

TUKEA VUOROVAIKUTUKSEEN -  
SOSIOEMOTIONAALISIA TAITOJA KEHITTÄVÄ OPETUSSUUNNITELMA  
LIKUNNAN AINEENOPETTAJAKOULUTUKSESSA. TOIMINTATUTKIMUS

Ulla Klemola

Liikuntapedagogiikan

liseniaatintutkimus

2003

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Ulla Klemola

Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. 2003. 175 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän opintojakson opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutukseen. Opintojakson tavoitteena oli lisätä liikunnanopiskelijoiden valmiuksia kohdata koulutyössä eteen tulevia ihmissuhde- ja kasvatuskysymyksiä. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten opetussuunnitelma toimii sisällöllisesti ja opetusmenetelmällisesti sekä kuvata opetusoppimisprosessia.

Opintojakso toteutettiin ja tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän yliopistossa liikuntakasvatuksen laitoksella 7.2.-10.5.2001. Opintojakson laajuus oli yksi opintoviikko, josta lähiopetusta oli 30 tuntia. Kohdejoukkona olivat liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevat kolmannen vuosikurssin opiskelijat (n=33) kolmessa ryhmässä. Tutkimusaineisto koostuu liikunnanopiskelijoiden oppimispäiväkirjoista ja opiskelutehtävistä, opintojakson eri vaiheissa heille suunnatuista lomakekyselyistä, ryhmähaastatteluista ja videoista sekä tutkijaopettajan havaintopäiväkirjasta.

Tutkimus on laadullinen tapaus- ja toimintatutkimus. Työn lähtökohtina ovat sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteet. Opiskeltavat sosioemotionaaliset taidot, jotka nousevat psykoterapian käytänteistä (Geldard 1989; Gordon 1979; Molnar & Lindqvist 1994; Morse & Ivey 1996, Rogers 1970, 1983) ja joita jäsentävät tunneälytutkimuksen käsitteet (Mayer, Caruso & Salovey 2000; Goleman 1999), ovat selkeä itseilmaisu, tunteiden ymmärtäminen ja tunnistaminen, kuunteleminen ja ongelmanratkaisutaidot.

Tutkimus osoitti sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän opintojakson toimivaksi kokonaisuudeksi liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Opiskelijat pitivät opintojakson sisältöä ja opetusmenetelmiä tärkeinä, käytännönläheisinä ja hyödyllisinä. Samoin tutkijaopettaja havaitsi sisällöt ja opetusmenetelmät toimiviksi ja mielekkäiksi. Lisäksi opiskelijat nostivat esiin ryhmän turvallisuuden merkityksen tällä opintojaksolla. Myös tutkijaopettaja tuli tietoiseksi turvallisuuden tärkeydestä niin opintojaksolla kuin yleisestikin opetuksessa. Oppimiskeskeinen pedagogiikka mahdollisti opiskeltavien taitojen harjoittelun ja pohdinnan sekä tuki oppimista. Tässä käytettyä opetussuunnitelmaa voidaan soveltaa, kun kehitetään opetusta opettajankoulutukseen, opettajien täydennyskoulutukseen tai valmentajien koulutukseen.

Avainsanat: Opettajankoulutus, liikuntakasvatus, sosioemotionaaliset taidot, oppimiskeskeinen pedagogiikka, toimintatutkimus.

*Omistettu  
rakkaalle isälleni  
Leo Niemiselle,  
joka ei ehtinyt nähdä tätä  
tutkimustani valmiina.*

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

<b>1 JOHDANTO</b> .....	6
1.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	6
1.2 Sosioemotionaaliset taidot osana liikuntapedagogiikkaa.....	9
1.3 Sosioemotionaaliset taidot ja opettajankoulutus.....	10
1.4 Suuntautuminen tähän tutkimukseen.....	12
<b>2 TUTKIJAOPETTAJAN ESIYMMÄRRYS</b> .....	14
2.1 Taustaa – elämän opinteillä.....	14
2.2 Ihmiskäsitystä etsimässä.....	17
2.3 Syventymistä tiedon- ja oppimiskäsitykseen .....	19
<b>3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT</b> .....	22
3.1 Ensimmäinen polku- Carl Rogersin viitoittamalla tiellä .....	22
3.2 Toinen polku- monenlaisia älykkyyksiä .....	24
3.3 Kolmas polku – puheviestinnän näkökulmia.....	26
3.4 Tämän tutkimuksen käsitteet.....	27
<b>4 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAIDOJEN KEHITTÄMINEN – OHJELMIA JA TUTKIMUKSIA</b> .....	29
4.1 Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisohjelmia.....	29
4.2 Tutkimuksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteutuksesta .....	31
<b>5 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TUTKIMUS-TEHTÄVÄT</b> .....	38
<b>6 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT</b> .....	39
6.1 Tutkimusote ja metodologiset valinnat.....	39
6.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston keruu .....	43
6.3 Aineiston käsittely ja analysointimenetelmä.....	47
6.4 Tutkimuksen etiikka.....	53
<b>7 SOSIOEMOTIONAALISIA TAIDOJA KEHITTÄVÄN OPINTOJAKSON SUUNNITTELU JA TOTEUTUS</b> .....	55
7.1 Opintojakson suunnittelu ja sisältöjen valinta .....	55

7.2 Oppitunnin rakenne ja opetusmenetelmät .....	58
7.3 Opintojakson "elämä" - toteuttamisen kuvaus .....	60
<b>8 OPINTOJAKSON TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA .....</b>	<b>81</b>
8.1 Opiskelijoiden arviot opetussuunnitelman toimivuudesta.....	81
8.2 Tutkijaopettajan arviointia opetussuunnitelman toimivuudesta .....	86
<b>9 RYHMÄ JA SEN TURVALLISUUS .....</b>	<b>98</b>
9.1 Ryhmän turvallisuus opiskelijoiden kokemuksina .....	98
9.1.1 Ryhmän säännöt turvallisen ilmapiirin rakentajina .....	98
9.1.2 Tutustuminen tuttuihin ihmisiin.....	101
9.1.3 Sääntöjen ja tutustumisen merkitys opiskelijoille .....	102
9.2 Tutkijaopettajan havaintoja ryhmän turvallisuudesta .....	104
9.3 Turvallisuuden tarkastelua yksilön ja ryhmän prosesseissa.....	107
<b>10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA.....</b>	<b>114</b>
10.1 Subjektiviteetti.....	115
10.2 Aineiston keruu, analyysi ja tulkinta .....	117
10.3 Tutkimusraportti.....	122
10.4 Uusi tapaus .....	124
<b>11 POHDINTA .....</b>	<b>126</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>136</b>
<b>LIITELUETTELO .....</b>	<b>151</b>

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tämä tutkimus käynnistyi tarpeesta kehittää sosioemotionaalisten taitojen opetusta liikunnanopettajiksi opiskeleville. Opettajan työ on muuttunut ja työkenttä laajentunut viime vuosien aikana. Nykykoulussa oppilaiden häiriökäyttäytymisen ja henkilökohtaisten ongelmien lisääntyminen tuovat uusia vaatimuksia sekä opettajille että opettajankoulutukselle. (Kiviniemi 2000, 174,180; Luukkainen 2000, 88.) Vuoden 1994 WHO:n koululaistutkimus toi esiin suomalaisten oppilaiden viihtymättömyyden koulussa sekä kokemuksen siitä, että opettajat eivät olleet kiinnostuneita heistä ihmisinä. Vuonna 1998 havaittiin näiden tekijöiden suhteen lievää myönteistä kehitystä (Brunell & Kannas 2000, 140, 153, 157-159). Vaikka suunta on myönteinen, arviot suomalaisista opettajista ovat silti kielteisempiä kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa Euroopassa, Kanadassa ja Yhdysvalloissa (Suomen akatemian tiedote 2002).

Opettajien tulisi vastata yhteiskunnan yksilöllistymisen ja nuorten oppilaiden itsenäistymiskehityksen mukanaan tuomiin haasteisiin (Laine 2000, 16-17, 178; vrt. Rönkä 2002, 66). On syytä etsiä uusia ja toimivia sosiaalisen vuorovaikutuksen toimintamalleja koulussa. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä, että koulussa tulisi käyttää enemmän aikaa yksilöiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja erityisesti opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen syventämiseen. (Huusko ja Pietarinen 1999, 61.)

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen raporteissa todetaankin, että opettajankoulutuksessa tulisi olla entistä enemmän panostusta kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoihin sekä erityyppisten konfliktitilanteiden käsittelyyn. Tarvitaan opintoja, joissa erilaiset inhimilliset kohtaamistilanteet tulevat esiin. Oppilaiden kohtaamisen lisäksi myös kouluyhteisöön kuulu-

vien oppilaiden vanhempien, muun henkilökunnan ja koulun ulkopuolisten verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö vaatii onnistuakseen vuorovaikutusta tukevia taitoja. (Jokinen 2000, 102; Kiviniemi 2000, 174, 180; Luukkainen 2000, 88; Sahlberg 1997, 223-224.) Opettajankoulutus ei siis tällä hetkellä näytä antavan riittävästi valmiuksia nykykoulun vaatimuksiin ja siksi tämä osa-alue opettajuudessa tuottaa huolta työssä oleville opettajille (Seppälä 1999, 72).

On tärkeää, että tulevat liikunnanopettajat tiedostavat sosioemotionaalisten taitojen merkityksen työskennellessään erilaisten oppilaiden parissa nopeasti vaihtuvissa tilanteissa liikuntatunneilla. Liikunnanopettajan kyky herkkyyteen, rajojen asettamiseen ja kannustavuuteen lisää positiivisen oppimisympäristön syntymistä (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999, 25). Kehittämällä liikunnanopettajien sosioemotionaalisia taitoja lisätään mahdollisuuksia vaikuttaa lasten ja nuorten elinikäisen liikuntaharrastuksen syntymiseen ja sitä kautta terveyden lisääntymiseen. Myönteinen opettaja-oppilas-suhde tukee nuorten kasvua ja lisää myös opettajien omaa jaksamista ja hyvinvointia työssään.

Myönteinen, vuorovaikutuksen tukemisen näkökulma on ollut yllättävän vähän esillä koulumaailmasta käydyssä keskustelussa. Työrauhahäiriöt, koulu-kiusaaminen ja muut itsessään tärkeät asiat ovat sen sijaan olleet runsaasti esillä. Huomiota on viime aikoina saanut keskustelu ja myöhemmin lakimuu-tos, jossa opettajien voimankäytön oikeuksia lisättiin kouluissa (Helsingin Sanomat 25.6.2002, 7; Keski-suomalainen 21.6.2000,11). Kannanotoissa todetaan, että luokasta poistamisoikeus tulee tarpeettomaksi, jos koulussa vallitsee hyvä ilmapiiri. Tällaisen hyvän kouluilmapiirin syntymistä voivat sosioemotionaali-set taidot olla osaltaan tukemassa. Taitojen avulla opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö helpottuu. Myös ongelmiin puuttuminen helpottuu. (Heikinaro-Johansson 2001, 8.) Sosioemotionaalisia taitoja käyttämällä opettaja myös ennaltaehkäisee mahdollista ongelmakäyttäytymistä ja vaikuttaa ristiriitaitilan-teisiin rakentavasti. Lähtökohtana tutkimukselleni onkin ajatus opettajan ja

oppilaan välisestä suhteesta ja sen tukemisesta. Rogersin (1983, 121) mukaan tämä ihmissuhde on merkittävin oppimista tukeva tekijä.

Tutkimuksia sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta ja oppimisesta sekä koulutuksen toteuttamisesta on niukasti niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Taitojen oppimisen vaikuttavuudesta ja hyödyllisyydestä on kuitenkin runsaasti näyttöä (Cohen 1999a; Elias, Zins, Weissberg, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone ja Shriver 1997; Goleman 1997; Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg & Zins 2000). Tutkimuksissa, joissa liikunnanopetukseen yhdistettiin sosioemotionaalisia taitoja kehittäviä ohjelmia (Compagnone 1995; DeBusk & Hellison 1989; Kuusela 2001, 2003), on havaittu myönteisiä vaikutuksia oppilaiden käyttäytymisessä ja vastuuntunnon lisääntymisessä. Myös oppimisilmapiiri parani ja myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kesken lisääntyi.

Opettajiin tai opettajankoulutukseen liittyen tutkimusta sosioemotionaalisista taidoista on niukasti (Rasku-Puttonen 1997; Smith & Montello 1992). Muissa ammattiryhmissä, kuten lääkäreillä ja kirjastotyöntekijöillä, sosioemotionaalisten taitojen koulutuksesta on jonkin verran tutkimustietoa saatavilla. Tiedon ja tutkimuksen sekä taitojen opetuksen lisäämisen tarve on havaittu myös näiden alojen koulutuksessa. (Kennedy 2001; Kurtz, Laidlaw, Makoul & Schnabel 2001; Levy & Usherwood 1992; Rimpelä, Niemi & Vainionmäki 1994.) Mainituissa tutkimuksissa valtaosassa selvitetään sosioemotionaalisten taitojen koulutuksen sisältöjä ja opetusmenetelmiä. Koulutuksen toteuttamisessa syntyviä opetusoppimisprosesseja selvittävä tutkimus kuitenkin puuttuu. Sosioemotionaalisten taitojen opetus- ja oppimisprosessin tutkimus on siten ajankohtaista ja tarpeellista. Tiedon lisääntymisellä tuetaan sekä opettajankoulutuksen kehittämistä että tulevia opettajia heidän työssään liikuntakasvattajina.



## 1.2 Sosioemotionaaliset taidot osana liikuntapedagogiikkaa

Opettajiksi opiskeleville on runsaasti tarjolla didaktista tietoa ja ohjausta. Liikunnanopettajiksi opiskeleville on, koulutuksen lisäksi, saatavilla kirjallisuutta, johon on koottu liikunnanopetuksen suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin liittyviä opetustaitoja (Graham 1998; Heikinaro-Johansson ym 1999, 22-26; Mohnsen 1997; Siedentop & Tannehill 1999). Näitä keskeisiä opetustaitoja on useita. Opettajien tehokkuustutkimuksista tekemänsä yhteenvedon pohjalta Siedentop ja Tannehill (1999, 9-11) nostavat esiin käsitteen aktiivisesta opettajasta. Aktiivinen opettaja hallitsee opetusaineensa sekä suunnittelee ja toteuttaa mielekkäästi eteneviä oppimistehtäviä oppilaslähtöisesti ja organisoidusti. Hän ohjaa aktiivisesti ja motivoi oppilaitaan oppimiseen. Aktiivinen opettaja kommunikoi selkeästi ja huolehtii hyvästä oppimisilmapiiristä ja positiivisesta luokanhallinnasta vastuullisesti.

Luokan hallintataitoja pidetään opettajan opetustaitojen ja motivointikeinojen lisäksi onnistuneen oppimis- ja opetustapahtuman perustekijöinä. Hallintataitoja ovat myönteisen oppimisympäristön luomiseen ja kurinpitoon liittyvät keinot. Kyse on positiivisesta hallinnasta, ei rangaistuksista. Ennaltaehkäisevä luokan hallinta sisältää menetelmiä, joilla opettajat ylläpitävät positiivista, enustettavaa ja tehtäväorientoitunutta luokkailmapiiriä. (Graham 1998,113; Siedentop & Tannehill 1999,10, 61.)

Opettaja voi monin toimin edistää tällaista oppimisympäristöä. Esimerkiksi säännöistä ja rutiineista sopiminen yhdessä oppilaiden kanssa tukee tuntien toimivuutta (Charles 1999; Mohnsen 1997, 57). Kussakin opetustilanteessa ja -ympäristössä keskeistä on opettajan kyky toimia reflektiivisesti (Graham 1998, 60). Tirrin (1999, 55) ja Weinsteinin (1998, 155) mukaan välittäminen ja huolenpito ovat opettajan toiminnan peruselementtejä. Välittämisellä ymmärretään sekä pedagogisia ja luokan hallintaan liittyviä ratkaisuja että interpersonaalisia suhteita opettajan ja oppilaan välillä. Elias ym. (1997, 6) ja Siedentop ja

Tannehill (1999, 100) korostavat huolenpidon ja välittämisen merkitystä myös oppimisen mahdollistajana. Kubacsin (1997) tutkimuksen mukaan sekä opettajat että oppilaat pitivät huolenpitoa, joka näyttäytyi molemminpuolisena kunnioituksena ja ystävällisyytenä, perustavaa laatua olevana tekijänä tehokkaan oppimisympäristön luomisessa.

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitystä pidetään siis tärkeänä ja merkittävänä osana luokan hallintaa ja otollista oppimisilmapiiriä. Kuitenkaan tietoa siitä, millä tavoin opettajien valmiuksia kohdata erilaisia vuorovaikutustilanteita voitaisiin lisätä, on hyvin vähän. Tämä tutkimus tuo oma lisänsä liikuntapedagogiseen keskusteluun syventämällä tietämystä sosioemotionaalisten taitojen oppimisesta osana liikunnanopettajakoulutusta.

### 1.3 Sosioemotionaaliset taidot ja opettajankoulutus

Korkeakouluopetuksen ja opettajankoulutuksen tehtävänä on tuottaa elinikäisiä oppijoita, jotka oppimalla muodostamaan omia merkityksiä kasvavat uuden tiedon luojiksi ja toteuttajiksi. Keskeistä on painopisteen siirtäminen opettamisesta oppimiseen ja tiedon omakohtaiseen konstruointiin sekä merkitysten luomiseen. (Jaakkola, Ropo & Autio 1995, 85-88; Rauste-von Wright 1997,20; Vermunt 1996, 27.) Tavoitteena on, että korkeakouluopetus edistäisi opiskelijoiden asiantuntijuuden kehittymistä. Parhaimmillaan akateeminen asiantuntijuus on silloin, kun opiskelija käyttää teoreettista tietoaan käytännöllisissä tilanteissa sekä käytännöllistä tietoaan käsitteellisten mallien rakentamisessa. (Mäkinen & Olkinuora 1999, 190-191; Tynjälä, Nuutinen, Eteläpelto, Kirjonen & Remes 1997, 482.) Keskeistä on siis teorian ja käytännön vuoropuhelu. Tapoja kehittää opiskelijoiden asiantuntijuutta ovat siten harjoittelu- ja analysointijaksojen vuorottelemine ja ongelmanratkaisutehtävät, joissa teoreettista tietoa sovelletaan. Keskustelu ja reflektointi painottuvat. (Kreber 2001, 225-226; Lonka ja Ahola 1997, 355; Tynjälä ym. 1997, 482.)

Tällainen lähestymistapa palvelee myös sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Taitojen systemaattinen opetus on opettajankoulutuksessa kuitenkin ollut vähäistä. Tulevien opettajien tietämystä vuorovaikutukseen vaikuttavista seikoista on lisätty luennoin ja kirjallisuutta lukemalla, jotka eivät kuitenkaan ole riittäviä keinoja. Taitojen oppiminen edellyttää harjoittelua ja kokemuksellisten menetelmien käyttöä. Näin teoria ja käytäntö kytkeytyvät toisiinsa. (Goleman 1997, 337; Hall & Hall 1988, 4; Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ja Weissberg 2000.)

Toiminnallisin periaattein toteutettua sosioemotionaalisten taitojen opetusta on liikunnanopettajankoulutuksessa järjestetty vuodesta 1995 valinnaisena opintojaksone yhdelle ryhmälle vuosittain (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998, 39). Vuodesta 2001 alkaen tämän työn tutkimuskohteena olevaa sosioemotionaalisia taitoja kehittävää opintojaksoa ollaan järjestetty vuosittain viidelle ryhmälle vaihtoehtonaan Itsetuntemus opetuksessa ja ohjauksessa –opintojakso. Opintojaksot kuuluvat niin sanottuihin pakollisiin opintoihin liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskeleville. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso on osa ainelaitoksen linjausta, jossa on haluttu tukea opettajuuden kasvua jatkumona jo ensimmäisestä syksystä alkavien pedagogisten opintojen avulla. Tavoitteena on kouluttaa liikunnanopettajia, jotka ammatillisen taitavuutensa ohella sisäistävät vastuunsa oppilaan oppimisen tukijoina ja ohjaajina erilaisissa kasvatustilanteissa. Vuorovaikutuksen teema sisältyy läpäisevästi didaktiikan, liikeopin sekä liikuntapsykologian opintoihin. (Heikinaro-Johansson 2001, 9.) Tällä opintojaksolla, joka ajallisesti sijoittuu opintojen puoliväliin, opiskelijat saavat mahdollisuuden syventää ja harjoitella omia vuorovaikutuksellisia taitojaan.

Opettajan työ on vuorovaikutteisuutta edellyttävää ihmissuhdetyötä, jota kukin opettaja tekee omalla persoonallaan. Opettajankoulutuksen tulee tukea opiskelijoita heidän oman persoonallisen opettajuutensa löytämisessä. (Heikkinen

1999, 49-50; Rasku-Puttonen 1997, 60.) Sosioemotionaalisia taitoja oppimalla rakennetaan omaa opettajuutta.

#### 1.4 Suuntautuminen tähän tutkimukseen

Tutkimukseni tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida sosioemotionaalisia taitoja kehittävän opintojakson opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutukseen. Opintojakson tavoitteena oli lisätä liikunnanopiskelijoiden valmiuksia kohdata koulutyössä eteen tulevia ihmissuhde- ja kasvatuskysymyksiä. Tarkoituksena oli, että opiskelija pohtii ja kehittää omaa opettajuuttaan vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilas -suhteen näkökulmasta. Tutkimustehtävänä oli selvittää, miten opetussuunnitelma toimii sisällöllisesti ja opetusmenetelmällisesti sekä kuvata opetus- oppimisprosessia. Käytän tutkimuksessa sosioemotionaalisten taitojen käsitettä. Koska vuorovaikutusta pidetään opetuksen olennaisena piirteenä, voidaan käyttää myös arkikieleen sopivampaa vuorovaikutustaitojen käsitettä (vrt. Aho, 1998, 22, 25; Uusikylä & Atjonen 2000, 16).

Työssäni tutkin laadullisen tutkimusotteen avulla, kuinka liikunnanopettajiksi opiskeleville voidaan opettaa myönteiseen vuorovaikutukseen tähtääviä taitoja. Tutkimus kuuluu Opetusministeriön rahoittamaan soveltavan liikunnanopetuksen tutkimusohjelmaan ja sitä toteutetaan Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella ja LIKES - tutkimuskeskuksessa.

Tämän tutkimuksen raportointimuoto on tyyliltään kuvailevaa realismia, jolloin tuon tutkijana esiin oman subjektiivisen tulkintatyöni. Pyrin tuomaan näkyväksi, objektiivisen totuuden korostamisen sijaan, oman tulkintani tutkimuskohteestani. Kuvaamalla mahdollisimman tarkasti sekä opintojakson että tutkimuksen toteuttamisen vaiheita autan lukijaa seuraamaan tulkintojeni tietä. Pyrkimykseni on nivoa yhteen sekä oma tulkitseva teoreettinen ja metodologi-

nen ääneni tutkijana että tutkimuskohteeni empiirinen todellisuus niin, että syntyy ”toisiaan kommentoiva konkreettinen ja yksityiskohtainen dialogi”. (Törrönen 2002, 45-46.)

Kutsun siis lukijani opintomatikalle. Tutkimuksen tarpeellisuuden tarkastelun jälkeen (luku 1) lukija voi tutustua minuun opettajana ja tutkijana ja saa tietoonsa esioletukset, joiden varassa työtäni ja tulkintojani tein. Siksi kuvaan sosioemotionaalisiin taitoihin liittyviä elämänvaiheitani sekä ihmis- tiedon- ja oppimiskäsityksiäni (luku 2). Kolmannessa luvussa keskityn kuvaamaan sosioemotionaalisten taitojen taustoja ja käsitteitä sekä perustelemaan omat käsittevalintani. Neljännessä luvussa tarkastellaan aiheeseen liittyviä tutkimuksia tuloksineen. Sitten siirrytään tämän tutkimuksen toteuttamiseen, sen tehtäviin ja metodisiin valintoihin (luvut 5 ja 6). Opintomatikamme jatkuu sosioemotionaalisten taitojen opintojaksolle, jonka aikana lukija voi seurata niitä opettamisen ja oppimisen hetkiä, joita yhdessä opiskelijoiden kanssa koin ja peilata näitä kokemuksia omaan elämäänsä (luku 7). Seuraavassa luvussa on arvioinnin aika. Lukija saa kuulla sekä opiskelijoiden että minun arviointia opintojaksosta (luku 8). Tutkimusaineisto toi esiin turvallisuuden merkityksen opintojaksolla. Tätä ilmiötä tarkastellaan luvussa 9. Tutkimuksen luotettavuutta erittelen seuraavassa luvussa (luku 10). Ja lopuksi on pohdinnan aika (luku 11).

Työ koulussa ei ole vain tietämistä ja opettamista; se on ensisijaisesti vuorovaikutusta (Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Lumela 2001, 34). Tärkein lähtökohta koulutyössä on lapsen ja nuoren oikeus tulla huomioiduksi omana itsenään koulussa. Oleellista on, että jokainen lapsi ja nuori voisi tuntea olevansa tärkeä ja ainutlaatuinen ihminen, jonka tarinoita kannattaa kuunnella. (Köykkä 2001). Tämä ajatus johtotähtenäni lähdin toteuttamaan sosioemotionaalisten taitojen opetussuunnitelmaa ja sen tutkimusta.

## 2 TUTKIJAOPETTAJAN ESIYMMÄRRYS

### 2.1 Taustaa – elämän opinteillä

Se, mitä ihminen valitsee tutkittavakseen ja miten ymmärtää tutkimuksensa tuloksia, liittyy usein suoraan hänen omaan elämäänsä (Patrikainen 1997, 16). Niin on tässäkin työssä. Vuorovaikutukseen ja kommunikaatioon liittyvät tekijät ovat kiinnostaneet minua enenevässä määrin koko aikuisikäni. Seuraavassa hahmottelen esiyymmärrystäni sosioemotionaalisiin taitoihin liittyen kokoamalla elämäni pieniä ja suuria tapahtumia kuvaamaan ihmis- tiedon- ja oppimiskäsitysteni taustaa. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää tunnustaa ja kirjoittaa auki tutkijan subjektiviteetti, jotta lukija saa mahdollisuuden peilata tutkimukseni tuloksia ja siltä osin arvioida työn luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2000, 210; Tynjälä 1991, 391-392).

Elämäni opintie alkoi kotoa. Olen perheen kolmesta tyttärestä vanhin. Sisarusarjassa opin ottamaan toisia huomioon, pitämään puoleni, pomottamaankin, riitelemään ja sopimaan. Liikunnalliselle polulle minut johdatteli isäni opettamalla polkupyörällä ajoa ja luistelun perusteita. Äitini oli kotiäitinä kaikki lapsuuteni ja nuoruuteni vuodet ja siksi hyvin "ajan hermolla" elämässäni. Keskustelimme paljon keittiön pöydän ääressä. Hän oli turvasatama. Äidillä oli tapana aina tarpeen tullen toistaa kahta lausetta: "Sivistys on kyky ymmärtää, miltä toisesta tuntuu" ja "Aina voi sanoa toiselle jotain kaunista". Nämä ajatukset ovat juurtuneet syvälle minuun ja ohjanneet kasvuani ihmisenä.

Ylioppilaaksi pääsyn jälkeen vuonna 1978 uravalintani oli selvä: halusin opettajaksi. Rakkaus liikuntaan suuntasi minut liikunnan pääsykokeisiin ja sitä tietä liikunnanopiskelijaksi. Toinen opintieni pääsi alkuun. Koko opiskeluajan tiesin olevani oikealla alalla. Pidin lapsista ja nuorista ja nautin liikunnan ohjaamisesta. Ensimmäiset työvuoteni toivat mukanaan sekä onnistumisenkokemuksia

että ymmällään oloa. Nuoruuden innolla opetin taitoja ja iloitsin yhteisistä liikuntahetkistä oppilaideni kanssa. Mutta miten toimia, kun liikuntavarusteet jatkuvasti puuttuivat tai oppilas kieltäytyi osallistumasta – en tiennyt. Välillä tuntui, etteivät minun ja oppilaiden maailmat oikein kohdanneet.

Kahdeksankymmentäluvun jälkipuoliskolla saimme mieheni kanssa kolme lasta, jotka kaikki syntyivät vajaan neljän vuoden sisällä. Nuorimmaisen synnyttyä keskimäinen eli kaksivuotiaan uhmakauttaan. Rajut otteet ja ehtiminen joka paikkaan olivat minulle haaste äitinä ja kasvattajana. Koti täyttyi kielloista ja komentelusta. Kun aukaisin suuni, tuli sieltä ulos vain negatiivista. Se ei tuntunut hyvältä. Sinä keväänä, vuonna 1989, tutustuin Thomas Gordonin kasvatustajatteluun ja vuorovaikutustaitojen mahdollisuuksiin arkielämässä. Huomasin, että tavalla puhua ja kuunnella oli paljon merkitystä ihmissuhteissa. Päivittäin sain harjoitella ja ”testata” vuorovaikutustaitoja perheessäni. Siitä alkoi kolmas opintieni.

Opiskelin lisää ihmisten välisestä kommunikaatiosta osallistumalla erilaisiin koulutuksiin. Yhdessä mieheni kanssa osallistuimme pariviestinnän kurssille<sup>1</sup> ja ohjaajakoulutukseen ja ohjasimme kurseja pariskunnille. Kävin Gordonin perhekoulun<sup>2</sup> sekä ohjaajakoulutuksen ja aloin vetää ryhmiä vanhemmille. Suoritin aikuiskasvatuksen approbaturin saadakseni lisää valmiuksia toimia aikuisten parissa. Vuonna 1993 valmistuin opinto-ohjaajaksi. Sain tietoa konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä ja opin näkemään kouluyhteisöä oppilashuollollisesta näkökulmasta.

---

<sup>1</sup> Pariviestinnän kehittämisohjelma (Couple Communication) on Minnesotan yliopiston perhetutkimuskeskuksessa tehtyjen tutkimusten pohjalta kehitetty ohjelma pariskuntien keskinäisen viestinnän parantamiseksi. Suomessa kurssia koordinoi Suomen evankelisluterilaisen kirkon Perheasiain Keskus. (Miller, Miller, Nunnally ja Wackman 1997, 7-8). Ohjelmasta tarkemmin sivulla 27.

<sup>2</sup> Toimiva perhe (aikaisemmin Perhekoulu), Toimiva koulu ja Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi (Nuisku) kuuluvat Thomas Gordonin kehittämään kansainväliseen koulutusjärjestelmään. Kurssien tavoitteena on lisätä vuorovaikutustaitoja ja tukea ihmissuhteita. Ohjelmista tarkemmin sivulla 23.

Palattuani kahdeksan kotiäitivuoden jälkeen takasin koulumaailmaan liikunnanopettajan ja opinto-ohjaajan tehtäviin tapani toimia opettajana muuttui. Lapset, vuorovaikutuskoulutukset ja uusi oppimiskäsitys olivat muuttaneet minua. Opettajan ja oppilaiden ihmissyys ja kohtaaminen ilman rooleja olivat tulleet minulle tärkeiksi. Samoin näin uudella tavalla merkittäväksi opetettavan asian sitomisen oppilaiden kokemusmaailmaan. Erityisesti huomasin vuorovaikutustaitojen merkityksen suhteessa oppilaisiini. Havaittiin oppilailla olevan paljon mieltä vaivaavia kysymyksiä ja ongelmia, jotka vaikuttivat heidän osallistumiseensa oppitunneilla. Keskeiseksi tehtäväkseni opettajana tulikin yllättäen oppilaan kuunteleminen. Kun maltoin kuunnella, alkoi yhteistyömmekin sujua. Vuorovaikutustaidot antoivat myös varmuutta tarttua hankaliin asioihin. Opettajuuteni ytimeksi muodostui suhde oppilaisiini, sen rakentaminen ja ylläpitäminen. Hyvä opettaja-oppilas –suhde lisäsi myönteisyyttä liikuntaa kohtaan.

Yhdeksänkymmentäluvun alkupuoliskon opetussuunnitelmamuutoksen myötä saatiin kouluun uusia valinnaiskursseja. Silloin kävin nuorten ihmissuhdetaitojen-kurssin<sup>2)</sup> ohjaajakoulutuksen ja aloin opettaa vuorovaikutustaitoja yläasteen ja lukion oppilaille. Yhdessä opiskelimme elämisen taitoja. Aloin myös yhdessä oppilaiden kanssa kehittää lukion oppilashuoltoverkoston laajentamiseksi tukioppilas- eli mentortoimintaa, jonka tarkoituksena oli tukea uutta opiskelijaa lukio-opintojensa alussa sekä lisätä koulun yhteishenkeä. Ihmisen kohtaaminen koulussa, niin oppitunneilla kuin muussakin toiminnassa, oli mielestäni ensisijaisen tärkeää.

Työn ohessa toimin vuorovaikutustaitojen kouluttajana opettajille ja muille nuorten parissa työskenteleville ammattilaisille. Vierailin myös Liikuntakasvatuksen laitoksen opintojaksoilla ”Liikunnan pedagogiikka ja didaktiikka II” ja ”Oppilaantuntemus ja vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa” aiheenani vuorovaikutustaidot koulussa. Kun mahdollisuus tutkimuksen tekemiselle ja vuorovaikutuskoulutuksen edelleen kehittämiseksi liikunnanopetta-



jakoulutuksessa aukeni vuonna 2000, huomasin unelmani olevan toteutumassa. Saada jakaa sitä, minkä kokemuksen myötä olin nähnyt keskeiseksi opettajan työssä. Saada mahdollisuus tiedon ja ymmärryksen lisäämiseksi vuorovaikutuksellisista tekijöistä. Neljäs opintieni on alussa. (Liite 1)

## 2.2 Ihmiskäsitystä etsimässä

Jotta tutkimusraportin lukijalle on mahdollista suhteuttaa saadut tulokset taustalla vaikuttaviin käsityksiin ja uskomuksiin, on ihmiskäsityksen määrittely tutkimuksessa tärkeää (Patrikainen 1997, 19). Tässä tutkimuksessani, jossa laadittava opetussuunnitelma käsittelee ihmisten välistä vuorovaikutusta, taustalla vaikuttava ihmiskäsitys korostuu. Vuorovaikutuksessa toisten kanssa ollessaan yksilö suhtautuu toiseen ihmiskäsityksensä mukaisesti (Raatikainen 1990, 7). Koska tässä työssä tutkin opettajana ja kasvattajana toimimiseen liittyviä taitoja, on perusteltua tarkastella ihmiskäsitystä myös kasvatuksen näkökulmasta.

Hirsjärvi (1982, 1) määrittelee ihmiskäsityksen ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Se on näkemys ihmisen perusolemuksesta. Ihmiskäsitykseen sisältyy myös elämäntarkastuksellinen näkökulma. Oma ihmiskäsitykseni nousee humanistis-kristilliseltä pohjalta. Käsitykseni on positiivinen ja optimistinen; ihmisellä on mahdollisuus kasvuun ja kehittymiseen (Rogers 1983, 127). Ihmistä ohjaa ja motivoi tiedollinen uteliaisuus ja tarve ymmärtää merkityksiä elämässä. Minulle humanistisessa ajattelussa keskeistä on läheinen ja empaattinen suhtautuminen toiseen ihmiseen. Toisen arvomaailman ja autonomian kunnioittaminen on minulle tärkeää. (Hirsjärvi 1982, 32; Patrikainen 1997, 56; Rauste von Wright & von Wright 1994.)

Kristillinen ihmiskäsitys on Pihkalan [2000. [www.evl.fi/tkl/tampere/arkas.htm](http://www.evl.fi/tkl/tampere/arkas.htm); viitattu 12.2.2002] mukaan aina uskonnollisten perusajatusten värittämä. Kristillisen ihmiskäsityksen luterilaisen tulkinnan pohjalta nousee kuitenkin

kaksi keskeistä näkemystäni ihmisestä. Nämä liittyvät ihmisarvoon ja lähimmäisyyteen. Kaikki ihmiset ovat tasa-arvoisia keskenään. Jokainen ihminen on ainutlaatuinen, itsessään arvokas. (Hirsjärvi 1982, 59-60; Ruokanen 1991, 31-32.) Tätä ihmisarvoa eivät vähennä eriaisteiset epäonnistumiset elämässä. Ihmisellä tulee olla vapaus ja oikeus yrittää uudelleen. Kristillisen ajattelun mukaan tämä uuden alun mahdollisuus pohjautuu ”jumalalliseen armoon, ihmisen kokemukseen siitä, että hän on rikkinäisyydestään huolimatta täysin hyväksytty ja pohjattomasti rakastettu” (Pihkala 2000). Tähän on mahdollista pyrkiä myös ihmissuhteissa. Keskeistä itselleni on kristillisessä ajattelussa esiin tuotu ja myös maailmalaajuisesti hieman vaihtelevissa muodoissa tunnettu niin sanottu kultainen sääntö: kohdella toista ihmistä tavalla, jolla toivon itseäni kohdeltavan.

Kasvatuksen ihmiskäsitystä pohtiessaan Skinnari (1999, 27- 34) päätyy ontologisissa pohdinnoissaan määrittelyyn, jossa ihminen nähdään perimän, ympäristön ja minuuden yhdistymänä. Kasvatuksen tavoitteena on johtaa ihmistä kasvamaan kohti vapaata ja luovaa minuutta sekä jäsentymistä ympäröivään maailmaan. Kasvatus ei ole , filosofi Herakleitosta lainaten, ”astian täyttämistä vaan tulen sytyttämistä”. Skinnari peräänkuuluttaa ihmisarvon kunnioittamista, joka mahdollistuu kohtaamisessa. Todellinen, toista kunnioittava kohtaaminen saa aikaan heräämisen niihin mahdollisuuksiin, joita itse kullakin on. Samaan päätyy Tirri (1999, 55-56). Vaikka opettaja ei voi toimia eikä tehdä ratkaisuja oppilaan puolesta, voi hän osoittaa oppilaalleen tämän kehitysmahdollisuudet. Huolenpidon ja kohtaamisen tarkoituksena on vahvistaa oppilasta löytämään omat mahdollisuutensa elämässä. Tässä on opetuksen tulevaisuuden haaste.

Opetussuunnitelman laadinnassa ja toteutuksessa olen pyrkinyt elämään todeksi näitä kuvaamiani ihmiskäsitykseni periaatteita. Ne ovat omalta osaltaan olleet vaikuttamassa työhöni. Kuten Patrikainen (1997, 58) toteaa, ihmiskäsitys

vaikuttaa opettajan tekemiin niin tiedollisiin kuin taidollisiinkin painotuksiin opetuksessaan. Ihmiskäsitys suuntaa kaikkea opettajan ajattelua ja toimintaa.

### 2.3 Syventymistä tiedon- ja oppimiskäsitykseen

Ihmiskäsityksen selkiyttämisen lisäksi opettaja tarvitsee ymmärrystä tiedon- ja oppimiskäsityksistä, koska myös nämä seikat ohjaavat hänen toimintaansa. Tiedon- ja oppimiskäsitykset konkretisoituvat laadittavassa ja toteutettavassa opetussuunnitelmassa (Patrikainen 1997, 71; Välijärvi 1992, 126). Tiedonkäsityksen selkiyttäminen on laaja tehtävä, jossa etsitään todellisuuden ja totuuden perusteita. Tässä työssä pitäydyn määrittelemään tiedonkäsityksen liittyneenä oppimiskäsitykseen ja tällä tavoin tuomaan lukijalle selväksi, mihin periaatteisiin tämän tutkimukseni vuorovaikutusta kehittävän opetussuunnitelman laadinta perustuu.

Tiedonkäsitykseni pohjautuu konstruktivistiseen näkemykseen siitä, että jokainen ihminen tekee omat tulkintansa maailmasta ja siten itse rakentaa omat tietorakenteensa. Ajatellaan, että todellisuus on jatkuvassa toiminnassa oleva prosessi. Ihminen hankkii tietoa ympäristöstään tekemisen kautta. Totuutena pidetään sitä, mikä käytännössä osoittautuu toimivaksi. Tätä näkemystä kutsutaan pragmatistiseksi tieto- ja totuusteoriaksi. (Tynjälä 2002, 23-25.)

Tiedonkäsitykseen kytkeytyy oppimiskäsitys, jolla tarkoitetaan selitystä tai teoriaa siitä, mitä oppiminen on ja miten sitä voidaan parhaiten edistää (Tynjälä 2002, 28). Tieteellisen tutkimuksen piirissä oppimista ja opetusta pidetään nykyisin oppijan aktiivisena ja luovana toimintana, jossa olennaista on ajattelu sekä osallistuminen yhteisölliseen toimintaan ja tiedonrakentamiseen. Oppiminen muodostuu havaitsemisen, muistamisen, ajattelemisen ja päätöksenteon prosesseista. Tiedon prosessointia voidaan pitää tulosta merkittävämpänä. Oppimiskäsityksiä, joita yhdistää konstruointi-metafora, voidaan kutsua kon-

struktivistisiksi oppimiskäsityksiksi. Nämä jakautuvat eri suuntauksiin, yksilökeskeiseen ja sosiaaliseen konstruktivismiin, josta käytetään myös nimitystä sosiokonstruktivismi. Yksilökeskeisessä suuntauksessa mielenkiinto kohdistuu sisäisten rakenteiden tutkimiseen, kun taas sosiokonstruktivismi korostaa ihmisen toiminnan ja kielen merkitystä tiedonmuodostuksessa. (Patrikainen 1999, 61-62; Rauste-von Wright & von Wright 1995, 111; Tynjälä 2002, 19-22, 26; Uusikylä Atjonen 2000, 125.)

Oppimiskäsityksistä oma käsitykseni on sosiokonstruktivistinen, jossa keskeistä on yksilöllinen tiedon konstruointi ja oppimisen sosiaalinen dynamiikka. Olen kiinnostunut sekä yksilön että ryhmän oppimisesta. Opetuksessa pyrin ottamaan huomioon yksilöllisen tiedon rakentamisen prosessit sekä sosiaaliset normit ja käytännöt, jotka asettavat yksilölliselle oppimiselle omat rajansa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on itseisarvoista ja luontainen oppimisen muoto. Yhteinen diskurssi on tärkeää. (Tynjälä 2002, 57-59.)

Oppimiskäsitykseni noudattelee niin ikään oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteita. Kokemuksellinen oppiminen (Kolb 1984; Kreber 2001, 218-220) sisältyy näihin periaatteisiin. Mainituista periaatteista käytetään myös nimitystä aktiivinen oppiminen (Niemi 1996, 39-41). Väisänen (2000, 42) pitää oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteita opettajankoulutukseen sopivaksi taustafilosofiaksi ja käytännön ohjenuoraksi oppimisen edistämiseksi. Oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteita ovat: itseohjautuvuus, kumppanuus, kokemuksellinen oppiminen, kontekstuaalisuus, vuorovaikutuksellisuus, elinikäinen oppiminen ja oppimiskeskeinen arviointi. Nämä periaatteet, jotka ohjaavat työskentelyäni, esitellään tarkemmin liitteessä (Liite 2).

Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteet luovat pohjan sosioemotionaalaisia taitoja kehittäväälle opetussuunnitelmalle. Ropo (1992, 103) määrittelee opetussuunnitelman laajana kehyksenä, joka kattaa kaiken kasvatus- ja opetustoimintaan kuuluvan sisällöistä menetel-

miin ja käytänteisiin. Opetussuunnitelma muodostaa pedagogisen ”pienois-  
maailman”, jossa opiskelija elää ja toimii. Tämän maailman keskeisenä tavoit-  
teena on vahvistaa opiskelijan oppimisprosessia sekä johtaa  
opetukselle asetettujen päämäärien toteutumiseen. Opetussuunnitelman  
keskeinen sisältö on prosessi, jossa opiskelija ja opettaja ovat molemmat  
oppijoita ja toistensa opettajia. Opetuksen ja oppimisen olennainen piirre on  
vuorovaikutuksessa. Hyvä opetussuhde on aito ja inhimillinen sinä - minä -  
suhde. (Jaakkola ym. 1995, 86, 88-89; Uusikylä & Atjonen 2000, 12.)

### 3 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

Vuorovaikutukseen liittyvien taitojen nimitys vaihtelee. Nykyään käytettyjä käsitteitä sekä kansainvälisesti että suomen kielellä ovat vuorovaikutustaidot (Dyson 2002, 79; Gordon 1979; Hall & Hall 1988, 94, Helenius ym 1998; Kiesiläinen 1998, 43; Niemi 1996, 36), sosioemotionaaliset taidot (Elias ym 1997; Payton ym 2000), sosiaaliset taidot (Kalliopuska 1995, 8), tunnetaidot (Goleman 1999, Kuusela 2001), ihmissuhdetaidot (Charles 1999, 247; Rönkä 1993) ja viestintätaidot (Miller ym. 1997). Käsitteiden sekavuus aiheutti minulle monia kysymyksiä. Mikä tai mitkä käsitteet kuvaavat parhaiten taitoja, joiden avulla ihmisten välistä vuorovaikutusta voidaan tukea ja kehittää? Mihin teoriaan voin nojautua määritellessäni oman tutkimukseni käsitteistöä? Mistä taustasta aihealueeni nousee?

Nämä kysymykset johdattivat minut kolmeen suuntaan. Ensimmäinen suunta on Carl Rogersin perinnöstä nouseva psykoterapian ja opetuksen tutkimus ja niissä koetellut käytännöt. Toinen suunta vie minut 1990-luvulla vilkastuneen älykkyystutkimuksen pariin. Kolmas tausta käsitteiden määrittelyssä löytyy puheviestinnästä ja sen tarjoamista näkökulmista.

#### 3.1 Ensimmäinen polku- Carl Rogersin viitoittamalla tiellä

Ensimmäinen polku johtaa 1950-luvulle ja psykoterapian tutkimukseen sekä siinä ja opetuksessa toteutettuihin käytänteisiin. Humanistisen psykologian klassikkona tunnetulla Carl Rogersilla on ollut vaikutusta myös sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen ja oppimiseen. Rogers tunnetaan asiakaslähtöisen psykoterapian uranuurtajana. Hänen ajattelunsa lähtökohtana on luottamus ihmisen omiin mahdollisuuksiin muutoksessa ja oppimisessa. Rogers (1970; 1983) tutki sekä psykoterapeutin ja asiakkaan että opettajan ja oppilaan välistä

kommunikointia. Hän kiinnitti erityisesti huomiota henkilöiden välisen ihmissuhteen laatuun (Rogers 1983, 121).

Rogersin (1983, 121) mukaan ihmissuhteen laatuun vaikuttavat kolme asenteellista tekijää. Ensinnäkin opettajan tulisi olla aito, todellinen oma itsensä, joka on kykenevä tuntemaan erilaisia tunteita ja myös ilmaisemaan niitä. Toiseksi hänen asennoitumisensa oppijaan tulisi olla arvostava, välittävä, luottava ja hyväksyvä. Opettaja hyväksyy oppilaansa epätäydellisenä ihmisenä, jolla on monia tunteita, niin kielteisiä kuin myönteisiäkin, ja monia kehittymisen mahdollisuuksia. Kolmas tekijä on empaattinen ymmärrys, jota opettaja osoittaa kuuntelemalla oppilastaan. Kuuntelun avulla opettaja alkaa nähdä asioita oppilaan näkökulmasta. Toteuttamalla näitä periaatteita opettaja toimii oppimisen helpottajana ja oppijalle syntyy vapaus oppia. (Rogers 1983, 121-133.)

Rogersin oppilaana ja työtoverina toimi 1950-luvulta alkaen Thomas Gordon. Yhdessä tutkijaryhmän kanssa Rogers ja Gordon havaitsivat, että opettamalla asiakkaalle kuunteluntaitoa, lisänään terapeutin tämän kykyihin luottava asenne, saavutettiin positiivisia ja pysyviä muutoksia asiakkaan elämässä. [2002. <http://www.gordontraining.com/tgorgins.asp>; viitattu 16.1.2002].

Thomas Gordonia pidetään vuorovaikutustaitojen (social interaction skills) opetuksen pioneerina (Charles 1999, 144). Hän on kehittänyt kursseja sekä vanhemmille ja nuorille että opettajille ja johtotehtävissä toimiville. Gordonin kursseja toteutetaan maailmanlaajuisesti. Suomeen Gordonin kurssimateriaalit tuotiin Suomen evankelis-luterilaisen kirkon perheasiain keskuksen ja Gordonin toimivat ihmissuhteen ry-nimisen yhdistyksen välityksellä ja koulutusta vuorovaikutustaidoista on annettu 1970-luvulta lähtien (Miller / Vaaramo & Talvio 2002, 2).

Gordonin esittelemät sosioemotionaaliset taidot ovat itseilmaisuus minäviestein, kuuntelun taidot, ongelmaan puuttumisen ja ratkaisemisen taidot sekä autta-

mistaidot. Erilaiset tilanteet ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa määräävät käytettävät taidot. Taitojen opetuksessa käytetään kokemuksellisen oppimisen työtapoja. (Adams 1999, Charles 1999, 144, Gordon 1979.)

