

**”TÄYDELLÄ SYDÄMELLÄ” –  
LIKUNNAN AINEENOPETTAJAOPISKELIJOIDEN  
VUOROVAIKUTUSVALMIUDET OPETUSHARJOITTELUSSA**

**Heini Salonen**

Liikuntapedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Kevät 2009  
Liikuntatieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Salonen, H. 2009. ”Täydellä sydämellä” – liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet opetusharjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 122 s.

Tutkimuksessa tarkasteltiin liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksia opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan opetusharjoitteluvuoden lopussa. Tutkimuksen aineisto muodostui keväällä 2005 opetusharjoittelua ohjaaville opettajille (n = 13) tehdystä kyselystä ja neljälle liikunnanopiskelijalle tehdystä ryhmähaastattelusta. Tutkimustehtävinä oli selvittää, millaisia ovat liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet ja valmiudet kohdata ongelmatilanteita sekä millainen yhteys vuorovaikutuskoulutuksella on opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksiin. Tutkimus liittyy Ulla Klemolan väitöskirjatutkimukseen, joka käsittelee liikunnanopettajiksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen oppimista.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineiston ohjaavien opettajien kysely analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Opiskelijoiden ryhmähaastattelu puolestaan analysoitiin käyttäen Eskolan (2001) vaiheittain etenevää analyysia.

Tutkimuksessa liikunnanopiskelijoiden luonteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvinä vahvuuksina esiintyivät luontevuus, avoimuus ja rohkeus. Ohjaavat opettajat pitivät opiskelijoiden vuorovaikutuksellisia vahvuksina selkeää itseilmaisua, kuuntelun taitoja ja keskustelua. Lisäksi opiskelijoiden kertomuksissa heidän vahvuksinaan esiintyivät positiivisen palautteen antaminen ja molemmat voittavat -menetelmä. Samalla ohjaavat opettajat olivat kuitenkin myös huolissaan opiskelijoiden yksipuolisesta vuorovaikutuksesta ja kyvystä huomioida yksittäisiä oppilaita. Opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen todettiin vaihtelevan opiskelijan mukaan.

Opiskelijoiden keskeisimpänä kehityskohtena esille nousi ongelmatilanteissa toimiminen. Ohjaavat opettajat olivat huolissaan opiskelijoiden kyvystä kohdata ongelmatilanteita sekä kokivat opiskelijoilta puuttuvan rohkeutta puuttua ongelmallisiin tilanteisiin. Opiskelijat kokivat ongelmallisena oppilaan aktiivisesti tai passiivisesti tuntia häiritsevän käytöksen sekä kontaktin puuttumisen oppilaaseen. Opiskelijoiden toimintaa ongelmatilanteissa vaikeuttivat omaan opetukseen keskittyminen ja siitä seuraava kiireen tuntu, tilanteen yllättävyys, tilanteen herättämät voimakkaat tunteet, tilanneherkkyyden puuttuminen sekä opetusharjoittelun olosuhteet.

Vuorovaikutuskoulutus näytti olevan myönteisesti yhteydessä opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksiin lisäämällä opiskelijoiden tietoisuutta vuorovaikutustaidoista. Vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi opiskelijoilla kuitenkin oli kesken. Opiskelijat kokivat vuorovaikutuksen tärkeäksi osaksi opettajuuttaan. Opiskelijoiden toiminnassa ja puheissa korostuivat pyrkimys positiivisuuteen, välittävään opettaja-oppilassuhteeseen sekä pedagogisen auktoriteetin kaltaiseen auktoriteettisuhteeseen.

Avainsanat: opettajankoulutus, opetusharjoittelu, liikuntakasvatus, opiskelijat, vuorovaikutus, sosiaaliset taidot, opettaja-oppilassuhde

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO .....	5
2	TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT .....	8
2.1	Tunnetaidot .....	9
2.2	Vuorovaikutustaidot .....	12
2.2.1	Kuuntelun taidot .....	13
2.2.2	Selkeä itseilmaisua .....	15
2.2.3	Ongelmanratkaisutaidot .....	17
2.3	Vuorovaikutustaidot liikunnanopettajien koulutuksessa .....	18
2.4	Tutkimuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä .....	19
3	OPETTAJAKSI KEHITYMINEN .....	24
3.1	Opettajaksi kasvamisen moniulotteisuus .....	24
3.2	Reflektio opettajaksi kehittämisessä .....	27
3.3	Opettajaksi kehittymisen malleja ja teorioita .....	28
4	OPETTAJA-OPPILASSUHDE .....	33
4.1	Opettaja-oppilassuhteen tarkastelua .....	33
4.2	Välittäminen opettaja-oppilassuhteen perustana .....	35
4.3	Opettajan auktoriteetti .....	36
5	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	39
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	40
6.1	Laadullinen tapaustutkimus .....	40
6.2	Tutkimuksen aineisto .....	40
6.3	Tutkimuksen filosofinen tausta .....	42
6.4	Esiymmärrykseni .....	43
6.5	Aineiston käsittely .....	45

7	LIKUNNANOPISKELIJOIDEN VUOROVAIKUTUKSELLISET	
	VAHVUUDET .....	51
	7.1 Ohjaavien opettajien näkemyksiä.....	51
	7.2 Opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia .....	54
8	ONGELMATILANTEIDEN KOHTAAMINEN LIKUNNANOPISKELIJOIDEN	
	KESKEISIN KEHITYSKOHDE .....	58
	8.1 Ohjaavat opettajat ovat huolissaan opiskelijoiden kyvystä kohdata	
	ongelmatilanteita .....	58
	8.2 Opiskelijat tuntevat ongelmatilanteissa keinottomuutta ja onnistumisen	
	kokemuksia .....	60
	8.2.1 Omaan opetukseen keskittyminen vaikeuttaa vuorovaikutusta .....	65
	8.2.2 Yllättävät tilanteet ja tunteet haastavat opiskelijan .....	66
	8.2.3 Tilanneherkkyys hukassa.....	68
	8.2.4 Opetusharjoittelu asettaa omat haasteensa vuorovaikutukselle .....	68
9	VUOROVAIKUTUSTAITOJEN TIEDOSTAMINEN JA TÄRKEYS .....	73
	9.1 Ohjaavat opettajat ovat havainneet vuorovaikutusvalmiuksien parantuneen .....	73
	9.2 Tiedostaminen lisää opiskelijoilla vuorovaikutustaitojen tärkeäksi	
	kokemista .....	74
	9.2.1 Koulutus lisää tietoisuutta vuorovaikutustaidoista.....	74
	9.2.2 Vuorovaikutustaidot tärkeä osa omaa opettajuutta .....	79
10	POHDINTA.....	87
	10.1 Arvio tutkimusprosessista.....	88
	10.2 Tutkimustulosten yhteenveto ja pohdinta .....	92
	LÄHTEET .....	102
	LIITE 1 Vuorovaikutustaidot .....	113
	LIITE 2 Ohjaavien opettajien kysely .....	116
	LIITE 3 Liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelun kysymykset.....	119
	LIITE 4 Ohjaavien opettajien kyselyn teemat.....	121
	LIITE 5 Liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelun teemat.....	122

## 1 JOHDANTO

Opettajan työn ydintä on vuorovaikutus kaikkien kouluyhteisössä toimivien kanssa. Opettajan työssä on kyse sosiaalisten suhteiden rakentamisesta ennen kaikkea oppilaisiin, mutta myös kollegoihin, vanhempiin ja muihin kasvatuksen kentän ”pelaajiin”. Opettajan työn vaikuttavuus perustuu siihen, kuinka hyvin opettaja onnistuu ”pelinrakentajana” tällä kentällä. Opettajan pelikenttä muuttuu jatkuvasti, koska muutokset oppilaiden ja heidän vanhempiensa elämässä heijastuvat vääjäämättä kouluun. Vuorovaikutteisuudesta johtuen opettajan työ on parhaimmillaan uusia mahdollisuuksia avaavaa ja voimaannuttavaa, mutta myös henkisesti kuormittavaa. (Välijärvi 2007.)

Kiviniemen (2000) tutkimuksessa opettajat toivat esiin huolensa levottomuuden ja häiriökäyttäytymisen lisääntymisestä kouluissa viime vuosien aikana. Erityisesti yläkoulussa opettajat kohtaavat yhä enemmän ongelmallista häiriökäyttäytymistä, oppilaiden lisääntyneitä levottomuutta ja rauhattomuutta, jolloin suuri osa ajasta voi mennä opetuksen sijasta kasvatuksellisiin tehtäviin. Esimerkiksi ongelmalliset kotiolot voivat heijastua oppilaan käytökseen. (Kiviniemi 2000, 126, 133, 173–174.) Atjonen (2004a) toteaa vanhemmuuden väsyttäessä, opettajan saattavan olla ainoa turvallinen aikuinen, joka kuulee ja kuuntelee.

Ihmissuhdetaidot korostuvatkin kasvattajan työssä aikaisempaa enemmän (Heikinaro-Johansson 2005). Opettajat ja opettajaopiskelijat ovat kuitenkin kokeneet, ettei opettajankoulutuksessa keskitytä tarpeeksi vuorovaikutukseen, ristiriitatilanteiden kohtaamiseen tai opettajantyön aiheuttamiin tunteisiin (Kiviniemi 2000, 50, 150–151; Kontoniemi 2003, 122, 156; Laine 2004, 179, 247).

Tutkimukseni keskeisenä tarkoituksena on laadullisen tapaustutkimuksen avulla tarkastella liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksia opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan opetusharjoitteluvuoden lopussa. Millaisina liikunnanopiskelijat kokevat omat vuorovaikutusvalmiutensa ja valmiutensa kohdata opetustyön ongelmallisia tilanteita? Entä millaisiksi opiskelijoiden opetusharjoittelua ohjaavat opettajat arvioivat liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet?

Tämänkaltaisia tutkimuksia aikuisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta on vähän (Klemola 2007). Klemola (2003; 2007), Klemola ja Heikinaro-Johansson (2006), Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen ja Rovio (2004) sekä Virta (2004) ovat tutkineet tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Tämän tutkimuksen asetelma suhteessa näihin tutkimuksiin on erilainen tarkastellessani sekä ohjaavien opettajien näkemyksiä että opiskelijoiden kokemuksia liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista rinnakkain.

Lisäksi tarkastelen tutkimuksessani, millaisena liikunnanopiskelijat näkevät heidän ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen. Jokelan ja Kauhajoen surullisia kouluampumisia seuranneet keskustelut lasten ja nuorten pahoinvoinnista, syrjäytymisestä ja koulukiusaamisesta ovat saaneet tämänkaltaisen kysymyksen tuntumaan entistäkin tärkeämmältä. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on tärkeä ilman huolia ja murheitakin. Stakesin kouluterveyskyselyssä, vuosina 2007 ja 2008, perusopetuksen 8. ja 9. luokan oppilaista sekä lukion 1. ja 2. vuosikurssin opiskelijoista 64 % koki, että opettajat eivät ole kiinnostuneita siitä, mitä heille kuuluu (Stakes 2007; 2008). Harjunen (2002) toteaa, että opettajan ura voi tuskin alkaa pyrkimyksellä ihmissuhteeseen oppilaiden kanssa. Opettajien halu ja kyky tällaista ihmisyyttä ja inhimillisyyttä korostavaan suhteeseen mahdollistuu vasta iän, kokemuksen ja varmuuden myötä. (Harjunen 2002, 466.) Vai olisiko se sittenkin mahdollista? Millaisena opettaja-oppilassuhde liikunnanopiskelijoiden kertomuksissa ja puheissa näyttäytyy?

Tämä tutkimus myös kertoo ”opetusharjoittelijoiden elämästä”, opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan opetusharjoittelun aikana, sen hyvistä hetkistä, mutta myös opiskelijoiden pettymyksen ja epävarmuuden tunteista opetusharjoittelun aikana. Väisänen (2004) toteaa, että vertaiset, jotka ovat samassa asemassa opetusharjoittelijan kanssa, ovat tärkeitä tuen lähteitä opettajaksi kasvussa ja kehityksessä (Väisänen 2004). Kovien kansien välistä löytyykin omalla tavallaan empaattinen ja kuunteleva teos, joka voi osaltaan olla tukemassa liikunnanopiskelijoita tai jo työelämään siirtyneitä opettajia opettajaksi kasvussa. Valitessani tutkimusaiheekseni vuorovaikutuksen, ongelmatilanteineen ja kaikkine myönteisine piirteineen, toivoin, että se tukisi omaa kasvuani opettajuuteen. Olen kasvanut.

**Lukuohjeeksi.** Tutkimukseni etenee seuraavasti. Luvut 2–4 muodostavat tutkimukseni teoreettisen taustan. Näissä luvuissa määrittelen tunne- ja vuorovaikutustaidot käsitteenä sekä esittelen aikaisempia tutkimuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Lisäksi perehdyn laajemmin tutkimusaiheeseen tunne- ja vuorovaikutustaitojen, opettajaksi kehittymisen ja opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Luvussa 5 esittelen tutkimukseni tarkoituksen ja tutkimustehtävät. Luvussa 6 kuvaan tutkimukseni toteutusta.

Luvut 7–9 muodostavat tulososion, jossa areenalle saapuvat ohjaavat opettajat ja liikunnanopiskelijat ajatuksineen, kokemuksineen ja kertomuksineen. Tulososiossa olen käsitellyt erikseen sekä ohjaavien opettajien kyselyä että liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelua, yhdistääkseni tulokset myöhemmin pohdinnassa. Muut tutkimukset ja teorit tulevat kentälle jokeripelaajina, tukemaan ohjaavia opettajia ja opiskelijoita sopivissa tilanteissa.

Viimeisen luvun muodostaa pohdinta, joka jakaantuu kahteen osaan. Ensimmäinen osa tarjoaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusprosessini pätevyyttä. Toisessa osassa tarkastelen yhdessä sekä ohjaavien opettajien kyselyn että opiskelijoiden ryhmähaastattelun pohjalta syntyneitä tuloksia sekä liitän niihin omaa pohdintaani.

Tulososassa ja pohdinnassa kursiivilla kirjoitetut lauseet ovat, kappaleotsikoita lukuun ottamatta, suoria lainauksia aineistosta. Opiskelijoiden anonymiteetin takaamiseksi opiskelijoiden nimet on muutettu.

## 2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

Sekä kirjallisuudesta että tutkimuksista on löydettävissä monia samaa tai lähes samaa tarkoittavia nimityksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoille. Tämän tutkimuksen kohteena oleville *tunne- ja vuorovaikutustaidoille* (Kiesiläinen 1998; Klemola 2007; Virta 2004) läheisiä nimityksiä ovat muun muassa *vuorovaikutustaidot* (Gordon 2006), *vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot* (Kauppila 2005), *sosiaaliset vuorovaikutustaidot* (Payton ym. 2000), *sosioemotionaaliset taidot* (Elias ym. 1997; Klemola 2003; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kokkonen 2005; Kuusela 2005; Lintunen & Kuusela 2007), *sosiaaliset taidot* (Kalliopuska 1995), *tunneäly* (Bar-On 2000; Goleman 1995; 2000; Mayer, Caruso & Salovey 2000a), *sosiaalinen äly* (Goleman 2006), *emotionaalinen pätevyys* (Goleman, 2000; Saarni 2000), *sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys* (Elias ym. 1997) ja *tunteiden lukutaito* (Weare 2004).

Tässä luvussa löydän tästä käsiteviidakosta omaan tutkimukseeni soveltuvan käsitteen, perustelen tekemäni valinnan sekä määrittelen siihen kuuluvat taidot. Lisäksi tässä luvussa tutustutaan tämän tutkimuksen kohteena olevien liikunnanopiskelijoiden saamaan vuorovaikutuskoulutukseen opinnoissaan. Luvun päättää katsaus aiempiin tutkimuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä.

Tähän tutkimukseen olen valinnut tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsitteen, joka sisältää sekä tunteisiin että vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Tunnetaidot liittyvät ihmisen omaan tasapainoiseen tunne-elämään ja sen tarkoituksen mukaiseen toimintaan (Kokkonen 2005). Tässä tutkimuksessa tunnetaidoilla tarkoitetaan omien ja toisten tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä omien tunteiden ilmaisua ja säätelyä. Kokkosen (2005) mukaan riittävä omien tunnetaitojen hallinta on useissa tilanteissa edellytys sille, että ihminen kykenee käyttämään tunnetaitoja ihmissuhteissa itsensä ja toisten hyväksi. Esimerkiksi omien tunteiden tunnistaminen auttaa tunnistamaan ja tulkitsemaan myös toisten ilmaisuja. (Kokkonen 2005.)

Valitsemani käsite ilmentää hyvin myös tunnetaitojen ja vuorovaikutustaitojen kiinteää suhdetta toisiinsa. Useiden vuorovaikutustaitojen pohjana toimivat tunnetaidot (Kokkonen 2005) ja lisäksi tunnetaidot ovat tärkeä osa sosiaalista vuorovaikutusta



(Laine 2005, 64; Lintunen ja Kuusela 2007). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan kuuntelun taitoja, selkeää itseilmaisua sekä ongelmanratkaisutaitoja.

Valitsemani käsitteen puutteena näen sen, että kyseinen käsite ei verbaalisesti tuo esille tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää sosiaalista ulottuvuutta. Vuorovaikutustaidot ilmenevät aina ihmisten välisissä suhteissa, toisin kuin tunnetaidot ja niiden avulla pyritään saavuttamaan myönteisiä sosiaalisia tavoitteita tai parantamaan ihmisten välistä vuorovaikutusta (Kokkonen 2005). Muun muassa tähän perusteluun tukeutuen katson, että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sisältyy sosiaalinen ulottuvuus, vaikka valitsemani käsite ei sitä esille tuokaan. Esimerkiksi Payton ym. (2000) kutsuvat näitä taitoja sosiaalisiksi vuorovaikutustaidoiksi. Lisäksi osa tunneälyn määritelmistä sisältää sosiaalisia ulottuvuuksia (Bar-On 2000; Goleman 2000, 42–43). Myös muissa, tälle tutkimukselle läheisissä tutkimuksissa, on päädytty tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsitteeseen, tietoisena käsitteen hienoisesta epätarkkuudesta (Klemola 2003, 28; 2007; Virta 2004, 18). Jatkossa käytän vuorovaikutustaitojen käsitettä tarkoittamaan sekä tunne- että vuorovaikutustaitoja.

## 2.1 Tunnetaidot

Seuraavassa tutustutaan erilaisiin tunnetaitojen määritelmiin. Aikuisten elämän kannalta keskeisimmät tunnetaidot löytyvät tunneälyn käsitteestä (Kokkonen 2005). Tunneälyn käsite on määritelty monin eri tavoin useiden tutkijoiden toimesta. Tämän hetken tunnetuimmat määritelmät ovat Mayerin ja Saloveyn, Golemanin sekä Bar-Onin tunneälyn määritelmät. Tämän tutkimuksen tunnetaitojen määrittely on lähimpänä Mayerin ja Saloveyn tunneälyn määritelmää. Tässä luvussa esitellään kuitenkin myös muita tapoja määritellä tunnetaitoja, jotka ovat osin päällekkäisiä Mayerin ja Saloveyn tunneälyn määritelmän kanssa. Muiden määritelmien tunteminen tarjoaa mielenkiintoisia näkökulmia tunnetaitoisuuteen, joita vasten liikunnanopiskelijoiden ajatuksia sekä toimintaa vuorovaikutustilanteissa voi myös lukiessaan peilata.

Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyn määritelmä koostuu neljästä osasta (Mayer ym. 2000a). He määrittelevät tunneälyn koostuvan hierarkkisesti kyvyistä, joita ovat: tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen, tunteiden käyttö ajattelun tukena esimerkiksi

ongelmanratkaisun apuna, tunnepitoisen tiedon ymmärtäminen sekä omien ja muiden ihmisten tunteiden hallinta ja säätely (Mayer ym. 2000a; Mayer, Salovey & Caruso 2000c).

Golemanin ja Bar-Onin tunneälyn määritelmät ovat Mayerin ja Saloveyn määritelmää laajempia (Hedlund & Sternberg 2000; Kokkonen 2003; Mayer ym. 2000c). Mayerin ja Saloveyn määritelmä rajaa tunneälyn kyvyksi, jonka avulla havaitaan ja ymmärretään tunteisiin liittyvää informaatiota, kun taas Golemanin ja Bar-Onin näkemykset sisältävät lähes kaiken, mikä jää tavallisten älykkyydosamäärämittausten ulkopuolelle (Hedlund & Sternberg 2000). Golemanin sekä Bar-Onin tunneälyn määritelmien yhtenä heikkoutena pidetäänkin juuri niiden laajuutta (Hedlund & Sternberg 2000; Mayer ym. 2000a). Heidän määritelmiensä heikkoutena pidetään myös sitä, että ne sisältävät kykyjä, joita voidaan pitää mentaalisisinä kyvyinä, kuten ongelmanratkaisukyky ja kykyjä, joita voidaan pitää persoonallisuuden piirteinä, kuten esimerkiksi optimismia (Mayer, Salovey & Caruso 2000b, Hedlundin & Sternbergin 2000 mukaan).

Golemanin (2000) uudistetun näkemyksen mukaan tunneäly tarkoittaa kykyä havaita tunteita sekä itsessä että muissa, motivoitua ja hallita tehokkaasti sekä omia tunnetiloja että ihmissuhteisiin liittyviä tunteita. Golemanin tunneälyn määritelmä sisältää sekä henkilökohtaisia että sosiaalisia taitoja. Määritelmä rakentuu viidestä emotionaalisesta ja sosiaalisesta taidosta: itsetuntemuksesta, motivoitumisesta, itsehallinnasta, empatiasta ja sosiaalisista kyvyistä, joihin kuuluu esimerkiksi sujuva vuorovaikutus. Tunneälyn hän määrittelee myös tarkoittavan ihmisen mahdollisuuksia oppia käytännön kykyjä, jotka perustuvat näihin tunneälyn viiteen osa-alueeseen. (Goleman 2000, 40–43, 361–362.)

Myöhemmin Goleman (2006) on halunnut tarkentaa tunneälyn malliansa siihen sisältyneen sosiaalisen älykkyyden osalta. Hän jakaa sosiaalisen älyn osatekijät kahteen kategoriaan, jotka tarkentavat hänen aikaisempaa tunneälymalliaan. Sosiaalinen tietoisuus eli se, miten hyvin aistimme toisten tunteita, liittyy tietoisuuteen omasta minästä. Sosiaalinen kyvykkyys eli ihmissuhteiden hallinta perustuu sosiaalisen tietoisuuden varaan ja mahdollistaa kanssakäymisen sujuvuuden sekä tarkoituksenmukaisuuden. Sosiaalinen kyvykkyys liittyy itsehallinnan kykyihin. (Goleman 2006, 83–84, 331.)

Bar-On (2000) on lisännyt oman tunneälymallinsa nimeen sosiaalisen älyn ulottuvuuden (emotional and social intelligence). Bar-Onin mukaan tunneäly tarkoittaa sellaisten emotionaalisten, persoonallisten ja sosiaalisten kykyjen joukkoa, jotka vaikuttavat kykyimme selvittää elämän jokapäiväisistä vaatimuksista ja paineista. Bar-Onin tunneälyn malli muodostuu viidestätoista erityisestä kyvystä, jotka jakaantuvat viiteen laajaan kykyjen osa-alueeseen, joita ovat: intrapersoonalliset ja interpersoonalliset kyvyt, stressin hallinta, sopeutuvuus ja yleinen mieliala. (Bar-On 2000.)

Tunneälylle läheinen käsite on emotionaalinen pätevyys (emotional competence). Saarni (2000) määrittelee emotionaalisen pätevyyden osoitukseksi minäpystyvyydestä tunteita herättävissä sosiaalisissa tilanteissa. Minäpystyvyydellä hän tarkoittaa sitä, että yksilö uskoo hänellä olevan kykyjä ja taitoja, joiden avulla hän voi saavuttaa haluamansa lopputuloksen. Haluttuun lopputulokseen vaikuttavat kulttuurin arvot ja uskomukset, mutta ne ovat saaneet henkilökohtaisen merkityksen. Emotionaalisen pätevyyden kehittymiseen vaikuttavat yksilön käsitys itsestään sekä hänen moraalisensa ja kehityshistoriansa. Emotionaalinen pätevyys kehittyy aikuistuessamme ja ensimmäisen kerran varsinaisesta emotionaalisesta pätevyydestä voidaan puhua murrosiän selvittäneiden nuorten kohdalla. (Saarni 2000.)

Emotionaalinen pätevyys muodostuu kulttuurisidonnaisista taidoista, jotka opitaan sosiaalisessa kontekstissa. Nämä kahdeksan taitoa ovat: tietoisuus omasta tunnetilasta, taito havaita toisten tunteita, oman kulttuurin mukaisen tunnesanaston käyttäminen, toisten tunteiden empaattinen ja sympaattinen myötäeläminen, taito ymmärtää sisäisen tunnetilan ja ulkoisen tunteiden ilmaisun mahdollinen ero sekä itsellä että toisilla, ikävistä tunteista selviytyminen itsesäätelyn keinoin, tietoisuus ihmissuhteiden luonteen ja tunteiden ilmaisun välisestä yhteydestä sekä tasapainoinen tunne-elämä. (Saarni 2000.) Emotionaalinen pätevyys eroaa tunneälystä siinä, että se ottaa tunneälyä paremmin huomioon kulttuurin, yksilön ja tilanteen vuorovaikutuksen sekä moraalin ja eettisten arvojen merkityksen. Emotionaalisessa pätevyydessä ei ole kyse tunneälyn tapaan kyvystä vaan taidoista, joka painottaa oppimista ja yksilön kehityksen merkitystä. (Saarni 2000, Kokkosen 2003 mukaan.)

Elias ym. (1997) käyttävät sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden käsitettä (social and emotional competence). He määrittelevät sen kyvyksi ymmärtää, hallita ja ilmaista

elämän sosiaalisia ja emotionaalisia puolia tavoilla, jotka mahdollistavat onnistumisen elämään liittyvissä haasteissa. Näitä haasteita ovat muun muassa oppiminen, ihmissuhteiden muodostaminen, jokapäiväisten ongelmien ratkaiseminen sekä sopeutuminen kasvun ja kehityksen haasteisiin. Sosiaaliseen ja emotionaaliseen pätevytyteen kuuluu tietoisuus itsestä, kyky kontrolloida impulsseja, kyky tehdä yhteistyötä sekä välittäminen itsestä ja muista. Sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen puolestaan on prosessi, jossa lapset ja aikuiset kehittävät kykyjä, asenteita ja arvoja, joita tarvitaan sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyuden saavuttamiseen. (Elias ym. 1997, 2.) CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) on määritellyt tärkeimmät sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen pätevyudet, jotka ovat: tietoisuus itsestä ja muista, positiiviset asenteet ja arvot, vastuullinen päätöksenteko sekä sosiaaliset vuorovaikutustaidot (Payton ym. 2000).

Weare (2004) vastaavasti käyttää tunteiden lukutaidon (emotional literacy) käsitettä, joka on tunneälyn ja erilaisten pätevyyksien lähikäsite. Tunnelukutaitoa on kyky ymmärtää itseä ja muita, tietoisuus ja ymmärrys omista ja muiden tunteista sekä kykyä käyttää tätä tietoa taitavasti. Lisäksi siihen sisältyy kyky ymmärtää, ilmaista ja hallita omia tunteita sekä vastata muiden tunteisiin tavoilla, jotka ovat avuksi itselle ja muille. Tunnelukutaito rakentuu emotionaalisisista ja sosiaalisista pätevyyksistä, jotka on ryhmitelty seuraavasti: itsetuntemus, tunteiden ymmärtäminen ja hallinta sekä sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ja kyky luoda ihmissuhteita. (Weare 2004, 2–6, 23.)

## 2.2 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaitoihin kuuluvia taitoja voidaan määritellä eri tavoin, lähtökohdista riippuen (Gordon 2006; Kalliopuska 1995, 8; Kauppila 2005, 24, 125–128; Payton ym. 2000). Tässä luvussa tutustutaan tutkimuksen kannalta keskeisiin liikunnanopiskelijoiden toiminnassa esiintyviin vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi tarkastellaan, mikä merkitys kyseisillä taidoilla on sekä opettajalle että oppilaille.

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaidot perustuvat sekä Gordonin (2006) vuorovaikutustaitojen jaotteluun että sitä laajentaviin, muihin aineistossa esiintyneisiin vuorovaikutustaitoihin. Gordonin vuorovaikutusteoria oli myös lähtökohtana tämän

tutkimuksen kohteena olevien liikunnan aineenopiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa (Klemola 2007), joten sen valinta vuorovaikutustaitojen määrittelyn lähtökohdaksi tuntui luonnolliselta. Gordonin (2006) mukaan vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan kuuntelun taitoja, selkeää itseilmaisua minäviestein ja ongelmanratkaisutaitoja.

Gordonin taitojen lisäksi koen, aineiston pohjalta, tarpeelliseksi täydentää vuorovaikutustaitojen määritelmää. Vuorovaikutustaidot tarkoittavat tässä tutkimuksessa myös itseilmaisun määritelmää laajentavaa verbaalista (esim. opettajan ohjeistukset ja opettajan antama palaute) ja nonverbaalista viestintää (esim. katse ja puheen sävy) sekä verbaalisen viestinnän ja kuuntelun taidot yhdistävää keskustelua ja juttelua.

### 2.2.1 Kuuntelun taidot

Nykypäivän kiireisessä elämänrytmissä harva osaa ja jaksaa kuunnella toista, jolloin yhä harvemmat ihmiset kokevat tulevansa aidosti kuulluiksi. Kuulluksi tuleminen voi olla rakentava, ilmapiiriä parantava ja jopa terapeutin kokemus. (Kokkonen & Siponen 2005.) Kuuntelemisen taito on tärkeä osa opettajan työtä. Oppilaille on tärkeää, että joku kuuntelee heitä keskeyttämättä ja arvostelematta. Oppilaiden kuuntelemisen avulla opettajien on mahdollista selvittää, mitä oppilaat ajattelevat, miten he oppivat, missä heillä on vaikeuksia sekä lisäksi asioita, jotka vaivaavat oppilaita. Tämä mahdollistaa sen, että oppilaita pystytään auttamaan paremmin. (Weare 2004, 46–47, 117.) Goleman (2006, 69) toteaa hyvän kuuntelutaidon olevan parhaita opettajia yhdistävä ominaisuus.

Gordon (2006) jakaa rakentavan kuuntelun neljään eri tapaan. Passiivinen kuuntelu tarkoittaa hiljaisuutta. Jo pelkkä hiljaisuus on oppilaalle viesti, joka voi kertoa hänelle hyväksymisestä ja rohkaista häntä puhumaan enemmän. Toimivat vastaanottoilmaukset eli sanattomat tai sanalliset merkit kertovat oppilaalle, että opettaja todella kiinnittää huomiota häneen. Esimerkiksi nyökkäys, eteenpäin nojautuminen tai hymyily ovat sanattomia merkkejä, jotka viestittävät oppilaalle, että häntä kuunnellaan. Sanalliset merkit, kuten ”Hmm” ja ”Ymmärrän”, kertovat myös oppilaalle, että opettaja on kiinnostunut ja hän saa jatkaa asiansa kertomista. Oppilaan kaivatessa rohkaisua asiansa

kertomiseen tai asiassa syvemmillä menemiseen voi opettaja käyttää ”ovenavaajia”. Ovenavaajat ovat avoimia kysymyksiä tai toteamuksia, esimerkiksi ”Kertoisitko siitä lisää?” tai ”Kuulostaa siltä että se herättää sinussa voimakkaita tunteita.”, jotka kehottavat oppilasta kertomaan lisää. Lisäksi niiden avulla voidaan osoittaa hyväksyntää ja kunnioitusta oppilasta kohtaan. Viimeinen rakentavan kuuntelun tapa on aktiivinen eli eläytyvä kuuntelu. (Gordon 2006, 91–94, 125–127.)

***Eläytyvä kuuntelu.*** Passiivisen kuuntelun avulla on mahdollista osoittaa toiselle hyväksyntää sekä pitää viestintää yllä. Sen avulla ei ole kuitenkaan aina mahdollista löytää ratkaisua ongelmaan. Eläytyvä kuuntelu on hyvä keino ongelmanratkaisun etsimiseen. (Adams 1999, 249.) Eläytyvä kuuntelu on passiivista kuuntelua tehokkaampi tapa saada yhteys viestin lähettäjän ja vastaanottajan välille. Eläytyvässä kuuntelussa molemmat sekä vastaanottaja että lähettäjä ovat aktiivisia. (Gordon 2006 94, 98–107.) Eläytyvän kuuntelun keskeiset periaatteet on esitetty liitteessä 1. Eläytyvästä kuuntelusta (Klemola 2003, 157; Kuusela 2005, 43) on käytössä eri nimityksiä. Aktiivisella kuuntelulla (Adams 1999, 61; Gordon 2006, 94; Weare 2004, 117) sekä empaattisella ja kunnioittavalla kuuntelulla (Weare 2000, 92) tarkoitetaan samaa asiaa.

Eläytyvää kuuntelua voidaan käyttää apuna ristiriitatilanteiden ratkaisussa ja silloin, kun oppilaalla on jokin ongelma (Adams 1999, 255; Eloranta 1995; Gordon 2006, 98; Klemola ym. 2004; Kuusela & Lintunen 2002; Weare 2000, 92). Ongelma voi näkyä tunnilla esimerkiksi häiritsevästä käyttäytymisestä, kieltäytymisestä jonkin tekemisestä, haluna tehdä jotain muuta kuin toiset tai syrjään vetäytymisestä ryhmästä. Eläytyvä kuuntelu mahdollistaa sen, että opettaja voi saada selville käyttäytymisen takana olevan syyn. (Eloranta 1995.) Lisäksi eläytyvän kuuntelun avulla voidaan rohkaista oppilasta kertomaan ongelmastaan sekä auttaa häntä löytämään itse ratkaisun tilanteeseen (Gordon 2006, 112–113; Weare 2000, 92; 2004, 46, 117). Eläytyvä kuuntelu rohkaisee oppilasta puhumaan, koska se viestii hyväksyntää, eikä millään tavalla tuomitse oppilasta (Weare 2000, 90). Eläytyvä kuuntelu ei kuitenkaan aina tuota selvää ratkaisua tilanteeseen (Gordon 2006, 107). Se kuitenkin auttaa oppilasta ajattelemaan millaisia ajatuksia ja tunteita hän on kertonut (Adams 1999, 67) sekä ymmärtämään, että koetut tunteet ovat luonnollisia ja inhimillisiä (Gordon 2006, 126). Eläytyvä kuuntelu saa myös oppilaan

tuntemaan, että häntä todella kuunnellaan ja arvostetaan sekä ymmärretään, mitä hänellä on sanottavanaan (Weare 2000, 90; 2004, 117).

Eläytyvä kuuntelu on yksi parhaista tavoista, miten voidaan ilmaista oppilaalle empatiaa, aitoutta ja kunnioitusta (Weare 2000, 89) ja saada oppilas kokemaan itsensä tärkeäksi ja arvokkaaksi. Eläytyvän kuuntelun avulla on mahdollista luoda läheinen ja merkityksellinen suhde opettajan ja oppilaan välille. (Gordon 2006, 113.)

Rohkaisemalla opettajia ja oppilaita eläytyvän kuuntelun käyttämiseen on mahdollista parantaa koulun psyykkistä ja emotionaalista ilmapiiriä (Weare 2000, 93–94).

### 2.2.2 Selkeä itseilmaisu

***Verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä.*** Verbaalinen viestintä on puhumista ja esittämistä sosiaalisessa tilanteessa (Kauppila 2005, 19). Puheella on keskeinen osa vuorovaikutuksessa. Puhe voi hajottaa tai vahvistaa ihmissuhdetta, joka pätee myös koulumaailmassa. Puhe voi erottaa opettajan oppilaista tai lähentää heitä toisiinsa. Puheen aikaansaama vaikutus on seurausta puheen laadusta ja opettajan käyttämästä, asiayhteyden parhaiten sopivasta puhetavasta. (Gordon 2006, 23–24.)

Nonverbaalinen viestintä liittyy läheisesti verbaaliseen viestintään ja tukee sitä (Himberg & Jauhiainen 1998, 84). Nonverbaalilla viestinnällä on usein viestinnässä suurempi merkitys kuin verbaalisella viestinnällä (Kauppila 2005, 33; Weare 2004, 114). Nonverbaalisesti voidaan ilmaista tunteita, säädellä vuorovaikutusta, ilmaista läheisyyden astetta tai osoittaa valtaa (Himberg & Jauhiainen 1998, 84).

Nonverbaaliseen viestintään liittyvät esimerkiksi katse-, ilme- ja elekieli, puheeseen liittyvät ei-lingvistiset piirteet (esim. sävy ja tempo), kehon kieli (esim. kehon asento ja koskettaminen), tilankäyttö sekä ulkoinen olemus (Kauppila 2005, 33–38; Laine 2005, 84–88).

Verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä voidaan yhdistää kommunikaation käsitteeksi (Kauppila 2005, 19). Kommunikaatiolla pyritään yhteisymmärryksen ihmisten välillä, jolloin toisen viestit täytyy ymmärtää. Kommunikaatiossa ei välitetä ainoastaan viestejä vaan myös tunnevaltaista asennoitumista viestittäviin asioihin ja viestin vastaanottajaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 82.) Nämä tunteet ovat havaittavissa äänensävyissä,

lauserakenteissa, ilmeissä sekä eleissä. Onnistuneeseen vuorovaikutukseen kuuluu hyvän kommunikaatiotaidon lisäksi verbaalisen ja nonverbaalisen viestinnän yhdenmukaisuus. (Kauppila 2005, 25, 33.)

**Keskustelu ja juttelu.** Keskustelu on sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuoto, jossa puhetta käytetään järjestelmällisesti, luovasti ja tavoitteisesti ihmisten välillä. Keskustelun vuorovaikutteisuus on havaittavissa osallistujien puheen ja kuuntelun vuorottelemisena sekä siihen liittyvinä sanattomina toimintoina, esimerkiksi ilmeinä ja eleinä. Keskustelun aikana välitetään merkityksellisiä viestejä, joihin toisen odotetaan vastaavan. (Winograd 1977, Kauppilan 2005, 179 mukaan.) Keskustelussa jaetaan ja kehitellään yhteisiä näkemyksiä, joiden avulla tavoitellaan yhteisymmärrystä. Keskustelu on sosiaalinen tapahtuma, joka lisää ihmisten välistä kiinteyttä ja läheisyyttä sekä ihmissuhteiden toimivuutta. Se on myös tunnekokemus ja psyykinen tasapainotekijä osallistujilleen. (Kauppila 2005, 179.)

Juttelu on kevyempää keskustelua yleisistä asioista ilman varsinaisia tiedostettuja tavoitteita. Juttelussa keskustelut ovat hyvin usein lyhyitä ja asiapitoisuus kulkee yleisellä tasolla. Juttelu onkin usein kuulumisten vaihtamista eli niiden asioiden käsittelyä, jotka ovat jotenkin pinnalla. (Kauppila 2005, 180.)

**Minäviestit.** Minäviestejä käytetään omasta puolesta puhumiseen. Itsestä avoimesti puhuminen toisille auttaa pysymään läheisessä kosketuksessa itsen – omiin tarpeisiin, mielipiteisiin ja ajatuksiin. Minäviestien avulla on myös mahdollisuus saada itselle tärkeitä tarpeita tyydytetyksi. Minäviestit ovat aitoja ja johdonmukaisia viestejä, jotka kertovat jotakin lähettäjästään, hänen tunteistaan ja kokemuksistaan, jolloin niihin ei sisälly arviointeja, tulkintoja tai tuomioita muista. Useissa tilanteissa minäviesti herättääkin vastaanottajassa arvostusta, hyväksyntää ja kunnioitusta. (Adams 1999, 47–48, 54.) Adams (1999, 55) jakaa minäviestit selittäviin, kantaa ottaviin, ennakoiviin ja ongelmaan tarttuviin minäviesteihin. Miller ja Zener (1979, 25) lisäävät näihin vielä myönteiset minäviestit. Minäviestien keskeisimpiin periaatteisiin voi tutustua liitteessä 1.

Toisen ihmisen käyttäytymisen estäessä tarpeiden tyydytyksen, on henkilöllä ongelma (Adams 1999, 114). Ongelman ollessa opettajan ei eläytyvä kuuntelu auta (Gordon



2006, 166). Opettajan puuttuessa ongelmaan sinäviestillä voi oppilas kokea viestin aggressiivisena tai syyttävänä, koska sinäviestit sisältävät usein kielteisiä tuomioita tai arvioita. Sinäviestit eivät ilmaise opettajan tunteita tai tarpeita, jolloin opettaja ei ota vastuuta omista tunteistaan. Ne saavat usein aikaan oppilaassa vastustusta ja puolustautumista. Ongelmaan tarttuva minäviesti on rakentavampi tapa kertoa kielteisistä tunteista. (Adams 1999, 89, 91, 114.) Oppilaan käytöksen aiheuttaessa opettajalle ongelman, on tilanteen ratkaisemiseksi mahdollista käyttää ongelmaan tarttuvaa minäviestiä (Kuusela & Lintunen 2002). Minäviestin tarkoituksena on kertoa oppilaalle, miltä opettajasta tuntuu ja miten oppilaan käytös vaikuttaa opettajaan (Gordon 2006, 188–189), jolloin se ei sisällä arvioita, tuomioita tai tulkintoja oppilaasta (Adams 1999, 54, 89).

Minäviestit eivät yleensä aiheuta vastarintaa, koska viesti ilmaisee oppilaalle miten hänen käyttöksensä vaikuttaa opettajaan. Onnistuneen minäviestin jälkeen oppilas ei koe itseään uhatuksi. (Gordon 2004, 174.) Tavallisin oppilaan reaktio minäviesteihin onkin hyväksyntä tai ymmärrys. Minäviesti voi kuitenkin aiheuttaa oppilaassa myös pettymystä, puolustautumista tai vastustusta, joka on havaittavissa palautteena. Silloin oppilas on kokenut itsensä uhatuksi. (Adams 1999, 57.) Minäviestin jälkeen opettajan tulisi kuunnella oppilaan tunteita, jolloin opettaja vaihtaa puhumisesta kuuntelulle. Se osoittaa oppilaalle, että opettaja ei torju häntä, vaan ymmärtää oppilaan reaktion. (Gordon 2006, 190–192.) Minäviestistä kuuntelulle vaihto voi tapahtua useita kertoja, jolloin molemmat voivat kertoa omista tunteistaan. Kuuntelulle vaihto mahdollistaa myös sen, että oppilas saa purettua kielteiset tunteensa ja voi ymmärtää opettajan lähettämän minäviestin taustan. Lisäksi se antaa mahdollisuuden ongelmanratkaisulle. Kuuntelun jälkeen alkuperäisen minäviestin mahdollisuus tulla hyväksytyksi kasvaa. (Adams 1999, 59–61, 129.)

### 2.2.3 Ongelmanratkaisutaidot

Vuorovaikutus vaatii taitoja erityisesti silloin, kun eteen tulee ristiriitoja ja ongelmia. Usein molemmilla osapuolilla on oma suuntansa, josta ei kumpikaan halua poiketa. (Kiesiläinen 1998, 44, 49; Kokkonen & Siponen 2005.) Ristiriidat kertovat tyydyttymättömistä tarpeista (Adams 1999, 178). Ristiriitojen ratkaisussa omien ja

toisen tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu ja ongelmanratkaisutaidot vaikuttavat ratkaisevasti ristiriidan lopputulokseen (Kokkonen & Siponen 2005).

***Molemmat voittavat -menetelmä.*** Molemmat voittavat -menetelmässä ristiriitoja ei pyritä välttämään vaan ne ovat luonnollinen osa elämää. Menetelmässä ristiriitojen ratkaisuun pyritään vaiheittaisesti etenevän prosessin avulla. (Gordon 2006, 284, 288.) Myös molemmat voittavat -menetelmän keskeiset periaatteet on esitetty liitteessä 1. Menetelmä antaa ristiriidoille mahdollisuuden tulla esiin sekä mahdollistaa niiden reilun ja rakentavan ratkaisun. Menetelmä perustuu avoimuuteen ja rehellisyyteen, jolloin ongelmien ratkaisussa ei käytetä valtaa. Tällöin molemmat osapuolet saavat tarpeensa tyydytyksi ja kummankaan osapuolen ei tarvitse hävitä. (Adams 1999, 164–165.)

### 2.3 Vuorovaikutustaidot liikunnanopettajien koulutuksessa

Liikunnanopettajien koulutus on todennäköisesti ensimmäinen aineenopettajakoulutus Suomessa, jossa on järjestetty opetusta vuorovaikutustaidoista. Opetusta vuorovaikutustaidoista on ollut vuodesta 1995 lähtien. Syksystä 2001 lähtien vuorovaikutuskurssi on ollut pakollinen osa jokaisen tulevan liikunnanopettajan koulutusta. (Lintunen 2002; Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998.) Seuraavassa kuvaan vuorovaikutustaitojen opetusta tämän tutkimuksen kohteina olleiden liikunnanopiskelijoiden koulutuksessa. Kuvaus auttaa hahmottamaan, millainen tausta tämän tutkimuksen liikunnanopiskelijoilla oli tutkimuksen kohteena olevien vuorovaikutustaitojen opiskelemisesta.

Vuorovaikutustaitoja kehitettiin ja harjoiteltiin ensimmäisen kerran valinnaisella liikuntapedagogiikan aineopintoihin kuuluvalla kurssilla. Kurssin tavoitteena oli kehittää liikunnanopiskelijoiden valmiuksia kohdata koulutyössä eteen tulevia ihmissuhde- ja kasvatuskysymyksiä. Kurssilla kokemuksellisen oppimisen menetelmin opiskeltuja tunne- ja vuorovaikutustaitoja olivat selkeä itseilmaisu, tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja säätely, kuunteleminen sekä ongelmanratkaisutaidot. Taitoja liitettiin liikuntakasvatuksessa esiin tuleviin vuorovaikutustilanteisiin. (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Klemola ym. 2004.) Kolme neljästä tämän tutkimuksen ryhmähaastatteluun osallistuneesta opiskelijasta oli käynyt kyseisen kurssin.

Tämän lisäksi vuorovaikutustaitojen osaamisaluetta kehitettiin vuoden pituisiin opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluneella kymmenen tunnin mittaisella opintojaksolla sekä opetusharjoitteluun liittyneissä oppituntiseurannoissa eli ryhmäkuunteluissa ja -keskusteluissa. Opintojaksolla ja oppituntiseurannoissa kerrattiin ja syvennettiin tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä sovellettiin niitä liikuntakasvatukseen. Opiskeltavia taitoja olivat tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, ilmaisu ja säätely, itseilmaisu minäviestein, kuuntelun taidot ja molemmat voittavat - menetelmä. (Klemola 2007; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Kaikki ryhmähaastatteluun osallistuneet opiskelijat olivat käyneet läpi tämän jälkimmäisen vuorovaikutuskoulutuksen. Vuorovaikutustaitoja kehittämällä ja harjoittelemalla pyritään lisäämään opettajaopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksia (Klemola 2007; Lintunen 2004).

#### 2.4 Tutkimuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä

Vuorovaikutustaitojen harjoittelua on opettajaksi kehittymisen ja opettajankoulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun näkökulmasta tutkittu vähän. Yleisesti tutkimuksia vuorovaikutustaitojen opettamisesta aikuisille on olemassa hyvin vähän. (Klemola 2007; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Vähän on löydettävissä myös tutkimuksia vuorovaikutustaitojen opetus-oppimisprosessista sekä siitä, miten opettajan käyttämät vuorovaikutustaidot toimivat opetustilanteessa (Kuusela 2005, 28, 34–35, 137).

Klemola (2003; 2007), Klemola ja Heikinaro-Johansson (2006), Klemola ym. (2004) sekä Virta (2004) ovat tutkineet vuorovaikutustaitoja liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimusten kohteena ovat olleet liikunnanopiskelijoiden kohtaamat vuorovaikutustilanteet opetusharjoittelun aikana (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006), kokemukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta (Klemola 2007; Virta 2004) ja näiden taitojen käytöstä opetusharjoittelussa (Klemola 2007; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Tutkimuksissa on selvitetty myös opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen käyttöön vaikuttavia tekijöitä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Lisäksi Klemola (2003) on toimintatutkimuksessaan suunnitellut, toteuttanut ja arvioinut sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän opintojakson liikunnan aineenopettajakoulutukseen.

Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimuksessa sosioemotionaalisten taitojen opiskelu auttoi opiskelijoita tiedostamaan vuorovaikutustilanteita. Opiskelijoiden opetusharjoittelussa kohtaamat vuorovaikutustilanteet liittyivät pääasiassa oppilaiden kanssa toimimiseen. Haastavina opiskelijat kokivat oppilaiden yliaktiivisuuden, passiivisuuden ja oppilaaseen henkilökohtaisesti liittyvät asiat. Suurin osa opiskelijoista käytti sosioemotionaalisia taitoja tunneillaan. Tiedostamisen opiskelijat kokivat olevan keskeinen sosioemotionaalisten taitojen käyttöön vaikuttava tekijä. (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Vuorovaikutustaitojen käyttö koettiin kuitenkin haastavaksi koulun moninaisissa vuorovaikutustilanteissa ja opiskelijat tunsivat välillä epävarmuutta taidoistaan (Klemola 2007; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006).

Vuorovaikutuskoulutuksen on tutkimuksissa todettu olevan tärkeä osa opettajankoulutusta sekä vuorovaikutustaitojen opiskelun tarjoavan välineitä koulun vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen (Klemola 2007; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Myös Kuusela (2005, 140–141) koki opettajan käyttämät vuorovaikutustaidot (minäviestit, eläytyvän kuuntelun ja ekosysteemiset menetelmät) toimiviksi ja rakentaviksi tavoiksi kohdata oppilaat. Tutkimuksissa liikunnanopiskelijat ovat kokeneet vuorovaikutustaitojen opiskelun tärkeäksi osaksi koulutustaan (Klemola 2003, 126; 2007; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Klemola ym. 2004). Myös Rasku-Puttosen (1997) raportissa opintokokonaisuudesta ”Vuorovaikutus opettajan ammatissa”, opettajaopiskelijat kokivat vuorovaikutukseen liittyvät aiheet tärkeiksi sekä opintojakson erittäin hyödylliseksi tulevan ammattinsa kannalta.

Klemolan (2007) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat puhuivat kokemuksistaan opetusharjoittelussa sekä vuorovaikutustaitojen oppimisesta vastakohtaisuuksien avulla. Vuorovaikutustaitojen opiskelun ja opetusharjoittelukokemusten todettiin herättävän opiskelijoissa jännitteistä pohdintaa omasta opettajuudesta, joka kertoi opiskelijoiden painivan vanhan ja uuden vuorovaikutusmallin välisessä maastossa, etsiessään omaa tapansa toimia opettajana. Lisäksi jännitteisyys kertoi opiskelijoiden pyrkimyksestä kohdella oppilaitaan moraalisesti kestäväällä tavalla sekä syvällisestä pohdinnasta hyvästä opettajuudesta.

McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves ja Screiner (2008) tutkivat aktiivisen kuuntelun taitojen opetuksen vaikutusta opettajaopiskelijoilla, liittyen oppilaiden

vanhempien kohtaamiseen. Koeryhmän opiskelijat opiskelivat aktiivisen kuuntelun taitoja osana Collaboration skills for educational professionals -kurssia. Koeryhmän opiskelijat kehittivät aktiivisen kuuntelun taidoissaan tutkimuksen aikana ja myös vanhemmat kokivat opiskelijoiden vuorovaikutuksen olevan vaikuttavampaa aktiivisen kuuntelun taitojen opettamisen jälkeen. Aktiivisen kuuntelun taitojen opiskelu myös lisäsi opiskelijoiden luottamusta heidän kykyynsä työskennellä vanhempien kanssa.

Klemolan (2003) tutkimusyhteenvedon mukaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden lisäksi vuorovaikutustaitojen oppimista koskevia tutkimuksia on aikuisilla tehty liittyen rehtoreihin, kirjastotyöntekijöihin ja lääkäreihin (Klemola 2003, 32–36, 159). Tämän jälkeen tutkimusta on tehty ainakin lääkäriopiskelijoilla. Rees ja Sheard (2003) tutkivat opiskelijoiden asenteita vuorovaikutustaitojen oppimista kohtaan ennen opintoihin kuuluvaa vuorovaikutuskurssia ja sen jälkeen. Lääkäriopiskelijat kokivat vuorovaikutustaitonsa heikommiksi vuorovaikutuskurssin jälkeen. Myös myönteisyys vuorovaikutustaitojen oppimista kohtaan laski.

Hoffman, Utley ja Ciccarone (2008) puolestaan tutkivat lääkäriopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittämistä improvisaatioteatterin avulla. Tulokset olivat positiivisia. Kurssi paransi opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja sekä lisäsi luottamusta kohdata potilaita. Opiskelijat muun muassa kokivat, että kurssi opetti heitä kuuntelemaan potilaita ja olemaan inhimillisempiä. Smith ym. (2007) ovat tehneet satunnaisesti kontrolloituihin kokeisiin perustuvan katsauksen vuorovaikutustaitojen opettamisesta lääkäriopiskelijoille. Katsauksessaan he havaitsivat, että potilaiden kohtaamisessa tarvittavia vuorovaikutustaitoja voidaan onnistuneesti opettaa opiskelijoille. Tutkituin ja tehokkain opetusmenetelmä oli opiskelijan saama palaute vuorovaikutuksestaan nauhoitetun opiskelijan ja potilaan välisen keskustelun tai ryhmäkeskustelun pohjalta.

Vuorovaikutustaitojen tutkimuksen painopiste on ollut lasten ja nuorten vuorovaikutustaitojen kehittämisessä sekä erilaisten ohjelmien vaikutusten tutkimisessä (Klemola 2003, 32; 2007; Kuusela 2005, 27–28, 35). Tutkimustulokset vuorovaikutustaitojen opettamisesta lapsille ja nuorille ovat positiivisia.

Kuusela (2005, 133, 137–140) suunnitteli sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän kurssin opetussuunnitelman kahdeksannen luokan tyttöjen liikunnanopetukseen, joka osoittautui toimivaksi. Oppilaat olivat motivoituneita harjoittelemaan taitoja ja enemmistö oppilaista arvioi myös kehittyneensä sosioemotionaalisisissa taidoissaan. Oppilaiden sosioemotionaalisen taitojen parantuminen näkyi myös tunneilla mm. aikaisempaa myönteisempänä ilmapiirinä, vastuun ottamisena itsestä, omien tarpeiden ilmaisuna sekä oma-aloitteisuutena. Laine (2008) haastatteli pro gradu -tutkielmassaan kolmea kyseiselle kurssille osallistunutta oppilasta seitsemän vuotta kurssin jälkeen. Myös haastateltavat kokivat, että harjoitellut taidot vaikuttivat positiivisesti viihtymiseen liikuntatunneilla. Lisäksi kaksi kolmesta haastateltavasta koki, että taidoista on ollut hyötyä myös myöhemmässä elämässä. Haastateltavat nostivat esille liikunnanopettajan olevan hyvin tärkeä liikuntatunnin ilmapiiriin ja viihtyvyyteen vaikuttava tekijä. (Laine 2008, 21, 40–48.) Lahtinen ja Nyystilä (2004, 8, 63–64) suunnittelivat, toteuttivat ja arvioivat pro gradu -tutkielmassaan tunnetaitoliikuntakerhon 1. – 2. luokan oppilaille. Myös he havaitsivat tutkimuksessaan, että tunnetaitojen opettaminen on mahdollista liikunnan avulla.

Kauko ja Klemola (2006; ks. myös Kauko 2005) tutkivat millaisin keinoin liikunnanopettajat tukevat perusopetuksen 7. – 9. luokkalaisten oppilaidensa sosioemotionaalista kasvua liikuntatunneillaan ja minkälaisia kokemuksia heillä on tukemisesta. Liikunnanopettajat kokivat oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisen olevan haastavaa, mutta tärkeä osa jokapäiväistä koulutyötä. Sosioemotionaalisen kasvun osa-alueet, joita opettajat kokivat voivansa erityisesti tukea, olivat: vahvuuksien ja heikkouksien hyväksyminen, omien tunteiden säätteleminen, sopuisa ristiriitatilanteiden selvittäminen, rehellisyys ja reiluus, erilaisuuden arvostaminen, muiden kunnioittaminen sekä yhteistyökyky. Opettajat kokivat voivansa tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua muun muassa kannustamisen, keskustelun, eriarvoisiin tilanteisiin puuttumisen, oman esimerkkinsä sekä pedagogis-didaktisten ratkaisujen avulla. Samalla opettajat kokivat oppivansa myös itse sosiaalisissa tilanteissa tarvittavia taitoja.

Viimeisen kahden–kolmen vuosikymmenen aikana on kehitetty lukuisia SEL-ohjelmia (Social and Emotional Learning) ja sekä tutkijoiden että opettajien tietoisuus sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen edistämisestä on lisääntynyt (Cohen 1999; Zins & Elias

2006). CASEL on vuonna 1994 perustettu kansainvälinen organisaatio, joka kehittää tieteellisen tutkimuksen pohjalta käytäntöjä lasten ja nuorten sosiaaliseen ja emotionaaliseen oppimiseen (CASEL 2008a; Elias ym. 1997, vii–viii). CASEL on nimennyt tärkeimmät sosiaaliset ja emotionaaliset ydinpätevyysalueet sekä identifioinut tärkeimpiä SEL-ohjelmien kriteereitä, auttaakseen kouluja valitsemaan ja ylläpitämään laadukkaita SEL-ohjelmia (CASEL 2008a; Payton ym. 2000). Tutkimusten mukaan SEL-ohjelmien on havaittu mm. parantavan sosioemotionaalisia taitoja, käsitystä itsestä ja muista sekä sosiaalista vuorovaikutusta (CASEL 2008b). Lisäksi niiden on todettu vähentävän nuorten päihteidenkäyttöä ja väkivaltaisuutta sekä edistävän henkistä hyvinvointia, nuorten kehitystä ja akateemista suoriutumista (Zins & Elias 2006). Akateemista suoriutumista SEL-ohjelmien on havaittu edistävän parantamalla oppilaiden kouluun liittyviä asenteita, oppilaiden käyttäytymistä sekä koulusuorituksia (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg 2004).

Tämä tutkimus tuo oman lisänsä ja näkökulmansa vähäiseen tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimukseen opettajaopiskelijoilla. Tässä tutkimuksessa tarkastelen sekä ohjaavien opettajien näkemyksiä että liikunnanopiskelijoiden kokemuksia opiskelijoiden vuorovaikutustaidoista rinnakkain.

### 3 OPETTAJAKSI KEHITTYMINEN

Tutkimuksen kertoessa ”opetusharjoittelijoiden elämästä” kertoo se samalla myös liikunnanopiskelijoiden kehittymisestä opettajana. Opetusharjoittelulla ja sen kokemuksilla on keskeinen merkitys opettajaksi kehittämisessä. Tässä luvussa tutustutaankin aluksi opettajana kehittymisen moniulotteisuuteen. Opettajana kehittyminen ulottuu muun muassa opettajana toimimisen, vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden oppimiseen sekä tunteisiin, joista tässä tutkimuksessa on kyse. Samalla tutkimus kertoo myös opiskelijoiden opettajaidentiteetistä kertoessaan millaisina opettajina opiskelijat itsensä näkevät ja millaisia päämääriä heillä on työssään. Moniulotteisuuden ymmärtäminen voi auttaa tarkastelemaan tutkimuksen tuloksia ja opiskelijoiden kehittymistä opettajana eri näkökulmista. Luvussa tarkastellaan opettajaksi kehittymistä myös opiskelijoiden toiminnassa esiintyvän reflektiivisyyden näkökulmasta. Lopuksi tutustutaan vielä erilaisiin opettajaksi kehittymisen malleihin ja teorioihin.

#### 3.1 Opettajaksi kasvamisen moniulotteisuus

Suomalaisessa opettajankoulutuksen puhetavassa on alettu käyttää sanaa opettajuus, jolle ei löydy kansainvälistä vastinetta. Opettajuuden käsite viittaa siihen, että opettajan ammatin olemus hahmottuu eri tavalla kuin monen muun ammatin. Tähän puhetapaan liittyy ajatus siitä, että opettajaksi ”kasvetaan” tai ”kypsytään”, kun moniin muihin ammatteihin ”koulutaudutaan” tai ”valmistutaan”. Opettajuuden käsite perustuu ajatukseen siitä, että opettajaksi tuleminen on henkinen kasvuprosessi. (Kari & Heikkinen 2002.)

Opettamaan oppiminen on moniulotteinen prosessi (Borko & Putnam 1996; Calderhead & Shorrock 1997, 18, 194; Väisänen 2004), joka alkaa jo ennen opettajankoulutusta. Opettajaksi opiskelevien pedagogisiin uskomuksiin ja käytänteisiin vaikuttavat heidän elämäkertomuksensa. Uskomuksiin ja käsityksiin vaikuttavat opiskelijan oman kouluajan muistot ja kokemukset opetustilanteista sekä suhteista opettajiin ja muihin auktoriteetteihin. Näiden pohjalta syntyneet uskomukset ja käsitykset voivat olla vaikeasti muutettavissa sekä vaikeuttaa opettajankoulutuksessa tarjotun tiedon ja



teorioiden omaksumista. (Borko & Putnam 1996; Kagan 1992; Väisänen 2004; Väisänen & Silkelä 2000a, 11–13, 32–35.) Väisänen (2004) mukaan opettajankoulutuksen olisikin tarjottava opiskelijoille tilaisuuksia tunnistaa ja tutkia pedagogisia uskomuksiaan sekä näiden uskomusten vaikutusta opiskeluun ja toimintaan opetustilanteissa. Opettajaksi kasvu on näin aikaa, jossa opiskelijan menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus asettuvat dynaamiseen jännitteeseen. (Väisänen 2004.)

Väisänen (2004) kuvaa opettajuuteen kasvun olevan prosessi, joka on uuden luomisen ja muuttumisen aikaa, sen tarkkaa tutkimista, mitä on tekemässä, miten ja miksi sitä tekee sekä millaiseksi opettajaksi voi tulla. Opettajan ammatillisen oppimisen voidaan määrittellä olevan muun muassa 1) tietojen kasaantumista ja merkitysten rakentumista koulusta, oppilaista ja oppimisesta, 2) esiintymisen ja opettajana toimimisen oppimista, 3) käytännön ongelmien ratkaisemista, 4) vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden oppimista sekä 5) sulautumista opettajuuteen (Väisänen & Silkelä 2000a, 21). Borko ja Putnam (1996) sekä O’Sullivan (2003) tarkastelevat artikkeleissaan opettamisen oppimista opettajan tiedon ja uskomusten näkökulmasta, miten tieto ja uskomukset muuttuvat noviisiopettajan kehittymisen myötä. He nostavat esille yleisen pedagogisen tietouden, aineenhallinnan ja pedagogisen sisältötiedon sekä niihin liittyvien uskomusten merkityksen opettamaan oppimisessa. (Borko & Putnam 1996; O’Sullivan 2003.) Opettajan ammatilliseen kehittymiseen kuuluukin luonnollisesti opettamaan oppiminen. Tietojen, taitojen ja kompetenssin kehittymisen lisäksi se on myös opettajaksi tulemistä, opettavan minän kehitystä. Ammatillinen kehittyminen koskettaa näin syvästi ihmisen persoonallisuutta. (Väisänen 2004.)

Opettajaksi kehittyminen on persoonallisuuden kehittämistä, kasvatustyön arvojen pohtimista ja oman linjan etsimistä – oman opettajaidentiteetin rakentamista. Opettajan persoona on perusta, jolle opettajuus rakentuu. (Calderhead & Shorrock 1997, 15; Kari & Heikkinen 2002; Laine 2004, 11, 249; Owens & Ennis 2005.) Jokaisella kasvattajalla on oma ainutlaatuinen persoonallisuutensa, jonka varassa opettajaminäkäsitys- ja identiteetti kehittyvät. Opettajapersonallisuuden kehittymiseen liittyvät itsensä ymmärtäminen, vahva ja realistinen itsetunto, oman persoonallisen tyylin löytäminen sekä oman opettajaidentiteetin kehittyminen. (Väisänen & Silkelä 2000a, 24–25.) Opettajaidentiteettiä rakennettaessa etsitään vastausta kysymykseen, kuka olen opettajana ja mitä haluan saada tässä työssäni aikaan (Kari & Heikkinen 2002).

Opettajaidentiteetin rakentuminen auttaa tulevaa opettajaa muovaamaan omaa opetus- ja kasvatustilaa ja ammattirooliaan sekä ymmärtämään itseä ja muita (Laine 2004, 11; Väisänen 2004). Opettajan ammatti-identiteetin muodostumisessa opettajankoulutuksella on tärkeä osa (Laine 2004, 77). Esimerkiksi opetusharjoittelu antaa mahdollisuuden opiskelijoille kehittää itseään ja havainnoida oman ja opettajaidentiteetin kehitystä (Poulou 2007). Opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen on koko työuran mittainen prosessi. Se ei tule, kuten mikään muukaan identiteetti, koskaan täysin valmiiksi. (Kari & Heikkinen 2002.)

Moilasan (2002a) mukaan hyväksi opettajaksi kasvamisen on myös hyväksi ihmiseksi kasvamista, johon hän liittyy hyve-etiikan. Hyveiden kehittäminen vaatii pitkäaikaista harjoittelua ja ponnistelua. Opettajan hyveet ovat ominaisuuksia, jotka mahdollistavat opettamisen tarkoituksen toteutumisen. Näitä hyveitä ovat rehellisyys, rohkeus, huolehtiminen, oikeudenmukaisuus ja käytännöllinen viisaus. (Moilanen 2002a.)

Näiden näkökulmien lisäksi opettajaksi kehittymistä voisi tarkastella myös opettajan kokemien tunteiden ja niiden vaikutuksen näkökulmasta (Sutton & Wheatley 2003). Kokoavasti voi todeta, että opettajaksi kasvu on pitkäkestoinen oppimis- ja sosiaalistumistapahtuma, jonka seurauksena opettajaksi opiskelevissa tapahtuu sekä kokonaisvaltaista persoonallista kasvua että kognitiivista, affektivistä, sosiaalista ja eettis-moraalista kehitystä. Ammatillinen kasvu on opettajaidentiteetin, tietopohjan, tieteellisen ja pedagogisen ajattelun kehittymistä ja muutosta opetuskäyttäytymisessä. (Calderhead & Shorrock 1997, 18; Väisänen 2004.) Keskeinen opettajaksi kehittymiseen liittyvä käsite on reflektio (Calderhead & Shorrock 1997, 16, 18; Laine 2004, 30), jota käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa.

Opiskeluaikana ei voida oppia kaikkea sitä tietoa, jota opettajan työssä tarvitaan (Moilanen 2000b). Opettajan työssä tarvitaan kokemuksen, opiskelun ja pohdinnan vuorovaikutuksessa kehittynyttä käytännöllistä viisautta. Kokemuksiin kuuluvat myös ne tilanteet, joissa ihminen joutuu kohtaamaan omat puutteensa. (Hovila 2004, 181, 188–190; Moilanen 2000a.) Käytännöllinen viisaus on käytännöllisiin kysymyksiin liittyvää tietoa, jonka avulla pyritään vastaamaan kysymykseen, mikä on oikea menettelytapa tietyssä tilanteessa, minkälaista toimintaa tämä tilanne edellyttää (Moilanen 2002b).

### 3.2 Reflektio opettajaksi kehittämisessä

Reflektio on oman toiminnan, sen perusteiden ja seurausten tarkastelua syvällisen ajattelun avulla toiminnan kehittämiseksi (Kiviniemi 1997, 17, 28; Laine 2004, 24; Ojanen 2003; Väisänen & Silkelä 2000b). Reflektion lisääntymistä voidaan pitää yhtenä ammatillisen kasvun tunnusmerkkinä (Niemi 1995, 34–35). Reflektioon kuuluu omien tunteiden, ajatusten, asenteiden ja toimintojen syvällisen tarkastelun kautta pyrkiminen omien toimintakäytäntöjen ja ajattelutapojen kehittämiseen. Toisaalta reflektiossa on myös kyse ilmiöiden, toimintojen ja ajattelutapojen käsitteellistämisestä, jolloin voidaan ottaa etäisyyttä käytännön tilanteisiin ja saada arkiajattelua syvällisempiä valmiuksia omien toimintatapojen suunnitteluun. (Kiviniemi 1997, 17–18.) Laine (2004, 24) jakaa reflektion opettamistilanteessa tapahtuvaan tilannereflektioon, joka suuntaa välittömästi toimintaa ja kehittämisreflektioon, jolla tarkoitetaan edellä mainitun kaltaista myöhäisempää tilanteen ulkopuolella tapahtuvaa oman toiminnan ja sen seurausten merkitysten pohdintaa.

Reflektion tavoitteena on henkisen kasvun ydin, itsetiedostus. Se on syvälinen itsensä tutkimis- ja löytämisprosessi, jonka avulla yritetään ymmärtää ja selvittää omakohtaisia kokemuksia. Reflektiossa korostuu aiempien kokemusten hyväksikäytön merkitys uusien toiminta- ja ajattelutapojen rakentamisessa. (Kiviniemi 1997, 18.) Kokemuksesta voi tulla oppimiskokemus silloin, kun sitä työestetään reflektion avulla (Ojanen 2006, 21). Reflektioinnissa keskeisessä osassa ovat ihmettely ja kysyminen, joiden seurauksena asiat alkavat usein näkyä uudella tavalla (Ojanen 2003; 2006, 75). Krokfors (2003) määrittelee avoimuuden, vastuuntunnon, aitouden sekä kyvyn havaita ja analysoida, olevan reflektiiviseen toimintaan liittyviä perusteita ja taitoja.

Reflektio ja toiminnan itsesäätely korostuvat opettajan työssä. Ongelmatilanteissa opettajan pitää pystyä reagoimaan joustavasti, olla tietoinen toimintansa perusteista sekä tarvittaessa pystyä kehittämään uusia toimintamalleja. (Väisänen & Silkelä 2000b.) Lisäksi nähtäessä opettajan kehittyminen koko työuran kestävässä prosessina, ovat itseohjautuvaan kasvuun liittyvät taidot tärkeitä. Yksi opettajankoulutuksen ja opetusharjoittelun tärkeistä tehtävistä on auttaa opiskelijoita ottamaan vastuuta omasta ammatillisesta kehityksestään sekä kehittää valmiuksia, joiden avulla opettajat voivat

kehittyä työssään. (Kiviniemi 1997, 16–17; Väisänen 2004.) Väisänen (2004) kuitenkin toteaa artikkelissaan, ettei reflektiivisyys opettajankoulutuksen tavoitteena aina toteudu.

Väisänen ja Silkelä (2000b) tuovat reflektion merkityksen esille opettajaksi kehittymisessä opettamista ja oppimista koskevien uskomusten näkökulmasta. Reflektiota tarvitaan, kun opiskelijat pyrkivät integroimaan uutta teoreettista ja käytännöllistä tietoa aikaisempiin uskomuksiinsa opetuksesta ja oppimisesta. Opiskelijan täytyy ensin tutkia omia uskomuksiaan ja käsityksiään opetuksesta ja oppimisesta, ennen kuin uudet kokemukset voidaan liittää omaan ajatteluun. (Väisänen & Silkelä 2000b.)

Reflektion avulla opettaja voi tulla tietoiseksi omaa toimintaansa ohjaavasta tiedosta ja sen takana olevasta käyttöteoriasta (Ojanen 2006, 86). Reflektio on myös pyrkimystä kehittää omaan toimintaan liittyvää käyttöteoriaa. Käyttöteoria on persoonallisista kokemuksista, tiedoista, asenteista ja arvoista rakentunut järjestelmä, joka ohjaa toimintaa, kuten esimerkiksi kasvatusta ja opetusta. Kokemukset vaikuttavat käyttöteorian rakentumiseen. Jokainen kokemus on aina mahdollinen oppimistilanne. Kriittisen reflektion ja kokemuksellisen oppimisen yhdistyminen mahdollistavat ammattitaidon kehittymisen. (Kiviniemi 1997, 20–23, 28; Ojanen 2003.) Käyttöteorian kehittymisen perustuessa omista kokemuksista oppimiseen, voidaan puhua myös tutkivasta työotteesta (Kiviniemi 1997, 18) tai elinikäisestä ja aktiivisesta oppimisesta (Sikkelä 2000).

### 3.3 Opettajaksi kehittymisen malleja ja teorioita

Opettajuuden kehityksen on nähty usein tapahtuvan erilaisten vaiheiden kautta (Capel 1998c; Kagan 1992; Niikko 1998, 52). Monet opettajaksi kehittymistä sekä liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden opettajaksi kehittymistä koskevat tutkimukset (Capel 1998b, Nieminen & Varstala 2004) sekä opetusharjoittelun painopistealueita koskevat keskustelut (Väisänen 2004) ovat perustuneet Fullerin vuonna 1969 kehittämään vaiheteoreettiseen malliin, jota Fuller ja Brown (1975) ovat myöhemmin muokanneet. Tähän ja muihin opettajaksi kehittymisen malleihin ja teorioihin tutustuminen auttaa myöhemmin ymmärtämään opiskelijoiden toimintaa opetusharjoittelussa, miksi esimerkiksi vuorovaikutus ja ongelmatilanteisiin puuttuminen on opiskelijoille välillä

haastavaa. Mallit ja teorit tarjoavat taustan, jota vasten opiskelijoiden toimintaa ja ajatuksia voi tarkastella.

