisuus, avoimuus ja yhteisöllisyys, ryhmädynamiikan huomioiminen, opettaja-oppilas –suhde, oppilaantuntemus sekä tuntirakenteen suunnittelu.*

*Toimintatapojen avoimuus ja johdonmukaisuus.* Ongelma- ja ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisemisessä tärkeintä on oman toiminnan johdonmukaisuus sekä kaikille selväksi tehdyt ja oikeudenmukaiset liikuntatunnin toimintatavat. Muutama opettaja kertoi myös koulun yhteisten selvien toimintamallien vähentävän ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntymistä.

*Kun on selkeet rajat, miten toimitaan, sen koko koulun yhtenäinen toimintamalli, ni sillo se on kaikille helppoa ja mukavaa. En mä tiedä semmosta oppilasta, joka haluaisi täysin rajattomat oikeudet, koska ei ne sitä kestä. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

Opettajien halu ja usko johdonmukaisiin toimiin näkyi myös siinä, että ongelma- ja ristiriitatilanteisiin halutaan puuttua ja ne pyritään selvittämään. Tällä nähtiin olevan samalla myös ongelmien ennaltaehkäisevä vaikutus. Paitsi, että opettajan johdonmukainen toiminta osoittaa oppilaalle, millainen käytös oikeasti on hyväksyttävää ja millainen ei-hyväksyttävää, niin sen koettiin myös osoittavan välittämistä oppilaille. Tämän avulla oppilaiden omien ongelmien nähtiin vähenevän, kun oppilaat huomaavat hänestä pidettävän huolta.

*Just se poika, jolla on elämässä varmaan aika paljon haasteita, ni nyt se tavallaan pääsi tietyn kynnyksen yli. Kun hänellä meinasi tulla stoppi, ni mä luulen, että me mennään koko kevät nyt tosi hyvin, just tämän pienen prosessin takia. (Elias, luokanopettaja.)*

*Ilmapiirin turvallisuus, avoimuus ja yhteisöllisyys.* Opettajat kokivat yleisesti pystyvänsä vähentämään ongelma- ja ristiriitatilanteita ilmapiirin turvallisuuteen ja avoimuuteen panostamalla. Ilmapiiri nähtiin koko luokan tai opetusryhmän yhteisenä asiana, johon oman osansa toivat niin oppilaat kuin opettajatkin. Tämän vuoksi opettajien tulisi antaa tilaa myös oppilaille.

*Jos halutaan joitakin asioita, ni yhdessä ajatellaan, et mikä vois olla hyvä ratkaisu tähän. Et se ilmapiirin rakentaminen on ollut osa tätä ongelmattomuutta. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

Joidenkin haastattelemini opettajien kokemusten mukaan luokan tai opetusryhmän ilmapiirin lisäksi myös koko koulun yhteinen ilmapiiri ja toimintakulttuuri vaikuttavat ongelma- ja ristiriitatilanteiden ilmenemiseen. Liikunnanopettaja Iivari nostikin koulun yhteisöllisen ja oppilaita osallistavan kulttuurin ensiarvoiseen asemaan.

*Oppilaat on ite koonnut kaikki pingispöydät, mitä meillä täällä on, ja me ollaan rakennettu iso frisbeegolfrata täysin oppilasvoimin. Yhtään ilkeävaltaa näitä asioita kohtaan ei ole tullut. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

Luokanopettajat kokivat, että he pystyivät havainnoimaan luokan yleistä ilmapiiriä erityisen hyvin. Kun he viettävät päivässä useamman tunnin samojen oppilaiden kanssa, niin he pystyvät tarkkailemaan ilmapiiriä ja mahdollisesti ennaltaehkäisemään omilla toimillaan ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntymisen.

*Jotenkin luokan yleisestä ilmapiiristä siinä tuntien aikana ja muutenkin, kun ollaan aika tiiviisti tekemisissä samoissa soluissa kaikki luokat, ni pystyy sen tilanteen kyllä aistimaan (Juho, luokanopettaja).*

*Ryhmädynamiikan huomioiminen.* Toisaalta ryhmän rakenteen ja dynamiikan koettiin olevan vahvasti yhteydessä liikunnanopetuksen ilmapiiriin, ja sitä myötä myös ongelmien ilmenemiseen. Opettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan ongelma- ja ristiriitatilanteiden määrään ryhmädynaamiset ilmiöt huomioimalla. Luokanopettaja Aapo nostaa tämän suhteen esille myös kollegiaalisen yhteistyön tärkeyden.

*Me ollaan kollegojen kanssa tuttuja ja pystytään jakamaan ryhmiäkin. - - Jos nyt jotkut oppilaat ei ole valtavan hyviä keskenään pelaamaan tai jotain muuta tai on varsinaisesti jopa jonkinlaisesti huonoissa väleissä, ni me pystytään jo etukäteen ryhmittelyllä ennaltaehkäisemään niitä. (Aapo, luokanopettaja.)*

*Opettaja-oppilas –suhde.* Myös opettaja-oppilas –suhteen välittömyys nähtiin ilmapiirin turvallisuuteen myönteisesti vaikuttavaksi tekijäksi. Molnarin ja Lindquistin (1994, 116) mukaan tämän huomioiminen luetaankin epäsuoraksi ongelmanratkaisumenetelmäksi, joka on osa ekosysteemistä lähestymistapaa. Etenkin luokanopettajat kokivat pystyvänsä vaikuttamaan siihen paremmin kuin liikunnanopettajat, koska he toimivat samojen oppilaiden kanssa pidemmän aikaa. Liikunnanopettaja Iivari taas kertoi haluavansa parantaa suhdettaan oppilaisiin luomalla heihin kontakteja myös liikuntatuntien ulkopuolella.

*Että mä en ookkaan opettaja, joka on opettajahuoneessa, vaan mä oon opettaja ja aikuinen, joka on tuolla käytävillä, ja muhun suhtaudutaan tuttavallisesti ja ystävällisesti koko ajan (Iivari, liikunnanopettaja).*

*Oppilaantuntemus.* Opettaja-oppilas –suhteen yhtenä ulottuvuutena voidaan pitää oppilaantuntemusta. Tämä nousikin kaikkien opettajien puheista selvästi esille yhtenä heidän työtään helpottavana ja ongelma- ja ristiriitatilanteiden ilmenemistä vähentävänä tekijä. Opettajat kertoivat oppilaantuntemuksen auttavan monissa opetus-oppimisprosessiin liittyvissä tekijöissä muun muassa tuntirakenteen suunnittelusta ryhmien jakoon ja oppilaan yksilöllisestä kohtaamisesta ilmapiiriin havaitsemiseen.

*Se heijastuu tietysti jokaiselle tunnille, et me ollaan se sama ryhmä ja mä oon siinä niiden opettaja. Silloin ristiriitojen syntyminen on aina pienempää. (Elias, luokanopettaja.)*

Yleisesti luokanopettajat kokivat oppilaantuntemuksensa paremmaksi kuin liikunnanopettajat. Toisaalta liikunnanopettajat tarvitsivat kollegiaalista yhteistyötä, jotta he tuntisivat paremmin oppilaansa ja sitä kautta pystyisivät ennaltaehkäisemään ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntymistä. Liikunnanopettaja Iivari näki myös hyviä puoli siinä, että hän tapaa oppilaansa vain liikuntatunnilla. Hän uskoi sen auttavan oppilaan välittömässä ja avoimessa kohtaamisessa.

*Toisaalta mun on helpompi antaa niiden poikien ja lasten yläkoululaisten lasten olla sellasia kuin on siellä liikuntatunnilla, kun mä en koko ajan mieli, että niinnii mutta sulla on kuitenkin tämmönen toinen puoli, mikä mua jo vähän etukäteen ärsyttää (Iivari, liikunnanopettaja).*

*Tuntirakenteen suunnittelu.* Huolellisesti suunnittelulla liikuntatunnilla esiintyy vähemmän ongelma- ja ristiriitatilanteita kuin suunnittelemattomalla tunnilla (Grout & Long 2009, 51). Liikunnanopettaja Iivari kertoikin pyrkivänsä ehkäisemään ongelmia tunnin didaktiikka pohtimalla ja pedagogisia ratkaisuja soveltamalla.

*Tämmösiä periaatteessa piiloratkaisuja siihen, että miten se pallo ei oikeasti pompi. Jos se on sylissä lattialla, istut pallon kanssa, ni sitä palloa on vähän vaikeampi pomputtaa enää niin kovaa, et se häiritsis jotain. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

## **6.2 CASE 1 – Opettajan toiminta, kun opettajalla itsellä on ongelma**

Opettajan toimintaa varsinaisissa jo syntyneissä ongelma- ja ristiriitatilanteissa selvitin haastattelurunkoon kehitettyjen esimerkkitalanteiden (ts. case) avulla. Nämä case-tilanteet perustuvat Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunan jaotteluun erilaisista opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen ongelmatilanteista. Lisäksi niiden muodostamisessa käytin apuna Talvion ja hänen kollegoidensa (2012) tutkimuksessa kehitettyä DCI-mittaria (ks. s. 31). Toisaalta näiden case-tilanteiden jaottelu kolmeen erilaiseen tapahtumaan sai tukea myös omasta aineistostani, kuten luvusta ”Liikunnanopetuksen moninaiset ongelma- ja ristiriitatilanteet” (luku 5.1) käy ilmi.

Ensimmäisessä esimerkkitalanteessa mallinnettiin tilannetta, jossa opettaja itse kokee jonkin tilanteen tai tapahtuman ongelmaksi. Gordonin (2006) vuorovaikutusmallissa uskotaan ongelmaan tarttuvan minäviestin tehoavan tämänkaltaisissa ongelmatilanteissa. Haastattelutilanteessa kuvasin haastateltaville case-tilanteen seuraavalla tavalla:

*Liikuntatunnin aiheena on koripallo. Annat oppilaille tunnin alussa ohjeen, että pillin vihellyksen jälkeen pallo pidetään aina käsissä. Tästä huolimatta yksi oppilaistasi jatkuvasti pomputtaa palloa sinun yrittäessäsi kertoa ohjeistuksia seuraavaan harjoitteeseen. Miten toimitisit ja mitä sanoisit oppilaalle tässä tilanteessa?*

*Ongelmaan tarttuvan minäviestin käyttö.* Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimuksessa liikunnanopettajaopiskelijat kokivat ongelmaan tarttuvan minäviestin toimivaksi tavaksi kohdata opettajan tarpeiden täyttymistä häiritsevää oppilaan käyttäytymistä. Omaan tutkimukseeni osallistuneille opettajille minäviesti oli Gordonin (2006) vuorovaikutusmallin taidoista

tutuun. Muutama opettajista kertoi myös käyttävänsä sitä esimerkkitapauksen kaltaisissa ongelmatilanteissa.

*Siinäkin tietysti sitten hyvä vielä, jos sanoo sen minäviestinä, että mä en pysty antaa ohjeita, jos sä pompotat sitä palloa (Elias, luokanopettaja).*

Kuusela (2005, 99) huomasi väitöstutkimuksessaan oppilaiden ymmärtävän paremmin oman käyttöksensä vaikutukset, kun opettajat olivat käyttäneet minäviestiä ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttuessaan. Omien haastateltavieni kertomuksissa tuli myös todella selvästi esille opettajien halu puuttua ongelmiin tavalla, joka ohjaisi ja opettaisi oppilaita ymmärtämään ongelmaan puuttumisen syyt. Opettajat kokivatkin, että useasti oppilaat kyllä ymmärtävät ja tiedostavat käyttäytyvänsä häiritsevästi.

*Että sais sen oppilaan sanomaa itse ne yksinkertaisetkin asiat, et okei huomasin ja no en ajatellut ja en kuunnellut (Iivari, liikunnanopettaja).*

*Oppilaan kahdenkeskinen kohtaaminen.* Opettajat kertoivat tarttuvansa ongelmaan ensin yleisesti koko ryhmän edessä omia tunteita ilmaisemalla, ohjeista muistuttamalla tai muista oppilaista tulevan vertaispalautteen voimalla. Jos ei tämä tehoa, niin haastateltavat kertoivat turvautuvansa kahdenkeskiseen keskusteluun oppilaan kanssa. Luokanopettajat kertoivat laittavansa oppilaan myös hetkeksi aikaa sivuun tunnin toiminnasta, jos häiritsevä käyttäytyminen toistuu usein.

