

Ulla Klemola

Opettajaksi opiskelevien
vuorovaikutustaitojen
kehittäminen liikunnan
aineenopettajakoulutuksessa



STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 139

Ulla Klemola

Opettajaksi opiskelevien
vuorovaikutustaitojen kehittäminen
liikunnan aineenopettajakoulutuksessa

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Liikunnan salissa L304
elokuun 29. päivänä 2009 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Opettajaksi opiskelevien
vuorovaikutustaitojen kehittäminen
liikunnan aineenopettajakoulutuksessa

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 139

Ulla Klemola

Opettajaksi opiskelevien
vuorovaikutustaitojen kehittäminen
liikunnan aineenopettajakoulutuksessa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2009

Editors

Harri Suominen

Department of Health Sciences, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Johanna Hakamäki with kind permission by
Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitto

URN:ISBN:978-951-39-3656-3
ISBN 978-951-39-3656-3 (PDF)

ISBN 978-951-39-3627-3 (nid.)
ISSN 0356-1070

Copyright © 2009, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2009

ABSTRACT

Klemola, Ulla

Developing student teachers' social interaction skills in physical education teacher education

University of Jyväskylä, 2009, 92 p.

(Studies in Sport, Physical Education and Health,

ISSN 0356-1070; 139)

ISBN 978-951-39-3656-3 (PDF), 978-951-39-3627-3 (nid.)

Summary

Diss.

The purpose of the study was to develop studies on social and emotional learning in Physical Education Teacher Education and to examine students' experiences in using and learning social interaction skills. This action research case study in the field of physical education pedagogy employs the theoretical framework of humanistic psychology and the philosophy of dialogue. The data from questionnaires, diaries and group interviews were analysed by qualitative content analysis, analysis of narratives and a further content analysis in order to discover the hidden significance of students' experiences. The study comprised two phases. In Phase I, a course of social interaction skills was planned, implemented and evaluated. Participants were 33 physical education (PE) students and the teacher-researcher. In Phase II, an advanced course of social interaction skills was created, and PE student teachers' (n = 17) experiences of demanding social interactive situations and their use of the skills learned in teaching practice were studied. The results, in Phase I, indicated that the course of social interaction skills worked well and the course content and teaching methods were beneficial. The most productive teaching methods were discussion, demonstration, exercises and using stories. A sense of security in a group turned out to be crucial when learning these skills. In Phase II, the demanding interaction situations that student teachers faced were conflicts with overactive and unmotivated pupils, and the varied emotions of pupils. Most of the student teachers reported using social interaction skills, mostly listening skills. However, the student teachers' mode of speaking was dichotomous and highlighted tensions experienced in a teacher's work. It is recommended that courses on social and emotional learning are included in teacher education programmes.

Keywords: teacher education, physical education, social interaction skills, student teaching

Author's address Ulla Klemola
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
P.O. Box 35 (K)
FIN-40014 University of Jyväskylä
Finland

Supervisor Professor Pilvikki Heikinaro-Johansson
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä
Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Helena Rasku-Puttonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
Jyväskylä, Finland

Professor Pentti Moilanen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä
Jyväskylä, Finland

Opponent Professor Kaarina Määttä
Faculty of Education
University of Lapland
Rovaniemi, Finland

ESIPUHE

Vuorovaikutustaitojen kehittämistä koskevan väitöstutkimukseni lähestyessä loppuaan olen kiitollinen useille ihmisille, joiden ajatuksista ja tuesta olen saanut ammentaa. Mutta ennen kuin käyn kiittämään ohjaajiani, tutkijakollegoja ja työtovereita, haluan osoittaa kiitokseni liikunnan aineenopettajaksi opiskeleville, jotka ovat antaneet kokemuksensa, tunteensa ja ajatuksensa tähän tutkimukseen. Muistan lämpimästi vuonna 2001 vuorovaikutustaidot-opintojaksolle osallistuneita liikunnanopiskelijoita sekä lukuvuonna 2004–2005 opettajan pedagogisia opintoja suorittaneita opiskelijoita: mikä elo, mikä meno, mikä lento! Kiitän teitä avoimuudestanne, suoruidestanne, herkkyydestänne ja ystävällisyydestänne.

Syvät kiitokseni annan ohjaajalleni professori Pilvikki Heikinaro-Johanssonille, jonka idearikkaus ja taito nähdä kokonaisuuksia tukivat minua työssäni. Arvostuksesi ja luottamuksesi ovat kantaneet minua läpi näiden vuosien. Ohjauksessasi sain siivet selkääni – olen ollut vapaa ajattelemaan itse, mistä olen hyvin kiitollinen.

Työni esitarkastajia, kokeneita opettajankoulutuksen asiantuntijoita professori Helena Rasku-Puttosta ja professori Pentti Moilasta kiitän paneutumisesta tutkimukseeni. Kriittiset mutta samalla työn vahvuuksia näkevät kommenttinne innostivat hiomaan ja täsmentämään työtäni.

Liikuntatieteen, kasvatustieteen ja psykologian asiantuntijat ovat työni eri vaiheissa rikastuttaneet ymmärrystäni vuorovaikutustaidoista ja laadullisesta tutkimuksesta. Tutkimukseni alkukilometrien yhteisistä pohdiskeluista kiitän tutkijoita Esa Roviota, Maarit Ylöstä ja Arto Tiihosta. Te johdatitte minut laadullisen tutkimuksen ja toimintatutkimuksen kiehtovaan maailmaan, jossa oli tilaa myös turhautumiselle. Professori (emeritus) Martti Silvennoinen oli turvana, kun laadullinen tutkija joutui eksyksiin. Jokainen kohtaamisemme on ollut minulle merkityksenkäs. Tutkijakollega Jukka Virtaa kiitän yhdessä ihmettelystä ja kyseenalaistavista keskusteluista ja Virpi Kemppaista tiedonhakuyhteistyöstä ja opetusmenetelmien ideoinnista. Tutkija Pekka Räihälle olen kiitollinen inspiroivista keskusteluista. On ollut upea kokemus tulla kuulluksi ja kannustetuksi vaiheessa, jossa oma tulkinta oli vielä hyvin hapuilevaa. Erikoistutkija Hannu L.T. Heikkistä kiitän toimintatutkijaa auttavista julkaisuista. Tunnetaitoihin liittyvästä asiantuntemuksesta taas saan kiittää lehtori Marja Kokkosta, johon tutustuminen selkiytti omaa suuntaani tutkimuksessa.

Työtovereitani liikunnan didaktiikan lehtoreita Seppo Tiitistä (emeritus) ja Seppo Penttistä kiitän siitä, että he loivat mahdollisuuden työn ohessa tutkimiseen. Kannustuksenne on tuonut iloa ja tukenut työssä jaksamistani. Luovassa ilmapiirissä on ihmisen hyvä työskennellä. Lehtori Kirsti Lauritsaloo kiitän ideasta työni kansikuvaksi ja rinnalla olosta työni loppukilometreillä.

I wish to express my warm gratitude to Professor Mary O'Sullivan, Department of Physical Education and Sport Sciences, University of Limerick,

Ireland. You believed in my work, which gave me the courage to step into international research arenas.

Työn julkaisukuntoon saattaminen on tutkimuksenteossa oma vaiheensa. Tieteellisen kirjoittamisen opettajaani ja ystävääni lehtori (emerita) Paula Saja-vaaraa kiitän asiantuntevasta ja sydämellä tehdystä kielenhuollosta väitöskirjani viimeisessä artikkelissa ja yhteenvetoluvussa. Väitöskirjani teknisestä hiomisesta ja ulkoasun moitteettomaan muotoon saattamisesta kiitän Pekka Olsbota ja Päivi Lambergia. Tieteellistä toimittajaa professori Harri Suomista kiitän tarkkuudesta ja lehtori Glynn Hughesia yhteenvetoluvun englannin kielen tarkistamisesta. Kiitos Johanna Hakamäelle ja Suomen Uimaopetus- ja Hengenpelastusliitolle luvasta käyttää kuvaa työssäni.