### 3.2 Toinen polku- monenlaisia älykkyyksiä

Älykkyytutkimusten alusta alkaen on älykkyyttä pyritty määrittelemään laajasti. Yleisen älykkyyden (general tai academic intelligence), jota mitattiin koulumenestyksellä ja älykkyydosamäärätesteillä, ohella tiedostettiin muun kuin akateemisen älykkyyden merkitys. Hedlundin ja Sternbergin (2000,137) mukaan jo 1920-luvulla Thorndike piti sosiaalista kyvykkyyttä tärkeänä älykkyyden osatekijänä ja määritteli sen kykyinä ymmärtää toisia ihmisiä ja käyttäytyä viisaasti suhteessa toisiin. Empiirinen tutkimus on kuitenkin näihin aikoihin asti keskittynyt yleisen älykkyyden tarkasteluun.

Sosiaalisen älykkyyden tutkimusta ovat vaikeuttaneet niin teoreettiset kuin empiirisetkin erotteluvaikeudet. Se on myös saanut rinnalleen useita vaihtoehtoisia älykkyyden käsitteitä (Hedlund & Sternberg 2000,137). Gardner esitteli 1980-luvulla merkittävän teoriansa moninaisista älykkyyksistä (multiple intelligences). Hän puhuu inter- ja intrapersonallisesta älykkyydestä. Interpersoonallisella älykkyydellä tarkoitetaan toisten ymmärtämistä ja sen mukaista käyttäytymistä, kun taas intrapersonallisessa älykkyydessä on kysymys kyvystä ymmärtää itseään. Tämä itsen ymmärtäminen näkyy omien tunteiden, tarpeiden, päämäärien ja toiminnan ymmärtämisenä. Gardnerin intrapersonallinen älykkyyden määritelmä on ollut pohjana 1990-luvulla esiin nousseelle tunneälytutkimukselle. (Hedlund & Strenberg 2000, 138.)

Tunneälykkyyden (emotional intelligence) tutkimuksissa ilmenee kaksi toisistaan poikkeavaa suuntausta. Golemanin (1997, 1999) ja Bar-Onin (2000) käsitys tunneälystä kattaa lähes kaiken, joka jää älykkyydosamäärämittausten ulko-



puolelle. Mayer tutkijakollegojensa kanssa (1996, 1999, 2000) puolestaan rajaa tunneälykkyyden käsittämään kykyä havaita ja ymmärtää emotionaalista informaatiota.

Goleman (1997, 1999) toi teoksillaan tunneälyn laajaan julkiseen tietoisuuteen. Hän määrittelee sen ihmisen mahdollisuutena oppia käytännön kykyjä, jotka ilmentävät tunneälyn viittä osa-aluetta: itsetuntemusta, motivoitumista, itsehallintaa, empatiaa ja ihmissuhteiden hoitoa (Goleman 1999, 40). Ihminen osoittaa tunneälykkyyttä, kun hän käyttää itsetuntemuksen ja -hallinnan kykyjä sekä sosiaalisia taitoja tilanteisiin sopivalla tavalla (Boyatzis, Goleman & Rhee 2000, 344). Goleman käyttää tunnepätevyyden käsitettä (emotional competency), joka on suomennettu tunnetaidoiksi. Ne sisältävät sekä sosiaalisia että emotionaalisia taitoja. (Boyatzis ym 2000, 344, Goleman 1999, 40-43.)

Hedlund & Sternbergin (2000, 147) mukaan Bar-Onin määrittely tunneälystä sisältää viisi laajaa taitojen aluetta, joita ovat intrapersoonalliset ja interpersoonalliset kyvyt, sopeutuvuus, stressin hallinta ja yleinen mieliala. Bar-Onia ja Golemania on kritisoitu siitä, että heidän määrittelynsä tunneälykkyydestä kattaa taitoja, joissa on sekä henkisiä kykyjä (esimerkiksi ongelmanratkaisukyky) että persoonallisuuden piirteitä (esimerkiksi optimismi). Golemanin mallin hajanaisuutta on arvosteltu samoin kuin tieteellisesti luotettavan näytön puutetta. (Hedlund & Sternberg 2000, 146; Mayer, Caruso & Salovey 2000, 111.)

Mayerin, Caruson ja Saloveyn (1999, 267-269) mukaan tunneäly tarkoittaa kykyä tunnistaa tunteiden merkityksiä ja kykyä tehdä ratkaisuja niiden pohjalta. Tutkijoiden mukaan tunneäly on joukko hierarkisesti järjestäytyneitä kognitiivisia kykyjä, joilla havaitaan ja ymmärretään tunnepitoista tietoa. Näihin kykyihin kuuluvat tunteiden oikea tunnistaminen ja ilmaiseminen sekä tunteiden käyttö ajattelun apuna esimerkiksi ongelmanratkaisua ja luovuutta vaativissa tehtävissä. Lisäksi kyvyt analysoida ja ymmärtää tunnepitoista tietoa sekä omien ja muiden ihmisten tunteiden säätely kuuluvat tunneälyyn. (Kokkonen

2003, 115; Mayer & Salovey 1997; Mayer ym. 2000, 107-108.) Tunneäly ei ole luonteenpiirre vaan henkinen kyky, jota voidaan harjoittaa ja kehittää (Mayer & Geher 1996, 110-111; Mayer 2001, 131).

Kansainvälinen CASEL-organisaatio (The Collaborative to Advance Social and Emotional learning) käyttää älykkyystutkimuksiin perustuvaa sosioemotionaalisen pätevyyden käsitettä. Sillä tarkoitetaan yksilön kykyä ymmärtää, hallita ja ilmaista sekä sosiaalisia että emotionaalisia aspekteja elämässään tavoilla, jotka tukevat elämänhallintaa (Elias ym.1997, 2, Graczyk ym 2000, 397). Tähän pohjautuvat organisaation kokoamat SEL (Social and emotional learning) – ohjelmat, joissa kehitettävät avainpätevyydet ovat tietoisuus itsestä ja muista, positiiviset arvot ja asenteet, vastuullinen päätöksenteko sekä kommunikointitaidot. (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett ja Weissberg 2000, 179.)

Yhteenvetona tunneälytutkimuksista voidaan sanoa, että sosiaalinen älykkyys ja tunneäly jakaantuvat sosioemotionaaliseksi pätevyudeksi ja tätä pätevyyttä kehittäviksi sosioemotionaalisiksi taidoiksi hierarkisesti (Boyatzis ym 2000; Goleman 1999; Mayer ym 2000). Keskenään kilpailevat tunneälyn määritelmät kertovat osaltaan niistä vaikeuksista, joita tutkimus tällä alueella kohtaa.

### 3.3 Kolmas polku – puheviestinnän näkökulmia

Aihealuetani voidaan tarkastella myös puheviestinnän näkökulmasta.

Wiion (1989, 68) mukaan viestinnässä vaihdetaan tietoja yhdessä. Kyse on viestien lähettämisestä ja vastaanottamisesta. Puheviestinnässä vuorovaikutuksella eli interaktiolla tarkoitetaan ihmisten välistä jatkuvaa ja tilannesidonnaista tulkintaprosessia, jossa ihmiset viestivät asioitaan toisilleen, yrittävät vaikuttaa ja saada yhteyttä toisiinsa sekä vastaanottavat palautetta omasta toiminnastaan.

Vuorovaikutus perustuu sanalliseen ja sanattomaan viestintään. (Himberg & Jauhiainen 2000,81-86; Kiesiläinen 1998, 43; Seppälä 1999, 75-76).

Toimivassa vuorovaikutuksessa on kyse viestien selkeästä lähettämisestä ja kyvystä vastaanottaa ja tulkita niitä. Keskeistä on sanoman lähettäjän ja vastaanottajan välinen vastavuoroisuus, jossa kummankin antama palaute vaikuttaa viestien sisältöön. Palautteen perusteella lähettäjä saa tietoa viestinsä perillemenosta ja toisen tulkinnoista. Vuorovaikutustilanteessa ei välitetä vain viestejä vaan myös tunnevaltaista asennoitumista puheenaolevaan asiaan sekä viestin vastaanottajaan. (Himberg & Jauhiainen 2000, 81-82; Kiesiläinen 1998, 43; Seppälä 1999, 75-76).

Yksi osittain viestinnällisestä näkökulmasta kehittynyt ohjelma on Pariviestinnän kehittämisohjelma (Couple Communication), joka sai alkunsa 1960-luvulla Minnesotan yliopiston perhetutkimuskeskuksessa. Tutkimuksissa havaittiin, että toimiva viestintä oli keskeistä parisuhteen eri muutosvaiheissa. Tulosten pohjalta tutkijat Miller, Nunnally ja Wackman alkoivat kehittää pariviestinnän kurssia. Pariviestinnän kurssilla opetellaan ilmaisemaan omaa tietoisuutta eritellysti ja kuuntelemaan kumppania ymmärryksen lisäämiseksi. Lisäksi pyritään vahvistamaan omaa ja toisen itsekunnioitusta ja tekemään aloitteita ratkaistavan asian käsittelemiseksi. Pariviestinnän kurssia toteutetaan ympäri maailman. (Miller ym. 1997, 7-8.)

### 3.4 Tämän tutkimuksen käsitteet

Oman tutkimukseni käsitteiden määrittelyä on hankaloittanut se hajanaisuus, joka aihealueella vallitsee. Vaikka kirjallisuudessa käytetyt käsitteet vuorovaikutusta tukevista taidoista vaihtelevat kirjoittajan näkökulmasta riippuen, ollaan yhtä mieltä siitä, että kyseessä ovat yksilöön itseensä ja toisiin ihmisiin kohdistuvat elämänhallintaa tukevat taidot, joita on mahdollista harjoittaa ja

kehittää (Boyatzis ym. 2000; Goleman 1999; Graczyk ym. 2000; Mayer 2001; Mayer ym. 2000). Asenne itseen ja toiseen sekä itseymmärrystä ja yhteistyötä helpottavat taidot tulevat keskeisiksi.

Tutkija tekee valintoja määritellessään oman työnsä käsitteitä. Pyrkimyksessäni löytää toimivia käsitteitä tunnen vastuun painavan. Omilla valinnoillani suuntaan tulevaisuuden tutkimusta ja puhetta. Tässä valinnassani minua on ohjannut pyrkimykseni löytää käsite, joka teoreettisen perusteltavuutensa lisäksi on tarkka ja kattava. Tällöin siirrettävyys arkikieleen voi kärsiä. Teoreettisesti oma käsitevalintani pohjautuu edellä esittelemiini kolmeen polkuun.

Tässä työssä käytän sosioemotionaalisten taitojen käsitettä. Bar-Onin ja Parkerin (2000) toimittamassa *Handbook of Emotional Intelligence*-kirjassa on koottuna tämänhetkiset tunneälytutkimuksen näkemykset aihealueen keskeisistä pätevyyksistä ja taidoista. Esiin nousevat sekä emotionaaliset että sosiaaliset taidot. Opintojaksolla käytimme arkikieleen sopivampaa vuorovaikutustaitojen käsitettä, joka laajasti ymmärrettynä, kolmen polkuni mukaisesti, vastaa sosioemotionaalisten taitojen käsitettä. Myös pedagogisessa kirjallisuudessa ja opettajien perus- ja täydennyskoulutusta käsittelevissä tutkimuksissa käytetään vuorovaikutustaitojen käsitettä (Jokinen 2000; Luukkainen 2000; Niemi 1996, 36; Pietarinen & Rantala 1998, 238).

Pidin aiheellisena rajata ja konkretisoida opintojaksolla opiskeltavia taitoja. Opintojaksolla opiskeltavat taidot ovat peräisin asiakaskeskeisen psykoterapian perinteestä (Adams 1999; Geldard 1983; Gordon 1979; Molnar & Lindqvist 1994; Morse & Ivey 1996; Rogers 1970, 1983) ja nykyisestä tunneälytutkimuksesta. Myös puheviestinnällinen näkökulma (Miller ym 1997) on osaltaan auttanut käsiteltävien asioiden rajaamisessa. Myös sosioemotionaalisten taitojen kehittämistutkimuksissa on nostettu esiin tiettyjä taitoja. Tältä pohjalta ydintaidoiksi muotoutuivat selkeä itseilmaisuus, tunteiden ymmärtäminen ja tunnistaminen, kuunteleminen ja ongelmanratkaisutaidot (Liite 3).

## 4 SOSIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN KEHITTÄMINEN – OHJELMIA JA TUTKIMUKSIA

### 4.1 Sosioemotionaalisten taitojen kehittämisohjelmia

CASEL-organisaatio on vuodesta 1994 lähtien työskennellyt systemaattisesti tavoitteenaan lisätä kasvattajien, opetushenkilöstön, tieteentekijöiden, päättäjien ja laajan yleisön tietoisuutta sosioemotionaalisten taitojen oppimisen tarpeellisuudesta ja vaikutuksista lapsilla ja nuorilla. Organisaation tehtävänä on erityisesti identifioida toimivia käytäntöjä ja ohjelmia ja siten helpottaa koulujen ja päättäjien valintaa koulutuksen toteuttamiseksi. (Cohen, 1999a, 3-23; Elias ym 1997, 7; Graczyk ym 2000, 397.)

Merkillepantavaa CASELin toiminnassa on se, että suositukset, kriteerit ja ohjelmat pohjautuvat tieteellisiin tutkimuksiin ja teorioihin. Näitä ovat sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen mallit tunneälytutkimukseen pohjautuen, sosiaalisen kehittymisen teorit sekä sosiaalisen informaation prosessoinnin ja itsehallinnan teorit. Lisäksi taustateorioina vaikuttavat oppimisen ja käyttäytymisen muuttumisen teorit. (Payton ym. 2000, 181-182.) CASEL pyrkii näin vetämään yhteen tämänhetkisen tiedon niistä periaatteista, joilla sosioemotionaalisia taitoja voidaan vaikuttavalla opettaa ja oppia. CASELin selvityksissä on painottunut juuri taitojen oppimisen vaikuttavuuden selvittäminen. Päähuomio on ollut lapsissa ja nuorissa.

CASEL-organisaatio on tuottanut runsaasti materiaalia siitä, miten ja millaisia SEL-ohjelmia (Social and Emotional Learning) voidaan kouluissa toteuttaa. Ohjelmat on suunnattu kaikille oppilaille, riskioppilaille ja opettajille. (Cohen 1999a, 12-19; Elias ym. 1997.) Menetelmiä ja lähestymistapoja on useita. Osa painottaa opetussuunnitelmapohjaisia strukturoituja menetelmiä, osa nostaa esiin tiettyjä taitoja ja asenteita, joiden avulla opettaja voi tukea oppilaiden so-

sioemotionaalista kehitystä. Kaikki ohjelmat ja näkökulmat pyrkivät vahvistamaan itsereflektiokykyä ja taitoa asettua toisen asemaan. Niiden avulla myös vastuullisuus, tiedostaminen ja välittäminen niin itsestä kuin toisistakin voivat lisääntyä sekä opettajilla että oppilailla. Opetusmenetelmällisesti kiinnitetään huomiota mahdollisuuksiin lisätä kognitiivista tietoa ja ymmärrystä sosioemotionaalisisista taidoista, liittämään opittua omaan elämään ja harjoitella taitoja sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. (Cohen 1999b,188-189; Payton ym. 2000.)

Opettajille suunnattua SEL-koulutusta on Yhdysvalloissa toteutettu workshop-työskentelyinä, ryhmäkeskusteluina tai työnohjauksellisina yksilökeskusteluina (Brooks 1999; Marans & Cohen 1999; McIntosh & Style 1999). Yksityiskohtaisempaa tietoa näiden ohjelmien sisällöistä ei ole saatavilla. Opettajankoulutukseen liittyen CASEL-organisaatiossa ollaan kehitetty sosioemotionaalisten taitojen opetussuunnitelmaa ja laadittu käsikirja tavoitteena lisätä tulevien opettajien SEL-valmiuksia. Käsikirjassa on viisi teema sisältäen tietoa lasten ja nuorten sosioemotionaalista kehityksestä, SEL-taidoista ja opetusmenetelmistä sekä ohjelmien toteuttamisen organisoinnista. Aiheita käsitellään kolmella kolmen tunnin pituisella oppitunnilla. Tätä käsikirjaa testattiin kuudella opettajankoulutuslaitoksella Yhdysvalloissa. Jatkossa on tarkoitus muokata materiaalia moduuleiksi, joita voidaan liittää jo olemassa oleviin opintojaksoihin yliopistoissa. Tiedot käsikirjan sisällöistä jäävät kuitenkin otsikkotasolle. Työ on käynnissä eikä tuloksia ole vielä raportoitu. (CASEL , <http://www.casel.org/edprep.htm>; viitattu 7.12.2000 ja 26.3.2003.)

Opetuksen alueella on toteutettu lisäksi muita ohjelmia. Charles (1999) esittelee useiden eri pedagogien kehittämiä ohjelmia ja malleja, joiden avulla opettaja voi edistää myönteistä oppimisilmapiiriä koulussa. Näkökulma on häiriökäyttäytymisen vähentämisessä. Muun muassa vastuunoton kehittäminen, ongelmien ratkaisutaidot, itsen ja toisten hyväksyminen ja yhteistoiminnallisuus

esiintyvät näissä malleissa. Monien ohjelmien lähestymistavat ovat yhteneväisiä tunneälytutkimuksesta nousevien SEL-ohjelmien kanssa.

Yhteenvetona voi todeta, että sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa käytetään toisistaan poikkeavia ja toisiaan täydentäviä toteutuksia. Tarvitaan sekä teoreettista oppimista että taitojen käyttöä edistäviä menetelmiä (Niemi 1994, 64.) On tärkeää opettaa sekä asenteita että taitoja, joiden avulla vuorovaikutusta tuetaan. Ilman ihmistä kokonaispersoonana kunnioittavaa asennetta taidot ovat tyhjiä. (Kurtz, Laidlaw, Makoul & Sachnabl 2001, 3; Rogers 1983, 219). Tiedollista ja teoreettista oppimista voidaan edistää luennoin ja kirjallisuutta luke-malla. Sosioemotionaalisten taitojen käyttö ja itseymmärrykseen tähtäävä ope-tus vaatii mallien havainnointia ja analysointia sekä omakohtaista harjoittelua ja henkilökohtaista palautetta. Tehokas oppiminen vuorovaikutuksen alueella edellyttää myös monimuotoisuutta opetusjärjestelyissä, teeman toistumista ja syventämistä. (Kurtz ym 2001, 3-5; Niemi 1994, 64.)

## 4.2 Tutkimuksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteutuksesta

Koko tutkimusprosessini ajan olen pyrkinyt systemaattiseen tiedonhakuun etsiessäni aihealueeseeni liittyviä tutkimuksia. Omien, tutkijakollegojen ja kirjaston informaation suorittamien hakujen (tietokannat ARTO, ERIC, HELKA, JYKDOK, LINDA, OULA, PSYKINFO; EBSCOhost ; KOTU-rekisteri) tulokset olivat järjestäen vähäiset, joten uskaltauduin tekemään päätelmän: tutkimuksia näiden taitojen opettamisen toteuttamisesta ja oppimisen prosesseista on hyvin niukasti niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Vaikuttaakin siltä, että sosioemotionaalisten taitojen osalta ollaan keskitytty käytännön työhön. Aika on käytetty ohjelmien kehittämiseen ja niiden toteuttamiseen. (vrt. Cohen 1999a; [www.gordontraining.com](http://www.gordontraining.com).)

Tutkimuksellisesti painopiste on ollut lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa ja ohjelmien vaikutusten tutkimisessa. Tutkimuksissa, joissa liikunnanopetukseen yhdistettiin sosiaalisia taitoja, erityisesti vastuunottoa, kehittäviä ohjelmia (Compagnone 1995; DeBusk & Hellison 1989) on havaittu myönteisiä vaikutuksia oppilaiden käyttäytymisessä ja vastuuntunnon lisääntymisessä. Kuuselan (2001; 2003) laadullisessa toimintatutkimuksessa selvitettiin sosioemotionaalisten taitojen opettamista ja harjaannuttamista perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikunnanopetukseen integroituna yhden lukuvuoden aikana. Ohjelma osoittautui toimivaksi. Opettaja havaitsi oppilaiden tiedollista ja asenteellista kehittymistä näissä taidoissa. Harjoittelun seurauksena luokan oppimisilmapiiri parani ja myönteinen vuorovaikutus oppilaiden kesken lisääntyi. Myös vastuunoton todettiin lisääntyneen sosioemotionaalisten taitojen oppimisen myötä.

Aikuisten, erityisesti opettajien, sosioemotionaalisten taitojen tarkasteluun on tutkimuksessa kiinnitetty vain vähän huomiota. Tämä nostaa esiin ristiriidan. Päivittäin opettaja toimii monenlaisen sosiaalisen käyttäytymisen mallina nuorille oppilailleen. Mercierin (1993, 60-65) mukaan on oleellista, että opettaja itse toimii mallina vastuullisesta käyttäytymisestä. Jos opettaja haluaa oppilaiden käyttäytyvän toista ihmistä kohtaan hyvin ja kunnioittavasti, on hänen itse kohdeltava kaikkia oppilaitaan vastaavalla tavalla.

Lewis (2001) painottaa opettajien toimintatapojen vaikuttavuutta oppilaiden vastuullisuuden kehittämisessä. Hänen määrällisessä tutkimuksessaan todettiin, että yhteys oppilaan vastuuntunnon kehittymisen ja opettajan käyttämien kurinpitomenetelmien välillä oli vahva. Opettajan käyttämät pakottavat menetelmät, kuten rangaistukset, sarkasmi ja vihainen huutaminen, aiheuttivat oppilaiden vetäytymistä työnteosta ja vähensivät vastuuntuntoa. Ihmissuhteeseen perustuvien menetelmien käyttö puolestaan vähensi oppilaiden häiritsevää käytöstä ja lisäsi heidän vastuuntuntoista toimintaansa luokassa. Ihmissuhteeseen pohjautuva kurinpitomenetelmä sisältää ongelmasta keskustelemista, ak-



tiivista kuuntelua, ideointia ja neuvottelua jatkotoimista. Tutkimus painottaa tarvetta rohkaista opettajia välttämään pakottavia keinoja oppilaan häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa ja niiden sijaan käyttämään ihmissuhdetta tukevia menetelmiä. Tähän vuorovaikutukselliseen muutostyöhön tarvitaan kollegiaalista tukea ja koko yhteisön sitoutumista.

Tutkimuksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksen toteutuksesta ja oppimisesta opettajiin ja opettajankoulutukseen liittyen on siis niukasti. Rasku-Puttonen (1997, 59-75) raportoi katsauksessaan kokemuksia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa kahtena vuonna toteutetusta opintokokonaisuudesta nimeltään "Vuorovaikutus opettajan ammatissa". Opintojakso oli laajuudeltaan kaksi opintoviikkoa, josta kontaktiopetusta oli 30 tuntia sisältäen luentoja ja pienryhmäharjoituksia sekä päiväkirjatyöskentelyä. Vaihtoehtoinen suoritustapa oli tenttiä kokonaisuus kirjallisuuspakettina. Opintojakson tavoitteena oli lisätä opiskelijoiden ryhmädynaamisia valmiuksia ja kehittää taitoja selvittää opettajan ammattiin liittyvistä vuorovaikutustilanteista. Teoreettisina näkökulmina olivat behaviorismin, kognitiivisen sosiaalipsykologian ja konstruktivismin lähestymistavat.

Työtapoina pienryhmätyöskentelyissä käytettiin toiminnallisia menetelmiä ja eläytymisharjoituksia. Opintokokonaisuuden sisällöt käsittelivät itsetuntemusta, opettajan ja oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita, ryhmäytymistä ja koulukiusaamista. Opiskelijat arvioivat opintojakson erittäin hyödylliseksi tulevien tehtäviensä kannalta. Ongelmia esiintyi aikataulujen sovittamisessa. Rasku-Puttonen toteaaakin, että opintokokonaisuus oli tiivis ja rankka. Opiskelijat suorittivat sen yhden tai kahden viikon aikana. Sisältöjen valinnassa oli tärkeä kuulla opiskelijoiden odotuksia ja tarpeita. Toiminnallisuus ja elämyksellisyys todettiin keskeisiksi ja toimivimmiksi opetusmenetelmiksi.

Smith ja Montello (1992, 242-245) tutkivat vuorovaikutuskoulutuksen vaikuttavuutta kouluhallinnon henkilöille, lähinnä rehtoreille. Tutkimus oli luonteel-

taan määrällinen ja sen tarkoituksena oli selvittää kouluhallinnon ammattilaisten sosioemotionaalisten taitojen tasoa ennen ja jälkeen koulutuksen. Keskeiset osa-alueet, joita opiskeltiin olivat toiseen ihmiseen suuntautuminen, empatia, kunnioitus ja toiminnan konkreettisuus. Koulutusjakson, johon osallistui 14 rehtoria, pituus oli 50 tuntia ja rehtorien taitojen havaittiin parantuneen kaikilla osa-alueilla merkittävästi. Tuloksen yleistettävyyttä rajaavat kuitenkin metodologiset ongelmat kuten kontrolliryhmän puute ja observointien suorittajien osallisuus koulutukseen. Tutkijat päätyivät siihen, että sosioemotionaaliset taidot ovat observoitavissa, mitattavissa ja niitä voidaan opettaa. Koulutusohjelmat tulee valmistella huolellisesti ja taitavan kouluttajan tulisi vastata koulutuksesta. Kehittyminen näissä rehtorin työssä keskeisissä vuorovaikutuksen taidoissa vaatii kouluttautumista ja siksi rehtoreille tulee tarjota mahdollisuuksia osallistua koulutuksiin.

Muut tutkimukset aikuisten sosioemotionaalisten taitojen koulutuksesta toteutettiin muissa ammattiryhmissä. Levy ja Usherwood (1992) toteuttivat laajamittaisen tutkimuksen, jonka tavoitteena oli määrittää sopivia ja tehokkaita vuorovaikutustaitojen kouluttamisstrategioita kirjasto- ja informaatiotyöntekijöille Iso-Britanniassa. Tutkimusotteena käytettiin sekä laadullisia haastatteluja ja osallistuvaa havainnointia että määrällisiä kyselyitä, joita toteutettiin työntekijöille sekä kirjastoissa että muissa organisaatioissa, joissa vuorovaikutusohjelmia oli käytetty pitkäkestoisesti. Tutkimuksen tuloksena todettiin, että toimivimmat ohjelmat pohjautuivat kokemuksellisen oppimisen periaatteisiin, jolloin sekä kognitiivinen, affektiivinen että behavioraalinen kehittyminen oli mahdollista.

Haastattelujen ja kyselyiden avulla määritettiin niin ikään, mitä taitoja koulutukseen tulisi sisällyttää. Havaittiin, että koulutusten ydintaitoja olivat aktiivinen kuuntelu, non-verbaali viestintä ja niin sanotut jämäkkyystaidot, jotka koostuivat itseilmaisusta ja pyrkimyksestä molemmat voittaa ratkaisuihin ristiriitatilanteissa. Toimivimmiksi opetusmenetelmiksi todettiin rooliharjoitukset ja

taitojen harjoitteluhetket. Erilaisten oppijoiden huomioonottaminen nähtiin tärkeäksi ja tämä toteutui liittämällä ohjelmiin edellä mainittujen menetelmien lisäksi pienimuotoisia luentoja ja videomateriaalien käyttöä. (Levy & Usherwood 1992, 66, 30-34, 39-40.)

Koulutuksen ohjaajan omat taidot ja aikaisemmat kokemukset myös vuorovai-  
kutustaitojen oppijana, tehtävien tarkoituksen ymmärtäminen sekä perehtynei-  
syy ohjelmien taustalla oleviin ihmis- ja oppimiskäsityksiin ja ryhmäilmiöihin  
nähtiin tärkeänä. Erityisen merkittävää oli ohjaajan kyky huomioida osallistu-  
jien vaikeuksia aktiivisuutta vaativissa rooliharjoituksissa. Ohjaajan tuli toi-  
minnallaan luoda ryhmään ilmapiiri, jossa osallistujat saattoivat turvallisesti  
harjoitella taitoja. (Levy & Usherwood, 1992, 24-25, 137.)

Tutkimustulosten mukaan sosioemotionaalisten taitojen oppiminen nähtiin  
oppimisprosessina, jonka jatkuvuus olisi organisaatiossa turvattava. Jatkohar-  
joittelumahdollisuudet ja työyhteisön tuki ovat tärkeitä. Opitun siirtäminen  
työtehtäviin vaatii niinkään yhteisöllisyyttä. Uusien vuorovaikutteisten taitojen  
käyttöön otto on koko organisaation asia ja osa kokonaisstrategiaa. Koulutusten  
vaikuttavuuden arvioinnin todettiin olevan ongelmallista johtuen ihmisen  
käyttäytymisen kompleksisuudesta; on tieteellisesti vaikeaa osoittaa yhteyttä  
koulutuksen ja käyttäytymisen muutoksen välillä. Myös sosioemotionaalisten  
taitojen oppimisprosessin luonne, joka on jatkuva ja pitkäkestoinen, vaikeuttaa  
arviointia. Käyttämällä sekä laadullisia että määrällisiä mittareita voidaan kui-  
tenkin saada kuvaa koulutuksen vaikuttavuudesta. (Levy & Usherwood 1992,  
26, 56, 104-105.)

Lääkäreiden koulutuksessa toteutettiin pilottiohjelma sosioemotionaalisista  
taidoista osana vastaanotoilla tarvittavia taitoja Dublinin yliopistossa Irlannissa  
(Kennedy 2001, 119-123). Hankkeessa tarkasteltiin taitojen opettamiseen ja op-  
pimiseen liittyviä kysymyksiä. Tutkimuksessa havaittiin, että rooliharjoitusten,  
keskustelujen, ongelmapohjaisten tehtävien ja itsereflektioon ohjauksen avulla

oppiminen lisääntyi. Omien tunteiden tiedostaminen mahdollistui näiden työtapojen avulla ja opiskelijat havaitsivat puutteita empatiassaan ja potilaan kohtaamisessa ihmisenä. Kirjoittaja toteaa, että sosioemotionaalisten taitojen ja eettisen tietoisuuden opettaminen edellä mainituin opetusmenetelmin tulee sisällyttää koko opetussuunnitelmaan lääkäreiden koulutuksessa.

Myös Kanadassa on lääkäreiden koulutukseen liittyen tutkittu toimivia käytäntöjä sosioemotionaalisten taitojen opettamiseksi. Katsauksessaan Kurtz, Laidlaw, Makoul ja Schnabel (2001) painottavat huomion kiinnittämistä sekä taitojen että asenteiden oppimiseen. Toiminnalliset opetusmenetelmät, demonstraatioineen ja taitojen harjoitteluna sekä itsearviointi ja mahdollisuus palautteen saamiseksi toiminnasta havaittiin tehokkaiksi lähestymistavoiksi taitojen opiskelussa. Suomessa lääkäreiden sosioemotionaalisten taitojen koulutus on ollut esillä jo 1970-luvulta lähtien, mutta käytännön toimenpiteet ovat olleet vähäisiä. Tutkimuksen puute ja pedagogisen asiantuntemuksen niukkuus on nähty esteiksi vuorovaikutuskoulutuksen laajenemiselle. (Rimpelä, Niemi & Vainionmäki 1994, 21, 79)

Jyväskylän yliopiston Ihmisen kehitys ja sen riskitekijät - huippututkimusyksikössä on vuonna 2002 käynnistynyt valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluprojekti MUKAVA (muistuttaa kasvatusvastuusta). Sen tavoitteena on vahvistaa kouluikäisten lasten sosiaalisten taitojen kehittymistä, tukea kouluympäristön yhteisöllisyyttä ja luottavaisuuden kehittymistä koulun ulkopuoliseen ympäristöön. Tutkimus- ja kokeiluprojekti kohdistuu aina yksilötasolta kouluihin, opettajankoulutukseen sekä laajempiin yhteisöllisiin verkostoihin asti. Tutkimustuloksia ei ole vielä saatavilla. (Pulkkinen 2002, [<http://psykonet.jyu.fi/humander/mukava.htm>; viitattu 2.5.2003].)

Yhteenvedo aikaisemmista tutkimuksista on taulukossa yksi liitteessä 4. Tutkimuksen vähyys on tosiasia. Aikaisemmat tutkimukset ovat luoneet rakenteita vuorovaikutustaitojen opetukselle, mikä on arvokasta. Jotta ymmärryksemme lisääntyisi, tarvitaan lisää tutkittua tietoa ja kuvausta niistä prosesseista, joita

sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa ja oppimisessa syntyy. Sosioemotionaalisten taitojen oppimista pidetäänkin alati jatkuvana, jopa elinikäisenä prosessina. Se on syvälle ihmisen persoonaan, hänen arvoihinsa ja asenteisiinsa, vaikuttavaa oppimista. (Cohen 1999b; Raatikainen 1990, 13; Seppälä 1999, 76-77.) Tätä oppimisprosessia on mahdollista tutkia ja valottaa erityisesti laadullisin tutkimusmenetelmin. Näin ollen katson tutkimukseni tuovan tärkeän ja tarpeellisen lisänsä sosioemotionaalisia taitoja käsittelevään tutkimukseen.

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUS- TEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on suunnitella, toteuttaa ja arvioida sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen tähtäävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimustehtävien hahmottuminen oli yksi osa tutkimusprosessiani. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimustehtävät elävät prosessin aikana. Ne muuntuvat ja täsmentyvät tutkijan esiymmärryksen laajentuessa ja syvetessä. (Moilanen & Räihä 2001, 49.) Tutkimusta aloittaessani tutkimusongelmat liittyivät sekä opintojakson toimivuuden tarkasteluun että oman ja opiskelijoiden oppimisprosessien selvittämiseen. Aineiston laajuuden ja rikkauden myötä päätin rajata tämän tutkimukseni tehtäviksi opintojakson toteuttamisen kuvauksen ja arvioinnin. Opintojakson toteuttaminen oli myös osa omaa opetus- ja oppimisprosessiani.

Tutkimustehtäväni ovat :

1. Miten sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso toteutuu liikunnanopettajiksi opiskelevien koulutuksessa?
  - Onko kurssin sisältö tarkoituksenmukaista ja kuinka opetusmenetelmät toimivat?
  - Miten opiskelijat ja tutkijaopettaja kokevat opintojakson?
2. Millaiseksi opiskelijat ja tutkijaopettaja arvioivat sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakson toteutuksen?
3. Millainen on tutkijaopettajan opetus- ja oppimisprosessi?

## 6 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

### 6.1 Tutkimusote ja metodologiset valinnat

Laadullisen tutkimuksen käyttö on perusteltua silloin, kun pyritään selvittämään ilmiön prosessiluonnetta tutkijan osallistuessa tutkittavien toimintaan (Eskola & Suoranta 2000, 16). Siksi laadullinen ote on valintani selvittäessäni sosioemotionaalisten taitojen opetus- ja oppimisprosessiin liittyviä kysymyksiä. Määritän työni tapaustutkimukseksi, jossa tutkimustyylinäni on toimintatutkimus. Tapaustutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu yhteen kohteeseen ja sen prosessin kuvaamiseen yksityiskohtaisesti ja intensiivisesti (Stake 2000, 436). Tutkimusote soveltuu hyvin opetusta koskevien kysymysten ratkaisemiseen juuri opetuksen prosessiluonteen vuoksi. Syrjälän ja Nummisen (1988, 4,7) mukaan tapaustutkimus on erinomainen keino oppia opettamista. Siinä tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan osallistujien näkökulmasta. Keskeistä on tutkia käytännön ilmiötä sen omassa ympäristössään ja todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta tarkoituksenaan lisätä ilmiön ymmärtämistä. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995,11.) Tässä työssä tapauksena on sosioemotionaalisten taitojen opetus- ja oppimisprosessi.

Omassa tutkimuksessani näyttäytyvät tapaustutkimukselle tyypilliset piirteet. Yksilöllistäminen tapaustutkimuksen piirteenä tarkoittaa yksilön kykyä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia antamalla niille merkityksiä. Näitä tapahtumia ja merkityksiä kuvaan työssäni sekä omasta että opiskelijoiden näkökulmasta. Osallistujien äänen esiin saaminen, joka kuvaa tapaustutkimuksen kokonaisvaltaisuutta, toteutuu konkreetin ja yksityiskohtaisen todellisuuden lähikuvauksen avulla, johon raportissani pyrin. Tapaustutkimusta ilmentää myös sen suhde teoriaan. Tyypillistä on monitieteisyys. Tausta- ja tulkintateorioinani käytän teorioita usealta tieteenalalta. Vuorovaikutus tutkijan ja tutkittavien välillä on olennainen tekijä tutkimusaineistoa kerätessä. Keskeiseen asemaan

nousee luottamus asianosaisten kesken. Arvosidonnaisuus tapaustutkimuksessa on sitä, että tutkija on mukana koko persoonanaan, jolloin myös hänen arvomaailmansa vaikuttaa siihen näkemykseen, jonka hän ilmiöstä muodostaa. Tästä syystä olen halunnut kuvata tarkasti omat esioletukseni tämän raportin alussa. (Syrjälä ym. 1995, 13-15.)

Tapaustutkimus jakaantuu erilaisiksi tutkimustyypeiksi, joiden erottelu ei aina ole yksiselitteistä. Omassa tutkimuksessani on piirteitä evaluatiivisesta tutkimuksesta, sillä saadun tiedon avulla lukija tai koulutuksen kehittäjät voivat määritellä toteutetun sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän opintojakson arvoa. (Syrjälä & Numminen 1988, 22-23.) Tapaustutkimuksen tyypeistä toimintatutkimus kuvaa kuitenkin parhaiten tutkimusotettani. Yksinkertaisesti määriteltynä toimintatutkimus on arkielämään liittyvää tieteellistä toimintaa ja ammatillista oppimisprosessia. Se saa usein alkunsa käytännön ongelmasta, joka tässä tapauksessa on tarve kehittää liikunnanopettajakoulutuksen sosioemotionaalisten taitojen opetusta. Tutkimus on siten tilanne- ja ympäristökeskeistä ja vahvasti käytäntöön sitoutunutta. (Kemmis & McTaggart 2000, 596; Syrjälä ym. 1995, 31). Kasvatuksen alueella toimintatutkimusta on käytetty muun muassa koulujen opetussuunnitelmien kehittämistyössä, yleensä koulun kehittämistyössä ja opettajien koulutuksessa (Kemmis 1983, 42).

Toimintatutkimus on interventiotä, parempaan pyrkimistä ja tutkittavien subjektiivista (Eskola ja Suoranta 2000, 126-136). Tutkimusotteelle on ominaista, että tutkija tai toimijat pyrkivät parantamaan sosiaalisia tai kasvatuksellisia käytäntöjään sekä ymmärtämään niitä syvällisemmin. Liikkeelle lähdetään usein yhdessä havaitusta ongelmasta. Perusideana on ottaa tutkimusta koskevat ihmiset mukaan tutkimushankkeeseen täysvaltaisesti ja yhdessä heidän kanssaan pyrkiä toteuttamaan yhdessä asetettuja päämääriä. (Kemmis & McTaggart 2000, 595, 597.)



Tutkimukseni käynnistyi liikuntakasvatuksen laitoksen tarpeesta lisätä ja kehittää vuorovaikutustaito-opetusta liikunnanopettajakoulutuksessa. Siten minulla ja opiskelijoilla ei ollut yhdessä havaittua ongelmaa, jota lähtisimme yhteisössämme tutkimaan. Oma päätyöni oli tuolloin liikunnanopettajan työ peruskoulussa ja lukiossa. Lähtökohta tutkimukselle ei näin ollen ole toimintatutkimuksellisesti tyypillinen. Pyrkimyksemme oli kuitenkin omien käytäntöjen parantaminen, joka sekä itselläni että opiskelijoilla oli omien vuorovaikutuksellisten valmiuksien kehittäminen. Oma pyrkimykseni oli niin ikään kehittää omaa opetustani teoriaa ja käytäntöä yhdistäen, mikä Eskolan ja Suorannan (2000, 130) mukaan on ominaista toimintatutkimukselle erityisesti kasvatustieteissä. Lisäksi näin tärkeänä opiskelijoiden panoksen juuri heille suunnatun opintojakson laadinnassa. Tutkijaopettajana pyrin yhdessä opiskelijoiden kanssa kehittämään sosioemotionaalisia taitojen opettamista ja oppimista liikunnanopettajakoulutuksessa.

Carr ja Kemmis (1986, 155) toteavat, että tutkimus on toimintatutkimusta, jos sen tarkoituksena on sosiaalisen kohteen tai ryhmän toiminnan kehittäminen ja osallistujat ovat aktiivisesti mukana tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Katson näiden ehtojen täyttyvän tutkimuksessani. Suojasen (2000) mukaan toimintatutkimuksessa korostuvat yhteistoiminnallisuus ja kokemuksellisuus ja siksi toimintatutkimuksellinen ote sopii juuri opintojaksojen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin.

Toimintatutkimukselle on tyypillistä syklinen itsereflektio, jolla tarkoitetaan sitä, että ihminen tarkastelee omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan ikään kuin etäältä ja uudesta näkökulmasta. Tämä ajattelu ja toiminta ilmenee suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleen suunnittelun peräkkäisinä sykleinä, joista muodostuu etenevä spiraali. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 55; Kemmis 1988, 42; Kemmis & McTaggart 2000, 595.) Syklisyyden toteutuminen tekee tutkimuksesta toimintatutkimuksen (Carr & Kemmis (1986, 155). Vaikka toimintatutkimuksen spiraalimallia on kritisoitu kaavamaisuudesta ja

jatkuvan etenemisen epärealistisuudesta, antaa se kuitenkin konkreettisen mallin kuvata prosessin etenemistä (Heikkinen & Jyrkämä 1995, 54). Sekä opintojakson että tutkimuksen kulussa havaitsin näitä syklejä. Eteneminen edellytti toiminnasta saatua havaintoa, jota pohdin suunnitellessani seuraavaa toimintaa.

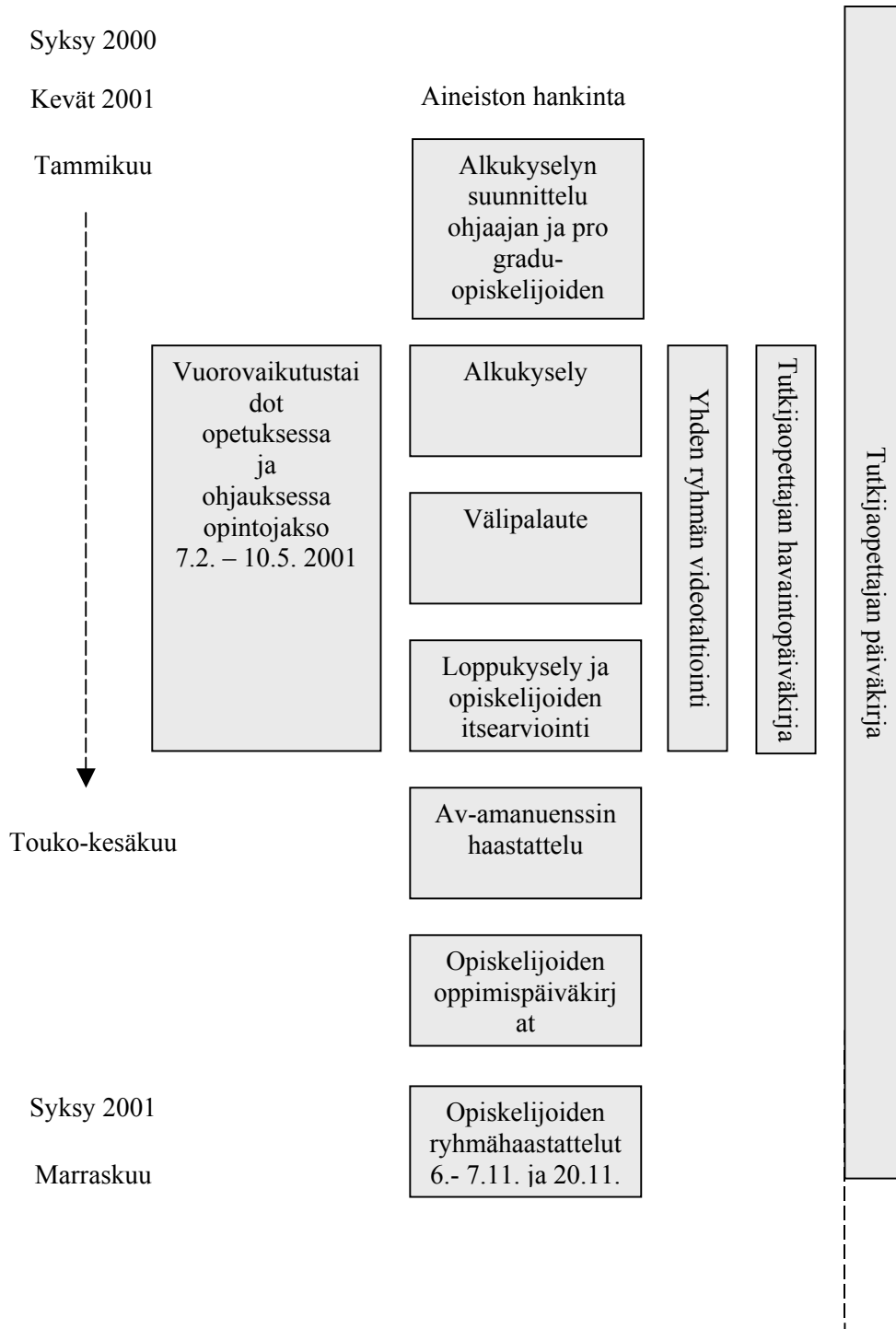
Tutkimukseni suuret syklit muodostuvat opetussuunnitelman suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Seuraavat erisuuret syklit sisältyvät opintojakson toteuttamiseen. Opintojakso jakaantui kahteen sykliin siten, että opintojakson ensimmäisellä puoliskolla käsiteltiin vuorovaikutuksen perustaitoja ja toisella sovellettiin näitä taitoja ongelmanratkaisua ja oppilaan auttamista vaativiin tilanteisiin sekä luotiin synteesiä sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä omassa opettajuudessa. Syklien taitekohdassa opiskelijat arvioivat oppimistaan, ryhmän toimintaa ja kurssin toteuttamista sekä kertasivat opiskeltuja taitoja. Syklisyys toteutui myös ryhmien toiminnassa. Yhdessä ryhmässä toteutunut toiminta ja siitä tekemäni havainnot ja pohdinnat ohjasivat seuraavien ryhmien toimintaa. Niin ikään kukin sosioemotionaalinen taito ja sen käsittely muodosti oman syklinsä, joka kertautui kurssin edetessä. Pienin sykli muodostui yksittäisistä oppitunneista, jotka kestoiltaan olivat yksi tunti ja kolmekymmentä minuuttia.

Toimintatutkimuksessa ihmiset tutkivat sosiaalisia käytäntöjään ja tapansa kommunikoida. Taidot, arvot ja ymmärrys tulevat kriittisen tarkastelun kohteeksi (Kemmis & McTaggart 2000, 597-598.) Tästä näkökulmasta tarkasteltuna myös opintojakson sisältö vastaa toimintatutkimuksen ydinpiirteitä. Sekä opintojaksolla että tutkimuksessa oli keskeistä tutkia omaa tapaa toimia sosiaalisissa suhteissa ja kehittää näitä käytäntöjä. Opintojaksolla toimin itse sekä opettajan että tutkijan roolissa. Kaksoisrooli onkin tyypillistä toimintatutkimukselle. Tutkivana opettajana sain mahdollisuuden tutkia omia uskomuksiani ja arvojani sekä oppia tutkimuskohteestani ja itsestäni tutkijana ja opettajana josta uutta (Niikko 2001, 193-194).

Tutkijaopettajana osallistuin henkilökohtaisesti tutkimusprosessiin - tutkin samalla myös itseäni. Tutkijan subjektiviteetin tunnustaminen onkin kuvaavaa toimintatutkimukselle. Kemmis (1988, 45) toteaaakin, että toimintatutkimuksessa tutkija tarkastelee omaa praksistaan eli omia toimintakäytäntöjään strategisesti pyrkien ymmärtämään niitä syvällisesti, saamaan aikaan muutosta sekä rakentamaan tulevaa toimintaansa uusien tulkintojensa pohjalta. Omat havaintoni opintojaksolla sekä opiskelijoiden kokemukset kehittävät itseäni sosioemotio-naalisia taitojen ohjaajana. Itsereflektion merkitys on erittäin suuri. Tämä toimintatutkimus muuttaa minua.