*Yleensä sit se tilanne aina siinä muiden edessä ja siinä kahdenkesken, ni se on vääjäämättä aina erilainen. Et sitte rupee löytyy sitä kuunteluakin tai ymmärrystä. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

*Meeppäs nyt vähäks aikaa tohon istumaa. Kerro sitten, ku tiedät, että nyt homma rupee onnistumaan. (Juho, luokanopettaja.)*

*Pedagogis-didaktiset ratkaisut.* Niin luokanopettajien kuin liikunnanopettajienkin puheessa tuli myös ilmi erilaiset pedagogis-didaktiset ratkaisut, joilla he tarttuvat ongelmaan. Monet opettajista kuvailivat näitä piiloratkaisuiksi, joilla he pystyvät ongelman poistamaan.

*Voisko hän näyttää vaikka jonkun suorituksen siinä, että no ku sulla nyt kerran on, ni haluatko näyttää jonkun mallisuorituksen tai muun muille, ku kerran pallo on niin elävästi käsissä (Juho, luokanopettaja).*

### **6.3 CASE 2 – Opettajan toiminta oppilaiden välisessä ristiriidassa**

Toisessa esimerkkitapauksessa haastateltavia pyydettiin kertomaan omia toimintatapojaan, kun kahden oppilaan välille syntyy ristiriita. Gordonin (2006) Toimiva Koulu -teoksessa käytetään molemmat voittavat -ongelmanratkaisumenetelmää opettajan ja oppilaan välisissä tarveristiriidoissa. Se on kuitenkin sovellettavissa myös tämän kolmannen esimerkkitapauksen kaltaisiin tilanteisiin, joissa opettaja on selvittämässä oppilaiden välille syntynyttä jännitettä.

*Liikuntatunnilla pelataan polttopalloa, ja pelitilanteessa kaksi oppilaistasi alkaa riidellä ja käyvät toisiinsa käsiksi. Tämä ei ole ensimmäinen kerta, kun samat oppilaat riitelevät keskenään. Miten toimisit tässä tilanteessa ja mitä sanoisit oppilaille?*

*Ratkaisu yhdessä oppilaiden kanssa.* Siraisen (2010, 54) haastatteleminen naisliikunnanopettajien tavoin myöskään omaan tutkimukseeni osallistuneet opettajat eivät kokeneet käyttävänsä varsinaista molemmat voittavat -menetelmää, ja suurimmalle osalle se oli myös käsitteenä vieras. Opettajien kertomuksista kävi kuitenkin ilmi, että varsinaisessa ristiriidan selvittelyvaiheessa he pyrkivät kuulemaan ongelmatilanteen molempia osapuolia ja heidän tarpeitaan, mikä korostuu myös molemmat voittavat -menetelmässä (Gordon 2006, 288-300).

*Molempien mielipidettä useesti kysyn, et jos mulla ei opettajana varsinkaan hirveen selkeetä kuvaa siitä oo, että mitä tapahtu, mut siitä huolimatta, vaikka mä olisin nähnytkin sen ihan hyvi, ni sitten kysyn yleensä molempien mielipiteen (Riku, liikunnanopettaja).*

Haastattelemani opettajat korostivat, että ongelman selvittelyn, keskustelun ja molempien kuulemisen päätteeksi ongelmanratkaisussa oli päästävä myös jonkinlaiseen päätökseen tai sopimukseen tulevaisuutta silmällä pitäen. Siraisen (2010, 56) tutkimuksessa opettajat eivät kokeneet yhdessä oppilaiden kanssa tehtyjä sopimuksia tehokkaaksi ongelmanratkaisumenetel-



mäksi, koska sopimusten taustalla paistoi liian vahvasti opettajan tarve omien tai koulun normien noudattamisesta. Luokanopettaja Eliaksen mielestä päätös onkin tehtävä yhdessä oppilaiden kanssa oppimisen näkökulmasta heidän omia ajatuksiaan hyödyntäen.

*Yhdessä mietitään, et miten tällasessa tilanteessa kuuluis toimia. - - Että no saako semmosta sanoa, ja miten semmoseen kuuluis reagoida, ja käydään nämä läpi. (Elias, luokanopettaja.)*

*Tunnetaitojen hyödyntäminen.* Ennen varsinaista tilanteen selvittelyä ja päätöksen tekemistä, opettajat kertoivat akuutin tilanteen rauhoittamisen olevan tärkeää. Monien puheissa nousi esille opettajan tunnetaitojen merkitys, kun mahdollisesti kiihtyneessä tilanteessa oli huomiotava sekä omat että oppilaiden tunteet.

*Tietysti fyysisessä kontaktissa ekahan on se, että erottelet oppilaat toisistaan. Yrität pysyy itse rauhallisena, jotta tavallaan se levottomuus ei tartu tai mene lisää. (Aapo, luokanopettaja.)*

*Tulee käytettyä varmaa aika kovaakin ääntä (tilanteen rauhoittamiseksi). Se sokkivaikutus on semmonen aika tärkeä, että oppilaat saa vähän säikähtää siinä, jolloin esimerkiksi lyönti saattaa jäädä tekemättä. (Elias, luokanopettaja.)*

Myös tämän akuutin ongelmanratkaisuvaiheen jälkeen opettajat kokivat hyödyntävänsä tunnetaitoja. Opettajat kertoivat muun muassa istuttavansa oppilaita liikuntasalin sivuun seuraamaan toimintaa tai poistavan hetkeksi kokonaan tunnilta rauhoittaakseen oppilaille ristiriidassa syntyntä tunnekuohua ennen tilanteen selvittämistä.

*Jos oikeasti ollaan menty rajan yli, ni kaikista viimeinen vaihtoehto on se, että sä rupeet oppilaalta vaatimaan anteeksipyyntöä. Se ei sitä halua itse tehdä. Siihen kannattaa antaa pikkusen aikaa, et rauhoittuisi se tilanne. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

*Tilanteen jälkeiset toimenpiteet.* Tilanteen ja tunnin jälkeisinä toimenpiteinä opettajat mainitsivat vielä tapahtuneen dokumentointiin ja informaation eteenpäin välittämiseen liittyviä asioita.

Etenkin liikunnanopettajat kokivat, että mahdollista oppilaiden välistä pitkäaikaisempaa risti-riitaa tulisi selvittää tarkemmin vielä tunnin jälkeen joko hänen itsensä toimesta tai oppilaiden luokanvalvojaa tai rehtoria tilanteeseen konsultoiden.

*Mä oon vanhemmille soittanut aina molemmille. Sitten jos on tämmöistä uhkatilannetta ollut, ni on täytetty tämmönen vaaratilannelappu, et on dokumenttia siitä - - Kuinka vakava se on, ni meneekö se asia eteenpäin rehtoreille. (Simo, liikunnanopettaja.)*

#### **6.4 CASE 3 – Opettajan toiminta, kun oppilaalla on ongelma**

Kolmannessa esimerkkitilanteessa pyrin mallintamaan liikunnanopetuksen tilannetta, jossa oppilaalla on jokin ongelma. Pyysin haastattelemiani opettajia kertomaan, miten he toimisivat seuraavanlaisessa tilanteessa:

*Yksi oppilaistasi tulee ennen liikuntatunnin alkua luoksesi ja kertoo mahansa olevan kiipeä, minkä vuoksi hän ei pysty osallistumaan tunnille. Miten toimisit ja mitä sanoisit oppilaalle tässä tilanteessa?*

*Kuunteleminen.* Tällaisissa tilanteissa Gordonin vuorovaikutusmallissa suositellaan käytettävän auttamiskykyä tehostavia kuuntelun keinoja sekä erityisesti aktiivista kuuntelua (Gordon 2006, 90-94). Vaikka aktiivinen kuuntelu ei varsinaisesti noussut opettajien puheissa käsitteenä tai yksittäisenä taitona esille, niin taidon pohjana oleva halu ymmärtää oppilasta ja selvittää hänen todellisia tuntemuksiaan näkyi myös haastattelemieni opettajien kertomuksissa. Kuuntelun tärkeys oppilaiden ongelmien selvittämisessä huokui opettajien puheissa.

*Yleensä tämmöset asiat selviää, että monella on vähän sattunut jalkaan ja nilkkaan, ni niitten pitää oikeastaan päästä kertomaan se. - - Pojilla varsinkin menee tosi usein niin, että ne oireet vähenee, kun saa sen asian ilmoille sanoa. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

Kuuntelemisen on osoitettu olevan myös hyvä tapa osoittaa välittämistä oppilaita kohtaan (Virta & Lintunen 2009). Tästä huolimatta opettajat kokevat useasti huolta oman aikansa ja jaksamisensa riittämisestä kuuntelulle (Kuusela 2005, 96). Myös liikunnanopettaja Iivari näki nykypäivän opettajan kiireet rajoittavan oppilaiden huomioimista kuuntelemalla.

*Nykypäivän opettajan rooli on kieltämättä semmonen, että se täytyy opetuksen lisäksi kaikesta muusta ja et kuka täällä koulussa ehtii kuuntelemaan, ni siihen pitäisi jotenkin pystyä ohjaamaan ehkä opettajia enempi. Sitten myöskin siihen pitäisi löytyä sitä aikaa. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

*Ymmärtävä opettaja.* Sirainen (2010, 50) huomasi tutkimuksessaan oppilaiden ongelmien päättyneen yleensä hyvin myönteisesti, kun tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat olivat lähestyneet oppilaita ymmärtämisen kautta. Omassa tutkimuksessani oppilaan ymmärtämiseen pyrkivästä kohtaamisesta kertoivat haastateltavien toimintatavat, joissa he osoittivat empaattisuutta oppilasta kohtaan, kyselivät enemmän oppilaan voinnista tai pohtivat yhdessä oppilaan kanssa, miten oppilas voisi osallistua tuntityöskentelyyn.

*Toteisin, että onpa harmi, että sulla on maha kipeä. Kyselisin vähän, että mistä se on menny, että osaatko sanoa, että onks se ollu pitkään. (Riku, liikunnanopettaja.)*

*Opettajan joustavuus.* Haastattelemani opettajat kokivat myös opettajan joustavuuden olevan tärkeää kohdattaessa oppilaiden ongelmia. Haastateltavien mukaan opettajan joustavuuden osoittamistapoja ovat esimerkiksi rohkaisu, kannustus, auttaminen tai muunlainen luottamuksen osoitus.

*Jos tuntuu, että pystyt lähtee, ni tuuhan mukaan toimintaan, mutta jos tuntuu et ei, ni katteleppa sitten sivusta. - - Luottamus tavallaan säilyy molemmin puolin. Että ei aina-kaan pomottamaan mukaan, et kyllä se nyt vaan on yritettävä. (Juho, luokanopettaja.)*

*Oppilaan kanssa tehty sopimus.* Luokanopettaja Juho kertoi omassa esimerkissään oppilaasta, jonka ongelmana toisinaan olivat aggressiivisuutena ilmenevät tunnepurkaukset. Juho tunsu hyvin oppilaansa ja tiesi oppilaan oman ongelman muodostuvan pahimmassa tapauksessa myös opettajan ja koko luokan ongelmaksu. Tämän vuoksi Juho oli päättänyt tehdä oppilaan kanssa sopimuksen tavoista, joilla toimitaan, kun aggressiivinen tunne valtaa oppilaan mielen. Menetelmänä Juhon tapa toimia muistuttaakin hyvin paljon Greenen (2008) yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua.