Tutkimukseni taloudellisesta tukemisesta kiitän opetusministeriötä ja yliopistoa. Tutkijaopiskelijan toimet syksyllä 2006 ja 2007 sekä Konnevesi-stipendit tarjosivat oivallisen keskittymisen väitöstyöhöni. Nämä kokopäiväisen tutkimustyön jaksot ovat olleet minulle äärimmäisen arvokkaita, pääosin oman opetustyön ohella tehdyn tutkimustyön keitaita.

Ystävillä on oma tärkeä osansa myös tutkijan elämässä. Kirsi Autiota kiitän ikiystävyydestä, joka syntyi ensimmäisenä syksynä aloittaessamme liikunnanopettajaopinnot. Marketta Kauhasta kiitän kukkien koristamasta välittämisestä, Tuula Seppästä elämää keventävistä sauvakävelylenkeistä. Appivanhempiani Lasse ja Pirkko Klemolaa kiitän kiinnostuksesta, kuuntelemisesta ja myötäelämisestä.

Äitiäni Anja Niemistä kiitän saamastani kotikasvatuksesta ja toisista välittämisen mallista. Ehtoja asettamaton rakkautesi kantaa minua joka päivä. Olen kiitollinen edesmenneelle isälleni Leo Niemiselle siitä, kuinka hän ääneen ihaili meitä kolmea tytärtään. Siitä syntyi itseluottamusta sekä uskallusta mennä ja tehdä.

Anni, Mikko ja Hanna - aarteeni. Teidän kauttanne muistan, mikä elämässä on oikeasti tärkeää. Nuoruuden vauhti, tunteiden kirjo ja ainainen nälkä ovat pitäneet arkeni tasapainossa. Kiitos itsestänne sekä laulusta ja soitosta, jossa sieluni on saanut levätä.

Sanat ovat riittämättömät kuvaamaan kiitollisuuttani sinulle, Jyri. Koko tämän matkan olet seisonut järkkymättömänä rinnallani. Olet kuunnellut hermostumiset, silitellyt unetonta uneen ja iloinnut onnistumisista. Kiitos, kun olet.

La Colliniere, Etelä-Ranska

26.6.2009

Ulla Klemola

KUVIOT

KUVIO 1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	26
KUVIO 2 Gordonin (2003, 24–40; 2006, 48–68) käyttäytymisen ikkuna ja tilanteissa tarvittavat vuorovaikutustaidot.....	35
KUVIO 3 Tutkimuksen kokonaisrakenne: ajallinen eteneminen, tutkimuksen kaksi vaihetta, kohdejoukot ja kerätyt aineistot	40
KUVIO 4 Sisältöjen eteneminen opintojaksolla.....	46

TAULUKOT

TAULUKKO 1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot.....	34
TAULUKKO 2 Liikunnanopiskelijoiden puheessa esiintyvät dikotomiat	58

ALKUPERÄISTEN JULKAISUJEN LUETTELO

Väitöstutkimus koostuu yhteenvetoluvusta ja artikkeleista, jotka on numeroitu I-IV.

- I Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. , Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 50-57.
- II Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. "Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen" – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26-32.
- III Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O'Sullivan, M. Emotional aspects of teachers' pedagogical content knowledge – enhancing emotional understanding in PETE. Lähetetty arvioitavaksi 12.6.2008.
- IV Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432-443.

SISÄLTÖ

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

ALKUPERÄISTEN JULKAISUJEN LUETTELO

1	JOHDANTO	13
2	OMA TUTKIJANPOLKUNI JA VUOROVAIKUTUSOPETUKSEN TAUSTOJA	20
	2.1 Oma tutkijanpolkuni	20
	2.2 Liikunnan aineenopettajakoulutus ja vuorovaikutusopetuksen taustoja	22
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	23
4	TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA KESKEISET KÄSITTEET	25
	4.1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	25
	4.2 Dialogisuus	28
	4.3 Vuorovaikutustaidot	32
	4.4 Kokemuksellinen oppiminen	36
5	METODISET VALINNAT	39
6	VAIHE I: VUOROVAIKUTUSTAITOJA KEHITTÄVÄN OPINTOJAKSON SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI	44
	6.1 Kohdejoukko, aineisto ja aineiston analyysi	44
	6.2 Tulokset	45
	6.2.1 Vuorovaikutustaitoja kehittävän opintojakson toteutus (I)	45
	6.2.2 Ryhmän turvallisuus vuorovaikutustaitoja opiskeltaessa	48
7	VAIHE II: TAPAUSTUTKIMUS LIKUNNANOPISKELIJOIDEN VUOROVAIKUTUSKOKEMUKSISTA OPETUSHARJOITTELUSSA	51
	7.1 Kohdejoukko, aineisto ja aineiston analyysi	51
	7.2 Tulokset	53
	7.2.1 Kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnan opetusharjoittelussa (II)	53
	7.2.2 Tunneyymmärrys näkökulmana liikunnanopiskelijoiden opetusharjoittelukokemuksiin (III)	55
	7.2.3 Jännitteistä pohdintaa opettajuudesta (IV)	57

8	POHDINTA	61
8.1	Vuorovaikutuskoulutuksen mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa	61
8.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys sekä jatkotutkimusaiheita	66
8.3	Pedagogisia suosituksia vuorovaikutuskoulutukselle	70
8.4	Kohti holistista koulua	72
	SUMMARY	73
	LÄHTEET	77
	LIITTEET	88
	Liite 1: Vuorovaikutustaito-opintojakson oppituntien sisällöt ja tavoitteet	88
	Liite 2: Vuorovaikutuskoulutus kehittyy	91

ALKUPERÄISET ARTIKKELIT

Tärkeimmät asiat ovat yksinkertaisia.
Että saa sanoa ajatuksensa.
Että tulee kuulluksi.
Että kokee olevansa hyväksyty.

Me kohtaamme
puhumisessa ja kuuntelemisessa,
sanoin ja sanoitta.

(Konnevedellä 5.1.2009)

1 JOHDANTO

Elin 1980-luvun alkupuolella ensimmäistä työvuottani liikunnanopettajana. Opetin nuoruuden innolla liikuntataitoja. Kerran sain kutsun tulla erityisopettajan työhuoneeseen. Paikalla oli opettajan lisäksi kaksi yläasteen oppilastani. Sain kuulla, että tytöt olivat kertoneet minun huutavan heille liikuntatunneilla. Yritin sopertaa tyttöjen puuttuvista liikuntavarusteista. Tunsin itseni nöyryytetyksi. Myöhemmin mietin: miksi meille ei koulutuksessa opetettu vuorovaikutustaitoja ja ongelmatilanteiden käsittelyä?

Sisareni opiskeli 1990-luvun puolivälissä luokanopettajaksi. Innokkaana tiedustelin häneltä, millä tavoin heidän koulutuksessaan opiskeltiin vuorovaikutustaitoja. Sain kuulla, että jokin kirjaintentti aiheesta oli järjestetty. En ollut uskoa korviani – eikö vieläkään?

Vuonna 2000 sain puhelinsoiton yliopistolta. Minulle sanottiin, että liikunnanopettajakoulutuksessa oli aloitettu työ vuorovaikutusopintojen lisäämiseksi tutkinnossa. Olisinko kiinnostunut kehittämään vuorovaikutustaitojen kurssia liikunnanopiskelijoille? Vastaustani mietin pari sekuntia – vihdoinkin!