Fuller ja Brown (1975) kuvaavat nelivaiheisessa mallissaan opettajaksi tulemistä opiskelijoiden kokemien huolenaiheiden kautta. Mallin ensimmäisessä, esiopettamisen vaiheessa opiskelijat samaistuvat vielä enemmän oppilaisiin kuin opettajiin. Toisessa vaiheessa opettajaopiskelijat ovat ensimmäistä kertaa kosketuksissa opettamiseen, jolloin huolet liittyvät itseen ja omaan selviytymiseen. Opiskelijat ovat huolissaan omasta selviytymisestään opettajina, eivätkä niinkään oppilaistaan. He ovat huolissaan luokan ja opetettavan sisällön hallinnasta sekä muiden suorittamasta opetuksen arvioinnista. (Fuller & Brown 1975.)

Kolmannessa vaiheessa opiskelijoiden huolet liittyvät opetustilanteeseen. Tässä vaiheessa yhdistyvät edellisen vaiheen selviytymiseen liittyvät huolet ja tietoisuus kaikista niistä vaatimuksista, joita opettamiseen liittyy. Opiskelijat tulevat tietoisemmiksi opetustilanteen rajoituksista, opetustilanteeseen liittyvistä frustraatiokokemuksista sekä vaatimuksista, joita he kokevat itseensä kohdistuvan. Opiskelijat alkavat esimerkiksi miettiä erilaisia opetusmenetelmiä. Opiskelijat keskittyvät opetustilanteessa edelleen omassa suoriutumisessaan, eivätkä oppilaisiin tai heidän oppimiseensa. Neljännessä vaiheessa opiskelijoiden ajatukset siirtyvät itsestä oppilaisiin, heidän oppimiseensa, sosioemotionaalisiin tarpeisiinsa sekä oppilaiden kohtaamiseen yksilöinä. Opiskelijat eivät kuitenkaan välttämättä vielä pysty toimimaan näiden ajatusten edellyttämällä tavalla käytännön toiminnassaan, joka voi aiheuttaa riittämättömyyden tunteita heidän pyrkiessään vastaamaan opetustyön haasteisiin. (Fuller & Brown 1975.)

Conway ja Clark (2003) tutkivat Fullerin ja Brownin mallin paikkansapitävyyttä. Heidän tutkimustulokset tukivat, mutta myös laajensivat Fullerin ja Brownin mallia opettajaksi kehittymisestä. Opetusharjoittelijoiden huolet muuttuivat Fullerin ja Brownin teorian mukaan harjoittelijoiden kokemien huolien siirtymisenä itsestä oppilaisiin, matkana ulospäin. Conway ja Clark kuitenkin havaitsivat harjoittelijoiden refleksiivisyyden ja itsesäätelyn lisääntyneen vuoden kestäneen opetusharjoittelun aikana, jolloin opiskelijoissa tapahtui huolien ulospäin siirtymisen aikana myös

muutosta sisäänpäin. Opettajaksi kehittyminen tulisikin heidän mukaansa nähdä sekä matkana sisäänpäin että ulospäin.

Berlinerin (1986, 1987) mallissa opettajaksi kehittymisen nähdään tapahtuvan viidessä vaiheessa. Opettaja kehittyy kokemusten lisääntymisen myötä ammatissaan kohti eksperttiyttä. Noviisivaiheessa kasvatus ja opetus ovat vielä joustamattomia ja vaativat tietoista kehittämistä. Noviisivaihetta seuraa edistyneen aloittelijan vaihe, jonka saavuttavat monet toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijat. Tässä vaiheessa opettajien ensisijaiset toimintakokemukset ja ongelmat alkavat ohjata käyttäytymistä opetustilanteissa. Pätevä opettaja pystyy tekemään tietoisia valintoja toiminnastaan, asettamaan asioita ensisijaiseen järjestykseen ja tekemään suunnitelmia. Opettaja tietää, mikä on tärkeää ja mikä ei. Opettajan toiminta ei kuitenkaan ole vielä sujuvaa tai joustavaa. Viisi vuotta työssä olleet opettajat voivat saavuttaa taitavan opettajan vaiheen, jossa intuitio ja tieto alkavat ohjata suoritusta. Opettaja osaa myös hankkia tietoa ympäristöstä ilman tietoista pyrkimystä sekä ennustaa tapahtumia tietyllä tarkkuudella. Viimeinen vaihe on eksperttiopettajan vaihe, jossa opettaminen on sujuvaa ja toiminnat ovat automatisoituneet. Opettajat mukauttavat toimintojaan tilanteen edellyttämällä tavalla, käyttävät hyväkseen monenlaista tietoa ja paneutuvat perusteellisesti ongelmien hahmottamiseen. Kaikki opettajat eivät välttämättä saavuta tätä viimeistä vaihetta. (Berliner 1986; 1987, Niikon 1998, 43–44 mukaan.)

Niikko (1998) ja Ropo (2004) ovat tehneet yhteenvetoa tutkimustuloksista, jotka koskevat eksperti- ja noviisiopeettajien eroja. Tutkimusten mukaan eksperttiopettajilla on noviiseja parempi kyky tulkita tapahtumia tunnilla vertailemalla niitä aikaisempiin kokemuksiin. He ovat myös valikoivampia havainnoissaan toimintatilanteita. (Niikko 1998, 45; Ropo 2004.) Eksperttiopettajat toimivat automaattisesti samankaltaisissa tilanteissa, jolloin esimerkiksi opetukseen liittyvien toimintojen automatisoituminen mahdollistaa opettajien huomion kohdistamisen muualle (Ropo 2004).

Eksperttiopettajien on myös havaittu ottavan paremmin huomioon yksittäisten oppilaiden tarpeet ja olevan kykenevämpiä muokkaamaan toimintaansa tilanteiden edellyttämällä tavalla (Niikko 1998, 45; Ropo 2004). Lisäksi heillä on havaittu olevan suurempi pedagoginen sisältötieto ja opetus- ja kasvatustieteen menetelmien kirjo kuin noviiseilla (Niikko 1998, 45).

Kagan (1992) loi mallinsa neljänkymmenen opettamisen oppimiseen liittyvän tutkimuksen pohjalta ja vertasi sitä sekä Fullerin ja Brownin että Berlinerin malleihin opettajaksi kehittymisestä. Kaganin malli vahvistaa, selventää ja tarkentaa näitä malleja. Opettajaksi kehittyminen näkyy muutoksina opettajan toiminnassa, tiedoissa, käsityksissä, uskomuksissa ja havaintokyvyssä. Opettajaksi opiskelevien sekä ensimmäistä vuotta työssä olevien opettajien kehittyminen näkyy ainakin viidellä eri osa-alueella. Ensimmäinen osa-alue liittyy noviisien metakognition lisääntymiseen. He tulevat tietoisemmiksi tiedoistaan ja uskomuksistaan oppilaisiin ja opetustilanteisiin liittyen sekä siitä, miten heidän tietonsa ja uskomuksensa muuttuvat. Toisessa osa-alueessa noviisit saavat tietoa oppilaista, jolloin ihannoidut ja virheelliset mielikuvat oppilaista korjaantuvat. Oppilaista saadun tiedon avulla noviisit muuttavat, muokkaavat ja rakentavat kuvaa itsestään opettajana. Kolmas osa-alue liittyy huomion kohteen muuttumiseen. Kun kuva itsestä opettajana on selkiytynyt niin noviisin huomio voi siirtyä itsestä opettamiseen ja edelleen oppilaiden oppimiseen. Neljännessä osa-alueessa noviisien toiminta rutinoituu. Noviiseille kehittyy rutiineja, joissa opettaminen ja luokanhallinta yhdistyvät ja lisääntyvässä määrin automatisoituvat. Viides osa-alue liittyy ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen. Opetustilanteisiin liittyvien ongelmien ratkaisut kehittyvät eriytyneemmiksi, moniulotteisemmiksi ja tilannesidonnaisiksi.

Kaganin (1992) malli muun muassa selittää aiempia havaintoja huolten siirtymisestä itsestä oppilaisiin, noviisiopettajan minäkuvan selkiytymisellä. Vaihe, jossa opiskelija rakentaa kuvaa itsestään opettajana, on hyödyllinen ja tärkeä. Vasta kun kuva itsestä opettajana on selkiytynyt, voi huomio kiinnittyä muihin seikkoihin. Tämä ajatus eroaa Fullerin ja Brownin ajatuksesta, jotka pitivät opettajan keskittymistä itseensä enemmänkin heikkoutena. Malli myös tarjoaa kognitiivisen selityksen kehittymiselle Fullerin ja Brownin mallin vaiheiden kautta ja muuttaa huolet tiedon hankinnan termeiksi. Malli lisää skeemateorian Fullerin ja Brownin malliin esittäen, että käsitykset oppilaista ja itsestä kehittyvät yhdessä. (Kagan 1992.)

Yhteistä erilaisille vaiheteorioille on, että aluksi opettajan huolenaiheet kohdistuvat omaan minään, sitten oppilaisiin ja lopulta kasvatuksen laajoihin kysymyksiin (Niemi 1995, 7). Kehitykselliset vaiheteoriat perustuvat näkemykseen, että vaikka kehitys on suhteellisen ”pehmeä” ja jatkuva prosessi niin muutokset kehityksessä tapahtuvat kaikesta huolimatta jaksottaisina ja usein ennustettavina tapahtumina (Niikko 1998, 54).

Vaiheteoriat kuitenkin jättävät suurelta osin avoimeksi sen, miten muutokset tapahtuvat tai miksi ne tapahtuvat (Niemi 1995, 7).

Capel (1998a; 2001) havaitsi tutkimuksissaan, että opiskelijoiden kehitys ei noudattanut edellä mainitun kaltaista vaiheittaista näkemystä huolten muuttumisesta (Capel 1998a; 2001). Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että opettajaksi kehittyminen on edellä mainittuja malleja monimutkaisempi prosessi. Jokaisen opettajan kehitys on yksilöllistä, johon vaikuttavat lukuiset persoonalliset tekijät sekä tilannetekijät. Opiskelijoiden viettämä aika eri vaiheissa on yksilöllistä. Kehitys ei myöskään välttämättä ole lineaarista ja opiskelijoilla voi olla erilaisia huolia samaan aikaan. Opiskelija voi myös palata edelliselle tasolle kohdatessaan tilanteen, jollaisessa hän ei ole ollut aiemmin. (Capel 1998c.) Vaiheteorioita voidaan kuitenkin käyttää apuna pyrittäessä tunnistamaan käsityksiä, ongelmia tai tehtäviä, jotka ovat yleisiä opettajille kehityksen eri vaiheissa (Capel 1998a; Niikko 1998, 55).

Opettajan kehittymistä ja kasvua kuvaavista malleista on vaikea rakentaa synteesiä, joka olisi sovellettavissa kaikkien opettajien kehityksen tarkasteluun (Niikko 1998, 92). Opettajaksi kehittymisen teorioita ja malleja onkin olemassa lukuisia ja opettajaksi kehittymistä voisi lähteä tarkastelemaan myös muista malleista ja lähtökohdista käsin. Muita malleja ovat käsitelleet muun muassa Capel (1998c) artikkelissaan ja Niikko (1998) tutkimuksessaan.



## 4 OPETTAJA-OPPILASSUHDE

Tässä luvussa vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaitoja lähestytään vielä opettaja-oppilassuhteen, välittämisen ja auktoriteetin kautta. Keskeinen näkökulma on vuorovaikutuksen ja näiden opettajan työhön liittyvien tärkeiden asioiden suhde toisiinsa. Myöhemmin tarkastelen opiskelijoiden toimintaa vuorovaikutustilanteissa sekä heidän ajatuksiaan opettamisesta ja opetustyön päämääristä tätä taustaa vasten.

### 4.1 Opettaja-oppilassuhteen tarkastelua

Hyvän opettaja-oppilassuhteen ihanteena voidaan pitää suhteen rakentumista dialogisena minä–sinä-suhteena, vaikkakin huomioon tulee ottaa se, että suhde ei voi olla täysin symmetrinen tai tasapainoisesti vastavuoroinen (Hämäläinen & Nivala 2008, 149). Opettaja-oppilassuhteessa voidaan myös ajatella olevan kyse auktoriteetti-, välittämisen- ja tunnesuhteista, jotka kietoutuvat toisiinsa (Harjunen 2002, 319). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on kaksisuuntainen viestintäsuhde, jossa heijastuvat ja rakentuvat suhteen ulottuvuudet sekä opettajan ja oppilaiden identiteetit. Vuorovaikutussuhteen nähdään tällöin syntyvän viestinnän seurauksena, jolloin sitä ei voida pitää itsestään selvyytensä ja etukäteen annettuna. (Gerlander & Kostiainen 2005.) Jos opettaja ei tietoisesti rakenna opettaja-oppilassuhdetta, voi vuorovaikutus johtaa opettajan ja oppilaan kohtaamattomuuteen (Isokorpi 2004, 93). Aineenopettajat voivat kokea opettaja-oppilassuhteen rakentamisen haastavaksi, koska he näkevät oppilaitaan suhteellisen harvoin verrattuna luokanopettajiin. Aineenopettajat voivat kokea myös, että oppilaat eivät tunne heitä ja olevansa tunnetasolla etäisiä oppilailleen. (Bromfield 2006; Hargreaves 2000; Kontoniemi 2003, 105.)

Jokaisella sosiaalisella tapahtumalla, esimerkiksi opettajan ja oppilaan keskustelulla, on oma merkityksensä sosiaalisten suhteiden rakentumisessa ja ylläpitämisessä. Positiiviset kohtaamiset lisäävät luottamusta ja rakentavat siltoja ihmisten välille. (Kauppila 2005, 73–77.) Myös Gordon (2006) korostaa vuorovaikutustaitojen merkitystä opettaja-oppilassuhteen luomisessa. Minäviestit luovat läheisyyttä opettajan ja oppilaan välille, paljastaessaan opettajan inhimillisyyden. Oppilaitaan kuunteleva opettaja tuntee oppilaansa paremmin ja näkee asioita paremmin oppilaan kannalta. Lisäksi

myötätuntoinen kuuntelu ilmaisee oppilaalle välittämistä ja kunnioitusta. (Gordon 2006, 114, 185.) Eettisen opettaja-oppilassuhteen ydin onkin juuri välittämisessä ja oikeudenmukaisuudessa (Harjunen 2002, 319). Kuusela (2005, 19) puolestaan koki käyttämänsä eläytyvän kuuntelun lähentävän opettajan ja oppilaiden keskinäistä suhdetta.

Onnistunut opettaja-oppilassuhde vähentää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä (Gordon 2006, 114). Opettaja-oppilassuhde ja oppilaiden luottamuksen saaminen on myös olennainen osa opettajan auktoriteetin rakentumista (Harjunen 2002, 305). Opettaja-oppilassuhdetta pidetään myös tärkeänä oppimisen mahdollistajana. Gordon (2006) toteaa, että ilman toimivia vuorovaikutussuhteita opettajan erinomaisetkin opetustekniikat ovat hyödyttömiä. Opettaminen ja oppiminen voivat olla tehokasta vain vuorovaikutussuhteen ongelmattomalla alueella. (Gordon 2006, 46, 67.) Hargreavesin (1998; 2001) mukaan opettaja-oppilassuhde mahdollistaa oppimisen, koska opettaja-oppilassuhde on tärkeä emotionaalisen ilmapiirin luoja. Opettaja-oppilassuhde myös vähentää oppilaiden tunteiden ymmärtämiseen liittyviä väärinkäsityksiä. (Hargreaves 1998; 2001.)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on lähtökohdiltaan epäsuhtainen ja jännitteinen (Gerlander & Kostiainen 2005; Hämäläinen & Nivala 2008, 148–149; Noddings 1984, 177; 2005a, 107–108). Jännitteisyys ei kuitenkaan tarkoita ratkaistavia ongelmia tai konflikteja, vaikkakin se voi johtaa näiden syntymiseen. Jännitteisyys syntyy osapuolten erilaisista tehtävistä ja niihin liittyen erilaisista suhteeseen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista ja näin molempien erilaisesta näkökulmasta suhteeseen. (Gerlander & Kostiainen 2005.) Voidaan ajatella, että opettajan tehtävänä on opettaa eli suunnitella, organisoida, ohjata toimintaa oppimistilanteessa, huolehtia ilmapiiristä ja oppimista edistävästä vuorovaikutuksesta sekä motivoida ja antaa palautetta. Vastaavasti oppilaan tehtävänä on opiskella ja pyrkiä oppimaan mahdollisimman hyvin. Opettaja-oppilassuhteeseen liittyy näin tehtäväkeskeisyys, mutta siihen liittyy olennaisesti myös henkilökohtaisille suhteille ominaista välittämistä. Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta puhuttaessa korostetaan usein välittämistä ja suhteen henkilökohtaisuutta. (Gerlander & Kostiainen 2005.)

## 4.2 Välittäminen opettaja-oppilassuhteen perustana

Välittäminen on keskeinen opettajan työhön liittyvä piirre, johon liitetään usein moraalisuus, eettisyys ja humanistisuus (Hargreaves 1998; 2000; 2001; Harjunen 2002, 302–303, 404; Larson 2006; Noddings 1984, 28, 175–179; O`Connor 2008; Owens & Ennis 2005). Välittämistä tapahtuu, kun oppilas kokee olevansa opettajalle tärkeä ja tuntee itsensä hyväksytyksi (Elias ym. 1997, 6). Vuorovaikutustaitojen avulla opettaja voi osoittaa välittämistä oppilaalle (Klemola 2003, 136; 2007). Liikunnanopettajalla on monia mahdollisuuksia ilmaista oppilaalle välittämistä, koska liikuntatunnit tarjoavat luonnollisia tilanteita opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Larson 2006). Owens ja Ennis (2005) nostavat välittämisen merkityksen ymmärtämisen myös tärkeäksi opettajan minäkäsitykseen ja identiteettiin sekä opettajaksi kehittymiseen vaikuttavaksi tekijäksi.

Noddings (1984; 2005a) määrittelee välittävän suhteen muodostuvan kahdesta osapuolesta, välittäjästä (one-caring) ja välitettävästä (cared-for). Välitettäessä välittäjän energia ja huomio kohdistuvat välitettävään. Välittäminen saa muotonsa tilannetekijöiden ja välittäjän ja välitettävän välisen suhteen seurauksena, eikä siihen ole olemassa valmista mallia. Toisen tunteiden, tarpeiden ja näkökulman ymmärtäminen ja niiden mukaan toimiminen on keskeinen osa välittämistä. Välittäminen ei kuitenkaan aina perustu tunteisiin. Välittäminen voi joskus johtaa hankaluuksiin, molempien osapuolten näkemysten erotessa siitä, mikä olisi välitettävälle parasta. Ongelmallisissa tilanteissa välittämislle tyypillistä onkin järkiperäinen objektiivisuus. (Noddings 1984, 4–49; 2005a, xv, 17, 23.) Harjusen (2002, 440–441) tutkimuksessa opettajien välittäminen hahmottui asenteeksi, suhtautumistavaksi, tunteeksi tai eettiseksi toimintatavaksi. Välittämisen nähtiin olevan läsnäoloa, oppilaiden kohtaamista, huolehtimista ja auttamista, rajoista ja turvallisuudesta huolehtimista sekä monitasoisista, tunteet huomioivaa vuorovaikutusta.

Larson (2006) tutki oppilaiden käsityksiä opettajan välittävästä opetuskäyttäytymisestä liikunnanopetuksessa. Oppilaat kokivat opettajan välittävän heistä, kun opettaja auttoi oppilasta taidon oppimisessa, huomioi oppilaan toiveen, antoi positiivista palautetta, puuttui oppilaan käytökseen, tiedusteli oppilaan vointia, hoiti oppilasta tämän loukatessa itsensä liikuntatunnilla, antoi uusia testin, motivoi ja kannusti oppilasta,

pelasi tai liikkui yhdessä oppilaan kanssa, suostutteli oppilaan liikkumaan tai oli huolestunut oppilaan terveydestä tulevaisuudessa. Tutkimus osoitti myös, että oppilaat huomaavat ja muistavat tilanteet, joissa opettaja osoittaa välittämistä oppilasta kohtaan. (Larson 2006.) Uiton ja Syrjälän (2008) tutkimuksessa tutkittiin opettajaopiskelijoiden muistoja omista kouluaikaisista opettaja-oppilassuhteistaan. Opettajan läheisyys ja välittäminen sekä myös opettajan etäisyys olivat merkittäviä opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä muistoja.

#### 4.3 Opettajan auktoriteetti

Opettajan auktoriteetin keskeisin tehtävä on opettamis-, opiskelu- ja oppimisprosessin mahdollistaminen ja sitä kautta oppilaiden kasvun edistäminen (Harjunen 2002, 8, 406). Hämäläinen ja Nivala (2008) toteavat kasvatukseen väistämättä liittyvän auktoriteettisuhteen opettajan pyrkiessä vaikuttamaan oppilaaseen. Auktoriteetti on siten kasvatustoiminnan välttämätön elementti. He korostavat eroa auktoriteetin ja autoritaarisuuden välillä. Auktoriteetilla he tarkoittavat pedagogista auktoriteettia. Autoritaarisuuden puolestaan voidaan ajatella olla lähellä Gordonin (2006, 246–270) määritelmää vallankäyttöön perustuvasta auktoriteetista, joka esitellään tässä luvussa. (Hämäläinen & Nivala 2008, 204–207.)

Gordon (2006) jakaa opettajan auktoriteetin vallankäyttöön perustuvaan auktoriteettiin ja tietoon perustuvaan auktoriteettiin. Vallankäyttöön perustuva auktoriteetti perustuu siihen, että opettajalla on valta palkita tai rangaista oppilaita. Tämänkaltaisen autoritaarinen opettaja luottaa palkintoihin ja rangaistuksiin oppilaiden hallinnassa. Opettajan vallankäyttöön liittyy suuria rajoituksia ja vaaroja. Gordon toteaa, että epäilemättä vallankäyttö toimii oppilaiden hallintakeinona, onhan sitä käytetty vuosisatojen ajan. Gordon kuitenkin lisää, että opettajien rankaisuvalta vähenee, mitä vanhemmista oppilaista puhutaan. Oppilaat lakkaavat vähitellen pelkäämästä, että opettajilla on mahdollisuus vahingoittaa heitä, jolloin opettajan valta vähenee. Opettajan vallankäyttö aiheuttaa usein kielteisiä tunteita oppilaissa ja oppilaat voivat selviytymiskeinona reagoida opettajan vallankäyttöön vastahankaisella, itsenäisellä, kapinallisella ja kostonhimoisella käytöksellä. Toisaalta oppilaat voivat reagoida vallankäyttöön myös mukautumalla, alistumalla tai vetäytymällä. Vallankäyttö voi

vähentää opettajan vaikutusta, vaikuttaa negatiivisesti opettaja-oppilassuhteeseen sekä aiheuttaa opettajassa syyllisyyden tunteita. (Gordon 2006, 246–270.)

Tietoon perustuva auktoriteetti perustuu opettajan asiantuntemukseen, tietoon ja kokemukseen. Tietoon perustuvan auktoriteetin voidaan ajatella olevan myönnettyä tai ansaittua, koska se perustuu todelliseen tai kuviteltuun viisauteen tai asiantuntemukseen, jota opettajalla ajatellaan olevan. Gordon tähdentää opettajilla olevan asiantuntemusta, joka perustuu opettajien koulutukseen ja taustaan. Ansaitsematon tai epärealistiselta pohjalta myönnetty auktoriteetti kuitenkin vähenee ajan kuluessa. Ansaittu auktoriteetti, joka perustuu opettajan todelliseen asiantuntemukseen, ei vähene vaan saattaa jopa kasvaa, koska oppilaat tunnustavat opettajan auktoriteetin todettuaan opettajalla olevan aitoa asiantuntemusta. Tietoon perustuvan auktoriteetin käyttäminen oppilaisiin vaikuttamiseen on selkeä ja perusteltu osa opettajan työtä. Tämänkaltaisen auktoriteetti aiheuttaa harvoin hankaluuksia luokassa. (Gordon 2006, 246–247.)

Harjunen (2002) lähestyy opettajan auktoriteettia pedagogisen ja didaktisen auktoriteetin näkökulmasta. Pedagogisessa auktoriteetissa kyse on pedagogisen suhteen luomisesta oppilaaseen ja molemminpuolisesta luottamuksesta. Pedagogis-didaktisessa auktoriteetissa korostuu opettajan luotettava ja ammattitaitoinen työskentelytapa auktoriteettisuhteen rakentajana. Pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen toteutuminen on kiinni opettajan tahdosta olla ihminen ja opettaja; eettinen, vastuuntuntoinen, välittävä ja oikeudenmukainen, tehtävänsä ja arvoperustansa tiedostava kasvattaja. Auktoriteettisuhteen rakentumisen pohjana on itsetuntoinen, itseensä ja oppilaisiinsa uskova opettaja. Nämä ominaisuudet voivat myös kehittyä kokemuksen ja ammattitaidon lisääntymisen myötä. Pedagoginen auktoriteetti voi käyttää valtaa ja kontrolloida, mutta se ei automaattisesti perustu valta-asemaan tai sääntöihin eikä oikeutu niillä. Auktoriteetin ydin on opettajan eettisessä taidossa vastata oppilaan tai tilanteen kutsuun ja olla käyttämättä valtaa väärin. (Harjunen 2002, 8–462.)

Pedagogis-didaktiseen auktoriteettiin sisältyy myös ajatus siitä, että auktoriteetti on jotenkin rakennettavissa. Opettajalla ei ole enää auktoriteettia luonnostaan tai viran myötä, vaan auktoriteetiksi tullaan demokraattisessa prosessissa, jossa opettajan on ansaittava oppilaiden arvostus ja kunnioitus. Auktoriteetti rakentuu vuorovaikutuksessa,

jossa sekä opettaja että oppilaat ovat mukana tunteineen, tahtoineen, ajatuksineen, pyrkimyksineen ja toimineen. Vuorovaikutuksessa korostuvat läsnäolo, luottamus, vastuu, arvostus ja kunnioitus. Pedagogis-didaktinen auktoriteetti tarvitsee rakentua opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen tai oppilaan ja sisällön tai normin välisen ymmärryksen. Harjunen korostaakin opettajan vuorovaikutustaitojen ja persoonan merkitystä auktoriteetin rakentamisessa. Jokainen opettaja on oman auktoriteettinsa rakentaja. (Harjunen 2002, 8, 17–18, 324, 407.)

## 5 TUTKIMUKSEN TARCOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää liikunnanopettajiksi opiskelevien vuorovaikutusvalmiuksia opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan opetusharjoitteluvuoden lopussa. Tutkimusprosessin aikana tutkimustehtävikseni tarkentuivat:

1. Millaisia ovat liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet opetusharjoittelun aikana?
  - 1.1 Millaisia näkemyksiä ohjaavilla opettajilla on liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista?
  - 1.2 Millaisina liikunnanopiskelijat kokevat omat vuorovaikutusvalmiutensa?
2. Millaiset ovat liikunnanopiskelijoiden valmiudet kohdata ongelmatilanteita?
  - 2.1 Millaisiksi ohjaavat opettajat arvioivat liikunnanopiskelijoiden valmiudet kohdata ongelmatilanteita?
  - 2.2 Millaisia tilanteita liikunnanopiskelijat pitävät ongelmallisina?
  - 2.3 Miten liikunnanopiskelijat toimivat ongelmallisiksi kokemissaan tilanteissa?
  - 2.4 Miksi liikunnanopiskelijat kokevat ongelmatilanteissa toimimisen haastavana?
3. Millainen yhteys vuorovaikutuskoulutuksella on vuorovaikutusvalmiuksiin?
  - 3.1 Millaisena liikunnanopiskelijat näkevät heidän ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 6.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tutkimuksen kohteena ja tapauksena, ovat liikunnanopiskelijat ja heidän vuorovaikutusvalmiutensa. Tapaustutkimukselle tyypilliseen tapaan opiskelijoiden vuorovaikutustaitoja lähestytään erilaisten laadullisten aineistonkeruumenetelmien avulla, jotka tässä tutkimuksessa ovat ohjaavien opettajien kysely ja liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelu. Näiden kahden näkökulman avulla tavoitellaan kokonaisempaa ymmärrystä opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista, mihin tapaustutkimuksella juuri pyritään. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Syrjälä & Numminen 1988, 1, 5–6.) Laadullinen ote näkyy tämän tutkimuksen aineiston ilmiössä, harkinnanvaraisessa otannassa, filosofisessa taustassa, analyysien aineistolähtöisyydessä, hypoteesittomuudessa sekä tutkijan subjektiivisuudessa, joihin pureudun tarkemmin seuraavassa (Eskola & Suoranta 1998, 14–22).

### 6.2 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa opetusharjoittelua ohjaavien opettajien kyselystä sekä lukuvuonna 2004–2005 opettajan pedagogisia opintoja suorittaneiden liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelusta. Aineisto liittyy Ulla Klemolan väitöskirjatutkimukseen. Hanke on pidempiaikainen ja saanut alkunsa lisenssiaatintyöstä, jonka tarkoituksena oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida sosioemotionaalisia taitoja kehittävän opintojakson opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutukseen (Klemola 2003, 2). Tämän jälkeen tutkimus on edennyt kohti oppimisen jatkuvuuden tutkimista. Hankkeen tavoitteena on liikunnan aineenopettajien peruskoulutuksen kehittäminen vuorovaikutuksen osa-alueella.

***Ohjaavien opettajien kysely.*** Kyselyn kohderyhmänä olivat opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaa opetusharjoittelua ohjaavat opettajat. Kyselyn toteutti Ulla Klemola keväällä 2005. Kyselyyn vastasi kolmetoista ohjaavaa opettajaa viidestätoista, jolloin kyselyn palautusprosentiksi tuli 87 %. Kyselyssä selvitettiin avoimien kysymyksien



avulla ohjaavien opettajien näkemyksiä opetusharjoittelua suorittaneiden liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista (liite 2).

***Liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelu.*** Ulla Klemola toteutti puolistrukturoidun ryhmähaastattelun toukokuussa 2005, lukuvuonna 2004–2005 opettajan pedagogisia opintoja suorittaneille liikuntapedagogiikan opiskelijoille (liite 3). Ryhmähaastatteluun osallistui neljä opiskelijaa. Haastattelu videoitiin ja muutettiin DVD -muotoon. Haastattelun kesto oli 1h 35 min. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 31 sivua, rivivälillä 1,5 kirjoitettuna.

Tutkimuksen otos oli laadullisen tutkimuksen tapaan harkinnanvarainen. Tutkittavaksi valittiin ryhmähaastattelu, jonka kautta opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksiin voitiin mielekkäästi ja syvällisesti perehtyä. (Kiviniemi 2001.) Pääosassa sopivan ryhmähaastattelun valinnassa oli toinen ohjaajani Ulla Klemola, joka oli myös toteuttanut haastattelut ja tunti näin aineiston. Kaiken kaikkiaan ryhmähaastatteluita oli kahdeksan. Kyseisen ryhmähaastattelun valintaan vaikutti se, että kolme neljästä opiskelijasta oli käynyt Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa -kurssin jo liikunnanopintojen aikana, jolloin kyseinen haastattelu tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella vuorovaikutustaitojen oppimisprosessia pidemmällä aikavälillä.

Ryhmähaastattelu on määritelty kirjallisuudessa eri tavoin, lähestymisnäkökulman mukaan. Eskolan ja Suorannan (1998, 95, 98) sekä Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 61–62) mukaan ryhmähaastattelun tavoitteena on ryhmäkeskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. Valtonen (2005) puolestaan erottaa toisistaan ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu haastattelijan ja kunkin osallistujan välille. Ryhmähaastattelu muistuttaa näin yksilöhaastatteluja, haastattelijan esittäessä tietyn kysymyksen vuorotellen kaikille osallistujille, jolloin osallistujia ei rohkaista keskustelemaan keskenään. Ryhmäkeskustelussa vastaavasti pyritään saamaan aikaan vuorovaikutusta osallistujien kesken. (Valtonen 2005.)

Tämän tutkimuksen ryhmähaastattelussa oli mukana piirteitä molemmista sekä edellä mainitun ryhmähaastattelun että ryhmäkeskustelun määritelmistä. Ryhmähaastattelussa oli yksilöhaastattelun piirteitä, Ullan esittäessä tiettyihin teemoihin liittyvät kysymykset kaikille vuorotellen, jolloin jokainen sai kertoa omista kokemuksistaan.

Puolistrukturoidun haastattelun tapaan haastattelu eteni näin etukäteen valittujen keskeisten teemojen ja niihin liittyvien kysymysten varassa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2002, 77). Teemoja olivat: harjoitteluvuoden aikana koulussa kohdatut myönteiset ja kielteiset vuorovaikutustilanteet ja niiden kuvailu, sosioemotionaalisten taitojen käyttö ja oman oppimisen kuvaus, sosioemotionaalisten taitojen merkitys opiskelijalle ja vuorovaikutuskoulutus opinnoissa. Etukäteen määriteltyjen kysymysten lisäksi Ulla ja muut osallistujat tekivät usein lisäkysymyksiä vastaajalle. Ulla ohjasi haastattelua, tarjoten kuitenkin tilaa osallistujien keskusteluille. Kokemukset ja vastaukset herättivätkin usein keskustelua osallistujien kesken.

### 6.3 Tutkimuksen filosofinen tausta

***Fenomenologis-hermeneuttinen lähtökohta.*** Tutkimukseni on luonteeltaan fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologialla tarkoitetaan kokemusten tutkimista (Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34). Fenomenologiassa tavoitellaan näin toisen kokemusta. Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa oli fenomenologisia piirteitä. Fenomenologisuus toteutui enemmänkin ryhmähaastattelussa, joka oli selkeästä haastattelurungosta huolimatta, avoin ja keskustelunomainen tapahtuma, perustuen pääosin liikunnanopiskelijoiden kokemuksiin vuorovaikutustilanteista ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta. Fenomenologisuus näkyi esimerkiksi opiskelijoiden kertomuksellisissa kuvauksissa kokemuksistaan opetusharjoittelussa kohdatuista vuorovaikutustilanteista. (Laine 2001.)

Kokemus muotoutuu merkitysten mukaan (Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34). Merkityksen käsite on sekä fenomenologiassa että hermeneutiikassa sama. Fenomenologiseen tutkimukseen hermeneuttinen ulottuvuus tulee mukaan, kun tarvitaan tulkintaa. Hermeneutiikalla tarkoitetaan näin teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon, ihmisten ilmaisuihin, joita tässä tutkimuksessa esittivät sekä ohjaavat opettajat kyselyvastauksissaan että liikunnanopiskelijat ryhmähaastattelussa. Ilmaisut kantoivat merkityksiä, joita pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään. (Laine 2001.) Moilanen ja Rähä (2001) toteavat, että merkitykset eivät kuitenkaan ole irrallaan vaan ne ilmenevät suhteina, merkityskokonaisuuksina (Moilanen & Rähä 2001). Näitä merkityskokonaisuuksia lähestyin aineistoa teemoittelemalla.

Koen suhteeni esiymmärrykseen olevan enemmän hermeneuttinen kuin fenomenologinen. Fenomenologiassa korostetaan esiymmärryksen tiedostamisen tärkeyttä, koska siinä pyritään kuvaamaan asioita mahdollisimman ennakkoluulottomasti. Hermeneutiikassa taas painotetaan ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä ja uskotaan, että tutkija ei voi koskaan vapautua ennakkoluuloistaan. Hermeneuttisen ajattelun mukaan ennakkoluulot mahdollistavat vaillinaisen ja puutteellisen tulkinnan, jota on tutkimuksen edetessä mahdollista korjata. (Moilanen & Rähä 2001.) Koen, että en tutkijana pysty täysin luopumaan ennakkokäsityksistäni vaan ne kulkevat mukani. Tärkeää on niiden tiedostaminen, siltä osin kuin se on mahdollista.

Subjektiivisuuttani olen pyrkinyt vähentämään vaeltamalla tutkimuksen aikana hermeneuttisella kehällä. Hermeneuttisen kehän tarkoituksena on, että tutkija vapautuisi oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä (Laine 2001; Varto 1992, 69). Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Siinä on kyse tutkijan ja aineiston vuoropuhelusta, jonka tavoitteena on avoin asenne toista kohtaan. (Laine 2001.) Tulkintojen teko aineistosta alkoi jossakin määrin jo aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa. Tämän jälkeen otin useaan kertaan etäisyyttä aineistooni, palatakseni jälleen myöhemmin sen ja tekemiäni tulkintojen pariin. Aineiston pariin palaaminen tauon jälkeen tai myöhemmässä vaiheessa kirjallisuuteen tutustuminen, auttoivat minua kyseenalaistamaan tekemiäni tulkintoja sekä havaitsemaan uusia näkökulmia, jotka muokkasivat aiempia tulkintojani. (Laine 2001.) Laineen (2001) mukaan hermeneuttisen kehän tavoitteena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut ilmaisullaan.

#### 6.4 Esiymmärrykseni

Tutkimuksessa esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan luontaista tapaa ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta (Laine 2001). Tutkimuksessa tulkintakysymykset tukeutuvat aina jonkinlaiseen esiymmärrykseen tai olettamuksiin. Tutkimuksen järkevän suuntaamisen kannalta on näin tärkeää, että tiedostan omat lähtökohtani. Tietoisuuteni voi kuitenkin olla vain osittaista, sillä osa esiymmärryksestä on aina tiedostamatonta. (Moilanen & Rähä 2001.)