*Mun luokal on yks semmonen jopa aggressiiviinen kaveri. Hänen kanssaan on esimerkiksi sovittu, että jos rupee mielikohmaa niin paljon, et on parempi vetäytyä sitten kokonaan pois, jopa ilmoittaa, että lähtis kotiin ennen, ku käy kenenkään kiinni. (Juho, luokanopettaja.)*

*Käytäntöihin perustuva toiminta.* Oppilaiden ja tilanteen yksilöllisen ymmärtämään pyrkivän kohtaamisen lisäksi opettajat kertoivat toimivansa tällaisissa tilanteissa usein myös oppilaillekin selvien, jopa koko koulun yhteisten käytäntöjen mukaan. Opettajat esimerkiksi vaativat kyseisen case-esimerkin kaltaisissa tilanteissa aina vanhempien vahvistusta poissaololle tai ohjasivat oppilaan kouluterveydenhoitajalle.

*Mullahan on sellanen (käytäntö), et jos on tämmönen este tai muu ja varsinki, jos se on etukäteen tiedossa, ni sitten joko wilma-viestillä vanhemmilta tai lappu mukaan (Simo, liikunnanopettaja).*

*Meillähän on sellanen täällä käytäntö, että terkkari tarkistaa, terkkari määrittelee sen, että onko oppilas oikeasti kipeä, ja hän hoitaa ilmoittamisen kotiin (Aapo, luokanopettaja).*

Käytäntöihin perustuvassa ongelman kohtaamisessa opettajat korostivat toimintatapojen johdonmukaisuutta ja perusteltavuutta. Toisaalta liikunnanopettaja Iivari halusi toimintatavoillaan varmistaa sen, että yhteistyö, yhteydenpito ja informaation kulku kodin ja koulun välillä pysyy molemmin puolisena.

*On vanhempien velvollisuus huolehtia tästä asiasta, että jos on lapsi kipee, se ei pysty liikkumaan, ni sieltä pitää vähintään olla vanhemmilta kertomus. - - Olisi kiva, että vanhemmatkin tietää, et sul on tällanen mieli, et ootko kotona jutellut. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

## 7 OPETTAJIEN TOIMINNAN TAUSTALLA OLEVAT TEKIJÄT

### 7.1 Opettajien toimintaa ohjaavat opetusfilosofiset ajatukset

Haastatteluissa pyrin pääsemään opettajien toiminnan taustalla piileviin tekijöihin kyselemällä muun muassa heidän arvoistaan, kasvatuseriaatteistaan sekä ongelma- ja ristiriitatilanteiden ja niiden ratkaisemisen aiheuttamista tunteista. Omassa väitöstutkimuksessaan Penttinen (2003, 24-25) puhuu opettajan omasta käytännöllisestä teoriasta, josta hän käyttää käsitettä opetusfilosofia. Rähä (2005, 8) kutsuu tätä opettajan toimintaa ohjaavaksi ja helpottavaksi käyttöteoriaksi.

Froidurot ja Klemola (2015) tutkivat erityisopettajien toimintatapoja haastavissa tilanteissa. He jakoivat toimintatapojen taustalla olevat tekijät sekä opettajien toimintatavan käyttöteorian kolmeen heidän aineistostaan merkitykselliseksi nousseeseen ryhmään: luottamuksellinen ja välittävä vuorovaikutussuhde oppilaan kanssa, kasvatuksellinen ote, sekä oppilaantuntemus (Froidurot ja Klemola 2015, 42). Hyvin pitkälti samanlaisia linjauksia pystyin tekemään myös omien haastateltavieni puheista. Tulevissa kappaleissa avaan haastattelemini opettajien opetusfilosofisia ajatuksia seuraavin kappaleotsikoin: *välittävä opettaja, tunteva opettaja, oppilaantuntemus ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa, kasvatuksellinen ote, opettajan ehdottomuus sekä opettajan arvot ja rooli.*

*Välittävä opettaja.* Yleisesti tutkimukseeni osallistuneet opettajat pitivät ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisesta hyvin merkityksellisenä. Vaikka he myönsivät, että ihan kaikkiin liikunnanopetuksen tohinoissa tuleviin kolhuihin ja pienempiin ongelmiin on toisinaan turhakin puuttua, niin varsinaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita he eivät jättäisi ratkaisematta. Monet haastattelemistani opettajista kuvailivatkin ongelmiin puuttumisen ja niiden ratkaisemisen olevan välittämistä, jonka koettiin olevan opetus-oppimisprosessin ytimessä.

*Nämä on niin hirveen tärkeitä nämä oppilaat itselle. Et tavallaan haluaa niille vaan parasta. Haluaa, että he kokee onnistumisia. - - Pitää puuttua, koska sillä tavalla osoittaa sen, että välittää niistä oppilaista. (Elias, luokanopettaja.)*

*Mä ajattelin sen niin, että ne oppilaat on mun sellasia lähityötovereita. Sitte jos mulla on siinä mun työympäristössä semmosia ristiriitatilanteita jatkuvasti, mitkä mua jotenki häiritsee, ni se on mulle tosi raskas työympäristö. (Riku, liikunnanopettaja.)*

*Tunteva opettaja.* Monet opettajista kertoivat oppilaan pahan olon tai jostain tilanteesta jäävän jännitteen vaikuttavan myös opettajan omaan henkiseen ja emotionaaliseen tasapainoon. Tämän vuoksi ongelma- ja ristiriitatilanteet halutaan ratkaista.

*Jos on joku selvittämätön juttu, ni sit sä näetki sitä oppilasta vasta viikon päästä, ni sit sä saatat jotakin juttua pyöritellä siinä, että jäiköhän sitä vaivaamaan se, et mitä siellä tunnilla tapahtui. (Riku, liikunnanopettaja.)*

Toisaalta ongelma- ja ristiriitatilanteiden puuttumiseen vaikuttaa myös niiden ratkaisemisesta syntyvät tunteet. Vaikka itse ongelman ratkaisuprosessiin ryhtymisen monet opettajat kokivat raskaaksi ja työlääksi, niin kaikki opettajat kuvailivat ongelman ratkaisun aiheuttamia tunteita hyvin myönteisillä tunnesanoilla. Opettajien empaattisuus näkyi tässäkin sen suhteen, että monien mielestä parhaimpia tunteita aiheutti tilanteet, joiden jälkeen he huomasivat oppilaan olevan selvästi hyvävoimaisempi.

*Ensin tuntu, et voi ei, et tämmöseen pitää mennä. Mutta se onneks meni hyvin ja lyhyesti, jolloin se ei jää vatvoutuu, vaan päästään nopeasti ratkaseen se ongelma. - - Koko keskiviikon ja eilisen sillä pojalla oli selvästi hyvä olo, ni sitten itelle tulee siitä hyvä olo. (Elias, luokanopettaja.)*

*Oppilaantuntemus ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa.* Erityisopettajat kokivat ennen kaikkea oppilaantuntemuksen olevan avainasemassa niin ennaltaehkäisevänä tekijänä kuin myös haastavien tilanteiden akuutissa ratkaisemisessa (Froidurot & Klemola 2015, 45). Tässä tutkimuksessa nostin jo aiemmin esille oppilaantuntemuksen ennaltaehkäisevän vaikutuksen. Haastattelemini opettajien puheista nousi kuitenkin niin ikään sen vaikutus varsinaisten jo ilmenneiden ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa.

*Just se, että sä lähet vaikka kuuntelemaan sitä oppilasta mieluummin ja kyselemään sen ajatuksia vai lähetkö sä enemmän ohjaamaan sitä ite tai kertomaan niistä omista ajatuksista siinä, että mikä se on se reitti (Riku, liikunnanopettaja.)*

*Kasvatuksellinen ote.* Niin haastattelemistani luokanopettajista kuin liikunnanopettajistakin huokui halu ymmärtää, kasvattaa ja opettaa oppilaitaan. Siksi ongelma- ja ristiriitatilanteet ja niiden ratkaisutavat nähtiin merkityksellisinä. Etenkin liikunnanopettajat näkivät ne oivina tilaisuuksina opettaa nuorille itsereflektiota.

*Semmonen pieni reflektionäkökulma sille oppilaallekin, että en mä suoraan tykitä sille nyt jotain sanktiota tai ratkaisua siihen, vaan jotenkin vois herätellä sen sitä ajattelua (Riku, liikunnanopettaja).*

*Opettajan ehdottomuus.* Äskeisessä lainauksessa esitetyn Rikun kokemuksen tavoin sanktiot, rangaistukset ja kaikenlainen opettajan ehdottomuus koettiin yleisesti opettajien keskuudessa huonoiksi ja vanhanaikaisiksi tavoiksi ratkaista ongelmia. Yleensäkin opettajat puhuivat hyvin vähän seuraamuksista, mikä osaltaan varmasti osoittaa niiden vähäisestä käytöstä.

*En mä enää oikeen hirveesti itekään usko näihin jälki-istuntoihin ja muihin, sen semmoseen muutosta tekevänä vaikutukseen (Aapo, luokanopettaja).*

*Opettajan arvot ja rooli.* Opettajien arvoista selvimmin esille nousivat oikeudenmukaisuus, tasapuolisuus, rehellisyys ja toisen kunnioittaminen. Samojen arvojen kautta he lähestyivät myös liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteita. He korostivat opettajan pystyttävä olemaan tilanteissa myös luonteva, ja toisaalta tarvittaessa myös tiukka ja jämäkkä.

*Sellanen tiukka, kunhan oot tasapuolinen ja oikeudenmukainen (Aapo, luokanopettaja).*

## **7.2 Opettajien valmiudet liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen**

Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivat omaavansa hyvät valmiudet kohdata liikunnanopetuksessa ilmeneviä ongelma- ja ristiriitatilanteita, mikä näkyi myös heidän levollisena ja rentona suhtautumisena ongelma- ja ristiriitatilanteiden ilmenemiseen. Opettajat luettelivat valmiuksiensa kehittymiseen useita tekijöitä, joista merkittävimmät olen koonnut tähän lukuun seuraavien kappaleotsikoiden avulla: *työkokemuksen vaikutus, oma persoona ja muu elämäkokemus, valmennus- ja harrastustaustan vaikutus sekä koulutuksen vaikutus.*

*Työkokemuksen vaikutus.* Saloviidan (2008, 30) mukaan kokeneiden opettajien tunneilla on vähemmän häiriökäyttäytymistä kuin kokemattomien opettajien tunneilla. Myös haastattelemi opettajat nostivat työkokemuksen merkityksellisimmäksi tekijäksi omien valmiuksiensa kehittymisen suhteen.

*Ehkä se on vahvistunut ehdottomasti tässä työn aikana, että jos vertaan sitä vaikka opiskelujen päättämiseen hetkeen, ni varmasti on nyt paremmat valmiudet ku silloin (Riku, liikunnanopettaja).*

Kokemuksestaan puhuessaan opettajat eivät viitanneet kuitenkaan ajalliseen kokemukseen omaan ikään tai työkokemusvuosiin liittyen, vaan nimenomaan työkokemukseen liittyvään oppimiseen. Haastateltavat korostivatkin kehittyneensä valmiuksissa parhaiten työssä kohtaamiensa tilanteiden ja erilaisten ihmisten myötä.

*Aina se, et ko sä kohtaat nimeomaan erilaisia ristiriitatilanteita, erilaisia oppilaita, ni siitä tavallaan karttuu pikku hiljaa semmosta, että huomaa, miten niissä (ongelma- ja ristiriitatilanteissa) ois hyvä toimia (Elias, luokanopettaja).*

*Oma persoona ja muu elämäkokemus.* Työkokemuksen lisäksi opettajat kertoivat myös oman persoonan, luonteen ja ihmiskäsityksen vaikuttaneen omien valmiuksiensa muodostumiseen. Myös omassa perheessä saadut kokemukset sekä opiskelun merkitys nousivat opettajien puheissa esille. Muutamat opettajista korostivat työyhteisön ja kollegiaalisen yhteistyön vaikutusta valmiuksien kehittymiseen.

*Myös se kollegoiden kanssa keskusteleminen siitä, miten joku näkee jonkun oppilaan tai tilanteen, niin siinä se, että sä saat toisen, kolmannen mielipiteen niin se on aika arvokasta (Aapo, luokanopettaja).*

*Valmennus- ja harrastustaustan vaikutus.* Luokanopettajien ja liikunnanopettajien valmiuksiin vaikuttaneiden tekijöiden välillä oli merkittävä eroavaisuus, sillä luokanopettajat nostivat esille myös oman valmennus- ja harrastustaustansa merkityksen. He kertoivat, että kosketus urheilumaailmaan oli antanut heille erilaisia tilanteita kohdattavaksi ja toisaalta myös näkökulmaa liikunnan kilpailullisemmasta puolesta.