Tutkimukseni tarkoitus oli kehittää vuorovaikutustaitojen opetusta liikunnan aineenopettajakoulutuksessa ja tarkastella opiskelijoiden kokemuksia taitojen käytöstä ja oppimisesta. Koulutuksessa opiskeltavat taidot eriteltiin tunnetaidoiksi, joilla tarkoitetaan omien tunteiden tunnistamista, nimeämistä ja ilmaisua sekä tunteiden säätelyä (Mayer & Salovey 1997), sekä vuorovaikutustaidoiksi, joita olivat selkeä itseilmaisuus minäviestein, kuunteleminen ja ongelmanratkaisutaidot (Gordon 2006). Työ on monitieteinen toiminta- ja tapaustutkimus, ja sillä on praktinen, opettajien työtodellisuuden ongelmista nouseva tutkimusintressi.

Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa on opettajan työn ydintä. Opetustyö on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa. Kyky toimia yhteistyössä muiden kanssa on yksi opettajan professionaalisuuden muoto. (Väljærvi 2006, 21–22.) Opettajankoulutuksessa vuorovaikutustaitojen systemaattista opetusta ja tutkimusta on kuitenkin ollut hämmästyttävän vähän. Vaikka valtakunnallisessa opettajankoulutuksen kehittämisohjelman seuranta- ja arviointihankkeen rapor-

tissa (Piesanen, Kiviniemi & Valkonen 2005, 136) on todettu ihmissuhde-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja käsiteltävän yliopistollisessa ja ammatillisessa opettajankoulutuksessa kohtalaisesti, työelämän kokemukset ovat toisenlaiset. Opettajien työtodellisuutta selvittäneiden tutkimusten (Kiviniemi 2000, 128–151; Kubacs 1997; Sääntti 2007, 453; Välijärvi 2000, 102) mukaan opettajat pitivät riittämättöminä taitojaan hoitaa koulun ihmissuhteita ja selvittää ristiriitatilanteita. Lisäksi opettajia kuormittavat työssään moninaiset opettajien omat ja oppilaiden tunteet. Tunne-elämän käsittely näyttää sivuutetun monessa opettajankoulutuksessa (Hargreaves 2002, 4; Hawkey 2006; Kontoniemi 2003, 122–133; Sutton & Wheatley 2003). Opettajan kykyä kuunnella ja sietää erilaisuutta on kaitvattu myös opiskelijavalinnan perusteita käsittelevissä selvityksissä, joissa valintaperusteita on haluttu muuttaa paremmin opettajan työtodellisuutta vastaaviksi (Nikkola & Rähä 2007).

Suomessa 1990-luvun laman vaikutukset näkyvät Välijärven (2007, 63) ja Kiviniemen (2000, 128–151) mukaan lasten sosiaalisen ja psyykkisen käyttäytymisen ongelmina, jotka ovat lisääntyneet ja mutkistuneet. Yhteiskunnan muuttuminen heijastuu näin lapsiin ja kouluun. Opettaja kohtaa työssään konkreettisesti lasten kasvuympäristön pahoinvoinnin. Kodin huolet vaikeuttavat lasten ja nuorten keskittymistä oppimiseen, mikä kuormittaa eri tavoin myös opettajia. Opettajan työn arkea ovat lisäksi perheiden kanssa käytävät keskustelut, joissa opettajalta vaaditaan vuorovaikutusvalmiuksia. Opettajankoulutus 2020 -raportissa (2007, 14) todetaankin, että opettajat tarvitsevat parempia valmiuksia vanhempien kohtaamiseen. Kouluyhteisön sosioemotionaaliseen ilmapiiriin on siis syytä kiinnittää huomiota.

Toisaalta nykyiset konstruktivistisesti painottuneet oppimiskäsitykset korostavat opettajan toimintaa oppimisen ohjaajana ja yksilöllisen tiedon prosessoinnin tukijana (Tynjälä 2004). Jotta tämä onnistuisi, opettajalla pitäisi olla kyky kohdata erilaisia oppijoita niin yksilöinä kuin ryhminä. Viime aikoina on myös alettu yhä enemmän keskustella tunteiden osuudesta oppimisessa ja opettajan tietoperustassa. Korkeatasoinen opetus ja oppiminen vaativat tutkijoiden (Hargreaves 2000; McCaughy 2004) mukaan tunteiden huomioimista. Näihin vuorovaikutuksen ja opetuksen haasteisiin opettajat tarvitsevat tukea jo peruskoulutuksensa aikana.

Tutkimukseni ponnistaa siis opettajatutkimusten osoittamasta tarpeesta lisätä opettajaksi kouluttautuvien vuorovaikutustaitoja. Kyse on liikuntapedagogisesta ja kasvatustieteellisestä työstä, joka pyrkii opettajankoulutuksen kehittämiseen. Etsin koulutuksen keinoja opettajien tukemiseksi vuorovaikutteisessa koulutyössään, koska opettajan hyvinvoinnin voi olettaa vaikuttavan myös oppilaan hyvinvointiin. Lapsen ja nuoren kasvun ja terveen itsetunnon kehittymisen tukeminen korostuu voimassa olevissa opetussuunnitelmissa keskeisinä opetus- ja kasvatustyön arvoina (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 12, 24; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14). Myös liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248). Oppilaan kokonaisvaltaisesta kehityksestä huolehtiminen on siten koulutyössä keskeistä (Heikinaro-Johansson, Varstala &

Lyyra 2008; Penttinen 2008). Tunne-elämältään kehittyvä lapsi ja nuori tarvitsee tunteilleen peiliä, ymmärretyksi tulemisen kokemuksia. Vain siten hän voi suuntautua oppimiseen ja kasvaa tasapainoisena. Lapsen paras on myös tämän työn perusta. Tein tutkimukseni siksi, että opettajat voisivat omalta osaltaan saada voimavaroja ja valmiuksia tuon kasvun tukemiseen. Vuorovaikutus opetustapahtumassa on välitöntä ja henkilökohtaista (Kansanen 2004, 40) ja siksi lasta koskettavaa. Olennaista on, että jokainen lapsi ja nuori voisi tuntea olevansa tärkeä ja ainutlaatuinen ihminen, jonka tarinoita kannattaa kuunnella (Köykä 2001).

Sosiaalinen vuorovaikutus, jolla tarkoitetaan ihmisten välistä toimintaa erilaisissa ympäristöissä, on noussut viimeisten vuosikymmenien aikana eri tieteenaloilla aktiivisen huomion kohteeksi. Vuorovaikutustutkimus onkin monitieteistä ja monimetodista. (Kauppila 2005, 19; Vehviläinen, Tainio & Penttinen 2008.) Kasvatustieteissä on painottunut tutkimus, joka selvittää oppimistilanteissa tallennettuja nauhoitteita ja keskusteluanalyysejä hyväksi käyttäen luokahuonevuorovaikutusta ja siinä puhutun vuorovaikutuksen suhdetta oppimiseen (Vehviläinen ym. 2008). Toisaalta vuorovaikutusta on tarkasteltu tutkimuksissa, joissa opettajan didaktista reflektiota ja ajattelua on selvitetty observointimenetelmin (Atjonen 1995). Psykologian alueella vilkastui vuosituhannen vaihtuessa tunneälykkyyden tutkimus (Bar-On 2000; Goleman 1999; Mayer & Salovey 1997), jossa on pyritty ymmärtämään ihmisen kykyä havaita ja käyttää emotionaalista informaatiota suhteessa itseen ja muihin. Eriävistä näkemyksistä ja kiistanalaisuuksista (mm. Humphrey ym. 2007; Kristjansson 2006) huolimatta tunneälytutkimuksen tuloksia on hyödynnetty myös opetuksen ja kasvatuksen piirissä sekä kansainvälisesti että Suomessa (mm. CASEL, <http://www.casel.org/edprep.htm>; Isokorpi 2004).