Ihmissuhteet ovat aina olleet tärkeä osa elämäni. Tämä on näkynyt perheen, ystävyiden ja yleisesti ihmissuhteiden arvostuksena sekä pitkäaikaisena joukkuelajin harrastamisena. Opiskeluaikana ajatus pohdiskelevan esseen kirjoittamisesta on toisinaan saattanut vaihtua sosiaalisiin tavoitteisiin ja vuorovaikutukseen opiskelukavereiden kanssa kahvikupin ääressä. Olen näin aina pitänyt vuorovaikutusta tärkeänä, joskin tietoisuuteni varsinaisista tunne- ja vuorovaikutustaidoista on herännyt vasta liikunnanopintojen aikana. Pidän tunne- ja vuorovaikutustaitoja tärkeinä ihmissuhteisiin liittyvinä taitoina, joita voi aina kehittää.

Tulevan ammattini näkökulmasta kiinnostukseni vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaitoja kohtaan, heräsi juuri ennen liikunnanopintoja, käytyäni Varalan urheiluopistolla neljän kuukauden liikunnanohjauksen peruskurssin. Lämmin ilmapiiri, mahtavat kurssikaverit, hampurilaismallilla annettu palaute sekä mukavat ja ammattitaitoiset opettajat mahdollistivat esimerkiksi sen, että takarivin tanssijasta tuli neljän kuukauden aikana aerobicohjaaja. Jäin miettimään, mitkä olivat niitä asioita, jotka tekivät tästä neljän kuukauden ajasta niin unohtumattoman ja toisaalta mahdollistivat monia oppimiskokemuksia. Päädyin siihen, että vuorovaikutuksella oli keskeinen osuus näissä positiivisissa tapahtumissa. Ymmärsin, että vuorovaikutuksen avulla luotiin kurssin yhteishenki, tunneilla vallinnut myönteinen ja kannustava ilmapiiri sekä myös opettaja-oppilassuhteet.

Moilasan ja Rähän (2001) mukaan osa tutkijan esiyymmärryksestä muodostuu teorioista, joihin hän on aiemmin tutustunut (Moilanen & Rähä 2001). Edellä mainittu kokemus johdatti minut tekemään opintojen alkuvaiheeseen kuuluneen tiedonhankintaseminaarityön vuorovaikutustaidoista, jolloin sain ensikosketukseni vuorovaikutustaitoihin teoreettisesta näkökulmasta. Myöhemmin jatkoin tutustumistani vuorovaikutustaitoihin tehdessäni proseminarityötä ja samalla tiellä olen edelleen. Halusin pro gradu -tutkielmassani jatkaa syventymistäni näihin opetustyön ja elämän kannalta tärkeäksi kokemiini taitoihin. Myös liikuntapedagogiikan opintoihin on kuulunut opetusta vuorovaikutustaidoista. Vuorovaikutustaitoihin liittyvä kirjallisuus ja opetus ovat osaltaan antaneet minulle teoreettista tietoa vuorovaikutustaidoista, joka voi vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen ja tulkintojen tekoon. Toisaalta koen, tutkimukseni analyysin aineistolähtöisyydestä huolimatta, tämänkaltaisen aiemman teoreettisen

tiedon, esimerkiksi eri vuorovaikutustaidoista osittain välttämättömäksi tutkimuksen toteutuksen kannalta.

Esiymmärryksen muodostuu myös opiskeluaikaani liittyvistä kokemuksista ja ajatuksista, esimerkiksi opetusharjoittelusta ja liikuntatuntien vuorovaikutustilanteista. Olen myös opiskellut vuorovaikutustaitoja opintoihini kuuluvalla Vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa -kurssilla. Näin minulla on omakohtainen kokemus vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista.

Esiymmärryksen viimeistä kappaletta kirjoitan nyt tutkimukseni loppuvaiheessa, ehdittäni itse tutkimusprosessin aikana käydä läpi opettajan pedagogiset opinnot, joihin tämä tutkimus hyvin kiinteästi liittyy. Vuosi oli täynnä kokemuksia, jotka liittyivät läheisesti tutkimustehtäviini. Näiden kokemusten ja niihin liittyvien ajatusten tiedostaminen on tärkeää, sillä huomaan herkästi vertailevani aineistoa omiin kokemuksiini.

## 6.5 Aineiston käsittely

Tutkimukseni eteni Laineen (2001) esittelemän fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen rakenteen mukaan kaksitasoisesti. Perustasolla ohjaavat opettajat kertoivat kyselyssä näkemyksiään liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista. Vastaavasti liikunnanopiskelijat kertoivat ryhmähaastattelussa kokemuksiaan vuorovaikutustilanteista sekä vuorovaikutustaidoistaan ja -valmiuksistaan. Toisella tasolla pyrin tutkijana reflektomaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ohjaavien opettajien näkemyksiä ja opiskelijoiden kokemuksia sekä niiden sisältämiä merkityksiä. (Laine 2001.)

Tämän tutkimusprosessin esikuvana oli Laineen (2001) esittelemä, vaiheittaisesti etenevä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusprosessin rakenne (kuvio 1), mutta kuten Alasuutari (1993, 10) toteaa, jokainen tutkimusprosessi on ainutkertainen, perussääntöjä luovasti soveltava työ.

---

### **1. Tutkijan oman esiymmärryksen kriittinen reflektio**

- esiymmärryksen kirjoittaminen ennen aineiston lukemista ja analyysia

### **2. Aineiston hankinta (Ulla Klemola)**

- ohjaavien opettajien kysely ja liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelu

### **3. Aineiston lukeminen ja kokonaisuuden hahmottaminen**

- kyselyjen puhtaaksikirjoitus ja ryhmähaastattelun litterointi
- aineiston lukeminen

### **4. Kuvaus**

- ohjaavien opettajien kyselystä tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen pelkistettyjen lauseiden avulla
- opiskelijoiden ryhmähaastattelusta tutkimuskysymysten näkökulmasta olennaisen esiin nostaminen käsitekarttojen avulla

### **5. Analyysi**

- ohjaavien opettajien kyselyn sisältämien merkitysten jäsentyminen teemoiksi laadullisen sisällönanalyysin avulla
- opiskelijoiden ryhmähaastattelun sisältämien merkitysten jäsentyminen teemoiksi Eskolan (2001) vaiheittain etenevän analyysin avulla

### **6. Synteesi**

- syntyneiden teemojen tarkastelu yhdessä ja niiden välisten suhteiden arviointi
  - kokonaiskuva liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista
  - kirjallisuuteen perehtyminen, teorian ja aineiston vuoropuhelu
- 

KUVIO 1. Tämän tutkimuksen rakenne, Lainetta (2001) mukaillen

*Aineiston kuvaus.* Tutkimusaineiston ensimmäisessä työvaiheessa pyrin kuvaamaan ohjaavien opettajien näkemykset ja opiskelijoiden kokemukset mahdollisimman alkuperäisesti. Aineistojen kuvauksessa käytin mahdollisimman paljon ohjaavien opettajien ja opiskelijoiden omia ilmauksia, kirjoittaessani pelkistettyjä lauseita tai tehdessäni käsitekarttoja. Aineiston käsittelyä ohjasivat tutkimustehtäväni.

Ensimmäisen työvaiheen tavoitteena oli esittää tiivistetysti aineiston merkitsevä aines. (Laine 2001.)

***Aineistolähtöinen analyysi.*** Analysoin aineiston aineistolähtöisesti, joka on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Kiviniemi 2001). Päädyin aineistolähtöiseen tarkastelutapaan, koska aineistoni oli olemassa valmiina ja en näin voinut rakentaa kyselyä tai haastattelurunkoa etukäteen valitun teorian pohjalle. Koin myös, että tässä vaiheessa valittu teoria olisi voinut rajata joitakin mahdollisesti esiin nousevia mielenkiintoisia näkökulmia pois (Moilanen & Räihä 2001). Aineistolähtöisyyteen liittyy läheisesti hypoteesittomuus. Minulla ei ollut lukkoonlyötyjä ennakkoolettamuksia tutkimuksen tuloksista. Toki on otettava huomioon, että havaintoihini vaikuttavat aikaisemmat kokemukseni, jotka olen pyrkinyt tiedostamaan. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Sekä ohjaavien opettajien kysely että liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelu olivat aineistoina luonteeltaan hyvin erilaisia, joten myös valitsemani analyysimenetelmät olivat erilaisia (Eskola & Suoranta 1998, 152). Analyysivaiheessa pyrin löytämään moninaisesta aineistosta merkitysten muodostamia kokonaisuuksia, ohjaavien opettajien kyselystä laadullisen sisällönanalyysin ja opiskelijoiden ryhmähaastattelusta Eskolan (2001) vaiheittain etenevän analyysin avulla. Merkityskokonaisuudet eli alateemat ja teemat muodostin sisäisen yhteenkuuluvuuden ja samankaltaisuuden perusteella. Analyysivaihe sisälsi jo tulkintaa sitä vaativien lauseiden ja lausekokonaisuuksien kohdalla. (Laine 2001.)

***Synteesi.*** Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että usein tulosten esittäminen pysähtyy analyysivaiheeseen, jolloin tulkinnan osuus jää vähäiseksi, eikä ilmiötä pyritä saamaan synteesin tasolle, jossa ilmiö tulisi ymmärretyksi syvällisemmin teoreettisesti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144). Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa pyrin etenemään analyysivaiheesta synteesin tasolle, tulkitsemaan syvällisemmin muodostuneita teemoja. Tarkastelin analyysin tuloksena syntyneitä teemoja yhdessä ja pyrin löytämään niiden välillä olevia yhteyksiä. Tämän vaiheen lopussa tutustuin myös kirjallisuuteen ja aiempiin tutkimuksiin, pyrkien saamaan aikaan vuoropuhelua teorian ja aineistoni välillä. Synteesin tavoitteena oli syntyneiden teemojen pohjalta luoda kokonaiskuva liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista. (Laine 2001.) Seuraavassa

käsittelemäni vielä yksityiskohtaisemmin sekä ohjaavien opettajien kyselyyn että opiskelijoiden ryhmähaastattelun analyyssejä.

***Ohjaavien opettajien kysely.*** Aloitin ohjaavien opettajien kyselyyn tutustumisen kirjoittamalla kaikkien opettajien vastaukset puhtaaksi. Ensimmäisen kerran tutustuin aineistoon tässä vaiheessa. Kyselyn analysoin laadullisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysin tavoitteena oli järjestää hajanainen aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Sisällönanalyysiä käytin ensisijaisesti menetelmänä, jonka avulla oli mahdollista systemaattisesti löytää samankaltaisuuksia eli teemoja ohjaavien opettajien moninaisista vastauksista. Teemat toimivat myöhemmin perustana tulkintojen ja johtopäätösten tekemiselle.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi muodostui kolmesta eri vaiheesta. Ensimmäisessä vaiheessa redusoin eli pelkistin aineiston. Pelkistämällä pyrin aineiston tiivistämiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111.) Puhtaaksikirjoituksen jälkeen luin kyselylomakkeet vielä huolellisesti läpi kahteen kertaan. Ohjaavien opettajien vastaukset olivat vaihtelevia. Osa oli vastannut lyhyesti ja luettelomaisesti, kun taas osa oli vastannut kokonaisilla lauseilla ja vastauksiaan perustellen. Näin myös analyysiyksikkö vaihteli sanasta lauseeseen opettajan vastaustyylin mukaan. Tärkeintä oli ajatuksen ja olennaisen informaation säilyminen. Poimin opettajien vastauksista pelkistetyiksi lauseiksi niitä asioita, jotka liittyivät tutkimustehtäviini. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112.) Pelkistettyjä ilmaisuja kirjoittaessani yritin säilyttää mahdollisimman pitkälle opettajan oman vastauksen ja ilmaisun.

Olin puhtaaksikirjoitusvaiheessa antanut jokaiselle opettajalle oman kirjaimen (A–M). Kirjoitin jokaisen pelkistetyn ilmaisun eteen opettajan kirjaimen, jotta saatoin myöhemmin tarkastella, kuinka monen opettajan vastauksia yhdessä teemassa oli. Tämä auttoi minua havaitsemaan, kuinka tärkeä jokin teema oli. Analyysissa oli näin mukana myös hienoinen kvantitatiivinen ulottuvuus.

Analyysin toisessa vaiheessa klusteroin eli ryhmittelin aineiston. Luin muodostamani pelkistetyt lauseet vielä läpi, jotta hahmottaisin paremmin asioita, joita ohjaavat opettajat tuovat esille. Tämän jälkeen jatkoin sisällönanalyysia etsimällä pelkistetyistä



lauseista samankaltaisuuksia. Samankaltaiset lauseet ryhmittelin samaan alateemaan. Ryhmittelyn avulla pyrin tiivistämään aineistoa edelleen sekä muodostamaan alustavan kuvauksen tuloksista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112–113.)

Sisällönanalyysin kolmas ja viimeinen vaihe oli aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Abstrahointivaiheessa yhdistelin alateemoja varsinaisiksi teemoiksi. Teemoiksi muodostuivat opiskelijoiden vuorovaikutukselliset vahvuudet, opiskelijoiden vuorovaikutukselliset kehityskohteet sekä vuorovaikutuskoulutus ja tiedostaminen. Muodostuneet teemat on esitelty tarkemmin liitteessä 4. Sisällönanalyysissä etenin näin empiirisestä aineistosta eli ohjaavien opettajien kyselystä pelkistettyjen ilmausten kautta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimuskohteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 114–115.)

Pidin vuoden tauon tutkimuksen teosta ollessani suorittamassa opettajan pedagogisia opintoja. Vuoden tauon jälkeen toistin sisällönanalyysin, sillä erotuksella, että tällä kertaa pelkistetty lause saattoi kuulua useampaan alateemaan samanaikaisesti. Menettely tarkensi alateemojen sisältöä, mutta samat alateemat ja teemat toistuivat toisellakin kerralla. Koen menettelyn varmentaneen aiemman analyysini.

***Liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelu.*** Liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastatteluun tutustumisen aloitin litteroimalla aineiston. Litteroinnin lisäksi järjestin aineiston alkuperäisen ryhmähaastattelun lisäksi niin, että poimin jokaisen opiskelijan vastaukset erikseen. Ryhmähaastattelun analysoin Eskolan (2001) vaiheittain etenevän analyysin avulla. Analyysin aloitin teemoittelemalla aineiston. (Eskola 2001.) En kuitenkaan hyödyntänyt ryhmähaastattelun alkuperäisiä teemoja vaan etsin saamastani aineistosta omien tutkimustehtävieni mukaisia teemoja.

Teemoittelun aloitin tarkastelemalla jokaisen opiskelijan osuutta ryhmähaastattelussa erikseen. Luin opiskelijan vastaukset läpi kahteen kertaan. Tämän jälkeen alleviivasin esille nousevia asioita sekä kirjasin havaintojani marginaaliin. Alkuperäistä ryhmähaastattelua pidin koko ajan rinnalla, koska opiskelijat keskustelivat aktiivisesti haastattelun aikana sekä pohtivat esimerkiksi ratkaisuja toisten kohtaamiin ongelmatilanteisiin. Näin kokonaisuus pysyi hallinnassa sekä opiskelijan vastaukset ja kommentit asiayhteydessään. Seuraavaksi tein kunkin opiskelijan osuudesta

käsitekartan alleviivauksien ja marginaalimerkintöjen perusteella. Käsitekartta auttoi minua nimeämään teemoja, joista opiskelijat olivat puhuneet. Annoin jokaiselle teemalle oman värin. Kun olin käynyt jokaisen neljän opiskelijan vastaukset läpi, vertailin esiintyneitä teemoja laittamalla jokaisen neljän opiskelijan teemat rinnakkain. Värit auttoivat huomaamaan, että samat teemat nousivat esiin kaikkien opiskelijoiden kohdalla. Teemoiksi muodostuivat myönteiset vuorovaikutustilanteet, ongelmalliset vuorovaikutustilanteet, vuorovaikutuksen ja vuorovaikutustaitojen tiedostaminen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeys. Nämä teemat jakautuivat vielä alateemoihin. Muodostuneet teemat on esitelty tarkemmin liitteessä 5.

Teemojen löytymisen jälkeen järjestin aineiston teemoittain poimimalla kaikkien opiskelijoiden vastauksista teemaan liittyvät kohdat (Eskola 2001). Teemoittelun ja aineiston järjestämisen jälkeen on Eskolan (2001) mukaan varsinaisen analyysin aika. Luin teemoihin sisältyvät sitaatit vielä läpi. Seuraavalla lukukerralla alleviivasin sitaateista keskeisiä asioita ja kirjoitin huomioita marginaaleihin. Jokaisen teeman loppuun kirjoitin lisäksi omaa pohdintaani ja tulkintaani teemaan liittyen. Analyysin viimeisessä vaiheessa poimin syntyneiden teemojen tärkeimmät kohdat aineistosta ja kirjoitin ne tulkittuina auki tutkimuksen tulososaan. (Eskola 2001.) Toistin myös ryhmähaastattelun analyysin vuoden mittaisen tauon jälkeen. Samat teemat sisältöineen toistuivat tälläkin kerralla.

## 7 LIKUNNANOPISKELIJOIDEN VUOROVAIKUTUKSELLISET VAHVUUDET

Tässä luvussa tarkastellaan liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksia heidän vahvuuksiensa näkökulmasta. Ensimmäisenä ääneen pääsevät ohjaavat opettajat. Luku sisältää myös joitakin ohjaavien opettajien mainitsemia opiskelijoiden kehityskohteita, koska ne sopivat luontevasti käsittelyyn ja tarkastelevat opiskelijoiden vahvuuksia vastakkaisista näkökulmista. Ohjaavien opettajien ajatusten jälkeen vuoron saavat opiskelijat, jolloin kuvaa opiskelijoiden vuorovaikutuksellisista vahvuuksista täydennetään heidän omilla ajatuksillaan ja kokemuksillaan. Luku vastaa näin ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

### 7.1 Ohjaavien opettajien näkemyksiä

**Positiivinen kokonaiskuva.** Kysyttäessä ohjaavien opettajien havaintoja liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutustaidoista olivat ohjaavien opettajien (9/13) arviot opiskelijoiden vuorovaikutustaidoista pääosin myönteisiä. Opiskelijoiden vuorovaikutustaidot olivat ohjaavien opettajien mukaan keskimäärin hyvät ja osalla opiskelijoista erittäin hyvät. Suurin osa (8/13) ohjaavista opettajista kertoi myös vuorovaikutustaitojen ja valmiuksien kehittyneen viime vuosien aikana. Opiskelijat, joiden vuorovaikutustaidot olivat puutteelliset, nähtiin poikkeuksina.

*Osa opiskelijoista hyvinkin pitkällä vuorovaikutustaidoissaan. (G)*

**Vuorovaikutustaidot ja -valmiudet vaihtelevat.** Ohjaavien opettajien (9/13) mukaan liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutustaidot sekä niihin liittyvät vahvuudet ja kehityskohteet vaihtelivat yksilöittäin.

*Vahvuudet vaihtelevat yksilöittäin. (D)*

*Opiskelijoiden vuorovaikutustaito on ollut myönteistä sekä opiskelijoiden kanssa että minun kanssani. Parhaimmillaan voi puhua aidosta dialogista, jossa näkyy liikunnanopiskelijan kuuntelutaito. Kaikki eivät yllä tähän tasoon. (C)*

*Ristiriitoihin jotkut puuttuvat turhan varovasti. (A)*

Myös useat ristiriitaisuudet aineistossa kertoivat vuorovaikutustaitojen ja -valmiuksien vaihtelusta. Ohjaavat opettajat näkivät useat asiat sekä opiskelijoiden vahvuutena että kehityskohteena. Esimerkiksi kuuntelun taitoa pidettiin yleisesti opiskelijoiden vahvuutena. Samalla ohjaavat opettajat kuitenkin nostivat esille joidenkin opiskelijoiden kehityskohteena yksipuolisen vuorovaikutuksen, jossa korostuu oppilaiden kuuntelun vähyys. Ristiriitaisuuksia oli myös yksittäisten opettajien vastauksissa. Opettaja saattoi esimerkiksi tuoda jonkin asian esiin opiskelijoiden vahvuutena. Samalla opettaja kuitenkin näki asian myös opiskelijoiden kehityskohteena.

*Vahvuutena teeskentelemättömyys. (C)*

*Olen havainnut joskus ulkokohtaisuutta eli opittua vuorovaikutusta. Se ei ole aitoa ja näyttäytyy teeskentelynä. (C)*

Osa (3/13) ohjaavista opettajista piti opiskelijan luonnetta tekijänä, joka vaikutti keskeisesti vuorovaikutukseen sekä siihen, että opiskelijoiden vuorovaikutustaidot ja -valmiudet vaihtelivat opiskelijan mukaan.

*Taidot tosin vaihtelevat, johtuen mielestäni opiskelijan luonteesta ja opettajakokemuksista. (L)*

Kokkosen (2005) mukaan persoonallisuus, temperamentti ja kasvuhistoria vaikuttavat vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Persoonallisuuteen kuuluvat esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus, sovinnollisuus, tunne-elämän tasapainoisuus, tunnollisuus ja avoimuus kokemuksille (Laine 2005, 18–19). Temperamentti puolestaan voidaan määritellä ihmisen käyttäytymistyyliksi, yksilölliseksi tavaksi reagoida asioihin (Keltikangas-Järvinen 2004, 37). Joillekin opettajille vuorovaikutustaitojen oppiminen on näin helpompaa kuin toisille. Vuorovaikutustaitoja voi kuitenkin oppia persoonallisuudesta ja temperamentista huolimatta. (Kokkonen 2005.) Vastaavasti Calderheadin ja Shorroekin (1997, 188) tutkimuksessa ohjaavat opettajat pitivät opiskelijan persoonallisuutta keskeisenä tekijänä, joka vaikutti opiskelijoiden kehittymiseen opettajana ja tapaan opettaa.

***Luonteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvät vahvuudet.*** Liikunnanopiskelijoiden luonteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvinä vahvuuksina ohjaavat opettajat nostivat

esille luontevuuden (5/13) ja avoimuuden (6/13) vuorovaikutuksessa sekä rohkeuden (6/13) ottaa kontaktia oppilaisiin.

*Ulospäin suuntautuneina persoonina liikunnanopiskelijoiden on useimmiten helppo mennä uusiin ryhmiin sisälle = uusiin vuorovaikutustilanteisiin. (H)*

Rinkin (2003) mukaan opettajan kyky kommunikoida oppilaiden kanssa on onnistuneen liikunnanopetuksen edellytys. Liikunnanopettajan tulee pystyä valitsemaan tehtävän suorituksen kannalta olennainen informaatio ja viestittämään se opetustilanteessa selkeästi oppijalle. (Rink 2003.) Varsinaisista vuorovaikutustaidoista ohjaavat opettajat (6/13) pitivätkin yhtenä opiskelijoiden vahvuutena selkeää itseilmaisua, johon sisältyivät verbaalinen viestintä, opetusviestintä ja kommunikointitaito, ”*kyky puhua 'samalla kartalla' opiskelijoiden kanssa*” (C).

*Verbaalinen viestintä toimii hyvin. Osaavat ilmaista itseään ymmärrettävästi. (B)*

*Itsensä ilmaiseminen → viestin välitys toiselle onnistuu. (G)*

Selkeään itseilmaisuuun liittyivät myös ohjaavien opettajien useat (7/13) maininnat opiskelijoiden tunteilla käyttämistä minäviesteistä ja omien tunteiden ilmaisemisesta oppilaille. Opetustunneillaan opiskelijat olivat käyttäneet minäviestejä esimerkiksi kertoakseen oppilaille, ”*miltä itsestä tuntuu oppilaiden hyvä tai huono käytös*” (I).

Useat (10/13) ohjaavat opettajat vastasivat kuuntelun olevan opiskelijoiden vuorovaikutuksellinen vahvuus. Aineistossa ohjaavat opettajat määrittelivät kuuntelun laajasti. Osa opettajista mainitsi kuuntelun taidon olevan opiskelijoiden vahvuus, selittämättä sitä kuitenkaan tarkemmin. Useissa vastauksissa kuuntelu ilmeni opiskelijoiden tunteilla suorittamana aktiivisena oppilaiden mielipiteiden ja tuntemusten kyselynä. Ohjaavat opettajat toivat esille myös opiskelijoiden kyvyn huomioida oppilailta tulevia mielipiteitä ja tuntemuksia sekä reagoida niihin. Heidän mukaansa opiskelijat pyrkivät tarvittaessa tekemään esimerkiksi kompromisseja oppilaiden mielipiteiden ja tuntemusten pohjalta. Neljä ohjaavaa opettajaa kuitenkin koki, että opiskelijat kyselevät ja kuuntelevat liikaakin oppilaiden mielipiteitä.

*Opiskelijat ovat melko taitavia aktivoimaan oppilaita kertomaan mielipiteitään ja vastaamaan heille esitettyihin kysymyksiin. (B)*

*Opiskelijat kuuntelevat oppilaiden mielipiteitä ja ottavat ne huomioon entistä enemmän. (I)*

*Joskus oppilailta tulevia aloitteita kuunnellaan liikaa. Tuolloin tunneilta puuttuu johtajuutta, aikuisuutta, opettajuutta. Tunti ei etene tavoitteiden suunnassa vaan oppilaiden tuntemuksia kuulostellessa. (M)*

Kolme ohjaavaa opettajaa mainitsi opiskelijoiden käyttäneen eläytyvää kuuntelua harjoittelun aikana. Aineistosta ei kuitenkaan ilmennyt, millaisia olivat ne tilanteet, joissa opiskelijat käyttivät kyseistä taitoa. Edellä mainittujen taitojen lisäksi ohjaavat opettajat (7/13) toivat esille keskustelun taidon opiskelijoiden vahvuutena ja opiskelijoille luontaisena toimintana.

Toisaalta ohjaavat opettajat näkivät kuuntelun myös opiskelijoiden kehityskohteena. Ohjaavien opettajien (7/13) vastauksissa tämä näkyi mainintoina opiskelijoiden vuorovaikutuksen yksipuolisuudesta, jolloin oppilailta tulevien viestien kuuntelu oli ollut vähäistä. Osa (4/13) ohjaavista opettajista oli myös huolissaan opiskelijoiden kyvystä kohdata ja huomioida yksittäisiä oppilaita tunnilla.

*Useimmiten unohtuu toisen osapuolen kuunteleminen... erityisesti opetustilanteessa omia ajatuksia ja toiveita ilmaistaan, mutta oppilaan ääni jää kuulematta ”kiireen” keskellä. Toisaalta myös opettamisen ”rutiini” luo tilaa vuorovaikutukselle, kun ei ole kiinni omassa opettamisessaan. (G)*

## 7.2 Opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia

Helppoimpia ja vastaavasti haastavimpia vuorovaikutustaitoja kysyttäessä liikunnanopiskelijoiden vastaukset liittyivät vuorovaikutuskurssilla opeteltuihin taitoihin. Opiskelijoiden mainitsemat ”helppoimmat taidot” tulkitsin olevan heidän vahvuuksiaan, vaikkakin opiskelijat kokivat näiden taitojen oppimisprosessin olevan vielä kesken. Kurssin taidoista helpoimmiksi opiskelijat nimesivät minäviestit, kuuntelun, eläytyvän kuuntelun sekä molemmat voittavat -menetelmän. Vastaavasti samat taidot nimettiin myös vaikeampina ja enemmän harjoitusta vaativina taitoina. Taitojen helppouden ja haastavuuden kokemukset vaihtelivat näin opiskelijan mukaan.

*Ja sitte just [pyrin käyttämään] eläytyvää kuuntelua, mut se on mun mielestä tosi vaikee. Et mun on niinku, vaikka se on helppo ni mun mielestä se on silti vaikee, et se on vaikee muistaa. (Silja)*

*Mä tota, kun Silja sano, et hänestä eläytyvä kuuntelu on hankala ni mulla se on varmaan se, mikä on helpoin. (Suvi)*

Opiskelijoiden vastaukset eivät kuitenkaan kerro kaikkea heidän vuorovaikutuksellisista vahvuuksistaan, koska vastaukset rajoittuivat vuorovaikutuskurssin taitoihin. Opiskelijoita pyydettiin ryhmähaastattelussa kertomaan sekä myönteinen että ongelmallinen vuorovaikutustilanne, jonka he olivat kohdanneet opetusharjoitteluvuoden aikana. Edellä mainittujen taitojen käyttöä esiintyi opiskelijoiden kertomuksissa, mutta kertomukset sisälsivät paljon myös muiden vuorovaikutustaitojen käyttöä. Opiskelijoiden kertomukset ja niistä erityisesti myönteisten tilanteiden kuvaukset, laajensivatkin kuvaa heidän käyttämistään vuorovaikutustaidoista ja vuorovaikutukseen liittyvistä vahvuuksista.

Liikunnanopiskelijoiden kertomuksissa opiskelijoiden vuorovaikutuksellisena vahvuutena esille nousivat kuuntelun taidot. Opiskelijoiden kertomuksissa kuuntelu ilmeni eläytyvänä kuunteluna, oppilaiden toiveiden ja huolien kuunteluna ja kyselynä sekä keinona, jonka avulla opiskelijat yrittivät ratkaista ongelmatilanteita. Esimerkiksi Reetan myönteiseksi käänntynyt ongelmallinen tilanne liittyi laskettelutuntiin, jossa alkeisryhmän oppilas ei halunnut lasketella. Eläytyvällä kuuntelulla Reetta koki olevan merkittävän osuuden tilanteen ratkaisemisessa.

*Jostain syystä sillä toisella tunnilla se vähän pelotti aluksi se ensimmäinen lasku ja tota nin nin niil oli kauheesti kaikilla asioita ja mää yritin väkkärällä kuunnella kaikkien niinku toiveet ja huolet ja näin, mut et sit se onnistuiki aika hyvin se kuunteleminen sillee, että yks tyttö sanoi jotain, että ”ei uskalla” ja ”onks kaikkien mentävä tätä samaa rataa”. – – Sit mä totesinkin sille, että ”Vähän pelottaa tää laskeminen (?)... Sä mietit mistä voi mennä (?)...” Ja se sano, että pelottaa. Ja sit kun mä sanoin, et ”Sopiiko, et mä lasken edellä ja näytän hyvää reittiä?”. – – Ni sit se sano, että ”sopii” ja niin me mentiin eikä siinä enää ollu mitään. Et se vaan, et piti niinku pysähtyä ja kuunnella sitä, että mikä hätänä ja miks se ei halunnu laskea. Ja sit kun ite pysty toimiin siten niin, että se onnistu se tilanne. (Reetta)*

Kuvailemisissaan vuorovaikutustilanteissa opiskelijat usein myös juttelivat tai keskustelivat oppilaiden kanssa. Nämä vuorovaikutuksen piirteet liittyvät hyvin läheisesti edellä mainittuun kuuntelun taitoon ja taidot esiintyivätkin yhdessä. Juttelu oppilaiden kanssa sekä oppilaiden kuuntelu liittyivätkin jollakin tavalla kaikkien opiskelijoiden kertomuksiin positiivisista vuorovaikutustilanteista.

*Mä olin viimeks tuolla ammattikoululla ja siäl oli niinku semmonen vuorovaikutuksellinen ilmapiiri. – – Siällä niinku pääsi monta kertaa semmoseen henkilökohtaseen vuorovaikutukseen, et juteltiin vaikka jostakin harrastuksesta siinä, ku – – esimerkiks ni vaihtoaitiossa, ku oltiin ni kaveri sit tuli kerton, et illalla on peli. Ja sit pääs kuuntelemaan ja käytännössä ni kyse ei o mistään ongelmatilanteest, ei mistään semmosesta, mut kuitenkin se niinku opettajana on, mites sen nyt sanois, semmone mukava kokemus. Tulee hyvä fiilis siäl tunnilla ja uskon ja et se on molemmin puolista, vuorovaikutuksellista, että. (Joon)*

Juttelua ja keskustelua opiskelijat käyttivät myös ratkaisukeinona kohdatessaan ongelmatilanteita. Suvi oli kahdeksannen luokan uintitunnilla opettajan ja erityisesti yhden uimataidottoman oppilaan apuna. Oppilas ei olisi halunnut osallistua tunnille ja oli tunnin alussakin vielä kovasti uimista vastaan. Suvi onnistui kääntämään ongelmallisen tilanteen positiiviseksi kokemukseksi vuorovaikutustaitojen, juttelun, kuuntelun ja positiivisen palautteen avulla.

*Jotenki siinä sitten mä yritin siinä saunassa ja suihkussa ja jo siinä, ku mentiin sinne niin jutella hänen kanssaan kovasti ja jutella kaikesta muustakin ja tuota tuota niin ja sit siinä, ku me ruvettiin harjottelemaan niin se meni tosi nopsaan se aika ja ei yhtään valittanu ja siitä näki, et hänel oli hauskaa, vaikkei ei hän sitä niinkun myöntänytkään. – – Ja koin siinä myös, et siinä oli sillä omalla toiminnalla siinä vaikutusta, et yritti sitä kuunnella sitä oppilasta, mitä hän halus tehdä ja mikä oli ja kyselin myös häneltä siinä vähän samalla, et pelottaako tai mikä on vaikeeta ja näin nin. (Suvi)*

Kuuntelun ja keskustelun lisäksi opiskelijoiden vuorovaikutukseen liittyvänä piirteenä nousi esille pyrkimys positiivisuuteen. Opiskelijat pyrkivät luomaan myönteisen ilmapiirin tunnille ja kokivat sen tärkeäksi. Opiskelijat kertoivat esimerkiksi käyttävänsä huumoria opetuksessaan. Myös Laineen (2004, 150) tutkimuksessa opettajaopiskelijat ja Hargreavesin (1998) tutkimuksessa opettajat, pitivät huumoria tärkeänä opettajan ominaisuutena. Hämäläinen ja Nivala (2008, 208) puolestaan toteavat huumorin olevan taitoa tehdä kasvatustyötä pilke silmäkulmassa. Anttilan (2008) tutkimus lukiolaisten kokemuksista opettajiensa huumorinkäytöstä ja sen merkityksistä osoitti myös opiskelijoiden arvostavan myönteistä huumoria käyttävää opettajaa ja huumorin olevan yksi keskeinen tekijä pedagogisessa suhteessa. Opiskelijat kokivat opettajan käyttämällä huumorilla olevan merkitystä muun muassa myönteisen ilmapiirin muodostumiseen, tunnilla viihtymiseen ja oppiaineeseen suhtautumiseen. Lisäksi sen koettiin edistävän oppimista ja keskittymistä sekä piristävän raskasta



opiskelua. Huumoria pidettiin myös merkittävänä opettajan ja opiskelijan välisen myönteisen vuorovaikutuksen edistäjänä. Opiskelijat kokivat sopivan huumorin luovan läheisyyttä opettajan ja opiskelijan välille. (Anttila 2008, iv, 207–210.)

Positiivisuus ilmeni opiskelijoiden kertomuksissa myös positiivisen palautteen antamisena oppilaille sekä oppilaiden kannustamisena. Tässä aineistossa positiivisen palautteen merkitys korostui opiskelijoiden kohdatessa ongelmatilanteita. Opiskelijat käyttivät positiivista palautetta usein yhtenä ratkaisukeinona kohdatessaan ongelmatilanteita. Nämä tilanteet liittyivät usein motivoitumattomaan oppilaaseen. Positiivisen palautteen avulla opiskelija yritti saada kontaktin oppilaaseen tai rohkaista ja kannustaa oppilasta liikkumaan.

*Ei se niinku ei mitään kontaktii muhun niinku. Lähti käveleen takas sinne saliin ja teki sitte sillä omalla passiivisella tavallaan sen lopputunnin ja selkeesti kartteli ja kartteli. Mä yritin katella sitä ja hymyillä sille ja käydä vieressä ja kehua aina, ku se teki jotain ni mä olin heti silleen hienoo ja loistavaa. (Reetta)*

## 8 ONGELMATILANTEIDEN KOHTAAMINEN LIKUNNANOPISKELIJOIDEN KESKEISIN KEHITYSKOHDE

Ongelmatilanteissa toimiminen nousi esille liikunnanopiskelijoiden keskeisimpänä kehityskohteena. Tässä luvussa tarkastellaan jälleen aluksi ohjaavien opettajien näkemyksiä opiskelijoiden valmiuksista kohdata ongelmatilanteita. Tämän jälkeen selvitetään, millaiset tilanteet opiskelijat itse kokivat ongelmallisina, miten he toimivat kohtaamisissaan ongelmallisissa tilanteissa sekä miksi opiskelijat mahdollisesti kokivat näissä tilanteissa toimimisen haastavana. Luvussa etsitään näin vastauksia toiseen tutkimustehtävään.

### 8.1 Ohjaavat opettajat ovat huolissaan opiskelijoiden kyvystä kohdata ongelmatilanteita

Kyselyssä ohjaavat opettajat (12/13) toivat esille keskeisimpänä liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuksellisenä kehityskohteena liikuntatuntien ongelmatilanteet ja niissä toimimisen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki ohjaavat opettajat ilmaisivat huolensa opiskelijoiden kyvystä kohdata ongelmallisia tilanteita.