*Varmaan se on vielä yks semmonen, että siin on tavallaan pystynyt yhdistää sitä kilpailua, urheilua ja sitten taas tämmöstä kasvatuksellista urheilua, että nähnyt vähän molempia puolia (Juho, luokanopettaja).*

*Koulutuksen vaikutus.* Kukaan haastattelemistani opettajista ei kertonut itse käyneensä työn aikana tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksissa koulun yhteisiä koulutuksia lukuun ottamatta. Myös opettajankoulutuksen vaikutusta omiin valmiuksiin ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisen suhteen pidettiin hyvin vähäisenä. Aiemmissa tutkimuksissa opettajankoulutuksen antamiin yleisiin opettajan valmiuksiin on oltu tyytyväisiä (Huhtiniemi 2011), mutta koulutuksen antamia valmiuksia ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiselle on pidetty riittämättöminä (Hämäläinen & Sarkkila 2003; Puustinen 2010). Haastatteleman opettajat pitivätkin nykypäivän kouluarjen ja opettajankoulutuksessa saamansa kuvan todellisuudesta varsin erilaisina.

*Tämmösten ihmisten kohtaaminen ja yhteistyötaitojen kehittäminen, ni niitä saisi kyllä piru vie opettaa siellä ja painottaa sitä hommaa. Siihen se juttu ratkee, vaikka olisit kuinka loistava opettaja, mut jos sä et pysty ratkoo ongelmatilanteita mutkattomasti, ni sillo tulee raskasta siitä työnteosta. (Iivari, liikunnanopettaja.)*

Sirainen (2010, 82) päätyi omassa tutkimuksessaan siihen tulokseen, että opettajankoulutuksessa olisi lisätarvetta tunne- ja vuorovaikutuskoulutukselle. Niin ikään Harmasen (2015) tutkimusaineistosta kävi ilmi, ettei liikunnanopettajakoulutuksessa koettu opittavan riittävästi ihmissuhdetaitoja. Myös haastatteleman opettajat toivoivat opettajankoulutukseen lisää tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta, sillä sen uskottiin antavan valmistuville opettajille enemmän valmiuksia ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiselle. Osa opettajista kertoikin havahtuneensa vasta työelämässä, kuinka merkityksellisiä asioita yksittäisen oppilaan kohtaaminen sekä opettajan ja oppilaan välille syntyvä vuorovaikutussuhde ovat. Jotkin opettajista taas uskoivat, että jos opettajankoulutuksessa annettaisiin parempia valmiuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoista, myös lasten ja nuorten tunneongelmien kohtaaminen helpottuisi.

*Se ei ehkä silloin (opintojen aikana) kaikissa ulottuvuuksissa auennut ihan kunnolla, mutta kyllä sen sen merkityksen ymmärtää tässä työssä kyllä (Riku, liikunnanopettaja).*

*On paljon lapsia, joilla ei oo minkäänlaisia, siis alkeellisiakaan pelimerkkejä käsitellä omia tunteita puhumattakaan, et ne osaa edes kaikki nimetä niitä. - - Sit se, että sen pahanolon tai huonon fiiliksen pois päästäminen on sit sellanen, että jos ei sitä saa kana-voitua mihinkään eikä ole sanoja, ni sit ne yleensä kääntyy teoiks. (Aapo, luokanopettaja.)*

Myös tämän hetken yhteiskunnallisen tilanteen ja opetuksessa tapahtuvien muutosten puolesta tunne- ja vuorovaikutuskoulutukselle koettiin lisätarvetta. Simo toivoikin uuden syksyllä 2016 voimaan tulevan perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman muutosten näkyvän myös opettajankoulutuksessa.

*Nyt ku vielä uus opsi tulee tässä, ni sehän muuttaa pikkasen tätä liikunnanopetustakin, tai sisältöjä ja tälleen, ni se (tunne- ja vuorovaikutuskoulutus) ehkä vielä enemmän korostuu siellä (opettajankoulutuksessa) (Simo, liikunnanopettaja).*

## 8 POHDINTA

### 8.1 Tutkimuksen yhteenvetoa

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita miesopettajat kohtaavat liikunnanopetuksessa sekä millaisilla taidoilla ja menetelmillä he näitä ratkaisevat. Koska tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ovat Saloveyn ja Mayerin (1990) sekä Golemanin (2012) ajatuksiin pohjautuvat tunnetaidot sekä Gordonin mallin mukaiset vuorovaikutustaidot, tarkentui myös tutkimukseni tarkoitus niiden suuntaisiksi. Opettajan tavoissa ja menetelmissä selvittää erilaisia liikunnanopetuksessa kohdattuja ongelma- ja ristiriitatilanteita, huomioni kiinnittyi tunne- ja vuorovaikutustaitojen rooliin ja merkitykseen. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteiden selvittämisessä minua kiinnosti, miten opettajat kokivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen. Tämän vuoksi halusin selvittää myös opettajien toiminnan taustalla olevia tekijöitä.

Vaikka opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde sekä opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat erityisenä mielenkiinnonkohteena, suhtauduin opettajien kokemuksiin ongelma- ja ristiriitatilanteista sekä niiden ratkaisutavoista avoimesti. En halunnut tutkimuskysymyksilläni tai haastattelutilanteissa esittämälläni kysymyksillä ohjata opettajien vastauksia liikaa, vaan tarkoituksena oli saada aitoa ymmärrystä siitä, millaisia haasteita opettajat kohtaavat liikunnanopetuksessa ja miten he niitä käsittelevät. Tarkoitukseni oli siis lisätä ymmärrystä ja saada hyödyllistä tutkimustietoa siitä, miten opettajat kohtaavat näitä liikunnanopetuksen suurimmiksi haasteiksi koettuja tilanteita (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006), eikä vain tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmasta.

*Ongelma- ja ristiriitatilanteet opettajien kokemana.* Tutkimuksen ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä oli tarkoitus selvittää, millaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat liikunnanopetuksessa. Useimmissa aiemmissa tutkimuksissa vastaavaa aihetta on lähestytty häiriökäyttäytyminen-käsitteellä, jolloin liikunnanopetuksen haasteiksi on koettu esimerkiksi oppilaan keskittymisvaikeudet, aggressiivisuus, passiivisuus, sitoutumattomuus, auktoriteettivastaisuus ja kunnioittamattomuus, valittaminen ja opettajan ohjeistusten seuraamattomuus (Hämäläinen & Sarkkila 2003; Cothran & Kulinna 2007; Tranberg 2012; Niva & Pakkanen 2013; Lehtinen 2015). Häiriökäyttäytymisen käsite on kuitenkin usein harhaanjohtava ja oppi-

laan syyllisyyttä korostava. Se näkee oppilaan ongelmallisen käyttäytymisen pääasiassa toimintana, joka Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunan mukaan on opettajan tarpeiden ja tavoitteiden vastaista toimintaa, aiheuttaen ongelman siis opettajalle. Käyttäessäni käsitettä ongelma- ja ristiriitatilanteet liikunnanopetuksen haasteellisista tilanteista (engl. challenging situations; Talvio ym. 2012) uskoin saavani opettajilta kattavamman kuvan oppilaan ongelmallisesta käyttäytymisestä. Halusin selvittää, missä määrin opettajat kokevat opettajien ongelmien lisäksi Gordonin (2006) mallissa esitetyt oppilaiden ongelmat liikuntatuntien opetus-oppimisprosessia haastavina tekijöinä.

Tutkimuksessani selvisi, että opettajat kohtaavat liikuntatunneilla monenlaisia haasteellisia tilanteita. Sen lisäksi, että he olivat kokeneet mainitsemiani häiriökäyttäytymiseen viittaavia opettajan ongelmia, niin heidän kokemuksistaan nousi selvästi esille oppilaiden ongelmia. Tällaisena toimintana he näkivät muun muassa sivuun vetäytymisen, opetuksesta kieltäytymisen ja liikkumisen välttelyn. Opettajien mainitsemat syyt tämän kaltaiselle käyttäytymiselle antavat perusteita sille, miksi se voidaan nähdä oppilaan ongelmana: heikot sosiaaliset taidot, huono itsetunto ja henkinen epätasapaino. Opettajien määritelmät ja kokemukset liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteista kertovat heidän suhtautumisestaan opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta, jonka laadukkuudessa molempien osapuolien rooli on tärkeä (Gordon 2006, 23).

Lehtisen (2015) tutkimuksessa tekemien havaintojen tavoin myös oma tutkimukseni osoitti lievempien ongelma- ja ristiriitatilanteiden olevan liikuntatunneilla hyvin tavanomaisia, jopa päivittäisiä. Pelitilanteissa koettiin syntyvän paljon oppilaiden välisiä ristiriitoja. Kokonaisuudessaan opettajat kokivat ongelma- ja ristiriitatilanteet hyvin arkisina ja ihmisten väliseen toimintaan kuuluvina tilanteina. Heidän kuvauksistaan huokui työkokemuksen myötä kasvanut itsevarmuus selvittää ongelma- ja ristiriitatilanteita. Isopahkala-Bouret'n (2008, 88-89) mukaan luottamuksen ja varmuuden tunne on keskeisessä roolissa yksilön oman asiantuntijuuden kokemisessa. Tutkimuksestani tehdyt havainnot kertovat puolestaan siitä, että työkokemuksella ja työssä kohdatuilla erilaisilla tilanteilla on vankka yhteys koettuun itsevarmuuteen ja sitä myötä myös opettajan asiantuntijuuteen.

*Opettajien toiminta ongelma- ja ristiriitatilanteissa.* Tutkimuksen toisella tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, millaisia taitoja ja menetelmiä opettajat käyttävät liikunnanopetuksessa kohtaamissaan ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Säilyttääkseni opettajien kertomien kokemusten

autenttisuuden lähestyin tätä tutkimuskysymystä kolmella liikunnanopetuksen haasteellista tilannetta kuvaavalla esimerkkitapauksella sekä niihin liittyvillä tarkentavilla kysymyksillä. Esimerkkitaustan avulla pystyin selvittämään opettajien toimintaa Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunaan sopivissa ongelma- ja ristiriitatilanteissa, jolloin riskinä ei ollut, että opettajien kuvailut omasta toiminnasta jäisivät liian yksipuolisiksi. Lisäkysymyksillä pyrin saamaan tietoa myös opettajien toiminnan taustalla olevista tekijöistä, mikä lopulta muodosti kolmannen tutkimuskysymyksen.

Oppilaan ymmärtäminen ja hänestä välittäminen ohjasivat omaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien toimintaa kaikissa ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Tämän suhteen tutkimukseni tulokset kulkevat samansuuntaisesti myös Niskavaaran (2015) tekemien havaintojen kanssa, sillä hänen tutkimuksessaan muodostui kuva aidosti oppilaasta välittävästä ja vuorovaikutteisesta miesopettajasta. Äärelän (2012) tutkimuksessa huonoiksi koetut määräilevä ohjaustyyli ja opettajan ehdottomuus koettiin heikoiksi lähestymistavoiksi myös omassa tutkimuksessani, mutta opettajan johdonmukaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sen sijaan korostettiin.

Oppilaantuntemus nousi aineistoni merkittävimmäksi opettajan toimintaa määrittäväksi tekijäksi. Opettajat kertoivat, että tuntiessaan oppilaansa, he osaavat ratkaista erilaiset ongelma- ja ristiriitatilanteet helpommin ja oppilas huomioiden. Holman (2001, 49) mukaan oppilaantuntemus koostuu kaikesta oppilaan kasvua ja oppimista edistävästä sekä realistista minäkäsitystä rakentavasta tiedosta. Sanomattakin on selvää, että tällaisen kehittyminen vaatii opettajalta aikaa ja herkkää havainnointia. Tämän vuoksi tutkimukseeni osallistuneet luokanopettajat kokivat olevansa ensiarvoisessa asemassa yläkoulun liikunnanopettajiin verrattuna. Parempi oppilaantuntemus yläkoulun liikunnanopettajiin verrattuna sekä oppilaiden kanssa yhdessä vietetty aika antoivat heille mahdollisuuden ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen.