Liikuntakasvatuksessa sosiaaliseen kanssakäymiseen liittyvä kiinnostus on kohdistunut Suomessa muun muassa oppilaiden auttamiskäyttäytymisen edistämiseen (Kahila 1993), oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittämiseen (Rantala & Heikinaro-Johansson 2007), oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamiseen osana liikunnanopetusta (Kuusela 2005) ja vuorovaikutukseen osana opettajan opetuskäyttäytymistä (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2005). Kansainvälisissä liikuntapedagogiikan tutkimuksissa sosiaalista vuorovaikutusta on käsitelty tutkimuksissa, jotka selvittivät opettajan opetus- ja ohjaustaitoja (mm. Rink 2006, 55–56; Siedentop & Tannehill 1999, 9–11) ja luokanhallintataitoja (mm. Graham 2008, 39–49; Gratch 2000), oppilaiden häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla (mm. Hardy 1999; Kulinna, Cithran & Regualos 2006) ja vastuuntuntoisuuden kehittämistä (mm. Hellison 1995). Tunteet osana opettajan tietoperustaa (mm. McCaughtry & Rovegno 2003; Tsangiridou 2006) ja välittäminen opettaja-oppilassuhteessa (Owens & Ennis 2005) ovat niin ikään olleet osa viimeaikaista liikuntapedagogista tutkimusta.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu vuorovaikutusta edistäviin taitoihin ja tarkastelee näiden taitojen hallintaan kouluttamista ja taitojen oppimista. Tutkimuskirjallisuus (mm. Boyatz ym. 2000; Brown & Bylund 2008) on osoittanut, että ihmisten välistä vuorovaikutusta edistävät taidot ovat opittavissa olevia taitoja. Vuorovaikutustaitojen oppimisen vaikuttavuudesta lapsiin ja

nuoriin sekä opetuksen hyödyllisyydestä suotuisalle sosioemotionaaliseen kehitykselle on runsaasti näyttöä (mm. Beelman ym.1994; Graczyk ym. 2000; Niles ym. 2008; Ulutas & Ömeroglu 2007). Suomessa koulukiusaamista vähentävän ja ehkäisevän KiVa Koulu -toimenpideohjelman (<http://www.kivakoulu.fi>) on todettu vähentäneen kiusattujen ja kiusaajien määrää sekä vaikuttaneen myönteisesti myös luokkailmapiiriin ja lasten koulumotivaatioon. Aikuisten ja erityisesti opettajien vuorovaikutustaitojen opetuksesta ja oppimisesta on sen sijaan niukasti tietoa niin Suomessa kuin kansainvälisesti. Eniten tietoa on saatavilla lääkäreiden ja hoitajien koulutuksesta, joka on pohjautunut kommunikaatioteoriaan (Brown & Bylund 2008; Schofield, Green & Greed 2008), psykoanalyttiseen lähestymistapaan (Rustin 2003) ja tunneälytutkimuksen sovelluksiin (Akerfjordet & Severinsson 2007).

Kaikissa hoitoalan tutkimuksissa henkilökunnan havaittiin hyötyvän koulutuksista, joissa käytettiin luento-opetusta, rooliharjoituksia, ennenjälkeenvideoiteja potilaskeskusteluista ja ryhmäkeskusteluja. Havaittiin, että hoitokeskustelut selkiytyivät ja potilaan huolia ja toiveita kuunneltiin, toisin sanoen vuorovaikutus ja tunneymmärrys helpottuivat potilasta tukevalla tavalla. Tutkimukset eivät kuitenkaan esittele koulutettavien omia kokemuksia ja tunteita oppimastaan, mikä on nähdäkseni puute. Ihmisten keskinäinen vuorovaikutus on yksilöiden välistä toimintaa, jossa oma persoona on tärkeässä osassa. Oma persoonallista vuorovaikutustapaa kehitettäessä herää moninaisia tunteita. Vuorovaikutuskoulutuksen kehittämisen kannalta on tärkeää saada tietoa ja hermeneuttista ymmärrystä oppimisen kriittisistä pisteistä ja vaikeuksista.

Opettajalla on keskeinen merkitys lasten sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa (Poulou 2005). Kuitenkin, kuten edellä kävi ilmi, opetuslalla vuorovaikutustaitoihin kouluttamista käsitteleviä tutkimuksia on niukasti. Myös Lasky (2000) on sanonut, että opetusalan ammattilaisille on toteutettu vain vähän vuorovaikutustaitoja kehittäviä interventioita, vaikka tarve parempaan kommunikointiin on opetuslalla ilmeinen. Laadulliset ja määrälliset vuorovaikutustaitojen opetusohjelmia selvittäneet tutkimukset, joissa kohdejoukkoina olivat opettajat, opettajaopiskelijat ja rehtorit (Kuusela 2005; McNaughton, McCarthy, Head-Reeves & Schreiner 2008; Rasku-Puttonen 1997; Smith & Montello 1992), ovat osoittaneet vuorovaikutuskoulutuksen tarpeellisuuden ja toimivuuden. Kokemukselliset opetusmenetelmät osoittautuivat tutkimuksissa tarkoituksenmukaisiksi, koska niiden avulla taitojen kehittäminen niin kognitiivisesti kuin tunnetasollakin oli mahdollista. Lisäksi havaittiin, että tutkittavat muuttivat vuorovaikutuskäyttäytymistään. Vähitellen karttuva tutkimustieto antaa viitteitä siitä, että opettajien omien vuorovaikutustaitojen edistäminen vahvistaa oppilaiden kehitystä enemmän kuin ohjaaminen (Kokkonen 2005). Tarkastellen seuraavassa lyhyesti tutkimukseni suhdetta muihin opettajaopiskelijoihin ja opettajiin kohdistuviin vuorovaikutuskoulutustutkimuksiin eräiden viime vuosina julkaistujen tutkimusten valossa.

Suomalainen vuorovaikutuskoulutuksen tutkimus on nuorta ja melko vähäistä. Aihepiiristä on kuitenkin viime vuosina julkaistu useita opettajien käyttöön tarkoitettuja teoksia (Isokorpi 2004; 2006, Kauppila 2005; Saloviita 2007),

joissa on myös harjoite-esimerkkejä omien vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi. Jyväskylän yliopistossa on raportoitu kahdesta hankkeesta, joista toinen käsittelee luokanopettajaopiskelijoiden vuorovaikutusopetusta (Rasku-Puttonen 1997) ja toinen liikunnanopetuksessa toteutettua oppilaiden vuorovaikutustaitokoulutusta (Kuusela 2005).

Rasku-Puttosen (1997) raportissa esitellään 30 opetustuntia sisältänyt opintokokonaisuus, jossa käsiteltiin itsetuntemusta, opettajan ja oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita, ryhmäytymistä ja koulukiusaamista. Opintokokonaisuus suoritettiin yhden viikon aikana. Opetusmenetelminä käytettiin luentoja, pienryhmätyöskentelyä ja päiväkirjatyöskentelyä. Teoreettisesti opintojakson ratkaisut nojautuivat kognitiiviseen sosiaalipsykologiaan ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Opiskelijat arvioivat opintojakson tulevien työtehtäviensä kannalta erittäin hyödylliseksi. Elämykselliset opetusmenetelmät havaittiin toimiviksi, joskin toimintajakson tiiviys teki työskentelystä rankan. Oma tutkimukseni jatkaa aineenopettajakoulutuksen puolella Rasku-Puttosen ja kollegojen luokanopettajakoulutuksessa tekemää työtä. Jatkan toiminnallisten menetelmien soveltuvuuden tarkastelua, mutta toteutan koulutusta pitkäkestoisesti. Lähestymistapani eroaa Rasku-Puttosen esittelemästä koulutuksesta sisällöllisesti siinä, että keskityn rajattuihin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin ja niiden sovelluksiin opetustilanteissa.