## 6.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston keruu

Toteutin tutkimuksen ja keräsin aineiston Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikuntakasvatuksen laitoksella 7.2.- 10.5.2001. Kohdejoukkona olivat liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevat kolmannen vuosikurssin opiskelijat (n = 33, naisia 22 ja miehiä 11) joiden opintoihin "Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa" -opintojakso kuului pakollisena kurssina. Opiskelijat työskentelivät kolmessa ryhmässä. Seuraava kuvio (1) esittää tutkimukseni aikataulun ja aineiston keruun.



KUVIO 1 Tutkimusaikataulu ja aineiston keruu

Keräsin aineistoa usealla tavalla mahdollistaakseni kattavan kuvan saamisen tutkimuskohteestani. Aineistoni koostui omasta havaintopäiväkirjastani, liikunnanopiskelijoiden kirjoittamista oppimispäiväkirjoista ja opiskelutehtävistä sekä opintojakson alussa, keskivaiheessa ja lopussa heille suunnatuista lomakekyselyistä. Lisäksi liikuntatieteellisen tiedekunnan AV-amanuenssi Reijo Pirttimäki videoi yhden opintojaksolle osallistuneen opiskelijaryhmän tunnit ensimmäistä tapaamiskertaa lukuun ottamatta. Luotettavuuden lisäämiseksi käytettävissäni oli myös Pirttimäen haastattelu ja kollegakeskustelut ohjaajani professori Taru Lintusen kanssa. Ohjaajani toteutti samaa opetussuunnitelmaa kahdella rinnakkaisella kolmannen vuosikurssin opiskelijaryhmällä. Syksyllä 2001 suoritin kolme ryhmähaastattelua teemahaastattelun muodossa. Haastatteluun osallistui yhteensä 10 liikunnanopiskelijaa. Haastattelujen videotaltioinnit ovat niinkään osa tutkimusaineistoani. Seuraavassa kuvaan tarkemmin eri aineistojani.

#### *Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja*

Oma havaintopäiväkirjani muodostaa tutkimukseni pääaineiston. Havaintopäiväkirjaa kirjoitin jokaisen opintojakson kokoontumiskerran jälkeen. Tein muistiinpanot havainnoistani samana päivänä mahdollisimman lähellä koettuja oppitunteja. Videoidun ryhmän muistiinpanot kirjasin sekä heti tuntien päätyttyä että jälkikäteen videolta. Havaintopäiväkirjassa on sivuja 93 kirjoitettuna 1,5 rivivälillä. Tutkimusongelmat ohjasivat havainnointiani ja muistiinpanojani. Kirjasin ylös mahdollisimman tarkasti erilaisia keskusteluja kysymyksineen.

Havaintopäiväkirjan rinnalla pidin toista päiväkirjaa, jossa pohdin tutkimusprosessia ja vuorovaikutusteemaa. Aloitin päiväkirjan kirjoittamisen tutkimukseni alkaessa kesällä 2000. Kirjasin ylös ajatuskulkuja, kysymyksiä, tunnelmia ja oivalluksia säännöllisesti koko tutkimusprosessin ajan.

### *Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat*

Liikunnanopiskelijat kirjasivat kokemuksiaan ja havaintojaan vuorovaikutustaito -opintojaksosta oppimispäiväkirjan muotoon. Ohjeistus (Liite 7) oli sangen väljä, joten kukin saattoi valita oman tapansa ja tyyliensä kirjata asioita. Jokainen kolmessa ryhmässäni ollut opiskelija kirjoitti oman päiväkirjansa (N=33). Oppimispäiväkirjojen pituus vaihteli 2 ½ sivusta 38 sivuun tietokoneella 1,5 rivivälillä kirjoitettua tekstiä. Sivumäärällisesti pitkät päiväkirjat olivat pro gradu -opiskelijoiden laatimia. Keskimääräinen oppimispäiväkirjan pituus oli 8 sivua. Yhteensä opiskelijoiden päiväkirjatekstejä on aineistossani 267 sivua.

### *Opiskelijoiden opiskelutehtävät*

Opintojakson aikana annoin opiskelijoille kaksi opiskelutehtävää, joiden tarkoituksena oli innostaa opiskelijoita harjoittelemaan ja soveltamaan oppimaansa omassa elämässään tuntien ulkopuolella. Valitsin tehtävien aiheiksi kuuntelun taidot ja erityisesti eläytyvän kuuntelun sekä ongelmiin tarttumisen taidot ja Gordonin molemmat voittavat- menetelmän. Nämä taidot olivat keskeisiä ja haasteellisia sekä opintojaksolla että kokemukseni mukaan opettajan arkityössä. Kaikki opiskelijat palauttivat molemmat opiskelutehtävät. Kuuntelutehtävän raportteja on 50 sivua ja ongelmanratkaisutehtävän raportteja 46 sivua 1,5 rivivälillä kirjoitettuna.

### *Kyselyt*

Opiskelijoille suunnatut kyselyt toteutin kolmessa vaiheessa. Ensimmäinen kysely tehtiin opintojakson alkaessa ensimmäisellä kokoontumiskerralla, toinen opintojakson puolivälissä seitsemännellä kokoontumiskerralla ja kolmas opintojakson päättyessä viimeisellä kerralla (Liite 8). Kyselyiden muoto oli avoin. Alkukyselyssä oli mukana yksi strukturoitu kysymys, jolla kartoitettiin opiskelijoiden asennoitumista vuorovaikutusopetukseen. Tämä kysymys laadittiin yhdessä tutkimusprojektissa mukana olevien kahden pro gradu -opiskelijan, Virpi Leinon ja Jukka Virran kanssa, jotka myös testasivat koko alkukyselyn. Saadun palautteen avulla tein lomakkeeseen joitakin tarkennuksia. Loppu-

kyselyn yhteydessä opiskelijat täyttivät itsearviointilomakkeen, joka oli laadittu viisi -portaiseksi (Liite 9).

#### *Videointi ja AV-amanuenssin haastattelu*

Amanuenssin aikataulu vaikutti videoitavan ryhmän valintaan. Opiskelijaryhmä antoi suostumuksensa videointiin. Ryhmässä oli kahdeksan opiskelijaa, neljä miestä ja neljä naista. Liikunnanopiskelijat ovat opinnoissaan tottuneet videointeihin eikä kameran läsnäolo näyttänyt vaikuttavan häiritsevästi toimintaan ja tapahtumiin tunneilla. AV-amanuenssin haastattelu toteutettiin viikko opintojakson päättymisen jälkeen.

#### *Ryhmähaastattelut*

Ryhmähaastattelut suoritin, kun opintojakson päättymisestä oli kulunut kuusi kuukautta, marraskuussa 2001. Vapaaehtoiseen haastatteluun ilmoittautui yhteensä kymmenen opiskelijaa, jotka edustivat kaikkia kolmea opintojakson aikaista ryhmää. Toteutin kolme haastattelua, jolloin ryhmissä oli kahdesta neljään opiskelijaa. Videoin tilaisuudet.

### 6.3 Aineiston käsittely ja analysointimenetelmä

Tutkimustehtävieni kannalta näin mielekkääksi rajata aineistoani. Tässä tutkimuksessa olenkin käyttänyt aineistonani omaa havaintopäiväkirjaani sekä opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja ja kyselyitä. Opintojakson videotaltiointia olen käyttänyt tulkintojeni tarkastelussa vertailuaineistona ilman systemaattista analysointia.

Jotta lukija voisi luottaa tutkimukseen, on tutkijan osoitettava se muokkauksen ja päättelyn ketju, jonka varassa hän johtaa tuloksensa aineistostaan (Mäkelä 1990, 3).”Laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta”. Analyysi tiivistää

aineistoa, mutta ei kadota sen sisältämää informaatiota. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Olen aineiston käsittelyn ja analyysin avulla pyrkinyt erottelemaan tutkimusongelmien kannalta oleellista ainesta. Kuitenkin olen laadulliselle tutkimukselle luonteenomaisesti toteuttanut aineiston analysointia ja tulkintaa koko tutkimusprosessin ajan (Suojanen 1992, 59). Toimintatutkimuksellinen sykli suunnittelu-toiminta-havainnointi- reflektio on edennyt jo opintojakson toteuttamisen ajan.

Ensimmäinen aineiston käsittely tapahtui jo *alkukyselyn* yhteydessä. Kirjasin jokaisen ryhmän jokaisen opiskelijan vastauksen kuhunkin kysymykseen ja sain käsityksen opiskelijoiden toiveista ja tavoitteista kurssin suhteen. Alkukyselyn tulokset tukenani lähdin toteuttamaan kurssia opiskelijoiden tavoitteiden suunnassa. Syklimäisyys toteutui tämän aineiston osan suhteen siten, että kurssin kuluessa palasin säännöllisesti alkukyselyn tuloksiin varmistaakseni mielekkään toiminnan suunnan. Opintojakson puolivälissä keräämäni välipalautetta käytin opetukseni ohjauksen välineenä itselleni ja siksi sen antamaa informaatiota en luokitellut yhtä yksityiskohtaisesti kuin alku- ja loppukyselyitä.

*Omaa havaintopäiväkirjaani* luin useita kertoja kahdella tavalla. Luin päiväkirjaa ryhmittäin ja seurasin näin kunkin ryhmän sisäistä etenemistä taitojen oppimisessa kurssin aikana. Toinen tapani lukea päiväkirjatekstejäni oli taito- ja tunti-kohtainen. Tällä lukutyylillä sain kuvaa sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa eteen tulevista kysymyksistä ja työtapojen toimivuudesta. Eskolan (2001, 147) mukaan kuvatunlaiset lukutavat toimivat aineiston analyysin menetelminä ja auttavat saamaan tarkempaa kuvaa teemoista.

Alleviivasin tutkimustehtävien kannalta keskeisiä seikkoja ja merkitsin ydin sanoja tapahtumista marginaaliin. Merkitsin myös erikseen ne kohdat tekstistä, joissa esiintyi tunneilmaisuja. Tämä siksi, että merkintöjä tunneilmaisuihin ja ilmapiiritekijöistä oli päiväkirjassani runsaasti. Jätin päiväkirjani lepäämään



muutamaksi kuukaudeksi. Otin sitten päiväkirjasta puhtaan version ja tein siihen uudet merkinnät alleviivauksin ja tukisanoin. Sen jälkeen vertailin merkintöjäni aikaisempiin merkintöihini ja totesin samojen asioiden nousevan tekstistä esiin myös tällä läpiluvulla. En kuitenkaan ollut vielä tyytyväinen. Kaipasin selkeää analyysimenetelmää avukseni taatakseni uskollisuuden aineistolle ja varmentaa tutkimuksen luotettavuutta. Ehnroothin (1990, 32) mukaan tutkija voi vakuuttua omista tulkinnoistaan vasta, kun ne on saavutettu luotettavalla, järjestelmällisellä analyysillä. Eskolan (2001, 133-153) esittämä laadullisen aineiston vaiheittain etenevä analyysimalli antoi minulle kaipaamani työvälineen. Seuraavassa kuvaan työskentelyni vaiheet.

Tutkimustehtävät, laatimani AV-amanuenssin haastattelurunko (Liite 10) sekä läpilukujen aikana huomiotani kiinnittäneet seikat muodostivat teemat, joista vaiheittainen analyysimallin toteuttaminen alkoi. Teemojen avulla pyrin löytämään tekstien sisältämiä merkityksiä, niiden ydintä. Moilasan ja Rähän (2001, 53) mukaan tutkija, lukiessaan tekstin useaan kertaan pyrkii löytämään rivien välistäkin keskeiset merkitykset.

Teemoituksen jälkeen aloin kerätä kunkin teeman alle havaintopäiväkirjastani autenttisia kuvauksiani tietokoneen leikkaa-liimaa-toimintoa hyväksikäyttäen järjestäen näin aineiston uudelleen. Seuraavaksi tein yhteenvetoja kustakin teemasta käsitekartta-tekniikalla. Tutkin käsitekarttoja myös suhteessa toisiinsa. Näin kukin teema sai merkityssisältönsä sekä itsenäisesti että suhteessa toisiinsa ja merkitysverkosto voi muodostua (Moilanen ja Rähä 2001, 54). Seuraava työvaiheeni oli tulosten ja omien tulkintojeni kirjoittaminen teemoista. Viimein annoin aineistotulosteni keskustella teorian ja aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Raportissani opintojakson kuvaus perustuu omaan havaintopäiväkirjaani. Havainnoista ja kokemuksista kolmessa ryhmässä laadin tyypittelyn avulla yhden kertomuksen kuvaamaan tyypillistä tilanteiden kulkua opintojaksolla.

Tällä tavoin tiivistin aineistoa pyrkien samalla saamaan esiin opintojakson toteutumisen kulun mahdollisimman laajasti ja elävästi. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

*Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat* luin läpi useita kertoja. Opiskelijoiden tuotokset ilahduttivat minua rikkaudellaan; lähes kirjaimellisesti kuulin kunkin opiskelijan äänen tekstejä lukiessani. Monessa päiväkirjassa jatkui jo kurssilla alkanut dialogimme. Tekstit sisälsivät suoria kommentteja ja lausahduksia minulle. Jatkoin dialogia siten, että aineistoa lukiessani kirjoitin palautekommentteja päiväkirjojen marginaaleihin. Tämä työtapana, jonka tarkoituksena oli osaltaan tukea opiskelijoiden oppimista, syvensi aineiston tuntemustani. Pyrin kuuntelemaan opiskelijoiden tekstiä, kokemuksia, tunteita ja ajatuksia mahdollisimman tarkasti.

Aineistolähtöisessä lähestymistavassa tutkija etsii aineistosta teemoja, joista tutkittavat puhuvat. Puheen sisältö kertoo asioiden merkityksistä tutkittaville. (Moilanen & Räihä 2001, 53.) Jatkoin siis opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen tarkastelua kirjaamalla ylös ne teemat ja sisältöalueet, joita he olivat päiväkirjoissaan käsitelleet. Tämä jälkeen laskin sisältöalueiden esiintymismäärät oppimispäiväkirjoissa. Tämä kvantifioimismenettely auttoi minua pääsemään liikkeelle ja helpotti tuntuman saamisessa aineistooni (Eskola & Suoranta 1998, 166). Seuraavaksi aloin luokitella opiskelijoiden päiväkirjojen tekstejä tutkimustehtävien suunnassa. Käytin värejä hyväkseni alleviivaten ajatuksia kustakin tutkimustehtävästä. Saatua kooste antoi yhteneviä vastauksia loppupalautteen kanssa, erityisesti kurssin toteutuksen suhteen.

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat sisälsivät runsaasti kiinnostavaa tietoa sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta ja oppimisesta. Huomioni kiinnittyi siihen, että sekä opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa että omassa havaintopäiväkirjassani oli runsaasti mainintoja, jotka liittyivät ryhmässä toimimiseen. Tutkimustehtävien valossa päädyin rajamaan opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen tar-

kastelun tämän teeman tutkimiseen sekä opintojakson toteuttamisen kysymyksiin.

Opiskelijoiden tekstiaineiston läpilukujen ohessa aloin käsitellä *loppukyselyä* (Liite 11). Olin pyrkinyt kysymystenasettelun avulla selvittämään mahdollisimman laajasti ja samalla yksityiskohtaisesti opintojakson toimivuutta ja opiskelijoiden kokemuksia siitä. Kirjoitin puhtaaksi kunkin ryhmän jokaisen opiskelijan vastauksen kuhunkin kysymykseen. Vaikutti siltä, että opiskelijat olivat ajatelleet kurssista yhtenevästi. Aloin etsiä ja ryhmitellä samankaltaisuuksia. Merkitin samanlaiset mielipiteet omalla värillään ja sain näin vastausluokat. Jokaisen opiskelijan mielipide on siis kirjattu vastausluokkiin. Lisäksi laskin sekä erittelin miesten ja naisten mielipiteet kussakin luokassa. Tämän järjestelyn ja kvantifionnin avulla sain kokonaiskuvan opiskelijoiden käsityksistä kurssin sisällöistä ja toteutuksesta.

*Videotaltiointeja* käytin vertailuaineistona ilman systemaattista videoanalyysia. Opintojakson aikana pyrin katsomaan kunkin tunnin videotaltiointin läpi ennen kyseisen ryhmän seuraavaa tuntia. Videot toimivat tukena myös muiden ryhmien opetukselle siten, että saatoin kuvanauhalta tarkistaa harjoitusten ohjeistuksia, teoriatuokioiden etenemistä ja työskentelyn toimivuutta. Videot antoivat itselleni palautetta myös omasta toiminnastani, jolloin toimintatutkimuksen syklisyyden mukaisesti saatoin toimintaa havainnoituani pohtia uusia toimintatapoja sekä suunnitella ja toteuttaa toimivampia käytäntöjä. Tutkimusraportin kirjoittamisen aikana käytin videoita tulosteni ja tulkintojeni tarkastelussa.

Aineistoni sisälsi myös runsaasti tarinoita. Kun tauon jälkeen tartuin päiväkirjaani uudelleen, huomioni kiinnittyi moniin tarinoihin, pieniin narratiiveihin, joita opintojakson kuluessa nousi esiin. Kerroin itse tarinoita kouluelämässä ja muussa elämässä esiin tulleista tilanteista ja sosioemotionaalisten taitojen käytön seurauksista niissä. Kurssin kuluessa opiskelijat alkoivat kertoa ryhmälle

omista kokemuksistaan. Myös opiskelutehtäväraportit sisältävät näitä narratiiveja. Mielestäni opiskelijoiden narratiivit kuvaavat oppimisprosessia konkreettisimmin.

Tauon jälkeen aloin nähdä yhteyksiä aineistoni ja teorian välillä. Eskolan (2001, 150) vaihemallin mukaisesti aineistoa tarkastellaan teemoittelun, lukutapojen ja tulkintojen teon jälkeen teoreettisessa valossa. Teoreettinen tarkastelu toimi työssäni kahdella tavalla. Ensinnäkin teorioihin syventyminen aukaisi uusia näkökulmia aineistooni. Toiseksi aineisto itse "vaati" minua tutustumaan uusiin teorioihin, jotka sitten toimivat tulkintateorioina aineistolleni. Eskolan (2001, 136-138) mukaan tutkijan tulee tutkimuksessaan määritellä suhteensa teoriaan. Hyödyntäessäni Eskolan vaiheittaista analyysimallia määrittelin oman suhteeni teoriaan. Tutkimukseni on teoriasidonnaista analyysia, jossa työ etenee aineisto- ja ilmiöpohjaisesti teorioiden toimiessa tulkintakehyksinä. Teoria ja empiria yhdistyvät. Moilasan ja Rähän (2001, 51) mukaan merkitysten kuvaamisen tulee nojautua aineistoon ja tehdä sille oikeutta. Riippumattomuus teoriasta tässä mielessä on tarpeen. Kuitenkin kuvausta seuraavassa teoreettisen syventämisen vaiheessa tarvitaan laajaa teoreettista sivistystä. (Moilanen & Rähä 2001, 51.)

Yhteenvetona aineiston analyysistä kuvaan seuraavassa kuviossa käyttämiäni analyysimenetelmiä kunkin aineiston osalta (Taulukko 2).

Aineistot	Analyysimenetelmät
Tutkijaopettajan havaintopäiväkirja	Aineiston lukutavat: opetusryhmä- ja taitokohtainen Vaiheittain etenevä analyysimalli (Eskola 2001) Tyypittely
Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat	Kvantifiointimenetelmä Aineistolähtöinen analyysi: ryhmä-teema
Alku - ja loppukyselyt	Kirjaaminen, luokittelu, kvantifiointi

Vertailuaineisto tulkintojen tarkastelussa

Videotalliointi
-----------------

## TAULUKKO 2 Aineistot ja analyysimenetelmät

### 6.4 Tutkimuksen etiikka

Tällaisen tutkimuksen tekeminen edellyttää luottamusta tutkijan ja tutkittavien välillä. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla keskustelin jokaisen ryhmän opiskelijoiden kanssa tutkimusprojektistani sekä pyysin ja sain heiltä luvan tutkimuksen tekemiselle. Tällöin sovimme myös siitä, että aineistoa voi minun lisäkseni lukea työni ohjaaja. Sain opiskelijoilta myös luvan käyttää kurssilla nauhoitettua videomateriaalia sekä valokuvia tarkoituksiin, joissa esittelen tutkimustani.

Tutkijan herkkyyksissä eettisissä kysymyksissä on tärkeää. Ajattelenkin opiskelijoita enemmän tutkimussuhteena kuin tutkimuskohteena. Vuorovaikutussuhde tutkijan ja tutkittavien välillä edellyttää kaikinpuoleista kunnioitusta ja ihmisarvon suojaamista. (Eskola & Suoranta 2000, 57-59.) Tutkimuksen raportoinnissa olen huomionnut tutkimukseni eettisyyden noudattamalla periaatteita, jotka takaavat luottamuksellisuuden ja tutkittavien anonymiteetin (Eskola &

Suoranta 2000,56-57). Kaikkien opiskelijoiden nimet on vaihdettu intuitiivisesti uusiin nimiin, vain sukupuoli on pysynyt sama.

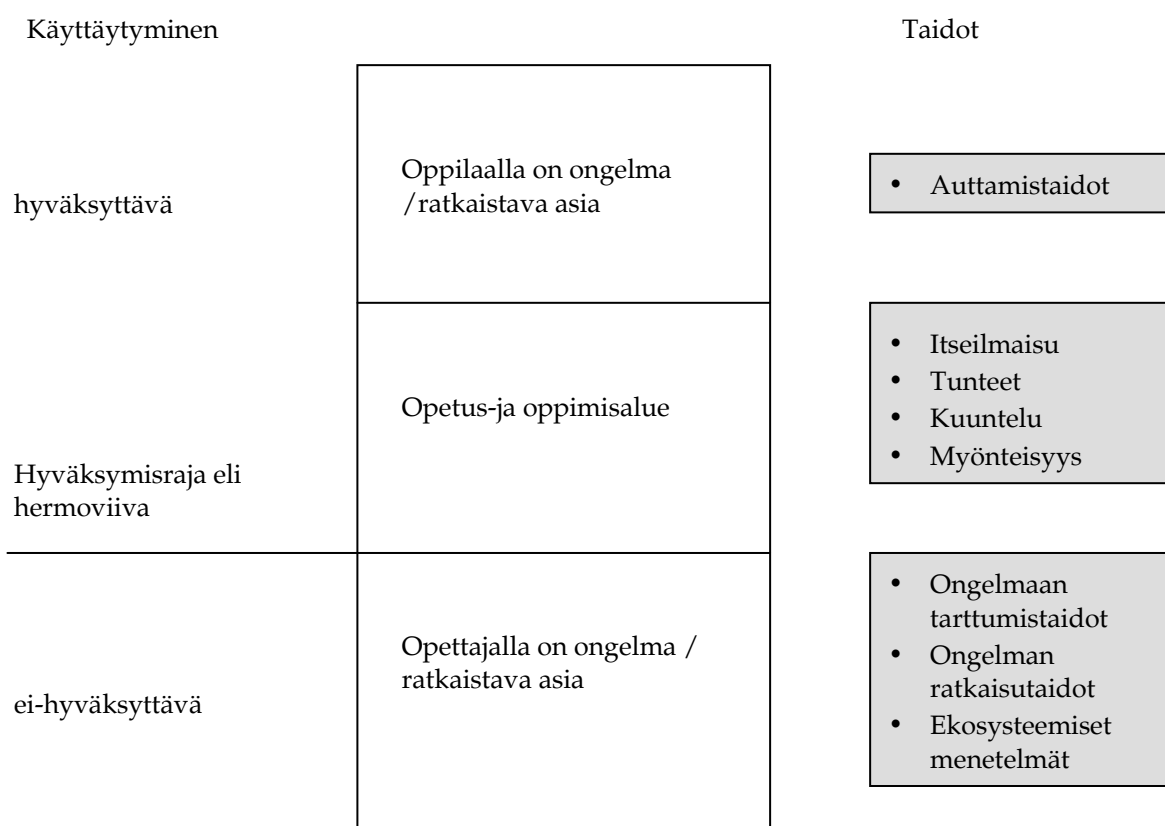
## 7 SOSIOEMOTIONAALISIA TAITOJA KEHITTÄVÄN OPINTOJAKSON SUUNNITTELU JA TOTEUTUS

### 7.1 Opintojakson suunnittelu ja sisältöjen valinta

Opintojakson tarkoituksena oli, että opiskelija pohtii ja kehittää omaa opettajuuttaan vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilas –suhteen näkökulmasta. Keskeistä oli saada työvälineitä erilaisten ihmissuhde – ja kasvatuskysymysten kohtaamiseen ja rakentavaan ratkaisemiseen koulussa. Suunnittelun pohjana oli liikuntakasvatuksen laitoksella vuodesta 1995 lähtien toteutettu kolmen opintoviikon mittainen ”Oppilaantuntemus ja vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa” –kurssi. Tämän yhden opintoviikon pituisen opintojakson suunnittelussa valitsin työskentelyn lähtökohdaksi Gordonin kehittämän (1979) ja Adamsin (1999) esittelemän mallin käyttäytymisen ikkunasta, joka määrittelee erilaisissa tilanteissa käytettävät sosioemotionaaliset taidot. Pidin mallin etunäkökulman jäsentynyttä selkeyttä. Ikkunan pohjalta aloin suunnitella opintojaksoa, joka soveltuisi liikunnanopiskelijoille. Keskustelin säännöllisesti suunnitelmista ohjaajani kanssa.

Opiskeltaviksi sosioemotionaalisiksi taidoiksi ja kurssin sisällöiksi valitsin seuraavat taidot: selkeä itseilmaisuus, tunteiden ymmärtäminen ja nimeäminen, kuunteleminen ja ongelmanratkaisutaidot. Valitut taidot pohjautuvat aikaisempien tutkimusten tuloksiin vuorovaikutuksen ydintaidoista, psykoterapian ja opetuksen käytänteisiin, puheviestintään sekä tunneälytutkimukseen. Lisäksi katsoin tarpeelliseksi sisällyttää opintojaksoon jo aikaisemmassa laajemmassa kurssissakin mukana olleita koko luokkayhteisöä koskevia ekosysteemisiä menetelmiä (Molnar ja Lindquist 1994). Nämä menetelmät sisältyvät ongelmanratkaisutaitoihin. Pidin tärkeänä, että opintojakso voisi myös osaltaan lisätä opiskelijoiden tuntemusta kouluyhteisön erilaisista yhteistyöverkostoista ja siksi lisäsin näitä aineksia kurssin sisältöön erityisesti oppilaan auttamistaitojen

yhteyteen (Laaksonen & Wiegand 1990). Tavoitteena oli tarkastella opettajan työn vuorovaikutuksellista luonnetta koulun arkipäivässä mahdollisimman kattavasti. Lisäksi tutustuttiin Aholan ja Hirvihuhdan (2000) esittämään Vastuun portaat –menetelmään, jota voidaan käyttää erilaisten rikeasioiden selvittämisessä. Tarkempi kuvaus kustakin sosioemotionaalisesta taidosta ja opintojaksos sisällöistä esitellään liitteessä 3. Seuraavassa kuviossa (2) näkyvät opintojaksolla opiskeltavat taidot Gordonin ikkunaan liitettynä

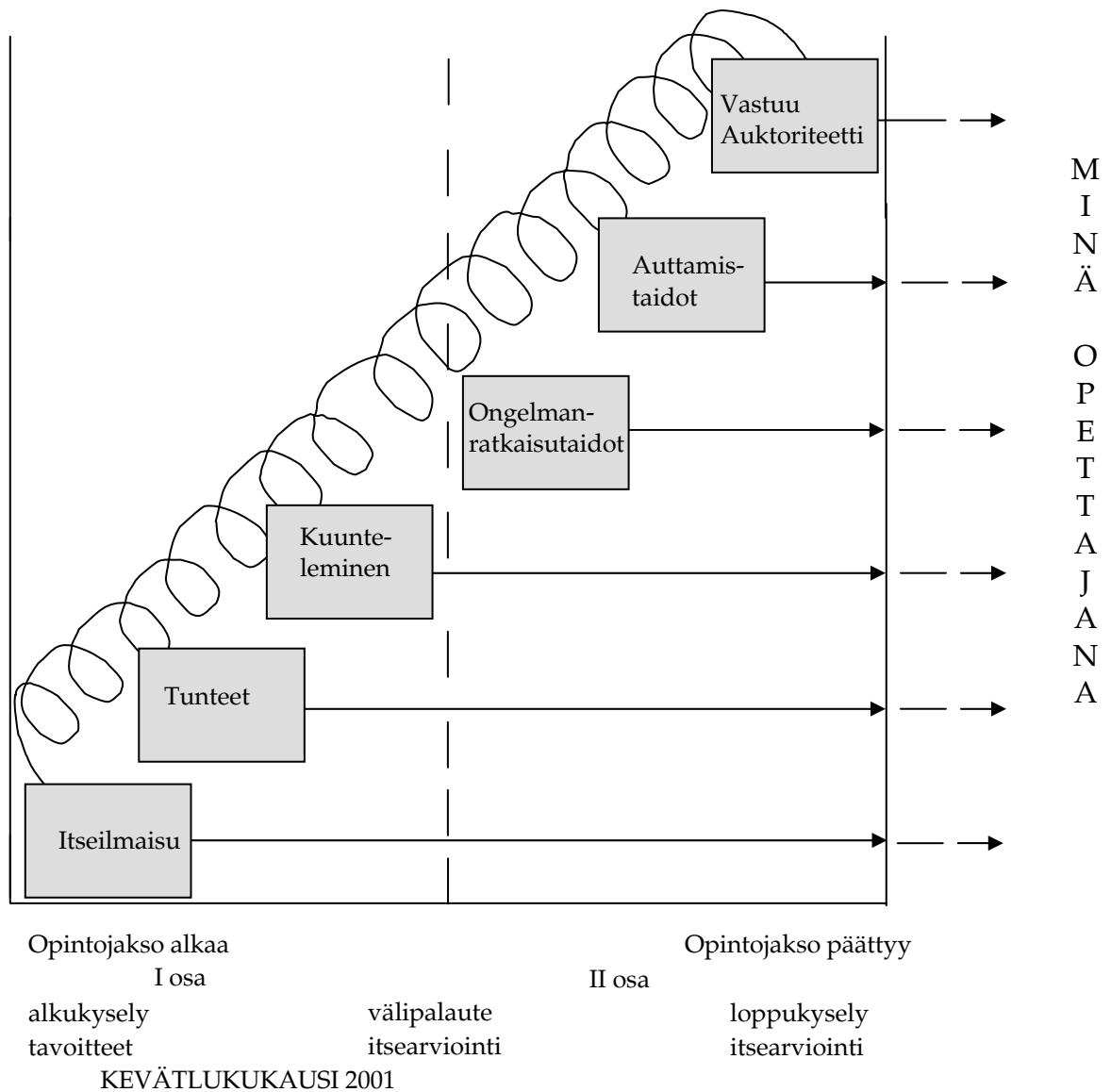


KUVIO 2 Opintojaksolla opiskeltavat sosioemotionaaliset taidot ja Gordonin (1979/ Adams 1999) käyttäytymisen ikkuna

Suunnittelun aikana etsin taitojen välistä suhdetta ja siten punaista lankaa taitojen opettamiselle. Gordoniin tukeutuen rakensin kurssin etenemään yksittäisestä taidosta vaativampiin taitojen yhdistämiseen kumulatiivisesti. Esimerkiksi voidakseen kuunnella eläytyvästi opiskelija tarvitsi kuuntelukäyttäytymisen



lisäksi ymmärrystä tunteista ja taitoa nimetä tunteita. Käyttäessään ongelmanratkaisutaitoja opiskelija tarvitsi itseilmaisun, kuuntelun, ongelmaan tarttumisen taitoja. Sosioemotionaaliset taidot etenivät näin hierarkisesti. Seuraava kuvio 3 havainnollistaa sisältöjen etenemisen ja opintojakson ajallisen toteuttamisen.



KUVIO 3 Opintojakson toteuttaminen ja sisältöjen eteneminen

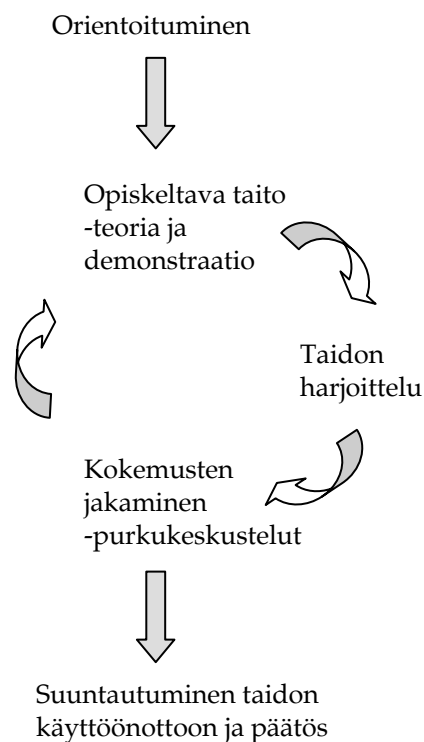
Opintojakson pedagogiset ratkaisut liittyivät oppimiskäsitykseeni. Halusin toteuttaa kurssin kokemuksellisen oppimisen keinoin toiminnallisesti. Koska kyse on taidoista, harjoittelun ja tekemisen merkitys korostui. Opettaja- ja kouluttajakokemukseni loivat osaltaan pohjaa valinnoilleni. Suunnitteluvaiheessa perehdyin lisää konstruktivistisen oppimisen periaatteisiin (Rauste-von Wright 1995) ja yhteistoiminnallisen oppimisen metodeihin (Kolb 1984; Leppilampi & Piekkari 1998; Sahlberg & Leppilampi 1994). Asenteellisesti opiskelijoiden arvostaminen ja kokemusten huomioiminen olivat lähtökohtinani työskentelyä aloittaessamme. Liitteessä 5 on opiskelijoille esitelty kalvopohja opintojakson sisällöistä ja työskentelyn periaatteista. Liite 6 kuvaa opintojakson tuntien sisällöt ja tavoitteet.

Ennen opintojakson alkua arvioin suunnitelmiani CASELin arviointiluokituksen mukaan (Payton ym 2000). Kriteeristön avulla selvitetään erilaisten sosioemotionaalaisia taitoja kehittävien ohjelmien pätevyyttä asteikolla 0-3. Totesin, että opintojaksolla tullaan opiskelemaan kriteeristön mukaisia CASELin mainitsemia avainpätevyyksiin liittyviä taitoja, jotka etenevät kumulatiivisesti aina edelliselle rakentuen. Opintojaksolla on näin ollen selkeä rakenne. Suositeltavat oppijakeskeiset opetusmenetelmät tulevat olemaan käytössäni ja mahdollisuudet harjoitella ja soveltaa taitoja korostuvat. Kriteeristön mukaan oma opintojaksoni saisi arvosanan 2-3. Turvallisin mielin jatkoin eteenpäin.

## 7.2 Oppitunnin rakenne ja opetusmenetelmät

Jokaisen oppitunnin toteutin vaihtelevin opetusmenetelmin. Halusin huomioida opiskelijoiden tarpeet ja toiveet sosioemotionaalisten taitojen opiskelussa ja niiden harjoittelussa kullakin tunnilla ja siten toimia joustavasti ilman lukkoonlyötyä aikataulua. Tunnin rakenne muodostui useista teoria-, keskustelu-, harjoittelu- ja kokemusten käsittely -jaksoista. Jaksojen järjestys ja painotus vaihtelivat eri kerroilla ja eri ryhmissä. Tällä tunnin rakenteella halusin to-

teuttaa käytännössä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämallia. Myös SEL-ohjelmissa suositellaan vastaavaa tapaa oppitunnin rakenteeksi (Gratczyk ym 2000, 401) Kuviossa 4 on nähtävillä oma oppitunnin rakennemallini.



KUVIO 4 Oppitunnin rakenne

Orientoituminen tunnin aiheeseen tapahtui erilaisten harjoitusten tai leikkien muodossa. Orientoituminen suoritettiin "lajinomaisena lämmittelynä" eli harjoitus johdatteli suoraan päivän teemaan. Teoriaosat olivat ajallisesti melko lyhyitä, enimmillään noin 15 minuutin mittaisia. Niihin liittyivät kiinteästi keskustelut, joita toteutettiin erilaisissa kokoonpanoissa. Opiskelijoiden jakautuminen ryhmiin tai pareiksi tapahtui vaihtelevilla, leikinomaisillakin tavoilla. Lisäksi käytin opetuksessa narratiiveja. Tarinat olivat kokemuksiani taitojen käytöstä liikunnanopetuksessa vuosien varrella. Tarinat yhdistivät teorian ja kokemuksen sekä tukivat osaltaan oppimista.

Usein konkretisoin opiskeltavaa taitoa demonstraation avulla, jonka suoritin vapaaehtoisen opiskelijan kanssa. Jokaista uutta taitoa myös harjoiteltiin, jotta opiskelijat saivat omakohtaisen kokemuksen siitä, miten taito sopi omaan käyttäytymiseen. Harjoituksen jälkeen kokemukset purettiin sekä pienryhmissä että koko ryhmällä. Tunti päätettiin eri tavoin kokoavasti sisältäen rohkaisua käyttää taitoa luokkahuoneen ulkopuolellakin.

### 7.3 Opintojakson ”elämä” - toteuttamisen kuvaus

”Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa” –opintojakson toteuttamisen kuvauksessa pyrin antamaan lukijalle mahdollisuuden elää niitä opettamisen ja oppimisen hetkiä, joita itse tutkijaopettajana ja liikunnanopiskelijat koimme kurssin kuluessa. Pyrin saamaan kurssin kuvaukseen sen elämän maun, joka itselleni nousi merkittäväksi tekijäksi kurssin toteutumisessa.

Opintojakso alkoi helmikuussa 2001. Aloitin yhteisen opintomatkan kolmen ryhmän kanssa. Ryhmissä oli kahdeksan, yksitoista ja neljätoista opiskelijaa, jokaisessa ryhmässä sekä mies- että naisopiskelijoita. *Aloitin kättelemällä opiskelijat sitä mukaan, kun tulivat luokkaan. Hymyjistä päätellen se ilahdutti useita opiskelijoita.* UK<sup>3</sup> Kahden ensimmäisen kokoontumisen tavoitteina oli käynnistää ryhmän toimintaa ja tutustua. Olin valinnut tutustumiseen toiminnallisia työtapoja, joissa kynnyksellä puhua itsestä olisi mahdollisimman alhaalla ja tapahtui ikään kuin huomaamatta. Pelasimme ystäväbingoa ja kerroimme kuvien avulla jotakin myönteistä ja keskeistä itsestämme. Oli tärkeää taata kullekin opiskelijalle mahdollisuus valita itselleen sopiva ilmaisun ja kertomisen taso.

Osallistuin itse kaikkiin tutustumistehtäviin – halusin tulla tutuksi ja tutustua. Kunkin tehtävän jälkeen pyysin kommentteja harjoituksen tekemisestä. Opiskelijoiden kommentit sisälsivät tunnelmia, toiveita vastaavanlaisista harjoituk-

---

<sup>3</sup> UK- merkintä tarkoittaa omaa tutkijaopettajan havaintopäiväkirjaani

sista sekä ehdotuksia, miten tehtävää voisi kehitellä edelleen. Alusta asti perusajatukseni oli tukea ja antaa mahdollisuuksia opiskelijoille kertoa omia näkemyksiään.

Ensimmäisellä tunnilla halusin myös suunnata ja kartoittaa opiskelijoiden ajattelua, toiveita ja aikaisempia kokemuksia vuorovaikutuksesta. Opiskelijat täyttivät alkukyselyn, joka sitten toimi itselleni suunnannäyttäjänä. Näihin opiskelijoiden kokemuksiin tai kysymyksiin palasin kurssin kuluessa asiaan liittyvän taidon kohdalla. Jotta opiskelijatkin kuulisivat toistensa ajatuksia, käynnistimme ensimmäiset pienryhmäkeskustelut. *Ryhmäporinoissa puhetta riitti. Tuntuu kivalta nähdä, että kurssi ja aihe herättivät keskustelua.* UK

Opintojakson käynnistyessä sovin kunkin ryhmän kanssa ryhmässä toteutettavista pelisäännöistä, mikä on yksi ryhmän turvallisuutta ja toimivuutta tukeva toimenpide. Aikaisemmat kokemukseni sekä ohjaajana että oppijana olivat osoittaneet minulle, kuinka merkityksellistä on ääneen pohtia niitä tekijöitä, jotka helpottavat oppimista ryhmässä. *Etenin heiltä kysellen. Aika hiljaisia olivat, mutta en alkanut hosua vaan annoin aikaa ja lisäkysymyksiä, kuten "mitä itse tarvitsisit, jotta opiskelu sujuisi; milloin voit hyvin...".* UK Opiskelijaryhmien säännöt poikkesivat hieman toisistaan. Seuraavassa ryhmien säännöt koottuina:

- kuuntelemme ja kunnioitamme toisiamme,
- ei ole tyhmiä vastauksia,
- tutustumme toinen toisiimme,
- hyväksymme erilaisuuden, saa olla mitä on; jokainen voi tuoda itseään yhteistyöhän,
- ei arvoteta eli pidetä omaa näkemystä toisen näkemystä parempana eikä tehdä tulkintoja
- tuki ja kannustus
- paneudumme tehtävään
- tosissaan, mutta ei vakavasti; pilkettä silmäkulmaan
- opettaja paikalla 100%-sesti
- vapaus sanoa tai olla sanomatta

Sääntöihin kuuluivat myös ehdotuksestani luottamuksellisuuden periaate, lupa olla eri mieltä, tehtävän saa jättää väliin sekä mahdollisuus onnistua, epäon-

nistua ja pitää hauskaa. Säännöt kirjattiin ylös ja ne tarkastettiin seuraavan kokoontumisen aluksi.

Olin itse ajoittain aika jännittynyt - olihan kurssi ensimmäinen opintojakso, jonka korkeakouluopiskelijoille suunnittelin ja toteutin. Tunnelmani ensimmäisen kokoontumisen jälkeen olivat tyytyväiset, mutta mietittävääkin sain. *Opiskelijat vaikuttivat motivoituneilta. Toisaalta heillä oli aika tiukkojakin mielipiteitä siitä, millaista opetuksen tulisi olla. Selvää teoriaa luentomaisesti eikä mutua, oli Nooran<sup>4</sup>toive, ja videoituja ongelmatilanteita toivoi Tuomas. Oli pakko tunnin jälkeen oikein tarkistaa omia tuntisuunnitelmiani, vastaavatko ne näihin toiveisiin. Taidot ovat koeteltuja ja perusteltuja, joten ei huolta. Meinasi vaan tulla hiukan pupu pöksyyyn napa-koista kommentteista, joita en kyllä kokenut pahantahtoisiksi, mutta ehkä hiukan kriittisiksi.UK*

*Tuntui hyvin luontevalta olla heidän kanssaan. Mielenkiinnolla odotan, mitä kaikkea opinkaan heiltä kurssin aikana. On myös erittäin kiinnostavaa nähdä, miten he suhtautuvat eri taitoihin ja esiin tuleviin asioihin. Turvallisin mielin jatkan.UK*

Opintojakson viitekehyksenä ja karttana tulevalle opintomatkalle esittelin Gordonin käyttäytymisen ikkunan ja taidot, joita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tarvittaisiin. Havainnollistin käytännön esimerkein kutakin tilannetta ja kerroin joitakin käytännön kokemuksiani taidon käytöstä.

Viitekehys herätti paljon keskustelua ja opiskelijat kertoivat myös omista kokemuksistaan vuorovaikutustilanteista muun muassa asiakaspalvelussa, opetuksessa tai lastenvahtina ollessa. Myös kritiikin sävyjä oli ilmassa.

*Kari esitti, että pitäisi käsitellä [erikseen] vv-asioita silloin, kun on iso ryhmä sekä kun on vain kentällinen tai yksittäinen oppilas/valmennettava open kanssa. Luulin, että hän*

---

<sup>4</sup> Opiskelijoiden nimet on muutettu, sukupuoli vastaa todellisuutta.

*kritisoi ja vaihdoin kuuntelulle. Kun olin vähän aikaa tarkentanut ja kuunnellut hän sanoikin, että on itse erityisen kiinnostunut kehittämään näitä taitoja ja että taidot ovat tärkeintä kaikissa ihmisten välisissä asioissa. Näytti siltä, että Kari oli aika kärkeä ilmaisemaan mielipiteensä, jossa tuntui ensin olevan kritiikin sävyä, mutta joka sitten joka keskustelussa häntä kuunneltuani kääntyikin ihan huomattavan positiiviseksi ilmaukseksi. Mielenkiintoista.UK*

Itseilmaisun opiskelu aloitti varsinaisten vuorovaikutustaitojen käsittelyn.

Laatimani opiskelumonisteen avulla keskustelimme sanattoman viestinnän eri osa-alueista sekä teimme pieniä havainnollistavia harjoituksia omasta reviiristä. Halusin avata opiskelijoiden silmiä myös tälle osa-alueella opettajan vuorovaikutuksessa tulevien oppilaidensa kanssa. Eleet ja ilmeet herättivät paljon keskustelua sekä kokemuksia eri kulttuureissa tehdyistä havainnoista jaettiin.

Sanallisen viestinnän harjoittelua tehtiin pareittain muuttamalla epätarkat viestit omavastuisiksi minäviesteiksi. Tehtävä tuotti vaikeuksia jokaisessa ryhmässä. Minusta vaikutti siltä, että tehtävän haasteellisuus aukaisi opiskelijoiden silmiä oman puheensa selkeydelle tai selkeyden puutteelle. *Kun kysyin ajatuksia minäviestistä, sanoi Tommi, että ” ei ole helppoa, kun on aina tottunut puhumaan yli - tai alivastuullisesti”.* UK. Harjoittelimme koko ryhmällä lisää minäviestejä muodostamalla annetusta sanasta omavastuisen lauseen. Epätarkan viestin kuulutuani autoin opiskelijaa minäviestin täsmentämisessä.

Huomioni kiinnittyi kurssin alkumetreillä ryhmien ilmapiiriin. Halusin taata turvallisen ympäristön asioiden käsittelylle. Ryhmät toimivat, mutta olin yhdessä ryhmässä aistivinani turvattomuutta ja arkuutta. Pidin sitä luonnollisena, mutta kuitenkin tekijänä, johon halusin jatkossa vaikuttaa. Toisaalta ilmapiirin luontevuudesta kertoivat opiskelijoiden kommentit itseilmaisutunnin lopussa.

*Laukkuja pakatessamme kysyin tuntemuksia kurssista paikalla olijoilta. Hetu sanoi, että täällä voi puhua omana itsenään eikä liikunnanopiskelijana. Tähän Henriikka lisäsi, että*

*voi sanoa "en pidä hiihdosta". Minusta nämä olivat tärkeät kommentit. Ja olemme kokoontuneet vasta kolme kertaa! UK.*

Toteuttaessani opetussuunnitelmaa koin hyödyllisenä kolmen ryhmän olemassaolon. Saman aiheen ohjaaminen kolmessa ryhmässä oli toimintatutkimuksellisen syklin pyörimistä konkreettisimmillaan. Sain testata työtapoja ja sisältöjä useaan otteeseen. Erityisesti havaitsin tämän tunteita käsittelevällä kerralla. Vasta kolmannella kerralla totesin tunnin sujuneen niin kuin olin ajatellut. Erityisesti tehtävien ohjeistus tarkentui. Opin, että on syytä miettiä vaihtoehtoja koko ryhmän edessä tapahtuvaan harjoitukseen ja sitten antaa ryhmän päättää toteuttamisesta. Silmäni aukenivat asialle keskusteltuani yhden kurssilaisen kanssa tuntien ulkopuolella.

Harjoittelimme tunteiden tunnistamista itsessä ja tunteen ääneensanomista. Satuharjoitus, jossa jäävuoriteorian pohjalta ilmaistiin tunteita roolihenkilön hahmossa, oli hauska ja saimme nauraa paljon.

*Veera oli tässä todella oppimista edistävä. Hänellä oli jäävuoripaperinsa edessä ja sitä apuna käyttäen teki selviä ilmaisuja ilkeänä sisarpuolena; "olen kateellinen ja mustasukkainen Tuhkimolle...". Se oli mahtavaa! UK*

Halusin rohkaista tunteenilmaisuun myös opettajana ja kerroin esimerkin koulukokemuksestani.

Oli se aika vuodesta, jolloin harjoittelimme vanhoja tansseja lukion kakkosluokkalaisten kanssa. Pas d’Espagnen vaihtoaskel-käännös tuotti opiskelijoille vaikeuksia ja jouduimme kollegani kanssa useaan otteeseen toistamaan näytön sekä yhdessä ryhmän kanssa hiomaan tuota askelkohtaa. Kun vielä kerran pyynnöstä olimme näyttäneet askeleet, sanoi yksi poika kyllästyneellä äänellä " No niin, lopettakaa jo toi show". Hänen sanansa satuttivat minua; ne tuntuivat epäreiluilta, koska olimme parhaan kykymme mukaan halunneet taata mahdollisimman monen oppimisen. Sanoin pojalle: "Tuo loukkasi mua". Tunti eteni enkä siinä hetkessä löytänyt tilaa asian paremmalle selvittelylle. Muutaman kuukauden kuluttua pidin samalle ryhmälle terveystiedon kurssin ja sen päätteeksi ko-



keen. Samainen poika oli kokeensa loppuun kirjoittanut minulle "Anteeksi typerät sanani silloin tanssitunnilla".