*Tunnetaitojen rooli opettajien toiminnassa.* Siraisen (2010, 78) tutkimuksessa naisliikunnanopettajat kokivat tunnistavansa tarkasti omia tunteitaan. Omassa tutkimuksessani miesopettajat kertoivat avoimesti omista tunteistaan liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Omien tunteiden tunnistaminen osoittautuikin merkittäväksi tekijäksi ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa. Toisaalta haasteellisten tilanteiden aiheuttamat ikävät tunteet ja toisaalta taas niiden ratkaisemisesta saadut myönteiset tunteet saivat opettajat tekemään johdonmukaista työtä ongelma- ja ristiriitatilanteiden selvittämiseksi.

Siraisen (2010, 79) tutkimukseen osallistuneet naisliikunnanopettajat epäilivät oppilaiden pääsevän liian lähelle opettajaa, jos hän ilmaisee omia tunteitaan. Myös Klemolan (2007) tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajaopiskelijat pohtivat, voiko tunne- ja vuorovaikutustaitoja käyttävä opettaja saada riittävästi kunnioitusta oppilailtaan. Pieni ristiriita omien tunteiden ilmaisusta huokui myös tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheista. Toisaalta he kertoivat opettajan saavan näyttää tunteitaan oppilaille, mutta heidän puheissaan oli kuitenkin havaittavissa epävarmuutta omien tunteiden ilmaisun suhteen.

Tunteitaan opettajat kertoivat hyödyntävänsä etenkin oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Opettajat kertoivat tilanteen ympäristön ja kontekstin ilmapiirin vaikuttavan ristiriitatilanteen kohtaamiseen. McCaughtryn (2004) tutkimuksessa opettajat kertoivat hyödyntävänsä oppilaiden tunteiden tulkinnasta opetuksen suunnittelutyössä, tunnin aikaisessa toiminnassa sekä oppilaiden ja oppilasryhmien kohtaamisessa. Toisaalta oman tutkimukseni kohdejoukko kertoi pyrkivänsä rauhalliseen käyttäytymiseen ongelma- ja ristiriitatilanteita kohdattaessaan, jotta tilanne pysyisi opettajan käsissä.

Virtanen (2013) tutki omassa väitöstutkimuksessaan luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden tunneälytaitoja. Tutkimus (Virtanen 2013, 133) osoitti miesopettajien olevan taitavammin itsehallinnassa, vaikka naisopettajilla olikin paremmat tunneälytaidot. Omien tunteiden säätely nousi selvästi esille myös omaan tutkimukseeni osallistuneiden miesopettajien puheissa. He kertoivat omien tunteiden säätelyn ja itsehillinnän olevan ensiarvoisessa asemassa ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntyessä kesken tunnin. Opettajat puhuivat myös oppilaan tunnekuohusta ja sen laskemisen tärkeydestä ennen ongelmien selvittämiseen ryhtymistä.

Opettajan empatian taidot on koettu monissa aiemmissa tutkimuksissa opettajan työn yhdeksi tärkeimmäksi työvälineeksi ja toisaalta myös opettajien vahvuudeksi (Pakarinen & Riski 2004; Virtanen 2013). Vahvojen empatian taitojen on osoitettu olevan selvästi yhteydessä myös liikunnanopettajan työtyytyväisyyteen (Mousavi, Yarmohammadi, Nosrat, Tarasi 2012). Myös omassa tutkimuksessani opettajien empaattisuus oli yksi merkittävimmistä opettajan toimintaa ohjaavista tekijöistä. Opettajat kertoivat peilaavansa omia tunteita oppilaidensa tunteisiin, mikä auttoi myös ongelmien ratkaisemisessa.

*Vuorovaikutustaitojen rooli opettajien toiminnassa.* Talvion ja hänen tutkimusryhmänsä (2015, 105) tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa minäviestien käyttö oli harvinaista

ennen interventiona toiminutta tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta. Omaan tutkimukseeni osallistuneet opettajat pitivät minäviestiä Gordonin (2006) taidoista tutuimpana siitäkin huolimatta, että kukaan opettajista ei ollut käynyt täydennyskoulutusta aiheeseen liittyen. He kertoivatkin käyttävänsä ongelmaan tarttuvaa minäviestiä useasti tilanteissa, joissa oppilaan käyttäytyminen muodostaa opettajalle ongelman. Toki opettajien epävarmuus omien tunteiden ilmaisusta näkyi siinä, ettei minäviesti ilmennyt opettajien puheissa aina kovin selvästi. Talvion (2015, 105) tutkimuksen tavoin omassa tutkimuksessani opettajien puheista kävi ilmi myös niin kutsuttuihin vuorovaikutuksen kompastuskiviin törmääminen (Gordon 2006, 74-77) silloin, kun he neuvoivat, uhkailivat tai määrällivät oppilaita. Tämä kertoo toisaalta minäviestien johdonmukaisuuden käytön haastavuudesta, toisaalta erilaisten oppilaiden kohtaamisesta eri tavoilla.

Vaikka kuuntelemisen taito osoittautui tutkimuksessani opettajille erityisen tärkeäksi ja käytetyksi taidoksi, aktiivisen kuuntelun käsite oli lähes kaikille haastattelemilleni opettajille käsitteenä vieras. Opettajien halu kuulla ja antaa oppilaille tunne kuulluksi tulemisesta tuli aineistossani esille kuitenkin monessa kohtaa. Selvimmin kuuntelun tärkeys nousi esille tilanteissa, joissa oppilaalla on jokin ongelma. Siraisen (2010, 79) haastatteleminen naisliikunnanopettajien tavoin myös tässä tutkimuksessa opettajat nostivat kuitenkin esille opettajan työn karun todellisuuden: jatkuva kiire vähentää kuuntelemisen mahdollisuuksia. Tämä kertoo opettajan työn huolestuttavasta ongelmasta, jossa työn ytimessä oleva oppilaiden kohtaaminen tulee ohitetuksi muilla opettajan työtehtävillä.

Varsinainen Gordonin (2006) mallissa esitetty molemmat voittavat –menetelmä oli niin käsitteenä kuin taitona tutkimukseeni osallistuneille opettajille melko vieras. Siraisen (2010, 80) tekemien havaintojen tavoin myös oma aineistoni osoitti, että sitä käytetään todella harvoin. Toisaalta haastattelemani miesopettajat eivät epäröineet antaa vastuuta oppilaille ristiriitojen ratkaisemisessa, toisin kuin naisopettajat Siraisen tutkimuksessa (2010, 80). Ristiriitojen selvityksessä opettajat kertoivat ottavansa oppilaat tiiviisti osaksi ongelmanratkaisuprosessissa, jossa kuitenkin myös opettajalla oli oltava koko ajan langat käsissä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen laaja-alainen käyttö ja hyödyllisyys tulikin selvästi esille aineistostani, vaikka haastattelemillani opettajilla ei ollut erityispätevyyttä tai täydennyskoulutusta aiheeseen liittyen. Koulutuksen puute näkyi taitoihin liittyvien käsitteiden vierastamisena, mutta taitojen pohjana oleva pyrkimys oppilaan ymmärtämiseen tuli esille erilaisina taitoihin rinnastettavina sovelluksina. Vaikka opettajat eivät kokeneetkaan tarvetta aiheeseen liittyvälle

täydennyskoulutukselle, uskoisin sellaisen antavan haastattelemilleni opettajille entistäkin paremmat valmiudet oppilaiden kohtaamiseen ja oppimista tukevan ilmapiirin muodostamiseen.

*Tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen tarpeellisuus.* Liikunnanopettajakoulutuksessa opetetaan nykyisillään opettajalle tarpeellisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja ensimmäisen vuoden opiskelijoille tarkoitettussa kahden opintopisteen kurssissa sekä osana 60 opintopisteen kasvatustieteeseen pohjautuvia opettajan pedagogisia opintoja (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opintopas 2014-2017). Luokanopettajakoulutuksessa opettajan vuorovaikutukseen ja vuorovaikutusosaamiseen liittyviä pakollisia kursseja on kolme, joiden lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitoihin paneudutaan opetusharjoitteluihin kuuluvilla opintojaksoilla (Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014-2017). Sirainen (2010, 81-82) kaipaa tutkimuksessaan tekemiinsä havaintoihin vedoten lisää tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta opettajankoulutukseen. Samaan ajatukseen päätyivät Klemolan, Heikinaro-Johanssonin ja O’Sullivanin (2013) tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajaopiskelijat. Myös Harmasen (2015) tutkimus osoitti liikunnanopettajakoulutuksen antavan huonot valmiudet ihmissuhdetaitojen osalta.

Omassa tutkimuksessani opettajat kokivat opettajankoulutuksessa saamansa valmiudet ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen vähäisiksi. Opettajat kokivat kuitenkin valmiutensa haasteellisten tilanteiden kohtaamiseen varsin hyviksi. Nämä tulokset tukevatkin vahvasti eri tutkimusten ja teoriamallien ajatusta, joiden mukaan opettajuuden kehittyminen nähdään koko opettajan uran kestäväenä prosessina ja jatkuvana ammatillisena kasvuna (Penttinen 2003, 20). Kostiainen ja Gerlander (2009, 8) toteavat, ettei koulutus itsessään valmista kenestäkään asiantuntijaa, vaan asiantuntijuus kehittyy vasta työyhteisössä käytännön ongelmanratkaisutilanteissa.

Toisaalta koulutus voisi tarjota enemmän mallinnuksia ja konkreettisia kokemuksia käytännön ongelmanratkaisutilanteista esimerkiksi opetusharjoitteluissa. Uskoisin tämän lähentävän koulutuksesta ja työarjesta saatuja kuvia opettajan työn todellisuudesta, mitä tutkimukseeni osallistuneet opettajat peräänkuuluttivat. Kostiaisen ja Gerlanderin (2009, 10) mukaan vuorovaikutus onkin nähtävä työtoiminnan perustasona, joka on läheisesti sidoksissa asiantuntijuuden ja opiskeltavan alan sisältöihin. Yhdistämällä tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen tiiviimmin osaksi erilaisia opettajankoulutuksessa tehtäviä opetusharjoitteluja, taidot kiinnittyisivät paremmin osaksi aitoja opettajan työkäytänteitä.



Mielestäni olisikin outo ajatus ohittaa tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen tärkeys vain sillä ajatuksella, että työ opettaa ja kehittää opettajan ammattitaitoa. Omien kokemusteni ja kirjallisuuden (Saloviita 2008, 30) mukaan vastavalmistuneet opettajat kokevat suuria haasteita oppilaiden ongelmallisen käyttäytymisen kanssa. Aikaisempiin pohdintoihini perustuen, oletan tämän johtuvan vähäisestä työkokemuksesta ja koulutuksen antamista vähäisistä valmiuksista erilaisten opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen tilanteiden kohtaamiselle. Tämän korjaamisessa näenkin tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksella olevan valtavan potentiaalin, sillä sen on osoitettu parantavan opettajien valmiuksia näiden taitojen suhteen ja sitä myötä vaikuttavan positiivisesti myös oppimisilmapiiriin (Talvio 2014).

Toisaalta myös uusi syksyllä 2016 voimaan tuleva opetussuunnitelma ja koulun muutosvaatimukset haastavat opettajaa opettamaan näitä elämässä olennaisia taitoja (Klemola & Mäkinen 2014). Haastattelemieni opettajien puheissa tuli useasti esille oppilaiden heikot sosiaaliset taidot sekä vaikeudet omien tunteiden hallinnasta, joka omalta osaltaan aiheuttaa ongelma- ja riskitilanteita niin liikunnanopetukseen kuin koko koulunkäyntiin. Opettajan opetuksen lisäksi myös hänen oma vuorovaikutuskäyttäytymisensä on esimerkkinä oppilaille (Talvio ym. 2012, 622; Klemola & Mäkinen 2014, 1). Myös tähän nykypäivän koulumaailman haasteeseen vastaamisen näen tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen isona voimavarana.