Kuusela (2005) selvitti väitöstutkimuksessaan sosioemotionaalisten taitojen opetusta perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikunnanopetuksessa yhden lukuvuoden ajan. Toimiessaan tutkijaopettajana Kuusela pyrki käyttämään tunne- ja vuorovaikutustaitoja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilaidensa kanssa. Opettajaa koskevat tutkimustulokset osoittivat, että erityisesti eläytyvän kuuntelun käyttö edisti oppilaiden osallistumista opetukseen ja helpotti ristiriitojen ratkaisua. Myös ekosysteemisten menetelmien käyttö, jotka suuntautuvat yksilöön ryhmän osana, vähensi ristiriitoja erityisesti liikuntaan motivoitumattoman oppilaan kanssa. Kuuselan havainnot saavat tutkimukseni rinnalleen liikunnanopettajaksi valmistuvien kokemuksia vuorovaikutustaitojen käytön mahdollisuuksista liikunnanopetuksessa. Vaikka Kuuselan myönteiset kokemukset saavat tukea omasta aineistostani, en olisi varauksetta valmis yhtymään hänen raportistaan heijastuviin tunne- ja vuorovaikutustaitojen ”ihmeitä tekeviin” seurauksiin. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista on syytä tarkastella myös pintaa syvemältä ja tutkia taitojen käytön synnyttämää epävarmuutta ja mahdollisia haittoja.

Kansainvälinen opettajien vuorovaikutuskoulutuksen tutkimus on niin ikään niukkaa. McNaughton kollegoineen (2007) tutki koe- ja kontrolliryhmäasetelmalla opettajaksi opiskelevien aktiivisen kuuntelun taitojen käyttöä kahdeksassa rooliharjoituksessa, jotka käsittelivät opettajan ja vanhemman välistä keskustelua. Vanhemmista koottu 30 hengen ryhmä arvioi opiskelijoiden aktiivisen kuuntelun käyttöä sekä ennen koulutusta että sen jälkeen. Koeryhmän opiskelijat opiskelivat ja harjoittelivat aktiivista kuuntelua sekä luokkahuoneopetuksena että videoituina kotitehtävinä yhteensä noin 150 minuutin ajan osana laajempaa vuorovaikutuskurssia. Tutkimus osoitti, että aktiivisen kuuntelun taitoja voitiin opettaa opettajaopiskelijoille tehokkaasti ja että vanhemmat

pitivät opiskelijoiden käyttämiä taitoja positiivisina opettajanvanhempivuorovaikutukselle. Opiskelijat arvostivat saamaansa koulutusta, saivat itseluottamusta tulevia keskusteluja varten ja suosittelivat koulutusta muillekin opettajaopiskelijoille. Näen yhtäläisyyksiä McNaughtonin ja oman tutkimukseni välillä erityisesti aktiivisen, eläytyvän kuuntelun käyttömahdollisuuksissa.

Näyttää siltä, että vaikka tutkimuksia on vähän, vuorovaikutuskoulutuksella on saatu aikaan myönteisiä tuloksia ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Siksi on aiheellista kysyä, miksi opettajankoulutuksessa niin kotimaassa kuin kansainvälisestikin ei ole tartuttu aihealueen kehittämiseen. Jotta opettajien työssään kokema epävarmuus ihmissuhteiden ja ongelmatilanteiden hoitamisessa helpottuisi, pitäisi saada lisää tietoa vuorovaikutuskoulutuksen keinoista ja sovellusmahdollisuuksista. Aiemmissa tutkimuksissa vuorovaikutuskoulutusta on lähestytty erilaisista teoreettisista näkökulmista, mikä kertoo siitä, että vuorovaikutusilmiöt ovat monisyisiä ja monitieteisiä. Tutkimukseni tarjoaa uuden teoreettisen näkökulman, sillä kehittämäni vuorovaikutuskoulutus pohjaa humanistiseen psykologiaan ja dialogisuuteen. Hyödynnän lisäksi tunneälytutkimuksen antia opittavien tunnetaitojen määrittelyssä.

Vuorovaikutuskoulutus tapahtuu usein ryhmässä. Tähän asti on selvittämättä, millaisia ryhmäilmiöitä syntyy, kun oppimisen kohteena ovat omaan persoonaan kohdistuvat vuorovaikutustaidot. Pysin työssäni hahmottamaan koulutuksessa syntyviä ryhmäprosesseja ja siten saamaan tietoa, jonka avulla vuorovaikutuskoulutuksen toteuttaminen voi helpottua. Ei myöskään tiedetä, millaista tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen on pidemmällä aikavälillä arvioituna (Kristjansson 2007). Tutkimuksessani liikutaan ajallisesti kolmen lukuvuoden aikana, joten opiskelijat ovat voineet sekä unohtaa että pohdiskella oppimiaan vuorovaikutustaitoja. Aikaperspektiivi tuo näin oman lisänsä tämän alueen tutkimuksiin.

Koulutuksen kehittämisen lisäksi tutkimukseni tarkastelee opittuja vuorovaikutustaitoja todellisessa kouluelämässä, mistä on toistaiseksi vähän tietoa. Tutkimus tuo siten omat sävynsä opettajaksi kehittymisen tutkimuksiin (mm. Kagan 1992; Kallas ym. 2006; O'Sullivan & Geglau 2006; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2005; Rautiainen 2008) sekä opetusharjoittelua selvittäviin tutkimuksiin (Kiviniemi 1997; Ojanen 2003; Väisänen & Silkelä 2003), joissa vuorovaikutustaitojen näkökulma on ollut kapea. Metodisesti työni täydentää aiempaa vuorovaikutuskoulutuksen tutkimusta siinä, että se pyrkii ymmärtämään vuorovaikutusoppimiseen liitettäviä merkityksiä. Opiskelijoiden kokemusten hermeneuttinen tulkinta jatkaa siitä, mihin aiemmat vuorovaikutuskoulutusta käsitelleet tutkimukset ovat vuorovaikutusoppimisen tarkastelussa jääneet.

Tämä väitöstutkimus keskittyy tarkastelemaan vuorovaikutuskoulutusta liikunnan aineopettajakoulutuksessa kolmesta näkökulmasta, jotka ovat olennaisia opettajankoulutusta kehitettäessä. Ensiksi selvitän vuorovaikutustaito-opintojakson tavoitteita ja sisältöjä sekä arvioin opintojakson toteutusta. Opettajankouluttajana tutkin ja kehitän näin omaa työtäni, mitä pidetään yliopistoissa tärkeänä laadun edistämisenä (Parpala 2005) ja kasvatustieteellisen koulutuksen tavoitteena myös opiskelijoille (Opettajankoulutus 2007, 16). Toiseksi tutkin,

siirtyvätkö opitut vuorovaikutustaidot todellisiin kohtaamistilanteisiin opetus-harjoittelun liikuntatunneille. Ajatellaan, että parhaimmillaan akateeminen asiantuntijuus on silloin, kun opiskelija käyttää teoreettista tietoaan käytännöllisissä tilanteissa ja käytännön tietoaan käsitteellisten mallien rakentamisessa (Mäkinen & Olkinuora 1999). Tällainen teorian ja käytännön kohtaaminen on yksi tutkimusintressini. Teoreettisten opintojen ja käytännön kokemusten vuorottelua on toivottu laajemminkin tehostettavaksi opettajankoulutuksessa (Välijärvi 2000, 7). Kolmanneksi etsin tietoa siitä, millaisia merkityksiä opiskelijat antavat vuorovaikutustaidoille omassa opettajuudessaan. Opiskelijoiden reflektiivisten pohdintataitojen kehittäminen on yksi opettajankoulutuksen tehtävistä (Kiviniemi 1997, 17; Opettajankoulutus 2020, 13).