Tällä kertaa ryhmät myös yllättivät minut. Yhdessä ryhmässä oli paikalla vain kolme opiskelijaa yhdestätoista. Läsnaolijoiden kanssa tunti oli lämminhenkinen ja opiskelijoiden kommentit henkilökohtaisia. Silti minua harmitti ja mietitytti runsas poissaolo. Päätin kuitenkin, etten ota asiaa vielä "omaan piikkiini" ja että keskustelemme asiasta seuraavalla kerralla.

Toisessa ryhmässä havaitsin ryhmäytymisen tarvitsevan tukea. Sillä kertaa luokkatilana oli auditorio, mikä osaltaan vaikutti tunnin kulkuun. Tunne-teema konkretisoitui monin tavoin.

*Totean, oikeastaan ensimmäisen kerran näin tietoisesti, että opetustunnin aikana on ilmassa todella hyvin monia tunteita. Tänäänkin aistin väsähtäneisyyttä, innostusta, syvällisyyttä, pohdintaa, iloa, ärsyyntymistä, huolta, tarkkavaisuutta, epävarmuutta... sekä opiskelijoissa, itsessäni että ilmapiirissä. Mikä tunteiden kirjo jo pienessä opetus-tuokiossa onkaan. UK*

Tunnin aikana tajusin, että ryhmäytyminen vie eri ryhmillä eri ajan. Tiedostin tarpeen tässä ryhmässä lisätä ryhmäyttäviä harjoituksia, joissa myös itse saisin olla mukana. Jäin myös miettimään opiskelijoiden oman panoksen lisäämistä. Nyt työskentelyssä oli liikaa piirteitä, joissa asiat kiersivät itseni kautta, liian opettajajohtoisesti. Keskustelu muutaman opiskelijan kanssa vahvisti muutostarpeen.

Kuuntelua käsittelevän tunnin halusinkin sitten rakentaa lähes kauttaaltaan toiminnan varaan. Ryhmän kanssa, jossa edellisellä kerralla oli ollut vain muutama opiskelija paikalla, nostin ensin esiin poissaolosta seuraavan ongelman. Olin etukäteen päättänyt käyttää ongelmanratkaisumenetelmää tilanteen selvittämiseksi. Ilmaisni huoleni siitä, että tietämys tunteista on perustietoa, jota tarvitaan jatkossa eri taitoja opiskellessamme. Ilman sitä on vaikea edetä. Pyy-sin opiskelijoilta ehdotuksia, millä keinoin poissaolijat saisivat tiedon tunne-

asioista. Kirjasin esiin tulleita vaihtoehtoja taululle ja niistä opiskelijat arvioin-  
nin jälkeen valitsivat toinen toiselle opettamisen tavan. Opiskelijat ilmaisivat  
tyytyväisyytensä ratkaisuun ja mahdollisuuteensa vaikuttaa asiaan.

Kuuntelun taitoja harjoiteltiin jatkumona aloittaen kuuntelukäyttäytymisestä.  
Liikkeelle lähdimme pareittain sessioharjoituksella, jossa opiskelijat saivat  
kokemuksia, miltä tuntuu, kun toinen ei kuuntele sekä myös siitä mitä tapah-  
tuu, kun toinen kuuntelee. Kokemuksistaan he laativat pienryhmässä julisteen  
hyvän kuuntelijan taidoista.

*Olen tyytyväinen tähän harjoitukseen kokonaisuutena. Kuinka paljon syvemmin opis-  
kelijat asiaan pääsivät mietittyään sitä kokemustensa pohjalta ja tehden samalla  
omaa teoriaa asiasta, ainakin pienessä mittakaavassa. Lopputuloksista ja työskentelystä  
päätellen vaikutti siltä, että kirjallinen työtapa oli myös asiaa palveleva. Jes! UK*

Kuuntelua jatkettiin vaihtuvin parein siten, että toisen harjoitellessa itse-  
ilmaisua kertoen itsestään ja ajatuksistaan toinen keskittyi ilmaisemaan kuun-  
telemistaan erilaisin äsken löydetyin tavoin. Julisteet olivat näkyvillä ja tukena  
kuuntelulle.

Koulutarina valaisi vielä kuuntelukäyttäytymisen taitoja.

Piirsin välitunnilla rasteja suunnistuskarttoihin, kun eräs oppilaani  
koputti liikunnanopettajien tilan ovelle ja tuli kertomaan seuraavan  
viikon liikuntatuntiin liittyvää asiaansa. Olin juuri piirtämässä tar-  
kasti kolmos-nelosrasteja ja tytön puhuessa ynähtelin olkani ylitse  
kuulematta todellakaan, mitä hän minulle pitkään ja hartaasti pu-  
hui. Silloin havahduin omaan, varmasti epäkohteliaalta vaikutta-  
vaan toimintaani. Keskeytin työni, käännyin tuolillani suoraan  
tyttöä kohti, katsoin häntä ja pyysin kertomaan uudestaan, mitä  
hän oli halunnut minulle sanoa. Tyttö kertoi asiansa ja selvitimme  
ongelman. Muuttaessani tapaani kuunnella häntä, osoitin että hän  
ja hänen asiansa ovat merkityksellisiä. Myöskään aikaa ei kulunut  
kuin hetki ja pääsin taas jatkamaan rastien piirtämistä.

Kuuntelua harjoiteltiin edelleen vaativammassa tilanteissa. Asiasta eri mieltä  
olevat henkilöt keskustelivat ja yrittivät maltaa kuunnella toisen näkemystä

ennen omansa sanomista. Kyseessä oli kuullun tarkistamisen taito. Tämä harjoitus näytti selkeyttävän asiaa. Tärkeitä löytöjä ilmaistiin.

*Harjoitus kolahti Visaan. Harjoituksen lopuksi hän tokaisi spontaanisti: "Tämä oli hyvä harjoitus! Nyt tajusin, että ilmaistuani asiani, toinen ymmärtää sen eri tavalla. Kuinka omaa möngerrystäni voisikaan ymmärtää... myös sanat merkitsevät eri asioita." Suurimman piirtein näin hän ilmaisi. Lopun "tänään opin"-kierroksella hän vielä toisti kokemuksensa ja sanoi oppineensa keskittymistä kuunteluun. UK*

Seuraavan tunnin tavoitteena oli yhdistää aikaisemmin opitut tunteiden nimeäminen ja kuuntelukäyttäytyminen uudeksi vuorovaikutustaidoksi nimeltään eläytyvä kuuntelu. Aloitin kaunokirjallisella aamunavauksella luki-malla Harry Potter ja viisasten kivi -kirjasta kaksi katkelmaa.

*Kun kysyin mitä tunteita Harrylla oli, sanoi Kirsti, että samoja tunteita kuin hänellä oli ollut eilen oppiessaan uimahyppyjä. Hän ei oikein löytänyt tunnesanoja, joten heitin kysymyksen muille sanoittaa Kirstin ja Harryn tunnetta, jolloin löytyi mm. riemu, onnistumisen ilo. Minusta tuntui mukavalta, että satu saattoi tällä tavalla olla myös opiskelijan tunteiden tulkki. UK*

Siirryin satumaaailmasta koulumaaailmaan ja kerroin esimerkin työstä, joka lenkillä ollessamme ilmaisi suurta ärsyyntyneisyyttä juoksuharjoittelua kohtaan.

Oli alkusyksy ja ohjelmassa kestävyysjuoksuharjoittelu pururadalla. Muutama tyttö kahdeksannen luokan liikuntaryhmästäni puuttui. Verryteltyämme lähetin muun ryhmän matkaan ja jäin itse vastaanottamaan jo mäkeä kipuavia mattimyöhäisiä. Kun alkuasiat tulijoiden kanssa oli selvitetty, lähdin juoksemaan pääryhmää kiinni. Erään mutkan jälkeen näin yhden tytöistä kävelevän hitaasti eteenpäin. Jo selästä näki, ettei kaikki ollut kunnossa ja kohdalle päästyäni hän alkoikin pauhata " Tässä lenkkeilyssä ei oo mitään järkeä!!! Näytä mulle ne opetushallituksen ohjeet, joissa ihmisiä pakotetaan juoksemaan!!!" Mielessäni välähti rohkaisevat ja kannustavat "kyllä se siitä lähtee" -kommentit, mutta päätinkin käyttää eläytyvää kuuntelua: "Sua todella kypsytää tää lenkkeily". En ehtinyt jäädä siinä hetkessä pitempään tytön luo, koska muu ryhmä odotteli jo tapaamispaikassa. Ihmeekseni havaitsin hetken kuluttua tytön saapuvan kohtaamispaikalle hölkkäen ja posket punaisina.

Hän kertoi innostuneena juosseensa jo monta sataa metriä kävelemättä.

Tästä tarinasta etenin teorian esittelyyn kalvon ja opetusmonisteen avulla. Nyt esimerkkinä oli lapsen kuuntelu tilanteessa, jossa hänen lemmikkinsä oli kuollut. Etsimme ilmaisun takana olevaa tunnekokemusta.

*Olin aloittamassa pariporinoita, kun Pyry sanoi "saako jo sanoa" ja hän kertoi ajatuksensa koko ryhmälle. Pyry mietti, mistä oikein nousee se aikuisten tapa kuitata lapsen kokemus neuvoin ja vähättelyin. Visa oikeastaan vastasi hänelle suoraan tuoden omana ajatuksenaan, että ehkä se johtuu siitä, että aikuiset ottavat niin rationaalisen otteen asioihin, kun lapselle riittäisi vain tulla ymmärretyksi siinä tunteessaan. UK*

Eläytyvä kuuntelu aiheena herätti selvästi ajattelua, jopa pysäytti. Kysymyksiä yhteiseen keskusteluun tuli paljon.

*Visa kysyi, minkä ikäisille sopii. Jani kysyi, ehdinkö yhtäkkisissä tilanteissa miettiä eri tunnevaihtoehtoja, koska hän ajatteli että itse toimii lähinnä selkäytimellä. Visa mietti vielä, että edellyttääkö eläytyvän kuuntelun käyttö tuttua ja luottamuksellista suhdetta. Pyry vastasi hänelle kertoen tilanteesta, jossa toinen ihminen vain oli alkanut puhua häntä tarkemmin tuntematta; tärkeintä tuntui olevan se, että saa puhua kun joku kuuntelee. Jani kysyi, että miten luokkatilanteessa, jos sanoo kaikkien kuullen jollekin, että "sua kypsytää", niin kohta koko luokkaa kypsytää. UK*

Eläytyvän kuuntelun harjoittelu tehtiin rooliharjoituksen muodossa pareittain. Pari löytyi tällä kertaa satunnaisesti narun päästä. Tilanteet liittyivät tentissä hylätyn opiskelukaverin ja testijuoksussa epäonnistuneen oppilaan kuuntelemiseen. Kiertelin parien ympärillä ja autoin tarvittaessa ehdottamalla joitakin tunnesanoja. Välillä kuului naurun pyrskähdyksiä, välillä huomasin mietteliäitä ilmeitä. Eläytyvän kuuntelun käyttö tuotti vaikeuksia.

*Noora sanoi, että oli vaikea löytää tunnesanoja. Ja Anna, että häntä alkoi ärsyttää Noorakin. Ehdotin, että silloin Noora voi heijastaa tunnetta sanomalla esim. "sua ärsyttää nyt kaikki, minäkin." Se kuulosti heistä hyvältä ja jatkoivat asian pohtimista. Kirsti taas sanoi, että koko ajan meinaa kysellä. UK*

Totesinkin, että suurin osa opiskelijoista ei vielä oppinut asiaa. Osa opiskelijoista eläytyvä kuuntelu myös epäilytti. Tunteen sanoittaminen tuntui keino-tekoiselta. Myöskin rooliin asettuminen ja tilanteeseen orientoituminen tuotti toisille vaikeuksia. Asia jätettiin hautumaan. Oppimisen tukemiseksi annoin kurssin ensimmäisen opiskelutehtävän. Tämän ”läksyn” tarkoituksena oli, että opiskelijat siirtäisivät kuuntelun taidon arkielämäänsä. Tavoitteena oli lisätä esiin tulevien kuunteluun liittyviä tilanteiden tiedostamista ja harjoitella taitoa.

Yhteistyötä lisäävistä perustaidoista itseilmaisun ja kuuntelun taidon lisäksi oli aika ottaa esiin myönteisyys ja sen merkitys opetuksessa. Myös opiskelijat olivat alkukyselyssä toivoneet sisältöjä, joilla voitaisiin lisätä myönteistä ilmapiiriä liikuntatunnilla. Myönteinen minäviesti, joka sisältää kuvauksen toisen käyttäytymisestä ja sen myönteisistä vaikutuksista itseän sekä omat tunteet, esiteltiin taitona ja keinona myönteisyyden lisäämiseksi. Taas näkökulma oli toiminnassa tulevana opettajana, mutta jotta asia ei olisi jäänyt vain teorian tasolle, seuraava tehtävä olikin kirjoittaa myönteinen viesti joillekin ryhmäläisistä. Näkökulma muuttui siten myös ryhmän yhteistyötä tukevaksi.

*Ja sitten vaan viestejä kirjoittamaan. Kaikki paneutuivat asiaan ihan vauhdilla. Tupu, jonka piti lähteä harjoitustuntia pitämään, ei malttanut lähteä, vaan halusi kirjoittaa viestejä. Näin, että hän teki niitä monta. Tuntuu siltä, että tämä harjoitus on opiskelijoille jollain lailla ihan tervetullut ja he todella haluavat antaa toisilleen myönteistä palautetta. UK*

Samalla kerralla arvoimme salaiset ystävät. Ideana oli seuraavien muutaman viikon aikana ilahduttaa tätä ystävää erilaisin pienin tavoin kuitenkin itseään paljastamatta.

*Kun kerroin ideasta ja tehtävästä, hymy levisi monen kasvoille. Siihen oli hyvää päättää tunti. Anna totesikin, että täältä lähtee onnellisia ihmisiä. UK*

Siirryimme kurssilla käsittelemään tilanteita, joissa opettajalla on ongelma eli tilanteita, joissa tarvitaan ongelmaan tarttumisen ja ratkaisemisen taitoja.

*Näytin viitekehys-kalvolta missä ollaan kuljettu ja mihin nyt mennään. Visaa jäi ihmetyttämään jaottelu ja palasin kalvoon uudelleen valaisten esimerkein, mitkä asiat kuuluvat oppilaan ongelma-alueeseen ja mitkä hermoviivan alle. Hän mainitsi, että hermoviivahan vaihtelee ja etteivät tilanteet ole yksioikoisesti tiettyä kategoriaa, mikä oli hieno havainto, koska siitä saattoi hyvin nähdä, että ei-hyväksyttävän käyttäytymisen takana saattaa olla juuri oppilaan oma ongelma. Ihailen Visan kykyä hahmottaa laajoja kokonaisuuksia. Keskustelun lopuksi sanon, että tämä viitekehys on yksi tapa jäsentää näitä vuorovaikutuksen taitoja. UK*

Kokosimme listaa ei-hyväksyttävästä käyttäytymisestä, johon opiskelijoiden mielestä olisi syytä puuttua. Demonstroin sitten ongelmaan tarttumista sekä sinä- että minäviestillä. Minäviestidemon aiheena yhdessä ryhmässä oli oppilaan tupakointi.

*Tämä demo oli hauska. Se alkoi niin, että Pyry [oppilaan roolissa], joka istui tuolillaan (minä seisoin), puhalsi savut silmilleni. Tartuin minäviestillä ongelmaan. Hän vänkäsi ja kuuntelin sen. Lähetin uuden viestin. Yhtäkkiä Pyry nousi seisomaan koko pituutensa ja me kaikki purskahdettiin nauramaan.. Purkukeskustelussa kiinnitimme huomion juuri tähän non-verbaaliin asetelmaan. Pyry sanoi, että [minäviestin avulla] keskusteluyhteys säilyi. UK*

Ongelmaan tarttumista minäviestillä harjoiteltiin lisäksi muuttamalla sinäviestejä sisältävän laulun sanat rakentavimmiksi. Musiikkikappale oli opiskelijoille tuttu ja kuulin monien laulavan mukana. Korvaavan minäviestin löytyminen ei ollut aivan helppo tehtävä. Lisäksi harjoiteltiin minäviestin rakentamista opetusmonisteen avulla, johon olin koonnut vuosien varrella itselleni ja kollegoille opetuksessa esiin tulleita ongelmallisen käyttäytymisen tilanteita.

Olin aloittamassa 8.-luokan terveystieteiden kurssia uuden ryhmän kanssa. Tuona syksynä trendinä oli pitää pipoa päässä ja vielä hupparin huppu päällimmäisenä. Koulumme käytäntö oli, että lakkeja ei luokassa pidetä. Kehotin siis kahta poikaa ottamaan pipot pois. No, pipot lähtivät päästä ja ilmaantuivat taas hetken kuluttua uudestaan. Tätä taisi tapahtua muutama kerta. Kehotukseni olivat siis tehottomia. Päätin ilmaista asian ongelmaan tarttuvalla minä-

viestillä ja sanoin ”Kun laitatte pipot toistuvasti päähänne, aikani menee siitä huomauttamiseen. Turhaudun, koska mulle on tärkeää saada opettaa teille tämän tunnin asiat.” Pipot lähtivät päästä ja pysyivät poissa. Lopputunnista huomasin sivusilmällä pipon taas ilmaantuneen toisen pojan päähän, mutta huomasin myös hänen hätkähtävän huomattessaan itse, missä pipo oli ja oma-aloitteisesti ottavan sen pois. Minun puuttumistani ei enää tarvittu.

Minäviestit alkoivat löytyä. Omaa rakennettua viestiä pääsi sitten vielä harjoittelemaan kolmen hengen ryhmässä, jossa yksi ryhmäläisistä antoi ongelmaan tarttuvan viestin lähettäjälle palautetta viestin rakenteesta.

*Opiskelijoiden suusta kuulee usein sanat ”vaatii vielä paljon harjoittelua”. On hyvä, että he näkevät ja tiedostavat, että nimenomaan taitojen harjoittelusta on vuorovaikutuksen asioiden oppimisessa kyse. UK*

Kun aloimme käydä läpi ongelmatilanteita, moni opiskelija tiedusteli mahdollisuuksista opiskella lisää vuorovaikutustaidoista. Vaikutti siltä, että tietoisuus taidoista ja niiden tarpeellisuudesta sekä epävarmuus omista taidoista konkretisoitui tässä vaiheessa kurssia. Toisaalta keskusteluissa nousi esiin myös hyvin jäsenyneitä ajatuksia. Opin itsekkin valtavasti näistä uusista näkökulmista.

*Tunnin jo loputtua Pauli sanoi, että tässähän [ongelmaan tarttuva minäviesti] on kyse toisen silmien avaamisesta omille tunteille eli empatiaan kasvattamisesta. Todella tärkeä havainto! UK*

Opiskelijat viipyivät luokkatilassa usein tuntien jälkeen. Tuntui kuin kellään ei olisi ollut kiire minnekään. Vaihdoimme vielä joitakin ajatuksia ja järjestelimme luokkatilaa yhdessä. Ryhmässä, jonka ryhmäytyminen oli kiinnittänyt huomioni, havaitsin ilmapiirin muutosta. Opiskelijat juttelivat aikaisempaa enemmän toistensa kanssa. Ryhmän tytöt olivat kuitenkin aika hiljaisia yhteisissä keskusteluissa.

*Mitenkähän siihen pitäisi suhtautua? Tähän asti olen halunnut antaa kullekin tilan olla sitä, mitä on. Mua ei varsinaisesti häiritse heidän hiljaisuutensa. Pitäisi ehkä kuitenkin varmistaa, kokevatko he tilanteen ryhmässä jollakin tavalla kielteisenä tai uhkaavana, mikä estää omien kommenttien esiintuomista. Pitää miettiä. UK*

Opintojakso oli nyt puolivälissä ja katsoin tarpeelliseksi kerrata aikaisemmin opiskeltuja taitoja sekä arvioida ryhmän sääntöjen toteutumista, omaa oppimista ja kurssia. Opiskelijat työskentelivät systemaattisesti muistiinpanojaan selailleen. Kuulin heidän muistelevan kertomiani koulutarinoita ja kertaavan eri taitoja. Jos omassa ryhmässä ei löytynyt vastausta kysymykseen, kyseltiin sitä toisista ryhmistä. Joku totesi, että aika paljon oli jo unohtunut.

Palautin opiskelijoille opiskelutehtävät. Olin kirjannut kommentteja ja palautetta kunkin raporttiin. Halusin näin henkilökohtaisesti tukea oppimista. Opiskelijat hämmästyivät. Moni sanoi tämän olleen ensimmäinen kerta, kun he saivat palautetta tehtäväkirjoituksistaan.

Jatkoimme ongelmatilanteiden käsittelyä. Opiskeltava vuorovaikutustaito oli nimeltään kuuntelulle vaihtaminen, jolla tarkoitetaan ongelmaan tarttuvan minäviestin jälkeistä tunnekuohun kuuntelemista eläytyvän kuuntelun avulla.

Oli seitsemännen luokan yhteistanssitunti aiheenaan jenkan askelkikko. Selvää jännitystä oli aistittavissa ilmassa: kuka tulee pariiksi, miten selviää askeleista. Jokaisen tauon aikana, joka opetuksessa syntyi, eräs tyttö lähti paikaltaan juttelemaan milloin kenenkin kanssa. Jouduin odottamaan hänen paluutaan oman parinsa luokse, ennen kuin pystyin jatkamaan opetusta. Tätä tapahtui toistuvasti ja pienimmissäkin pysähdyksissä. Tilanne alkoi ottaa minua päähän. Kun tunti päättyi, pyysin tytön luokseni ja sanoin hänelle: "Kun liikut pois pari luota juttelemaan toisten oppilaiden kanssa, joudun odottamaan paluutasi omalle paikallesi enkä pysty etenemään opetuksessani. Se suututtaa mua." Tytön reaktio oli: "Mitä sä mulle tästä puhut? Kyllä siellä muutkin liikkuvat ja juttelevat" Minä: "Susta on epäreilua, että mä sanon tästä juuri sulle." Tyttö: "No, niin onkin". Minä: "Mulle on tärkeää ehtiä opettamaan ne asiat, jotka tunnille olen suunnitellut ja sun jutteleminen vaikeuttaa sitä". Tyttö: "No, onko toi nyt niin iso juttu!?" Minä:



"Susta mä puutun liian pieneen asiaan". Tyttö: "No, en mä tiää, mutta kun..." Näin keskustelumme jatkui ja lopulta löysimme yhteisen sävelen tanssituntikäyttämiseen.

*Annalla ja Henriikalla syntyi asiasta voimakas epäily. Henriikka sanoi, ettei hän halua vaan joustaa ja joustaa. Tarkistin kuulemani. Jussi tuli keskusteluun mukaan omalla esimerkillään. Hän on töissä kuntoklubilla henkilökohtaisena ohjaajana. Eilen oli samoissa tiloissa harjoitellut valtavan kokoinen skini-tyyppinen mies, joka oli alkanut kiroilla ja heitellä isoja punnuksia. Jussin ohjattava oli pelästynyt. Kun asiakas oli mennyt, Jussi meni rauhallisesti körilään luokse ja esitteli itsensä kätellen. Toinen puristi sitä kovakouraisesti. Jussi kertoi minäviestillä, mitä oli nähnyt tämän miehen tekevän ja kuinka toinen asiakas oli pelästynyt ja kysyi oliko salin olosuhteissa jotakin, mikä esti hänen harjoitteluaan. Mies näytti hämmästyneeltä, mutta jatkoi agressiivisesti "ja mä en sitten käytä mitään aineita..." Jussi oli kuunnellut. Mies oli alkanut puhua vaikkamistä. Tilanne oli rauhoittunut. Huudahdin: "Hyvä Jussi!" Jussi itsekin sanoi, että nämä vuorovaikutustaidot on kyllä suureksi avuksi. Sami painotti samaa; hän kun on myös vartiointitehtävissä. Sanoi, että parempi on joustaa kuin korjailla murtuneita leikaluita itseltä tai toiselta. UK*

Opiskelijat alkoivat siis kertoa taitojen käytöstä oman elämänsä tilanteissa. Kurssin edetessä omien tarinoiden määrä lisääntyi. Onnistumisia ja epäonnistumisia pohdittiin ryhmän kanssa tunneilla.

*Hetu sanoi haluavansa jakaa kokemuksensa vaikean valmentajan kanssa, josta hän oli meille kertonut aikaisemmin. Hän kertoi käyttäneensä eläytyvää kuuntelua ja oli kertonut minäviesteillä omista tunteistaan. Lukkiutunut tilanne oli lauennut. Hetu sanoi helpottuneena "Nyt se on ohi". Hän kannusti toisia käyttämään taitoja, koska ne todella auttavat. UK*

Opiskelijat ilmaisivat tunneilla myös erimielisyyttään.

*Anna sanoi, että hänellä on oikeastaan ollut koko tunnin ajan epäily tästä tavasta ilmaista tunteitaan. Hänen mielestään mulla (Ulla) on ihan eri tilanne kun olen kokenut opettaja ja vuorovaikutustaidot hanskassa kuin heillä uusina opettajina. Hän pelkä-*

*si, että jos kertoo ja toimii tällä tavalla menettää kasvonsa täysin. Käytin eläytyvää kuuntelua ja sanoin "pelkäätkä auktoriteetin puolesta(?)", johon Anna vastasi "niin". Jäin miettimään ja sanoin, että kyllä siinä on riski ja että asia, jonka Anna toi esiin on tärkeä.*

*Joku puhui sitten jotakin, mutta itse jäin vielä pohtimaan Annan kysymystä enkä siksi oikein kuullut kunnolla. Palasin Annan aiheeseen ja sanoin, että useimmat opettajat toimivat roolinsa takaa, joka tulee muuriksi heidän ja oppilaan välille. Tätä muuria oppilaat koputtelevat ikävoälläkin tavalla. Nuoret ovat niin herkkiä aistimaan aitouden. Jos opettaja ilmaisee tunteensa, se on erilaista opettajan käyttäytymistä. Silloin hän paljastaa itsensä ihmisenä ja myös oppilaan on mahdollista olla ihminen. Ei ole tarvetta murtaa muureja, kun ihmiset kohtaavat. Opiskelijat nyökkäilivät ja tuntui kuin he olisivat imeneet jokaisen sanani. UK*

Jotta kuuntelulle vaihtamisen taito selkiytyisi ehdotin demonstraatiota tilanteesta, joka oli tullut esiin kahden opiskelijoiden harjoittellessa ongelmaan tarttuvaa minäviestiä sillä tunnilla.

*[Demonstraatio ] sopi. Lähetin siis Henriikan viestin (olin itse ope) ja Anna räöyötti, ettei olisi halunnut olla koko tunneilla, koska opetin niin huonosti. Vaihdoin kuuntelulle ja sanoin että "olet turhautunut". Sen perään lähetin oman minäviestini, johon hän vielä reagoi negatiivisesti. Kuuntelin taas ja hän myönsi. Lähetin minäviestini ja siitä pääsimme lyhyessä ajassa ja sujuvasti rakentavaan päätökseen. Kysyin Annalta kokemuksia. Hän sanoi, "tuntui siltä että mut huomioitiin ja se tuntui hyöältä". Kysyin vielä hänen pelostaan kasvojen menetyksestä ja hän sanoi, ettei tuntunut yhtään siltä, että tämä meni juuri oikein. Henriikka sanoi, ettei hän ikinä pystyisi tuohon. Kysyin toisten havaintoja. Tuomas huomasi, etten reagoinut tähän opetuksen arvoasteluun ollenkaan. Sanoin, että siinä kohdassa kyllä täytyi vetää henkeä, mutta halusin jättää sen syrjään, koska tärkeintä oli saada ongelmatilanne pois, jotta pääsen jatkamaan opetustani. Kirsti sanoi oivaltaneensa, että opettaja itse on tärkeä. Yläasteikäisten kanssa saa taatusti väitellä koko ikänsä, jos sille tielle lähtee. Ymmärsin, että hänen*

*pointtinsa oli juuri opettajan oikeudessa opettaa. Tämän demon pohjalta syntyi vilkas keskustelu, kuinka tämä on nyt juuri sitä kaikkein tärkeintä liikunnanopettajien koulutuksessa. Miksi sitä on niin vähän, sitä pitäisi olla paljon, paljon enemmän?! UK*

Viikot olivat kuluneet ja oli aika paljastaa salainen ystävä. Se tapahtui myönteisen minäviestin harjoittelulla muiden arvuutellessa kenestä henkilöstä oli kyse. Lisäksi omalle ystävälle annettiin kuvitteellinen lahja, joka sai olla mitä tahansa maan ja taivaan välillä. Tilanne oli kutkuttava, hiukan jännittäväkin. Myönteisiä asioita ja lahjoja kuunnellessaan näin monen naisopiskelijan silmissä kyyneleitä. Joonaksen minäviesti ystävästä oli: "Jos mulla olis tilanne, että pitäis pyytää apua, niin häneen voisin luottaa". Kun Tommi sitten paljastui ja lahja, jonka Joonas hänelle antoi oli NHL:n Stanley cupin lippupaketti, Tommin reaktio oli ilahtunut "No perskeles! Ja kiitos sanoista!" UK

Videoitavassa ryhmässä myös kameramiehelle annettiin myönteisiä viestejä. Minäviesti sai usein seurakseen halauksen. Palaute leikistä oli tyytyväinen. Opiskelijat kertoivat, että toiset kurssit olivat kateellisia, kun heille löytyi viestejä ja herkkuja ilmoitustaululta.

*Jani arveli, että harjoitus oli kiinteyttänyt heitä ryhmänä. Pyryn mielestä leikki oli hyvä tapa lisätä myönteisyyttä yleensäkin. UK*

Ristiriitatilanteiden ja ongelmanratkaisumenetelmien opiskelussa käytin monia eri työtapoja: mielikuvia, demonstraatiota, rooliharjoituksia, yhteistoiminnallisen oppimisen palapelimetodia ja opiskelumonisteita. Myös kurssin toinen opiskelutehtävä liittyi näihin taitoihin. Tunsin usein suurta innostusta oppitunneilla; vastavuoroinen asioista keskustelu oli hyvin antoisaa. Aina ei kuitenkaan sujunut.

*Tämä oppitunti alkoi heti toisen ryhmän tunnin perään. Olin vielä aika pyörryksissä siitä yhteisestä kokemuksesta. Nyt oli siirryttävä eri aiheeseen, tarveristiriitojen käsittelyyn. UK*

Alkutunnin rooliharjoituksessa syntyi kovasti keskustelua ja myös yhteiseen purkukeskusteluun osallistui huomattavasti useampi ryhmän jäsen, mikä oli selvä muutos ryhmän toiminnassa. Kävimme sitten läpi molemmat voittavat –menetelmää teoriassa.

*Opiskelijat olivat jotenkin hiljaisia tässä vaiheessa. Itsellenikin oli vaikeuksia saada potkua esitykseeni. Jonkinlainen notkahdus alaspäin. Otin siis extemporena aivoriihen tähän väliin[...] Jatkoin menetelmän vaiheita sitten eteenpäin. Sama vetämättömyys seurasi itseäni. Huomasin myös Titan kirjoittelevan ihan jotakin muuta, aikatauluja paperilleen. Sellaista ei ole tapahtunut tunneillani, vaan kaikki ovat olleet työskentelyssä mukana. Yritin edetä, kunnes vain mitenkään asiaa suunnittelematta sanoin ”mä taidan olla tosi väsynyt; tää ei nyt suju niin kuin sen pitäisi. Tuntui että mun pitää sanoa tästä teille”. Yllättävää oli mitä siitä seurasi. Oikein huomasin, kuinka kaikki nostivat katseensa minuun, hymyilivät, nyökkäilivät. Ihan kuin olisin sanonut jotkut taikasanat. Tästä eteenpäin tuntiin tuli ihan uusi vire. Ihmeellinen juttu! Yleensä ongelmaan tarttuva minäviesti saa aikaa muutoksia, mutta nyt vain itseni avaaminen ihmisenä, väsyneenä, joka ei saa opetustaan menemään haluamallaan tavalla, sai aikaan yhteyden kokemuksen. Olisi jännä tietää huomasiko kukaan opiskelijoista tätä tapahtumaa tai sanojani. Itse koin tilanteen näin merkittävänä ja muutoksen selvänä. UK*

Tarveristiriidan ratkaisumenetelmästä kerroin kouluesimerkin, jonka jälkeen opiskelijat harjoittelivat menetelmän käyttöä pareittain. Metodi näytti aukeavan hienosti.

Kahdeksannen luokan liikuntaryhmässä oli tyttö, jolta usein puuttuivat liikuntavarusteet. Huomasin kirjanpidostani, että näin oli käynyt kahden edeltävän tunnin aikana ja taas varusteet puuttuivat. Päätin puuttua asiaan ja pyysin häntä luokseni tunnin loputtua. Kerroin hänelle tilanteen puuttuvista varusteista sekä periaatteeni vaihtovaatteista liikuntatunneilla. Eläytyvän kuuntelun taitoa tarvittiin tytön reagoidessa vastustavasti asiaan. Keskustelun edessä kävi ilmi, että vaikka tyttö oli usein muistanut laittaa varusteet valmiiksi eteiseen, jäi pussi usein lähtökiireissä mukaanottamatta. Ehdotin, että alkaisimme ideoida ratkaisua tähän ongelmaan. Ehdotuksia tuli monenlaisia: varusteet omaan lokeroon koululla, kaveri soittaa aamulla ennen kouluun lähtöä ym. Lopulta päädyimme siihen, että tyttö jättää varusteet minun pukuhuoneeni

naulakkoon odottamaan seuraavaa liikuntakertaa ja hakee ne sieltä edeltävällä välitunnilla. Tällä suunnitelmalla edettiin muutama viikko, jonka jälkeen tyttö sanoi, että kyllä hän nyt jo ne muistaa muutenkin sekä haki varusteensa pois. Ja tuli seuraaville tunneille liikuntavarusteet yllään.

Arvoristiriitojen käsittelyyn lähdettiin listaamalla kolme itselle tärkeää arvoa. Arvojen erilaisuuden todettiin aiheuttavan ristiriitoja. Erilaisuuden hyväksyminen herättikin keskustelua. Arvoristiriidan käsittelyyn johdatteli seuraava koulutarina.

Joulun alla järjestin luokanvalvojan vartti-keskusteluja 8.-luokalle. Kukin tuli vuorollaan keskustelemaan kuluneesta syksystä, koulun sujumisesta ja muista elämään liittyvistä asioista. Oli pojan vuoro. Olin kuullut ja havainnut itsekin, että hän oli alkanut tupakoida. Syksyn aikana hänen terveydentilassaan oli myös tapahtunut muutoksia, joista oli huoltajan kanssa keskusteltu. Keskustelutuokiomme eteni leppoisissa merkeissä. Kun kouluasiat oli käsitelty, sanoin, että haluaisin keskustella hänen kanssaan vielä yhdestä asiasta. Minä: "Olen huomannut, että olet alkanut tupakoida. Voidaanko me jutella tästä asiasta?" Aiheen käsittely sopi pojalle ja saatoin kertoa huolestuneisuuteni siitä, mitä tupakanpoltto voi saada aikaan hänen muuttuneessa terveydentilassaan. Kuuntelin paljon pojan mietteitä. Keskusteluaika loppui ja oli aika jatkaa muihin askareisiin. Muutaman päivän kuluttua poika tuli työtilaani ja sanoi: "Voisitko sä pitää näitä mun tupakoita, niin ei tulisi niin helposti lähdettyä tupakkarinkiin?". Pojan tupakat jäivät siis varastoon ja tupakoimaton jakso alkoi.

Arvoristiriidan käsittelyn harjoittelussa huomasin vaikeuksia; joihinkin keskusteluihin tuli neuvonnan sijaan kuulustelun makua moninaisten kysymysten muodossa. Kierrellessäni ryhmässä kuulin myös minäviestejä ja eläytyvän kuuntelun käyttöä. Arvot ajatteluttivat opiskelijoita ja oppitunnin loputtua tunnelma ryhmässä oli viipyvä.

*Vedimme yhteen tunnin asioita jotenkin luonnostaan. Puhuimme myös nöyryydestä. Hetki oli hyvin tosi. UK*

Opintojakson ohjelmaan kuului myös tutustumista cd-rom –ohjelmaan nimeltä "Häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisy liikuntatunnilla". Ohjelman laatija

Tommi Lehto esitteli opetusohjelmaa ja sen mahdollisuuksia<sup>5</sup>. Ohjelman kautta opiskelijat tutustuivat myös alustavasti ekosysteemiin menetelmiin, joiden avulla voidaan ratkaista pitkään jatkuvaa häiritsevää käytöstä oppitunneilla koko luokkayhteisöä koskevin keinoin. Ekosysteemiä menetelmiä opiskeltiin vielä yhteistoiminnallisen palapelimetodin avulla lukien ja opettamalla menetelmiä opiskelijakavereille.

*Oli ilo kokea metodin tehokkuus. Sekin oli hieno nähdä, kuinka 40 minuutissa opiskeltiin yksi kokonainen kirja läpi. UK*

Tosin kaikki opiskelijat eivät pitäneet tästä työskentelytavasta.

Siirryimme käsittelemään tilanteita, joissa oppilaalla on huolia, jotka vaikuttavat hänen osallistumiseensa tunneilla. Oppilaan auttamistaitoina harjoittelimme edelleen eläytyvää kuuntelua.

*Kertasimme kuuntelun taidot ja ensin vastaus kysymykseeni oli hiljaisuus. Avasin tien sanomalla katsekontakti, jolloin Jouni muisti pikkusanat, sitten Pyry muisti asennon ja suuntautumisen, joku ynähdykset. Visa muisti kuullun tarkistamisen (kolahti silloin!). Eläytyvästä kuuntelusta käytiin myös muistelukeskustelua. Oikeastaan olen vähän yllättynyt, että opiskelijoilla tuntui olevan aukkoja kuuntelun taitoja kysyttäessä. Onko niin, että kurssilla on tullut niin monta asiaa, että kaikki ovat vielä hiukan sekaisin mielessä, eikä niitä osaa jäsentää? UK*

Eläytyvän kuuntelun harjoittelussa opiskelija kertoi parilleen mieltään huolestuttavasta asiasta tässä vaiheessa kevättä. Työskentely sujui sekä harjoittelun että palautteen antamisessa kuuntelijalle täysin itsenäisesti; minua ei tarvittu.

*Sami sanoi, että on helppoa puhua, kun toinen ihan oikeasti kuuntelee. UK*

---

<sup>5</sup> Lehto, T., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & French, R. 2001.

Keskeisellä sijalla auttamistaito- teeman käsittelyssä oli oppilashuoltojärjestelmän esittely opiskelijoille. Olin kutsunut vierailijoiksi kaksi lukiolaista, jotka toimivat koulussaan mentor- ei tukioppilaina. Toiminta on osa lukion oppilashuoltoverkostoa. Lukiolaisten vierailu toteutui haastatellessani heitä mentor-toiminnan periaatteista. Opiskelijat osallistuivat aktiivisesti lisäkysymyksiin.

Oppilaan tukemisessa esiin nousevat asiat olivat luonteeltaan vakavia.

*Opiskelijat olivat hiljaisia ja totisia ja mun olikin kysyttävää, millainen olo heillä on. Kaija sanoi, että "Psykologiko tässä pitääkin olla; ettei voikaan vaan opettaa liikuntaa."*  
UK

Toinen opiskelija sanoi: *"Tänään oli surullinen kerta"*. Opiskelijoiden mielestä oli kuitenkin hyvä, että koulutyöstä tulee esiin muutakin kuin liikuntataitoja.

Kurssin viimeiset kerrat käytettiin synteessin luomiseen. Ihmispatsaan tekeminen aiheesta "opettaja ja oppilaat" viritti aiheeseen. Tutustuimme opetushallituksen Vastuun portaat -menetelmään rikeasioissa ja mietimme auktoriteettia. Opiskelijat kokosivat ajatuksiaan kurssista ja tekivät itselleen huoneentaulun aiheesta "millainen opettaja haluan olla". Moni teki taulunsa kollaasina lehti- leikkeistä.

*Työskentely oli keskittynyttä, jokainen puuhaili omiaan; joskus leppoisia kommentteja. Taustalla soi Paul Simonin musiikki. Loppupuolella tuntia juttelimme musiikin rytmistä ja vähän jammaillimme. Opiskelijat lopettelivat joustavasti omaan tahtiin. Poistumiset myös eri tahtiin. Luokan siivous tehtiin yhteisesti, porrastetusti sekini. Veera totesi: "Näin se yhteistyö toimii". Olen samaa mieltä. UK*

Viimeisellä kerralla esiteltiin huoneentaulut. Taulut olivat ajateltuja ja syvällisiä. Ajatukset ja odotukset omasta opettajuudesta olivat myönteisiä, mutta oli toisenlaisiakin tunteita. Miesopiskelija sanoi odottavansa "synkkää meininkiä nykynuorison takia".

*Kuuntelin ja sanoin "sua mietityttää", johon Teemu vastasi "en välttämättä sovellu hommaan". UK*

Kun taulut on esitelty, palasivat ryhmän opiskelijat miesopiskelijan ajatukseen. Opiskelijat käyttivät kuuntelun ja itseilmaisun taitoja.

*Veera palaa Teemun ajatuksiin lohduttamalla. Hanna jatkaa: "On hyvä ajatella soveltuvuutta". Pauli: "Itselläni on ihan samanlaisia ajatuksia kuin Teemulla"...*

*Tämä Teemun rohkeus tuoda epäilevät mietteensä ja ryhmän reagointi (ei ohitettu) kertoi minusta siitä, että ilmapiiri ryhmässä on hyväksyvä ja turvallinen. Ihmiset huomioivat toinen toisensa ja välittävät. UK*

Viimeisellä kerralla esittelin erilaisia mahdollisuuksia opiskella lisää vuorovaiikutustaitoja. Opiskelijat myös arvioivat opintojaksoa sekä omaa oppimistaan. He selailivat muistinpanojaan ja monisteita itsearviointia tehdessään. Kun kaikki olivat valmiina, siirryimme ryhmän päättämiseen, joka tapahtui ihana ystävänä –harjoituksella. Tehtävänä oli kirjoittaa kunkin selässä olevaan isoon paperiin myönteinen minäviesti.

*Liikkeellelähtö oli innostunut. Oli paljon nauruja, pikkukommentteja "jätkä kirjoittaa romaania" ja hymyjä. Olin luonnollisesti itsekkin mukana. Ihmiset olivat lähellä toisiaan aluksi, ihan supussa. Välillä muodostelma oli kyykkyjono, välillä hajaantumista. Näin, sen minkä omalta keskittymiseltäni ehdin, monenlaisia ilmeitä: iloisia, hymyileviä, totisia, pohtivia. Uppouduin itsekkin kirjoittamaan niin, etten huomannut ajan ylittymistä. UK*

Kun viestit olivat valmiit, hyvästelimme ryhmää kätellen ja halauksin. Molemmiin puolisiin kiitoksin ja hyvän kesän toivotuksin erosimme toisistamme. Tunsin haikeutta ja helpotusta. Opintomatkan yhdessä toteutettu osa oli päättynyt. Toivon taitojen harjoittelun jatkuvan. Onnea matkaan!



## 8 OPINTOJAKSON TOTEUTUKSEN ARVIOINTIA

Arvioinnin tarkoituksena on määrittää, kuinka laadukasta, sopivaa ja hyvää jokin toiminta on (Uusikylä & Atjonen 2000, 162). Opetussuunnitelmien arvioinnissa oppiainesisällön, kulttuurisen kontekstin ja fyysisen ympäristön lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus ja sen laatu ovat keskeisellä sijalla (Jaakkola ym. 1995, 85-88). Sosioemotionaalisia taitoja kehittävää opintojaksoa arvioivat seuraavassa sekä opiskelijat että minä tutkijaopettajana. Arvioinnin kohteena on opetussuunnitelman toteuttaminen opintojaksolla.

### 8.1 Opiskelijoiden arviot opetussuunnitelman toimivuudesta

Opiskelijat arvioivat opintojaksoa sen toteutuksen puolivälissä sekä kurssin päättyessä. Tässä esitetyt opiskelijoiden arvioinnit perustuvat opiskelijoiden oppimispäiväkirjoihin ja loppukyselyyn. Yhteenveto opiskelijoiden loppukyselystä ilmentää opiskelijoiden arviot opintojaksosta. Yhteenvetoon on kirjattu jokaisen mielipiteet omiin vastausluokkiinsa. Tässä esitetyt suorat aineistolainaukset eivät siten ole yksittäisiä arvioita; vastaavia arvioita voi tarkastella loppukyselyn yhteenvedosta (Liite 11).

Opintojakson tavoitteena oli kehittää taitoja, joiden avulla edistetään vuorovaikutusta ja toimivan ihmissuhteen syntymistä opettajan ja oppilaan välillä. Opiskelijoiden ottaminen mukaan opetuksen suunnitteluun on tärkeää. Uusikylän ja Atjosen (2000, 60-61, 113) mukaan korkeakouluopiskelijoilla tulee olla mahdollisuus suunnitella kurssin tavoitteita, sisältöjä, toteutustapoja ja arviointimenetelmiä. Yhteissuunnittelulla lisätään opiskelijoiden motivaatiota ja vapautetaan luovuutta. Opintojakson alussa tämä toteutui alkukyselyn, pienryhmäkeskustelun ja yhteisen keskustelun avulla.

Loppukyselyn mukaan opiskelijoiden toiveet huomioitiin kurssin sisällöissä ja toteutuksessa. Sosioemotionaalisten taitojen opintojakso vastasi tai ylitti opiskelijoiden odotuksia kurssin suhteen. Opintojakso koettiin kokonaisuudessaan käytännönläheiseksi ja tarpeelliseksi. Opiskelijat pitivät vuorovaikutukseen liittyvien taitojen opetusta tärkeänä ja hyödyllisenä.

*Kurssin sisältö on uudenlaiseen ajatteluun stimuloivaa ja rohkaisevaa. Tosi kattava peruspaketti! (Kari, loppukysely)*

Ollakseen mielekästä opetussuunnitelman sisältöjen tulee edustaa niitä tietoja ja taitoja, joita todellinen maailmakin vaatii. Transfer eli se pystyvätkö opiskelijat käyttämään oppimiaan tietoja ja taitoja luokkahuoneen ulkopuolella, on tärkeää. (Ropo 1992, 105.) Korkeakouluopintojen oppisisältöjen arvioinnissa tulee Jaakkolan ym (1995, 93) mukaan tarkastella sitä, kuinka hyvin opetetut sisällöt lisäävät valmiuksia ymmärtää yhteiskunnallisia muutoksia. On myös tärkeää arvioida oppisisältöjen rakenteellista jäsenystä ja niiden muodostamaa kokonaisuutta.

Opiskelijoiden mielestä opintojakson sisältö oli monipuolinen, kattava ja laaja. He korostivat aiheiden käytännönläheisyyttä, tärkeyttä ja hyödyllisyyttä.

*Sisältö on aivan mahtavaa juttua! Tätä pitäis olla paljon enemmän. Olen itse aika pulassa ongelmaoppilaiden kanssa. Tää on just sitä, mitä mä tartten! (Sami, loppukysely)*

*Tulin kurssille reppu puolillaan, enempi tyhjänä ja nyt lähtiessä se ei enää mahdu kiinni. (Emilia, oppimispäiväkirja)*

Kurssi herätti ajatuksia ja mielenkiintoa opiskella aiheesta lisää. Kaiken sisäistämisen arveltiin vievän aikaa.

*Mielestäni olemme käsitelleet meitä jokaista läheltä koskettavia asioita. Henkilökohtaisesti olen oppinut tuntemaan itseäni ja "tapojani" parem-*

*min. Nyt tiedostan asioita, joita ennen en edes tiennyt olevan. (Aino, oppimispäiväkirja)*

Opetusmenetelmät ja työtavat olivat opiskelijoiden mielestä monipuolisia ja toimivia. Ne olivat ”yksi kurssin vahvuuksista”, ”meheviä, yllättäviä, piristäviä ja kannustavia”. Tekemällä oppiminen ja käytännön harjoittelu kurssilla koettiin mielekkääksi.

*Käytetyt työtavat ovat olleet erinomaisia. Hyvä kun joutuu osallistumaan uusiin juttuihin → oppiminen. Yritän käyttää opettajana vastaavia tapoja. (Titta, loppukysely)*

Teoria ja käytäntö linkittyivät toisiinsa. Palautteiden mukaan demonstraatiot ja keskustelut olivat opettavaisia ja asiaa selventäviä. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa rooliin ja tilanteeseen orientoituminen ja eläytyminen tuottivat toisinaan vaikeuksia. Lähes puolet opiskelijoista korostivat harjoittelun tarvetta ja sen tärkeyttä taitojen oppimisessa.