*Ongelmatilanteiden kohtaaminen opetustilanteessa [kehityskohde] → keinot käsitellä hankalia tilanteita/oppilaita ovat vielä puutteelliset. (F)*

Ohjaavien opettajien vastauksista ei käynyt suoraan ilmi, miten opiskelijat olivat toimineet kohdatessaan ongelmallisen tilanteen. Ohjaavien opettajien (7/13) mukaan hankalien asioiden, tilanteiden ja oppilaiden kohtaaminen oli opiskelijoille kuitenkin vielä vaikeaa ja osalla opiskelijoista ei ole ollut uskallusta puuttua ongelmallisiin tilanteisiin, jolloin he ovat puuttuneet niihin liian varovasti. Opiskelijat eivät esimerkiksi aina ole puuttuneet motivoitumattomien oppilaiden toimintaan.

*Ristiriitoihin jotkut puuttuvat turhan varovaisesti. (A)*

*Kurinpäidollisiin asioihin ei uskalleta vielä puuttua jämäkästi. (L)*

Kysyttäessä opiskelijoiden opetustunneilla käyttämiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja kolme ohjaavaa opettajaa mainitsi opiskelijoiden käyttäneen ”ristiriitojen ratkaisua”

(G) tai ”*sovittelua*” (B). Useat ohjaavat opettajat toivat kuitenkin esille opiskelijoiden käyttäneen yleisesti tunneillaan kuuntelua, eläytyvää kuuntelua sekä minäviestejä ja oman tunnetilan kertomista oppilaille, joita voidaan käyttää apuna pyrittäessä ratkaisemaan ongelmatilanteita. Kolme ohjaavaa opettajaa mainitsi joidenkin opiskelijoiden hyödyntäneen auktoriteettiaan ongelmatilanteissa esimerkiksi komentelemalla oppilaita.

Ohjaavat opettajat (4/13) arvioivat oppilaan käyttäytymisen tulkinnan tuottavan ongelmatilanteissa vaikeuksia opiskelijoille. Ongelmatilanteissa opiskelijoiden on ollut hankala nähdä syitä oppilaan käytöksen takana, jolloin opiskelijoiden on ollut vaikea ymmärtää oppilaan käytöstä. Nämä vaikeudet oppilaan käytöksen tulkittamisessa ja sen ymmärtämisessä ovat välillä heijastuneet myös oppilaan kohtaamiseen ja ongelmallisen tilanteen ratkaisemiseen.

*Vuorovaikutus nousee lähinnä opituista ulkoisista tekijöistä, vaikeaa nähdä mitä on todella oppilaan käyttäytymisen/sanojen taustalla. Joskus myös halu ymmärtää puuttuu, koska oman opetuksen onnistuminen on etusijalla.* (B)

*Ehkä opetuskokemuksen puutteesta johtuen oppilaan esim. huonon käyttäytymisen ymmärtäminen/hyväksyminen ja asian hienovarainen ”hoitaminen” [kehitettävä].* (I)

Ohjaavilta opettajilta kysyttiin, mitä toiveita heillä on opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutukselle. Ohjaavat opettajat (9/13) toivoivat opiskelijoille lisää koulutusta erityisesti ongelmatilanteisiin liittyen, niiden kohtaamisen helpottamiseksi. Ohjaavat opettajat toivoivat opiskelijoiden koulutukseen sisältyvän ”*ongelmaoppilaiden käsittelytaitoja*” (C) ja ristiriitatilanteiden ratkaisua, ”*aitojen tilanteiden ratkaisumalleja*” (K). Lisäksi ohjaavat opettajat toivoivat koulutusta opiskelijoille haastavan oppilaan kohtaamisesta, oppilaan käyttäytymisen tulkinnasta, ymmärtämisestä ja sen osoittamisesta oppilaalle.

*Erityisesti ristiriitatilanteiden ratkaisuja [koulutukseen].* (H)

*Saada opiskelijat ymmärtämään oppilaiden ”oikkuja” ja saada heidät myös osoittamaan tämä ymmärrys oppilaille [koulutusta].* (I)

## 8.2 Opiskelijat tuntevat ongelmatilanteissa keinottomuutta ja onnistumisen kokemuksia

Liikunnanopiskelijat kokivat ongelmatilanteissa toimimisen vaativana.

Ryhmänhallinnan ja ongelmatilanteiden kohtaamisen sekä niissä toimimisen on todettu useissa tutkimuksissa olevan opettajaopiskelijoiden suurin (Bromfield 2006; Cakmak 2008) tai merkittävä opetusharjoittelun aikainen huolenaihe (Capel 1998a; 2001; Shutton & Wheatley 2003). Toisaalta on olemassa myös tutkimuksia, joissa opettajaopiskelijat eivät ole kokeneet ongelmatilanteita mitenkään erityisen haastavina (Capel 1998b; Poulou 2007). Opiskelijoiden päättöharjoittelussa ongelmallisiksi kokemat tilanteet vaihtelivat. Ongelmallisissa tilanteissa opiskelijat tunsivat usein keinottomuutta, mutta välillä myös onnistumisen elämyksiä. Niemisen ja Varstalan (2004) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat kokivat heikoimmaksi opetusulottuvuudekseen häiriökäyttäytyjien ja erityisoppilaiden kohtaamisen.

Opiskelijat kokivat ongelmallisina tilanteet, joissa oppilas häiritsti käytöksellään tuntia aktiivisesti, oppilas oli passiivinen tai opiskelija oli menettänyt kontaktin oppilaaseen. Osassa opiskelijoiden kertomuksista yhdistyivät oppilaan aktiivisesti tai passiivisesti tuntia häiritsevä käytös ja kontaktin menettäminen oppilaaseen. Yhteistä opiskelijoiden kokemuksille oli, Suvia lukuun ottamatta, että ongelmallisten tilanteiden takana oli yksi oppilas, jonka toiminta häiritsti jollakin edellä mainituista tavoista tunnin kulkua. Suvi koki kahden oppilaan aktiivisesti tuntia häiritsevän käytöksen haastavaksi.

***Oppilaan aktiivisesti tuntia häiritsevä käytös.*** Opiskelijoiden ongelmallisten tilanteiden kuvauksissa oppilaiden aktiivisesti tuntia häiritsevä käytös ilmeni tilanteissa, joissa oppilas lähti ilmoittamatta pois kesken tunnin, oppilas häiritsti tuntia tekemällä jotain muuta kuin annettua tehtävää tai oppilas jutteli tunnin kulkua häiritsevästi muiden oppilaiden kanssa. Opiskelijoiden kertomukset havainnollistavat ja avaavat opiskelijoiden kokemuksia ja toimintaa ongelmatilanteissa.

Suvi koki kahden oppilaan aktiivisesti tuntia häiritsevään käytökseen puuttumisen hankalaksi. ”Siin [ryhmässä] oli yks oppilas, joka oli aika kova puuhaamaan kaikkee muuta ja pöliseen ja tekemään ja sit hän veti tämän parhaan ystävänsä siihen mukaan, että ku heitä oli kuitenkin jo kaks siitä porukasta niin he aiheutti aika paljo häiriöö siel tunnilla.” Oppilaiden käytös oli häiritsevää koko opetusjakson ajan. Pohjatunnilla

oppilaiden kiinnostus afrotanssiin loppui kesken tunnin, jolloin he siirtyivät takariviin ja lopulta makaamaan salin lattialle. Suvi sai kuitenkin houkuteltua oppilaat mukaan kehumalla heidän osaamistaan. Välinevoimistelu -tunnilla toinen oppilaista oli pois, mutta toisen oppilaan toiminta ”häiritsi ihan suunnattomasti, – – ku hän on jonkun sortin koripalloilija nin – – se koko ajan lähti sinne heitteleen koreja ja tekeen niinku, että vaikka sanot selkeesti, että”.

Tilanne kärjistyi opetusjakson viimeisellä tunnilla, jolloin oli kaukalopalloa. Siirtyminen koululta jäähallille oli vienyt aikaa ja tunnin aloitus oli myöhässä. Lisäksi Suvi koki, että oli ”just semmone sählinki, ku vaihdat harjotusta ja viet autonrengasta ja kiekko ja mitä palloo nyt vietkään”. Näillä kahdella oppilaalla oli tunnilla jälleen omat kuvionsa. Oppilaat saattoivat esimerkiksi lähteä kesken harjoituksen luistelemaan muualle. Heidän toimintansa aiheutti myös sen, että ohjeistukset veivät paljon aikaa. Suvi hermostui oppilaiden toimintaan, jolloin hän puuttui tilanteeseen sanomalla oppilaille: ”ei tästä tuu mitään, et jos teillä on koko ajan omat kuviot. – – Aika tiukkaan sävyyn sanoin ja sitten mä vielä vähän niinku tiuskasin siihen loppuun jotain, että te ootte niinku, te esitätte niin kovin aikusta, mutta toi käytös on erittäin lapsellista”. Suvia jäi harmittamaan, että hän sanoi oppilaille niin tiukasti, mutta samalla hän koki, että se kuitenkin jollakin tasolla tehoi. Tämän tiukasti sanomisen lisäksi Suvia jäi harmittamaan, että hän ei opetusjaksonsa aikana keksinyt keinoa, miten olisi saanut kontaktin näihin kahteen oppilaaseen ja heidät osallistumaan tunteihin paremmin.

Joonan kohtaamaan ongelmalliseen tilanteeseen liittyy myös oppilaan aktiivisesti tuntia häiritsevä käytös. Joonan oli ollut päättövuoden aikana ensimmäisen luokan sijaisena. Joonan aloitti päivän leikillä, jotta tunnelma vapautuisi. Joonan koki, että tunnelma vapautui kuitenkin hieman liikaa, koska yksi oppilas alkoi tehtyään annetut tehtävät häiritä kavereidensa työskentelyä. ”Ehkä se jotenki niinku sitte ajatteli, löysi semmosen niinku turvallisen olon, et se voi niinku pelleillä täälä eikä tuu mitään ihmeellistä.” Joonan yritti puuttua oppilaan käytökseen pedagogisin keinoin antamalla oppilaalle esimerkiksi lisää tehtäviä, mutta tästä huolimatta oppilas jatkoi häiriköimistä. Joonan joutui myös pitämään oppilasta luokan ulkopuolella, kuitenkin niin että näki tämän koko ajan. Joonan yritti puuttua häiritsevään käytökseen myös sanomalla tiukasti ja keskustelemalla oppilaan kanssa, jolloin oppilas kyllä ”kuunteli ja teki vähän aikaa”. Joonan koki kuitenkin, että tilanne ei täysin ratkennut. ”Ne oli ehkä semmosii hetkellisiä

*apuja, että sitte mä kuitenkin. Mä olin siinä pari-kolme päivää ni – – mä koin, että se ongelma viel oli siinä silleen.”*

**Oppilaan passiivisesti tuntia häiritsevä käytös.** Opiskelijat kokivat haastavina myös tilanteet, joissa oppilas oli passiivinen eikä halunnut osallistua tunnin kulkuun. Aineiston kertomuksissa oppilaan passiivisuus oli yleensä seurausta siitä, että oppilas pelkäsi tehtävän suorittamista tai koki tehtävän liian haasteelliseksi. Oppilaat voivat kokea tilanteet, joissa he joutuvat toimimaan voimiensa tai taitojensa äärirajoilla vaikeina (Lintunen & Kuusela 2007).

*Se oli tilanteena jo sellanen, et ku ollaan kaheksannella luokalla ja muut suoritti, mitä kaiken maailman maisterin merkkejä ja sit on yks oppilas, joka ei osaa ollenkaan uida, et se oli sille vähän varmasti vähän nolo tilanne. – – Se ei sit ollu ottanu uikkareita mukaan ja se oppilas joutu vielä lainaan [opettajalta] uikkaria niin tässä oli oikeen tämmönen tilanne, että se välttämättä ollu siitä kovin innostunu ja se kovasti laitto vastaan. (Suvi)*

Aina passiivisuuden takana ei kuitenkaan ollut oppilaan kokema pelko tai tehtävän haasteellisuus. Oppilaan passiivisuus saattoi olla myös seurausta oppilaan henkilökohtaisista haasteista elämässään tai jo valmiiksi kielteisestä asenteesta liikuntaa kohtaan. Atjonen (2004a) toteaa, että kokonaisvaltaisina persoonina reagoivien nuorten huolenaiheet eivät jää kotiin, kun he lähtevät aamulla kouluun. Vaikeudet tulevat helposti nuorten mukana jossain muodossa opettajan käsiteltäväksi. (Atjonen 2004a.)

*Mä tiesin kans jo alkuun, että siinä yks tyttö ketä on ollu ongelmia liikkatuntien kaa, ettei halua ottaa liikuntavarusteita mukaan tunnille ja saattaa olla paljo poissaoloja ja semmone passiivinen ja masentunu ja tota nin hän oli käyny sit keskusteluja jo, oli ollu koulupsykologin juttusilla ja sillä tavalla ja tiesin tämän jutun. (Reetta)*

Kahdessa liikunnanopiskelijoiden kertomista positiivisista kokemuksista taustalla oli ongelmatilanne. Molemmat tilanteet liittyivät passiiviseen oppilaaseen, joka oli haluton osallistumaan tuntiin. Näissä tilanteissa oppilaan käytöksen taustalla oli liian haasteellinen tehtävä tai pelko tehtävää kohtaan. Nämä ongelmalliset tilanteet opiskelijat onnistuivat kuitenkin kääntämään myönteisiksi vuorovaikutuksen avulla. Opiskelijoiden käyttämiä vuorovaikutustaitoja näissä tilanteissa olivat keskustelu, juttelu, positiivinen palaute, kannustus sekä kuuntelu ja eläytyvä kuuntelu. Näissä

onnistuneissa ratkaisuisa keskeistä oli, että opiskelijoiden käyttämien vuorovaikutustaitojen taustalla oli ymmärrys oppilaan tunteista ja oppilaan näkökulmasta tilanteeseen. Molemmissa tapauksissa oppilaiden tunteiden ymmärtäminen helpotti myös pedagogisten ratkaisujen tekemistä, jotka auttoivat osaltaan tilanteiden ratkaisemisessa.

*Oppilas, joka ei osaa ollenkaan uida, et se oli sille vähän varmasti vähän nolo tilanne. – – Mä sit heti ehdotin et mennäänkö jonnekin muuhun altaaseen, kun siihen missä ne muut on. Ja mentiin sitte muualle. (Suvi)*

McCaughtry (2004) sekä McCaughtry ja Rovegno (2003) sisällyttivät tietoisuuden oppilaan tunteista opettajan pedagogiseen sisältötietoon. Opettajan tekemillä tulkinnoilla oppilaiden tunteista on keskeinen merkitys opettajan tekemiin pedagogisiin ratkaisuihin opetustilanteessa ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa (McCaughtry 2004). McCaughtryn (2004) tutkimuksessa oppilaiden tunteiden kuuntelu ja ymmärtäminen auttoi opettajaa opetustilanteisiin liittyvien pedagogisten ratkaisujen tekemisessä ja sitä kautta ongelmatilanteiden ehkäisyssä ja ratkaisussa sekä oppilaiden oppimisen edistämässä. McCaughtryn ja Rovegnon (2003) tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden ymmärrys oppilaiden tunteista ja niiden huomioinnin tärkeydestä opetuksessa lisääntyi opetusharjoittelun aikana. Opiskelijat huomasivat, että oppilaiden tunteiden huomioimatta jättäminen tunnilla johti ongelmatilanteisiin ja vaikeuksiin opetuksessa.

***Opiskelijalla ei kontaktia oppilaaseen.*** Oppilaiden aktiivisesti tuntia häiritsevään käyttäytymiseen tai oppilaan passiivisuuteen puuttumista vaikeutti lähes kaikissa tilanteissa se, että opiskelijat kokivat kontaktin oppilaaseen puuttuvan. Tämä lisäsi opiskelijoiden kokemusta tilanteiden haastavuudesta. Opiskelijat kokivat kontaktin puuttumisen olevan seurausta siitä, että oppilas oli menettänyt luottamuksen opetusharjoittelijaan tai opiskelija oli puuttunut ongelmalliseen tilanteeseen esimerkiksi sanomalla tiukasti.

Reetan ongelmallinen tilanne liittyi passiiviseen oppilaaseen, johon hänen oli vaikea saada kontaktia. Oppilaalla oli aiemminkin ollut ongelmia liikuntatunneilla, johtuen osin henkilökohtaisista haasteista elämässä. Tilanne sai alkunsa opetusjakson ensimmäisellä tunnilla, kun Reetta oli merkinnyt rasteja nimilistaan niiden oppilaiden

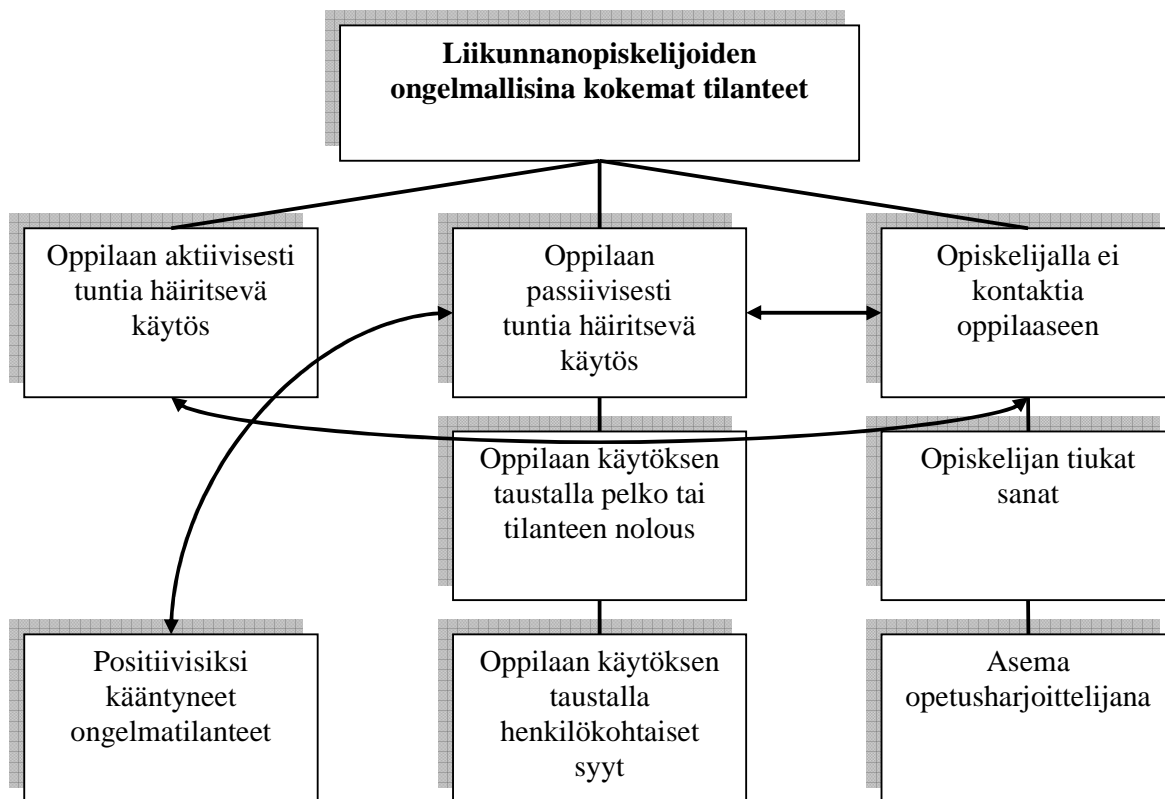
perään, jotka olivat opetusjakson lopulla tulossa laskettelun alkeisryhmään. Nimenhuudossa lähellä olleet oppilaat näkivät rastit ja ihmettelivät kovaan ääneen, miksi rasteja on heidän nimiensä perässä ja miksi yhden oppilaan nimen perässä lukee, että pelottaa. Muutkin oppilaat yhtyivät tähän. Reetta ei aluksi ymmärtänyt, miksi oppilaat reagoivat niin vahvasti nimien perässä oleviin rasteihin. Reetta yritti selittää oppilaille, miksi rastit ovat nimien perässä sekä pahoitteli ja pyyteli anteeksi tilannetta oppilailta. Tämän jälkeen hän kysyi oppilailta, ”*et sopiiko, et jutellaan tästä niinku tunnin jälkeen, – – jos se jää niinku viel vaivaamaan*”.

Tunti pääsi alkamaan pahoittelujen jälkeen, mutta Reetta ei tämän alkutunnin tilanteen jälkeen saanut passiiviseen oppilaaseen minkäänlaista kontaktia. Oppilas lähti yhtäkkiä kesken tunnin salista pois, jolloin Reetta lähti etsimään oppilasta. Oppilas tuli käytävässä vastaan, jolloin Reetta oli kysynyt oppilaalta, ”*et mihin sä lähit, et ois kiva, jos sä kertoisit mulle, et jos sä lähet johonkin, että mä vähän säikähdin*”. Oppilas oli vastannut tähän, ”*ei mul mikään oo*” ja mennyt takaisin saliin, tehnyt lopputunnin omalla passiivisella tavallaan ja jatkanut selkeästi kontaktin välttelyä. Lopputunnilla Reetta oli yrittänyt korjata tilannetta lähestymällä oppilasta käymällä tämän vieressä ja hakemalla katsekontaktia sekä hymyilemällä ja antamalla positiivista palautetta, kun oppilas teki jotain. Reetta koki, että hän oli alkutunnin tapahtumien takia menettänyt oppilaan luottamuksen. Ongelmatilanne ei ratkennut vielä tällä tunnilla, mutta Reetta koki, että tilanne parani opetusjakson edetessä. Opetusjakson loppupuolella oppilas innostui laskettelusta ja oli innokkaasti mukana näillä tunneilla.

Myös Siljan ongelmallinen tilanne liittyi yhteen oppilaaseen, jolla oli ollut ongelmia koulunkäynnin kanssa, johtuen henkilökohtaisista asioista. Oppilas oli ollut aktiivisesti mukana alkutunnilla ja Silja oli saanut hyvän kontaktin oppilaaseen. Myöhemmin Silja puuttui oppilaan aktiivisesti tuntia häiritsevään käytökseen sanomalla tiukasti ”*tyyliin, jos et sä nyt tai jos et sää tee tätä niin sit sun täytyy istua ja kattoo, et sä et voi niinku puhella ja jutella siä*”. Tämän sanomisen seurauksena Silja menetti kontaktin oppilaaseen. ”*Kun homma ei ihan mennykään niin ku ois pitäny ni mä liian nopeesti niinku olin liian tyly ja sit mä huomasin, että et ku aluks mä olin saanu tosi hyvän kontaktin häneen ni sit se niinku saman tien sillä yhdellä lauseella mä oli niinku mitätöiny kaikki sen työn, mitä mä tein siihen alkuun.*” Tämän jälkeen oppilas ei myöskään halunnut osallistua tunnilla tehtäviin asioihin. Silja yritti lähestyä oppilasta



useasti tämän jälkeenkin, ”*pehmeemmin*”, mutta yhteys oppilaaseen oli menetetty. Siljalla ei ollut lopulta motivaatiota ratkaista tilannetta, koska hän koki, että aikaa oli vähän, eikä tyttö ollut hänen oma oppilaansa. Kuvio 2 sisältää yhteenvedon opiskelijoiden ongelmallisiksi kokemista tilanteista sekä niiden taustatekijöistä.



KUVIO 2. Liikunnanopiskelijoiden ongelmallisina kokemat tilanteet ja niiden taustatekijät

### 8.2.1 Omaan opetukseen keskittyminen vaikeuttaa vuorovaikutusta

Tässä ja seuraavissa luvuissa tutustutaan tekijöihin, joiden liikunnanopiskelijat kokivat vaikeuttaneen edellä mainituissa ongelmallisissa tilanteissa toimimista. Omaan opetukseen keskittyminen vei opiskelijoilta opetusharjoittelussa vielä paljon energiaa ja huomiota, jolloin tilaa vuorovaikutukselle oli vähemmän. Useat tutkijat ovat todenneet, että opettajaksi kehittymisen alkuvaiheessa opiskelijan huomio keskittyy usein vielä itsen ja omaan opettamiseen (Calderhead & Shorrock 1997, 165; Fuller & Brown 1979; Kagan 1992; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2005; Siedentop 1991, 11–12). Esimerkiksi toiminnan organisointi, uusi opetettava laji tai oppilaiden turvallisuudesta

huolehtiminen saattoivat viedä opiskelijan huomion lähes kokonaan. Myös Capelin (1998a) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat olivat opetusharjoittelun aikana huolissaan samankaltaisista tuntiin liittyvistä tekijöistä, kuten tunnin etenemisestä ja oppilaiden turvallisuudesta (Capel 1998a). Edellä mainittujen tekijöiden viedessä opiskelijoiden huomion kokivat opiskelijat esimerkiksi ongelmatilanteisiin puuttumisen sillä hetkellä vaikeaksi.

*Mä oli ihan säkkärällä, se oli viä kaiken lisäksi sillee, et mä en o koskaan aikasemmin opettanu aerobickia ja mä opetin sil tunnil aerobickia niin sekin oli silleen, vei ihan sikana huomiota ja energiaa. (Reetta)*

Samalla opiskelijat myös usein kokivat, että heillä oli kiire tunnilla. Kiireen ja hässäkän tunteet vaikuttivat siihen, miten opiskelijat reagoivat ongelmatilanteisiin. Kiireen keskellä opiskelijat eivät aina ehtineet miettiä rakentavaa ratkaisua tilanteisiin.

*Mua harmitti tosi paljon sen tunnin jälkeen, et hitsi et miks mä sanoin niin äkkipikaisesti sille, että. Se oli viä telinevoikkatunti ja hirvee häslinki ja tälleen, että. (Silja)*

### 8.2.2 Yllättävät tilanteet ja tunteet haastavat opiskelijan

Liikunnanopiskelijoiden toimintaa ongelmatilanteissa vaikeutti myös se, että tilanteet tulivat usein eteen yllättäen, jolloin opiskelijalta vaadittiin tilanteessa nopeaa reagointia ja toimintaa.

*Se on aika usein, kun nää tilanteet tulee niin yllättäen, ettei sitten. Et jos oiski tälleen vaan vähän pohtia etukäteen ja miettiä, että hmmm. (Suvi)*

Opiskelijat eivät olleet välttämättä kohdanneet samankaltaisia ongelmatilanteita aikaisempien opetustensa aikana. Kokemuksen puutteesta johtuva ratkaisumallien vähäisyys vaikeuttikin opiskelijoiden toimintaa yllättävissä tilanteissa. Calderhead ja Shorrock (1997, 12) toteavat kokeneella opettajalla olevan noviisia enemmän tietämystä, mikä auttaa tulkitsemaan ja toimimaan erilaisissa tunteetilanteissa. Kokeneiden opettajien on havaittu olevan noviiseja taitavampia havaitsemaan tärkeitä vihjeitä, jotka liittyvät opetustilanteeseen, oppilaisiin ja oppilaiden tarpeisiin sekä suhtautuvan niihin myönteisemmin, mikä auttaa tilanteiden ratkaisemisessa. Noviiisit

vastaavasti keskittyvät näissä tilanteissa vielä pääasiassa oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen. (Tan 1996.) Melnickin ja Meisterin (2008) tutkimuksessa kokeneet opettajat myös luottivat noviiseja enemmän kykyynsä käsitellä erilaisia kasvatuksellisia asioita tunneilla. Opiskelijat pohtivat, että heidän olisi pitänyt etukäteen miettiä enemmän mahdollisia ongelmatilanteita, jotta he olisivat osanneet toimia tilanteissa rakentavammin.

*Ne kaks koko ajan sättää ja tekee ja pistää ja laittaa ja näin nin mulla sit siinä jossai vaiheessa kans vähän niinku meni suoraan sanottuna hermot, että mä sitte otin ne sinne sivummalle ja sanoin [tiukasti]. – – Mun ois jotenki pitäny niinku paremmin vielä miettiä etukäteen, et jos tänään nyt käy näin ja näin niin mitäs mää sitte. – – Mut siin oli kans sitä härdelliä, häsäystä ja hommaa niin paljon. (Suvi)*

Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2008) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat kokivat neuvottomuutta ongelmallisissa tilanteissa, joihin he eivät olleet osanneet varautua etukäteen. Tällöin opiskelijat kokivat puuttumisen vaikeaksi tai eivät osanneet ollenkaan puuttua oppilaiden käyttäytymiseen tai toimintaan.

Opiskelijoiden toimintaa ongelmatilanteissa vaikeutti joissakin tilanteissa heidän omien tunteidensa lämpeneminen. Opiskelijoiden kertomuksissa erityisesti oppilaiden aktiivisesti tuntia häiritsevä käytös sai opiskelijoiden tunteet nousemaan pintaan. Edellä mainitut tilanteiden yllättävyys, omaan opetukseen keskittyminen ja kiireen tuntu vaikuttivat siihen, että opiskelijat eivät ehtineet miettiä rakentavaa ratkaisutapaa tilanteeseen vaan siihen mentiin tunteella. Goleman (1995, 291) toteaaakin, että tunteva mieli on järkeä nopeampi.

*Et jos on tullu joku negatiivinen tilanne ni sit siihen menee niinku eka. Eka menny jotenki niinku täydellä sydämellä, jotenki siis ihan niinku pois teiltäen ja sit ku o huomannu, et se ei o toiminu ni sit on peräntyny ja sit keräämään niinku okei nyt pitäis jotain fiksuu miettiä, että kuin tää nyt. Et ku ois niinku miettiny ennen sitä ekaa kontaktia niin sit se ois voinu vaikuttaa niinku paremmin, ku sitten, et sä oot jo käyny siä sotimassa vähän aikaa, sit sä peräännyt ja käyt hakeen uudet materiaalit ja vehkeet ja sit niinku. (Reetta)*

### 8.2.3 Tilanneherkkyys hukassa

Edellä mainittuun tilanteiden yllättävyyteen liittyy läheisesti erään opiskelijan kokemus siitä, että hän ei heti ymmärtänyt, kuinka merkittävä asia oli oppilaille. Välillä opiskelijoiden tilanneherkkyys olikin kadoksissa uuden tilanteen tullessa eteen. Oppilaiden tunteiden ja näkökulman ymmärtäminen olisi helpottanut tilanteen selvittämistä.

*No sit tietysti mä menin sit ihan lukkoon siitä. Mä en ees aluks tajunnu, et mitä ne rupee huutamaan siinä. – – Nii ja ei sekään mua niinkö niin häirinny, et vaik meil ois menny se puol tuntii, sit ku me ois keskusteltu siitä, et mikä asia pelottaa ja näin, mut sit ku sitä koki niinku, et mä en niinku siin vaiheessa tajunnu ite, et kuinka iso tai tärkeä juttu se oli, ku se oli vähän mulle semmone, no hei et miettikääs nyt, et oikeesti, et mä oon ny vaan merkannu tänne perään, et ketkä tulee sinne laskettelun alkeisryhmään ja ehkä se on se yks syy, et se on semmone uus ja pelottava laji. (Reetta)*

Hargreaves (1998; 2001) toteaa tunteiden väärinymmärtämisen koulussa olevan valitettavan yleistä, eikä se välttämättä johdu siitä, että ihmiset eivät välittäisi tai heillä ei ole riittävästi tunneälyä. Monet ympäristöön vaikuttavat seikat, kuten lukuisat kontaktit oppilaisiin päivän aikana, voivat johtaa väärinymmärryksiin.

Positiiviseksi kääntyneissä ongelmallisissa tilanteissa opiskelijat olivat herkempiä ja pystyivät tunnistamaan esimerkiksi oppilaan tunteita, jotka johtivat ongelmalliseen käytökseen. Näiden tunteiden ymmärryksen välittäminen oppilaille, esimerkiksi eläytyvän kuuntelun avulla ja niiden huomioonottaminen opetukseen liittyvissä pedagogisissa ratkaisuissa auttoivat tilanteen ratkaisemisessa.

### 8.2.4 Opetusharjoittelu asettaa omat haasteensa vuorovaikutukselle

Aina eivät opetusharjoittelun yleiset olosuhteetkaan tukeneet liikunnanopiskelijoiden mahdollisuuksia ratkaista haastavimpia tilanteita. Kiviniemi (1997) toteaa, että opetusharjoittelussa harjoittelunomainen tilannekonteksti tekee opetustilanteen ja myös vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa erilaiseksi tavalliseen opetustilanteeseen verrattuna. Opetusharjoittelussa kyse on opetustyön muunnelmasta, jossa pyritään toimimaan ja kehittymään mahdollisuuksien mukaan. (Kiviniemi 1997, 146.)

Opiskelijat kokivat harjoittelujakson olevan liian lyhyt aika joidenkin hankalampien tilanteiden korjaamiseen. Näitä olivat esimerkiksi ne tilanteet, joissa opiskelija oli menettänyt kontaktin oppilaaseen tai tämän luottamuksen. Aikaa tilanteen korjaamiseen ja vuorovaikutussuhteen luomiseen koettiin olevan vähän. Lisäksi tilannetta saattoi vaikeuttaa opiskelijan asema opetusharjoittelijana.

*Nii nyt niinku vaan se asia, et mulla oli ne väärät paperit siin edessä ja mul oli ne rastit siel nimien perässä ja vaik kuinka yritti perustella niin kyl siin menee hemmetisti aikaa ennenku sä saat sen luottamuksen niinku takasin, et kun ne ei niinku luota ja tunne sua ni. (Reetta)*

Opetusten peruuntuminen tai tuntien yleinen kiireisyys korosti tätä opetusjakson lyhyttä. Tällöin opiskelijan mahdollisuudet vuorovaikutukseen oppilaan kanssa vähenivät entisestään. Esimerkiksi Suv:n opetusjakson neljä kaksoistuntia, kiireisine siirtymineen, eivät antaneet mahdollisuutta käyttää keskustelua tunnin jälkeen ongelmatilanteen ratkaisukeinona.

*Mulla oli neljä opetuskertaa ja joista yks peruuntu penkkareitten takia ja se eka tunti, ku oli sitä välinevoimistelua, se meni ihan suht ok, koska se peesaajatyttö oli pois. Ja nää kaks muuta oli siellä harkkajäähallissa niin se aika oli, et niillä oli niin kiire siirtyä takas, et mä en niinku voinu sit [keskustella] tunnin loppuks. Mut tota ne oli tosi häslätunnit kaikin puolin. (Suvi)*

Opiskelijat pohtivat haastattelussa, että ongelmallisten tilanteiden ratkaisua voi harjoittelussa vaikeuttaa osaltaan myös se, millaisiin toimintatapoihin oppilaat ovat tottuneet aikaisemmillä tunneilla. Myös näissä tapauksissa opetusharjoittelun lyhyt kesto koettiin haastavana.

*Mää ymmärsin niinku [ohjaavan opettajan] puheista, et hän sano, et aika usein hän joutuu tai niinku antaa sen vaan tehdä niitä omiaan. (Suvi)*

Harjoittelun aikana opiskelijoiden suhtautumisessa ongelmatilanteisiin oli eroja. Opiskelijoiden motivaatio tilanteiden ratkaisemiseksi vaihteli. Osa näistä asenteista saattoi olla seurausta siitä, että harjoittelu ja sen aikaiset oppilaat koettiin eri tavoin. Osa opiskelijoista ajatteli asiaa enemmän oppilaiden kannalta ja heillä oli motivaatiota yrittää ratkaista ongelmatilanne, vaikka aika tähän koettiin lyhyenä. Opiskelijat toivoivatkin, että aikaa olisi ollut enemmän, jotta tilanne olisi saatu ratkaistua.

*Mut siitä jäi itelle vähän sellanen olo, että voi vitsi, et ei ihan niinku saanu sitä hommaa toimiin, et ois toivonu ehkä, et ois ollu muutama tunti tai just se semmone kontakti jollain tavalla, että ois saanu ne tytöt puolelleen. (Suvi)*

Vastaavasti opetusjakson lyhyys sekä myös seikka, että oppilaiden kanssa tehdään töitä vain vähän aikaa, vaikutti esimerkiksi Siljan motivaatioon ratkaista syntynyt ongelmatilanne. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu osan liikunnanopiskelijoista kokevan, että harjoittelussa oppilaisiin ja vuorovaikutustilanteisiin ei välttämättä tarvitse puuttua niin vakavasti kuin omassa työssä (Klemola 2007; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008). Motivaatiota tilanteen korjaamiseen ja kontaktin saamiseen Siljalla oli vähän. Tilanteen ratkaiseminen olisi hänen mielestään vaatinut opettaja-oppilassuhteen rakentamista alusta asti, johon aika ei olisi riittänyt.