Tutkimus jakautuu kahdeksaan päälukuun. Aluksi kuvaan omaa taustaa-ni ja suuntautumistani vuorovaikutuskoulutuksen tutkijaksi sekä selvitän liikunnanopettajatutkinnon rakennetta ja vuorovaikutusopetuksen taustoja. Kolmannessa luvussa määrittelen työni tutkimustehtävät, minkä jälkeen luvussa neljä hahmottelen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja selvitän keskeiset käsitteet. Viidennessä luvussa käyn läpi tutkimuksen kulun käytännössä sekä yleiset metodologiset sitoumukseni ja valintani. Luvut kuusi ja seitsemän koaavat tutkimukseni ensimmäisen ja toisen vaiheen metodiset valinnat ja tulokset. Luvut perustuvat julkaistuihin tutkimusartikkeleihin. Ensimmäistä artikkelia täydennän lisensiaatintutkimukseni aiemmin julkaisemattomilla tuloksilla. Lopuksi tarkastelen tutkimukseni antia opettajankoulutukselle ja esitän vuorovaikutusopetuksen järjestämiseen liittyviä pedagogisia suosituksia, joita voidaan hyödyntää erilaisissa koulutusympäristöissä.

2 OMA TUTKIJANPOLKUNI JA VUOROVAIKUTUSOPETUKSEN TAUSTOJA

Ihmisen sanotaan valitsevan tutkimusaiheensa omasta elämästään (Partikainen 1997, 16). Kuvaan seuraavassa lyhyesti omaa taustaani ja taivaltani vuorovaikutustaitojen tutkijana, koska olen itse kiinteä osa tutkimusta toimittuani sekä tutkijana että opettajana. Selvitän myös liikunnan aineenopettajakoulutuksen vuorovaikutusopetuksen taustoja.

2.1 Oma tutkijanpolkuni

Kiinnostukseni ihmisten väliseen vuorovaikutukseen lähti liikkeelle kolmijaosta pari, perhe ja peruskoulu. Perheen ja koulun ihmissuhteet osoittivat minulle, että yhteiselämän laatu riippuu paljolti niistä tavoista, joilla ihmiset toistensa kanssa kommunikoiivat. Tarve tehdä jotakin vuorovaikutukselle heräsi erityisesti 1980-luvun lopulla, kun perheeseemme syntyi kolme lasta neljän vuoden sisällä. Nuorimmaisen synnyttyä keskimäinen eli kaksivuotiaan uhmakautaan. Koti täyttyi kielloista ja komentelusta, ja kun aukaisin suuni, tuli sieltä ulos vain kielteistä puhetta. Tuolloin tutustuin ensimmäistä kertaa Thomas Gordonin (1974) kasvatusajatteluun ja vuorovaikutusmalliin lukemalla kirjallisuutta ja osallistumalla Perhekoulu-koulutukseen.¹

Vuosien kuluessa kiinnostukseni vuorovaikutustaitoihin syveni, kun huomasin niiden auttavan niin perheen kuin koulunkin ihmissuhteissa. Koulutauduin Gordonin menetelmien ohjaajaksi ja pidin vuorovaikutuskursseja vanhemmille, nuorisotyönohjaajille ja opettajille. Liikunnanopetuksen lisäksi pidin koulussa valinnaisia nuorten ihmissuhdetaitojen kursseja perusasteen ja lukion

¹ Toimiva perhe (aikaisemmin Perhekoulu), Toimiva koulu ja Toimiva vuorovaikutus -kurssit sekä Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi (Nuisku) kuuluvat Thomas Gordonin kehittämään kansainväliseen koulutusjärjestelmään. Kurssien tavoitteena on lisätä osallistujien vuorovaikutustaitoja ja tukea ihmissuhteita. Suomessa toimintaa koordinoi Nuorten Keskus ry. (<http://www.nuortenkeskus.fi>.)

oppilailleni. Kouluttauduttuani lisää ohjasin myös pariviestinnän kehittämissuunnitelmiä² pariskuntien ja työparien keskinäisen vuorovaikutuksen parantamiseksi.

Tutkimukseni alkoi toimintatutkimuksena, jossa yhdessä liikunnanopettajien kanssa kehitin liikuntapedagogiikan aineopintoihin vuorovaikutustaito-opintojakson opetussuunnitelman. Työni teoreettisena pohjana olivat Gordonin (1974) vuorovaikutusmalli ja omat kokemukseni liikunnanopettajana. Pyrkimykseni lisätä teoreettista ymmärrystä johdatti minut psykologian ja tunneälytutkimuksen pariin. Näin kuljin tieteenalalle, josta minulla oli vain vähän koulutusta. Lisensiaatintutkimustani (Klemola 2003) kirjoittaessani pelkäsin, että ”puhun suuta suuremmalla” asioista, joita en tarpeeksi ymmärrä. En ole psykologi vaan pedagogi. Tunneälytutkimus auttoi minua kuitenkin konkretisoimaan ja selkiyttämään erityisesti tunteisiin liittyviä taitoja ja tunteiden viestimistä ihmissuhteissa.

Tutkimustyön yksi ilon aihe on se, että saa lukea, perehtyä uusiin asioihin. Tutkimusaiheeni on vienyt minua psykologian lisäksi myös toiselle vieraalle tieteenalalle, filosofiaan. Dialogikirjallisuus kiteytti omassa mielessäni olevaa pohdintaa ja ajatuksiani. Ajattelutapani ja pyrkimykseni kasvattajana, opettajana ja sittemmin opettajankouluttajana saivat nimen. Tutkimusmatkani erityisesti kasvatustieteiden parissa oli alkanut. Jos filosofia on tiedon ja viisauden rakastamista sekä totuuden etsimistä, kuten Kurki (2005) ilmaisee, uskaltaudun tässä työssäni kulkemaan hiukan myös tällä polulla.

Vuorovaikutustaito-opintojakson kehittämisen jälkeen toiminnan kehittäminen ja tutkiminen jatkuivat, mutta ne saivat rinnalleen kiinnostukseni selvittää laajemmin opiskelijoiden ajattelua ja kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Opiskelijoiden opintoihin kuuluvat opettajan pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu veivät minut myös kasvatustieteellisen kirjallisuuden pariin, kun tutkin vuorovaikutustaitojen käyttöä kouluympäristössä. Näköpiiriä avartavia ovat olleet keskustelut kasvatustieteilijöiden kanssa niin teosten välityksellä kuin kasvotustenkin. Vaikka kasvatustiede on peruskoulutuksessani ollut sivuaineen asemassa, olen tätä tutkimusta tehdessäni monesti kokenut kasvatustieteen parissa työskentelyn kuin kotiinpaluuna – sen myötä olen saanut kehittyä opettajana.

Olen kulkenut äitiyden haasteista omaa työtään arjessa kehittäväksi liikunnanopettajaksi ja edelleen opettajankouluttajaksi ja toimintatutkijaksi, joka on halunnut ymmärtää opiskelijoidensa vuorovaikutustaitoihin liittyviä oppimiskokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä. Tutkimusaiheeni monitieteisyys on koetellut välillä kestämykseni. Tutkimusmatkallani en ole ollut ulkopuolinen tarkkailija vaan myötäeläjä, mukana tunteineni kaikkineni. Tutkimusraporttini on siten muotoutunut minun, aineiston ja teorian yhteistyönä. Toivon, että osa saaduista rikkaista kokemuksista välittyy myös tämän työn lukijalle.

² Pariviestinnän kehittämissuunnitelma (Couple Communication) on Minnesotan yliopiston perhetutkimuskeskuksessa tehtyjen tutkimusten pohjalta kehitetty ohjelma pariskuntien keskinäisen viestinnän parantamiseksi. Suomessa kurssia koordinoi Suomen evankelisluterilaisen kirkon perheasiain yksikkö. (Miller, Miller, Nunnally & Wackman 1997, 7–8.)