*Olen pitänyt kurssin monipuolisesta vuorovaikutustaitojen opetuksesta. Varsinkin erilaiset harjoitukset konkretisoivat taitoja ja niitä on helpompi myöhemmin käyttää käytännön tilanteissa. Joskus on tuntunut siltä, että toimintaa on liikaakin yhdelle tunnille. Aamulla ei aina jaksaa keskittyä kaikkiin harjoituksiin. (Tero, loppukysely)*

Opintojakson ajoitus kolmannelle vuosikurssille oli opiskelijoiden mukaan hyvä ajatellen seuraavan vuoden päättöharjoittelua. Kolmasosa opiskelijoista oli sitä mieltä, että kurssi olisi voinut olla jo aikaisemminkin. Myös mahdollisuutta saada vuorovaikutusopetusta jatkuvana läpi koulutuksen toivoi viisi opiskelijaa. Jo saadut kokemukset opettajana olosta auttoivat taitojen opiskelussa.

Opintojakso suoritettiin osallistumalla tunneille, oppimispäiväkirjan kirjoittamisella sekä opiskelutehtävien suorittamisella ja raportoinnilla. Suoritustapa koettiin toimivaksi ja kurssin tavoitteita tukevaksi. Kolmasosa opiskelijoista oli

sitä mieltä, että kurssin työmäärä ja saatu opintoviikko eivät vastanneet toisaan. Yksi opintoviikko kurssista oli liian vähän. Läsnäolovelvollisuutta pidettiin tarpeellisena ja perusteltuna, joskaan läsnäolon järjestäminen ei aina ollut helppoa. Osa opiskelijoista mainitsi erikseen pohtimisen ja oman ajattelun tärkeäksi kurssin suorittamisessa. Viidelle opiskelijalle oppimispäiväkirjan kirjoittaminen oli raskasta.

Mielekkäin jaksotus opintojakson tunneille oli opiskelijoiden mielestä neljä tuntia viikossa. Silloin ryhmä pysyy yhtenäisenä ja tuntuma asioihin säilyy. Opiskelijoista kaksi kolmasosaa oli sitä mieltä, että vapaasti valittu ryhmä oli tuttua liikeopin ryhmää parempi tällä kurssilla.

*Porukan sekoittuminen lisää vuorovaikutusta koko kurssin keskuudessa.  
(Jari, loppukysely)*

Viisi opiskelijaa olisi työskennellyt mieluummin itselleen jo tutussa ryhmässä. Paras koko ryhmälle oli opiskelijoiden mielestä 10-12 henkilöä. Pienet opetusryhmät luovatkin edellytyksiä henkilökohtaiselle oppimiselle. Ryhmä voi olla osaltaan johdattamassa yksilöä itsetuntemusta lisäävään reflektioon. (Jauhiainen & Eskola 1994, 16; Niemi 1994, 49.)

Opintojaksolla jaettu oppimateriaali oli opiskelijoiden mielestä hyvää, monipuolista, tiivistettyä ja hyödyllistä. Materiaalissa käytetyt värit piristivät. Monet mainitsevat "taatusti" lukevansa materiaalia jatkossakin ja arvioivat sen olevan hyödyksi tulevaisuudessa.

Opettajan ja opiskelijoiden välinen yhteistyö koettiin toimivaksi. Yhteistyö oli opiskelijoiden mukaan sujuvaa, vastavuoroista, joustavaa ja lämmintä. Roolit opiskelijoiden ja opettajan välillä hävisivät seitsemän opiskelijan mielestä. Opettaja koettiin kuuntelevana, asiansa tuntevana sekä avoimena uusille ehdotuksille. Osa opiskelijoista mainitsi ryhmän ilmapiirin olleen luottavainen, rento ja avoin; omia mielipiteitä saattoi ilmaista turvallisesti. Tunneilla oli

yhdessä tekemisen meininki. Yhden opiskelijan mielestä yhteistyö jäi vähäiseksi ja toinen olisi toivonut yleisen aktiivisuuden lisääntymistä ryhmässään.

*Olen pitänyt demojen tunnelmasta. Ryhmä on aito ja rehellinen, jokainen voi olla oma persoonansa. Olet ohjaajana ollut kurssille sopiva. Ammattitaitoinen ja ihmisläheinen. Kun laitat itsesi peliin, luot tunnille luottavaisen tunnelman. (Kirsti, loppukysely)*

Oppimiskokemus voidaan nähdä vaikuttavaksi ja hyödylliseksi silloin, kun yksilö kokee saaneensa siitä jotakin aitoa itselleen. Hyvään oppimiskokemukseen liittyvät oleellisina myös tunnekokemukset. (Varila 1999, 36.) Loppukyselyssä moni opiskelija mainitsi oppineensa paljon uusia taitoja ihmissuhteisiin koulussa ja muualla. Opintojakson anti liitettiin omaan elämään. Opiskelijat kertoivat oppineensa elämää ja ihmisenä olemista sekä rohkeutta olla oma itsensä. Eräs miesopiskelija käyttikin ilmaisua ”elämää muuttava kurssi”. Opintojaksolla opittiin kuuntelemaan itseä ja muita sekä saatiin rohkeutta ja keinoja ilmaista itseä. Osa opiskelijoista kertoi oppineensa uutta tapaa suhtautua ongelmiin ja keinoja niiden ratkaisemiseksi. Lisäksi opittiin opettajuutta, ryhmähengen tärkeyttä ja lastenkasvatusvinkkejä. Toisaalta havaittiin taitojen oppimisen prosessinomaisuus; opiskelijan sanoin ilmaistuna kurssilla oppi sen, että ”paljon on vielä opittavaa”.

Tiedusteltaessa kehittämisehdotuksia sosioemotionaalisten taitojen opetukseen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa oli kolmasosa opiskelijoista sitä mieltä, että näitä taitoja tulisi opettaa enemmän ja jatkuvasti koulutuksen ajan. Osa toivoi kurssia pitemmäksi. Neljän opiskelijan mielestä vuorovaikutustaitokoulutusta kaivattaisiin myös heidän omille opettajilleen. Kuusi opiskelijaa oli jättänyt kehittämisehdotuskohdan tyhjäksi.

Opiskelijoiden palaute opintojaksosta oli myönteinen. Aineiston pohjalta voi sanoa, että vuorovaikutusasiat koettiin mielekkäinä. Vuorovaikutusopetukselle oli selkeä tarve. Tämä tarve nousi opiskelijoiden omista kokemuksista niin

opetustilanteista kuin heidän muussa elämässään. Myös tekemällä oppiminen koettiin mielekkäänä. Toiminnan kautta saatuja kokemuksia refleктоitiin ja uusia taitoja kokeiltiin käytännössä.

*Tää oli mulle sitä, mitä tarvoitsen ja mitä koen, että tarvitaan opettajuuteen kasvuun. (Sami, loppukysely)*

## 8.2 Tutkijaopettajan arviointia opetussuunnitelman toimivuudesta

Koska tavoitteeni tässä työssä oli lisätä tietoa sosioemotionaalisten taitojen opetussuunnitelman toimivuudesta, painotan arvioinnissa opetusmenetelmien toimivuuden tarkastelua. Opetusmenetelmillä eli työtavoilla tarkoitetaan niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoi opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista (Vuorinen 1993, 64). Lisäksi arvioin omaa toimintaani opintojakson opettajana.

Kokonaisuutena sosioemotionaalisia taitoja kehittävän opintojakson toteutus oli käsitykseni mukaan toimiva. Huomioin opetuksessa erilaisia työtapoja, jotka on todettu hyödyllisiksi sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Opetusmenetelmien valinnan tulisikin pohjautua opetuksen tutkimuksesta saatuihin tietoihin. Jatkuvien opettajien tehokkuustutkimusten pohjalta ollaan todettu, että aktiivisessa opetuksessa opetusmenetelmien kolme peruselementtiä ovat opettavan asian esittely, keskustelu ja sen ohjaaminen sekä harjoittelumahdollisuuksien luominen. Näillä elementeillä on merkittävä vaikutus myös oppimistuloksiin. (Good & Brophy 2000, 377, 380.)

Eri työtavoilla on mahdollista saavuttaa erilaisia tavoitteita. Tavoitteet ohjaavatkin ensisijaisesti opetusmenetelmän valintaa. Sopivan työtavan käyttäminen edistää sekä opiskelijoiden että opettajan toimintaa ja viihtymistä tunneilla. Hyvät edellytykset oppimiselle luo opetusmenetelmä, jonka tuloksena opiskelu on konkreettista, vaihtelevaa ja aktivoivaa. (Good & Brophy 2000, 376; Heikinaro-Johansson 2003, 114; Vuorinen 1993, 64). Vaihtelin opintojaksolla

käyttämiäni opetusmenetelmiä, mikä edisti työskentelyä. Opetusmenetelmien kirjon avulla halusin myös tukea erilaisia oppijoita. Vaikka olin suunnitellut jokaisen tunnin rakenteen etukäteen, toimin oppitunneilla joustavasti ja pyrin kuuntelemaan opiskelijoiden tarpeita.

Opetettavan asian esittelyssä käytin opintojaksolla teoriaosioita pienten luentotyypisten tuokioiden muodossa. Näin pyrin edistämään asian teoreettista, kognitiivista oppimista. Tätä tukivat lisäksi opetusmonisteet, joihin oli koottuina opiskeltavaan sosioemotionaaliseen taitoon liittyvää tietoa ja lehtiartikkeleita. Opintojakson alussa jaoin opiskelijoille luettelon kirjallisuudesta, jonka avulla saattoi syventää tietojaan ja ymmärrystään.

Toivoin oppisisältöjen herättävän keskustelua ja aktivoivan opiskelijoita. Opetuskeskustelusta tulikin opintojakson läpäisevä opetusmenetelmä. Ihanaisen (1995, 53) mukaan keskustelu on aikuisille luonnollinen kommunikointitapa ja siksi mielekäs työskentelymuoto. Yksi tärkeä keskustelun tavoite on auttaa opiskelijoita selkiyttämään omaa ajatteluaan ja analysoimaan oppimaansa (Good & Brophy 2000, 392). Havaintopäiväkirjassani merkillepantavinta olivatkin maininnat runsaista keskusteluista. Käytyt keskustelut olivat vilkkaita, innokkaita ja intensiivisiä.

*Kristiina, jolla oli opetusharjoittelua ja jonka piti lähteä puoli kymmeneltä, hätkähti viisi yli puoli ja sanoi, ettei ollut huomannut kelloa ollenkaan.* UK

Opiskelijoiden aktiivisuutta keskustella kuvaa seuraava ote päiväkirjastani: *”En meinannut purkaa tätä piiriharjoitusta (aika), mutta opiskelijat asettuivat istumaan ja purku lähti itsestään liikkeelle.”* UK

Käytin pari- ja pienryhmäporinoita sekä yleistä keskustelua koko ryhmän osallistuessa. Pari- ja pienryhmäkeskustelut kävivät vilkkaina.

*Kuulin yhden opiskelijan toteavan ryhmäkeskustelunsa päätteeksi, että ”tulipa hyvät keskustelut”.* UK

Yhteiskeskusteluissa puheen määrä vaihteli; välillä oli enemmän, välillä vähemmän tarvetta sanoa ajatuksiaan. Kurssin edetessä yhteiskeskusteluun osallistuivat useammat opiskelijat.

Keskustelu tukee oppimista ja ongelmanratkaisua silloin, kun se on luonteeltaan tutkivaa. Tutkiva keskustelu perustuu yhdessä pohtimiseen ja ongelmien analysointiin. (Tynjälä 2002, 156.) Jotta pohdinta mahdollistuisi, on tärkeää, että opettaja antaa aikaa ajattelulle. Esimerkiksi keskustelua avaavien kysymysten jälkeen tarvitaan riittävä määrä hiljaisuutta. On todettu, että aika ajatella lisää opiskelijoiden osallistumista ja heidän keskinäistä keskusteluaan sekä tuo esiin asiaa pohtivia ajatuksia. (Good & Brophy 2000, 393-394.)

Opintojaksolla käydyt keskustelut olivat luonteeltaan erilaisia. Toisinaan kepeää tilannekomiikkaa ja toisinaan taas vakavaa ja syvällistä pohdintaa.

*Kaiken kaikkiaan opiskelijat keskustelivat paljon julisteita tehdessään ja todella pohtivat. Hetu, Anna ja Noora mieltivät pitkään omaa viimeistä ajatustaan. UK*

*Tuntuu kuin he imisivät joka sanan, mitä heille sanon. Näen nyökyttelyjä ja kuulen, kuinka he pohtivat ja kyselevät toisiltaan "miten tällaisessa tilanteessa". Tämä on upeaa! UK*

Oppimista tukevaa keskustelua esiintyi siis paljon. Keskustelu oli siten varsin mielekäs tapa opiskella sosioemotionaalisia taitoja.

Uusikylä & Atjosen (2000, 112) mukaan opetuskeskustelussa sekä opettaja että oppilaat osallistuvat yhdessä tasavertaisina keskusteluun. Tämä tasavertaisuus toteutui käsitykseni mukaan käymissämme keskusteluissa ja myös näkyi opiskelijapalautteessa.

*Vaikka olet ammattilainen näissä vuorovaikutusasioissa, saat omat mielipiteet tuntumaan tärkeiltä ja aidosti otat huomioon meidän näkökulmamme asioihin. Kiitos vastavuoroisuudesta! (Kirsti, loppupalaute)*

Myös itse koin saavani uusia näkökulmia ja oppivani paljon uutta.



Tuloksellisen oppimisen edellytyksenä on jatkuva teorian ja käytännön sekä aiemmin opitun ja uusien taitojen välinen vuoropuhelu (Niemi 1994, 51). Demonstraation käyttö toteutti tätä vuoropuhelua opintojaksolla. Toinen teoriaa ja käytäntöä yhdistävä menetelmäni oli narratiivien käyttö.

Demonstraatio on oiva väline käytännön taitoja harjoiteltaessa (Good & Brophy 2000, 385). Sillä tarkoitetaan idean, taidon tai toimintamallin esittämistä todellisen tilanteen ulkopuolella. Sosioemotionaalisten taitojen ja viestinnän opettamisessa se on erityisen käyttökelpoinen. Demonstraatio on varsin voimakas vaikuttaja. Onnistuessaan se lisää ihmisten valmiutta muuttaa asenteitaan käsiteltävää asiaa kohtaan. Jos demonstraatio epäonnistuu, epäilykset vahvistuvat ja torjunta lisääntyy. (Vuorinen 1993, 89-90.)

Ryhmän kanssa toteutettavien demonstraatioiden käyttö opintojaksolla oli mielekästä. Niiden avulla opiskeltava taito konkretisoitui ja selkeytyi.

*Demon tein Veeran kanssa joka puheli naapurin kanssa. Hän oli kyllästynyt siihen, että ope yksin paasaa. Tein kuuntelulle vaihtamisen ja vastustus päättyi. Hanna huikkasi [vierestä] "Hyvä, Ulla!". UK*

Käytin demonstraatioita sekä suunnitellusti että spontaanisti. Vaikeampien taitojen (esimerkiksi eläytyvä kuuntelu) sekä taitojen yhdistelmissä (ongelmiin tarttuminen ja kuuntelulle vaihtaminen) taidon käytön näkeminen roolitalanteessa oli ensiarvoisen tarpeellista. Spontaaneja demoja käytin silloin, kun keskustelussa nousi esiin jokin kysymys tai opiskelijan kertoma tilanne, jolloin opiskeltava taito saatiin demon avulla parhaiten liitettyä tositilanteeseen ja vastaus kysymykseen oli nähtävissä siinä. Demonstraation yksi voima on niiden hauskuudessa. Havaintopäiväkirjastani löytyi monen demonstraation kohdalta kuvauksia *"hauskaa oli"* ja *"saimme hyvät naurut"* UK

Vaikuttavinta demonstraatio on silloin, kun ohjaaja opettaa sellaisia taitoja, jotka ovat havainnoitavissa hänen omassa opetustyössään koko ajan. Koko

opettajan työskentely on demonstraatiota ja ryhmä oppii enemmän hänen toiminnastaan kuin hänen puheistaan. Opettaja on aina malli, halusi hän sitä tai ei. (Vuorinen 1993, 90-91.) Tämä asetelman havaitsin selvästi opintojaksoa ohjatessani. *Harjoittellessamme omavastuista puhetta rakentamalla minäviestiä korttipakasta esiin nousseesta sanasta itselleni tuli avaukseksi sana "seksi" enkä saanut siinä hädässä sanasta irti kuin "mun mielestäni..." Liekö siitä johtuen, että neljä seuraavaa henkilöä aloitti oman viestinsä "mielestäni"-sanalla. UK*

Tiedostin mallina olon useaan otteeseen kurssin aikana.

*Tunnin alussa kerroin ryhmälle, että jännitän, koska heidän kanssaan kokeilen ensimmäistä kertaa ohjelmaa. Kerroin, että nyt jo helpottaa, mutta että musta tuntui tärkeältä kertoa se heille. Sain hymyjä ja lämpöä. Näin jälkepäin ajattelen, että se oli hyvä avaus, kun päivän teemana oli minäviestit. Minusta on muutenkin tärkeää toimia itse mallina taitojen käytöstä. Opiskelijat oppivat paljon ja ehkä enemmänkin siitä, miten toimin, kuin niistä asioista joita opetan. UK*

Toisinaan käytin tietoisesti jotakin taitoa. Vilpitön pyrkimykseni oli ymmärtää opiskelijan näkökulmaa ja tilanteessa huomasin tarpeen esimerkiksi kuullun tarkistamiselle tai eläytyvälle kuuntelulle. Monet taitojen käyttöhetket tapahtuivat itsestään ja huomasin vasta jälkikäteen käyttäneeni taitoa. Yhden ryhmän videot ja kameramiehen antama palaute osoittivat minulle taidon käyttöä. Opiskelijat antoivat myös suoraa palautetta tästä mallina olostani.

Demonstraatiota käytetään suhteellisen vähän. Syitä ovat etukäteen suunnittelussa demossa sen aikaavievuus sekä avustajien hankkiminen ja ryhmän kanssa toteutettavassa demonstraatioissa tilanteen riskialttius. Pelätään, että tilanne johtaa ongelmiin, joita ohjaajan on vaikea hallita. Työtävän välttelyä lisää pelko epäonnistumisesta. Tämä este poistuu, jos epäonnistuminen ryhmässä, niin opettajan kuin opiskelijoidenkin osalta, on sallittua. (Vuorinen 1993,91.) Yksi syy kokemuksiini demonstraation toimivuudesta liittyy hyväksyvään ilmapii-

riin ryhmissä. Jo yhteisissä säännöissämme olimme antaneet toisillemme luvan myös epäonnistua.

Demonstraatiot tapahtuivat usein rooliharjoituksina. Rooliharjoituksessa on mahdollista saada kokemus taidon käytöstä ja havainnoida omaa käyttäytymistään, sen toimivuutta tai puutteellisuutta (Johnson & Johnson 1991, 47-48). Toisinaan oli kuitenkin vaikeuksia löytää demokaveria. Opiskelijan kanssa käymäni keskustelu tunnin jälkeen valotti minulle asiaan liittyviä vaikeuksia.

*Pyry sanoi tärkeitä kommentteja liittyen demoon. Hän oli huomannut, että olisi itse tarvinnut aikaa päästä suuttumukseen ja sitten olisi voinut tulla rooliharjoitukseen. Hän sanoi, että Titan jälkeen hän olisi ollut valmis ja harmitti, kun aika loppui ja hän menetti tilaisuuden. Pohdimme yleensä rooliharjoitukseen asettumista; ei ole niin helppoa. Tämä oli mulle tärkeä viesti, koska itselleni eläytyminen on helppoa eikä nuorten nuisku-kursseillakaan ole ollut vaikeuksia. En ole ehkä riittävästi osannut ottaa huomioon tätä vaikeutta ihmisille. Ehkä on syytä antaa enemmän aikaa ja jopa tehtäväksi etsiä esim. tunnekuohua. Silloin demokavereitakin voisi löytyä helpommin. UK*

Rooliin tai tilanteeseen orientoituminen näytti tuottavan vaikeuksia myös taidon harjoittelun yhteydessä. Asettuminen esimerkiksi yläasteikäisen rooliin tuntui teennäiseltä. Tämä vaikeus näkyi myös siinä, että roolista luiskahdettiin pois keskustelemaan asiasta yleisellä tasolla. Ohjeistuksen avulla tilannetta voi helpottaa. Keskeistä on korostaa taidon harjoittelua, ei kykyä asettua roolihenkilön asemaan. Harjoituksessa ei näytellä vaan etsitään tuntumaa taidon käyttöön. Harjoitus antoi palautetta niin ohjaajalle, yksilöille kuin ryhmällekin, mikä on toimivan opetusmenetelmän yksi tunnuspiirre (Vuorinen 1993, 64).

Koska opintojaksolla oli kysymys taitojen opiskelusta, painottui harjoittelu. Harjoittelussa toteutui kolmas keskeinen aktiivisen opetuksen opetusmenetelmällinen elementti. Aktiivisen harjoittelujen yhteyteen on syytä liittää asian pohdiskelua, reflektointia sekä kokemusten ja mielipiteiden vaihtoa. (Good & Brophy 2000, 401.) Tämä toteutuikin purkukeskusteluissa.

Narratiivien käyttö toteuttaa yhteisen jakamisen ja oppimisen sosiaalisuuden ideaa. Tarinat sopivat erityisen hyvin opetukseen silloin, kun oppimisen kohteena on tema, josta opiskelijoilla on paljon omia kokemuksia. (Tynjälä 2002, 158, 163.) Liitin narratiiveja taitoja selittävään teoriaosaan. Kerroin kokemuksia taitojen käytöstä koulutilanteissa ja omissa ihmissuhteissani. Vuorisen (1993, 116) mukaan tarinan voima on siinä, että hyvän tarinan saattaa ”muistaa kerta kuulemalta ikuisesti” samoin kuin siihen liittyvän viisauden, jonka voi yhä uudestaan palauttaa mieleensä. Kertomuksen kuulija saa mahdollisuuden samaistua tarinan päähenkilöön, kokea tämän tunteita ja ottaa osaa tappioon ja voittoon. Sisäiset mielikuvat syntyvät ja kertomus toimii itsereflektion välineenä. (Tynjälä 2002,163; Vuorinen 1993, 119-121.)

Kertamani tarinat tuntuivat jäävän opiskelijoiden mieleen. Kävi esimerkiksi ilmi, että opiskelija oli kertonut poissaolleele toverilleen tarinan lukion tanssitunnilla sattuneesta tapauksesta. Kurssin myötä opiskelijat kertovat myös omia taitojen käyttötarinoitaan. Tarinoiden käyttö opetuksessa oli näin ollen oppimista tukevaa. Väisänen (2000, 4) mukaan opiskelijoiden kokemuksilla on kiistaton merkitys oppimisen laadussa. Niiden avulla voidaan luoda edellytyksiä mielekkäille oppimiskokemuksille ja hyvälle opetukselle.

Käytin opintojaksolla myös leikinomaisia harjoituksia, erityisesti tutustumises-  
sa sekä erilaisiin ryhmiin jakautumisessa. Leikit rentouttivat työskentelyä ja virkistivät. Ne myös virittivät ja mahdollistivat syvällistäkin keskustelua.

*Kysyin, haluatteko perus vai hauskan ryhmiinjaon (ajattelin, että jos ovat väsyneitä) ja kaikki halusivat hauskan. Kuiskasin siis neli – ja kaksijalkaisten eläinten nimiä opiskelijoiden korvaan ja sitten silmät kiinni äännellen he lähtivät etsimään lajitovereitaan. Kaikilla oli tosi hauskaa. Tästä tuli hyvä potku yhteistoiminnalliselle työskentelylle [vastuun portaista]. Eläinryhmissä opettaminen sujui tiiviisti ja kiinnostuneesti, myös epäilyjä ja tyytyväisyyksiä esiin tuoden.UK*

Leikinomaisten harjoitteiden käytöllä saattoi myös konkretisoida teoreettista opiskeltavaa asiaa. Esimerkiksi salainen ystävä –leikissä myönteisyyden ja myönteisten minäviestien teoria sai konkreettisen muodon ja siirtyi käytäntöön.

Opetusjärjestelyihin liittyy käytettävissä oleva tila. Luokkatilan merkityksen ryhmän toiminnalle ja opiskelulle huomasi selvästi.

*Luokkatila [auditorio] oli surkea ja tälle ryhmälle se ei ollut yhtään hyvää paikka. Visa ja Kari istuivat takarivissä, yksi rivi välissä ja sitten loput porukat eka- ja tokariveillä. Ero edelliseen kertaan, jolloin olimme yhteisessä piirissä on selvä: yhteyttä ei muodostu samalla tavalla. UK*

*Tilalla ja välimatkalla ihmisten välillä on kyllä merkitystä ja niiden vaikutuksia on myös hyvää kuunnella itsessä sekä tehdä tarvittavat muutokset saman tien. UK*

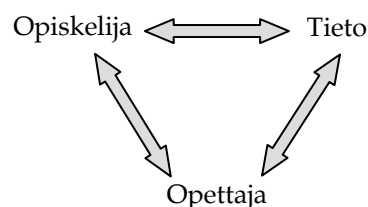
Suosin tunneilla tuoleista muodostettua piiriä, jolloin kaikilla oli toisiinsa katsekontaktin mahdollisuus. Myös yhteinen keskustelu ja opiskelijoiden kommentit toinen toistensa ajatuksiin mahdollistuivat. Toisinaan muistiinpanoja tehtäessä opiskelijat käyttivät hyväkseen luokahuoneessa olevia pöytiä. Vapaa liikkuminen ja työskentelymuodostelmien muuttaminen tarpeen mukaan oli mielekästä. Uusikylä ja Atjonen (2000, 138) pitävätkin tärkeänä rohkaista oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja vapaata työskentelyn vaatimaa liikkumista opiskeluympäristössä.

Oppimispäiväkirjojen käyttö on omiaan syventämään oppimista (Niemi 1994, 55; Rasku-Puttonen 1997, 65). Oppimispäiväkirja on opiskelijan henkilökohtainen reflektiivisen ajattelun apuväline. Opiskelija arvioi omaa toimintaansa, ajatteluaan ja oppimistaan liittäen siihen myös emotionaalisia kokemuksiaan sekä mahdollista opetuksen kritiikkiä. Oppimispäiväkirjoja tai niiden osia käytetään myös arviointimenetelmänä konstruktivistisessa oppimisympäristössä. (Tynjälä 2002, 179-180.) Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat ovat tutkimusaineistoni helmi. Niistä näkyy henkilökohtaisia oppimisen prosesseja rikkaalla

tavalla. Tässä työssä käytin vain osaa oppimispäiväkirja-aineistosta. Näkökulmani oli opintojakson toteuttamiseen liittyvissä kysymyksissä.

Opintojaksolla oli kontaktiopetusta paljon, 30 tuntia. Suhteutus saatuun opintoviikkoon on aiheellinen. Tämän kurssin arvioissa opiskelijoista kolmasosa piti työmäärää suurena opintoviikkoon nähden, kaksi kolmasosaa ei nostanut asiaa esiin. Korkeakouluissa nykysuuntaus on kontaktiopetuksen vähentämisessä, mikä aiheuttaa sen, että myös tämän kurssin ratkaisuja tulee pohtia uudelleen. Sosioemotionaalisia taitoja ei kuitenkaan voida oppia vain lukemalla; harjoittelua ja kokemuksia tarvitaan. Vaikka olin tyytyväinen tekemiini rajauksiin opiskeltavien taitojen suhteen, oli sisältöä silti runsaasti. Rajauksia suunniteltaessa haluan kuulla myös opiskelijoiden ääntä - yhteistyö opiskelijoiden kanssa on tärkeää.

Yhteenvedona arvioin, että opintojaksolla toteutetut ratkaisut ovat liitettävissä niin sanottuun avoimen oppimisympäristön käsitteen alle, jonka Uusikylä ja Atjonen (2000, 138-139) esittävät.



KUVIO 5 Avoimen oppimisympäristön malli (Uusikylä & Atjonen 2000).

Kirjoittajien mukaan avoin opiskeluympäristö perustuu optimistiseen ja humanistiseen ihmiskäsitykseen, jolloin oppiminen on yhteistuumaista opettajan toimiessa ohjaajana. Oppimisessa keskeistä on prosessi, joka etenee joustavasti. Avoimen oppimisympäristön koulutusmallissa opiskelija, opettaja ja tieto muodostavat vastavuoroisen kolmion. Aineiston perusteella tämä vastavuoroisuus toteutui sosioemotionaalisten taitojen opintojaksolla.

Arvioinnissa on syytä arvioida myös opintojaksolla suoritettua arviointia. Siinä painottuivat opiskelijoiden itsearviointit, joihin oli runsaasti mahdollisuuksia kokemuksellisten työtapojen yhteydessä. Harjoitus antoi opiskelijalle välitöntä palautetta omasta oppimisesta. Opintojakson puolivälissä opiskelijoiden tehtävänä oli kerrata siihen asti opiskeltua ja samalla arvioida opittua. Opintojakson lopussa itsearviointia sai tehdä kyselyn avulla. Oppimispäiväkirja antoi vielä reflektiivisen välineen sosioemotionaalisten taitojen oppimisen arvioinnille.

Itsearviointeista saadun tiedon lisäksi arvioin itse opiskelijoiden oppimista kiertelemällä luokassa opiskelijoiden suorittaessa rooliharjoituksia. Kurssin alussa olin tässä hiukan arka. On kuitenkin tärkeää, että opettaja saa tietoa sekä onnistumisista että niistä vaikeuksista, joita taitojen harjoittelussa tulee esiin. Jo tehtävän annossa voi opettaja ilmoittaa kiertelevänsä luokassa ja siten tehdä arvioinnin avoimeksi. Liikkuessani luokassa opiskelijat saattoivat myös kysyäistä jostakin epäselvästä asiasta. Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on prosessi, joka vaatii aikaa – eri ihmisillä eri pituisen ajan. Tämä tuo haasteita oppimisen arvioinnille. Toteutetut keinot antoivat paljon tietoa oppimisprosessista ja sen eri vaiheista eri ihmisillä. Yksilön itsearviointi on jatkuvuutta ajatellen tässä kaikista tärkeintä.

On myös syytä arvioida omaa opettajan toimintaani opintojaksolla. Kriittinen itsearviointi on haasteellista. Kokonaisuudessaan olin omaan työskentelyyni tyytyväinen. Videotallioinneista saatoin tuntien jälkeen arvioida omaa toimintaani, nähdä ja kuulla omia ilmeitäni, eleitäni ja sanojani. Saatoin tarkastella ohjeistuksiani, reaktioitani keskustelun eri vaiheissa sekä demonstraatioiden toteutumista. Nähty auttoi minua työskentelyssäni kursin aikana – oleelliset seikat kirkastuivat ja saatoin muuttaa omaa käyttäytymistäni tarkoituksenmukaisemmaksi. Seuraavassa havaintoni opintojakson alkuvaiheilta:

*Yleiskuvaa kokonaisuudesta katsottuani videon on, että puhuin aivan liikaa. Homma eteni liian luentomaisesti ja sekin hitaasti. Taas liikaa mun kauttani. On se kumma,*

*kuinka yritän itse ehtiä sanomaan lähes kaiken mahdollisen, vaikka todennäköisesti antamalla opiskelijoiden itse toimia ja puhua saataisiin enemmän irti koko asiasta.* UK

Pyrkimykseni opintojaksolla oli opettaa sosioemotionaalisia taitoja mahdollisimman selkeästi. Ajattelen, että minun tehtäväni oli avata opiskelijoiden silmiä asioille, joita ei arjessa aina tule ajatelleeksi. Halusin tietoisesti jättää opiskelijalle itselleen vapauden joko vastaanottaa tai hylätä esiin tullut asia. Opiskelijoiden myönteisten arvioiden perusteella arvelen onnistuneeni tässä vapauden antamisessa myönteisyyttä herättävällä tavalla.

Yhden ryhmän sääntöihin tuli maininta opettajan 100 prosenttisesta läsnäolosta tunneilla. Koen, että tämä toteutui. Keskittynyt läsnäolo on sekä positiivista että negatiivista. Positiivista läsnäolo on silloin, kun kuuntelin ja osallistuin tapahtumiin tunneilla. Negatiivinen puoli tarkassa läsnäolossa on se, että omat voimat kuluvat. Toisinaan tuntien jälkeen tunsin antaneeni kaikkeni ja tunnin tapahtumat pyörivät mielessäni pitkänkin ajan. Toiminnallisten opetusmenetelmien rikkaus on siinä, että se mahdollistaa monenlaisten ajatusten ja tunnelmien esiin tulon, jolloin opetustapahtumasta tulee rikas. Samalla esiin voi nousta arvaamattomia tilanteita, joihin opettaja ei ole voinut ennalta varautua. Tämä vaatii opettajalta tilanneherkkyyttä. Itseilmaisun ja erityisesti kuuntelun taitojen koin olleen itselleni suureksi avuksi erilaisissa hetkissä opintojaksolla.

Opintojaksolla etenin suunnitelmieni pohjalta, joskin joustavasti ja ryhmän tarpeiden mukaisesti. Pohdin kuitenkin, pidinkö liiaksi "lankoja omissa käsissäni". Olisinko voinut uskaltautua vapaaseen dialogiin antaen sille vielä enemmän mahdollisuuksia opintojakson alusta asti? Mitä vapaampi keskustelu, sitä suurempi on riski harhautua sivupoluille. Jotta harhautumiselta vältyttäisiin on opettajan kirkkaasti ymmärrettävä taitojen ydintä. Toisaalta avoimuus uusille näkökulmille on tärkeää. Selkeys opetettavien taitojen suhteen sekä rohkeus dialogiin voivat rikastuttaa sekä opettajan että opiskelijoiden oppimista.



Arvelen, että kokemus tuo tullessaan enemmän rohkeutta vapaaseen keskusteluun. Opetussuunnitelman toteuttaminen ensimmäistä kertaa on vielä kokeilu, hapuiluakin monien seikkojen suhteen. Nyt saadut kokemukset toisaalta tukevat minua jatkossa, toisaalta rohkaisevat uusiin tapoihin toteuttaa ohjausta kurssilla.

## 9 RYHMÄ JA SEN TURVALLISUUS

Opettajakokemukseni myötä tiesin, että ryhmässä työskenneltäessä on tärkeää pyrkiä luomaan oppimista edistävä ilmapiiri ja tukea sitä erilaisin harjoittein. En kuitenkaan ollut ymmärtänyt, kuinka merkittävästä asiasta on kysymys. Yllätyksekseni havaitsin, että aineistoni monessa osassa tuli esiin ryhmään, ryhmässä toimimiseen ja ilmapiiriin liittyviä lausumia. Omassa havaintopäiväkirjassani, opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa sekä kyselyissä oli runsaasti merkintöjä teemoista. Yhden opiskelijan oppimispäiväkirjan kattava teema oli ryhmä ja sen jäsenenä olemisen vaikeus ja helppous. Ryhmässä olemisen laadulla näytti olevan selvä merkitys niin opiskelijoille kaikissa kolmessa ryhmässä kuin itsellenikin opettajana.

Aineiston käsittelyn, analyysin ja tulkinnan myötä ryhmää koskevat lausumat alkoivat saada kiteytyneemmän muodon. Tutkimusaineisto kertoo turvallisuudesta ja sen merkityksestä työskentelylle opintojaksolla. Seuraavassa osoitan mistä tulkintani nousee.

### 9.1 Ryhmän turvallisuus opiskelijoiden kokemuksina

Ryhmän turvallisuus näyttäytyi opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa ajatuksina ja kokemuksina, jotka liittyivät ryhmän sääntöihin ja opiskelutovereihin tutustumiseen. Näillä toimilla oli opiskelijoiden mukaan vaikutusta opintojaksolla opiskeluun. Sääntöjä ja ryhmän tutustumista käsitteli suurin osa (26/33) opiskelijoista.

#### 9.1.1 Ryhmän säännöt turvallisen ilmapiirin rakentajina

Säännöt, joita ryhmissä luodaan liittyvät yleensä sekä suoritettavaan tehtävään että ryhmän ilmapiiriin (Jauhiainen & Eskola 1994, 98). Kurssin alussa loimme

yhdessä opiskelijoiden kanssa säännöt ryhmän toimintaa varten. Johdattelin sääntöjen laatimiseen oppimisen helpottumisen näkökulmasta. Yhdessä laaditut säännöt keskittyivät lähes ainoastaan ryhmän ilmapiiriin ja nostivat esiin toivottua käyttäytymistä. Kaikissa ryhmissä sääntöjen sisällöt kertoivat joko suorasti tai epäsuorasti pyrkimyksestä turvalliseen ilmapiiriin. Suoraan turvallisuuden liittyviä sääntöjä olivat esimerkiksi: Kunnioitamme toistemme mielipiteitä; ei ole tyhmiä vastauksia; voimme sekä onnistua että epäonnistua ja voimme olla eri mieltä. Epäsuorasti turvallisuuden vaikuttavia sääntöjä olivat muun muassa: Kuuntelemme toinen toisiamme; vapaus sanoa tai olla sanomatta; tehtävän saa jättää väliin ja kannustamme toisiamme.

Koska kyseessä oli pakollinen opintojakso, jonka tavoitteena oli kurssin yksilöllinen suorittaminen, voivat tehtävän suorittamiseen keskittyvät ohjeistukset jäädä luonnostaan vähemmälle huomiolle. Johnsonin ja Johnsonin (1991, 453) mukaan säännöt kuitenkin tukevat ryhmän perustehtävän eli tässä tapauksessa sosioemotionaalisten taitojen oppimista sekä edesauttavat optimaalisten olosuhteiden syntymistä.

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa korostui sääntöjen laatimisen tarpeellisuus. He kokivat sääntötyöskentelyn tärkeänä avauksena, jolla oli merkitystä sekä yksilöille että koko ryhmälle opintojakson aikana.

*Kurssin onnistumisen kannalta yksi tärkeimmistä asioista mielestäni on ryhmä ja sen toimivuus. Siksi oli hyvä, että tutustuimme lisää toisiimme ja loimme ryhmälle säännöt. Mielestäni oli hyvä, että asioista keskusteltiin. Näin tavallaan loimme kurssin toimintakehyksen ja periaatteet. Keskustelusta ja säännöistä kävi ilmi, että jokainen on mielipiteineen ja arvoineen yhtä tärkeä osa kurssin onnistumiseksi. Myös ajatus, että jokainen kertoo sen verran kuin itsestä tuntuu, kuullosti mielestäni järkevältä. Nämä lähtökohdat toivat jotenkin turvallisen ja levollisen mielen. (Tupu, oppimispäiväkirja)*

Sääntöjen yksi merkitys voidaan nähdä siinä, että niillä tuetaan myönteisen ilmapiirin kehittymistä sekä ennaltaehkäistään ryhmän sisäisiä häiriöitä. Sääntöjen avulla luodaan tasapainotilaa ryhmissä sen erilaisten jäsenten kesken siten, että molemmiin puoleinen kunnioitus voi kasvaa ja ryhmän myönteinen yhtenäisyys lisääntyä. Säännöt tuovat työrauhaa. (Johnson & Johnson 1991, 453-455; Ojanen & Keski-Luopa 1995, 201, 209-210.)

*Toisella tunnilla tehdyt toiminnan säännöt olivat mielestäni kaiken a ja o, kun ajatellaan ryhmän kasvamista tiiviiksi ja toimivaksi kokonaisuudeksi. Yhteisten sääntöjen sopiminen turvasi jokaisen mielipiteet ja esti suojakilpien muodostumisen oppilaiden välille. Tunneilla jokaisella oli mahdollisuus tuoda esiin omaa persoonallisuuttaan ja kokemuksia, mutta keltään ei vaadittu mitään. Jokaisella oli myös huonon päivän tullen mahdollisuus siirtyä vain kuuntelijaksi ilman muiden kommentteja. Itse uskon, että pelisääntöjen sopiminen helpottaisi muissakin tilanteissa huomattavasti asioita. Harvassa ryhmässä kiinnitetään tarpeeksi huomiota todellisten pelisääntöjen luomiseen ja noudattamiseen. (Sami, oppimispäiväkirja)*

Säännöt ja niiden luominen yhdessä opiskelijoiden kanssa on keskeistä myös liikuntapedagogisesta näkökulmasta (Rink 1998, 138-139). Siedentopp ja Tannehill (1999, 61-63) näkevät säännöt tärkeänä osana ennaltaehkäisevää ja oppimiseen suuntautuvaa toimintaa luokassa. Sääntöjen yhdessä luominen on osallistujille oppimiskokemus, jossa opiskelijoiden ääntä kuullaan ja kunnioitetaan. Voi siis ajatella, että sosioemotionaalisten taitojen opintojaksolla opiskelijoiden saamat kokemukset sääntöjen merkitsevyydestä ovat tukemassa heidän työskentelyään myös tulevassa työssään liikunnanopettajina.

Säännöt antoivat yksilöille tilaa olla ja osallistua itselleen sopivalla tavalla. Eräs opiskelija näki sääntöjen luomisen avaavan mahdollisuuksia myös omalle henkelle kasvulle.

*Koin säännöt siten, että mitä enemmän keskustelemme ja sanomme ne ääneen, sitä tietoisemmiksi tulemme itsestämme ja tätä kautta olisi mahdollisuus kasvaa ja kehittyä ihmisinä. (Jani, oppimispäiväkirja)*

Kolmen opiskelijan suhtautuminen sääntöjen sopimiseen oli aluksi epäilevä. Kaksi heistä piti sääntöjen luomista tärkeänä toimintana, jota ei voi ohittaa, mutta he epäilivät asian tarpeellisuutta liikunnanopiskelijoiden ryhmissä. Yksi opiskelija pohti oppimispäiväkirjassaan sääntöjen luomisen mielekkyyttä. Hänen mielestään kysymys oli enemmänkin tavoitteista tai rohkaisusta ja työskentely tuntui teennäiseltä. Kuitenkin myöhemmin päiväkirjansa lopussa poh-tiessaan kurssia ja oman elämänsä muita ryhmiä, opiskelija kommentoi asiaa uudella tavalla.

*Yksi juttu, jonka tärkeyden todella jotenki tajusin, on säännöt. Ilman niitä koko homma on ihan hukassa.[...] Kun on säännöt, tietää mitä odotetaan ja mikä on ok. Esim. on lupa kaikenlaisiin tunteisiin tai ettei tarvitse osallistua tms. (Pyry, oppimispäiväkirja)*

### 9.1.2 Tutustuminen tuttuihin ihmisiin

Tutustuminen ja sen painottuminen opiskelijoiden päiväkirjoissa yllätti minut. Ryhmäthän muodostuivat pääosin kolmannen vuosikurssin opiskelijoista, jotka olivat jo työskennelleet toistensa kanssa erilaisissa yhteyksissä vuosien varrella. Tosin viisi opiskelijaa mainitsi toisten ryhmäläisten olleen itselleen vieraita. Kurssin alussa käytimme aikaa erilaisiin tutustumisharjoitteisiin, minkä opiskelijat kokivat myönteisenä.

*Ensimmäinen kerta keskittyi lähinnä tutustumiseen muutaman harjoitteen avulla. Nämä yksinkertaiset jutut olivat todella hyviä, sillä ne pakottivat heti vuorovaikutukseen ja pääasia ei ollut sisältö vaan se, että luotiin mukava ilma-piiri ryhmän kesken. (Jouni, oppimispäiväkirja)*

*Mukavaa, että ryhmän tutustumiselle jätetään aikaa eikä suin päin vain hypätä harjoituksiin. (Aino, oppimispäiväkirja)*

Tutustumisharjoitteiden avulla, opiskelijan sanoin, ”tutustuttiin lisää tuttuihin ihmisiin”. Tämä tutustuminen rohkaisi osallistumaan ja lisäsi turvallisuutta ryhmässä. Tutustumisharjoituksista opiskelijat mainitsevat erikseen kaksi harjoitusta, esittäytymisen kuvien avulla sekä salainen ystävä-leikin. Tehtävien nähtiin lisäävän syvempää tuntemista ryhmäläisten kesken sekä yhdistävän ryhmää ja tuovan iloa ja virkistystä.

*Toisesta kerrasta jäi todella hyvin mieleeni kuvakerronta. Siinä jatkettiin edelleen tutustumista, mutta nyt kiinnitettiin enemmän huomiota sisältöihin... Mielenkiintoiseksi harjoituksen teki se, että siinä päästiin heti melko syvälle ihmiseen, hänen tunteisiinsa ja arvoihinsa... Kuvaharjoitus paljastaa mielestäni oivallisesti ihmisen todellisen luonteen hyvinkin pian ja väärät vaikutelmat voivat jäädä syntymättä. (Panu, oppimispäiväkirja)*

*Lukiessa ja tarkkaillessa ryhmäläisten toimia mahdollisen ystävänsä selvittämiseksi huomasi olevansa jälleen kerran lapsi. Vähintäänkin yhtä kivaa yllätysten saamisen lisäksi oli itse suunnitella ja toteuttaa erilaisia tapoja ilahduttaa salaista ystävänsä. (Tupu, oppimispäiväkirja)*

### 9.1.3 Sääntöjen ja tutustumisen merkitys opiskelijoille

Mikä merkitys säännöillä ja tutustumisella opiskelijoille sitten oli?

Heidän päiväkirjoissaan toistuivat neljä seikkaa, joita tutustuminen ja sääntöjen luominen saivat ryhmissä aikaan. Ensinnäkin *luottamus* ryhmän sisällä kasvoi näiden kahden toiminnan seurauksena. Hyväksynnän ilmapiirissä uskallus yrittää ja harjoitella taitoja mahdollistui.

*Ryhmään tutustuminen on mielestäni tärkeää, jotta ryhmän jäsenten välille syntyisi luottamus ja ryhmän sisälle me-henki. On paljon helpompi ja turvalli-*

*sempi toimia, kun tietää tarkemmin keiden kanssa on tekemisissä. (Silja, oppimispäiväkirja)*

*Ryhmässä hyvä ilmapiiri, oppi tunteen toisia. Uskalsi harjoitella 0-pohjalta. (Henriikka, ryhmähaastattelu)*

*Kannustavassa ilmapiirissä on helppo olla. (oppimispäiväkirja, Anna)*

*Osa harjoituksista vaatii hieman luottamusta muista, että uskaltaa sanoa, mitä on mieltä. Tämä luottamus on kuitenkin parantunut hetki hetkeltä. (Johannes, oppimispäiväkirja)*

Mitä enemmän ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa, sen tehokkaammin ryhmä työskentelee yhdessä. Kun luottamusaste ryhmässä on korkea, ilmaisevat ryhmän jäsenet avoimemmin ajatuksiaan, tunteitaan ja ideoitaan. Luottamuksen rakentamisessa ja ylläpitämisessä keskeistä on mahdollisuus ilmaista näkemyksensä ja saada tukea, välittämistä ja hyväksyntää. Hyväksyntä ei sulje pois erilaisten näkemysten ilmaisua vaan antaa tilaa myös niille. (Johnson & Johnson 1991, 465-466.)

Toiseksi ryhmästä tuli *toimiva ja tiivis*. Säännöt ja tutustuminen yhdistivät ryhmäläisiä toisiinsa.

*Ryhmästä kasvoi läheinen piiri, jonka toimintaa olisi ollut kiva jatkaa pitempäänkin (oppimispäiväkirja, Kirsti)*

Myös kokemukset ryhmän vapaudesta ja *rentoudesta* sääntöjen ja tutustumisharjoitteiden seurauksena toistuivat opiskelijoiden kirjoituksissa. Myös loppupalautteessa opiskelijat arvioivat ryhmän ilmapiirin olleen luottavainen, rento ja avoin. Ryhmissä koettiin ”yhdessä tekemisen meininkiä” .

Säännöillä ja tutustumisella katsottiin niin ikään olevan *oppimista lisäävä* vaikutus.

*Mitä paremmin ryhmä oppii tuntemaan toisensa, sen paremmin [tunneista] saa irti. (oppimispäiväkirja, Johannes)*

*Aloin ajatella, että ilmapiiri ja ryhmän tunteminen on oppimisen perusedellytys. Yksittäiset harjoitukset ei auta mitään, jos sille ei ole turvallista ilmapiiriä. (Henriikka, ryhmähaastattelu)*

Opiskelijat kokivat siis sääntöjen ja tutustumisharjoitteiden lisänneen luottamusta, tiivyyttä ja toimivuutta, rentoutta sekä oppimista ryhmässä. Ryhmässä olemisen laatu oli siten selvästi tärkeää. Myös Rasku-Puttonen (1997, 69-70) raportoi ryhmän tärkeydestä luokanopettajiksi opiskeleville vuorovaikutusta kehittäväällä opintojaksolla. Turvallisen ryhmän siis voidaan ajatella edistävän sekä yksilön että ryhmän oppimista.