*Nii ja varmaan sit ois eri asia, jos ois sille samalle ryhmälle monta kertaa, et ois niinku pystyny rauhassa lähtee rakentamaan sitä alusta asti, mut et ku oli sit nii vähän enää jäljellä ni sit ehkä ne yritykset paikata tilanneki oli niinku tietyllä tavalla semmone hätänen ja sitte ei niin sillä tavalla mulle itselle motivoiva, et em mä ny siihen käyttäny älyttömästi aikaa, et mitenkä mä saisin tän yhen oppilaan, et jos se ois ollu mun oma oppilas niin totta kai mä oisin tehny paljon enemmän töitä sen eteen. – – Totta kai mä oisin niinku eri tavalla purkanu sen tilanteen, että et niinku jossain vaiheessa, kun ne muut tekee jotain muuta ni mä olisinki niinku menny hänen kanssaan juttelemaan. Mut jotenki täällä harjoittelu tilanteessa ni em mä niinku halua tai pysty tekemään sellasta. – – Et sit siinä vaan niinku yrittää pitää hallinnassa ne muut oppilaat ja se yks jää sivummalle.*

Opiskelijoissa oli myös eroja siinä, miten yksittäisillä tunneilla kohdattuihin äkillisiin ongelmatilanteisiin suhtauduttiin. Esimerkiksi Reetta olisi ollut valmis käyttämään aikaa syntyneen ongelman ratkaisuun, jos olisi heti ymmärtänyt tilanteen luonteen.

*Ei sekään mua niinkö niin häirinny, et vaik meil ois menny se puol tuntii, sit ku me ois keskusteltu siit, et mikä asia pelottaa ja näin, mut sit ku sitä koki niinku, et mä en niinku siin vaiheessa tajunnu ite, et kuinka iso tai tärke juttu se oli. (Reetta)*

Osalla opiskelijoista opetuksen onnistuminen ja tuntuu suunnitelma voivat olla hyvin keskeisessä roolissa harjoittelun aikana, jolloin muut asiat ovat tärkeämpiä kuin ongelmallisen tilanteen ratkaiseminen, kuten Siljalla tässä aineistossa. Capelin tutkimuksissa suurin (1998a; 1998b) tai yleinen (2001) opiskelijoiden opetusharjoitteluun liittyvä huolenaihe oli opetukseen kohdistuva arviointi ja

suoriutuminen hyvin ohjaavan opettajan ollessa seuraamassa opetusta. Opiskelijat esimerkiksi kokivat ahdistavaksi ohjaavan opettajan ollessa katsomassa, kun opiskelijat opettivat haastavaa ryhmää (Capel 1998a) tai miettivät, miten ohjaava opettaja suhtautuisi epäonnistuneeseen opetukseen (Capel 1998b). Opiskelijat haluavat opetuksen onnistuvan ja voivat kokea, että tunnin onnistuminen on kiinni siitä, kuinka hyvin ja sujuvasti tunti etenee. Opetusharjoittelutilanteeseen voi esimerkiksi liittyä tavallista voimakkaampi halu välttää ristiriitatilanteita oppilaiden kanssa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008).

Kiviniemen (1997) tutkimuksessa monet opettajaopiskelijat pitivät opetusharjoittelua eräänlaisena näytäntönä tai pelinä, jossa ei pyritä pelkästään opetustyön harjaannuttamiseen, vaan myös mahdollisimman hyvän harjoittelun suorittamiseen. Harjoittelijat ovat opettaessaan oppilaiden, muiden opiskelijoiden, ohjaavien opettajien ja didaktikkojen arvioitavina. Harjoittelun lähtökohtana voikin olla mahdollisimman hyvän esityksen tarjoaminen tuntia seuraavalle yleisölle. Opiskelija voi esimerkiksi käydä ennen tuntia läpi tuntisuunnitelmansa varmistaakseen, että kaikki sujuisi hyvin tunnilla. (Kiviniemi 1997, 148–150, 192.)

Tunnin onnistumisen kokemus voi olla sidoksissa tuntisuunnitelman toteutumiseen. Mahdolliset yllättävät ja ongelmalliset tilanteet ja tunteet voidaan kokea sekä tuntia että opetusta vaikeuttavina ja häiritsevinä asioina, joiden yli pyritään pääsemään nopeasti, jotta tunti voi jatkua sujuvasti. Toisaalta opiskelija voi olla myös niin keskittynyt tuntisuunnitelman toteuttamiseen, että hän ei pysty reagoimaan oppilaan käytökseen tai muuttamaan tuntisuunnitelmaansa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2005; Sutton & Wheatley 2003).

*Nii ja just monesti se, et itellä on mielessä, et ny pitää vaan selviytyä tästä tunnista kunnialla loppuun asti, et viis näist jutuista, mut nyt täytyy niinku päästä suunnitelman mukaan. (Silja)*

Yhteenvedona voi todeta, että ero aineistossa positiivisiksi kokemuksiksi kääntyneiden ongelmatilanteiden ja varsinaisten ongelmatilanteiden välillä oli, että positiivisiksi kääntyneissä tilanteissa opiskelijat saivat kontaktin oppilaaseen, kun ongelmallisissa tilanteissa he usein menettivät kontaktin oppilaaseen, ainakin hetkellisesti. Opiskelijoiden pohiessa koettuja ongelmatilanteita ja keinoja näiden tilanteiden

ratkaisemiseen, nousikin esille toivomus kontaktin saamisesta oppilaaseen. Kontaktin puuttumisen lisäksi opiskelijoiden toimintaa ongelmatilanteissa vaikeuttivat omaan opetukseen keskittyminen ja siitä seurannut kiireen tuntu, tilanteiden yllättävyys, tilanteiden herättämät voimakkaat tunteet, tilanneherkkyyden puuttuminen sekä opetusharjoitteluun liittyvät haasteet.

Opiskelijoiden tilanteiden ratkaisemiseen saattoi vaikuttaa se, että aktiivisesti tuntia käytöksellään häiritsevät oppilaat mahdollisesti herättivät opiskelijoissa enemmän negatiivisia tunteita kuin passiivisesti käyttäytyvät oppilaat. Opiskelijat puuttuivat usein oppilaan aktiivisesti tuntia häiritsevään käytökseen sanomalla oppilaalle tiukasti asiasta, jolloin he menettivät kontaktin oppilaaseen. Gordon (2006) kutsuu näitä opettajien yleisesti käyttämiä ”tiukasti sanomisia” valmiin ratkaisun sisältäviksi viesteiksi, jotka kertovat oppilaalle, miten hänen tulee muuttaa käyttäytymistään. Niiden käytössä on vaarana, että ne herättävät oppilaissa usein vastarintaa ja toimiessaankin sisältävät erilaisia negatiivisia piiloviestejä. (Gordon 2006, 171–173.)

Passiivisten oppilaiden kohdalla opiskelijoiden ratkaisutavat olivat rakentavampia ja hienovaraisempia, kuten esimerkiksi ratkaisuun pyrkiminen oppilasta kuuntelemalla. Vuorovaikutustaidot auttoivat näiden tilanteiden ratkaisussa. Myös muissa tutkimuksissa vuorovaikutustaitojen on havaittu olevan toimivia tapoja kohdata ongelmatilanteita (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005, 140–141). Vuorovaikutustaidotkaan eivät aina pelasta tilannetta, kuten kävi Reetan ongelmallisessa tilanteessa, hänen lähettämänsä minäviestin kohdalla. Myös Kuusela (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että minäviestit eivät auttaneet haastavimpien oppilaiden käytökseen puuttumisessa (Kuusela 2005, 109). Positiivisesti kääntyneissä tilanteissa opiskelijat myös ymmärsivät oppilaan tunteet paremmin, joka auttoi tilanteiden ratkaisussa. Hargreaves (1998) korostaa tunteiden ymmärtämisen merkitystä osana opettamista ja oppimista. Tunteiden ymmärtäminen auttaa tunnistamaan esimerkiksi pelkoa ja häpeää sekä vastaamaan niihin sen mukaisesti. (Hargreaves 1998.) Pelokas, vihainen tai masentunut oppilas ei opi, kun kielteiset tunteet vievät huomiokyvyn (Goleman 1995, 78–79).



## 9 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN TIEDOSTAMINEN JA TÄRKEYS

Liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuksellisista vahvuuksista ja kehityskohteista siirrytään tarkastelemaan vuorovaikutuskoulutuksen yhteyttä opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksiin, jälleen sekä ohjaavien opettajien että opiskelijoiden näkökulmista. Samalla tarkastellaan vuorovaikutustaitojen oppimisprosessia opiskelijoiden itsensä kokemana.

Vuorovaikutustaitojen tiedostaminen on lisännyt opiskelijoiden tietoisuutta vuorovaikutuksen tärkeydestä. Luvusta ilmenee, miten vuorovaikutustaitojen tärkeäksi kokeminen näkyy opiskelijoiden puheissa, toiminnassa ja kokemuksissa. Tätä taustaa vasten tarkastellaan myös opiskelijoiden ajatuksia vuorovaikutuksen yhteydestä omaan opettajuuteen ja opetustyön päämääriin. Tutkimus kertoo näin myös jotain pientä opiskelijoiden opettajaidentiteetistä. Myöhemmin muun muassa selviää, vaikkakin siitä saatu on saatu jo vihjeitä aikaisemmissa luvuissa, millaisena opiskelijat näkevät heidän ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen. Luvussa vastataan kolmanteen tutkimustehtävään, mutta samalla sivutaan myös ensimmäistä tutkimustehtävää.

### 9.1 Ohjaavat opettajat ovat havainneet vuorovaikutusvalmiuksien parantuneen

Valtaosa (10/13) ohjaavista opettajista arvioi liikunnanopiskelijoiden tiedostavan vuorovaikutuksen tärkeyden opetus- ja kasvatustyössä. Opiskelijoiden kerrottiin olevan kiinnostuneita vuorovaikutuksesta ja siihen liittyvistä asioista. Opiskelijat ovat myös halukkaita kehittämään itseään vuorovaikutuksen osa-alueella. Ohjaavia opettajia pyydettiin arvioimaan vuorovaikutusvalmiuksien muutosta viimeisten viiden vuoden aikana. Enemmistö (8/13) ohjaavista opettajista koki, että opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet olivat parantuneet tänä aikana. Ohjaavat opettajat kokivat, että opiskelijoiden ymmärrys vuorovaikutuksen tärkeydestä sekä tietoisuus eri vuorovaikutustaidoista olivat lisääntyneet.

*Opiskelijat ovat tulleet tietoisemmiksi vuorovaikutuksen merkityksestä opetustilanteessa. Opiskelijat ovat huomanneet, että opetus on vuorovaikutusta ja hyvä opetustilanne rakentuu toimivalle vuorovaikutukselle. (M)*

*Nykyään on toisaalta paljon hyvin rauhallisen ja harkitsevan oloisia opiskelijoita. (A)*

Myös opiskelijoiden avoimuuden ja aktiivisuuden vuorovaikutuksessa kerrottiin lisääntyneen. Opiskelijat esimerkiksi pyrkivät tunneilla aktivoimaan oppilaita osallistumaan vuorovaikutukseen.

Ohjaavat opettajat pitivät sekä liikunnanopintoihin että opettajan pedagogisiin opintoihin sisältyvää vuorovaikutuskoulutusta tärkeänä osana opintoja. Ohjaavat opettajat kuvailivat opiskelijoiden teoriapohjan vuorovaikutustaidoista olevan *vankka* (G). Ohjaavat opettajat olivat huomanneet tämän teoreettisen tiedon siirtyneen myös opiskelijoiden käytännön toimintaan.

*Taitajat käyttävät opetuksessaan tietoisesti erilaisia vuorovaikutuskeinoja esim. minä-viestiä antaessaan oppilaille palautetta. (G)*

## 9.2 Tiedostaminen lisää opiskelijoilla vuorovaikutustaitojen tärkeäksi kokemista

Vuorovaikutustaitojen tiedostaminen on lisännyt opiskelijoilla vuorovaikutustaitojen tärkeäksi kokemista. Millä tavoin vuorovaikutuskoulutus on vaikuttanut vuorovaikutustaitojen tiedostamiseen? Miten opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi on edennyt? Miksi opiskelijat kokevat vuorovaikutustaidot tärkeiksi? Miten tämä vuorovaikutustaitojen tärkeäksi kokeminen ilmenee? Millaisia opettajia opiskelijat haluavat olla? Seuraavat luvut pyrkivät vastaamaan näihin kysymyksiin.

### 9.2.1 Koulutus lisää tietoisuutta vuorovaikutustaidoista

Liikunnanopiskelijat toivat haastattelussa esille, että vuorovaikutustaitojen sisältyminen koulutukseen ja erityisesti opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvaan opetusharjoitteluvuoteen, on lisännyt heidän tietoisuuttaan vuorovaikutustaidoista. Opiskelijat myös kokivat kehittyneensä vuorovaikutustaidoissaan koulutuksen aikana.

*Kyllä se ainakin kehittynyt varmaan siis viime vuosien aikana muuten siis silleen, et sen jälkeen, ku niistä asioista on puhuttu ja niitä on opeteltu ni onhan se niinku menny huimaa vauhtia ylöspäin, ku vertaa sitä, et mitä oli niinku sitä ennen, ku ei niistä tienny mitään ja näin ni kyllä mä ainakin koen*

*niitä on niinku ja kun haluaa ite paneutua ja kokee, että ne on tärkeitä niin.*  
(Reetta)

Opiskelijoiden tietoisuuden lisääntyminen on tapahtunut eri tavoin. Opinnot ovat auttaneet opiskelijoita tiedostamaan sekä refleктоimaan kokemuksiaan ja omaa luonnollista toimintaansa vuorovaikutustilanteissa. Taitoja opiskeltaessa opiskelija saattoi saada esimerkiksi ”nimen” omalle luonnolliselle toiminnalleen, kuten Suville kävi eläytyvän kuuntelun kanssa.

*Mä tota, ku Silja sano, et hänestä eläytyvä kuuntelu on hankala ni mulla on varmaan se mikä on helpoin. – – Ni se oli semmone, mistä mä huomasin, et mä sitä varmaan oon tehny aikasemmin silleen, et en vaan o ajatellu sitä nimeä.*  
(Suvi)

Opettajaopiskelijat suhtautuvat usein opetusharjoitteluun myönteisesti ja pitävät sitä tärkeänä osana opettajankoulutusta (Kiviniemi 1997, 84; Laine 2004, 176; Niemi 1995, 40, 77–90; Poulou 2007). Silkelän (2000) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat pitivät opiskeluaikaa merkittävimminä oppimiskokemuksina opetusharjoitteluun liittyviä kokemuksia. Näiden kokemusten havaittiin vahvistavan ammatti-identiteettiä, itsenäisyyttä ja vastuullisuutta. Niemisen ja Varstalan (2004) tutkimus tukee havaintoa opettajan pedagogisten opintojen ja opetusharjoittelun tärkeydestä opettamiseen liittyvien taitojen näkökulmasta. Opettajan pedagogisiin opintoihin liittyneen opetusharjoittelun suorittaneet liikunnanopiskelijat kokivat muun muassa instruktioon, palautteeseen, motivointiin ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät opettamisen perustaidot paremmiksi kuin alempien vuosikurssien opiskelijat. (Nieminen & Varstala 2004.)

Myös tässä tutkimuksessa opiskelijat pitivät erityisen tärkeinä opettajan pedagogisia opintoja ja siihen liittyvän opetusharjoittelun kokemuksia vuorovaikutustaitojen oppimisprosessissa. Opettajan pedagogisten opintojen ja opetusharjoittelun aikana opiskelijat pääsivät kertaamaan vuorovaikutustaitoja, saivat lisää teoretieto taidoista sekä pääsivät kokeilemaan opiskelun kohteena olevia taitoja käytännön opetustyössä. Samalla heillä oli myös mahdollisuus arvioida taitojen toimivuutta käytännössä.

*No ei kyl, niinku vaan vahvistunu ja varmentunu ja ehkä mun mielest oli tosi tärkeitä, et niihin puututtiin näin paljon tai niinku silleen konkreettisesti nyt tässä päättövuodenkin aikana, et jos ei olisi ollu mitään niin ne olis ehkä jääny*

*sinne, siihen yhteen kurssiin tai silleen. Toikin on semmone taito kuitenkin, ei sitä voi olettaa, et just oppii yhen kurssin aikana. (Reetta)*

Opettajan pedagogisten opintojen aikainen opetusharjoittelu tarjosi opiskelijoille tilanteita, joissa he pääsivät refleктоimaan omaa toimintaansa. Opiskelijoilla oli mahdollisuus keskustella esimerkiksi ohjaavan opettajan tai kurssikavereiden kanssa tunnin tapahtumista. Kokemusten kertominen vuorovaikutuksessa toisten kanssa tuottaa uudenlaista löytämisen ja keksimisen prosessia (Ojanen 2006, 123). Lisäksi mahdollisuus keskustella opettamisesta avoimesti muiden opiskelijoiden ja ohjaavien opettajien kanssa voi auttaa opettajaksi opiskelevaa kehittymään opettajana (Siedentop 1991, 10). Nämä keskustelut auttoivat osaltaan opiskelijoita tiedostamaan vuorovaikutukseen liittyviä asioita. Laskettelutunnin jälkeinen ryhmäkeskustelu auttoi Reettaa tiedostamaan hänen tunnilla luonnostaan käyttämiä vuorovaikutustaitoja sekä toisaalta havaitsemaan, miten ne auttoivat tunnin etenemistä.

*Et se jäi niin hyvin mieleen, et se sattuu olla just se seuranta-tunti silloin, ku puhuttiin erityisesti niistä vuorovaikutustaidoista. – – Luontasta toimintaa enkä välttämät olis ehkä kiinnittänyt siihen jälkeensä niin paljon huomiota ellei me oltais keskusteltu siellä jälkipalaveris siitä sitten niinku muutenkin niistä jutuist, mitä siellä tunnilla tapahtui niin. – – Mut että se vaan niinku rohkas niinku viä enemmän sit niinku kuuntelemaan ja huomaamaan, et kuinka tärkeetä se on niinku, et sä osaat pysähtyä, kuuntelet oikeesti mikä niinku on hätänä. (Reetta)*

Useissa tilanteissa opiskelijat toimivat luonnostaan, sillä hetkellä tarkemmin tiedostamatta toimintaansa. Opiskelijoille luontainen vuorovaikutuskäyttäytyminen muodostui pääosin juttelusta, keskustelusta, positiivisen palautteen antamisesta ja kuuntelusta. Opiskelijat käyttivät paljon näitä taitoja kertomuksissaan opetusharjoittelun aikaisista vuorovaikutuskokemuksista.

Vaikka opiskelijat pitivätkin vuorovaikutusta hyvin luonnollisena toimintana, he myös näkivät vuorovaikutuksen muodostuvan taidoista, joita heidän on tietoisesti mahdollista kehittää. Vuorovaikutustaidot vaativat harjoittelua, kuten mitkä tahansa muutkin taidot (Gordon 2006, 23; Kokkonen 2005; Lintunen & Kuusela 2007). Lisääntynyt tietoisuus vuorovaikutustaidoista ja opetusharjoittelun aikaiset kokemukset erilaisista vuorovaikutustilanteista vaikuttivat siihen, että opiskelijat kokivat vuorovaikutustaitojen oppimisen olevan heillä kesken. Opiskelijat miettivät usein ongelmallisten tilanteiden jälkeen, miten he olisivat voineet toimia tilanteissa toisin. Erityisesti he kokivat

vuorovaikutuskurssiin liittyneiden taitojen (eläytyvä kuuntelu, minäviestit ja molemmat voittavat -menetelmä) oppimisen ja tulemisen osaksi luonnollista vuorovaikutusta vaativan vielä aikaa ja tietoista harjoittelua. Opiskelijat pyrkivät tiedostetusti harjoittelemaan ja kokeilemaan taitoja myös opetustunneillaan, mutta kokivat taitojen käytön haastavaksi.

*Niin, mulla toi koko toi vuorovaikutushomma ni ehkä sillee, että et tavallaan mä kyllä sen tiedostan, mut se on vähän niinku semmost pätkivää juttua, ihan niinku ois autossa väärää bensaa, et se unohtuu ja sammuu välillä ja välillä taas muistuu ja ihan sama tunninkin aikana muistaa niinku. (Joonas)*

Erityisesti taitojen käyttö koettiin vaikeaksi tilanteissa, joissa opiskelijalta vaadittiin nopeaa ratkaisua johonkin tunnilla ilmenneeseen asiaan. Taitojen käyttöä saattoi hankaloittaa vielä opiskelijan mahdollinen tunteiden esiin nouseminen. Tällöin tietoisuus taitojen käyttömahdollisuuksista heräsi vasta tunnin jälkeen.

*Kyl mä äinaki yrittäny niitä niinku pitää mielessä, mutta niitä on niinku tavallaan harjoitellu ite niin vähän, että niiden käyttö ei o automaatiotasolla. – Jos joutuu jollekki sanomaan, et o vähän enemmän aikaa miettiä, et se ei o mikään hektinen tilanne. Niin sillan tulee niinku yleensä esitettyä asiansa paljon fiksummin, ku sit just, et jos on joku hektinen tilanne ja muu semmone nopee juttu niin sitte tulee niitä sammakoita suusta. (Silja)*

Vaikka opiskelijat kokivat taidot haastavina ja oppimisen olevan kesken, olivat opiskelijat onnistuneesti käyttäneet taitoja opetustunneillaan ja muussa elämässään. Opiskelijat käyttivät taitoja sekä tiedostamattaan että tietoisesti. Esimerkiksi Suvi oli jo käyttänyt eläytyvää kuuntelua aiemminkin, kurssilla hän sai vain nimen ja teorian toiminnalleen. Silja kertoi pyrkivänsä käyttämään minäviestejä sekä opetuksessaan että muussa elämässään. Reetta käytti kuvailemissaan ongelmatilanteissa sekä eläytyvää kuuntelua että minäviestiä. Joonas oli vastaavasti vienyt kurssilla opitun molemmat voittavat -menetelmän koulumaailman ulkopuolelle. Joonas onnistui molemmat voittavat -menetelmää käyttämällä sählykerhossa ratkaisemaan tilanteen, jossa kukaan kerholaisista ei olisi halunnut mennä maaliin. Kerholaiset päätyivät yhdessä ratkaisuun, jossa jokainen oli maalissa puolikkaan harjoituskerran verran.

*Esimerkiks toi molemmat voittaa -menetelmä ni mulla on niinku ehkä jääny muuhunki elämään siis se fii- tai se juttu. (Joonas)*

Opiskelijat korostivat vuorovaikutustaitojen oppimisen olevan pitkä prosessi ja opiskelijat esittivätkin toiveensa vuorovaikutustaitojen opiskeluun liittyen.

*Jos sitä ois ykkösvuodella ni siihen vois silleen niinku kasvaa. (Joona)*

Klemola (2007) toteaaakin, että vuorovaikutustaitojen oppimiselle olisi varattava opettajankoulutuksessa tarpeeksi aikaa ja opiskelun tulisi olla pitkäjänteistä. Vuorovaikutuskoulutuksen aikaistamisen lisäksi opiskelijat toivoivat opintoihin sisältyvän enemmän koulutusta vuorovaikutustaidoista ja ongelmatilanteiden kohtaamisesta.

*Niin mitä enemmän näitä työkaluja meille annetaan ni sitä helpompi sit on tonne työelämään lähtee, ehdottomasti eli kyllä mun mielestä pitäis olla enemmän. (Suvi)*

Ohjaavien opettajien merkitystä opiskelijoiden ammatillisen kehityksen tukijoina pidetään merkityksellisenä (Calderhead & Shorrock 1997, 18; Kiviniemi 1997, 115). Opiskelijat kokivatkin, että heitä ohjaavien opettajien parempi tietoisuus vuorovaikutustaidoista sekä heidän kykynsä nostaa opiskelijoiden opetusharjoituksista esille näitä taitoja, tukisi heidän oppimisprosessiaan. Siedentop ja Tannehill (2000, 20, 35–36) toteavat, että mahdollisuus harjoitella opettamiseen liittyviä taitoja ja saada palautetta omasta toiminnasta, auttavat opettajaopiskelijoita kehittymään opettajina. Myös Calderheadin ja Shorrockin (1997) tutkimuksessa opettajaopiskelijat pitivät tärkeänä ohjaavan opettajan kykyä antaa rakentavaa palautetta opiskelijalle (Calderhead & Shorrock 1997, 177). Tähän perustuen opiskelijat toivoivat, että liikunnanopettajakoulutukseen osallistuvien opettajien olisi mahdollisuus saada koulutusta vuorovaikutustaidoista, jotta niitä voitaisiin käsitellä nykyistä enemmän opetusten jälkeisissä palautekeskusteluissa.

*Et siihen puututtais niinku enemmän, et opettajillaki ois taitoo niinku ottaa esille sieltä tilanteita ja niinku löytää keinoja niihin, et kuinka niist ois päässy eteenpäin tai että miten sä toimit hyvin nyt tässä tilanteessa. (Reetta)*

### 9.2.2 Vuorovaikutustaidot tärkeä osa omaa opettajuutta

Kaikki neljä liikunnanopiskelijaa pitivät vuorovaikutustaitoja tärkeänä osana omaa opettajuuttaan. Vuorovaikutustaitojen ja -tilanteiden tiedostamisen lisääntyminen lisäsi vuorovaikutustaitojen tärkeyden ymmärtämistä. Opiskelijat havaitsivat vuorovaikutustaitojen käytön tärkeyden myös omissa opetuksissaan. Vuorovaikutustaitojen tärkeäksi kokeminen lisäsi opiskelijoiden motivaatiota harjoitella näitä taitoja, mikä todennäköisesti auttaa näiden taitojen siirtymistä työelämään.

*Siis mun mielest tää on niinku siis tosi tärkeä, koska siis jos et sää opettajana osaa olla niitten oppilaiden kaa yhteyksissä ni eihän siitä tuu yhtään mitään. (Suvi)*

*Se on suuri osa prosenteissa mun mielest siitä työstä on vuorovaikutushomma. Varsinki jossain yläasteella vois ajatella, et se on niinku suurempi osuus, ku kaikki muut tai et siihen perustuu niinku kaikki muutki tietenki sitten. (Joonas)*

**Kohdatut vuorovaikutustilanteet herättivät opiskelijoissa tunteita.** Tunteet kietoutuvat syvästi kasvatuksellisiin kokemuksiin. Kasvu ja kasvatus edellyttävät tunteita ja myös herättävät niitä. (Atjonen 2004a.) Vuorovaikutuksen tärkeydestä opiskelijoille kertoivat myös useat tunneilmaisut heidän kertomissaan tarinoissa vuorovaikutustilanteista. Myös Poulou (2007) havaitsi tutkimuksessaan opiskelijoiden syventyneen opetusharjoitteluun liittyneissä oppimispäiväkirjoissaan opetustyön tunnepuoleen ja päiväkirjojen sisältävän lukuisia tunneilmaisuja, jotka liittyivät itseen ja oppilaisiin (Poulou 2007). Harjoittelussa kohdatut myönteiset vuorovaikutustilanteet herättivät opiskelijoissa usein positiivisia tunteita. Positiivisia tunteita saattoi herättää vuorovaikutus oppilaiden kanssa tunnilla, esimerkiksi juttelu oppilaan kanssa tai ongelmallisen tilanteen kääntymisen positiiviseksi kokemukseksi. Suvi tuli hyvälle mielelle saadessaan uimataidottoman oppilaan osallistumaan tuntiin ja huomattaessaan, että kokemus oli myös oppilaalle onnistunut.

*Sit siinä, ku me ruvettiin harjottelemaan niin se meni tosi nopsaan se aika ja ei yhtään valittanu ja siitä näki, et hänel oli hauskaa, vaikkei ei hän sitä niinkun myöntänytkään. – – Ne muut oli siellä, siinä hyppyaaltaassa, mikä allas se nyt onkaan siellä takana. Niin me mentiin sitte lopuks sinne ja mä sanoin, et ei sun tarvi enää niinkun mennä siellä enää altaaseen ja uida, et kyllä sä oot tosi hyvin jaksanu ja näin niin sit sitä ei enää hävettäny, et se meni sinne matalaan*

*päähän yksin harjotteleen itestään, vaikka mä sanoin, et ei sun o enään pakko mennä, jos et sääl halua ja kun ne muut oli siinä ja suoritti niitä merkkejä ni se meni sit kuitenkin sinne itekseen viä reenaamaan. – – Siitä jäi hyvä mieli.*  
(Suvi)

Myös muissa opettajaopiskelijoita (Poulou 2007) ja opettajia (Hargreaves 2000; Kontoniemi 2003, 95, 125) koskevista tutkimuksista on havaittu samankaltaisia positiivisia tunnekokemuksia. Vastaavasti opiskelijoiden kokemat ongelmalliset vuorovaikutustilanteet ja opiskelijoiden oma toiminta niissä jäivät mietityttämään ja harmittamaan opiskelijoita. Samoin kävi opettajaopiskelijoille Pouloun (2007) tutkimuksessa. Kokkonen (2005) muistuttaa, että vuorovaikutustaitojen kehittäminen vaatii aikaa, on välillä turhauttavaa ja synnyttää epäonnistumisen tai pettymyksen tunteita. Opiskelijat jäivät miettimään tunnin tapahtumia ja omaa toimintaansa näissä tilanteissa. Lisäksi he olivat keskustelleet, usein oma-aloitteisesti, tunnin tapahtumista ohjaavan opettajan tai luokanopettajan kanssa.

*Mä pyysin, et [ohjaava opettaja] ois niinku viä jutellu sen kaa siitä tunnista, vaan siitä alkuhässäkästä, että siin ei ollu niinku mitään henkilökohtasta ja semmosta, et jos [ohjaavalla opettajalla] oli selkeesti kontakti siihen oppilaaseen ja näin.* (Reetta)

Väisänen (2004) toteaa, että opettajaksi kasvuun tarvitaan sekä mukavuuden ja hyvän olon tunnetta että vallitsevaa olotilaa järkyttäviä pyrkimyksiä, haasteita ja moraalista tavoittelua. Vuorovaikutustilanteissa heränneisiin tunteisiin ja vuorovaikutustaitojen tärkeäksi kokemiseen liittyikin läheisesti opiskelijoiden halu kehittyä vuorovaikutuksessaan. Näyttäisi myös siltä, että opiskelijoiden opetustilanteissa kokemat tunteet auttoivat reflektioprosessin käynnistymistä. Opiskelijat pohtivat omaa toimintaansa vuorovaikutustilanteissa ja sen seurauksia sekä tunnin jälkeen että myöhemmin ryhmähaastattelussa. Vuorovaikutustaidot ja opetusharjoittelun kokemukset herättivät ryhmähaastattelussa aktiivista keskustelua opiskelijoiden kesken. Väisänen (2004) mukaan opintojen loppuvaiheessa olevaan opetusharjoitteluun kuuluu opettajaidentiteetin rakentumisen lisäksi, entistä syvällisemmän huomion kohdistaminen itsen ja oman toiminnan kehittämiseen opettajana ja kasvattajana. Reflektiivisyys syvenee, joka ilmenee esimerkiksi oman toiminnan ja sen eettisten seuraamusten pohdiskeluna. (Väisänen 2004.) Reflektiivisen ajattelun toteutuminen ei suinkaan ole itsestään selvyyttä (Ojanen 2006, 71). Tämä tavoite näyttää kuitenkin toteutuneen näiden



opiskelijoiden kohdalla. Myös Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2008) havainto opiskelijoiden reflektiivisyyden lisääntymisestä liikunnanopettajakoulutuksen aikana tukee tätä näkemystä.

Opiskelijat pyrkivät myös kääntämään pettymykset omassa toiminnassaan ja vuorovaikutuksessaan positiivisiksi oppimiskokemuksiksi. Seuraavalla kerralla he osaisivat toimia vastaavassa tilanteessa rakentavammin. Ojasen (2006) mukaan jokainen kokemus on aina mahdollinen oppimistilanne. Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole kasvattavia. Kasvattavista kokemuksista ja kokemuksellisesta oppimisesta voidaan puhua silloin, kun kokemusta työstetään reflektion avulla. Ojanen tarkastelee kokemuksellista oppimista Kolbin kehän pohjalta. Kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on usein jokin käytännön ongelma, omakohtainen ongelmallinen kokemus, kuten tässä tutkimuksessa opiskelijoiden kohtaamat ongelmalliset vuorovaikutustilanteet. Kokemuksellisessa oppimisessä kokemusta seuraavat kokemuksen reflektointi ja käsitteellistäminen ja näiden seurauksena syntyneen uuden ymmärryksen siirtäminen käytännön toimintaan. (Ojanen 2006, 98–99, 104–109, 117.) Omien oppimiskokemusten pohtiminen mahdollistaa opiskelijoiden ammatillisen kehittymisen (Poulou 2007) sekä tarjoaa mahdollisuuden saada syvempää persoonallista tietoa ja näkökulmia opettajaksi kasvamiseen (Silkelä 2000). Reflektiivisyys on näin myös tulevaisuuteen katsomista. Opiskelijat myös toivoivat, että heillä olisi tulevaisuudessakin mahdollisuus keskustella vuorovaikutukseen liittyvistä asioista, esimerkiksi kollegoidensa kanssa.

***Välittävää ilmapiiriä kouluun.*** Opiskelijat perustelivat vuorovaikutuksen tärkeyttä opetus- ja kasvatustyössä läpi haastattelun. Opiskelijat pitivät vuorovaikutustaitoja tärkeinä rakennettaessa opettaja-oppilassuhdetta. Opiskelijat halusivat olla opettajia, joita oppilaiden on helppo lähestyä ja näkivät vuorovaikutuksen olevan keskeinen tekijä tämän tavoitteen saavuttamisessa.

*Ja sellasen just, mitä Joona sano, et ois helposti lähestyttävä ja et ne oppilaat kokis mut sellasena ihmisenä, et ne pystyy tulla puhumaan mulle ja sanomaan mielipiteensä sillä tunnilla. (Suvi)*

Opettaja-oppilassuhteen tärkeäksi kokeminen ilmeni myös opiskelijoiden kertomuksissa. Opiskelijat pyrkivät harjoittelun aikana luomaan, lyhyestä ajasta

huolimatta, suhteen oppilaisiinsa. Opiskelijat esimerkiksi käyttivät kohdatessaan oppilaita paljon kuuntelun ja keskustelun taitoja, joita Noddings (2005a, xiv) sekä Owens ja Ennis (2005) pitävät välittävään ihmissuhteeseen liittyvinä piirteinä. Opiskelijat kokivat henkilökohtaisen vuorovaikutussuhteen oppilaaseen antoisana ja positiivisena, hyvää oloa tuottavana asiana. Klemola (2003) toteaa myönteisen opettaja-oppilassuhteen tukevan nuoren kasvua, mutta myös lisäävän opettajan hyvinvointia työssään (Klemola 2003, 7). Opiskelijat kaipasivat opettaja-oppilassuhdetta erityisesti niissä tilanteissa, joissa he olivat menettäneet kontaktin oppilaaseen.

Opiskelijat uskoivat myös, että opettaja-oppilassuhteen ja vuorovaikutustaitojen avulla on mahdollista luoda välittävää ilmapiiriä kouluun. Useat kommentit ja opiskelijoiden toiminta kertomuksissa kertoivat siitä, että opiskelijat välittävät oppilaistaan. Välittämisestä kertoivat esimerkiksi oppilaan huomioiminen edellä mainittujen keskustelun ja kuuntelun taitojen avulla.

*Ja sit varmaan pystyy näitten taitojen avulla just sitä nuorta vähän avittaaan ja just sitä itsetuntoa pönkittäään ja sellasta, että aidosti on siitä oppilaasta kiinnostunut ja tuoda sille sellasta niinku hyvää oloa, että niinku välittää ja näin, koska ei kaikista välttämättä välitetä nin. Ei se vaadi paljoo, mut se on se, että vähän meet semmosta one on one -keskustelua herätteleen tai. (Suvi)*

Gordon (2006, 79) toteaa, että opettaja voi vuorovaikutuksellaan tukea oppilaan itsetunnon kehittymistä. Jos muut eivät välitä oppilaasta niin myös hänen on vaikea välittää itsestään. Oppilaan huomioiminen, välittäminen ja arvostaminen voivat auttaa oppilasta luomaan myönteisempää kuvaa itsestään. (Weare 2000, 88; 2004, 25, 42.)

Opiskelijoiden toiminnassa esiintyneet oppilaiden toiveiden kysely ja huomioiminen, positiivisen palautteen antaminen sekä oppilaiden kannustaminen voidaan Larsonin (2006) ja Noddingsin (2005b) mukaan myös tulkita oppilaista välittämiseksi. Leen ja Ravizzan (2008) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat osoittivat opetusharjoittelussaan samankaltaista pedagogista välittämistä oppilaitaan kohtaan.

Empaattinen ihminen pyrkii ymmärtämään muita ihmisiä ja näkemään asian toisen henkilön näkökulmasta. Empatiaan kuuluu kyky samaistua toisen tilanteeseen tunnetasolla. (Goleman 1995, 96, 268; Kokkonen & Siponen 2005; Weare 2000, 86.)

Opiskelijat ajattelivat asioita usein oppilaan kannalta, joka viestii omalla tavallaan opiskelijoiden ymmärtäväisestä ja empaattisesta suhtautumisesta oppilaisiin. Esimerkiksi Reetta pyrki ymmärtämään oppilaan tunteet ja käytti eläytyvää kuuntelua apunaan tilanteessa, jossa hän kohtasi oppilaan, joka ei halunnut lasketella. Suvi ymmärsi uintitunnilla tilanteen haastavuuden ja nolouden oppilaan kannalta ja huomioi tämän opetuksessaan ja vuorovaikutuksessaan oppilaan kanssa. Lisäksi Suvi muistutti haastattelussa hyvin tärkeästä liikunnanopettamiseen liittyvästä asiasta.