2.2 Liikunnan aineenopettajakoulutus ja vuorovaikutusopetuksen taustoja

Liikunnan aineenopettajakoulutuksessa opiskelijat suorittavat Jyväskylän yliopistossa liikuntatieteiden maisterin tutkinnon pääaineenaan liikuntapedagogiikka ja 60 opintopisteen kasvatustieteeseen pohjautuvat opettajan pedagogiset opinnot. Opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot ovat sivuaineen asemassa. (Liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2007.) Yhdessä maisterin tutkinnon kanssa ne tuottavat laaja-alaisen opettajan pätevyyden peruskoulun, lukion, ammatillisten oppilaitosten ja aikuiskoulutuksen tehtäviin (Kaivola 2005; Opettajankoulutuslaitoksen opetusohjelma 2004). Liikunnanopiskelijat valitaan suoraan opettajankoulutukseen niin sanottuna suoravalintana, jossa integroidun opetusmallin mukaisesti opettajan pedagogiset opinnot alkavat ainelaitoksella jo ensimmäisenä lukuvuonna ja jatkuvat läpi koulutuksen myös opettajankoulutuslaitoksessa. Suomalaisen liikunnanopettajakoulutuksen ainutlaatuisessa mallissa aine- ja pedagogiset opinnot järjestetään rinnakkain. (Heikinaro-Johansson 2005.)

Liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvissa didaktiikan ja liikeopin sekä liikuntapsykologian opinnoissa on käsitelty opetus- ja vuorovaikutustaitoja ja pedagogisen ajattelun tietoista kehittämistä (Heikinaro-Johansson 2001, 2005). Tämän läpäisyperiaatteen lisäksi opettajan vuorovaikutustaitoihin keskittyvää opetusta on ainelaitoksella järjestetty vuodesta 1995 alkaen, jolloin se toteutettiin valinnaisena opintojaksona vuosittain yhdelle ryhmälle (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998). Vuodesta 2001 lähtien, saatuaani puhelinsoiton yliopistolta, jatkoin aloitettua työtä kehittämällä tämän tutkimuksen yhtenä kohteena olevan vuorovaikutustaitojen opintojakson. Siitä saakka vuorovaikutustaitojen opintojakso on järjestetty vuosittain neljälle liikunnanopiskelijaryhmälle vaihtoehtonaan Itsetuntemus opetuksessa ja ohjauksessa -opintojakso. Liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskeleville opintojaksot kuuluvat niin sanottuihin pakollisiin opintoihin.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa opettajan vuorovaikutustaitoja käsiteltiin aineenopettajaopinnoissa ennen vuoden 2005 tutkinnonuudistusta Vuorovaikutus opettajan ammatissa -opintojaksolla ja osana opetusharjoittelua (Opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 2004–2005). Työpaikan myötä vuodesta 2004 alkaen sain mahdollisuuden kehittää laitoksen vuorovaikutusopetusta. Tämä kehitystyö on tutkimukseni toinen kohde. Tämän tutkimuksen liikunnanopiskelijat, jotka suorittivat opintojaan vanhan opetussuunnitelman mukaan, ovat opiskelleet vuorovaikutustaitoja niihin varsinaisesti keskittyneillä opintojaksoilla kolmantena ja viidentenä opiskeluvuotenaan. Uuden opetussuunnitelman ja tutkimukseni tulosten johdosta vuorovaikutuskoulutuksen ajoituksessa on tapahtunut muutoksia, joita kuvaan liitteessä 2.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää vuorovaikutustaitojen opetusta liikunnan aineenopettajakoulutuksessa ja tutkia opiskelijoiden kokemuksia taitojen käytöstä ja oppimisesta. Tutkimus jakautui kahteen perättäiseen vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe keskittyi vuorovaikutustaito-opintojakson suunnitteluun, toteutukseen sekä opiskelijoiden ja itseni tuottamiin koulutuksen arviointeihin. Toinen vaihe, joka sijoittui opettajan pedagogisten opintojen ja opetusharjoittelun yhteyteen, paneutui opiskelijoiden kokemuksiin koulun erilaisista vuorovaikutustilanteista ja vuorovaikutustaitojen käytöstä niissä. Selvitin myös opiskelijoiden puhetapaa, jolla he kuvasivat vuorovaikutustaitojen oppimistaan opetusharjoitteluvuoden aikana.

Tutkimustehtävät tarkentuivat tutkimusprosessin aikana. Aluksi tutkin ja analysoin yhden vuorovaikutustaito-opintojakson opetusta ja oppimista. Vuosittain ohjaamallani opintojaksolla opiskelijat toivat toistuvasti esiin toiveensa ja tarpeensa opiskella näitä taitoja lisää, joten suunnittelin vuorovaikutusopetusta myös opintojen loppuvaiheeseen. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen integraatiomalli mahdollisti jatkuvuuden rakentamisen vuorovaikutuskoulutukselle. Niinpä tutkimuksen toisessa vaiheessa keskeiseksi toimintaympäristöksi muodostuivat vuoden kestävä opettajan pedagogiset opinnot. Tuon vuoden aikana opiskelijoilla oli mahdollisuus syventää vuorovaikutusosaamistaan niin teoreettisesti kuin osana opetusharjoitteluaan. Halusin saada kuvan vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja siitä, miten opittu näkyy, jos näkyy, harjoittelijan tavassa toimia oppilaiden kanssa todellisessa kouluympäristössä. Pyrkimykseni oli myös päästä kokemusten kuvailusta pintaa syvemmälle ja tutkia vuorovaikutustaitojen merkityksiä opiskelijoille.

Tutkimustehtävät olivat seuraavat:

Vaihe 1:

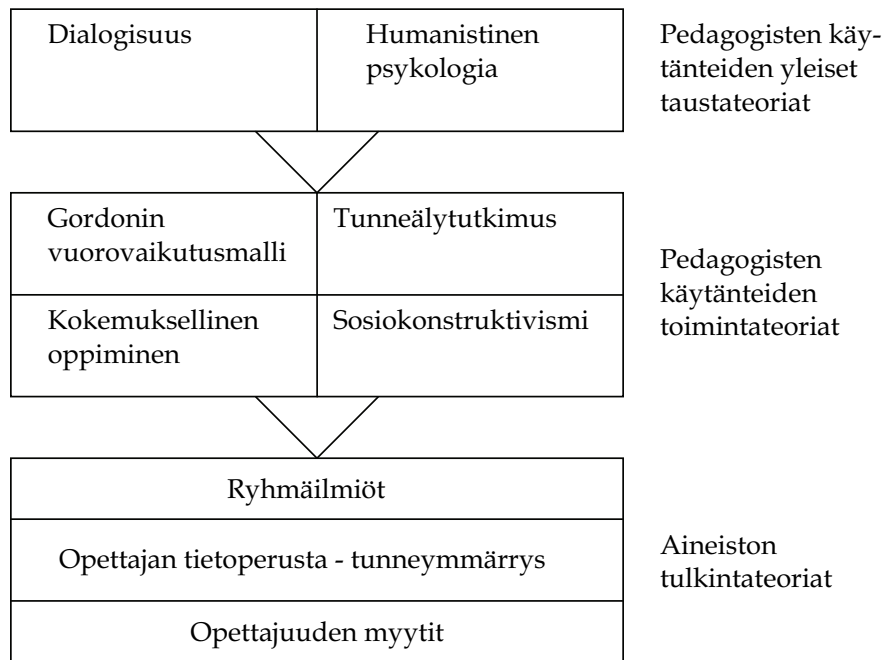
1. Millaisin sisällöin ja opetusmenetelmin vuorovaikutustaitoja voi opettaa liikuntapedagogiikan aineopinnoissa? (I)
2. Minkälaisia ovat tutkijaopettajan ja opiskelijoiden opetus- ja oppimiskokemukset opintojaksolta? (I)

3. Millaisia ryhmän prosesseja vuorovaikutustaito-kurssilla syntyy?

Vaihe 2:

4. Millaisia haastavia vuorovaikutustilanteita opiskelijat kohtaavat opetusharjoittelun aikana? (II, III)
5. Miten opiskelijat käyttävät opiskelemaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikuntatunneillaan opetusharjoittelussa? (II, III)
6. Millaista tunneymmärrystä liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksissa ilmenee? (III)
7. Miksi opiskelijat puhuivat vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja käytöstä vastakohtaisuuksien avulla eli dikotomisesti? (IV)

Tutkimustehtävän perässä oleva luku viittaa artikkeliin. Väitöstutkimus perustuu neljään artikkeliin, joita täydentää kolmannen tutkimustehtävän osalta ryhmää koskevat tulokset lisensiaatintutkimuksestani.