## 9.2 Tutkijaopettajan havaintoja ryhmän turvallisuudesta

Opiskelijoiden kokemukset ja omat havaintoni ryhmän turvallisuudesta ovat yhteneväisiä. Omassa havaintopäiväkirjassani on runsaasti merkintöjä, jotka vastaavat opiskelijoiden lausumia. Turvallisuus ja sen rakentuminen ryhmissä tulevat näkyviin nyt opettajan silmin. Ensiksikin havaitsin, että keskustelun ja osallistujien määrässä tapahtui muutosta. Vaikka jokainen kolmesta ryhmästä työskenteli omalla tavallaan, havaitsin että yhteinen keskustelu ja siihen osallistujien määrä lisääntyi opintojakson edetessä. Tämä tuli esiin erityisesti yhteisissä koko ryhmällä käytävissä keskusteluissa. Havaintopäiväkirjassani on seuraavia merkintöjä:

*... eivät vielä kovin rohkeasti keskustele isossa ryhmässä...on erilaisia persoonia eikä ole vielä vapautunut selvästikään. UK*



*... mietin hiukan jännittyneenä, miten ryhmä tällä kertaa toimii. Alkukurssihan on ollut hiukan pidättyväistä, mutta sitten viime kerta kuunteluharjoituksineen lähensi ja toi ryhmämieltä varmaankin kaikille. Tämä kerta sujui hyvin. Jo ennen varsinaista aloitusta huomasin opiskelijoiden juttelevan keskenään, mitä ei kauheasti ole ennen tapahtunut. Ilmapiiri oli keskittynyt ja pohtiva koko ajan. Myös hauskaa oli ja naurun remahduksia. Ryhmä alkaa vapautua; ihanaa! UK*

*Ryhmässä on myös tapahtunut pysyvä muutos siinä, että yhä useammat osallistuvat keskusteluun. Enää ei ole hiljaisuuden muuria tyttöjen ympärillä. Kaikki ovat mukana omana persoonanaan. Olen siitä tosi iloinen! UK*

Opiskelijat alkoivat myös puhua suoraan toisilleen yhteisen keskustelun aikana, minun kommenttejani ei tarvittu. Uusia näkökulmia ja kysymyksiä tuli esiin. Koin nämä hetket itselleni varsin antoisina. Saatoin ikään kuin olla itse opiskelijana, opettajan roolini häipyi.

*Keskustelua syntyi hermoviivasta. Jussin, Henriikan ja Annan keskustelu oli mielenkiintoinen. Jussi toi esiin asiakaspalvelunäkökulman, jolloin on aina oltava smile päällä, koska asiakas maksaa palveluista ja Jussi sanoi sen olevan rankkaa. Henriikka puuttui puheeseen ja sanoi opettajan ammatin olevan siksi kiinnostavampi, koska siinä saa olla ihminen. Tähän Anna, että on myös rankkaa olla oma itsensä; helpompi olisi välillä olla jonkin roolin takana. Jussin mielestä jatkuva reippaus on kuitenkin kuluttavampaa. UK*

Opiskelijat jokaisessa ryhmässä alkoivat myös kertoa omista kokemuksistaan, mikä osoittaa turvallisuuden tunnetta ryhmässä. Tarinoita jaettiin muun muassa sukulaislapsista, valmennettavista, valmentajista ja tyttö- tai poikaystäivistä. Myös kokemuksia sosioemotionaalaisia taitojen käytöstä alettiin kertoa. Epäonnistuneet ja onnistuneet kokemukset olivat rohkaisemassa sekä kertojaa että muuta ryhmää ja veivät oppimista eteenpäin.

*Ryhmä oli hiljainen. Sitten Hanna kertoi oman esimerkkinsä: Omassa telinejumppakerhossaan hän oli alkuun käyttänyt selvästi pakkovaltaa, kunnes oli alkanut nähdä*

*lapsilla "väärinpäin ilmeitä"; he eivät viihtyneet. "Taisin ajatella opena vain itseäni ja se näkyi ilmapiirissä", totesi Hanna. UK*

*Titta kertoi [eläytyvän kuuntelun käytöstä] esimerkin pikkutyöstä ja kadonneesta pupusta. Ryhmä kuunteli, ja pohdimme vielä syitä, miksi aikuinen alkaa ratkaista asioita, kun pelkkä ymmärryksen kokemus riittäisi lapselle. UK*

Asikaisen (1995, 168) mukaan vuorovaikutusta ryhmässä edistää henkilökohtaisen elämän mukaan tuominen. Sekä opiskelijoiden kertomukset omista taidon käyttökokemuksistaan että omat koulu - ja kotielämätarinani tukivat osaltaan vuorovaikutusta ryhmässä. Tästä näkökulmasta katsottuna narratiivien opetusmenetelmällinen arvo kasvaa.

Turvallisuudesta kertoo niin ikään se, että erilaiset tunteet alkoivat näkyä ryhmässä. Opintojakson kuluessa ilmaistiin monenlaisia tunteita. Naurunremahdukset ja hymyt kertoivat ilosta, samoin kuin onnen kyyneleet salaisen ystävän paljastustilanteessa. Toisinaan taidon käsittely ja harjoittelu nosti tietoisuuteen asioita, jotka itkettivät. Pohdinnat olivat välillä vakavia. Myös loukkaantumisen tunteelle oli tilaa ryhmän sisäisessä työskentelyssä.

Havaintopäiväkirjassani on paljon merkintöjä opiskelijoiden jäämisestä luokkatilaan tuntien päätyttyä. Tämä yllätti minut jo kurssin aikana, koska liikunnanopiskelijoiden lukujärjestys on varsin tiivis aikataulultaan. Tulkitsen, että viipyminen liittyi hyvään ilmapiiriin ryhmässä.

*Ilmapiiri oli jotenkin kiireetön. Viioyimme toistemme seurassa. UK*

*Aika oli ylittynyt ja pyysin sitä anteeksi. Kuitenkaan kukaan ei lähde pois vaan kaikki jäävät istumaan (Hanna jopa hakee jotakin ja tulee takaisin istumaan) ja puhelemme seuraavasta kerrasta, oppimispäiväkirjahuolista. Ideoimme myös nyttikestejä ja mieitimme tilaa, missä seuraava kerta voidaan pitää. UK*

*Kellään ei kiire pois ja Teemun ja Hetun kanssa istuimme vielä pitkään ja puhuimme sekä ahdistuksesta, joka tulee kun tietää muttei osaa käyttää taitoa, että kanankasvatuksesta. UK*

### 9.3 Turvallisuuden tarkastelua yksilön ja ryhmän prosesseissa

Ryhmässä työskentelyä voidaan pitää prosessina. Prosessi-sanalla tarkoitetaan lähtemistä, kulkemista ja edistymistä, mitkä sopivat hyvin kuvaamaan myös koulutusryhmässä tapahtuvaa toimintaa. Suotuisa prosessi on ryhmän toiminnan edellytys ja siksi se on merkityksellistä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 81.)

Sosiaalipsykologian klassikkona tunnetun Kurt Lewinin, (1951, 45; Ahokas 2001, 113-115, 120-121; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999) mukaan ryhmää on aina syytä tarkastella sekä yksilön että ryhmän kannalta ja niissä tapahtuvien prosessien kautta. Hänen kenttäteoriansa mukaan yksilön ja ryhmän dynaamiset kentät ovat aina suhteessa toisiinsa. Lewinin mukaan yksilö tuo ryhmätilanteeseen itsensä, oman elämänkenttensä tai -tilansa, joka on hänen sen hetkinen psykologinen tilansa. Elämäntila kertoo siitä, mikä yksilölle on sillä hetkellä merkityksellistä. Koska ryhmässä toimii samanaikaisesti monta ihmistä, joista kukin liikkuu omalla tavallaan elämäntilassaan, tarvitaan ryhmädynamiikan käsitettä kokonaisuuden ymmärtämiseksi. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan tilannetta, jossa monen rinnakkaisen elämäntilan vaikutus heijastuu osallistujien toimintaan. Tästä syystä ryhmä on dynaaminen, jatkuvasti muuttuva kokonaisuus. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29- 32; Lewin 1951, 62-63, 199.)

*Yksilön prosessia* ovat tarkastelleet Ojanen ja Keski-Luopa (1995, 194-195).

Heidän mukaansa yksilö tarvitsee itselleen tunnetta turvallisuudesta ennen kuin hän voi tuoda esiin ja ryhmän käyttöön omaa persoonallista luovuuttaan. Yksilöprosessi eteneekin vaiheittain, jossa yksilö ensin etsii turvaa ja tilaa ryh-

mässä. Tämä tuli esiin opiskelijoiden päiväkirjoissa esimerkiksi seuraavaan tapaan:

*Osa ryhmäläisistä on vielä minulle vähän vieraita, mitähän uskallan kertoa tässä vaiheessa itsestäni heille... (Henriikka, oppimispäiväkirja)*

Myös itse opettajana kävin läpi ensimmäistä yksilöprosessin vaihetta opintojakson alussa. Williamsin (2002, 133) mukaan ryhmän alkuvaihe on opettajalle haasteellinen, koska hän itsekin ”hyppää tuntemattomaan” vieraiden ihmisten edessä ollen samalla vastuussa ryhmän virittymisestä ja ryhmäytymisestä.

*Tunnen hämmennystä: kaikki oikeastaan sujui hyvin, keskustelua tuli, mutta jokin turvallisuus puuttuu myös itselläni, energiaa kuluu. UK*

Toiseksi yksilö hakee vastakaikua turvan ja tilan tarpeilleen ja tutkii ryhmän reaktiota. Sekä yksilö että ryhmä elävät omia kehitysvaiheitaan työskentelyn aikana. Prosessin lopputuloksena yksilö luopuu entisistä turvarakenteistaan ja luottamus ryhmään syntyy. (Niemistö 1999, 160-167; Ojanen & Keski-Luopa 1995, 198.)

*On mukava huomata, että tämä ryhmä, joka hitaimmin lämpeni, on nyt niin mukava, etten jännitä enää lainkaan. Päinvastoin minun on helppo tulla näille tunneille (kuten myös toisille) ja ihan odotan niitä. UK*

*Ryhmässämme kasvoi luottamus toisiimme ja oli helppo toimia myös vuorovaikutuskurssin ulkopuolella (Hetu, oppimispäiväkirja)*

Toimiva yhteistyön vaihe voidaan ryhmässä saavuttaa vasta silloin, kun osallistujat ahdistumatta hyväksyvät yksilöllisyytensä ja antavat toisilleen liikku-  
matilaa. (Himberg & Jauhiainen 2000, 146-147; Ojanen & Keski-Luopa 1995, 195.)

Oppimispäiväkirjojen ja kyselyiden perusteella opiskelijat kokivat tullessa huomioiduiksi yksilöinä. Yksilön huomioimisella on siis merkitystä myös tur-

vallisuuden tunteelle ryhmässä. Pöytäniemen (2000, 27) mukaan yksilön kokiessa voivansa ilmaista mielipiteitään ja tunteitaan, vahvistuu myös ryhmän turvallisuus. Myös kokemus arvostetuksi tulemisesta lisää ryhmän turvallisuutta. Opiskelijan sanoin *"oppimista helpotti, kun sai todella olla "kokonaisena" mukana"* (Henriikka, loppukysely). Humanistisesti orientoitunut opetus korostaa hyviä ihmissuhteita, joissa ihminen on läsnä älyllisenä ja tuntevana ryhmänjäsenenä (Asikainen 1995, 168).

Yksilöt ja heidän elämäntilansa muodostavat siis ryhmän ja vaikuttavat sen dynamiikkaan. Kunkin *ryhmän prosessi* kehittyy omassa tahdissaan saaden omat vivahteensa (Himberg & Jauhiainen 2000, 147). Turvallisuuden kehittyminen ryhmässä voidaan liittää teoriaan ryhmän kehitysvaiheista. Näitä vaiheita on kuvannut Bruce Tuckman omassa luokituksessaan. Ryhmän kehityksen vaiheet ovat: muotoutumis-, kuohunta-, normien luomis-, toiminta- ja lopetusvaihe. Kuitenkin kunkin ryhmän luonne ja tehtävä vaikuttavat näihin vaiheisiin eikä ryhmä seuraa vaiheita kategorisesti. (Niemistö 1999, 160-167; Öystilä 2002, 91-106.) Jokaisen ryhmän prosessit ovat siten ainutlaatuisia (Jauhiainen & Eskola 1994, 95). Tämän huomasi selvästi omia ryhmiä ohjatessani. Turvallisuuden kehittyminen ja ryhmäytyminen saivat omanlaiset piirteensä kussakin ryhmässä. Erilaisista yksilöistä muodostui erilaisia ryhmiä.

*Jokaisen ryhmän prosessi on erilainen. Jokaisen ryhmän jäsenet ovat erilaisia. Jokainen meistä reagoi omalla tavallamme. UK*

Yksi ryhmistä aloitti vilkkaan keskustelun jo ensimmäisestä tunnista alkaen. Opiskelijat keskustelivat tuntien alussa keskenään ja kanssani. *Odotellessamme kurssilaisia luokkaan juttelimme antaumuksella poikien kanssa Isometsän dopingtapauksesta ja kilpaurheilusta yleensäkin. Luokkaan tulijat asettuivat luontevasti keskusteluun mukaan.* Opiskelijat kertoivat omia ajatuksiaan avoimuudella, joka yllätti minut. He kertoivat omista henkilökohtaisista kokemuksistaan vuorovaikutustilanteissa jo toisesta kokoontumiskerrasta alkaen. Ryhmän jäsenet osallistuvat tasapuolisesti keskusteluun. Keskustelut olivat intensiivisiä ja

*jaoimme paljon katseita ja reagoimme toinen toistemme mielipiteisiin. Kuvaan tämän ryhmän työskentelyä usein sanoilla herkkää ja hauskaa.*

Toisen ryhmän kurssin alkutunnit, tunnit ensimmäisestä neljanteen, sujuivat rauhallisessa ilmapiirissä. *Yleisvaikutelma tunnista oli rauhallinen. Välillä ajattelin sen olevan unelias ja teimme pienet taukovenyttelyt. Tosin puhuttuani erään opiskelijan kanssa asiasta myöhemmin oli hän sitä mieltä, että vaikka oli hiljaista, ei se ainakaan hänen kohdallaan ollut väsymystä vaan päässä tapahtui koko ajan ajattelua. Se oli tärkeä tieto.* Työskentelyt sujuivat kiireettömästi. Mielipiteitä ja kommentteja kerrottiin koko ryhmän kuullen.

Kolmas ryhmä oli kurssin alussa se, jonka kanssa toteutin tunnit ajallisesti ensimmäisenä. *Huomaan, että kyllä tämä eka kerta aina jännittää, vaikka on kuinka huolellisesti suunnitellut.* Työskentelyt ja keskustelut olivat pienryhmissä ja parityöskentelyissä aktiivisia. Koko ryhmän keskusteluihin osallistui kolmasosa opiskelijoista; *ryhmä toimii, vaikka olen kyllä aistivoinani jotakin turvattomuutta ja arastelua tyttöjen osalta.* Yksi opiskelija käytti paljon puheenvuoroja ja esitti myös kriittisiä näkemyksiä puheena olevasta asiasta. Tämän ryhmän ensimmäisten tuntien aikana päiväkirjamerkinnöissäni korostuivat monisävyiset tunneilmaisut. *Totesin, että ryhmäytymiseen tarvittiin eri ryhmillä erilainen aika, ja niin se vain on. Mun täytyy olla kärsivällinen, eikä ottaa asioita omaan piikkiini. Kuinka helposti niin teenkään! Nyt vain etsimään mukavia ryhmäharjoituksia, joissa myös itse saan olla mukana, jotta myös minä pääsen mukaan ryhmään.*UK

Yksilön turvan ja tilan tarve sekä ryhmän prosessit eri kehitysvaiheineen antavat viitteitä siitä, että turvallisuudella olisi jotakin erityistä merkitystä ihmiselle. Ahon ja Laineen (1997, 22, 49-51) mukaan turvallisuudella tarkoitetaan hyvää oloa, toisten kunnioittamista ja heihin luottamista. Ihmisen perusturvallisuutta voidaan lisätä luomalla luottamukselliset suhteet keskustelun avulla, antamalla palautetta sekä asettamalla rajoja ja sääntöjä käyttäytymiselle. Yhteisön positiivinen ilmapiiri lisää niin ikään perusturvallisuutta.

Kirjallisuudessa yleisesti siteerattu Maslowin (1970, 35-51) tarvehierarkia tuo oman näkökulmansa turvallisuuden pohdintaan. Turvallisuuden tarve on fysiologisten perustarpeiden jälkeen hierarkiassa toisena. Ihmisen perustarpeena on säilyttää pelosta vapaa turvallinen elämä ilman suuria muutoksia. Hierarkiassa kolmantena, ja niin sanotuista ylemmistä tarpeista ensimmäisenä, esiintyy tarve yhteenkuuluvuuteen, joka ilmenee haluna liittyä toisiin, olla hyväksytty sekä saada ja antaa rakkautta. Hierarkian mukaan perustarpeet on tyydytettävä ennen kuin voi edetä seuraaville tasoille, joita ovat kunnioituksen tarve, kognitiiviset, esteettiset ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Maslowin mukaan ihminen etsii aina turvallisuutta. Näiden edellä mainittujen teorioiden avulla tulkitseen aineistoani: jotta voi oppia, on ensin tunnettava turvallisuutta ja liittymistä toisiin.

Opetustapahtuman ilmapiiri on tärkeää niin lasten kuin aikuistenkin kanssa työskenneltäessä. Myös aikuisille ihanteellinen ilmapiiri on huolehtiva ja toinen toistaan tukeva, jossa keskeiseksi nousee luottamus ja arvostus (Vaherva 1986 20-24; Varila 1999, 53). Varila painottaa, Knowlesiin tukeutuen, sosiaalisen ympäristön merkittävyyttä. Tärkeää on turvallisen kokemuksen syntyminen. "Turvallinen, vuorovaikutteinen ilmapiiri tarjoaa oppijalle avautumisen mahdollisuuden; ja sen myötä rohkeutta heittäytyä oppimisen virran vietäväksi. Yhteistoiminnalliset, kokemuksia hyväksikäyttävät työtavat virittävät oppijan aktiiviseksi. Turvallisessa ilmapiirissä uskalletaan kokeilla, kysellä ja epäonnistua." (Varila 1999, 65-66.)

Myös työyhteisöjen kehittämismalleissa, jotka perustuvat sosiaalipsykologisiin näkemyksiin, yksi kehittämistyön keskeinen tekijä on turvallinen ilmapiiri. Ohjaajan tehtävänä onkin prosessin kaikissa vaiheissa pyrkiä luomaan edellytyksiä osallistujien aktiiviseen ja turvalliseen osallistumiseen, mikä puolestaan on tärkeää sekä ryhmän vuorovaikutuksen että päätöksenteon kannalta.

(Kivimäki, Länsisalmi, Kerko, Kalliomäki-Levanto & Lindström 1998, 165-166; Vanhalakka-Ruoho 1999, 45.)

Ojasen ja Keski-Luopan (1995, 202, 208) mukaan ryhmäprosessi tarvitsee ohjaajan, jonka tehtävänä on synnyttää turvallinen, hyväksyvä ja yksilöä kunnioitava ilmapiiri ja siten auttaa ryhmää. Ohjaajan tehtävänä on luoda sellaiset oppimisen olosuhteet, joissa yksilöt voivat kykyineen ja tarpeineen olla luonnollisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ryhmänohjaajan kokema oma turvallisuuden tunne ryhmässä mahdollistaa monia vahvoja ryhmänohjaustaitoja, kuten vapauttaa tunnistamaan ryhmässä esiintyviä ilmiöitä ja tapahtumia. Ohjaajan vastaanottavuus ja sallivuus tukevat turvallisuuden syntymistä ryhmässä. (Pöytäniemi 2000, 29.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa, joiden kohteena ovat olleet sosioemotionaalisten taitojen oppiminen ja opetus, on painopiste ollut sisältöjen ja pedagogisten näkökulmien selvittämisessä. Siksi ryhmän turvallisuuteen liittyvien tulosteni vertaaminen niihin on vaikeaa. Kuitenkin Kuuselan (2001) tutkimuksessa, jossa yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla opeteltiin ja harjoiteltiin sosioemotionaalisia taitoja, todettiin oppilaiden itseilmaisun lisääntyneen tutkimusjakson edetessä. He ilmaisivat ajatuksiaan ja tunteitaan sekä toisille oppilaille että opettajalle aikaisempaa enemmän. Tulkitsen, että myös tässä ryhmässä turvallisuuden kasvu vaikutti osallistumisen lisääntymiseen.

Vastaavia ryhmän turvallisuuteen liittyviä tuloksia on saatu tutkimuksissa, joita on toteutettu joukkueurheilun parissa. Rovion (2002, 71, 90-93) tutkimuksessa todettiin, että sekä pienryhmien käyttö, jolloin omien ajatusten esiin tuominen mahdollistui, että normien eli sääntöjen luominen työskentelyn alkaessa lisäsivät turvallisen ilmapiirin syntymistä ja tukivat jääkiekkjoukkueen toimintaa. Yksilön tilan ja turvan kokemukset osoittautuivat tärkeiksi. Omat ja liikunnanopiskelijoiden kokemukset omassa aineistossani vastaavat siten Rovion tuloksia. Myös Nikanderin (2002) tutkimuksessa yhdessä laadituilla pelisäännöillä



oli tärkeä merkitys jalkapallojoukkueen kehittymiselle ja työskentelyilmapiirille.

Turvallisen ilmapiirin aikaansaaminen ryhmässä on tärkeää. Jotta suotuisa ryhmän prosessi mahdollistuisi, tulee opettajan olla tietoinen sekä yksilön että ryhmän prosesseista ja työskennellä niiden hyväksi. Öystilän (2002, 112-113) tutkimuksessa, joka käsitteli yliopisto-opettajien kokemia ryhmänohjaamiseen liittyviä ongelmakohtia, todettiin että ryhmän kehitysvaiheiden tarkka havainnointi auttaa opettajaa tukemaan oppimista ryhmissä. Haasteellisuudessaankin tästä on apua ja opettaja uskaltautuu antamaan enemmän tilaa opiskelijoille, mikä tukee ryhmän työskentelyä. Opettaja oppii näin myös sietämään epävarmuutta. Myös vuorovaikutusta tukevat taidot kehittyvät. Ryhmän ohjaaminen kehittää uudenlaista opettajuutta, jossa opettaja sivussa ollessaankin on aktiivinen, lähellä ja lähestyttävä.

Tämä tutkimus osoitti, että yhteisellä ryhmän sääntöjen luomisella sekä tutustumista lisäävin harjoittein on mahdollista lisätä ryhmän turvallisuutta ja siten tukea oppimista. Säännöt ja tutustuminen ovat keinoja, jotka tarvitsevat rinnalleen sosioemotionaalisten taitojen käyttöä ryhmässä. Samoin kuin taitojen käyttö ilman itseä ja toista kunnioittavaa asennetta on tyhjää, samoin voivat säännöt ja tutustuminen jäädä pelkäksi muodoksi. On oleellista, että ryhmässä kuunnellaan ja annetaan tilaa itseilmaisulle. Tarpeen vaatiessa myös ongelmiin tartutaan ja niitä pyritään ratkaisemaan rakentavasti. Näillä toimilla luottamus ja turvallisuus lisääntyvät. Huomioimalla mahdollisuuksia lisätä turvallisuutta opetusryhmissään opettajat voivat tukea oppilaidensa oppimista.

## 10 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimustulosten luotettavuuden tarkastelu poikkeaa kvantitatiivisen tutkimuksen käytännöistä. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyt validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet ovat ongelmallisia laadullisessa tutkimuksessa. Tämä johtuu siitä, että laadullinen ja määrällinen tutkimus edustavat eri paradigmoja ja siten lähtökohdat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ovat erilaiset. Lähtökohdista keskeinen on totuuskäsitys. Laadullisessa tutkimuksessa ajatellaan, että totuuksia voi olla useita, jolloin tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöön. (Tynjälä 1991, 389.) Tästä syystä laadulliseen tutkimukseen on pyritty löytämään sitä paremmin palvelevia käsitteitä. Nämä käsitteet ovat samansuuntaisia, mutta yksimielisyyttä tai vakiintunutta käytäntöä ei vielä ole.

Lincoln ja Guba (1985, 300-327) ovat tuoneet kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteiksi vastaavuuden ja siirrettävyyden käsitteet. Vastaavuudella (vrt. validiteetti) tarkoitetaan sitä, että tutkijan ja tutkittavien konstruoinnit todellisuuksista ovat yhteneväisiä ja tutkimuksen antama kuva ilmiöstä vastaa alkuperäistä ilmiötä. Siirrettävyydellä (vrt. reliabiliteetti) tarkoitetaan lukijan mahdollisuutta pohtia tutkimustulosten soveltamista myös muihin kuin tutkittuun kontekstiin (Tynjälä 1991, 390). Eskola ja Suoranta (2000, 210-212) puolestaan käyttävät luotettavuutta kuvaavina käsitteinä uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteitä. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, vastaavatko tutkijan tulkinnat tutkittavien käsityksiä ja siirrettävyydellä tulosten yleistämistä ja siirtämistä toiseen toimintaympäristöön. Tutkimuksen varmuutta lisätään tutkijan ennako-oletusten huomioimisella. Vahvistuvuus puolestaan tarkoittaa tulkintojen saavan tukea muista vastaavaa ilmiötä tarkastelluista tutkimuksista.

Käyttäen apunani edellä mainittuja luotettavuuskäsitteitä luon seuraavassa katsauksen tämän tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin. Tarkastelen tutkimustani neljästä eri näkökulmasta: 1) subjektiviteetin, 2) aineiston keruun, analyysin ja tulkinnan, 3) tutkimusraportin sekä 4) uuden tapauksen näkökulmasta. Tämä rakenne pohjautuu laadullisen tutkimuksen metodikirjallisuuteen ja Huovisen (2000, 231-236) tutkimuksessaan esittämään synteisiin luotettavuuteen vaikuttavista tekijöistä. Oleellista on, että luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia.

### 10.1 Subjektiviteetti

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa subjektiivinen elementti on keskeisellä sijalla, ei tutkimus kuitenkaan voi olla täysin subjektiivista. Koska tutkija itse on väline, on tutkijaa kuvaavien tietojen oltava kattavat. Kaikki henkilökohtainen ja ammatillinen tieto, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin, tulkintaan ja tutkimusraportin kirjoittamiseen on tuotava esille, jolloin tutkimuksen varmuus lisääntyy. Tutkijan tulee olla tietoinen omasta subjektiivisuudestaan ja kirjoittaa se auki. (Tynjälä 1991, 391-392.)

Tämä on helpommin sanottu kuin tehty. Kirjoittamalla esiin oman esiyymmärrykseni, olen pyrkinyt tulemaan tietoiseksi niistä esioletuksista, joiden kantamana tutkimustani tein. Tietoiseksi tuleminen on kuitenkin vain osittaista. Omat kokemukseni ja niistä saatu ymmärrys ovat syvässä minussa aiheuttaen arvosuhtautumista asioihin. Myös lukemani ja kuulemani teoreettiset tai arkiset käsitykset vaikuttavat minuun ja omaksun käsityksiä, jotka siten tulevat osaksi uskomusjärjestelmäni, maailmakuvaani. Tästä seuraa se, että toisista käsityksistä, teorioista ja tutkimuksista pidän enemmän kuin toisista, jolloin ne myös ohjaavat tutkimustani. Tästä voi tulla tutkimusta kapeuttava ongelma. Tarvitseen reflektiivisyyttä ja tiedostamista. Pyrin tulemaan tietoiseksi arvosuhtautumisistani, vaatimatta kuitenkaan itseltäni mahdottomia; subjektiivisuus on - myös tieteellisessä tutkimuksessa. (vrt. Laine 2003.)

Luvussa 2 kuvaamani niin henkilökohtaisten kuin ammatillistenkin esioletusten kirjaaminen on ollut osa tietoiseksi tulemisen prosessiani. Teoriataustan ja käsitteiden määrittämisessä olen kokenut vaikeutena aihealueeni suuntautumisen tieteenaloille, joista minulla on vain vähän koulutusta. Psykologinen ja terapeuttinen tutkimus ei ole ollut minulle aikaisemmin tuttua ja siksi liikuin aralla ja etsivällä mielellä tämän alueen teorioissa. Pelkäsin, että ”puhun suuta suuremmalla” asioista, joita en tarpeeksi ymmärrä. En ole psykologi vaan pedagogi. Kasvatustieteellisen ja liikuntapedagogisen kirjallisuuden tunsinkin itselleni omaksi. Ongelmaksi nousi, että aihealuetani on vielä tutkittu varsin niukasti ja käsitteistö oli puutteellista näillä tieteenaloilla. Toistakymmentä vuotta jatkunut Gordonin mallin sisäistämisprosessini ei myöskään voi olla vaikuttamatta minussa. Huolimatta tieteenalojen erilaisesta tuntemuksestani olen yrittänyt yhdistää näiden eri tieteenalojen ajatuksia omassa tavassani toteuttaa opintojakso ja tämä tutkimus. Olen halunnut oppia lisää ja voittaa vaikeuksia, joita uudelle tieteenalalle lähteminen on aiheuttanut. Toivon tuleneeni riittävän tietoiseksi, jotta subjektiviteettini ei olisi kapeaa subjektiivisuutta.

Pohdin myös omaa suhtautumistani aineistooni. Millaisin silmälasein aineistoani luin? Tämä nostaa esiin kysymyksen kaksoisroolistani tutkimuksessa. Olin sekä opettaja että tutkija. Niikon (2001, 193-195) mukaan tutkiva opettaja sekä ohjaa opettajana toimintaa että samalla tutkijana havainnoi ja kyseenalaistaa sitä. Lähtiessäni toteuttamaan tutkimustani olin kokenut opettaja mutta kokematon tutkija. Luotettavuuden kannalta asiantilaa pohtiessani herää kysymys, näinkö ja kyseenalaistinko riittävästi. Ryhmiä ohjatessani elin vahvasti mukana toiminnassa, tempauduin mukaan intensiivisiin keskusteluihin ja iloitsin hyvästä ilmapiiristä ryhmissä. Lisäksi tiedostan, että oma tapani katsella maailmaa on varsin luottavainen ja positiivinen. Luinko siis aineistoani innostuneen opettajan vaaleanpunaisten silmälasien läpi?

Tutkimusjakson ajan havaintopäiväkirjaa kirjoittaessani tavoitteeni oli mahdollisimman tarkasti kuvata tuntien tapahtumia. Tietoisesti pyrin kirjaamaan ylös todennettavissa olevaa käyttäytymistä ja välttämään tulkintoja, tai ainakin liittämään tulkintani johonkin konkreettiseen käyttäytymiseen. Siksi päiväkirjassa on ilmaisuja siitä, mitä näin ja mitä kuulin – hymyjä, nyökkäilyjä, keskustelujen kuvauksia, osallistujien kommentteja. Sosioemotionaalisten taitojen käytön lähtökohtana on juuri käyttäytymisen havainnointi; sen pohjalta valitsen tilanteeseen sopivan taidon. Myös ongelmaan tarttuvan minäviestin yksi osa on toisen käyttäytymisen tulkintavapaa kuvaaminen. (Adams 1999, 97-112.) Vuosien saatossa olen siis saanut harjaantumista juuri käyttäytymisen tarkasteluun. Katson, että tapani kirjata havainnot kertoo pyrkimyksestäni toimia havainnoivana ja etsivänä tutkijana. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen, kyselyiden ja videoiden antama omia havaintojani tukeva tieto osoitti, että myönteisyys ei ollut vain omissa silmissäni. Näin ollen uskon lukukäsitykseni olleen riittävän tutkiva tulkintojen tekemiselle aineistosta.

## 10.2 Aineiston keruu, analyysi ja tulkinta

Arvioitaessa tutkimuksen vastaavuutta ja uskottavuutta eli sitä, kuinka tutkimuksen antama kuva vastaa todellisuutta, katse kiinnittyy kerättyyn aineistoon ja siitä tehtyihin tulkintoihin. Luotettavuustarkastelussa on silloin syytä pohtia kerätyn aineiston kattavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kattavuudella tarkoitetaan kokonaisuutta, joka muodostuu aineiston koon, analyysin ja tulkinnan onnistuneisuudesta sekä tutkimustekstin kirjoittamisesta. (Eskola & Suoranta 2000, 60.)

*Aineiston keruu.* Aineiston koko ei laadullisessa tutkimuksessa ole ratkaiseva tekijä; useinhan kyseessä on yksi tapaus, jota tutkitaan. Keskeisempää onkin aineiston riittävyys. (Eskola & Suoranta 2000, 62, 251.) Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta, jolla tarkoitetaan

sitä, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan tutkimuskohteesta esiin tietyn teoreettisen peruskuvion. Oleellista on tietää, mitä aineistostaan hakee eli kat- taako aineisto asetetun tutkimusongelman. On myös syytä muistaa, että tutki- jan kokemustausta vaikuttaa saturaatioon – mitä tämä tutkija tästä aineistosta näkee. (Eskola & Suoranta 2000, 62-63; Mäkelä 1990, 52-53.) Testasin aineistoni riittävyttä pitämällä taukoa aineiston lukemisessa ja sen jälkeisillä uudelleen- lukukerroilla todeten aineiston nostavan esiin samoja teemoja ja lausumia. Katson siltä pohjalta aineistoni olevan riittävydeltään luotettava.

Jotta voidaan varmistua tutkijan ja tutkittavien konstruointien vastaavuudesta, on perusteltua käyttää erilaisia menetelmiä, aineistoja, useampia tutkijoita ja teorioita samassa tutkimuksessa. Tutkimuskielessä puhutaan silloin triangulaa- tiosta, jonka avulla tutkimuksen luotettavuutta on mahdollista lisätä. Esimer- kiksi menetelmätriangulaatiossa oletetaan, että eri metodeilla on erilaiset heik- koudet ja vahvuudet, joten etsimällä tietoa eri tavoin voidaan vääristymät ehkäistä. Ilmiön kuvaaminen eri näkökulmista lisää tutkimuksen luotetta- vuutta. (Eskola & Suoranta 2000, 68; Stake 2000, 443; Tynjälä 1991, 392-393.)

Aineisto- ja menetelmätriangulaatiota toteutin tutkimuksessani kun sekä oman havaintopäiväkirjani että opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen, kyselyiden ja videoiden antama informaatio tukivat toisiaan. Näin tarkastelin ilmiöitä sekä opettajan että opiskelijoiden näkökulmasta. Kvantifioimismenettely, vaikkakin pienimuotoisena, auttoi laadullisen aineiston käsittelyn rinnalla saamaan käsi- tystä ilmiöistä opintojaksolla. Tutkijatriangulaationa voidaan pitää keskusteluja, joita kävin ohjaajani kanssa koko opintojakson toteuttamisen ajan. Koska ohjaajani toteutti opintojaksoa kahdella rinnakkaisryhmällä, saatoimme ver- tailla kokemuksia ja havaintoja opetus- ja oppimisprosessin vaiheista. Koke- muksemme olivat samankaltaisia. Teoriatrangualaatiolla tarkoitetaan tutkimusaineiston tulkintaa eri teorioiden valossa (Eskola & Suoranta 2000, 69- 70). Tämä vaihe oli tutkimustyössäni suuren seikkailun aikaa. Kantavina teo- roioinani olivat sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja oppimiskeskeinen

pedagogiikka sekä itse sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvät teoriat. Lisäksi aineiston tuodessa esiin ryhmään liittyviä ilmiöitä käytin tulkintateorioinani ryhmädynamiikan ja tarvehierarkian teorioita.

Aineistonkeruuseen liittyvää luotettavuutta voidaan parantaa myös kenttätutkimuksen avulla. Tutkijan on tärkeää saavuttaa tietty syvällisyys kenttätutkimuksessaan. Tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen on varattava riittävästi aikaa. (Tynjälä 1991, 393.) Tutkimusympäristöni liikunnan aineenopettajakoulutus oli minulle tuttu oman peruskoulutukseni kautta. Lisäksi olin vierailut luennoitsijana liikuntakasvatuksen laitoksella useana vuonna ja myös kerran toteuttanut Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssin liikunnanopiskelijoille. Toisaalta varsinainen päätyöni ennen tutkimuksen toteuttamista oli liikunnan ja terveystiedon opetustyö perusopetuksen luokilla 7-9 ja lukiossa. Suhteeni liikunnanopettajakoulutukseen oli siis toisaalta läheinen, toisaalta vieras. Arvioin tämän asetelman olleen tutkimustani tukevaa. Opetustapahtuma korkeakouluopiskelijoiden kanssa ei ollut arkipäivääni ja siksi uskoin näkeväni ja havainnoivani kirkkaammin eteen tulevia tilanteita ja ilmiöitä. Uudessa tilanteessa toimin kaikki aistit valppaina.

Tutkijan edellytyksiin tehdä päätelmiä tutkimustaan ilmiöstä vaikuttaa aika, jonka hän tutkimuskohteessaan viettää (Lincoln & Guba 1995, 301-302). Yleensä ajatellaan, mitä pitempi aika, sen luotettavampi tulos. Suojasen (1992, 49) mukaan oleellista on kuitenkin kokonaisen prosessin seuraaminen alusta loppuun. Vaikka ajallisesti työskentelin liikunnanopiskelijoiden kanssa puoli vuotta eli yliopiston kevätlukukauden ajan ja 30 tuntia, katson riittävän ajan ja koko prosessin seuraamisen toteutuneen. Riittävää aikaa voidaan määrittellä myös sen mukaan, kuinka hyvin tutkija tutustuu tutkittaviin henkilöihin (Tynjälä 1991, 393). Tapa, jolla opintojaksoa toteutimme, antoi mahdollisuuksia tutustumiselle – jokaisen ääntä, ajatuksia ja tuntemuksia oli mahdollista kuulla. Liikunnanopiskelijat eivät olleet vain tutkimukseni kohteena vaan oleellista oli

opintojakson yhdessä toteuttamisella oppia ja saada tietoa. Katsonkin, että luotettavan tiedon takaamiseksi tarvittava tuttuus toteutui.

Vastaavuuden kannalta on niin ikään tärkeää, että tutkija ja tutkittavat ymmärtävät puheenaolevat käsitteet samalla tavalla (Tynjälä 1991, 390). Toimintatutkimuksessa on tyypillistä yhteissuunnittelu ja kokemusten käsittely yhteisesti. Nämä toiminnot edesauttavat yhteisen kielen löytymisessä (Suojanen 1992, 49). Opintojakson keskeinen työtapana oli keskustelu. Aineiston eri osista voin päätellä tarkoitaneemme samoilla käsitteillä samoja asioita tarkkuudella, joka yleensä on ihmisten välisessä kommunikoinnissa mahdollista.

Tutkijan ja tutkittavien välinen vuorovaikutussuhde ja sen reflektointi ovat tärkeitä luotettavuustarkastelun kannalta. Tutkija-opettajana olinkin läheisesti tekemisissä liikunnanopiskelijoiden kanssa. Tällainen läheinen suhde voi muodostua tutkimuksen totuusarvolle uhkaksi. Varsinkin osallistuvassa havainnoinnissa tutkijalle voi tuottaa vaikeuksia erottaa oma kokemuksensa tutkittavien kokemuksesta. (Eskola & Suoranta 2000, 102.) Tynjälän (1991, 393) mukaan tutkijan on jatkuvasti tarkkailtava itseään, reaktioitaan ja tuntemuksiaan ja pidettävä ns. kenttäpäiväkirjaa. Päiväkirjamerkintöjä tulee tehdä sekä tutkimustoiminnasta että tutkijan omista tunteista ja reaktioista, jotka voivat vaikuttaa havaintoihin ja niiden tulkintaan. Edellä kuvaamani tapa pitää sekä havaintopäiväkirjaa että omaa päiväkirjaa toteuttaa tätä Tynjälän suosittamaa keinoa luotettavuuden turvaamiseksi.

*Aineiston analyysi ja tulkinta.* Tutkimuksen uskottavuus näyttäytyy myös siinä, miten hyvin tutkija pystyy osoittamaan tutkimuksensa tuottamien tulkintojen vastaavan alkuperäisiä rekonstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Aineistoa käsitellessäni ja analysoidessani kysyin usein itseltäni, olenko nähnyt ja tulkinut aineistoani todenperäisesti. Arvioin Eskolan (2001) mallin mukaisen systemaattisen aineiston käsittelyn tukeneen tulkintojeni luotettavuutta. Tämä käsittely



osoitti, etten perustanut tulkintojani vain satunnaisiin poimintoihini aineistosta. Analyysia voidaan siten pitää kattavana. (Eskola & Suoranta 2000, 215).

Tärkeää on myös se, pystyykö lukija seuraamaan tutkijan päättelyä.

Liitin raporttiini runsaasti suoria lainauksia aineistosta, jolloin tulkintojeni arvioitavuus lisääntyy. Näin lukija saa riittävästi aineksia hyväksyäksään tai hylätäkseen tekemäni tulkinnan. (Mäkelä 1990, 53.) Oleellista on tulkintojen syvyys ja kestävyys. Moilanen ja Räihä (2001, 63) tuovat esiin koskettavuuskäsitteen. Jos teema on yleensä ihmiselämän kannalta tärkeää, se on myös koskettavaa. Tutkimusraporttia lukiessaan lukija koettelee tehtyjä tulkintoja juuri koskettavuuden suhteen ja viime kädessä päättää työn uskottavuudesta.

Lukijan mahdollisuuksia seurata tutkijan päättelyä pyrin helpottamaan kuvaamalla tarkasti ne käsittely- ja tulkintasäännöt, joita analyysissa käytin (Mäkelä 1990, 53-55). Kuvasin tutkimusprosessin vaiheita yksityiskohtaisesti. Onko niin, että seuraamalla näitä sääntöjä toinen tutkija pystyisi tekemään samat tulkinnat aineistostani? Tämä ei ole yksiselitteistä. Toimintatutkijana tunnustan subjektiiviteettini – olin itse omine esiyymmärryksineni keskeinen osa tutkimusprosessia sen kaikissa vaiheissa. Läpinäkyvyys, johon olen halunnut pyrkiä, auttaneen lukijaa arvioimaan tulkintojen toistettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa tekemällä tutkimusprosessi julkiseksi. Tällöin voidaan käyttää kollegojen ja tutkittavien henkilöiden arviointia toiminnan kuvauksesta ja tulkinnoista. (Tynjälä 1991, 395) Kollegaarviointia ovat työni eri vaiheissa suorittaneet ohjaajani sekä tutkimusprojektiin kuuluvat vuorovaikutustutkijat Marjo Kuusela ja Tommi Lehto käymissämme keskusteluissa. Myös Esa Rovion ohjaamassa liikuntakasvatuksen laitoksen toimintatutkijoiden jatkokoulutusryhmässä käydyt keskustelut ja palautteet koettelivat tutkimustani.

Opintojaksolle osallistuneiden opiskelijoiden kommentit tutkimuksesta ovat oleellinen osa työni luotettavuustarkastelua. Tarjosin liikunnanopiskelijoille

mahdollisuutta lukea tutkimustulokset ja samalla tarkistaa työni vastaavuutta. Neljä opiskelijaa kustakin kolmesta ryhmästä luki työtäni, jonka jälkeen keskustelimme heidän havainnoistaan. Tehtävänannossa pyysin opiskelijoita tarkastelemaan raporttia myös eettisestä näkökulmasta. Halusin varmistaa tutkimuksen eettisten periaatteiden toteutumisen ja osallistujien anonymiteetin säilymisen. Saamani palautteen mukaan tutkimuksessa kuvattu opintojakson toteutus ja siitä tehdyt tulkinnot vastasivat todellisuudessa tapahtunutta. Erityisesti opiskelijoiden kommentti ”kyllä täältä meidän ääni kuuluu” on tärkeä. Anonymiteetin säilyminen toteutui opiskelijoiden mielestä riittävällä tavalla, joskin yksi nimi päätettiin vaihtaa toiseksi.

### 10.3 Tutkimusraportti

Tutkimusraportin teksti on Eskolan ja Suorannan (2000, 219-221) mukaan viimekädessä osoitus tutkimuksen luotettavuudesta ja siksi oleellinen osa tutkimuskäytänteitä, jota myös tulee arvioida. Tekstin sisäisen johdonmukaisuuden arvioiminen tulee lähelle tutkimuksen vastaavuuden ja uskottavuuden arviointia. Tutkimusteksti, vaikkakin heijastaa todellisuutta, ajatellaan omana todellisuutenaan. Huomio kiinnitetään siihen, miten tutkija tekstissään pyrkii vakuuttamaan arvioijat tutkimuksen oikeellisuudesta. Potterin ja Wetherelin diskurssianalyttisestä teoriasta nouseviin periaatteisiin nojautuen Eskola ja Suoranta (2000, 221-222) esittävät keinoja varmistaa tutkimuksen luotettavuutta tutkimusraportin osalta. Keinoja ovat tekstin sisäinen johdonmukaisuus, tekstin vastaavuus (koherenssi) esitettyihin oletuksiin, tutkimukseen osallistujien varmenukset tulkinnoista sekä tutkimustekstin hedelmällisyys.

Tutkimustekstin sisäisen johdonmukaisuuden ymmärrän vastaavan Alasuutarin (1995, 254, 261) esittämää tutkimuksen makro- ja mikrorakennetta. Makrorakenteella tarkoitetaan tutkimusraportin rakennetta, jonka tulisi muodostaa looginen ja jäntevä kokonaisuus relevanttia tietoa sisältäen. Mikrorakenteessa puolestaan on kysymys siitä, miten teksti etenee lause- ja kappale-

tasolla. Tutkimusraportti onkin kommunikoinnin väline ja siksi sen luettavuus on tärkeää (Grönfors 2001, 138).

Lisensiaatintutkimuksen kaltaisen laajan kokonaisuuden hallinta ja loogisen rakenteen löytäminen on ollut minulle ajassa etenevä prosessi. Vaikka ajoittain toivoin olevani valmiimpi tutkimusraportissani, en voinut kiirehtiä. Veijolan (2001) sanoin ”tutkimus on hitaasti ajateltua”. Aika tuo ymmärrystä ja auttaa näkemään kokonaisuuksia. Arvioin saavuttaneeni riittävän ymmärryksen, joka myös riittävällä tavalla näkyy tekstini rakenteissa ja luettavuudessa. Mikro-rakenteellisesti halusin huomioida lukijaani kirjoittamalla suhteellisen lyhyitä lauseita ja kappaleita. Loogista etenemistä pyrin toteuttamaan kiinnittämällä huomiota kirjoittamistapaan. Edellinen lause tai kappale luo pohjaa seuraavalle. Myös tekstin tyyli ja rytmi sekä aineistositaattien käyttö teemojen perusteluina lisäävät raporttini luotettavuutta. (Grönfors 2001, 138-140; Norris, 2001, 6-7.)

Kiviniemen (2001, 82) mukaan ”tutkimusraportti on aina tutkijan tulkinnallinen konstruktio”. Siksi tulkinta on aina ehdollinen ja yksipuolinenkin käsitys ilmiöstä. Tutkijan tehtävänä on esittää johdonmukaisesti omat tulkintansa ja niiden perusteet ja siten tarjota lukijalle välineet arvioida ilmiöstä tehtyjen tulkintojen uskottavuutta. Esittämieni oletusten koherenssia voidaan pitää riittävänä. Opintojaksolle osallistuneet opiskelijat kustakin ryhmästä ovat niin ikään varmentaneet väitteeni todenmukaisiksi.

Analyysin katsotaan onnistuneen, jos se herättää uusia kysymyksiä ja on hedelmällistä tuoden esiin uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2000, 222). Tutkimustekstini uskon herättävän uusia näkökulmia niin käytännön pedagogiikkaan kuin tieteelliseen keskusteluunkin. Paljon on vielä tutkittavaa sosioemotionaalisia taitojen opetuksesta ja oppimisesta.

## 10.4 Uusi tapaus

Siirrettävyydellä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sekä teoreettisten käsitteiden yleistämistä että tutkimuksen havaintojen soveltumista toiseen toimintaympäristöön. Siirrettävyyden arviointia helpottaa, jos tutkija on kuvannut tarkasti tutkimuskohteensa, aineiston keruun ja tulkintaan johtaneet toimenpiteet liittäen niihin riittävästi tiheitä kuvauksia. (Eskola & Suoranta 2000, 67-68,216; Tynjälä 1991, 390.) Tämän katson suorittaneeni riittäväällä tarkkuudella.