*Alakoulun luokanopettajien ja yläkoulun liikunnanopettajien vertailu.* Tutkimuksessani tarkoitukseni oli myös vertailla luokanopettajien ja liikunnanopettajien kokemuksissa ilmeneviä eroavaisuuksia. Tähän asetelmaan päädyttiin siksi, että tutkimukseni oli kaksoisgradu sekä liikuntakasvatuksen laitokselle että opettajankoulutuslaitokselle. Toisaalta oletuksena oli mahdollisten eroavaisuuksien olemassaolo koulujärjestelmämme siirtymävaiheessa kuudennelta luokalta yläkouluun.

Alakoulun luokanopettajien ja yläkoulun liikunnanopettajien vertailu jäi tutkimuksessani kuitenkin vähäiseksi, koska aineistostani ei noussut selkeitä eroavaisuuksia näiden ryhmien välillä. Merkittävin ero löytyi opettajien kertoessa omien valmiuksiensa muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä. Kaikki alakoulun luokanopettajat nostivat puheessaan esille oman urheiluun liittyvän valmennus- ja harrastustaustan. Uskon tämän selittävän ainakin osittain aineistoni vähäiset eroavaisuudet luokanopettajien ja liikunnanopettajien välillä. Ohjaus- ja valmennuskokemuksen sekä liikunnallisen suhtautumisen onkin osoitettu olevan yhteydessä hyviksi koettuihin opetustaitoihin ja liikunnallisuuteen alakoulun liikunnanopetuksessa (Valtonen 2016,

78). Vahvan koetun pätevyyden lisäksi koin tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien omaavan kovan halun opettaa liikuntaa sekä laajat opetusnäkemykset. Penttinen (2003, 20) määrittelee omassa väitöstutkimuksessaan luokanopettajan liikuntaan liittyvän opettajuuden muotoutuvan näistä kolmesta tekijästä.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

*Luotettavuuden arviointi.* Laadullisella tutkimuskentällä ei ole yhtä yhtenäistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista. Tutkimuksessa tekemieni havaintojen, tulkintojen ja johtopäätösten totuuden luonne onkin viime kädessä kiinni siitä, kuinka suhtaudun tutkimuksen luotettavuusky-symyksiin. (Tynjälä 1991, 387-388.) Tämän vuoksi koen tarpeelliseksi avata tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä tekijöitä mahdollisimman tarkasti. Perinteiset tutkimuksen luotettavuutta tarkastelevat reliabiliteetti- ja validiteetti-käsitteet eivät kuitenkaan sovi laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin, sillä yhden objektiivisen todellisuuden sijaan todellisuuksia oletetaan olevan useita (Tynjälä 1991, 388-390). Siksi tarkastelenkin tutkimukseni luotettavuutta Tynjälän (1991, 390-395) esittelemillä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavilla käsitteillä: *vastaavuus*, *siirrettävyys*, *tutkimustilanteen arviointi*, *vahvistettavuus* ja *tutkimusprosessin julkisuus*.

Perinteinen validiteetin käsite voidaan Tynjälän (1991, 390) mukaan korvata laadullisessa tutkimuksessa termillä *vastaavuus*. Sen saavuttaakseen tutkijan on osoitettava tutkimuksen tuottamien havaintojen, tulkintojen ja johtopäätösten vastaavan tutkittavien alkuperäisiä kokemuksia todellisuudesta (Tynjälä 1991, 390). Tämän vuoksi laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkijan kriittistä arviota ja reflektiivistä otetta tutkimuksen lähtöoletusten ja tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (Perttula 1995, 108; Tynjälä 1991, 393). Tämän varmistakseni otinkin tutkimukseeni mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden toteuttaen tutkimuksen eri vaiheissa niin kutsuttua hermeneuttisen kehän periaatetta (Gadamer 2004, 29-39). Sen lisäksi, että tiedostin oman esiymmärrykseni (luku 4.1) vaikutuksen oman tutkimukseni etenemiseen, tarkkailin jatkuvasti omia tunteitani, reaktioitani ja havaintojani prosessin kulkuun liittyen. Minimoidakseni näiden vaikutusta tutkijana tekemiini tulkintoihin ja johtopäätöksiin kirjoitin tutkimusprosessin aikana tutkimuspäiväkirjaa, jonka avulla tein tietoiseksi oman objektiivisuuteni riskitekijät. Tuloksia raportoidessani kirjoitin tekstiin hyvin paljon lainauksia tutkittavien autenttisista kertomuksista, jotta lukija voi itse pohtia tekemieni tulkintojen vastaavuutta haastattelimieni opettajien

kokemuksiin. Toisaalta havaintojen ja johtopäätösteni vastaavuuden varmistin myös käyttämällä hyvin paljon aikaa aineistoni analyysiin haastateltavien kokemusten todellisiin merkityksiin päästäkseni. Tuomen ja Sarajärven (2009, 142) mukaan laadullisen tutkimuksen perusvaatimus onkin, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa.

Tutkimustulosten *siirrettävyydellä* korvataan kvantitatiivisissa tutkimuksissa käytetty yleistettävyyden käsite. Tällä tarkoitetaan tulkintaa siitä, missä määrin tuloksia voidaan soveltaa laajempaan perusjoukkoon eli tutkimusympäristöstä sovellusympäristöön. (Tynjälä 1991, 390.) Oman tutkimuksen siirrettävyyttä olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla riittävästi keräämääni aineistoa ja tutkimukseni toteutumista raportissani. Pyrin esittelemään haastattelemani opettajat niin hyvin kuin se yksityisyyden suojan sallimissa rajoissa on mahdollista, jotta lukija ymmärtää, millaisista taustoista ja konteksteista mielenkiinnon kohteena olevat kokemukset kumpuavat. Tutkimuksen siirrettävyyttä olen huomionnut tutkimuksessani myös vertailemalla tekemiäni havaintoja aiempaan kirjallisuuteen ja tutkimustietoon.

*Tutkimustilanteen arvioinnilla* haetaan puolestaan vastinetta perinteiselle reliabiliteetin käsitteelle. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa tällä tarkistetaan, missä määrin tutkimustulokset pysyvät muuttumattomina, kun tutkimus toistetaan samoissa olosuhteissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tätä ei koeta kuitenkaan relevantiksi tai edes mielekkääksi, vaan järkevämmäksi toimintatavaksi luotettavuuden kannalta koetaan tutkimustilanteen arviointi. (Tynjälä 1991, 391.) Harjoittaakseni itseäni tutkimushaastatteluun ja testatakseni haastattelurunkoni toimivuutta suoritin esihaastattelun ennen varsinaisten tutkimushaastattelujen toteuttamista. Haastattelurungon toimivuuden varmistin myös tarkistuttamalla sen niin työni ohjaajilla kuin opiskelijakollegoillanikin. Sen lisäksi vertailin sitä aiemmin vastaavista aiheista tehtyihin tutkimushaastatteluihin ja sovelsin sitä niiden kanssa saman suuntaiseksi.

Perttulan mukaan (1995, 113) fenomenologisessa tutkimushaastattelussa oleellista on kysymysten muodon ohella haastattelun etenemistapa. Hänen mukaansa haastattelutilanteen on edettävä ennemmin tutkittavan kuin tutkijan puheenvuorojen ehdoilla. Haastattelutilanteeseen pyrin luomaan rennon ja kiireettömän ilmapiirin, jossa haastateltava sai varmasti kaikki ajatuksensa sanotuksi. Haastattelupaikkoina toimivat rauhalliset tilat haastattelemani opettajien kouluilla, ja kaikki haastattelut saatiin viedyksi läpi ilman suurempia häiriötekijöitä. Etenin kysymyksissä avoimemmista kysymyksistä kokemusta tarkentaviin kysymyksiin, jotta haastatel-

tavan kokemus tulee kokonaisuudessaan kuulluksi juuri sellaisena kuin hän itse sen halusi muokata. Toki haastattelutilanteeseen on saattanut aiheuttaa vaihtelua tutkittavien oma sen hetkinen tilanne, sillä moni haastatteleistani opettajista myönsi yhteisen ajan tutkimushaastattelulle olleen haastavaa kevät lukukauden alun kiireiden keskellä. Pysin kuitenkin vähentämään sen hetkinen tilanteen aiheuttamaa vaihtelua lähettämällä haastatteluista tekemäni tulokset tarkistettavaksi haastatelluille opettajille pari kuukautta itse haastattelutilanteen jälkeen. Tällä halusin taata myös tekemien tulkintojen vastaavuuden opettajien aitojen kokemusten kanssa. Yksikään opettajista ei vaatinut tulkintojen muokkaamista tai korjaamista.

Tutkimustilanteessa olennaista on myös se, että tutkija ja tutkittavat ymmärtävät haastattelussa olevat käsitteet ja siinä käsittelyn aiheen samalla tavalla (Tynjälä 1991, 393). Tämän pyrin varmistamaan tiedottamalla mahdollisimman tarkasti omasta aiheestani haastatteluun osallistuneita opettajia heille lähettämässäni sähköpostiviestissä, ennen varsinaisia haastattelutilanteita. Ennen itse haastattelutilanteen aloittamista selvensin opettajille vielä tutkimaani ilmiötä ja siinä käytettäviä käsitteitä.

Tutkimuksen objektiivisuudesta Tynjälä (1991, 391-392) käyttää käsitettä *vahvistettavuus*. Hän toteaaakin subjektiivisuuden olevan laadullisessa tutkimuksessa väistämätöntä, jolloin konkreettisen totuuden sijaan tavoitetaan pikemminkin näkökulmia. Tällöin kyse ei ole siis objektiivisuudesta, vaan tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta ja rehellisyydestä. (Tynjälä 1991, 391-392.) Subjektiivisuuttani tutkijana olen halunnut vähentää avaamalla omaa taustaani ja esiyymmärrystäni, jolloin lukija voi tehdä omat johtopäätöksensä sen suhteen, millaisten lasien läpi tutkimusaihetta on tarkasteltu. Tutkimukseni vahvistettavuutta olen halunnut lisätä myös tarkalla ja perusteellisella menetelmällisten valintojen raportoinnilla (luku 4). Koinkin tärkeäksi avata lukijalle mahdollisimman tarkasti ja selkeästi oman analyysiprosessini, mihin olen pyrkinyt muun muassa menetelmäosioon tekemieni kuvioiden avulla. Tynjälä (1991, 392) mukaan vahvistettavuus taataan myös tutkijan riippumattomuudella, neutraalisuudella ja tietyllä etäisyydellä tutkittaviin henkilöihin. Harkinnanvaraisella satunnaisotannalla uskoinkin takaavani riittävän riippumattomuuden tutkittaviini. Yhtä ennestään tuttua opettajaa lukuun ottamatta, tapasin haastattelemani opettajat ensimmäistä kertaa kasvotusten itse haastattelutilanteessa.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää on myös *tutkimusprosessin julkisuus*. Tämän suhteen on korostettu, että tutkimusraportin lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkimuk-

sen kulkua ja arvioimaan sitä. (Tynjälä 1991, 395.) Tutkimusraportissani olenkin pyrkinyt prosessini eri vaiheiden tarkkaan ja selkeään kuvaukseen. Toisaalta tutkimusprosessin julkisuuden kannalta tärkeää on myös, että esimerkiksi tutkijakollegoilla on jatkuvasti mahdollisuus arvioida prosessin eri vaiheita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Tutkimuksen teon aikana olenkin antanut useita kertoja tutkimukseni eri vaiheita tarkistettavaksi ja arvioitavaksi niin työni ohjaajille kuin opiskelijakollegoilleni.

*Tutkimuksen eettisyys.* Tuomen ja Sarajärven (2009, 125) mukaan tutkimuksen ja etiikan yhteys on kahtalainen. Toisaalta tutkimusentulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, ja toisaalta taas yleiset eettiset kannat vaikuttavat tutkijana tekemiini valintoihin ja ratkaisuihin. Näistä jälkimmäistä kutsutaan tieteen etiikaksi, jota laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuudessa on käsitelty verrattain vähän. Tämän onkin ajateltu olevan sen suhteen yllättävää, että laadullisen tutkimuksen avoimempien tiedonkeruumenetelmien myötä luulisi tutkimuseettisten kysymysten korostuvan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.) Itse koenkin tärkeänä asiana avata tutkimusraportin lukijoille tutkimukseni eettisyyteen liittyviä tekijöitä.