*Mun piti viä tosta sanoo, tosta pelkäämisestä, että musta tuntuu joskus, että ku me olemme olleet varmaan kuitenkin kaikki niitä, kelle liikunta on ollut suhteellisen silleen helppoa ja miellyttävä oppiaine. Sitä joskus unohtaa sen, että pitäis asettua niitten [asemaan] kelle se on ihan tosi suuri urakka, joka ainut kerta, että ne ei nauti siitä tai. Sen unohtaa itse kukin välillä. (Suvi)*

**Opettajan auktoriteetti mietityttää.** Osittain opettaja-oppilassuhteen tärkeäksi kokemiseen liittyvät myös opiskelijoiden pohdinnat opettajan auktoriteetista. Opiskelijat pohtivat millaisina auktoriteetteina he itsensä näkevät ja miten he ovat pyrkineet toteuttamaan tätä näkemystään käytännössä. Opiskelijat kokivat auktoriteetin kuitenkin hyvin ristiriitaisena asiana. Opiskelijoilla korostui pyrkimys hyvään ryhmänhallintaan, johon he kokivat tarvitsevansa auktoriteettia. Toisaalta opiskelijat halusivat olla lähellä oppilaitaan ja tunneilla vallitsevan hyvän ja mukavan ilmapiirin.

*Mulla ei o paljoo sääntöjä, mutta esimerkiks yks on niistä, et kun mä ohjeistan ni teiän pitää olla hiljaa, et sitte ku ruvetaan tekemään ni saatte jutella ja hopöttää. – – Vaikka mä oon silleen jämäkkä niin mä niinku haluun olla niiden kaa samassa joukkueessa, et niinkun se semmonen jännä, et pitää aina sen ryhmän kanssa yrittää sitte ja aika usein se onnistuu, aina se ei onnistu. (Suvi)*

*Että mä olisin semmonen, et mua uskaltais lähestyä, et mä en olis niin semmonen jyrkkä auktoriteetti. (Joon)*

Myös Leen ja Ravizzan (2008) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat kokivat haastavaksi tasapainon löytämisen välittämisen ja kurinpidon välillä. Samoin Capelin (1998a) tutkimuksessa opettajaopiskelijat olivat huolissaan ryhmänhallinnasta, miten he hankkisivat oppilaiden kunnioituksen, mutta samalla tekisivät tunteista viihtyisiä (Capel 1998a). Näiden tavoitteiden saavuttamisen ja toteuttamisen opetuksessa opiskelijat näkivät osin ristiriitaisena ja haastavana asiana. Opiskelijat olivat kokeneet

esimerkiksi hyvään ilmapiiriin pyrkimisen johtavan joskus ryhmänhallinnan menettämiseen. Tilanteiden korjaamisen jälkikäteen he kokivat haastavaksi.

*Mun opetusotteella niin toi [ryhmänhallinta] voi olla semmonen ehkä ongelmallisin niinku. – – Sen kanssa mä sitte painin niinkun jälkikäteenkin. Ku tavallaan ensiks on yrittäny luoda hyvän ilmapiirin, mut sitte joku käyttää sitä väärin hyväkseen. – – Et sit kuitenkin, ku mä en itte miellään haluis tinkii, et sielä. Haluis, et siel ois kivaa siel tunnilla. (Joonas)*

Gerlander ja Kostiainen (2005) toteavat opettaja-oppilassuhteeseen liittyvän opettajan näkökulmasta edellä mainitun kaltaisen välittämisen ja instrumentaalisuuden jännitteen. Harjusen (2002) opettaja-oppilassuhteen tarkasteluun perustuen he toteavat opettajan työn olevan tunnettyä, johon sisältyy samalla välittämisen, mutta myös kontrolloivan auktoriteetin välinen jännite. (Gerlander & Kostiainen 2005.) Opiskelijat miettivätkin, mistä joidenkin opettajien ”hyvä auktoriteetti” johtuu.

*Meillä oli kans yläasteella yks kuviksen opettaja ni se oli niin selkeätä, ku meidän luokka oli aika nin sinne ku mentiin niin kaikki istu ja teki ja se oli, mä en tiedä mikä. Oliko se sitten hänen olemus, jotenki se, et mistä se auktoriteetti, sellanen hyvä auktoriteetti. Ei se ollu mikään sellanen pelottava, ei millää tavalla, kovin pidetty, mut mistä se sitten johtuu aina. (Suvi)*

Keskustelu opettajan auktoriteetista sai opiskelijat myös muistelemaan omia kouluaikojaan ja opettajiaan. Opettajien vallankäyttöön perustunut auktoriteetti ja kurinpito koettiin epämiellyttävänä ja välillä jopa pelkoa aiheuttaneena asiana. Sen todettiin olleen joissakin tapauksissa myös tehotonta. Hyvin todennäköisesti nämä opiskelijoiden kokemukset opettajan auktoriteetista vaikuttivat opiskelijoiden ajatuksiin myös omasta auktoriteetistaan. Opiskelijat eivät halunneet perustaa auktoriteettiaan valtaan vaan heidän puheissaan korostui enemmänkin pyrkimys pedagogisen auktoriteetin kaltaisen auktoriteettisuhteen rakentamiseen oppilaisiin.

Myös opiskelijoiden suhtautuminen myönteisesti vuorovaikutustaitoihin kertoo jotain opiskelijoiden suhtautumisesta auktoriteettiin, kertovathan esimerkiksi minäviestit oppilaille opettajan tunteista ja inhimillisyydestä. Klemola (2003) toteaa, että opettajan ilmaistessa tunteensa oppilaille, hän paljastaa samalla itsensä ihmisenä. Tällöin myös oppilaan on mahdollista olla ihminen ja muuria opettajan ja oppilaan välille ei muodostu. (Klemola 2003, 74.) Suhtautumista auktoriteettiin heijastaa myös oppilaiden kuunteleminen ja molemmat voittavat -menetelmän käyttö, jotka antavat tilaa

oppilaalle, jolloin kaikki päätösvalta ei ole enää opettajalla. Gerlander ja Kostiainen (2005) toteavat, että oppilaiden saadessa enemmän mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa opetukseen opettaja asettaa asemansa neuvoteltavaksi.

***Liikuntatunnin ilmapiiri.*** Opiskelijat pitivät liikuntatunnin ilmapiiriä tärkeänä. Opiskelijat kokivat, että opettajan vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys siihen, millaiseksi liikuntatunnin ilmapiiri muodostuu. Lintusen ja Kuuselan (2007) mukaan vuorovaikutustaidot auttavat kannustavan oppimisilmapiirin, myönteisten kokemusten ja viihtyvyyden luomisessa, jotka ovat tärkeitä liikunnanopetukseen liittyviä tavoitteita. Larson (2006) puolestaan toteaa, että koska opettajan vuorovaikutus voi vaikuttaa joko positiivisesti tai negatiivisesti siihen, miten oppilas koee liikunnan oppiaineena, nousee oppilaista välittäminen yhä tärkeämmäksi asiaksi.

*Nin kyllähän niinku niil vuorovaikutustaidoilla ja tunnetaidoilla on oppilaille sillee merkitystä, et minkälaiseks ne liikuntatilanteet ja ne mahdollisuudet liikkua sillä tunnilla niinku luodaan, et okei semmosesta ikävästä lajista voi saada niinku hyvällä ilmapiirilla ja semmosella avoimuudella ja kannustavuudella ihan toisenlaisen kokemuksen, kun sillä semmosella päinvastasella toiminnalla ja vuorovaikutuksella, et kyllähän sil o niinku selkee suhde sit siihen, miten oppilaat koee sen liikkumisenki siä tunnilla. (Reetta)*

*Uuden ryhmän tai kenen kanssa tahansa nin mul on tosi tärkeitä se kontaktin luominen siihen ryhmään ja se, että mä saisin sellasen hyvän ja positiivisen ilmapiirin. (Suvi)*

Kertomuksissaan opiskelijat kokivat positiivisen ilmapiirin syntyneen usein siitä, että tunnilla oli paljon vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden kesken, mutta myös oppilaiden välillä. Erityisesti henkilökohtainen vuorovaikutus oppilaan kanssa koettiin positiivisena ja molemmille hyvää mieltä tuottavana asiana. Opiskelijat kertoivat pyrkivänsä luomaan positiivista ilmapiiriä myös positiivisen palautteen ja huumorin avulla. Opiskelija saattoi myös pyrkiä vapauttamaan tunnelman aloittamalla opetuksen esimerkiksi leikillä. Yksi opiskelijoiden positiivisiin kokemuksiin liittyvistä merkittävistä tekijöistä oli juuri tunnin ilmapiiri.

***Välineitä ongelmatilanteiden kohtaamiseen.*** Tässä tutkimuksessa on käsitelty paljon opiskelijoiden kohtaamia ongelmallisia tilanteita. Yksi opiskelijoiden esille tuoma näkökulma vuorovaikutustaitojen tärkeyteen liittyen olikin juuri ongelmatilanteissa

toimiminen. Opiskelijat näkivät vuorovaikutustaidot tärkeinä taitoina, joiden avulla ongelmatilanteita on mahdollista ratkaista rakentavasti.

*Ja kyl mä just nimenomaan uskon, että tai ajattelen ainakin niin, että kyl niillä pääsee pidemmälle, ku huutamalla tai syyttelemällä tai jotain muita tapoja käyttämällä. (Silja)*

*Mulle itelle tulee ainakin just se mieleen, et jos mä vuorovaikutustaitojen avulla niinku voin käyttäytyy sillä tavalla, et mää en loukkaa ketään, et mä niinku opin sanomaan ne rakentavat kommentit ja sillä tavalla niinku pehmeesti, mutta kuitenkin, et niin ne menee paremmin perille ja et ei tuu sellasta niinku salamointia (Silja)*

## 10 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli laadullisen tapaustutkimuksen avulla selvittää liikunnanopettajiksi opiskelevien vuorovaikutusvalmiuksia opettajan pedagogisiin opintoihin kuuluvan opetusharjoitteluvuoden lopussa. Tutkimustehtävinäni oli selvittää, millaisia ovat liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet ja valmiudet kohdata ongelmatilanteita sekä millainen yhteys vuorovaikutuskoulutuksella on opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksiin. Tutkimusaineisto koostui keväällä 2005 ohjaaville opettajille tehdystä kyselystä sekä liikunnanopiskelijoille tehdystä ryhmähaastattelusta.

Ohjaavien opettajien näkemykset ja liikunnanopiskelijoiden kokemukset liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuksellista vahvuuksista olivat hyvin yhteneviä. Opiskelijoiden luonteeseen ja vuorovaikutukseen liittyviä vahvuuksia olivat luontevuus, avoimuus ja rohkeus. Varsinaisista vuorovaikutustaidoista opiskelijoiden vahvuuksina esiintyivät selkeä itseilmaisu, positiivisen palautteen antaminen, kuuntelun taidot, keskustelu ja molemmat voittavat -menetelmä. Samalla ohjaavat opettajat olivat kuitenkin huolissaan opiskelijoiden yksipuolisesta vuorovaikutuksesta ja kyvystä huomioida yksittäisiä oppilaita. Opiskelijoiden vuorovaikutustaidot vaihtelivat opiskelijan mukaan.

Ongelmatilanteissa toimiminen nousi esille opiskelijoiden keskeisimpänä kehityskohteenä. Ohjaavat opettajat olivat huolissaan opiskelijoiden kyvystä kohdata ongelmatilanteita. Vastaavasti opiskelijat kokivat ongelmallisissa tilanteissa toimimisen haastavana. Opiskelijat kokivat ongelmallisena oppilaan aktiivisesti tai passiivisesti tuntia häiritsevän käytöksen sekä kontaktin puuttumisen oppilaaseen.

Vuorovaikutuskoulutus näytti olevan myönteisesti yhteydessä opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksiin lisäämällä opiskelijoiden tietoisuutta vuorovaikutustaidoista. Vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi oli kuitenkin opiskelijoilla vielä kesken. Opiskelijat korostivat vuorovaikutuksen tärkeyttä osana omaa opettajuuttaan. Tässä luvussa tarkastelen aluksi tutkimusprosessin kulkua, sen luotettavuutta, onnistumista ja ongelmakohtia. Tämän jälkeen pohdin vielä ohjaavien opettajien kyselyn ja liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelun tuloksia rinnakkain.

## 10.1 Arvio tutkimusprosessista

Tutkimusprosessina aikana koin tärkeäksi huolehtia tutkimuksen eettisyydestä. Tutkimuksen eettisyydestä huolehtimisen aloitti Ulla Klemola haastattellessaan opiskelijoita. Ryhmähaastatteluun osallistuminen oli osa opintoja, mutta varsinaiseen tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Lupa opiskelijan vastauksien käyttöön tutkimustarkoituksessa varmennettiin kahteen kertaan. Saatuani ohjaavien opettajien kyselyn ja opiskelijoiden ryhmähaastattelun aineistokseni olen käsitellyt niitä niille kuuluvalla arvokkuudella. Tutkittavien anonymiteetin olen varmistanut muuttamalla ryhmähaastatteluihin osallistuneiden opiskelijoiden nimet jo litterointivaiheessa (Kuula 2006, 214–215).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja ymmärrys siitä, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Olen pyrkinyt ymmärtämään oman subjektiivisuuteni kirjoittamalla auki oman esiyymmärrykseni ennen aineiston analyysivaiheen alkua ja tarkentamalla sitä tutkimuksen aikana. Toisaalta koen tästä esiyymmärryksestäni olevan hyötyä, olenhan itsekin liikunnanopiskelija ja käynyt läpi opettajan pedagogiset opinnot niin kuin tutkimuskohteenikin. Laine (2001) korostaa tutkijan ja tutkittavien saman kulttuuripiirin, ”esituttuuden”, olevan perusta merkitysten ymmärtämiselle sekä kokemusten ja ilmaisujen tulkinnalle (Laine 2001). Toisaalta siinä on myös vaaransa. Olenko tulkinnut aineistoa liikaakin omista kokemuksistani käsin? Tämänkaltaista subjektiivisuuden vaikutusta tulkintoihini olen pyrkinyt vähentämään tutkimuksen aikana kulkemalla hermeneuttisella kehällä eli ottamalla välillä etäisyyttä aineistooni ja tulkintoihini, jotta olen jälleen voinut palata niiden pariin ja lisääntyneen ymmärryksen myötä muokata tulkintojani.

Tutkimuksen aineistot osoittautuivat tutkimustehtävien kannalta tarkoituksenmukaisiksi. Tosin ohjaavien opettajien aineistolta olisin toivonut hieman enemmän laajuutta vastauksissa ja syvyyttä esimerkiksi vastausten perusteluissa. Aineistosta oli myös havaittavissa, että ohjaavat opettajat ymmärsivät vuorovaikutus -käsitteen eri tavoin ja näin sisällyttivät siihen eri asioita ja taitoja. Aineistosta oli havaittavissa, että kaikille ohjaaville opettajille esimerkiksi eläytyvä kuuntelu, minäviestit ja molemmat voittavat -menetelmä eivät olleet tuttuja. Tämä



vaikuttaa siihen, mitä taitoja ohjaavat opettajat nostavat opiskelijoiden vuorovaikutuksesta esille. On hankala mainita opiskelijan käyttävän jotain vuorovaikutustaitoa tai mainita sen olevan kehitettävä, jos ei siitä tiedä. Tämä seikka saattaa vääristää kuvaa opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksista ja näin vähentää tutkimuksen luotettavuutta.

Kyselylomakkeen puutteena voi nähdä myös sen, että siinä ei selvitetty esimerkiksi ohjaavan opettajan sukupuolta, ajallista kokemusta ohjaavana opettajana toimimisesta, mahdollista saatua vuorovaikutuskoulutusta tai sitä, miten hyvin ohjaava opettaja tuntee nykyisen liikunnanopettajakoulutuksen. Näiden taustatietojen selvittäminen olisi antanut yleistä tietoa ohjaavien opettajien taustoista, esimerkiksi oliko kaikilla opettajilla riittävä kokemus ohjaavana opettajana toimimisesta, kun vuorovaikutusvalmiuksien muutosta pyydettiin arvioimaan viimeisen viiden vuoden aikana. Olisi myös ollut mielenkiintoista tietää, kuinka paljon ohjaavilla opettajilla oli koulutusta vuorovaikutustaidoista.

Ryhmähaastattelu osoittautui ammattitaitoisesti toteutetuksi, toimivaksi, ja hedelmälliseksi aineistonkeruumenetelmäksi. Neljän opiskelijan ryhmä oli sopiva ja mahdollisti kaikkien osallistumisen haastatteluun (Eskola & Suoranta 1998, 97). Myös opiskelijan kommentti, ryhmän pohtiessa keskustelun käyttöä oppimisen apuna vuorovaikutuskoulutuksessa, heijastaa kokemusta haastatteluryhmän koon sopivuudesta ja toisaalta antaa viitteitä sen luotettavuudesta.

*Niin ni sitä [keskustelua] nimenomaan niinku mun mielest tän kokosissa ryhmissä, koska esimerkiks ja mää ainaki monesti joskus saatan olla hiljaa, jos taas tää on tää. Et niinku tämmösis pienryhmissä ni sitä niinku enemmän avautuu. (Joon)*

Ryhmähaastattelun kohdalla jäin miettimään aineiston riittävyyttä ja kylläntymistä. Aineistoa on riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimustehtävien kannalta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 216.) Jäin väkisinkin miettimään, olisiko toinen ryhmähaastattelu voinut tuoda joitain uusia näkökulmia? Toisaalta koen kylläntymisen toteutuneen ryhmähaastattelun ja kyselyn yhteisvaikutuksena.

Analyysimenetelmien voidaan ajatella myös jossakin määrin lisänneen tutkimuksen luotettavuutta. Käyttämäni fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusprosessin rakenteen vaihteellisuuden tarkoituksena on lisätä kurinalaisuutta ja vähentää tutkijan omien välittömien tulkintojen vaikutusta lopputulokseen (Laine 2001). Kyselyaineiston analyysiin sain kaipaamaani systemaattisuutta ja selkeyttä laadullisen sisällönanalyysin avulla. Ryhmähaastattelun analyysissa minua auttoi Eskolan (2001) esimerkki vaihteellisesta analyysistä. Uskon myös molempien analyysien toistamisen vuoden tutkimustauon jälkeen ja samojen teemojen löytymisen uudelleen toisellakin kerralla, lisänneen tutkimukseni luotettavuutta. Olen myös pyrkinyt kertomaan lukijalle mahdollisimman tarkasti, miten olen tutkimusprosessissani edennyt, esimerkiksi aineistoa analysoidessani. Tällä pyrin analyysin arvioitavuuteen ja mahdolliseen toistettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 214, 217; Tuomi & Sarajärvi 2002, 138.)

Pyrin lisäämään tutkimukseni sisäistä validiteettia tekemällä tutkimuksen aikana ratkaisuja, esimerkiksi teoreettisissa ja metodologisissa valinnoissa, jotka tukevat toisiaan. Sisäiseen validiteettiin pyrkimisen koin kuitenkin välillä haastavaksi, johtuen osin valmiista aineistostani. Haastavaksi koin esimerkiksi tutkimuksen filosofisen taustan määrittämisen ja sopivien analyysimenetelmien löytämisen. Yleensä nämä tällaiset ratkaisut tehdään aineistonkeruuta suunnitellessa. Toisiaan tukevien ja tähän tutkimukseen sopivien ratkaisujen löytäminen vaatii huolellista perehtymistä tutkimusaiheeseen ja tutkimusmetodiikkaa koskevaan kirjallisuuteen, jonka koen osaltaan lisänneen tutkimuksen sisäistä validiteettia. Sisäisen validiteetin metsästämisestä tuli antoisa oppimisprosessi, jonka aikana opin paljon tutkimusaiheestani ja tutkimuksen teosta.

Luotettavuutta voidaan myös tarkastella triangulaation näkökulmasta, joka ilmenee tässä tutkimuksessa aineisto- ja menetelmätriangulaatioina. Aineistotriangulaatio ilmenee tässä tutkimuksessa, aineiston koostuessa kahdesta osasta, ohjaavien opettajien ja liikunnanopiskelijoiden tulosten yhdistämisestä (Eskola & Suoranta 1998, 69). Tämä tarjosi mahdollisuuden vertailla sekä ohjaavien opettajien näkemyksiä että opiskelijoiden kokemuksia liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutustaidoista. Vertailu, jonka kirjoitan päätuloksien kohdalta auki pohdinnassa, osoittaa, että ohjaavien opettajien näkemykset ja opiskelijoiden kokemukset ovat hyvin lähellä toisiaan, jonka

voi ajatella lisäävän luotettavuutta. Menetelmätriangulaatio ilmenee sekä kyselyn että haastattelun käyttönä tutkimusmenetelminä (Eskola & Suoranta 1998, 69).

Vaikka tutkimuksen tavoitteena on ollut kuvata tutkimuksen kohteena ollutta tapausta, on tutkimuksen taustalla toive ymmärtää opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksia yleisimminkin (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Tässä tutkimuksessa, tyypillisen laadullisen tapaustutkimuksen tapaan, tutkittavien määrä kuitenkin jäi suhteellisen vähäiseksi (Moilanen & Rähä 2001). Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tapaustutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että kaikessa yksityisyydessäänkin tapauksen mahdollisimman monipuolinen käsittely sisältää aineksia yleistykseen. Heidän mukaansa ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 1998, 65–66.) Tekemiäni tulkintoja olen pyrkinyt perustelemaan suorilla lainauksilla kyselyn vastauksista tai opiskelijoiden puheesta (Eskola & Suoranta 1998, 217; Moilanen & Rähä 2001). Tulkintojani olen pyrkinyt myös perustelemaan käymällä vuoropuhelua muiden tutkimusten kanssa, jota Eskola ja Suoranta (1998, 213) kutsuvat vahvistuvuudeksi ja jota yleisesti pidetään yhtenä tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyyden kriteerinä (Alasuutari 1995, 221; Moilanen & Rähä 2001).

Yleistettävyyttä parantavat myös mahdolliset vertailuasetelmat (Eskola & Suoranta 1998, 66). Kyselyyn osallistuneiden ohjaavien opettajien näkemykset tavoittivat lähes kaikki kyseisen vuoden aikana opetusharjoitteluun osallistuneet liikunnanopiskelijat sekä mahdollisesti myös opiskelijat aiemmilta vuosilta. Kyselyä syvällisemmän ryhmähaastattelun kohteena puolestaan olivat neljän opiskelijan kokemukset. Sekä ohjaavien opettajien näkemykset että opiskelijoiden kokemukset opiskelijoiden vuorovaikutustaidoista olivat lähellä toisiaan. Tätä taustaa vasten voisi todeta, että vaikka tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskevaksi kaikkia liikunnanopiskelijoita, niin tutkimustulosten kaltaisia piirteitä voisi ajatella löytyvän muistakin liikunnanopiskelijoista. Tutkimuksen filosofiseen taustaan kuuluvan fenomenologisen merkitysteorian mukaan, jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä (Laine 2001; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34).

## 10.2 Tutkimustulosten yhteenveto ja pohdinta

***Vuorovaikutukseen liittyvät vahvuudet.*** Ohjaavien opettajien arviot liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutustaidoista olivat myönteisiä. Opiskelijoiden luonteeseen ja vuorovaikutukseen liittyvinä vahvuuksina ohjaavat opettajat pitivät luontevuutta ja avoimuutta vuorovaikutuksessa sekä rohkeutta ottaa kontaktia oppilaisiin. Ohjaavien opettajien havainnot saivat tukea opiskelijoiden kokemuksista ja kertomuksista. Opiskelijat kokivat usein vuorovaikutuksensa olleen luontaista toimintaa, jolloin tietoisuus käytetyistä vuorovaikutustaidoista heräsi vasta myöhemmin. Luontevuudesta, avoimuudesta ja rohkeudesta kertoi myös opiskelijoiden toiminta erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Kertomuksissaan onnistuneista vuorovaikutustilanteista opiskelijat saattoivat esimerkiksi jutella oppilaan kanssa koulun ulkopuolisista asioista, kuten Joonan ja Suvi tekivät. Reetta ja Suvi onnistuivat vuorovaikutuksellaan kääntämään haastavat tilanteet onnistumisen kokemuksiksi. Ongelmallisiin tilanteisiin puuttuminen vaati rohkeutta.

Vuorovaikutustaidoista ohjaavat opettajat pitivät opiskelijoiden vahvuutena selkeää itseilmaisua, kuuntelun taitoja ja keskustelua. Opiskelijoiden ajatukset vuorovaikutuksellisista vahvuuksistaan sekä toiminta kertomuksissaan vuorovaikutustilanteista tukivat ohjaavien opettajien havaintoja. Näiden lisäksi opiskelijoiden kertomuksissa heidän vahvuuksinaan esiintyivät positiivisen palautteen antaminen oppilaille ja molemmat voittavat -menetelmän käyttö.

***Vuorovaikutustaidot vaihtelivat.*** Ohjaavat opettajat kertoivat opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen vaihtelevan opiskelijan mukaan. Sama asia oli myös havaittavissa opiskelijoiden keskuudessa. Mistä tämä taitojen vaihtelu kertoi? Miksi taidot vaihtelivat? Yksi mahdollinen selitys on ohjaavien opettajien esittämä persoonallisuuden ja temperamentin vaikutus vuorovaikutukseen. Kyse saattoi olla myös siitä, että opiskelijat olivat eri vaiheessa vuorovaikutustaitojen oppimisessaan, kyseessä on kuitenkin suhteellisen pitkä oppimisprosessi, kuten opiskelijoidenkin vastauksista ja kokemuksista ilmeni. Toisaalta myös se, missä vaiheessa opiskelija oli opettajaksi kehittymisen taipaleellaan, saattoi vaikuttaa vuorovaikutukseen. On myös otettava huomioon, että vaikka kaikki tämän haastattelun opiskelijat kokivat vuorovaikutuksen tärkeänä ja taitojen harjoittelun motivoivana niin osalle opiskelijoista

opettamisen perustarkoitus, ainakin harjoittelutilanteessa, saattaa olla enemmän opetuksen tekninen toteuttaminen kuin vuorovaikutus oppilaiden kanssa.

***Ongelmatilanteiden kohtaaminen haastavaa.*** Liikuntatuntien ongelmatilanteiden kohtaaminen nousi esille opiskelijoiden keskeisimpänä kehityskohteena. Ohjaavat opettajat pitivät yhtenä opiskelijoiden kehityskohteena opiskelijoiden rohkeutta puuttua ongelmallisiin tilanteisiin. Ristiriita on mielenkiintoinen, pitivähän ohjaavat opettajat yhtenä opiskelijoiden vahvuutena juuri rohkeutta vuorovaikutuksessa. Kertomuksissaan opiskelijat puuttuivat kohtaamiinsa ongelmatilanteisiin, vaikkakaan eivät aina onnistuneet ratkaisemaan niitä. Kertomukset eivät näin tue ohjaavien opettajien näkemystä opiskelijoiden rohkeuden puutteesta. Ehkä Siljan motivaation hiipumisen tilanteen ratkaisemisessa voisi ulkoapäin tulkita rohkeuden puutteeksi, onhan lopputulos sama, oppilaan käyttäytymiseen ei puututa.

On kuitenkin otettava huomioon, että tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olivat vain kuusi, opiskelijoiden itsensä valitsemaa ongelmallista tilannetta niistä monista tilanteista, joita opetusharjoittelijoiden joukko oli vuoden aikana kohdannut. Tästä johtuen ohjaavien opettajien havainto rohkeuden puutteesta saattoi olla hyvinkin realistinen. Voidaan siis kysyä, mihin opiskelijoiden rohkeus on kadonnut ongelmallisten tilanteiden tullessa eteen? Vaikuttiko opetusharjoittelun tilannekonteksti siihen, ettei haastaviin tilanteisiin uskallettu puuttua? Olihan opetusharjoittelija yksin tilanteessa, jossa epäonnistuminen on mahdollista, yleisön seurattessa ja arvioidessa opetusta. Vuorovaikutustaitojen henkilökohtaisuus, esimerkiksi omista tunteista kertominen minäviestillä, on voinut myös vaikeuttaa tilanteisiin puuttumista harjoittelutilanteessa. Tällöin keskeiseksi nousisi ajatus turvallisen ilmapiirin luomisesta opetustilanteeseen ja -harjoitteluun. Klemola (2003, 131) ja Virta (2004, 47–49) havaitsivat tutkimuksissaan turvallisuuden tunteen olevan tärkeä opiskeltaessa vuorovaikutustaitoja.

Opiskelijan päätökseen puuttua tilanteeseen on voinut vaikuttaa myös se, jos opiskelija on kokenut, että hän ei tiedä, miten puuttua oppilaan käytökseen. Tässäkin tutkimuksessa kahdesta onnistuneesta kokemuksesta huolimatta opiskelijat kokivat usein keinottomuutta kohdatessaan ongelmallisen tilanteen. On vaikea olla rohkea, jos

ei tiedä miten tilanteeseen pitäisi puuttua. Tämänkaltainen tulkinta nostaisi esiin kysymyksen vuorovaikutuskoulutuksen riittävydestä opettajankoulutuksessa.

Yksi Moilasan (2002a) opetustyöhön ja opettajana kehittymiseen liittyvistä hyveistä on rohkeus ja uskallus mennä hankaliin tilanteisiin ja puuttua asioihin, vaikka tietää siitä seuraavan hankaluuksia. Moilanen toteaa hyveiden olevan harjoituksen tulosta ja niiden kehittämisen vaativan pitkällistä ponnistelua. (Moilanen 2002a.) Näyttäisi siltä, että opiskelijoiden toiminnassa voisi olla kyse juuri tämänkaltaisesta rohkeuden hyveestä. Näin ollen rohkeutta mennä tilanteisiin ei voitaisi pitää itsestään selvyytensä vaan rohkeus olisi enemmänkin ajan ja opetuskokemuksen myötä kehittyvä ominaisuus.

***Opetusharjoittelun haasteet.*** Opiskelijat kokivat opetusharjoittelun olosuhteiden vaikeuttaneen joissakin tilanteissa ongelmatilanteisiin puuttumista. Haastavina koettiin opetusharjoittelun lyhyt kesto, kiireiset tunnit ja millaisiin toimintatapoihin oppilaat olivat aikaisemmin tottuneet. Myös opetukseen keskittymisen opiskelijat kokivat hankaloittaneen ongelmatilanteisiin puuttumista. Lisäksi voisi ajatella oppilaantuntemuksen vähäisyyden vaikeuttaneen joissakin ongelmatilanteissa toimimista. Myös tuntia seuraavien ihmisten läsnäolo on voinut lisätä halua suoriutua tunnista hyvin, jolloin ongelmatilanteisiin puuttuminen on saatettu kokea haastavaksi. Voidaan myös kysyä, missä määrin opiskelijoiden tulisi edes puuttua muutamien opetustensa aikana kaikkein vaativimpiin tilanteisiin, kuten oppilaan henkilökohtaisiin ongelmiin? Opetusharjoittelu näyttäytyy näin suhteellisen vaativana ympäristönä ongelmatilanteiden kohtaamisen harjoitteluun ja vuorovaikutukseen. Näkökulma on hyvä ottaa huomioon mietittäessä, miksi ongelmatilanteiden kohtaaminen tai yleensäkin vuorovaikutus on opiskelijoille välillä vaikeaa.

***Vähäinen kokemus vaikeuttaa vuorovaikutusta.*** Opiskelijat kokivat myös omaan opetukseen keskittymisen vievän huomiota ja samalla heillä olevan usein kiire tunnilla. Nämä tekijät vaikuttivat siihen, että vuorovaikutus ja ongelmatilanteisiin puuttuminen koettiin vaikeaksi. Myös ohjaavat opettajat olivat huomanneet opiskelijoiden vuorovaikutuksen olleen välillä yksipuolista ja olivat huolissaan opiskelijoiden kyvystä huomioida yksittäisiä oppilaita. Opiskelijoiden toimintaa ongelmatilanteissa vaikeutti myös se, että tilanteet tulivat eteen usein yllättäen. Tällöin opiskelijoiden tilanneherkkyys oli välillä hukassa. Myös ohjaavat opettajat olivat havainneet oppilaan

käyttäytymisen tulkinnan tuottavan ongelmatilanteissa vaikeuksia opiskelijoille, jolloin opiskelijoiden oli ollut vaikea ymmärtää oppilaiden käytöstä ja osoittaa tätä ymmärrystä oppilaille.

Opiskelijoiden vuorovaikutuksellisissa vaikeuksissa oman opetuksen aikana ja äkillisissä tilanteissa oli kyse todennäköisesti opiskelijoiden vähäisestä opetuskokemuksesta. Tämänkaltaista tulkintaa tukevat opettajaksi kehittymisen teoriat sekä noviisi- ja eksperttiopettajien eroista tehdyt tutkimukset. Tulevaisuudessa lisääntyvä opetuskokemus ja oppilaantuntemus todennäköisesti helpottavat vuorovaikutusta ja kokemukset vastaavanlaisista tilanteista lisäävät myös herkkyyttä toimia tilanteen vaatimalla tavalla.

***Ajatus hyvästä tunnista.*** Ongelmatilanteisiin puuttuminen olisi myös saattanut rikkoa tunnin sujuvuuden ja viedä aikaa toiminnalta. Millaisena opiskelijat pitivät onnistunutta opetusta? Ajattelivatko opiskelijat, että onnistuneen tunnin pitäisi olla sujuva kokonaisuus, jossa toiminnan määrä on huipussaan? Voidaanhan liikuntatuntien tarkoituksena ajatella olevan itse liikkumisen. Tämänkaltaiset ajatukset olisivat voineet herättää ristiriidan toiminnan ja vuorovaikutuksen määrän välillä ja vaikuttaa siihen, että ongelmatilanteisiin ei puututtu. Tämä voisi myös osaltaan selittää, miksi ohjaavat opettajat olivat huolissaan opiskelijoiden vuorovaikutuksen vähäisyydestä oppilaiden kanssa. Klemolan (2007) tutkimuksessa liikunnanopiskelijat kokivat vastakohtaisina toimintoina juuri liikkumisen määrän ja vuorovaikutuksen. Opiskelijat kokivat painetta maksimoida liikkumisen määrän tunnilla, mutta samalla pitivät tärkeimpänä opettajan kykyä vuorovaikutukseen, joka veisi aikaa liikunnalta.

***Pyrkimys positiivisuuteen haastavissakin tilanteissa.*** Mielenkiintoinen piirre opiskelijoiden vuorovaikutuksessa oli positiivisen palautteen ja kannustuksen käyttäminen yhtenä ongelmatilanteiden ratkaisukeinona. Laine (2005, 133) toteaa, että ongelmaoppilaat tarvitsevat myönteistä vuorovaikutusta opettajan kanssa. Wearen (2004) mukaan koulujen tulisi tavanomaisen negatiivisen palautteen ja rangaistuksien sijaan huomioida oppilaan positiivinen ja toivottu käyttäytyminen ja näin perustaa vuorovaikutus ja luokanhallinta positiivisiin menetelmiin. Weare toteaa myös, että opettajalla tulisi olla optimismia jokaisen, haastavammankin, oppilaan suhteen. (Weare 2004, 27, 69.) Tämä vuorovaikutuksen piirre korosti hyvin opiskelijoiden pyrkimystä

positiivisuuteen sekä opiskelijoiden optimismia, jota joidenkin määritelmien mukaan pidetään yhtenä tunneällyn osa-alueena (ks. Goleman 2000, 42).

***Positiivisuuden kulissit.*** Edellä mainittu pyrkimys positiivisuus oli keskeinen piirre opiskelijoiden toiminnassa ja vuorovaikutuksessa. Onko pyrkimys positiivisuuteen voinut vaikuttaa joidenkin opiskelijoiden kohdalla heidän ratkaisuihinsa niin, että he eivät ole puuttuneet oppilaan ongelmalliseen käytökseen? Ongelmatilanteeseen puuttuminen olisi voinut synnyttää negatiivisia tunteita ja heikentää tunnin ilmapiiriä, opiskelijoiden pyrkiessä positiivisuuteen ja myönteiseen ilmapiiriin. Yrittivätkö opiskelijat ongelmatilanteisiin puuttumatta jättämisellä vielä pitää positiivisuuden kulsseja pystyssä?