Toimintatutkimus on kuitenkin aina sidoksissa siihen aikaan ja paikkaan, missä se toteutetaan (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 114). Siten saamani tulokset ovat päteviä tämänhetkisessä liikunnanopettajakoulutuksessa. Suojasen (1992, 48, 53-54) mukaan toimintatutkimuksen kuluessa saatua tieto-taitoa ei voidakaan sellaisenaan siirtää toisille, koska oleellista on prosessin omakohtainen kokemus ja siitä seuraava ammatillinen kehittyminen. Toimintatutkimuksella on kuitenkin mahdollista "valottaa tutkittavan ilmiön sisintä olemusta", joka on sama tai samantapainen muissakin ympäristöissä. Jotain tästä sisimmästä arvioin tutkimuksellani tavoittaneeni.

Tätä sisimmän löytymistä ja tulosten siirrettävyyttä voi lukija arvioida Alasuutarin (1995, 235) esittämällä tavalla, jossa hän kehottaa koettelemaan tulkintojen toimivuutta muilla elämänalueilla. Haastankin lukijan peilaamaan tässä tutkimuksessa havaitsemiani ilmiöitä ja tapahtumia omiin kokemuksiinsa erilaisissa opetustilanteissa, ryhmissä ja ihmissuhteissa. Oma käsitykseni on, että sosioemotionaalisia taitojen opetussuunnitelma toimii myös luokanopettaja- ja muussa aineenopettajakoulutuksessa sekä opettajien täydennyskoulutuksessa. Siirrettävyyttä tietyissä rajoissa pidän näin ollen mahdollisena.

Alasuutarin (1995, 217) esittelemä toinen tapa koetella tulosten siirrettävyyttä on viitata muihin tutkimuksiin ja saatuihin tuloksiin. Tätä tarkoitetaan myös tutkimuksen vahvistuvuudella (Eskola & Suoranta 2000, 212). Levy ja

Usherwood (1992), Smith ja Montello (1992) ja Rasku-Puttonen (1997) toteavat kokemuksellisten opetusmenetelmien toimivan sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa. Saman osoitti oma tutkimukseni. Lisäksi Levy ja Usherwood (1992) sekä Rasku-Puttonen (1997) nostavat esiin ryhmään liittyviä asioita. Turvallinen työskentely ja oma tila ryhmässä osoittautuvat merkittäviksi sosioemotionaalisia taitoja opiskeltaessa.

Toimintatutkimuksen uskottavuutta ja merkitystä tulisi tarkastella pragmatistisesta näkökulmasta – muuttuiko jokin, saavutettiin parempia käytäntöjä? (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 132). Saavutinko siis tutkimuksellani ymmärrystä, joka auttaa minua jatkossa toteuttamaan sosioemotionaalisten taitojen opetusta liikunnanopettajakoulutuksessa? Entä saavuttivatko opiskelijat valmiuksia, joilla selviytyä kouluelämän vuorovaikutteisissa tilanteissa? Aineiston perusteella näin tapahtui. Oma oppimisprosessini erityisesti ryhmän dynamiikkaan liittyen antoi sekä tukea että luo uutta omassa opettajuudessaani. Eskolan ja Suorannan (2000, 223-224) mukaan toimintatutkimuksen luotettavuutta tulisikin koetella ensisijaisesti juuri tutkittavaan toimintaan eli sosioemotionaalisia taitojen opetukseen ja oppimiseen päin. Toiminnan kehittäminen on tutkimuksen luotettavuuden koetin. Tutkimusraportin luotettavuuden lopullinen testi on kuitenkin tutkimustiedon käyttäjien eli lukijoiden reaktio raporttiin.

## 11 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän opintojakson opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutukseen. Tutkimustehtävinäni oli selvittää opetussuunnitelman toimivuutta niin sisällöllisesti kuin opetusmenetelmällisesti ja arvioida opintojakson toteutusta. Tehtävänä oli myös kuvata sosioemotionaalisten taitojen opetus - ja oppimisprosessia omaa tutkijaopettajan näkökulmaa painottaen. Opintojakso toteutettiin Jyväskylän yliopistossa liikuntakasvatuksen laitoksella kevätlukukaudella 2001 ja siihen osallistui 33 liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevaa kolmannen vuosikurssin opiskelijaa kolmessa ryhmässä. Opintojakson pituus oli 30 tuntia. Tutkimusaineisto koostui omasta havaintopäiväkirjastani, opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista ja heille suunnatuista kyselyistä. Vertailuaineistona käytin lisäksi yhden ryhmän videotalliointeja. Tutkimus oli laadullinen tapaustutkimus, joka toteutettiin toimintatutkimuksena.

Tutkimus osoitti sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän opetussuunnitelman toimivaksi kokonaisuudeksi. Liikunnanopiskelijat pitivät opintojaksoa tärkeänä ja tarpeellisena osana liikunnanopettajakoulutusta ja oman opettajuuden kehittymistä. Opiskelijoiden palautteet niin opintojakson sisällöistä kuin opetusmenetelmistäkin olivat myönteisiä. Kurssi oli opiskelijoiden mielestä käytännönläheinen, mielenkiintoinen ja hyödyllinen. Monipuoliset työtavat auttoivat oppimista - "tekemällä on oppinut". Teoria ja käytäntö linkittyivät opintojaksolla toisiinsa, mitä pidettiin tärkeänä. Opettajan ja opiskelijoiden välinen yhteistyö koettiin toimivaksi ja vastavuoroiseksi. Ryhmät olivat kooltaan sopivia sekä ilmapiiri avoin ja työskentelyä tukeva. Opiskelijat kokivat oppineensa sosioemotionaalaisia taitoja sekä kouluun että muuhun elämään sovellettaviksi. He toivoivat sosioemotionaalisiin taitoihin keskittynyttä opetusta jatkumona koulutuksen ajan ja mahdollisuuksia harjoitella taitoja. Nämä

opiskelijoiden toiveet jatkuvuudesta ja harjoittelusta ovat yhteneväisiä muiden sosioemotionaalisten taitojen opetusta selvittäneiden tutkimusten tulosten kanssa (Kennedy 2001; Kuusela 2001, 80-82; Levy & Usherwood 1992; Smith & Montello 1992).

Omasta tutkijaopettajan näkökulmastani katsoen opetussuunnitelma näyttäytyi niin ikään toimivana. Oma tapani jäsentää sosioemotionaalisia taitoja määräsi taitojen opetuksen järjestyksen. Toinen opettaja voisi hahmottaa taitojen suhteet toisiinsa eri tavalla ja jäsentää siltä pohjalta opetustaan. Arvioin kuitenkin käyttämäni etenemisjärjestyksen olevan runko, jonka sisällä on sitten mahdollista luoda vivahteita ja vaihtaa joidenkin perustaitojen opetuksen järjestystä. Jotta taidot eivät jäisi irrallisiksi, on tärkeää että opettaja sosioemotionaalisia taitoja opettaessaan on perillä taitojen välisistä suhteista ja ymmärtää kokonaisuutta, johon harjoitteiden avulla pyrkii.

Opintojaksolla ei opiskeltu vain taitoja vaan myös asenteita. Opintojakson motto, joka tarkentui kurssin kuluessa yhdessä opiskelijoiden kanssa, oli: "Vuorovaikutustaidot eivät ole temppukokoelma, vaan käytännön ilmausta siitä, millaisen arvon itselleen ja toiselle ihmiselle antaa". Kuten muissakin sosioemotionaalisten taitojen opetusta selvittäneissä tutkimuksissa todettiin, taidot tarvitsevat rinnalleen ihmistä kunnioittavia asenteita (Kennedy 2001; Kurtz ym. 2001; Smith & Montello 1992). Ilman niitä vuorovaikutus latistuu ulkokohtaiseksi viestien lähettämisen ja vastaanottamisen tekniikaksi (Raatikainen 1990, 10). Taitojen käytöstä voi näin ollen tulla myös toista alistava vallankäytön väline. Siksi on tärkeää, että asenteelliset kysymykset ovat esillä taitoja opetettaessa. Asenteelliset pohdinnat käynnistyvät myös oman käyttäytymisen havainnoinnista. Tämä mahdollistuu silloin, kun opetuksessa käytetään toiminnallisia opetusmenetelmiä (vrt. Kennedy 2001). Jatkossa pidän tärkeänä selvittää ja pohtia tarkemmin, miten asenteita voidaan opettaa ja oppia.

Opetusmenetelmien suhteen tässä tutkimuksessa saamani tulokset vahvistavat näkemystä siitä, että sosioemotionaalisten taitojen opetuksessa käytettävät monipuoliset kokemuksellista oppimista painottavat menetelmät ovat toimivia. On tärkeää huomioida oppimisen kognitiivisia, affektiivisiä ja behavioraalisia osa-alueita sekä erilaisia oppijoita. Myös kaikissa aikaisemmissa katsauksissa ja tutkimuksissa todettiin toiminnalliset opetusmenetelmät toimiviksi (Kennedy 2000; Kurtz, Laidlaw, Makoul & Schnabel 2001; Levy & Usherwood 1992; Rasku-Puttonen 1997; Smith & Montello 1992).

Opetusmenetelmistä keskeisimmäksi nousi opetuskeskustelu. Opintojaksolla keskusteltiin paljon. Puhuminen ja ajatusten jakaminen tapahtuivat monissa eri kokoonpanoissa: pareittain, pienryhmissä ja koko ryhmällä. Opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut olivat itselleni erityisen merkittäviä ja opettavaisia. Ajattelen, että yhdessä loimme opintojaksolle foorumin, jossa saattoi kohdata toisia ihmisiä ja uusia kysymyksiä sekä oppia toinen toisensa oivalluksista. Arvioin, että toiminnassamme opintojaksolla oli piirteitä dialogisuudesta, jonka Heikkinen (2001, 31) näkee keskustelevan opetuksen lähtökohdaksi. Dialogi on, Martin Buberin dialogifilosofian mukaisesti, Minä-Sinä –suhde (Buber 1986; Heikkinen 1998, 172-173). Dialogisessa suhteessa ihmiset kunnioittavat toisiaan ja suhtautuvat toisiinsa omina, erilaisina persooninaan, eivät toiminnan kohteina. Opiskelijat ja opettaja osallistuvat vuorovaikutukseen itsenään ja omine kokemuksineen. Myös opettaja ottaa osaa tiedon rakentamiseen keskustelukumppanina kuitenkin hävittämättä ammattirooliaan opettajana. (Heikkinen 2001, 31.)

Dialogisuus on noussut viime aikoina voimakkaan kiinnostuksen kohteeksi opetuksessa ja korkeakoulupedagogiikassa (Heikkinen 1998, 167; Huttunen 1999, 38-39). Tällainen tapa oppia on myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen: tieto rakentuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Heikkinen 2001, 31). Jatkossa haluan perehtyä lisää dialogisuuteen. Sosioemotionaalisten taitojen ja niiden pohjalla vaikuttavan asenteen näen tukevan ja



antavan käytännön mahdollisuuksia dialogin toteutumiselle. Aavistelen, että tällä lähestymistavalla, vai voisiko sanoa elämän perusasenteella, on paljon annettavaa minulle opettajuuteni ja ihmisenä kasvamisen kannalta.

Opintojaksolla käytin myös muita opetusmenetelmiä, joista monien keskeinen tarkoitus oli yhdistää teoria ja käytäntö toisiinsa. Demonstraation käyttö oli yksi tapa toteuttaa tätä teorian ja käytännön vuoropuhelua. Opiskeltava taito konkretisoitui ja selkeytyi, kun sen saattoi nähdä ja kuulla oikeaa käyttötilannetta vastaavassa demonstraatiossa. Työtavan avulla opiskelijoiden käytännöstä nousevat kysymykset ja kokemat tilanteet voitiin ottaa tarkastelun alle ja liittää opiskeltava taito niihin.

Toinen tapa yhdistää teoriaa ja käytäntöä olivat tarinat, joissa kerroin sosio-emotionaalisten taitojen käyttökokemuksiani liikunnanopetuksessa. Tarina liitti taidon elävään elämään. Myös opiskelijoiden kertomat tarinat omista taitojen käyttökokemuksistaan olivat osoitus teorian siirtymisestä käytäntöön. Tarinoiden käyttö opetusmenetelmänä voidaan liittää konstruktivistiseen tieto- ja oppimiskäsitykseen. Sen mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varassa. (Heikkinen 2001, 187.) Kun opiskelijoiden kanssa kerroimme tarinoita omista kokemuksistamme taitojen käytöstä, rakentui tietomme ja opimme uutta. Oman elämän mukaan tuominen edisti myös vuorovaikutusta ryhmässä.

Sekä opiskelijoiden että omasta näkökulmastani katsottuna opetussuunnitelman sisältö ja opetusmenetelmät olivat toimivia. Kokemukset opintojaksosta olivat siis sangen myönteiset. Mistä tämä pohjimmiltaan johtuu? Miksi sosio-emotionaaliset taidot "kolahtavat"? Aikaisemmissa tutkimuksissa todettiin samaa myönteisyyttä. Eri alojen opiskelijat ja työntekijät olivat kokeneet taitojen opetuksen tarpeellisena ja toiminnalliset menetelmät mielekkäinä. Koulutus näytti antavan vastauksia ihmisten kysymyksiin. (Kennedy 200; Kurtz, Laidlaw,

Makoul & Schnabel 2001; Kuusela 2001; Levy & Usherwood 1992; Rasku-Puttonen 1997; Smith & Montello 1992).

Ihmisillä on paljon kokemuksia erilaisista vuorovaikutteisista tilanteista, jotka ovat menneet sekä hyvin että huonosti. Erityisesti tilanteet, jotka eivät ole sujuneet, herättävät tarpeen toimia toisin, saada keinoja toimia toisin. Siten tarve sosioemotionaalille taidoille nousee omista kokemuksista. Nämä omat kokemukset luovat pohjan myös mielekkäille oppimiskokemuksille, mikäli asia huomioidaan opetuksessa. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä luo näin ollen erinomaiset mahdollisuudet rekonstruoida kokemusta reflektion kautta. Tämä on havaittu oleelliseksi niin konstruktivistisissa oppimisen teorioissa kuin aikuisten oppimisessakin. (Kreber 2001, 218.) Opintojakson rakentaminen sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ja oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteiden varaan loi mielekkään ja toimivan tavan sosioemotionaalisten taitojen opetukselle. Opintojakson sisältö, itse taidot, tarjoaa puolestaan uusia mahdollisuuksia kunkin omiin vuorovaikutustilanteisiin.

Mikä opintojaksolla, perusrakenteiden lisäksi, vahvisti mielekkyyden ja hyödyllisyyden kokemuksia? Ajatukseni on, että opettaja voi omalla toiminnallaan olla vaikuttamassa siihen, että aikaisemmat kokemukset ja uusi opiskeltava aines saavat mahdollisuuden kohdata. Kun opettaja kuuntelee opiskelijoiden ajatuksia, kysymyksiä ja kokemuksia, avautuu opiskelijalle mahdollisuus liittää uusi asia omaan kokemusmaailmaansa. Siten mahdollistuu omakohtainen ymmärtäminen ja merkitykset voivat rakentua. Näin ollen kuuntelu on keskeinen tekijä, jonka avulla opettaja voi edistää konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista oppimista. Siksi huomion kiinnittäminen kuuntelun taitoihin on mielekästä opetettavasta sisällöstä riippumatta.

Opintojakson opettajana toimin mallina sosioemotionaalisten taitojen käytössä. On tärkeää, että opettaja itse toimii niin kuin opettaa. Vuorovaikutuksellisten taitojen opetuksessa korostuukin opettavien taitojen hallinta. Taitoja voi

kirjallisuuden lukemisen lisäksi opiskella erilaisilla sosioemotionaalisten taitojen kursseilla, jolloin mahdollisuus tutkia ja lisätä omia vuorovaikutuksellisia valmiuksia syvenee. Myös kokemus oppilaan asemassa olemisesta tukee opettajaa työssään sosioemotionaalisten taitojen opettajana (Levy & Usherwood 1992). Toiminnallisten menetelmien tuntemus on opettajalle niin ikään avuksi (Rasku-Puttonen 1997, 72). Toisaalta on hyvä muistaa, että taitojen ja menetelmien oppiminen on oppimisprosessi, joka tarvitsee aikaa ja myös edistyy ajan kuluessa. Myös näiden taitojen opettajuus kehittyy opettaessa.

Sosioemotionaalisten taitojen opiskelussa tiedostaminen on keskeistä ja siksi onkin tärkeää, että opiskelijat voivat havaita sekä olemassa olevia vahvuuksiaan että kehittämisa alueitaan vuorovaikutuksen alueella. Vahvistuminen ja halu oppia uutta ovat tärkeitä elementtejä jatkuvasti kehittyvässä opettajuudessa.

Arvioinnin kehittäminen sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa on osa-alue, joka vaatii syventymistä jatkossa. Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen on luonteeltaan prosessi, joka jatkuu. Pitkäkestoisen arvioinnin avulla voitaisiin lisätä tietämystä taitojen oppimisesta ja niiden käytöstä. Myös mahdollisuuksia täydentävään ja kertaavaan opetukseen voitaisiin tarjota arvioinnista saatavan tiedon pohjalta. Itsearviointimallien kehittäminen on niin ikään ajankohtaista. Oppimista voitaisiin näin tukea ja samalla saataisiin lisää tietoa opetuksen toteuttamista varten.

Opetussuunnitelman toimivuuden lisäksi tutkimus osoitti, että ryhmän turvallisuudella on suuri merkitys sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa. Ryhmään liittyviä asioita tuli esiin myös Levyn ja Usherwoodin (1992) sekä Rasku-Puttosen (1997) havainnoissa. Tätä turvallisuutta voidaan tulosteni mukaan edistää ottamalla huomioon ryhmässä tapahtuvia ilmiöitä. Yksilön ja ryhmän prosessien tukeminen on tärkeää. Jotta turvallinen ryhmä syntyy, on opetusryhmän pysyminen samana koko opintojakson ajan keskeistä. Myös riittävän

pitkä aika yhdessä työskentelyä tukee turvallisuuden syntymistä. Pedagogisia keinoja turvallisuuden edistämiseksi ryhmässä ovat sääntöjen luominen ja niiden mukaan toimiminen sekä tutustumista lisäävät harjoitteet.

Korostuuko turvallisuuden merkitys, kun opetuksen sisältönä ovat sosio-emotionaaliset taidot? Näiden taitojen opiskelussa on kyse sekä taitojen että asenteiden oppimisesta. Kun opiskelija alkaa tarkastella omaa käyttäytymistään vuorovaikutustilanteissa, nousevat esiin myös käyttäytymisen taustalla vaikuttavat arvot ja asenteet. Viime kädessä nämä pohdinnat johtavat ihmiskäsityksen tarkasteluun. Näin ollen sosioemotionaalisten taitojen opiskelussa käynnistyvä oppimisprosessi voi olla syvälle ihmisen persoonaan käyvää oppimista. (Raatikainen 1990, 11-13.) Tästä syystä turvallisuus ryhmän työskentelyssä ja yksilön kokemuksena on erityisen tärkeää. Vain turvallisessa ilmapiirissä on tilaa kysymyksille, avautumiselle, luovuudelle ja oppimiselle.

Toisaalta ryhmässä tapahtuvat yksilön ja ryhmän prosessit ovat samankaltaisia riippumatta toiminnan sisällöstä. Lewinin (1951, 62-63) kenttäteorian, Maslowin (1970, 35-51) tarvehierarkian ja Tuckmanin ryhmän kehitysvaiheteorian (Niemistö 1999, 160-167) perusteella voi päätellä, että yleensä ryhmässä työskenneltäessä turvallisuuden kokeminen on tärkeää. Oppimisen kannalta on siis mielekästä kiinnittää huomiota turvallisuutta edistäviin toimiin erityisesti yhteistoiminnallisuutta vaativissa opetus-oppimistilanteissa.

Itselleni ryhmän ja yksilön prosessien seuraaminen ja tutkiminen oli suuri oppimiskokemus. Tieto ryhmässä työskentelyn prosessiluonteesta eri vaiheineen tukee työtäni opettajana. En enää ole niin huolissani alkaessani työskennellä uusien ryhmien kanssa. Myös itselleen on helpompi antaa lupa hapuilla ja olla jännittynyt. Rauhoitun elämään sen hetkisessä tilanteessa, antamaan aikaa sekä itselleni että ryhmälle käynnistyä työskentelyyn, opettamiseen ja oppimiseen.

Turvallisesta oppimisilmapiiristä huolehtiessaan laajenee opettajan opetustaito oppiaineen hallinnasta erilaisiin vuorovaikutteisiin taitoihin. Näistä tärkeim-

mäksi itselleni nousivat kuuntelemisen taidot. Vaikka olen aikaisemmassa työssäni todennut kuuntelun keskeiseksi osaksi opettajan työtä, sain nyt uutta näkökulmaa ja vahvistusta asian merkityksellisyydestä. Kuuntelemalla sekä itseäni että opiskelijoita tuntien aikana opettaminen ja oppiminen helpottui. Yksilön, oli hän sitten opettaja tai opiskelija, kuunteleminen vie eteenpäin sekä yksilön että ryhmän prosessia ja lisää turvallisuutta. Näin yhteinen työskentely ja oppiminen helpottuvat.

Näen sosioemotionaaliset taidot auttavina tekijöinä niin vuorovaikutuksessa kuin oppimisessa. Siksi on tärkeää, että tulevat opettajat saavat mahdollisuuksia tiedostaa, harjoittaa ja kehittää tämän alueen osaamistaan. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävää opetussuunnitelmaa onkin jatkossa mahdollista soveltaa myös muuhun opettajakoulutukseen. Huomioimalla kunkin aineen tai luokan opetuksen erityispiirteitä ja liittämällä opiskeltavien taitojen käyttöä näihin tyypillisiin tilanteisiin tuetaan oppimista. Opetussuunnitelmaa voidaan niin ikään soveltaa valmentajien ja työyhteisöjen koulutukseen.

Liikunnanopettajakoulutuksen sisällä sosioemotionaalisten taitojen integroimista muihin pedagogisiin ja didaktisiin opintoihin voidaan kehittää edelleen yhteistyössä ainelaitoksen opettajakunnan kanssa. Erilaisiin ohjaus- ja opetusharjoituksiin voidaan liittää näiden taitojen harjoittelua. Syksyllä 2002 tässä kehitettyä opetussuunnitelmaa sovellettiin ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoista koostuneen erillisryhmän opintojaksolla. Tavoitteena oli tukea uusien opiskelijoiden ryhmäytymistä, kehittää heidän sosioemotionaalisia taitojaan sekä suunnata opiskelijoita havainnoimaan liikunnanopettajan työn vuorovaikutuksellista luonnetta. Opintojaksosta saadut kokemukset olivat myönteisiä.

Myös täydennyskoulutus avaa mielenkiintoiset mahdollisuudet sosioemotionaalisia taitoja kehittävän opetussuunnitelman käytölle. Rohkaisevia kokemuksia ollaan jo saatu vuonna 1997 toteutetusta liikuntaa opettaville opettajille jär-

jestetystä Liikkuva ja terve-koulu täydennyskoulutushankkeesta. Koulutuksessa työstiin vuorovaikutuksen näkökulmasta opettajille itselleen keskeisiä työelämästä esiin nousseita alueita ja harjoiteltiin sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimuksessa toteutettua opetussuunnitelmaa voidaan käyttää täydennyskoulutuksen edelleen kehittämässä.

Tutkimukseni metodina toimintatutkimus oli mielekäs. Työskentely sekä opettajana että tutkijana oli mielenkiintoista ja haastavaa. Syklisyys näyttäytyi tässä tutkimuksessani itselleni hyvin konkreettisesti. Suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektion muodostama spiraali tuntui olevan läsnä jatkuvasti niin opintojakson kuin tutkimuksenkin suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Koin tämän tyyppisen tietoisien, ja välillä tiedostamattomankin, ajattelun ja toiminnan hyvin selkiyttävänä omassa työskentelyssäni.

Toimintatutkimuksessa korostuva tutkijan subjektiivisuus, sen tiedostaminen ja tutkiminen ovat olleet elämäni tutkimusmatka. Tutkimus vei minut pohtimaan ihmis- ja oppimiskäsityksiäni. Hämmästyin, kun tajusin, kuinka ihmis- ja oppimiskäsitykseni näyttäytyivät myös käytännön työssä opintojaksoa toteuttaessani. Yhdyn Patrikaisen (1997, 58) näkemukseen siitä, että ihmiskäsitys suuntaa kaikkea opettajan ajattelua ja toimintaa. Toimintatutkimuksen myötä karttunut tieto, jota olen itselleni saanut niin tieteellisestä työskentelystä kuin sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta ja oppimisesta, ovat uutta pääomaa työleni niin tukijana kuin opettajanakin.

Tutkimus valotti sosioemotionaalisten taitojen opetusta opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmasta. Jatkoa ajatellen on tärkeää ja tarpeellista syventyä opiskelijoiden oppimisprosessiin. Aineistossani opiskelijoiden oppimispäiväkirjat ja opiskelutehtävät antavat tähän mielenkiintoiset mahdollisuudet. Haluan selvittää, mistä opiskelijat sosioemotionaalisia taitoja opiskellessaan puhuvat ja mistä eivät sekä miten he asioista puhuvat. On kiinnostavaa tutkia niitä kokemuksia, joita taitojen opiskelu heissä synnytti. Kokemuksen tutkimini

nessa avautuu mahdollisuudet myös uusien tutkimusmetodien käytölle. Narratiivisen näkökulman mahdollisuudet ovat kiinnostavia. Myös fenomenologinen ote voisi avata uusia näkökulmia oppimisprosessin tarkastelulle.

Oppimisprosessi on aina pitkäkestoinen tapahtuma, sosioemotionaalisten taitojen kohdalla ehkä elämän mittainen. Olen kiinnostunut saamaan tietoa siitä, miten sosioemotionaalisten taitojen omaksuminen ja oppiminen opiskelijoissa jatkuu ja miten taitoja käytetään. Aineistona tässä tarkastelussa voin käyttää puoli vuotta opintojakson päättymisen jälkeen suoritettuja ryhmähaastatteluja. Niiden lisäksi olisi kiinnostavaa haastatella opintojaksolle osallistuneita opiskelijoita heidän valmistumisensa jälkeen. Haastatteluaineistojen avulla oppimisprosessin tarkastelu syvenisi. Saadun tiedon pohjalta olisi myös mahdollista suunnitella ja toteuttaa täydentävä ja taitoja kertaava kurssi. Toimintatutkimukseni saisi näin vielä yhden uuden syklin.

Tällä sosioemotionaalisten taitojen opetusta ja oppimista selvittävällä tutkimuksellani haluan tukea opettajia heidän vuorovaikutteisessa kasvatus- ja opetustehtävässään koulussa. Tapa, jolla aikuinen kohtaa lapsen ja nuoren, on merkityksellinen. Sosioemotionaalisten taitojen avulla voidaan luoda tasa-arvoista ja välittävää koulukulttuuria, jossa on tilaa ihmisten väliselle kohtaamiselle. Opetussuhteen näkeminen ihmissuhteena, jota voi sosioemotionaalisten taitojen avulla hoitaa, loisi tukevan pohjan niin oppimiselle kuin nuoren kasvullekin. Tällä työlläni toivon siten voivani vaikuttaa myös lasten ja nuorten kasvu-edellytyksiin ja sitä kautta heidän tulevaisuuteensa. Ihmissuhteet kaikessa haastavuudessaan luovat ihmisen mielenterveyden ja hyvinvoinnin perustan, myös koulussa.

## LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, L. 1998. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: Wsoy, 14- 34.
- Aho, S & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahokas, M. 2001. Kurt Lewin, kenttäteoria, ryhmädynamiikka ja toimintatutkimus. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen ja O-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Jyväskylä: Gummerus, 105-128.
- Ahola T. & Hirvihuhta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan. Opetushallitus: Painorauma.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Asikainen, E. 1995. Pienryhmät – dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopiskelussa. Teoksessa J. Aaltola ja M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000-sarja. Juva: Wsoy , 163-193.
- Bar-On, R. & Parker, J. 2000. The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Fransico: Jossey-Bass.
- Boyatzis, R, Goleman, D. & Rhee, K. 2000. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory. Teoksessa R. Bar-On ja J.Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Fransico: Jossey-Bass, 343-362.
- Brooks, R. 1999. Creating a positive school climate. Strategies for fostering self-esteem, motivation and resilience. Teoksessa J. Cohen (toim.) Educating minds and hearts. Social Emotional learning and passage into adolescence. New York: Teachers College, 61-73.



- Brunell, V. & Kannas, L. 2000. Elevernas subjektiva livskvalitet i skolan. Teoksessa L. Kannas ja V. Brunell (toim.) *Subjektiv hälsa, hälsovanor och skoltrivsel. Jämförelse mellan svensk-och finskspråkiga elever 1994-1998*. Jyväskylän yliopisto. *Terveystieteiden laitoksen julkaisusarja 10*, 137-161.
- Buber, M. 1993. *Minä ja sinä*. Juva: Wsoy.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: The Falmer.
- CASEL [viitattu 7.12.2000 ja 26.3.2003.] *Initiatives update: Education preparation and practise*. Saatavilla *www-muodossa*: <URL: <http://www.casel.org/edprep.htm>>.
- Charles, C. M. 1999. *Building classroom discipline*. Sixth edition. New York: Longman.
- Cohen, J. 1999a. *Social and emotional learning past and present. A psychoeducational dialogue*. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social and emotional learning and passage into adolescence*. New York, Teachers College, 3-23.
- Cohen, J. 1999b. *Learning about social and emotional learning. Current themes and future directions*. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social and emotional learning and passage into adolescence*. New York, Teachers College, 184-190.
- Compagnone, N. 1995. *Teaching responsibility to rural elementary youth: Going beyond the urban at-risk boundaries*. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 66 (4), 58-63.
- DeBusk, M. & Hellison, D. 1989. *Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth*. *Journal of Teaching in Physical Education* 8, 104-112.
- Dyson, B. 2002. *The implementation of cooperative learning in an elementary physical education*. *Journal of Teaching in Physical education* 22, 69-85.
- Ehnroot, J. 1990. *Intuitio ja analyysi*. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Painokaari, 30-41.

- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Geldard, D. 1989. Basic personal counselling. A training manual for counsellors. Parramatta: Macarthur.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly, lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otava.
- Goleman, D. 1999. Tunneäly työelämässä. Keuruu, Otava.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Gordontraining [viitattu 16.1.2002]. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.gordontraining.com/tgorgins.asp>>.
- Good, T. & Brophy, J. 2000. Looking in classrooms. 8. painos. New York: Longman.
- Graczyk, P., Weissberg, J, Payton, J., Elias, M., Greenberg, M & Zins, J.2000. Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. Teoksessa R. Bar-On ja J.Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Fransico: Jossey-Bass, 391-410.
- Graham, G. 1992. Teaching children physical education. Becoming a master teacher. Champaign, Illinois: Human Kinetics.

- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 124-141.
- Hakkarainen K., Lonka K. & Lipponen L. 2000. Tutkiva oppiminen, älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: Wsoy.
- Hall, E. & Hall, C. 1988. Human relations in education. London: Routledge.
- Hedlund, J. & Sternberg, R. 2000. Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligences. Teoksessa R. Bar-On ja J.Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Fransico: Jossey-Bass, 136-167.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. Liikunta & Tiede 1, 4-9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Johdatus liikuntadidaktiikkaan. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen ja L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell, 101-129.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L.1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. Liikunta ja tiede 3, 22-26.
- Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Huovinen, T. & Lumela, P. 2001. Yhteisöllisyys opettajan voimavarana; ryhmänohjaajat tulevien opettajien tukena liikunnanopettajakoulutuksessa. Liikunnanopettaja 2, 34-37.
- Heikkinen, H. 1998. Vuorovaikutuksesta dialogiin opetusharjoittelun ohjauksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammerpaino, 167-176.
- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi - tulla siksi mikä olet, Teoksessa: H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 47-62.

- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 25-62.
- Helenius, E. & Pesonen, P. 1998. Eväitä elämään –projekti. Loppuraportti. Malleja ja kokemuksia nuorten elämäntaitojen kehittämiseen kouluissa. Nyyti ry. Helsinki: Miktor.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Helsingin Sanomat 25.6.2002, 7.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 2000. Suhteita; minä, me ja muut. Porvoo, Wsoy.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatusajattelussa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteenlaitoksen julkaisuja B1.
- Huovinen, T. 2000. Soveltava liikunnanopetus muuttuvassa koulussa. Toimintatutkimus erityisliikunnanopettajan työstä. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Huttunen, R. 1999. Opettaminen ja tutkiminen dialogina. Tiedepolitiikka 2, 37-42.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H. Heikkinen, R. Huttunen ja P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 111-135.
- Huusko, J. & Pietarinen J. 1999. Koulun kehittämisen perustaa: opettajien vuorovaikutuskulttuuri ja oppilaiden kokemukset. Teoksessa: Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 74. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 55-81.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.

- Ihanainen, P. 1995. Tunteiden tiedostaminen – emotionaalis-moraalinen vahvistuminen aikuiskoulutuksessa. Siinä ei ole salaseuran makua. Opetushallitus.
- Jaakkola, R., Ropo, E. & Autio, T. 1995. Opetussuunnitelman ja arvioinnin uusia haasteita korkeakoulussa. Teoksessa J. Aaltola ja M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus-2000-sarja. Juva: Wsoy, 84-98.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: Wsoy.
- Johnson, D. & Johnson, F. 1991. Joining together. Group theory and group skills (4<sup>th</sup> ed.). Singapore: Prentice-Hall International.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino, 52-110.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kasl, C. 1999. Ihmissuhteiden kirja. Hämeenlinna: Karisto.
- Kazdin, A.E, Esveldt-Dawson, K., French, N.H. ja Unis, A.S. 1987. Problem-solving skills training and relationship therapy in treatment of antisocial child behavior. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 55, 76-85.
- Kemmis, S. 1988. Action research. Teoksessa J. Keeves (toim.) Educational research methodology and measurement. An international handbook. Oxford: Pergamon, 42-49.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. Denzin ja Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research (2<sup>nd</sup> ed.). California: Sage, 567-605.
- Kennedy, M. 2001. Teaching communication skills to medical students: unexpected attitudes and outcomes. *Teaching in Higher Education* 6 (1), 119-123.
- Keskisuomalainen 21.6.2000.

- Kiesiläinen L. 1998. Vuorovaikutusvastuu; ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto
- Kivimäki, M., Länsisalmi, H., Kerko, J., Kalliomäki-Levanto, T. & Lindström K. 1998. Henkilöstölähtöinen työyhteisön kehittäminen. Organisaatiopsykologinen käytännön malli. *Psykologia* 33, 164-172.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 68-84.
- Kohonen, V & Leppilampi, A 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: Wsoy.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 2, 114-122.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Kral, R. 1993. Ratkaisukeskeisen työskentelytavan sovelluksia koulussa. Jyväskylä: Gummerus.
- Kreber, C. 2001. Learning experientially through case studies? A conceptual analysis. *Teaching Higher Education*, 6 (2), 217-228.
- Kubacs, K. 1997. "They (Teacher educators) told me how to teach forward rolls; they never told me how to handle a scared student": The role of caring in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68 (1), A79-A80.
- Kurtz, S., Laidlaw, T., Makoul, G & Schnabl, G. [viitattu 6.9.2001] Medical education initiatives in communication skills. Communication skills programme, Dalhousie medical school. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://www.medicine.dal.ca/medcomm/strategies/article 1.htm>](http://www.medicine.dal.ca/medcomm/strategies/article 1.htm).

- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen - toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Kuusela, M. 2003. Sinä ja minä tasapainoon. Toimintatutkimus tunnetaitojen harjaannuttamisesta, oppimisesta ja käyttämisestä yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Väitöskirjan käsikirjoitus.
- Köykkä, A. 2001. Hahmotelma nuorisotyön teologiaksi. [www.nuortenkeskus.fi/ajankohtaista, viitattu 4.1.2002].
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemissä. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Laine, T. 2003. Tutkimuksen esitieto ja intressit. Jyväskylän yliopisto. Esitys jatkokoulutusseminaarissa 3.3. 2003 sekä Dialogi-koulutuksessa 6.3.2003.
- Lehto, T., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & French, R. 2001. The Multimedia Program on Preventing Behavior Problems – physical education students' experiences of using the program. Proceedings of the AISEP World Conference. Madeira, Portugal. (painossa).
- Leppilampi, A & Piekkari, U 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämisen taitoja. Kukkila: Salpausselän kirjapaino.
- Levy, P. & Usherwood, B. 1992. People skills: Interpersonal skills training for library and information work. Library and information research report 88. Cambridge: University Press.
- Lewin, K. 1951. Field theory in social sciences. New York: Harper & Brothers.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: The students' view. Teaching and Teacher Education, 17 (3), 4-8.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinäviestit, ongelmanratkaisutekniikat: Tavoitteena toimiva vuorovaikutus. Liikunta ja Tiede 1, 39.

- Lonka, K. & Ahola, K. 1995. Activating instruction: How to foster study and thinking skills in higher education. *European Journal of Psychology of Education* 4, 351-368.
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.
- Marans, S. & Cohen J. 1999. Social and emotional learning: A psychoanalytically informed perspective. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social and emotional learning and passage into adolescence*. New York, Teachers College, 112-125.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. Second edition. London: Harper & Row.
- Mayer, J. D. 2001. Emotional intelligence and giftedness. *Roper Review*, 23 (3), 131.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R & Salovey, P. 1999. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* 27 (4), 265-297.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R & Salovey, P. 2000. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. Teoksessa R. Bar-On ja J.Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Fransisco: Jossey-Bass, 92-117.
- Mayer, J.D. & Geher, G. 1996. Emotional Intelligence and Identification of Emotion. *Intelligence* 22, 89-113.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey ja D.J. Sluyter, P (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31.
- McIntosh, P. & Lantieri, L. 1999. Social, emotional and political learning. Teoksessa J. Cohen (ed.) *Educating minds and hearts. Social and emotional learning and passage into adolescence*. New York, Teachers College, 137-157.



- Mercier, R. 1993. Student-centered physical education – strategies for teaching social skills. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64 (5), 60-65.
- Miller, S., Miller, P., Nunnally, E., Wackman, D. 1997. Suhdetaitoja elämän kumppaneille, jotka haluavat päästää irti vanhasta ja oppia jotain parempaa. Tampere: Resurssi.
- Miller, K. / Vaaramo, R & Talvio, M. 2002. Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Ohjaajan käsikirja. Helsinki: Gordonin toimivat ihmissuhteet.
- Miller, K. & Zener, A. 1979. Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Työkirja. Tampere: Mainos ja markkinointipalvelu Mark King.
- Mohnsen, B. 1997. Teaching middle school physical education. A blueprint to developing an exemplary program. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moilanen, P & Rähkä, P 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus, 44-67.
- Molnar, A & Lindqvist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Opetus 2000. Juva: Wsoy.
- Morse, P. Ivey, A. 1996. Face to face. Communication and conflict resolution in the schools. California: Corwin.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari, 42-61.
- Mäkinen J. & Olkinuora, E. 1999. Korkeakoulupedagogisten sovellutusten ja kehittämislinjojen hahmottelua. Teoksessa J. Mäkinen ja E. Olkinuora (toim.) Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A 190. Turku: Painosalama.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti murroksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tammer-Paino, 31-43.

- Niemi, P. 1994. Vuorovaikutustaitojen opettaminen. Teoksessa M. Rimpelä, P. Niemi ja P. Vainionmäki. Vuorovaikutus ja lääkärin työ lääketieteen perusopetuksessa. Raportti STAKESin ja TEOn järjestämistä neuvotteluista 30.11.1993 ja 9.2.1994. Aiheita, 21/1994. Helsinki: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdoit. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 80. Tampere: Tammer-Paino.
- Niikko, A. 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä : Gummerus, 186-202.
- Nikander, A. 2002. Pelaajille vastuuta- interventiotutkimus 17-18-vuotiaiden poikien jalkapallovalmennuksessa. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Norris, C. 2001. Academic writing in English. Helsingin yliopisto.
- Ojanen, S & Keski-Luopa L. 1995. Työryhmäksi kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa Juhani Aaltola ja Markku Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Opetus 2000-sarja.194-211. Juva: Wsoy.
- Opettaja 4/2001, 4. Opetushallituksen Sarjala painottaa auktoriteettia.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 36.
- 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 behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.
- Pietarinen, J & Rantala, S. 1998. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Juva: Wsoy, 225-241.

- Pihkala, J. 2000. [viitattu 12.2.2002] Arvot, ihmiskäsitys, usko. Saatavilla [www-muodossa: <URL: www.evl.fi/tkl/tampere/arkas.htm>](http://www.evl.fi/tkl/tampere/arkas.htm).
- Pulkkinen, L. 2002. [viitattu 2.5.2003]. Valtakunnallinen tutkimus- ja kokeiluprosjekti MUKAVA kouluikäisten lasten sosiaalisen pääoman kartuttamiseksi. Saatavilla [www-muodossa: <URL:http://psykonet.jyu.fi/humander/mukava.htm.>](http://psykonet.jyu.fi/humander/mukava.htm)
- Pöytäniemi, K. 2000. Sisäisistä turvallisuustekijöistä keskusteluryhmissä. Ryhmätyö, 29 (3), 24-29.
- Raatikainen Heleena. 1990. Itsetuntemus vuorovaikutustaidoksi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rasku-Puttonen, H. 1997. "Ymmärrän myös itseäni paremmin" Vuorovaikutus opettajan ammatissa - opintojakson kehittäminen. Teoksessa: M-L.Nikki (toim.) Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 31, 59-75.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: Wsoy.
- Rauste-von Wright, M.1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: Atena / Wsoy.
- Rink, J. 1998. Teaching physical education for learning. Boston: WCB McGraw-Hill.
- Rimpelä, M., Niemi, P. & Vainionmäki, P. 1994. Vuorovaikutus ja lääkärin työ lääketieteen perusopetuksessa. Raportti STAKESin ja TEOn järjestämistä neuvotteluista 30.11.1993 ja 9.2.1994. Aiheita, 21/1994. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Rogers, C. 1970. On becoming a person: A therapists' view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. 1983. Freedom to learn for the 80's. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 2, 99-110.

- Rovio, E. 2002. Joukkueellinen yksilöitä. Toimintatutkimus psyykkisen valmennuksen ohjelman suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista poikien jääkiekkjoukkueessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 133. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Ruokanen, M. 1991. Ydinkohdat. Johdatus kristinuskon ymmärtämiseen. Juva: Wsoy.
- Räsänen, R. 1993. Opettajan etiikkaa etsimässä. Opettajan etiikka-opintojakson kehittäminen toimintatutkimuksena opettajankoulutuksessa. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 12.
- Rönkä, A., Viheräkoski, J., Litsilä, R. & Poikkeus, A-M. 2002. Nuoret ja vanhemmat perhesuhteiden muutoksessa. Teoksessa A. Rönkä ja U. Kinnunen (toim.) Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen. Keuruu: PS-Kustannus, 51-70.
- Rönkä, T. 1989. Kasvattajan kolme oppituntia. Kasvattajien aktivointikurssi. Mannerheimin lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Juva: Wsoy.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteistoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seppälä, R. 1999 Katse kohti vuorovaikutustaitoja. *Didacta varia* 4 (1), 67-77.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 1999. Developing teaching skills in physical education (4<sup>th</sup> ed.). California: Mayfield.
- Skinnari, S. 1999. Ihmisarvon kunnioittamisen ongelma opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. Virta (toim.) Kohtaamisia opettajankoulutuksessa. Näkökulmia opiskelijan ajattelun ja koulutuksen kehittämiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Julkaisusarja B:63, 5-38.
- Smith, R. ja Montello, P. 1992. Investigation of interpersonal management training for educational administrators. *Journal of Educational Research*, 85 (4), 242-245.
- Stake, R. 2000. Case studies. Teoksessa N. Denzin ja Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). California: Sage, 435-454.

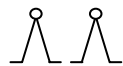
- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Loimaan Kirjapaino.
- Suojanen, U. 2000. [viitattu 20.11.2000] Toimintatutkimuksen sovellusmahdollisuuksia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.com): <URL: <http://metodix.ofw.fi/metodi/ulla/sovellusmahd.htm> >.
- Suomen akatemian tiedote 19.12.2002. Suomen peruskoululaiset nukkuvat taas enemmän. Koulukiusaaminen selvästi vähentynyt.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: Wsoy.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 5-6, 22.vuosikerta, 387-398.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Nuutinen, A., Eteläpelto, A., Kirjonen, J. & Remes, P. 1997. The acquisition of professional expertise – a challenge for educational research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41 (3-4), 475-494.
- Törrönen, J. 2002. Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa M. Kinnunen ja J. Löytty. *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino, 29-49.
- Uusikylä, K & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: Wsoy.
- Vaherva, T. & Ekola J. 1986. Aikuisten opettamisen taito. Radion aikuiskasvatussarjan kolmannen osan oppikirja. Yleisradio/Opetusohjelmat.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 1999. Oppimiskumppanuus kehittämisen tukena. Teoksessa: Marjatta Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Kohti yhteistä oppimista. Kannanottoja koulun kehittämiseen*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 74, 31-54.

- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 74.
- Veijola, S. 2001. Tutkiva kirjoittaminen. Esitys Kirjoitusseminaarissa. Jyväskylän yliopisto. 12.-13.1.2001.
- Vermunt, J. 1996. Metakognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education* 31, 25-50.
- Vuorinen I. 1993. Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Suomen Moreno-instituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.
- Väisänen . P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa: J. Enkenberg, P. Väisänen ja E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34-60.
- Väljjarvi, J. 1992. Opettajan tiedonkäsitys ja koulun käytänteet. Keskustelu koulun kehittämistä. Teoksessa Y. Yrjönsuuri ja R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 125-134.
- Weare, Katherine 2000. Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach. London: Routledge
- Weinstein, C. 1998. "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 4 (2), 153-163.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. Sosiometria muutoksen voimavarana. Juva: WS Bookwell.
- Wiio, O. 1989. Viestinnän perusteet (5. painos). Espoo: Weilin & Göös.
- Öystilä S. 2002. Ongelmakohdat ryhmän ohjaamisessa. Teoksessa E. Poikela (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöä. Tampere: Yliopistopaino, 88-114.

## LIITELUETTELO

LIITE 1 Tutkijaopettajan tausta sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa .....	152
LIITE 2 Konstruktivistisen ja oppimiskeskeisen pedagogiikan peruspiirteet.....	153
LIITE 3 Sosioemotionaalisten taitojen määrittely ja opintojakson sisältö .....	156
LIITE 4 Tutkimuksia ja katsauksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta.....	159
LIITE 5 Opintojakson sisällön ja toiminnan perusteiden esittelykalvo .....	160
LIITE 6 Oppituntien sisällöt ja tavoitteet .....	161
LIITE 7 Ohjeet oppimispäiväkirjan kirjoittamiseksi.....	164
LIITE 8 Opiskelijoille suunnatut alku- ja loppukysely sekä välipalautelomake.....	165
LIITE 9 Opiskelijoiden itsearviointilomake .....	169
LIITE 10 AV-amanuenssin haastattelurunko .....	170
LIITE 11 Opiskelijoiden vastaukset loppukyselyyn.....	171

## LIITE 1 Tutkijaopettajan tausta sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa



v. 1988  
Pariviestinnän ohjaajakoulutus ja kurssien ohjausta pariskunnille



v. 1989  
Kolmen alle 4-vuotiaan lapsen äitinä



v. 1991  
Gordonin perhekoulun ohjaajakoulutus ja kurssien ohjausta vanhemmille ja kasvattajille

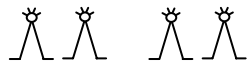
v. 1992 – 1993  
Opinto-ohjaajan tutkinto Jyväskylän yliopistossa



v. 1993 – 1995  
Yläasteen oppilashuoltoryhmän jäsenenä

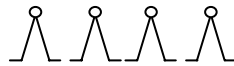


v. 1994  
Gordonin nuorten ihmissuhdetaito-kurssin ohjaajakoulutus ja kurssien ohjausta vuosittain yläasteella ja lukiossa v. 1995 –



v. 1997 –  
Lukion tukioppilastoiminnan kehittäminen Laukaan lukiossa ja tukioppilaiden ohjaus  
Lukion oppilashuoltoryhmän jäsenenä


v. 1998  
NLP-practitioner –koulutus Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa





v. 1997 –  
Gordonin toimivat ihmissuhteet GTI ry:n kouluttajana toimiminen ja ohjaajakoulutusten ohjaus



v. 2002 –  
Gordonin toimiva koulu-ohjaajakoulutus ja opettajien veso-koulutusta

 = aikuinen

 = nuori

 = lapsi



## LIITE 2 Konstruktivistisen ja oppimiskeskeisen pedagogiikan peruspiirteet

*Konstruktivistisen pedagogiikan* ominaispiirteitä on useita. Ensinnäkin uuden tiedon omaksuminen tapahtuu aiempaan liittämällä. Tieto käsitetään suhteellisena. Oppiminen, jota tavoitteet ohjaavat, on oppijan oman toiminnan tulosta. Oppimisessa painottuu ymmärtäminen, mikä edistää tiedon konstruointia. Oppijassa herää omia kysymyksiä, omaa kokeilua ja ongelmanratkaisua. Opettajan rooli muuttuu tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi ja oman tiedonalansa asiantuntijaksi. Itsereflektion kehittyminen ja oppimaan oppiminen on tärkeää. Keskeinen rooli on sosiaalisella vuorovaikutuksella. Oppiminen on myös aina tilannesidonnaista. Myös arvioinnin tulee olla joustavaa ja monipuolista. (Leppilampi & Piekkari 1998, 24; Rauste- von Wright 1997; Tynjälä 2002,61-67.)