Oma tutkimukseni kohdistuu ihmisiin ja ihmisten väliseen toimintaan, jolloin ihmisoikeudet muodostavat tutkimuksen eettisen perustan. Minun on tutkijana varmistettava, että tutkittavien suoja tulee huomioiduksi parhaalla mahdollisella tavalla. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 131) nostavatkin esille seitsemän asiaa, jotka tutkijan on huomioitava tutkittavan suojan takaamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Näiden asioiden toteutumista omassa tutkimuksessani kuvaan alla olevan listan avulla.

- 1) Selvitin tutkittaville tutkimukseni tavoitteet ja menetelmät sekä sähköpostitse lähettämässäni haastattelupyynnössä että itse haastattelutilanteessa ennen varsinaisen haastattelun aloittamista.
- 2) Korostin haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuutta ja kerroin tutkittavien opettajien voivan keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa. Lisäksi lähetin tutkimusaineistostani tekemäni tulkinnat tutkittavien tarkistettavaksi varmistaakseni heidän suostumuksensa aineiston käyttöön.
- 3) Ennen tutkimukseen lupautumista (liite 2) varmistin osallistujien tietävän, mistä tutkimuksessani on kyse.
- 4) Kunnioitin osallistujien ajatuksia, mielipiteitä ja kokemuksia parhaalla mahdollisella tavalla näin turvaten myös heidän hyvinvointinsa ja oikeutensa.

- 5) Käsittelin haastatteluissa saamaani tietoa luottamuksellisesti vain oman tutkimukseni käyttöön, enkä antanut aineistoa ulkopuolisten tarkasteltavaksi. Säilytin tutkimusaineistoa turvallisesti, ja tutkimusprosessini päätyttyä myös hävitin sen asianmukaisesti
- 6) Olen pitänyt huolen siitä, ettei tutkimukseen osallistuneiden opettajien henkilöllisyys tule ilmi missään tapauksissa. Olen muuttanut tutkimukseen osallistuneiden nimet tutkimusraporttiini ja antanut heistä vain sellaista informaatiota, josta henkilöt eivät ole tunnistettavissa.
- 7) Tutkijana olen toiminut vastuuntuntoisesti ja lojaalisti tutkittaville antamiani lupauksia kohtaan.

Tutkittavien suojan takaamisen lisäksi olen muutoinkin tehnyt tutkimustani hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012). Läpi tutkimusprosessini olen pyrkinyt äärimmäiseen rehellisyyteen, yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Olen perusteellisesti pyrkinyt sekä tutkittavieni että muiden tutkijoiden työn ja saavutusten kunnioittamiseen. Lisäksi olen suunnitellut, toteuttanut ja raportoinut tutkimukseni avoimesti ja vastuullisesti tieteellisen tiedolle asetetut vaatimukset huomioiden. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7.)

### **8.3 Tulevaisuuden tutkimusehdotuksia**

Tämä tutkimus vahvistaa entisestään sitä, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa opettajan työtä. Toisaalta tämä tutkimus osoitti myös sen, että tarvitsemme lisää ymmärrystä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta sekä sitä haastavista tilanteista. Tulevaisuudessa olisikin mielenkiintoista syventyä opettajiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä muiden ongelmanratkaisumenetelmien käyttäjinä. Tässä tutkimuksessa raapaisin aihetta fenomenologisesta näkökulmasta, mutta aiheen empiirinen tutkiminen antaisi varmasti vielä kattavamman kuvan erilaisten toimintatapojen toteuttamisesta opettajien työssä. Toisaalta mielenkiintoisen näkökulman tutkimukseen toisi varmasti myös uusien, vastavalmistuneiden valitseminen tutkimuskohteeksi ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamista tutkittaessa.

Tilausta olisi muutenkin kokonaisvaltaisemman kuvan saamiselle tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ja hyödyistä. Monet tutkimuksista koskevat taitojen käyttäjien kokemuksia, mutta esimerkiksi oppilaiden näkemyksistä opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidoista tiedetään

vain vähän. Talvio (2014) ehdottaa omassa väitöskirjassaan oppilaiden oppimisen tutkimista Toimiva Koulu -kurssin käyneiden opettajien opetuksessa verrattuna opettajiin, jotka eivät ole saaneet tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta. Yleensäkin olisi mielenkiintoista saada oppilaiden näkemys opettajien hyvistä ja toimivista tavoista kohdata erilaisia opetus-oppimisprosessin haasteellisia tilanteita.

Opettajankoulutuksessa vuorovaikutustaitojen opettaminen perustuu Gordonin malliin. Myös suurin osa Suomessa viime vuosina julkaistuista etenkin liikuntatieteellisistä aiheeseen liittyvistä tutkimuksista käsittelee nimenomaan näitä samoja Thomas Gordonin kehittämiä taitoja. Mielenkiintoista olisi tuoda niin kasvatustieteelliselle kuin liikuntatieteellisellekin tutkimuskentälle ajatuksia muista tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvistä malleista ja menetelmistä. Myös tämän näen mahdollisuutena opettajankoulutuksemme tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen kehittämiseksi.

Yleisesti lisätutkimukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen hyödyistä voisivat antaa lisää perusteluja tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen lisäämiselle opettajakoulutuksessamme. Vaikka opettajan roolin ja opetus-oppimisprosessin hiljattaisen muutoksen myötä tunne- ja vuorovaikutusasiat ovat uskomukseni mukaan tunkeutumassa yhä enenevässä määrin myös opettajakoulutukseemme, niiden tärkeys ei mielestäni näy vielä riittäväällä tavalla opettajien kouluttamisessa. Kasvatustyön ja opettamisen ydin piilee mielestäni kuitenkin juuri tunne- ja vuorovaikutustaitojen taustalla olevassa arvossa eli välittämisessä omaa työtään ja oppilaitaan kohtaan.

## LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, S. & Heino, S. 2000. Itsetunnon vahventaminen päiväkodissa. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Arnold, K. 2014. Behind the mirror: Reflective listening and its tain in the work of Carl Rogers. *The Humanistic Psychologist* 42 (4), 354-369.
- Aultman, L.P., Williams-Johnson, M.R. & Schutz, P.A. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships. *Struggling with the line. Teaching and Teacher Education* 25 (5), 636-646.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace.* San Francisco: Jossey-Bass, 363–388.
- Bird, K. A. & Sultmann, W. F. 2010. Social and emotional learning: Reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Educational and Child Psychology* 27 (6), 143-154.
- Buber, M. 1999. Minä ja Sinä. Suom. J. Pietilä. Juva: WSOY.
- CASEL. 2014. Viitattu 20.8.2014. <http://www.casel.org/>
- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline.* Eighth edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. 2007. Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 78 (3), 216-224.
- Denham, S. A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior* 11(1), 1-48.
- Denzin, N. 1984. *On understanding emotion.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eatough, V. & Smith, J. A. 2008. Interpretative phenomenological analysis. Teoksessa: C. Wiliig & W. Stainton-Rogers (toim.) 2008. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology.* Lontoo: SAGE Publications, 179-195.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. 1997. *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators.* Virginia: ASCD.



- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Friedman, N. 2005. Experiential listening. *Journal of Humanistic Psychology* 45 (2), 217-238.
- Froidurot, M. & Klemola, H. ”Kaikki kohtaamiset jättävät jäljen”. Erityisopettajien toimintatavat haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Gadamer, H. G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Giorgi, A. P. & Giorgi B. 2008. Phenomenological psychology. Teoksessa: C. Willig & W. Stainton-Rogers (toim.) 2008. *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Lontoo: SAGE Publications, 165-178.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2012. Tunneäly työelämässä. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Suom. S. Sjöman & M. Savolainen. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon Training. 2015. Viitattu 30.1.2015. <http://www.gordontraining.com>.
- Greene, R. W. 2008. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Porvoo: WS Bookwell.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. 2006. Emotion regulation -conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of Emotion Regulation*. New York, NY: Guilford Press, 3-24.
- Grout, H. & Long, G. 2009. Improving teaching and learning in physical education. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. 2001. Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.

- Harmanen, S.-M. 2014. Liikunnanopettajakoulutuksen kehittämisen haasteet: Lajiosaamisesta liikunnalliseen elämäntapaan ja kasvatustieteen ja kasvatustieteiden tutkimukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos ja liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5-9.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143-159.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Honkanen, M. 2014. Liikunnan ja terveystiedon opettajien käsityksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Holma, P. 2001. Mistä apua arviointiin? Monipuolinen oppilaantuntemus laadullisen arvioinnin tukena. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Huhtiniemi, M. 2011. Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta. Vuosina 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Hämäläinen, A. & Sarkkila, M. 2003. Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla – liikunnanopettajan valmiudet ja toiminta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Isopahkala-Bouret, U. 2008. Asiantuntijuus kokemuksena. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 84–93.
- Jaakkola, T. 2010. Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-150.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kiiski, T., Närhi, V. & Peitso, S. 2012. KUMMI 9. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Työrauha kaikille. Toimintamalli työrauhaongelmien vähentämiseksi. Eura: Niilo Mäki Instituutti.

- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke OPEPRO-selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetus suunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. Kasvatus 38 (5), 432-443.
- Klemola, U. 2009. Opiskelijaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. Liikunta & Tiede 43 (6), 26-32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Liikunta & Tiede 41 (6), 50-57.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O’Sullivan, M. 2013. Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. Physical Education and Sport Pedagogy 18 (1), 28-41.
- Klemola, U., & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2014 (4), 32-34.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. Psykologia 38 (2), 114-122.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon edistämiskeskustuksen julkaisuja 3, 67-77.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen

- välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-236.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2008. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijudessa. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009, 6–25.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen - Toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä: Likes.
- Kvale, S. 1996. InterViews. An introduction to qualitative research interviewing. Lontoo: SAGE Publications.
- Lahtinen, A. 2009. Liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittyminen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin aikana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lehtinen, J. 2015. Ojentamisen ja kurinpitomenettelyn merkitys turvallisen oppimisympäristön luomisessa perusopetuksen yläluokkien liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2014-2017. Toim. P. Saari. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 7.5.2016. <https://www.jyu.fi/sport/opiskelu/opas3/opinto-opas-2014-2017>
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa: Heikinaro-Johansson, P. & Huovinen, T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö, 152-154.
- Liukkonen J., Jaakkola T. & Soini M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157-170.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso D.R. 2000. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. Teoksessa: R. Bar-On & D. Parker (toim.) The

- Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Joey-Bass, 92–117.
- McCaughtry, N. 2004. The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 23, 30-47.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Screiner M. 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223-231.
- Miller, K. & Zener, A. s.a. Toimiva Koulu - Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi, Jyväskylässä 15.-17.11.2013. Työkirja. Helsinki: Gordonin Toimivat Ihmissuhteet ry.
- Moilanen, I. 2004. Käyttäytymisen häiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.). *Lasten ja nuorisopsykiatria*. 3. painos. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino, 265-275.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha*. Juva: WSOY.
- Mousavi, S. H., Yarmohammadi, S., Nosrat, A. B. & Tarasi, Z. 2012. The relationship between emotional intelligence and job satisfaction of physical education teachers. *Annals of Biological Research* 3 (2), 780-788.
- Myers, S. 2000. Empathic listening. Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology* 40 (2), 148-173.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Herva, H. & Laakso, L. 2012. Liikunnanopettajaksi vuosina 1984–2004 valmistuneiden työtyytyväisyys. *Liikunta & Tiede* 49 (1), 67–74.
- Mäkinen, T. 2014. Opettajan tilannetaju. Vuorovaikutus ja yhteistyö 2 (OPEA215). Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Luentomateriaali.
- Niskavaara, J. 2015. Miesten juttuja. Ammatti-identiteetti miesopettajien kertomana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Niva, M. & Pakkanen, K. 2013. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014-2017. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 7.5.2016. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>

- Pakarinen, J. & Riski, J. 2004. Tunteva opettaja. Päiväkirjatutkimus opettajan tunteista, tunteidoista ja näiden yhteydestä hyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Edition. Lontoo: Sage Publications.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviour in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.
- Penttinen, S. 2003 Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Puustinen, M. 2010. Perushäly tappoi työrauhan. *Opettaja* 105 (44–45), 16–20.
- Rashid, T. 2010. Development of social skills among children at elementary level. *Bulletin of education and research* 32 (1), 69-78.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to Learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 460-461.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22-56.
- Räihä, P. 2005. Opettajaidentiteetti toimii ohjenuorana kasvatuksessa? Teoksessa R. Joensuu & M. Miettinen (toim.) 2005. Löytöretki opettajuuteen. *Tutkiva opettaja*. Jyväskylä: Tuope.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly. Kohti KOKONAista elämää*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68-91.

- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality* 9 (3), 185-211.
- Saloviita, T. 2008. *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sirainen, S. 2010. *Naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Skinnari, S. 2000. *Pedagoginen rakkaus. Elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Sutton, R.E. & Wheatley, K.F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327-358.
- Sutton, R.E. 2004. Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7, 379-398.
- Talvio, M. 2014. *How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning*. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. 2012. The development of the Dealing with Challenging Interaction (DCI) method to evaluate teachers' social interaction skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69 (24), 621-630.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. 2015. The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development* 19 (1), 97-115.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. 2000. Social competence. The social construction of the concept. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 28-39.
- Tranberg, V.-M. 2012. *Keskittymisvaikeuksia, passiivisuutta ja sitoutumattomuutta. Häiriökäyttäytyminen liikunnanopetuksessa Paimion yläkoulun ja lukion oppilaille*. Jyväskylän yliopiston. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Toim. K. Varantola, V. Launis, M. Helin, S. K. Spoof & S. Jäppinen. Helsinki.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Valtonen, J. 2016. Askelmerkkejä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Opettajankoulutusta edeltävät liikunnan sosialisatioympäristöt, opiskelijoiden koetut vahvuudet ja käsitykset hyvästä alakoulun liikunnanopetuksesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Virta, J. & Lintunen, T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista - Liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta ja Tiede* 47 (6), 54-60.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Weare, K. 2004. *Developing the emotionally literate school*. London: Sage.
- Zirkel, S. 2000. Social intelligence. The development and maintenance of purposive behavior. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 3-27.
- Äärelä, T. 2012. ”Aika paljón vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla” – Nuoret vangit kertovat peruskouluajoista. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Väitöskirja.



## LIITTEET

### LIITE 1 Haastattelupyyntö

Hei (opettajan nimi),

Olen Santeri Paajanen ja suoritan maisterin tutkintoa Jyväskylän yliopistossa niin liikunnanopettaja- kuin luokanopettajakoulutuksessa. Teen parhaillaan Pro gradu -tutkielmaani siitä, miten miesopettajat kohtaavat ja ratkaisevat liikunnanopetuksessa vastaan tulevia ongelma- ja ristiriitatilanteita. Tällä hetkellä tutkielmani kantaa työnimeä "Miesopettajien kokemuksia liikunnanopetuksessa kohtaamiensa ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisesta". Tutkin aihetta laadullisella tutkimusotteella ja tarkoitukseni on haastatella kasvotusten kolmea alakoulun kuudesluokkalaisille liikuntaa opettavaa luokanopettajaa sekä kolmea yläkoulussa opettavaa liikunnanopettajaa. Koska pro gradu -tutkielmani valmistuu niin sanottuna kaksoisgraduna sekä liikuntakasvatuksen laitokselle että opettajankoulutuslaitokselle, tutkimustehtävänäni on samalla myös verrata ala- ja yläkoulun liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteita sekä niiden ratkaisumenetelmiä.

Graduseminaareissa ohjaajieni sekä opiskelijakollegoideni kanssa keskustellessani tulimme siihen tulokseen, että minun kannattaisi haastatella opettajia sellaisista kouluista, joissa kokemustemme mukaan puututaan ongelma- ja ristiriitatilanteisiin määrätietoisesti ja johdonmukaisesti. Tällaisen harkinnanvaraisen otannan avulla uskon saavani mahdollisimman kattavan ja validin aineiston.

Tiedustelisinkin nyt mahdollista halukkuuttanne osallistua haastattelututkimukseeni. Haastattelun olisi tarkoitus kestää maksimissaan yksi tunti ja se pyritään toteuttamaan viikkojen 3, 4, 5 ja 6 aikana (18.1.-12.2.2016). Haastattelu suoritettaisiin koulullanne sellaisessa paikassa, jossa haastattelutilanteen rauha ja yksityisyys voidaan taata.

Tutkimusta tehdessäni aion noudattaa yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta niin tutkimustyössä kuin tulosten analysoinnissa, esittämisessä ja arvioinnissa, jotta tutkimukseni vastaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Haastateltavien henkilöllisyys pysyy salassa, eikä haastatteluja voi tunnistaa kirjoitetusta tekstistä. Ennen lopullisen graduni julkaisua voin antaa tekstin haastateltaville luettavaksi, jotta haastatellut henkilöt voivat varmistua, ettei heitä pysty tekstistä tunnistamaan.

Olisitteko siis kiinnostunut osallistumaan Pro gradu -tutkielmaani?

Saatuani vastauksen teiltä voimme tarkemmin sopia haastatteluajankohdasta. Toivoisin vastausta mahdollisimman nopeasti, jotta pystyn suunnittelemaan graduni etenemistä.

Ystävällisin terveisin,

Santeri Paajanen

## LIITE 2 Tutkimukseen osallistuvan lupautumislomake

### TUTKIMUKSEEN LUPAUTUMINEN

Olen saanut riittävästi tietoa miesopettajien liikunnanopetuksessa kohtaamia ongelma- ja ristiriitatilanteita sekä niiden ratkaisumenetelmiä selvittävästä Santeri Paajasen Pro gradu –tutkimuksesta ja haluan osallistua siihen. Lupaudun teemahaastatteluun, jossa käsitellään kokemuksiani liikunnanopetuksessa kohdatuista ongelma- ja ristiriitatilanteista sekä niiden ratkaisemisesta. Olen tietoinen, että osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa.

Ymmärrän, että haastattelulla saatua tietoa käsitellään luottamuksellisesti ja anonymiteettini säilytetään tutkimuksen raportoinnissa täydellisesti.

Paikka ja päiväys

---

Allekirjoitus

---

Nimenselvennys

---

## LIITE 3 Teemahaastattelun runko

### TAUSTATIEDOT

- Ikä:
- Työssäolovuodet:
- Opetettavat liikuntaryhmät:
- Koulutus/oppiarvo:

**Verryytelykysymys:** Mitkä ovat päällimmäiset tunnelmat kuluneelta viikolta? / Mitkä ovat päällimmäiset tunnelmat nyt uuden viikon alkaessa?

### ONGELMA- JA RISTIRIITATILANTEIDEN MÄÄRITTELY

- Mitä mielestäsi tarkoitetaan liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteilla?
- Minkälaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita olet itse tämän lukukauden aikana kohdannut liikunnanopetuksessa?
- Kuinka usein joudut liikunnanopetuksessa kohtamaan erilaisia ongelmatilanteita?
- Milloin ja millaisissa ympäristöissä tai tilanteissa ongelmia yleensä ilmenee?
- Mitkä tekijät uskot niiden ilmenemiseen vaikuttavan?
- Millaisia tunteita tilanteet sinussa herättävät? Vaikeuttavatko ongelmatilanteet opetustoimintaasi? Minkälaiset? Mitkä haastavimpia? Miksi?
- Onko mielestäsi kaikenlaiset ongelmatilanteet helppo havaita liikunnanopetuksessa? Minkälaisia ei ole?
- Onko sinusta normaalia, että ongelma- ja ristiriitatilanteita syntyy liikunnanopetuksessa? Miksi?
- Opetustilanteiden ulkopuoliset ongelma- ja ristiriitatilanteet? Vaikuttavatko työhösi?

### OPETTAJAN TOIMINTA ONGELMA- JA RISTIRIITATILANTEISSA

- Edetään case-tilanteiden avulla. Kerron kolme tilannetta liikuntatunnilta, ja haastateltavan tulee kertoa, mitä sanoisi ja miten toimisi kyseisessä tilanteessa:
  - o ”Liikuntatunnin aiheena on koripallo. Annat oppilaille tunnin alussa ohjeen, että pillin vihellyksen jälkeen pallo pidetään aina käsissä. Tästä huolimatta yksi oppilaistasi jatkuvasti pomputtaa palloa sinun yrittäessäsi kertoa ohjeistuksia seuraavaan harjoitteeseen. Miten toimisit ja mitä sanoisit tässä tilanteessa?”
  - o ”Liikuntatunnilla pelataan polttopalloa, ja pelitilanteessa kaksi oppilaistasi alkavat riidellä ja käydä toisiinsa käsiksi. Tämä ei ole ensimmäinen kerta, kun samat oppilaat riitelevät keskenään. Miten toimisit ja mitä sanoisit oppilaille tässä tilanteessa?”

- ”Yksi oppilaistasi tulee ennen liikuntatunnin alkua luoksesi ja kertoo mahansa olevan kipeä, minkä vuoksi hän ei pysty osallistumaan tunnille. Miten toimisit ja mitä sanoisit tässä tilanteessa?”
- Onko omia esimerkkejä mielestäsi toimivasta tavasta ratkaista tilanteita? Entä esimerkkejä tilanteista, jolloin tilanne vain mutkistunut?
  - Millaisia tuntemuksia nuo tilanteet ovat herättäneet?
- Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, millaisilla keinoilla ja menetelmillä tartut erilaisiin ongelma- ja ristiriitatilanteisiin?
- Ovatko seuraavat käsitteet sinulle tuttuja: minäviestit, kuunteleminen, aktiivinen kuuntelu, molemmat voittavat -menetelmä, arvoihin vaikuttaminen?
  - Minkälainen rooli näillä taidoilla ja menetelmillä on mielestäsi ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa?
    - Millaisissa tilanteissa itse kyseisiä taitoja käytät?
- Kuinka merkitykselliseksi koet ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisen?
  - Onko mielestäsi olennaista puuttua kaikkiin liikunnanopetuksessa ilmeneviin ongelmiin ja ristiriitatilanteisiin? Minkä takia?
- Kuinka merkitykselliseksi koet tavan, jolla ongelma- ja ristiriitatilanteet ratkaistaan? Miksi?
  - Onko valitsemillasi menetelmillä tietoisia tavoitteita? Minkälaisia?
- Millä tavalla opetusfilosofiasi ja arvosi vaikuttavat menetelmiin, joilla ratkaist ongelma- ja ristiriitatilanteita?
  - Millaisten arvojen koet ohjaavan opetustasi?
  - Tuleeko usein tilanteita, joissa toimiikin omien arvojen tai opetusfilosofian vastaisesti, vaikei haluaisi? Mistä se johtuu?
- Koetko, että alakoulun/yläkoulun opettajien toimintatavat ovat erilaisia ongelmien ratkaisemisessa? Näetkö itse ongelma- ja ristiriitatilanteiden luonteen eroavan toisistaan alakoulun ja yläkoulun välillä?

## VALMIUDET

- Minkälaiset valmiudet sinulle on mielestäsi kohdata erilaisia liikunnanopetuksessa vastaan tulevia ongelma- ja ristiriitatilanteita?
- Mitkä tekijät valmiuksiisi ovat vaikuttaneet?
- Täydennyskoulutusta aiheeseen liittyen?
- Millaiseksi koet opettajankoulutuksessa saamasi vuorovaikutuskoulutuksen?
  - Entä työelämässä?
- Mitä muuttaisit? Kaipaisitko koulutusta tällä hetkellä omiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin? Millaista? Koetko, että sellaista on tarjolla riittävästi?
- Muuta sanottavaa tai kysyttävää?

KIITOS!