***Halu ymmärtää oppilasta puuttuu.*** Eräs opettaja toi esille, että toisinaan opiskelijoilta on ongelmatilanteessa puuttunut myös halu ymmärtää oppilasta, koska oman opetuksen onnistuminen on ollut etusijalla. Havainto oli aiheellinen ja mielestäni myös huolestuttava. Aiheellinen siksi, että esimerkiksi Siljan motivaatioon ratkaista syntynyt ongelmatilanne vaikutti se, että kyse oli opetusharjoittelusta, jolloin hän koki muiden asioiden olevan jossakin määrin tärkeämpiä kuin oppilaiden. Oppilaiden ollessa ”omia” olisi Silja pyrkinyt ratkaisemaan tilanteen eri tavalla. On ymmärrettävää, että harjoittelussa keskitytään opettamiseen, jolloin huomiota ei yksinkertaisesti aina välttämättä riitä vuorovaikutukselle tai ongelmatilanteiden ratkaisemiselle. Ymmärrettävää on myös, että opettaja-oppilassuhteen luominen lyhyessä ajassa, kaiken muun kiireen keskellä, ei välttämättä opiskelijasta aina tunnu motivoivalta. Huolestuttava havainto on mielestäni siksi, että esimerkiksi Normaalikoululla suurimmalla osalla tunneista opettajana saattaa olla harjoittelija. Oppilaan näkökulmasta ajateltuna tämänkaltainen suhtautuminen ei tunnu mukavalta.

***Kokemukset kasvattavat.*** Tilanteiden haastavuudesta huolimatta opiskelijat kokivat sekä opetusharjoittelun kokemukset että ongelmatilanteiden läpikäymisen tärkeinä. Atjonen (2004a) toteaa, että opettajankoulutuksen aikana opiskelijoille tulisi tarjota konkreettisia mahdollisuuksia kasvatusvastuun ottamiseen. Vaikean ja ehkä pelottavankin asian kokeminen turvallisesti ohjatussa ympäristössä auttaa vastaavien tilanteiden ratkaisussa tulevaisuudessa. (Atjonen 2004a.) Klemola ja Heikinaro-Johansson (2006) puolestaan korostavat myönteisten kokemusten haasteellisista



tilanteista olevan tärkeitä, koska ne lisäävät luottamusta omiin kykyihin selviytyä myös työelämässä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Uskon, että sekä onnistumisten että pettymysten kokemukset ja niiden läpikäyminen, ovat osaltaan rakentaneet opiskelijoiden opettajaidentiteettiä sekä kasvattaneet opiskelijoita opettajina, joka auttaa heitä tulevaisuudessa työssään.

***Opetusharjoittelu on tunnetyötä.*** Opettamisen sanotaan olevan tunnetyötä (Hargreaves 1998; 2000; 2001; Harjunen 2002, 307, 462; O'Connor 2008; Poulou 2007; Sutton & Wheatley 2003) ja tämän aineiston perusteella myös opetusharjoittelu on tunnetyötä. Opiskelijoiden opetusharjoittelua sävyttivät lukuisat tunteet. Onnistuneet vuorovaikutushetket oppilaiden ja opetusryhmän kanssa sekä ongelmallisten tilanteiden kääntäminen positiivisiksi kokemuksiksi herättivät opiskelijoissa positiivisia tunteita. Usein oppilaiden positiivisten tunteiden lähteinä olivatkin oppilaat. Voisi ajatella tämänkaltaisen kyvyn positiivisten tunteiden kokemiseen tuovan iloa tuleville opettajille myös jatkossa ja luovan hyvinvointia opiskelijoiden siirtyessä työelämään.

Vastaavasti opiskelijoiden kokemat pettymykset omassa toiminnassa jäivät mietityttämään ja harmittamaan opiskelijoita. Pettymyksen tunteet ovat ymmärrettäviä. Opiskelijat harjoittelivat omaa ammattiaan ja olivat siirtymässä työelämään, pois ohjaavien opettajien siipien suojasta. Todennäköisesti jokainen halusi olla hyvä työssään. Pettymykset saattoivat saada opiskelijan tuntemaan riittämättömyyttä ja kyseenalaistaa tulevan opettajan ammattitaidon ja pärjäämisen omassa ammatissaan. Hargreaves (1998) toteaa, että opettajan tunteet ovat sidoksissa hänen kokemiinsa moraalisiin päämääriin (Hargreaves 1998). Pettymykset tunteet saattoivat näin myös kertoa siitä, että opiskelijat eivät pystyneet yllättävissä ja haastavissa vuorovaikutustilanteissa toimimaan omien, opetustyöhön liittyvien, moraalisten periaatteidensa mukaan. Aineistosta opiskelijoiden pyrkimyksenä välittyi oppilaista välittäminen ja opettaja-oppilassuhteen tärkeänä kokeminen. Opiskelijat eivät myöskään halunneet auktoriteettinsa perustuvan valtaan. Herättivätkö esimerkiksi tiukasti sanomiset ristiriidan oman toiminnan ja sen välillä, millainen opettaja haluaa olla? Tunteet olisivat näin ohjaamassa opiskelijoita omassa opettajuudessaan.

***Opiskelijoiden tunnetaidot.*** Tässä tutkimuksessa tunnetaidoilla tarkoitettiin omien ja toisten tunteiden tunnistamista ja nimeämistä sekä omien tunteiden ilmaisua ja säätelyä.

Opiskelijat tunnustivat ja nimesivät hyvin tunteita, joita liikuntatuntien vuorovaikutustilanteet sekä oma toiminta niissä herättivät. Tämä oli havaittavissa tunneilmaisuista, joita opiskelijoiden kertomukset sisälsivät. Reetta myös ilmaisi omat tunteensa ongelmallisessa tilanteessa oppilaalle minäviestin avulla. Goleman (1995) toteaa empatian rakentuvan itsetuntemuksen pohjalle. Mitä paremmin ymmärrämme omat tunteemme, sitä taitavampia olemme lukemaan muiden tunteita. (Goleman 1995, 96.) Opiskelijat pyrkivät myös ymmärtämään oppilaidensa tunteita ja toisinaan viestittivät ymmärryksen oppilaalle esimerkiksi eläytyvän kuuntelun avulla tai ottivat oppilaan tunteet huomioon muuten toiminnassaan.

Usein opiskelijat onnistuivat säätelemään tunteitaan ongelmallisissa vuorovaikutustilanteissa. Haastavaksi tunteiden säätely tuli opiskelijoiden kohdatessa aktiivisesti tuntia käytöksellään häiritseviä oppilaita. Hargreaves (2000) toteaa rauhallisena ja tyynenä pysymisen oppilaan käyttäytymisen aiheuttamissa ongelmatilanteissa vaativan tunnetyötä (Hargreaves 2000). Omien tunteiden hallitseminen näissä tilanteissa vaatiikin opiskelijoilta vielä harjoittelua. Myös ohjaavat opettajat olivat havainneet opiskelijoiden käyttävän joskus komentelevaa järjestyksen pitoa ongelmatilanteissa. Passiivisten oppilaiden kohtaaminen näytti olevan opiskelijoille helpompaa. Erityisesti opiskelijoiden tunneymmärrys ilmenikin näiden passiivisten oppilaiden kohtaamisissa, oppilaiden tunteiden ymmärtämisessä ja niiden huomioimisessa. Ehkä opiskelijat kokivat aktiivisesti tuntia häiritsevien oppilaiden häiritsevän enemmän opetuksen kulkua, jolloin se myös herätti enemmän negatiivisia tunteita. Voisiko myös ajatella, että opiskelijat joissakin tilanteissa peittivät epävarmuutensa tilanteen ratkaisusta tiukasti sanomisen taakse?

***Parantuneet vuorovaikutusvalmiudet.*** Ohjaavat opettajat kokivat opiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksien parantuneen kyselyä edeltäneen viiden vuoden aikana. He myös arvioivat opiskelijoiden tiedostavan vuorovaikutuksen tärkeyden opetustyössä, olevan kiinnostuneita vuorovaikutuksesta sekä halukkaita kehittämään vuorovaikutustaitojaan. Opiskelijoiden ajatukset ja kokemukset tukivat ohjaavien opettajien havaintoja. Opiskelijat kokivat vuorovaikutuskoulutuksen lisänneen heidän tietoisuuttaan vuorovaikutustaidoista ja -tilanteista. Opiskelijat kokivat myös kehittyneensä vuorovaikutustaidoissaan ja korostivat vuorovaikutustaitojen tärkeyttä osana opettajuuttaan.

**Vuorovaikutustaitojen tärkeys.** Mistä opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksen tärkeyden korostus ja kiinnostus vuorovaikutustaitoja kohtaan kertoi? Opiskelijat näkivät vuorovaikutustaidot tärkeiksi omien opetustyöhön liittyvien päämääriensä kannalta. Opiskelijoiden opetustyölleen asettamina pyrkimyksinä nousivat tässä tutkimuksessa esille positiivisuuteen pyrkiminen sekä välittävän opettaja-oppilassuhteen ja pedagogisen auktoriteetin kaltaisen auktoriteettisuhteen rakentaminen oppilaisiin. Opiskelijat kokivat vuorovaikutustaidot tärkeiksi myös ongelmatilanteiden rakentavassa ratkaisussa. Klemola (2007) toteaa, että vuorovaikutustaidot tarjoavat mahdollisuuden olla sekä jämäkkä että välittävä opettaja, joka kuvaa mielestäni hyvin tämän aineiston opiskelijoiden pyrkimystä. Samalla opiskelijat kuitenkin kokivat omiin opetustyön päämääriin pääsemisen haastavaksi ja tiedostivat vuorovaikutustaitojen oppimisen olevan heillä vielä kesken. Näihin seikkoihin saattoivat vaikuttaa esimerkiksi kokemukset ongelmatilanteista tai tasapainoilusta oman auktoriteetin kanssa. Vuorovaikutuskoulutuksen tärkeäksi kokemisessa voisi ajatella olevan näin kysymys omien opetustyön päämäärien ja oman keskeneräisyyden välisen ristiriidan tiedostamisesta.

**Opettaja-oppilassuhde.** Opiskelijat kokivat tärkeäksi opettaja-oppilassuhteen luomisen oppilaisiin, kuten myös opettajaopiskelijat Calderheadin ja Shorrockin (1997, 185) tutkimuksessa. Harjunen (2002) totesi tutkimuksessaan, että opettajan ura voi tuskin alkaa pyrkimyksellä ihmissuhteeseen oppilaiden kanssa (Harjunen 2002, 466). Opiskelijoiden ajatukset opettaja-oppilassuhteesta ja välittävän ilmapiirin luomisesta ovat ristiriidassa tämän ajatuksen kanssa. Ehkä toteutus voi olla opettajuuden alkuajoina hankalaa, opettamisen ja kasvattamisen opettelu keskellä, mutta selvä halu ja pyrkimys välittävään opettaja-oppilassuhteeseen korostuivat opiskelijoiden toiminnassa ja puheissa.

**Toiveita koulutukseen.** Sekä ohjaavat opettajat että liikunnanopiskelijat itse toivoivat lisää koulutusta opiskelijoille ongelmatilanteiden kohtaamiseen helpottamiseksi. Lisäksi opiskelijat toivoivat yleisesti, että liikunnanopettajien koulutukseen sisältyisi enemmän koulutusta vuorovaikutustaidoista. Opiskelijat toivoivat myös liikunnanopettajien koulutuksessa mukana oleville opettajille lisää koulutusta vuorovaikutustaidoista, vaikka vuorovaikutusta oli käsitelty palautekeskusteluissa. Myös ohjaavat opettajat toivat esille, että vuorovaikutus oli aina yksi käsiteltävä osa-alue palautekeskusteluissa.

Vuorovaikutusta käsiteltiin näin palautekeskusteluissa. Opiskelijoiden toiveessa oli ehkä enemmänkin kyse siitä, että ohjaavat opettajat osaisivat nostaa esille enemmän vuorovaikutuskurssin taitojen (eläytyvä kuuntelu, minäviestit ja molemmat voittavat - menetelmä) käyttöä tai muistuttaa niiden käyttömahdollisuuksista. Myös osa ohjaavista opettajista toivoi itselleen lisää koulutusta vuorovaikutustaidoista, jotta ”*oppisimme samalla puhumaan 'samaa kieltä' opiskelijoiden kanssa*” (M). Ratkaisu, joka voisi tukea opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä, olisi jos vuorovaikutuskoulutusta voitaisiin tarjota liikunnanopettajien koulutuksessa mukana oleville opettajille ja vuorovaikutustaitoja integroitaisiin eri kursseihin.

Tutkimustulosten mukaan tunne- ja vuorovaikutustaidot parantavat aikuisten henkistä ja fyysistä työhyvinvointia (Kokkonen 2005). Opiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittämiseen pyrkimisellä voidaan todennäköisesti auttaa tulevia opettajia kohtaamaan työnsä haasteita sekä auttaa tunnistamaan työn herättämiä tunteita ja käsittelemään niitä ja näin lisätä tulevien opettajien hyvinvointia työssään (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005, 145; Lintunen & Kuusela 2007).

**Jatkotutkimusehdotuksia.** Tutkimuksessa selvitettiin liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksia opetusharjoittelun lopussa. Jatkossa olisi mielenkiintoista haastatella opiskelijoita työelämään siirtymisen jälkeen ja selvittää, miten vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi on edennyt työelämässä. Ovatko opiskelijat jatkaneet taitojen harjoittelua siirtyessään työelämään ja miten taitojen oppimisprosessi on jatkunut. Samalla olisi myös mielenkiintoista selvittää, millaisissa tilanteissa opiskelijat ovat taitoja käyttäneet ja millaisia kokemuksia he ovat saaneet taitojen käytöstä erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajan vuorovaikutustaidot koskettavat oppilasta. Toinen mahdollinen jatkotutkimuksen aihe voisikin olla opettajan vuorovaikutuksen tarkastelu oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessa voisi esimerkiksi haastattelun tai kyselyn keinoin selvittää, millaisena oppilaat kokevat opettajan vuorovaikutuksen, mitä oppilaat pitävät tärkeinä opettajan vuorovaikutukseen liittyvinä asioina ja mihin oppilaat kokevat opettajan vuorovaikutuksen vaikuttavan. Tarkasteluun voisi yhdistää myös tutkimuksen kohteena olevan opettajan haastattelun.

**Lopuksi.** Kirjoitustyöni ja tutkimukseni ollessa loppusuoralla koen, että sanat haastava ja ongelmallinen ovat esiintyneet tässä työssä paljon useammin kuin sanat myönteinen

ja positiivinen. Tässä tutkimuksessa on käsitelty paljon vuorovaikutustaitoja liikuntatuntien ongelmallisten tilanteiden kautta. Välillä olen pyrkinyt muistuttamaan opetustyön myönteisistä puolista muun muassa opiskelijoiden myönteisten kokemusten ja opettaja-oppilassuhde pohdintojen kautta. Haluankin vain lopuksi todeta, että vuorovaikutus ei ole vain ongelmatilanteiden ratkaisua, vaikka sekin on tärkeää. Suuri osa vuorovaikutuksesta koulussa tapahtuu vuorovaikutuksen ongelmattomalla alueella ilmeten esimerkiksi kuuntelun taitoina, jutteluna ja positiivisena palautteena. Opettajan vuorovaikutustaidoilla on näin suuri merkitys jokaiselle oppilaalle.

## LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Helsinki: LK-kirjat.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä tutkimuksia n:o 126.
- Atjonen, P. 2004a. Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 153–167.
- Atjonen, P. 2004b. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15–30.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 363–388.
- Berliner, D. 1986. In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher* 15 (7), 5–13.
- Berliner, D. 1987. Way of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. Teoksessa J. Calderhead (toim.) Exploring teachers' thinking. London: Cassel, 60–83.
- Borko, H. & Putnam, R. 1996. Learning to teach. Teoksessa D. Berliner & R. Calfee (toim.) Handbook of educational psychology. New York: Simon & Schuster Macmillan, 673–708.
- Bromfield, C. 2006. PGCE secondary trainee teachers & effective behaviour management: an evaluation and commentary. *Support for Learning* 21 (4), 188–193.
- Cakmak, M. 2008. Concerns about teaching process: student teachers' perspective. *Educational Research Quarterly* 31 (3), 57–77.
- Calderhead, J. & Shorrock, S. 1997. Understanding teacher education. Case studies in the professional development of beginning teachers. London: Falmer Press.
- Capel, S. 1998a. Experiences of physical education students in learning to teach. *European Physical Education Review* 4 (2), 127–144.

- Capel, S. 1998b. A longitudinal study of the stages of development or concern of secondary PE students. *European Journal of Physical Education* 3 (2), 185–199.
- Capel, S. 1998c. PE students' stages of development as teachers: part 1: the students' perspective. *The British Journal of Physical education* 29 (3), 17–20.
- Capel, S. 2001. Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year. *Educational research* 43 (3), 247–261.
- CASEL. 2008a. About CASEL. Viitattu 14.11.2008  
<http://www.casel.org/about/index.php>
- CASEL. 2008b. Benefits of SEL. Viitattu 17.11.2008  
<http://www.casel.org/sel/impacts.php>
- Cohen, J. 1999. Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage onto adolescence*. New York: Teachers College, 3–23.
- Conway, P. & Clark, C. 2003. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education* 19 (5), 465–482.
- 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*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eloranta, T. 1995. Vuorovaikutus liikunnanopetuksen työvälineenä. *Liikunta & Tiede* 32 (5–6), 22–24.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *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.
- Fuller, F. & Brown, O. 1975. *Becoming a teacher*. Teoksessa K. Ryan (toim.) *Teacher education. The seventy-fourth yearbook of the National Society for the study of education. Part II*. Chicago: University of Chicago Press, 25–52.

- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos ry, 68–87.
- Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 2000. Tunneäly työelämässä. Suom. J. Kankaanpää. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2006. Social intelligence. The new science of human relationships. London: Hutchinson.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Suom. S. Sjöman & M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education* 14 (8), 835–854.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 811–826.
- Hargreaves, A. 2001. Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record* 103 (6), 1056–1080.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Hedlund, J. & Sternberg, R. 2000. Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 136–167.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5–9.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita – Minä, me ja muut. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffman, A., Utley, B. & Ciccarone, D. 2008. Improving medical student communication skills through improvisational theatre. *Medical Education* 42 (5), 537–538.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1031.



- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: UNIpress.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kagan, D. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. muuttamaton painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kari, J. & H. L. T. Heikkinen. 2002. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Rähä (toim.) Opettajan taipaleelle. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Kauko, K. 2005. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 40–46.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti – ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Helsinki: Arator.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 132.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintyö.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 50–57.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 38 (2), 114–122.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–77.
- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2005. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi – ensiapua terveystiedon opettamiseen*. Helsinki: Opetushallitus, 189–210.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 210.
- Krokkfors, L. 2003. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 23–26.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 165.

- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2002. Eläytyvällä kuuntelulla eteenpäin. *Liikunta & Tiede* 39 (6), 27–28.
- Lahtinen, A. & Nyystilä, R. 2004. Tunteet tutuksi – toimintatutkimus tunnetaitopainotteisesta liikuntakerhosta 1. – 2. luokille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Laine, S-M. 2008. ”Ihana opettaja” – Kokemuksia liikuntatuntien ilmapiiristä, liikuntatunneilla viihtymisestä ja liikunnanopettajasta seitsemän vuoden takaa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Larson, A. 2006. Student perception of caring teaching in physical education. *Sport, Education and Society* 11 (4), 337–352.
- Lee, O. & Ravizza, D. 2008. Physical education preservice teachers` conceptions of caring. *Education* 128 (3), 460–472.
- Lintunen, T. 2002. Tunnetaitoja voi oppia ja opettaa. *Liikunta & Tiede* 39 (3), 33.
- Lintunen, T. 2004. Näkökulmia sosioemotionaaliseen oppimiseen. Tunteita pulpetille. *Liikunta & Tiede* 41 (4), 14–17.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinä viestit, ongelmanratkaisutekniikat: tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta & Tiede* 35 (1), 38–39.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and emotional learning in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators. Student in focus*. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 75–83.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–31.

- Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. 2000a. Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence* 27 (4), 267–298.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2000b. Emotional intelligence. Teoksessa R. Sternberg (toim.) *Handbook of intelligence*. 2. painos. New York: Cambridge University Press, 396–421.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2000c. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 92–117.
- McCaughtry, N. 2004. The emotional dimensions of a teacher`s pedagogical content knowledge: influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 23 (1), 30–47.
- McCaughtry, N. & Rovegno, I. 2003. Development of pedagogical content knowledge: moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education* 22 (4), 355–368.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Screiner M. 2007. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223-231.
- Melnick, S. & Meister, D. 2008. A comparison of beginning and experienced teachers` concerns. *Educational Research Quarterly* 31 (3), 39–56.
- Miller, K. & Zener, A. 1979. *Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi*. Työkirja. Suom. T. Staffans, T. Bacon, M. Kauhanen, P. Salminen, K. Soukka & R. Vaaramo. Helsinki: Gordonin perhekoulujen tuki.
- Moilanen, P. 2002a. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi – ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 81–104.
- Moilanen, P. 2002b. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. 2. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–80.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

- Niemi, H. 1995. Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajakoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nieminen, P. & Varstala, V. 2004. Eri vuosikursseilla opiskelevien liikunnanopiskelijoiden kokemat opettamisen taidot. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 35–42.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Savonlinna: Joensuun yliopisto.
- Noddings, N. 1984. *Caring, a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley, California: University of California Press.
- Noddings, N. 2005a. *The challenge to care in schools. An alternative approach to education*. 2. painos. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. 2005b. Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education* 35 (2), 147–159.
- O'Connor, K. 2008. "You choose to care": teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 117–126.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–22.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. 4. uudistettu painos. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus.
- O'Sullivan, M. 2003. Learning to teach physical education. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (toim.) *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction*. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 257–294.
- Owens, L. & Ennis, C. 2005. The ethic of care in teaching: an overview of supportive literature. *Quest* 57 (4), 392–425.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2005. "Teacher as researcher" approach in the Finnish physical education teacher education. *International Journal of Physical Education* 42 (1), 19–26.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2008. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 24–30.

- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, A., 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.
- Poulou, M. 2007. Student-teachers` concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 30 (1), 91–110.
- 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.
- Rees, C. & Sheard, C. 2003. Evaluating first-year medical students' attitudes to learning communication skills before and after a communication skills course. *Medical Teacher* 25 (3), 302–307.
- Rink, J. 2003. Effective instruction in physical education. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (toim.) Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 165–186.
- Ropo, E. 2004. Teaching expertise. Teoksessa H. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (toim.) Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 159–179.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.
- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. 3. painos. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 2000. Developing teaching skills in physical education. 4. painos. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Sikkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 120–131.

- Smith, S., Hanson, J., Tewksbury, L., Christy, C., Talib, N., Harris, M., Beck, G. & Wolf, F. 2007. Teaching patient communication skills to medical students. A review of randomized controlled trials. *Evaluation & the Health Professions* 30 (1), 3–21.
- Stakes. 2007. Kouluterveyskysely 2007. Viitattu 12.12.2008  
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2007/kouluty07.htm>
- Stakes. 2008. Kouluterveyskysely 2008. Viitattu 12.12.2008  
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/taulukot2008/kouluty08.htm>
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers` emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–358.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Tan, S. 1996. Differences between experienced and inexperienced physical education teachers` augmented feedback and interactive teaching decisions. *Journal of Teaching in Physical Education* 15 (2), 151–170.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uitto, M. & Syrjälä, L. 2008. Body, caring and power in teacher-pupil relationships: encounters in former pupils` memories. *Scandinavian Journal of Educational research* 52 (4), 355–371.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Virta, J. 2004. Ihminen taitojen takana – kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Väisänen, P. 2004. Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 31–46.

- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000a. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittäminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000b. Uskomukset opettajaksi opiskelevien ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 132–153.
- Välijärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulu: Oulun yliopisto, 59–74.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach. London: Routledge.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman.
- Winograd, T. 1977. A framework for understanding discourse. Carpenter, P. A. cognitive processes in comprehension. Hillsdale: Erlbaum.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. & Walberg, H. 2004. The scientific base linking social and emotion learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17 (2&3), 191–210.
- Zins, J. & Elias, M. 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.) Children's needs III. Development, prevention, and intervention. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 1–13.



## LIITE 1 Vuorovaikutustaidot

**Eläytyvä kuuntelu.** Eläytyvän kuuntelun avulla opettaja voi tarkistaa, että se mitä hän kuulee, on todella sitä, mitä oppilas tarkoittaa. Samalla oppilas saa palautteen siitä, onko opettaja ymmärtänyt hänen viestinsä. Eläytyvässä kuuntelussa vastaanottaja pyrkii ymmärtämään lähettäjän viestin sanoman ja sen takana olevat tunteet. Tämän jälkeen vastaanottaja palauttaa viestin omin sanoin lähettäjälle niin kuin on sen ymmärtänyt eli tarkistaa lähettäjältä onko ymmärtänyt asian oikein. Vastaanottaja palauttaa lähettäjälle vain sen, mitä on tulkinnut tämän sanoneen. (Gordon 2006, 24, 98–103.) Eläytyvä kuuntelu on näin lähettäjän viestin sanojen ja tunteiden uudelleen muotoilua (Adams 1999, 61).

**Minäviestit.** Selittävillä minäviesteillä voidaan kertoa avoimesti omista uskomuksista, ajatuksista, asioista, joista pidetään ja joista ei pidetä, tunteista, reaktioista, kiinnostuksen kohteista, asenteista ja aikeista. Niiden avulla toisten on mahdollista tietää, miten minäviestin lähettäjä kokee asiat ja miltä hänestä tuntuu. (Adams 1999, 55.) ”*Mielestäni gradun teko on antoisaa.*”

Kantaa ottavaa minäviestiä on mahdollista käyttää tilanteissa, joissa ei haluta suostua toisten pyyntöihin, mutta ei myöskään haluta loukata heitä. Kantaa ottavia viestejä voidaan käyttää myös silloin, kun halutaan suostua toisen ihmisen pyyntöön. Kantaa ottava minäviesti muodostuu kahdesta osasta, itsestä kertovasta viestistä ja siitä, kuinka pyyntö vaikuttaa viestin lähettäjään. (Adams 1999, 76–79, 81.) ”*Ei, en ehdi tulla kahville Sykkeeseen, koska mun gradu kaipaa mua.*”

Ennakoivaa minäviestiä voidaan käyttää tilanteissa, joissa itsellä on jokin tarve, jonka tyydyttämiseksi tarvitaan toisen ihmisen tukea tai halua tehdä yhteistyötä. Ennakoivan minäviestin avulla voidaan myös ehkäistä monia ristiriitoja ja väärinkäsityksiä, koska viesti kertoo etukäteen ihmisille, mitä viestin lähettäjä tarvitsee, haluaa ja miten tärkeä asia on hänelle. Ennakoiva minäviesti sisältää yleensä kaksi osaa, selkeän viestin tarpeesta ja syyn tarpeeseen eli halutun seurauksen. (Adams 1999, 83–87.) ”*Haluaisin sopia, että monelta menemme huomenna Ilokiveen, niin voin suunnitella elämäni eteenpäin.*”

Jatkuu

Myönteiset minäviestit kertovat myönteisistä tunteista, arvostuksesta, pitämisestä, nauttimisesta ja välittämisestä. Niiden avulla voidaan parantaa ihmissuhteita (Miller & Zener 1979, 25). ”*Oon nauttinut teidän kanssa opiskelusta!*” Myönteisten minäviestien avulla opettaja voi esimerkiksi kertoa oppilaalle niistä myönteisistä tunteista, joita oppilaan käyttäytyminen on hänessä herättänyt. Niille oppilaille, jotka saavat opettajilta usein kielteistä palautetta, myönteiset minäviestit ovat erityisen tärkeitä. (Miller & Zener 1979, 25.) ”*Ilahduin, kun autoit välineiden keräämisessä.*”

Ongelmaan tarttuva minäviesti sisältää kolme osaa. Ensimmäinen osa kertoo oppilaalle, mikä aiheuttaa opettajalle ongelman eli kuvailee epätoivottavan käytöksen. Sen tarkoituksena on ilmaista neutraalisti oppilaan käytös, jolloin se ei tuomitse tai leimaa oppilasta. Toinen osa minäviestistä kertoo, mikä seuraus oppilaan käytöksestä aiheutuu opettajalle. Kolmas ja viimeinen osa ilmaisee opettajan tunteet, joita oppilaan käytös saa opettajassa aikaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että oppilaan käyttäytyminen saa mahdollisesti aikaan seurauksen, joka aiheuttaa jonkin tunteen. Tunne ei siis aiheudu käyttäytymisestä vaan seurauksesta. (Adams 1999, 116–124; Gordon 2006, 186–189.) ”*Kun ette kuuntele ohjeita, mun täytyy antaa ne moneen kertaan ja se turhauttaa mua.*”

***Molemmat voittavat -menetelmä.*** Menetelmä sisältää kuusi vaihetta. Ensimmäinen vaiheen tarkoituksena on tunnistaa ristiriita ja määritellä ongelma tarpeina, eikä kilpailevina ehdotuksina. Ratkaisujen löytymiseksi molempien osapuolien tulisi ymmärtää millaisia toisen tarpeet ovat ja keskittyä niihin. Ongelma ja ristiriita tulee määritellä tarkasti. Toisessa vaiheessa tavoitteena on tuottaa erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja määriteltyyn ongelmaan. (Adams 1999, 172–175; Gordon 2006, 288–292.) Kun ratkaisuvaihtoehtoja ei löydetä enää lisää, voidaan siirtyä kolmanteen vaiheeseen. Kolmannessa vaiheessa arvioidaan kriittisesti eri ratkaisuvaihtoehtoja. Joskus arviointivaiheessa syntyy uusia tai paranneltuja ratkaisuvaihtoehtoja. (Adams 1999, 175.)

## LIITE 1 jatkuu

Neljäs vaihe sisältää molempia tyydyttävän ratkaisun valitsemisen. Se voi olla yhdistelmä useista ratkaisuvaihtoehdoista. Molemmat osapuolet sitoutuvat ratkaisun toteuttamiseen paremmin, koska ovat saaneet olla mukana sen suunnittelussa. Viides vaihe on ratkaisun toteuttaminen. Ratkaisun selvityksessä, on tärkeää myös keskustella sen toteuttamisesta. Molemmat voittavat -menetelmä perustuu siihen, että molemmat osapuolet ovat vastuuntuntoisia ja saadessaan luottamusta pitävät sovitusta ratkaisusta kiinni. Kuudennessa vaiheessa arvioidaan ratkaisun toimivuutta. Ajan myötä olosuhteet voivat muuttua, jolloin alkuperäinen suunnitelma ei enää toimi. Molemmat voittavat -menetelmä on jatkuva prosessi, joka voi vaatia muutoksia ja korjauksia myöhemmin. (Adams 1999, 165, 175–178.)

LIITE 2 Ohjaavien opettajien kysely

**Kysely opiskelijoiden vuorovaikutusosaamisesta**

Ohjaavat opettajat

Kevät 2005

1. Mitä havaintoja olet tehnyt liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusosaamisesta?

1.a. Ovatko valmiudet muuttuneet viimeisten viiden vuoden aikana?  
Jos ovat, niin miten?

2. Mitkä ovat opiskelijoiden vuorovaikutukselliset vahvuudet?

Jatkuu





## LIITE 3 Liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelun kysymykset

### Ryhmähaastattelun kysymykset

OKL

Kevät 2005

#### Johdanto

Haastattelun tarkoituksena on

- keskustella vuorovaikutustilanteista, joita olette tämän vuoden opettajaharjoittelun aikana kohdanneet,
- keskustella tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ja oppimisesta,
- osa liikunnanopettajakoulutuksen kehittämistä ja väikkärini tutkimusaineistoa *HUOM! Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Jos et halua, että ajatuksiasi käytetään tutkimusaineistona, kerrothan siitä.*
- luottamuksellisuus
- **kaikki** omat ajatukset ovat tärkeitä ja oikeita

#### Kysymykset:

1. Millaisen myönteisen, onnistuneen vuorovaikutustilanteen olet kohdannut tämän päättövuoden aikana koulussa?
  - a. Mitä silloin tapahtui; mitä itse teit; miten oppilas/toinen henkilö toimi; omat fiiliksesi...?
2. Millaisen ongelmallisen vuorovaikutustilanteen olet kohdannut tämän päättövuoden aikana koulussa? Tilanne, joka ei mennyt niin kuin olisit halunnut.
  - a. Mitä silloin tapahtui; mitä itse teit; miten oppilas/toinen henkilö toimi; omat fiiliksesi...?
3. Käytitkö joitakin tunne- ja vuorovaikutustaitoja?
4. Miten tietoinen olit taitojen käytöstä?
5. Miten kuvailisit omaa tunne- ja vv-taitojen oppimistasi?
  - a. Mikä on taitojen vaikeusaste?
  - b. Mikä on sinulle helppoa?
  - c. Mikä on sinulle vaikeaa?
  - d. Ovatko ajatuksesi ja kokemuksesi taidoista muuttuneet verrattuna Liikunnan vv-kurssin aikaisiin ajatuksiisi?
6. Onko jotakin, mikä sinua tunne- ja vv-taidoissa ärsyttää? Mitä ja miksi?
7. Mikä merkitys tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on sulle opettajana ja kasvattajana?
8. Miten opettajan vv-taitojen käyttö vaikuttaa oppilaaseen?

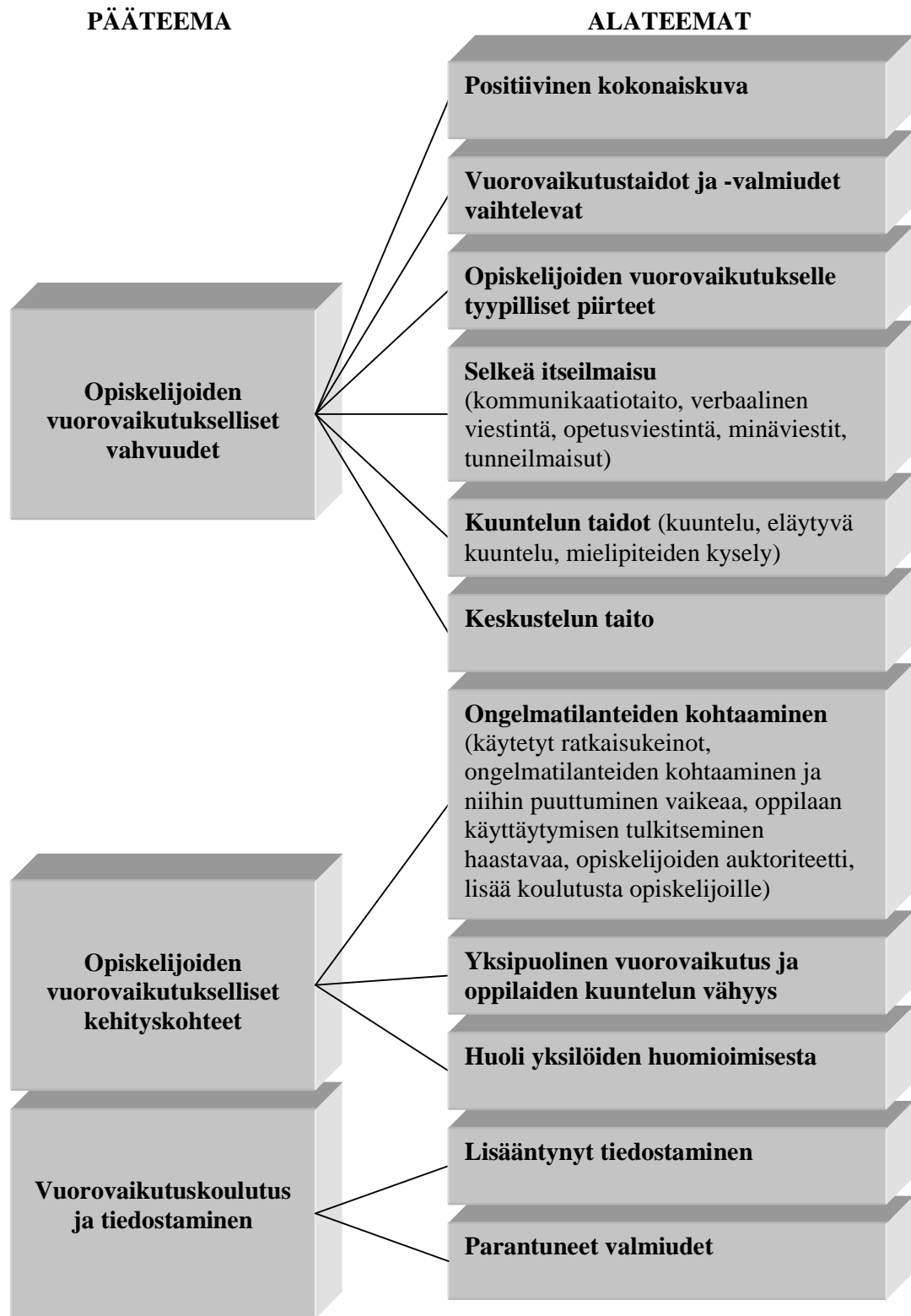
Jatkuu

## LIITE 3 jatkuu

9. Miten kehittäisit tunne- ja vv-taitojen opetusta liikunnanopettajakoulutuksen aikana?
  - a. mitä, miten, kuinka paljon...?
10. Mitä vielä haluat sanoa vuorovaikutusasioista? Jäikö joku ajatus kesken; haluatko lisätä jotakin...?



## LIITE 4 Ohjaavien opettajien kyselyn teemat



## LIITE 5 Liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelun teemat