*Oppimiskeskeisen pedagogiikan* ensimmäinen periaate korostaa *itseohjautuvaa* oppimista, jonka päämääränä on opiskelijan lisääntyvä itsenäisyys ja yksilöllisyys sekä vastuullisuus omasta oppimisesta. Keinoina tukea itseohjautuvuutta pidetään mm. reflektiivisiä oppimispäiväkirjoja. (Väisänen 2000, 42-43.)

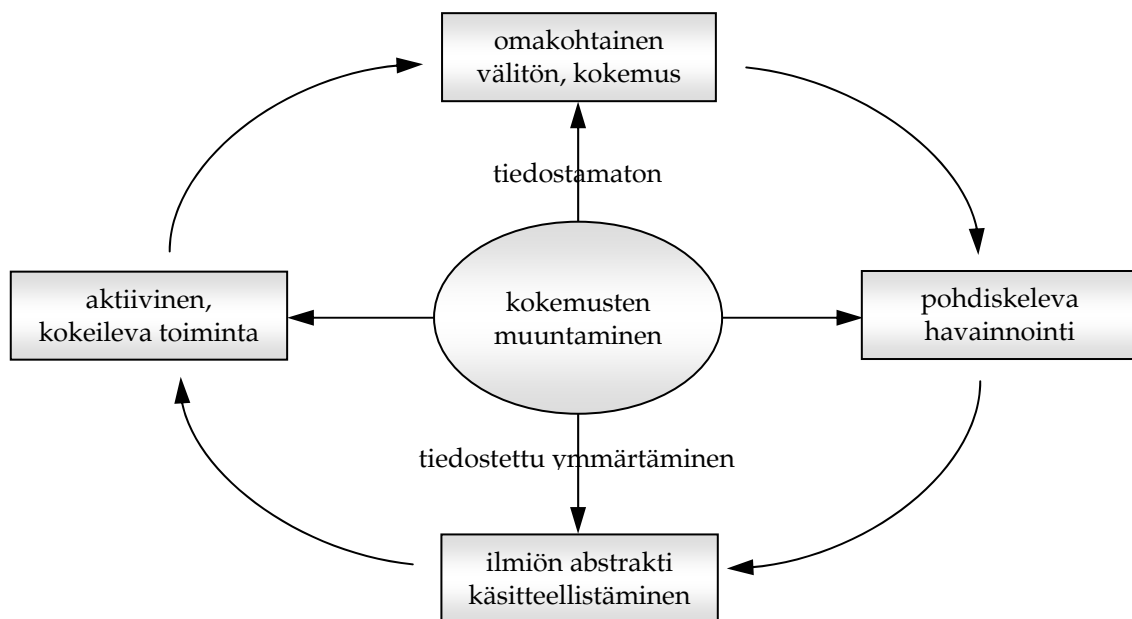
*Kumppanuus* eli opettajan ja opiskelijan subjektiivisuus ja jaettu vastuu opetus-oppimisprosessissa luo pohjaa tiedon tuottamiseen ja luomiseen. Periaate korostaa vapauden ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä sekä opettajien ja opiskelijoiden tasavertaisuutta. Oppiminen on dialogia ja yhteistyötä. Opettajan huolehtiessa oppimismyönteisen ilmapiirin luomisesta laajenee hänen opetustaitonsa oppiaineen hallinnasta erilaisiin vuorovaikutteisiin taitoihin. (Väisänen 2000, 44-45.)

*Kokemuksellinen oppiminen* tuottaa persoonallista oppimista, joka tapahtuu prosessissa. Toiminnan kautta saatuja kokemuksia havainnoidaan ja pohditaan,

jatkuu

## LIITE 2 jatkuu

käsitteellistetään sekä kokeillaan aktiivisesti. Opiskelijan omat kokemukset muodostavat oppimisen kivijalan. Niistä syntyy ”tarttumapinta”, halu oppia uutta. Omaa toimintaa ja ajattelua pohtimalla opiskelijan tietoisuus asiasta ja itsestä lisääntyy. Tällainen reflektio onkin kokemuksellisen oppimisen yksi perusprosessi. Kokemuksen käsitteellistäminen ja testaaminen uudessa tilanteessa nivoo käytännön ja teorian yhteen. Aktiivinen kokeilu on päämäärähakuista sisältäen sekä onnistumisia että epäonnistumisia. (Väisänen 2000; Kolb 1984; Kreber 2001, 218-221; Leppilampi & Piekkari 1998, 24-26.) Seuraavassa kuviossa esitellään Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehämalli.



KUVIO. Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin (1984, 40-43) mukaan (Leppilampi & Piekkari 1998).

Kokemuksellinen oppiminen on persoonaa uudistavaa ja opiskelija voi selkeämmin ymmärtää ongelmiansa syitä ja myös uusia mahdollisuuksia. Tärkeä piirre kokemuksellisessa oppimisessä on sen kokonaisvaltaisuudessa.

jatkuu

## LIITE 2 jatkuu

Opiskelijan tunteet, arvot, motiivit, minäkäsitys ja elämäntilanne tulee ottaa oppimisprosessissa huomioon. Kokemuksellisen oppimisen henki ja periaatteet käyvät yksiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. (Kohonen & Leppiniemi 1994; Kolb1984, ; Sahlberg & Leppilampi 1994, 29-31; Väisänen 2000, 45-46.)

*Oppimisen kontekstuaalisuuden* eli tilannesidonnaisuuden periaate viittaa ongelmaperustaiseen oppimiseen, jossa työelämän haasteista nousevat ongelmat liitetään oppimistehtäviin. Näin oppimistehtävät ovat mielekkäitä ja herättävät opiskelijoissa tarpeen tietää. Niiden ratkaiseminen myös lisää yhteistoiminnallisuutta ja yhteistä pohdintaa. *Vuorovaikutukseen perustuva oppiminen* korostaa henkilöiden välisten suhteiden luomista opetuksessa. Oppiminen tapahtuu yhteisiä kokemuksia ja tietoa sosiaalisesti konstruomalla. Väisänen (2000, 49) mukaan monet tutkijat korostavat sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä muutosten aikaansaamisessa. "Aktiivinen vertaisryhmässä toimiminen ja tiedon jakaminen muiden kanssa on oleellista merkitysten rakentamisen ja ymmärtämisen kannalta".

Oppimiskeskeinen pedagogiikka pyrkii *elinikäiseen oppimiseen*. Opiskelijan on syytä saada koulutuksen aikana tietoa opiskelun jatkamisesta, taitoja ja asenteita jatkaa oppimista ja kehittymistä. Myös *arvioinnin* tulee olla oppimiskeskeistä. Sen tulisi olla jatkuvaa, vuorovaikutuksellista ja tulosten parantamiseen tähtäävää. Keskeistä on oppimisprosessin tarkkailu ja itsearviointi. Arvioinnin tulisi kohdistua opiskelijan tarkoitukselliseen toimintaan luonnollisissa tilanteissa ja hänen niistä muodostamiin merkityksiin. (Väisänen 2000, 49-50.)

### LIITE 3 Sosioemotionaalisten taitojen määrittely ja opintojakson sisältö

#### **Itseilmaisu**

Itseilmaisussa on kysymys sanattomista ja sanallisista viesteistä. Sanaton viestintä (paralingvistiset vihjeet, ilmeet, eleet, asennot) kytkeytyy sanalliseen viestintään ja sen tehtävänä on tukea sanottua. Ymmärrettävä viesti edellyttää tasapainoa sanattoman ja sanallisen viestinnän välillä. (Himberg & Jauhiainen 2000, 84.)

Selkeään sanalliseen viestintään kuuluu omasta puolesta puhumisen taito, joka tulee ilmi minäviesteinä. Minäviestit ovat avointa viestintää siitä, mitä ihminen ajattelee, tuntee ja mitä hän pitää tärkeänä. Minäviestit herättävät usein toisissa arvostusta, hyväksyntää ja yhteistyöhalua. Niiden avulla vähennetään väärinkäsityksiä. Itsensä ilmaiseminen minäviestein jättää toiselle tilaa kertoa omasta kokemuksestaan. (Miller ym. 1979, 38; Gordon 1979; 101-102; Adams 1999, 53, 58.) Itsestä puhuminen kehittää ihmisen itsetuntemusta ja samalla myös auttaa toisen ihmisen lähelle pääsemistä. Omavastuinen puhe rohkaisee vastavuoroiseen syvälliseen ja avoimeen keskusteluun. (Kalliopuska 1995.)

Minäviestit ovat tehokkaita myös silloin kun tahdotaan toisen ihmisen muuttavan ei-toivottua käyttäytymistään. Siksi ne ovat opettajalle oivallinen vuorovaikutusväline. Usein käytetään minäviestien sijaan sinäviestejä, eli tuomitsemista, arviointeja ja analysoimista, jotka saavat toisessa ihmisessä aikaan puolustautumista ja vastustusta, eikä ongelmallinen tilanne muutu. Avoimella minäviesteillä sisältävällä viestinnällä opettaja myös edesauttaa oikeuttaan tulla kuulluksi ja huomioituksi luokkatilanteessa (Gordon 1979, 102; Tirri 1999)

#### **Tunteiden ymmärtäminen ja tunnistaminen**

Yksinkertaisesti määriteltynä tunne on elämyksenä koettu psyykkinen tila. Tunteilla on tärkeä merkitys ihmisen päämäärään suuntautuneen toiminnan ja sosiaalisten suhteiden säätelyssä (Hakkarainen ym 2000, 85). Golemanin (1997, 146) mukaan omien tunteiden hallinta, muiden ihmisten tunteiden käsittely ja empatia ovat perusta, jotka mahdollistavat tehokkaan vuorovaikutuksen ihmisten kesken. Yksi tärkeimmistä sosiaalisista kyvyistä on taito ilmaista omat tunteensa (Goleman 1997, 146; Hall & Hall 1988, 107).

Tunteiden tunnistaminen merkitsee erilaisten vihjeiden avulla tapahtuvaa tunteiden erottamista. Tunteiden nimeäminen puolestaan on tunteiden sanallista kuvaamista. Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen ovat selkeän itseilmaisun ja tarkkaavaisen kuuntelun edellytys. (Kalliopuska 1994, 99.) Tunteet auttavat ihmistä asettamaan asioita tärkeysjärjestykseen (Hakkarainen ym. 2000, 85).

jatkuu

**Kuunteleminen**

Kuuntelun taidot voidaan jaotella kuuntelukäyttäytymiseen ja eläytyvään kuunteluun. Kuuntelukäyttäytymisessä viestin vastaanottaja suuntautuu ja keskittyy viestin lähettäjään, puhujaan. Hän ilmentää kuuntelemistaan non-verbaalisti ilmein, elein ja asennoin sekä sanallisesti äännähdyksin ja pienten kehotusten avulla. Myös hiljaisuus antaa puhujalle tilan itseilmaisuuun. (Adams 1999, 247-249; Geldard 1989; Weare 2000, 90-91.)

Kuuntelukäyttäytymisestä on niin ikään kysymys, kun kuuntelija palauttaa puhujalle tämän viestin asiasisällön sellaisena kuin on sen ymmärtänyt. Toisen sanoja ei toisteta "papukaijamaisesti" vaan keskeiset yksityiskohdat poimien. Tästä taidosta käytetään myös nimitystä kuullun tarkistaminen. (Geldard 1989; Miller ym 1997.)

Ymmärretyksi tulemisen kokemuksen aikaansaamiseksi tarvitaan eläytyvää kuuntelua, jossa heijastetaan puhujan viestin sisältämä tunne tai tarve. Eläytyvästä kuuntelusta käytetään myös nimityksiä aktiivinen kuuntelu, vastaanottava kuuntelu tai peilaaminen. Tällainen kuuntelu auttaa ihmistä selkiyttämään ajatuksiaan ja pääsemään asiassaan ja tunteissaan eteenpäin. Tunteen tai tarpeen heijastaminen on tärkein ohjaamisen ja tukemisen taito. (Hall & Hall 1988; Geldard 1989; Gordon 1979; Kasl, 1999.)

Tunteen heijastamisella tarkoitetaan puhujan viestin sisältämän tunnekokemuksen kuulemista ja sen ääneen palauttamista hänelle. Tunnesanan ääneen sanomalla kuuntelija tarkistaa, onko tulkinnut toisen kokemuksen oikein. Puhuja vahvistaa tai hylkää ilmaisun. Tunteen heijastamisen avulla puhujalle tulee kokemus, että hänen tunteensa ja hänet hyväksytään. Hyväksytyksi tulemisen kokemus vapauttaa puhujaa oman asiansa käsittelyyn niin tunteiden kuin järjenkin tasolla. (Adams 1999; Geldard 1989; Gordon 1979; Kasl 1999; Rönkä 1993; Weare 2000, 89-92.)

## LIITE 3 jatkuu

**Ongelmanratkaisutaidot**

Yksilöiden välistä ristiriitaa, yhteensopimattomuutta, joka voi perustua tarpeiden tai arvojen erilaisuuteen, voidaan ratkaista ongelmanratkaisutaitojen avulla. Niitä on monenlaisia ja yleensä niiden tehokas käyttö edellyttää itseilmaisun ja kuuntelun taitoja (Kalliopuska 1995, 154-155; Weare 2000, 101). Gordon (1979) esittelee molemmat voittavat –menetelmän, jota voidaan soveltaen käyttää niin ihmisten välisissä tarve- kuin arvoriistiriidoissakin. Ongelman ratkaisuprosessi etenee vaiheittain seuraavasti. Ensinnäkin selvitetään käsillä oleva ristiriita ja molempien tarpeet tai toiveet asian suhteen. Aivoriihitekniikkaa apuna käyttäen ideoidaan yhdessä ratkaisuvaihtoehtoja, joista sitten valitaan sopivin. Ratkaisu pannaan käytäntöön ja sen toimivuus tarkastetaan sovittuna ajankohtana.

Arvoriistiriidoissa on kyse arvostusten, henkilökohtaisten mielipiteiden ja elämäntavan erilaisuudesta. Neuvonantajana toimimisen taito on opettajaa näissä tilanteissa auttava taito. Keskeistä on ”hankkia kiinnitys”, käyttää minäviestejä ja eläytyvää kuuntelua sekä malttaa jättää vastuu käyttäytymisen muutoksesta toiselle ihmiselle. (Miller & Zener 1979.)

Ekosysteemisten menetelmien avulla tulkitaan ongelmakäyttäytymistä uudella tavalla ja myös toimitaan eri tavalla kuin ennen. Tilannetta tarkastellaan koko ekosysteemin, esimerkiksi luokan, näkökulmasta. Ekosysteemisiä menetelmiä ovat uudelleenmäärittäminen, motiivin ja vaikutuksen myönteinen konnotointi, oireenmäärittämistekniikka, takaoven käyttö, poikkeuksien etsintä ja takaiskun ennustamisen tekniikka. Ajattelutapa on ratkaisukeskeinen. (Kral 1993, 5-10; Molnar & Lindqvist 1994).

**Auttamistaidot**

Auttamistaidoilla tarkoitetaan eläytyvän kuuntelun ja tutkivien kysymysten käyttöä tilanteissa, jossa toiselle ihmisellä on ongelmia tai ratkaistavia asioita. Auttamistaitoihin liittyy tietämyksen lisääminen koulun oppilashuoltotyöryhmästä ja sen toiminnasta. (Gordon 1979; Kasl 1999, 148-150; Rönkä 1993; Kral 1993)

**Vastuu ja auktoriteetti**

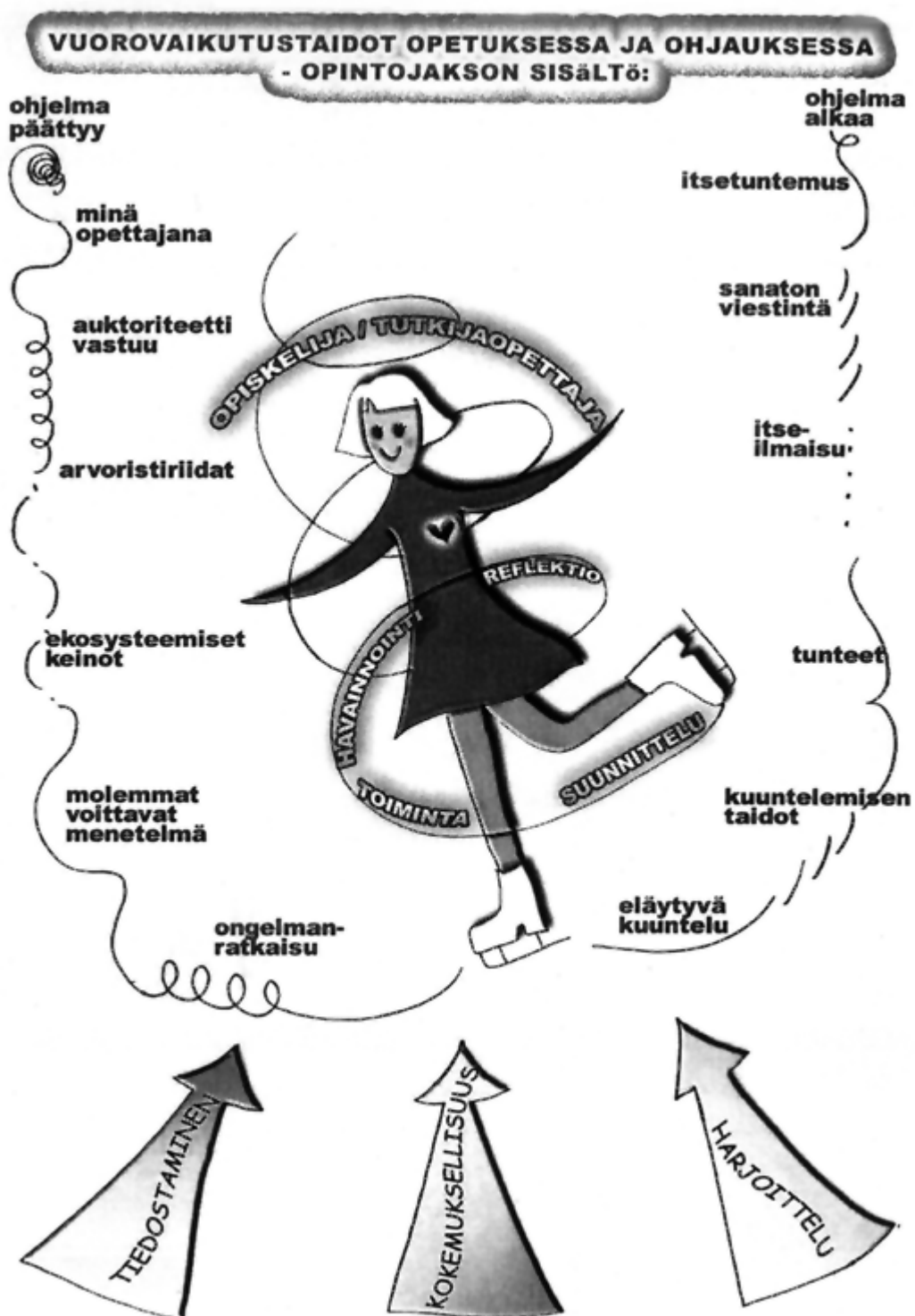
Vastuun portaat on vastuuntunnon kehittämistä edistävä tapa puuttua lasten ja nuorten tekemiin vääryyksiin koulussa. Vastuun portaiden vaiheet ovat myöntäminen, ymmärtäminen, anteeksipyyntö, sovittaminen, lupaaminen ja vastuuntunto. (Ahola & Hirvihulta 2000.) Auktoriteettia pohditaan Sarjalan ajatusten pohjalta (Opettaja 4/2001, 4)

## LIITE 4 Tutkimuksia ja katsauksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta

**Taulukko 1.** Tutkimuksia ja katsauksia sosioemotionaalisten taitojen opetuksesta

Tekijät (vuosi)	Kohderyhmä	Mitä tutkittiin/tarkasteltiin? Aineistot	Mitä opetettiin?	Tulokset
Kennedy, M. (2001)	Lääkäreiden peruskoulutus: kolmannen vuosikurssin opiskelijoita, N=132	Pilottiohjelma opetussuunnitelmasta, jossa vuorovaikutustaitoja integroitiin vastaanotolla tarvittavien taitojen opetukseen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ongelmapohjaiset, lavastetut vastaanottotilanteet</li> <li>- Empatia, tunteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnalliset työtavat ja itsereflektio keskeisiä</li> <li>- Opiskelijat havaitsivat empatian puutetta suhteessaan potilaaseen</li> <li>- Vuorovaikutustaitojen opetus sisällytettävä koko opetussuunnitelmaan</li> </ul>
Kurtz, S., Laidlaw, T., Makoul, G. & Schnabel, G. (2001)	Lääkäreiden peruskoulutus	Vuorovaikutustaitojen opetuksen perusteita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vuorovaikutuksen perustaidot: suora ja epäsuora viestintä, non-verbaalinen viestintä, havaitseminen</li> <li>- Potilasta kunnioitava asenne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taidot tärkeä osa lääkärin perustaitoja</li> <li>- Tulee opettaa sekä taitoja että asenteita</li> <li>- Opetusstrategioita, toiminnallisuus painotuu</li> </ul>
Levy, P. & Usherwood, B. (1992)	Kirjasto- ja informaatio-työntekijät	Tavoitteena löytää sopivia vuorovaikutustaitojen kouluttamisstrategioita Aineisto: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laadullinen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Haastattelut: kirjastotyöntekijät N=11, yritysten koulutuspäälliköt N=12</li> <li>• Osallistuva havainnointi</li> </ul> </li> <li>- Määrällinen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kyselyt N=133, puolet Iso-Britannian kirjastoista</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aktiivinen kuuntelu</li> <li>- Non-verbaalinen viestintä</li> <li>- Jämäkkyystaidot: itseilmaisu ja molemmat voittavat -ratkaisut ristiriitaisissa tilanteissa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Määriteltiin vuorovaikutuksen ydintaidot</li> <li>- Tulee opettaa sekä taitoja että asenteita</li> <li>- Kognitiiviset, affektiiviset ja behavioraaliset opetusmetodit</li> <li>- Osaksi organisaation kokonaisstrategiaa</li> <li>- Arviointivaikeudet</li> </ul>
Rasku-Puttonen, H. (1997)	Opettajan-koulutuslaitoksen opiskelijat	Kokemuksia kahtena vuonna toteutetusta opintokokonaisuudesta nimeltään "Vuorovaikutus opettajan ammatissa"	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itsetuntemus</li> <li>- Opettajan ja oppilaan väliset ristiriitaisuuksien tilanteet</li> <li>- Ryhmytyminen</li> <li>- Koulukiusaaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiminnalliset menetelmät keskeisiä</li> <li>- Opintojakso hyödyllinen tulevan työn kannalta</li> </ul>
Smith, R. & Montello, P. (1992)	Kouluhallinnon ammattilaiset/rehtorit, N=14	Rehtoreiden sosioemotionaalisten taitojen taso ennen ja jälkeen koulutuksen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Toiseen ihmiseen suuntautuminen</li> <li>- Empatia ja kunnioitus</li> <li>- Konkreettinen toiminta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taitojen havaittiin parantuneen</li> <li>- Tulee opettaa sekä taitoja että asenteita</li> <li>- Luotettavuusongelmia</li> </ul>

LIITE 5 Opintojakson sisällön ja toiminnan perusteiden esittelykalvo





## LIITE 6 Oppituntien sisällöt ja tavoitteet

### 1. Tutustuminen sekä kurssin tavoitteet ja toiminta

Tavoite:

- herättää ajattelu vuorovaikutus-asioista
- selvittää kurssin sisältöä ja käytännön järjestelyjä
- aloittaa tutustumista

### 2. Tutustuminen jatkuu

#### Kurssin viitekehys

Tavoite:

- tutustua sekä luoda turvallinen ja oppimista edistävä ilmapiiri
- hahmottaa taitojen käyttötilanteita; kartta/viitekehys

### 3. Itseilmaisu; sanaton ja sanallinen

#### Minäviestit

Tavoite:

- tutustua selkeän viestinnän ensimmäiseen perustekijään eli itseilmaisuun
- saada kuva sanattoman viestinnän eri osista ja kokeilla omaa reviiriä
- kiinnittää huomiota omaan ilmaisutapaan ja harjoitella selkeää viestintää minäviestien avulla

### 4. Tunteet

Tavoite:

- saada kuva tunteiden moninaisuudesta ja ymmärtää tunteita
- tunnistaa erilaisia tunteita itsessä (jäävuoriteoria)
- rohkaistua ilmaisemaan omia tunteita

### 5. Kuunteleminen

Tavoite:

- tutustua toiseen selkeän viestinnän perustekijään eli kuuntelemiseen
- harjoitella minäviestien käyttöä
- harjoitella kuuntelukäyttäytymistä ja kuullun tarkistamista

### 6. Eläytyvä kuuntelu ja myönteiset viestit

Tavoite:

- tiedostaa, mistä eläytyvässä kuuntelussa on kysymys
- yhdistää aiemmin opittua (tunteet ja kuuntelukäyttäytyminen) uuteen vv-taitoon ja harjoitella eläytyvää kuuntelua
- tutustua myönteisen minäviestin rakenteeseen ja lisätä myönteisten viestien käyttöä ryhmässä/ihmissuhteissa

jatkuu

**LIITE 6 jatkuu****7. Ongelmiin tarttuminen**

Tavoite:

- tiedostaa sinä- ja minäviestin ero
- oppia muodostamaan ongelmaan tarttuvia minäviestejä ja harjoitella niiden lähettämistä
- rohkaistua tarttumaan ongelmalliseen käyttäytymiseen rakentavasti

**8. Kuuntelulle vaihtaminen**

Tavoite:

- kerrata opiskeltuja asioita ja tehdä itsearviointia omista vuorovaikutustaidoista sekä antaa pikkupalaute kurssin työtavoista ja sisällöistä
- tunnistaa tunnekuuhu ja sen alla olevia tunteita ja kokemuksia
- harjoitella kuuntelulle vaihtamista

**9. Aikaisempien taitojen harjoittelua****Ristiriidat**

Tavoite:

- harjoitella ongelmaan tarttumisen taitoja ja eläytyvää kuuntelua
- pohtia ristiriitoja, erityisesti tarveristiriitoja

**10. Ristiriidat ja molemmat voittavat –menetelmä**

Tavoite:

- saada kokemus erilaisista tavoista ratkaista ristiriitoja
- tutustua ja harjoitella molemmat voittavat-menetelmää

**11. Arvoristiriidat****Multimediaohjelman esittely**

Tavoite:

- pohtia arvoja ja niiden merkitystä ihmiselle ja ihmissuhteille
- tutustua arvoristiriitojen käsittelytapoihin
- harjoitella hyvänä neuvonantajana toimimista
- Tommin tavoitteet

**12. Luovia ongelmanratkaisumenetelmiä**

Tavoite:

- tutustua ratkaisukeskeisiin ja ekosysteemiin ongelmanratkaisumenetelmiin ja arvioida niiden soveltuvuutta omaan käyttöön
- tutustua yhteistoiminnallisen oppimisen palapelimenetelmään

jatkuu

**13. Auttamistaidot**

Tavoite:

- saada kokemus toimivista tavoista auttaa toista ihmistä
- harjoitella eläytyvää kuuntelua
- tiedostaa erilaisten verkostojen mahdollisuus ja olemassaolo oppilaan auttamiseksi

**14. Minä opettajana; auktoriteetti, vastuun portaat**

Tavoite:

- tutustua Vastuun portaat-menetelmään
- pohtia auktoriteetin käsitettä
- tehdä yhteenveto huoneentaulun muodossa siitä, millainen opettaja haluaisi tulevaisuudessa olla; teesit itselle

**15. Taitojen ja opintojakson arviointia****Kurssin päättäminen**

Tavoite:

- suorittaa itsearviointia omasta oppimisesta
- tarkastella opintojakson toimivuutta ja antaa siitä palautetta
- hyvästellä ryhmä ja antaa myönteistä palautetta ja tukea yksilöille

## LIITE 7 Ohjeet oppimispäiväkirjan kirjoittamiseksi

### OPPIMISPÄIVÄKIRJA – kirjoitusohjeita

Oppimispäiväkirja on opetuksen pohjalta kirjoitettu pohdiskeleva kirjoitelma. Siinä työstitään omakohtaisesti opetuksen, keskustelujen, harjoitusten ja tekstien herättämiä ajatuksia, tunteita ja ongelmia. Tavanomaiseen tenttivastaukseen verrattuna päiväkirja on pohditumpi ja laajempi.

Päiväkirjassa voit siis esittää omia käsityksiäsi, väitteitäsi ja näkemyksiäsi. Tärkeää on kuitenkin perustella niitä ja kirjata ajatukset selkeästi. Kirjaa ylös myös tunteitasi ja kokemuksiäsi. Kirjoittaessasi joudut tekemään koko ajan valintoja: kaikkia kurssilla käsiteltyjä asioita ei tarvitse käydä läpi. Päiväkirja ei ole kurssin kulun kuvaus eikä referaatti. Jokin teema synnyttää ehkä enemmän ajatuksia ja pohdintaa kuin jokin toinen. Voit keskittyä tiettyihin opintokertoihin tai jäsentää kurssista itsellesi synteesin. Kerro kuitenkin tekemistäsi valinnoista ja perustelee, miten olet niihin päätenyt.

Päiväkirjassa voit käyttää myös käsitekarttoja, kuvia, lehtileikkeitä, siteerauksia kaunokirjallisuudesta jne. Päiväkirjan muoto on vapaa: se voi edetä ”päiväkirjamaisesti” tai teemoittain enemmän esseeseen kaltaisena. Sen pituus määräytyy näiden seikkojen perusteella. Päiväkirjakin on hyvä otsikoida. Kirjoita tekstisi koneella.

Valmista luettelo asioista, joita päiväkirjassa aina pitäisi käsitellä ei siis ole. Tässä kuitenkin vielä muutamia ehdotuksia:

- Mitä odotuksia sinulla oli kurssille tullessasi?
- Mitä odotuksia edellinen kerta herätti seuraavaa varten?
- Millaisia ajatuksia opetuskerta sinussa herätti?
- Mikä oli keskeisintä, mikä oli päivän tärkein anti?
- Millaisia vastaväitteitä sinulla heräsi? Miksi?
- Mikä meni täysin yli ymmärryksen? Miksi?
- Miten voit soveltaa opetuksessa käsiteltyjä ajatuksia omaan elämääsi tai johonkin sinua kiinnostavaan asiaan tai ilmiöön?
- Miten asiat yhdistyvät aikaisemmin oppimaasi, lukemaasi, kuulemaasi?

**TYÖSKENTELYN ILOA!**

## LIITE 8 Opiskelijoille suunnatut alku- ja loppukyselyt sekä välipalaute

Nimi: \_\_\_\_\_

### ALKUKYSELY

Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa - opintojakso

1. Mitä ymmärrät vuorovaikutustaidoilla? Miten määrittelisit vuorovaikutustaidot?  
Mistä on kysymys?

2. Ympyröi seuraavasta mielipidettäsi vastaava numero asteikolta 1-5  
(1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä). Vv-aidot= vuorovaikutustaidot.

	Täysin eri mieltä			Täysin samaa mieltä	
	1	2	3	4	5
Vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä liikunnanopettajan työssä.	1	2	3	4	5
Vv-aidot ovat osa ihmisen luonnetta ja niitä on vaikea oppia	1	2	3	4	5
Minusta on vastenmielistä pohtia ihmissuhteisiin liittyviä asioita.	1	2	3	4	5
Olen kiinnostunut kehittämään vv-taitojani.	1	2	3	4	5
Olen enemmän kiinnostunut asioista kuin ihmisistä.	1	2	3	4	5
Vv-kurssi on tarpeellinen liikunnanopettajiksi opiskeleville.	1	2	3	4	5
Vv-taitoja voi oppia vain luonnollisissa tilanteissa jokapäiväisessä elämässä.	1	2	3	4	5
Minua ei kiinnosta miettiä ihmissuhdeasioita.	1	2	3	4	5
Voin kehittää vv-taitojani harjoitusten avulla.	1	2	3	4	5

3. Millaisia toiveita ja odotuksia sinulla on vv-aidot -opintojaksolle?

4. Mitä asioita / oppisisältöjä toivoisit kurssilla käsiteltävän?

5. Mitä toiveita sinulla on työtapojen ja käytettävien opetusmenetelmien suhteen?

6. Millaisia kokemuksia sinulla on opetus/ohjaustilanteista vuorovaikutuksen näkökulmasta? Mikä meni hyvin, mikä tuotti vaikeuksia, mikä olisi ehkä auttanut...?

jatkuu

## LIITE 8 jatkuu

Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa (LPE221)  
Kevät 2001

**Palautteeni/arviointia kurssista:**

Olen	1. Mies	Ryhmäni	1. (U)
	2. Nainen		2. (T)
			3. (U)
			4. (U)
			5. (T)

MITÄ MIELTÄ OLET KURSSIN:

1. Vastaavuudesta omiin toiveisiisi ja odotuksiisi? Toteutuivatko toiveesi?  
Huomioitiinko toiveesi?

---



---



---

2. Opintojakson sisällöstä ja käsitellyistä aiheista?

---



---



---

3. Käytetyistä työtavoista ja opetusmenetelmistä?  
-Toimivuus, vaikutukset oppimiseen, yksi/monipuolisuus...

---



---



---

4. Ajoittumisesta opintojesi tähän vaiheeseen?

---



---



---

5. Suorittamistavasta: läsnäolo+oppimispäiväkirja+opiskelutehtävät?

---



---



---

jatkuu

## LIITE 8 jatkuu

6. Oppituntien jaksottumisesta; 2 t viikossa, 4-6 t viikossa?  
Mikä mielestäsi toivottavin jaksotus?

---

---

---

7. Ryhmästä; koko, vapaasti valittu/liikeopin ryhmä...?

---

---

---

8. Jaetusta materiaalista?

---

---

---

9. Opettajan ja opiskelijoiden välisestä yhteistyöstä?

---

---

---

10. Mitä opit vuorovaikutustaito-kurssilla?

---

---

---

11. Kehittämisehdotuksiasi kurssille ja vuorovaikutustaitojen opetukseen liikunnanopettajakoulutuksessa?

---

---

---

12. Muuta, mitä haluat sanoa?

---

---

---

Kiitos vaivannäöstäsi!

jatkuu

**Välipalautteeni vv-kurssista:**

1. Olen pitänyt...
2. En ole pitänyt... Parannusehdotukseni...
3. Mielenpiteeni kurssin sisällöistä...
4. Mielenpiteeni käytetyistä työtavoista...
5. Ajatuksiani ohjaajan toiminnasta...
6. Muuta mitä haluan sanoa...



## LIITE 9 Opiskelijoiden itsearviointilomake

Nimi: \_\_\_\_\_

### Itsearviointi

Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa (LPE221)  
kevät 2001

Vv-taito	vaatii paljon harjoitusta			osaan taidon hyvin	
Omasta puolesta puhuminen, minäviestit	1	2	3	4	5
Kuuntelukäyttäytyminen	1	2	3	4	5
Eläytyvän kuuntelun käyttö	1	2	3	4	5
Myönteisten minäviestien käyttö	1	2	3	4	5
Omien tunteiden ilmaiseminen	1	2	3	4	5
Ongelmaan tarttuvan minäviestin käyttö	1	2	3	4	5
Sinäviestien välttäminen	1	2	3	4	5
Tunnekuohon kuunteleminen	1	2	3	4	5
Molemmat voittavat-menetelmän käyttö	1	2	3	4	5
Arvoristiriitojen ratkaiseminen	1	2	3	4	5
Ekosysteemiset menetelmät	1	2	3	4	5
Kompastuskivien välttäminen	1	2	3	4	5
Vastuun portaat-menetelmä	1	2	3	4	5

**Taito, johon erityisesti haluan panostaa ja jonka haluan kehittyvän lähitulevaisuudessa:**

**Toteuttamissuunnitelma itselleni:**

**LIITE 10 AV-amanuenssin haastattelurunko**

Teemat:

**MITEN OPETUSSUNNITELMA TOIMI?****1. teema: Miten opiskelijan vv-taitoja kehitettiin/harjaannutettiin?**

- Sisällöt (minäviestit, kuunteleminen, ongelmien ratkaisu)
- Opetusmenetelmät (kokemukselliset (harjoittelu), teoriaosuudet, opetuskeskustelut, ryhmäyttävät harjoitukset)

**2. teema: Miten opiskelijat asennoituivat ja oppivat?**

- Havainnot opiskelijoiden asenteesta opiskeltavaan asiaan ja taitojen käyttöön
- Vv-taitojen oppiminen

**3. teema: Ryhmä**

- Havainnot ryhmän toimimisesta
- Koko
- Ilmapiiri

**4. teema: Opiskelijoiden ja opettajan välinen suhde**

- Opettajan rooli
- Opiskelijoiden ja opettajan välinen vuorovaikutus
- Vaikutukset oppimiseen

**5. teema: Opintojakso opettajankoulutuksessa**

- Merkitys
- Kehittäminen

**6. teema: Tunnelmia, muuta tärkeää**

## LIITE 11 Opiskelijoiden vastaukset loppukyselyyn

MITÄ MIELTÄ OLET KURSSIN:

**Vastaavuudesta omiin toiveisiisi ja odotuksiisi? Toteutuivatko toiveesi?**

<b>Huomioitiinko toiveesi?</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Kurssi vastasi odotuksia ja ylitti ne reilusti; "ylitti kaikki odotukset", "vastasi tuplasti odotuksiini ja toiveisiini"	13	7	20
Toiveet toteutuivat ja opiskelijoiden toiveita huomioitiin; "uusia asioita käsiteltiin useamman kerran, jos jollakin ryhmässä siihen tarvetta", "äänen sai kuuluville, jos oli jotain sydämellä", "ryhmän toiveita huomioitiin".	6	5	11
Kurssi käytännönläheinen, tarpeellinen ja antoi työvälineitä kouluun ja elämään; "sain irti itselleni paljon", "oli mulle sitä, mitä tarvitsen ja mitä koen, että tarvitaan opettajuuteen kasvuun".	5	9	14
Ei odotuksia, olen tyytyväinen saamaani	2	-	2

**Opintojakson sisällöstä ja käsitellyistä aiheista?**

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Sisältö monipuolinen, kattava ja laaja	11	5	16
Aiheet hyviä, tärkeitä, käytännönläheisiä, mielenkiintoisia ja hyödyllisiä	11	6	17
Uutta tietoa, asioita ja teorioita	2	2	4
Ajatuksia herättävää; "ajatuksia liikkeellepaneva, "herätti mielenkiinnon opiskella lisää tulevaisuudessa".	2	2	4
Alussa helppoja, monta aihetta ja sisäistäminen vie aikaa, lopussa aikaa vähän	2	2	4

**Käytetyistä työtavoista ja opetusmenetelmistä?**

<b>Toimivuus, vaikutukset oppimiseen, yksi/monipuolisuus...</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Työtavat ja opetusmenetelmät monipuolisia ja toimivia; "yksi kurssin vahvuuksista", "meheviä, yllättäviä, piristäviä, kannustavia".	14	8	22
Tekemällä on oppinut, käytännön harjoittelu; "kiva, kun paljon harjoituksia, jää paremmin mieleen", "harjoitukset pienryhmissä auttaa parhaiten taitojen oppimisessa, kun pääsee kokeilemaan käytännössä".	11	4	15
Keskustelut ja demonstraatiot opettavaisia ja selventäviä.	4	2	6
Teoria ja käytäntö sopivassa suhteessa ja toisiinsa linkittyen.	3	1	4
Harjoituksissa rooliin orientoitumisessa ja eläytymisessä vaikeuksia; "joskus vaikea eläytyä parin kanssa, ei aitoa kokemusta, "jos ei jaksanut heittäytyä rooliin, ei homma toiminut".	3	1	4
Omaa ajattelua aktivoivia	-	1	1
Kotitehtävät ja päiväkirja stressasivat	-	1	1

jatkuu

## LIITE 11 jatkuu

<b>Ajoittumisesta opintojesi tähän vaiheeseen?</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Ajoitus hyvä, sopiva ajatellen ensi vuoden päättöharjoittelua, "ajankohta ehdoton – tärkeitä taitoja opetusharjoittelussa".	10	8	18
Olisi voinut olla jo aikaisemmin, "jo 2. vuonna, koska kolmosella menemme jo kouluihin", "olisi voinut olla jo aiemmin ja preppaus ennen päättöä", "olisi voinut olla jo aiemmin, mutta en tiedä olisivatko kolahtaneet samalla tavalla kuin nyt".	6	5	11
Vv-opetusta läpi koulutuksen, "vastaavia kursseja pitäisi olla mahdollisuus valita joka vuosi, että voisi kehittää kunnolla itseään, "näitä taitoja olisi tärkeää harjoitella ja tiedostaa ensimmäisestä vuodesta alkaen".	3	2	5
On hyvä, että on jo vähän kokemuksia opettajana olost, "nyt oli jo vähän kokemuksia käytännön työstä ja voi pohtia vv-taitojen tarpeellisuutta ja hyötyjä ja käyttötapoja".	3	1	4
Kurssin ajoituksella ei ole väliä, koska itsellä on jo koulutusta ja työkokemusta	1	-	1

<b>Suorittamistavasta: läsnäolo+ oppimispäiväkirja+opiskelutehtävät</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Suoritustapa hyvä; "suoritustapa kurssin tavoitteita tukeva", "Toimii! En tosin ole päiväkirjajaihmissä, mutta saihan siihen valita aiheet ja tyylin itse", "suoritustavat opettavia ja toimivia".	7	7	14
Työmäärä ja opintoviikko eivät vastaa toisiaan; "1 ov ei oikein balanssissa työmäärän suhteen, vaikei sitä ensimmäisenä tuijotakaan", paljon työtä - paljon oppimista, mutta 1 ov liian vähän"	6	6	12
Hyvä, että ryhmä säilyi samana eikä korvausta toisissa ryhmissä sallittu.	3	-	3
Läsnäolopakko tarpeellinen ja perusteltu, vaikei helppoa.	6	3	9
Korvaaminen joustavaa	3	1	4
Pohtiminen ja ajattelu tärkeää	7	2	9
Päiväkirja raskas	2	3	5
Korvausmahdollisuutta toisissa ryhmissä kaivattiin	2	-	2

jatkuu

## LIITE 11 jatkuu

**Oppituntien jaksottumisesta; 2 t viikossa, 4-6 t viikossa?****Mikä mielestäsi toivottavin jaksotus?**

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
4 h / viikko "intensiivisyys tärkeää", "silloin ryhmä pysyy yhtenäisenä ja ryhmähenki paranee", "tuntuma asioihin pysyy koko kurssin ajan".	11	5	16
2h/vko "jos enemmän ei ehtisi omaksua kunnolla", "ehtii ajatella ja kokeilla harjoiteltuja asioita", "hyvä että ehtii sisäistää asian ja kiva kurssi jatkuu kauemmin".	4	1	5
2-4h/vko "jos asiaa tulee liian tiheästi ei sitä ehdi ajatella kunnolla ja kokonaisuus jää epäselväksi", "silloin tiiviimpää kun enemmän harjoitusta vaativa asia", "säännöllisyys tärkeä, mutta ei liian suuria annoksia kerralla.	4	3	7
4-6h/vko	-	2	2
Jaksotus hyvä	-	1	1
Joka viikko tunteja, tyhjät viikot pois	-	1	1

**Ryhmästä; koko, vapaasti valittu/liikeopin ryhmä...?**

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Vapaasti valittu ryhmä "porukan sekoittaminen lisää vuorovaikutusta koko kurssin keskuudessa. Tuntemattomien kanssa ei tarvitse käyttäytyä niin kuin muut odottavat minun käyttäytyvän".	15	7	22
Tuttu liikeopin ryhmä olisi voinut olla parempi	3	2	5
Koko sopiva, paras koko 10-12	14	10	24
"Meillä oli loistava ryhmä	-	2	2

**Jaetusta materiaalista?**

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Materiaali hyvää, kattavaa, tiivistettyä, monipuolista, ytimekästä ja hyödyllistä.	18	12	30
Värikästä; "värit piristivät".	3	4	7
Hyötyä jatkossakin; "tulee taatusti luettua", "niistä varmasti hyötyä jatkossa".	6	2	8
Muistilista harjoituksista hyvä.	3	-	3

jatkuu

## LIITE 11 jatkuu

<b>Opettajan ja opiskelijoiden välisestä yhteistyöstä?</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Yhteistyö toimivaa, sujui hyvin, vastavuoroista, joustavaa, lämmintä; "voisiko se enää parempaa olla!?", "toimiva suhde tälle kurssille".	12	9	21
Opettaja helposti lähestyttävä, saman tason kohtaamista, roolit hävisivät.	4	3	7
Ryhmän ilmapiiri luottavainen, rento, avoin, yhdessä tekemisen meininki, sai sanoa omia mielipiteitä; "helpotti oppimista, kun sai todella olla "kokonaisena" mukana".	6	3	9
Opettaja kuunteli, oli avoin ehdotuksille, pyrittiin yhteiseen ratkaisuun, osaava ja asiantunteva.	6	1	7
Parhaiten opiskelijoiden kesken toimittiin pienryhmissä	1	-	1
yhteistyö jäi aika vähäiseksi	1	-	1
ryhmä ei lähtenyt opettajan ehdotuksiin, yleistä aktiivisuutta olisi voitu parantaa	1	-	1

<b>Mitä opit vuorovaikutustaito-kurssilla?</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>yht.</b>
Opin elämää, ihmisenä olemista, rohkeutta olla oma itsensä; "Löysin tavan kasvaa ihmisenä. Näillä eväillä voin tulla enemmän omaksi itsekseni.", "elämää ja elämässä tärkeitä taitoja ihmisten kesken", "luottamaan omiin taitoihini"	8	2	10
Kuuntelemaan itseäni ja muita, eläytyvä kuuntelu	7	2	9
Rohkeutta ja keinoja ilmaista itseä; "rohkeutta puuttua minäviestein tilanteisiin, joissa koen jääväni alakynteen", "tärkeää ilmaista itseään ja tuntemuksiaan, niin voi auttaa asioiden edistymisessä", "kiinnittämään huomiota siihen, mitä suustani päästän".	7	1	8
Ongelmanratkaisukeinoja, uutta tapaa suhtautua ongelmiin	7	1	8
Paljon uusia taitoja ihmissuhteisiin koulussa ja muualla.	5	7	12
Opettajuutta	2	1	3
On vielä paljon opittavaa	-	2	2
Ryhmähengen tärkeyttä	1	-	1
Lastenkasvatusvinkkejä	-	1	1

jatkuu

## LIITE 11 jatkuu

**Kehittämisehdotuksiasi kurssille ja vuorovaikutustaitojen opetukseen liikunnanopettajakoulutuksessa?**

	N	M	yht.
Enemmän vv-taitoja koulutukseen, jatkumo koulutuksen alusta loppuun, jatkokursseja; " vv-taitoja tulisi olla opinnoissa enemmän ja jatkuvana opintojen alusta saakka liikeopin tapaan".	6	4	10
Kurssi pakolliseksi ja pidemmäksi; "pidempi kurssi, jotta vielä enemmän aikaa harjoitella taitoja ja paneutua".	8	-	8
Liikunnan omille opettajille vv-taitokoulutusta.	3	1	4
Kurssi hyvä tällaisenaan	2	-	2
Itsetuntemusta ja omaa filosofista ajattelua lisää	1	1	2
Monipuolisia oppimisympäristöjä, roolileikkien käyttöä voi harkita, cd-romppuun lisää aikaa, opintoviikkojen tarkistus.	2	2	4
Tyhjä/en ehtinyt/en keksinyt	3	3	6

**Muuta, mitä haluat sanoa?**

	N	M	yht.
Kurssi tärkeä, loistava, kiva, hyödyllinen, antoisa, mukava ja opintojen paras; "vaatimattomasti: liikunnanohjaaja pohjalta tänne tulleen tähän astisten opintojeni paras", "hieno, ajatuksia ja elämää muuttava kurssi", "mukava ja tärkeä kurssi. Olen kehnunut muillekin".	9	4	13
2 opintoviikkoa kurssista; "paljon on tehtävää – kaikki toki tarpeellista, mutta nyt 1 ov kovin vähän".	2	3	5
Todellisia välineitä koulutyöhön, käytännönläheisyys ja kokemus	3	2	5
Lisää opetusta, aika loppui kesken	2	1	3
Kiitos!	5	5	10