KUVIO 1 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Yleisenä ajatteluuni ja pedagogiseen toimintaani vaikuttavana taustateoriana on dialogisuus kasvatustieteellisenä käsitteenä (Buber 1993; Freire 2005; Värrä 2002). Dialogisuuden on mahdollista toteutua ihmisten välisessä kohtaamisessa ja se antaa suunnan ihmisen kasvulle persoonaksi (Värrä 2002, 63–67). Keskeistä on myös vapauttava kasvatustiete, jossa opettaja ja oppilaat yhdessä kriittisesti ajatellen pyrkivät kohti inhimillistymistä (Freire 2005, 85). Haen työssäni pedagogista sovellusta dialogisuuden toteutumiseksi opettajan työssä ja lähestyn dialogisuutta vuorovaikutuskoulutuksen keinoin. Vaikka dialogisuus on myös kriittisen pedagogiikan käsite, en sijoita työtäni tähän kasvatustieteen suuntaukseen. Kuitenkin välittäminen (Noddings 2005; Räsänen 2007) ja tunteiden huomioiminen opetuksessa (Rekola & Vuorikoski 2006) ovat osa ajatteluani. Kriittisen pedagogiikan ytimenä olevan poliittisuuden rajaan koskemaan yksilössä tapahtuvaa heräämistä. Herääminen voi saada aikaan myös yhteiskunnallista tai tässä tapauksessa koulukulttuurin muutosta, mutta tämä ulottuvuus ei ole tarkastelussani keskeisessä asemassa.

Humanistinen psykologia vaikuttaa pedagogisten käytänteideni taustalla toisaalta ihmiskäsityksellisesti, toisaalta kehitettävien vuorovaikutustaitojen perustana. Oma ihmiskäsitykseni kumpuaa humanistis-kristilliseltä pohjalta ja siinä korostuvat optimistinen näkemys ihmisen uteliaisuudesta ja kehittymismahdollisuuksista, pyrkimys läheiseen ja tasa-arvoiseen suhtautumiseen toista kohtaan sekä yksilön kiistan ihmisarvo, jota eriaisteiset epäonnistumiset elämässä eivät vähennä. Vuorovaikutustaidot linkittyvät humanistisen psykologian klassikkona tunnetun Carl Rogersin näkemyksiin. Rogers (1970, 1983) koros-

ti psykoterapiatyössä asiakaslähtöisyyttä ja hänen ajattelunsa lähtökohtana oli luottamus ihmisen mahdollisuuksiin muuttua ja oppia. Kouluympäristössä opettaja-oppilassuhteen laatuun vaikuttaa Rogersin (1983, 121–133) mukaan kolme asenteellista tekijää: opettajan aitous, oppilaan arvostus ja hyväksyminen epätäydellisenä sekä empaattinen ymmärrys oppilasta kuuntelemalla. Rogersin oppilas ja työtoveri Thomas Gordon (1974) sai vaikutteita näistä periaatteista kehittäessään vuorovaikutusteoriaansa.

Niin sanottuina toimintateorioina pedagogisissa käytänteissäni vaikuttivat Gordonin vuorovaikutusmalli (1974, 2003, 2006) ja tunneälytutkimus (Mayer & Salovey 1997). Ne olivat perustana jäsentäessäni koulutuksen sisältöä. Tunneäly määritetään joukoksi hierarkkisesti järjestäytyneitä kykyjä, joilla havaitaan ja ymmärretään tunnepitoista tietoa. Niihin kuuluvat tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu, tunteiden käyttö ajattelun apuna, tunteita sisältävän tiedon analysoiminen sekä omien ja muiden ihmisten tunteiden säätely. (Kokkonen 2003; Mayer & Salovey 1997.) Dialogisuus ohjaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä. En kytke työtäni puheviestintätieteelliseen opetusviestinnän tutkimukseen (mm. Gerlander & Kostianen 2005; Staton 1989), vaikka tunne- ja vuorovaikutustaidoissa onkin kyse viestin lähettämisestä ja vastaanottamisesta.

Toimintateorioina ja vuorovaikutustaitojen oppimisen teoreettisina lähtökohtina tutkimuksessani olivat myös sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitykseni ja kokemuksellisen oppimisen kehämalli (Kolb 1984) – kokemus, pohdiskeleva havainnointi, ilmiön käsitteellistäminen ja toiminta – tuki oppimiskäsitystäni, ja rakensin oppitunnit tätä mallia soveltaen. Kuten Mikkola (2005) toteaa, vuorovaikutustaidot vahvistuvat paremmin niitä harjoittelemalla kuin luentoja kuuntelemalla. Myös opintojaksolla pyrin kohti dialogia. Dialogia suositellaan pedagogiseksi toimintamuodoksi, jonka on mahdollista edistää oppimista, ihmisten autonomiaa ja osallistujien keskinäisiä suhteita (Vuorikoski & Kiilakoski 2005).

Aineistolähtöisyys on synnyttänyt tarpeen tulkintateorioiden käytölle. Opintojaksolla ryhmässä tapahtuneita ilmiöitä tulkitsin sosiaalipsykologisesta näkökulmasta. Tukeuduin Lewinin (1951, 45) kenttäteoriaan pyrkiessäni ymmärtämään yksilön ja ryhmän välistä dynamiikkaa. Opiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelussa olen peilannut opettajan tiedon (Schulman 1986, 1987; Rovegno 2003; Tsangiridou 2006) ja tunneymmärryksen (Denzin 1984; Hargreaves 1998, 2000, 2002) teorioihin. Tunneymmärrys poikkeaa tunneälystä siinä, että harjoitettavien kykyjen sijaan pyritään ymmärtämään ihmisen kulttuurisesti omaksumaa tunne-elämää. Opettajan reagointi oppilaiden tunnetiloihin on välitöntä ja kulttuurisesti, myös koulukulttuurisesti, muotoutunutta. (Hargreaves 2000.) Aineisto johdatti minut tarkastelemaan opettajuutta myös sen rakenteista ja opettajuuteen liittyvistä uskomuksista käsin (Karjalainen 1991; Katvala 2001; Laine 2004; Rähä 2000; Säntti 2007).

4.2 Dialogisuus

Toteuttamani vuorovaikutuskoulutus perustuu dialogisuuteen, joskaan en vielä ensimmäistä kurssia pitäessäni tiennyt, että pyrkimyksiäni sekä ajattelu- ja opettamistapaani voisi nimittää dialogisuudeksi. Seuraavassa esittelen joitakin itselleni merkittäviä dialogisen kasvatustieteen piirteitä. Hahmottelen yhteyksiä dialogisuuden ja vuorovaikutustaitojen välille Buberin (1993) ja häntä tulkitsevan Värin (2002) sekä Freiren (2005) ajatusten kautta. Kuten Tomperi ja Suoranta (2005) toteavat, ”Freire toivoi, että hänen ajatuksensa ’keksittäisiin uudelleen’ tavoilla, jotka sopivat uusiin aikoihin ja paikkoihin”. Rohkenen siis tapaila uusia pedagogisia avauksia dialogisuudesta. Näistä pohdintoista lukijalle selviää, millaisin tiedoin, asentein ja arvostuksin opetusta toteutin, tutkimustani tein ja aineistoani tulkitsin. Käsitteelen myös dialogisuuden pedagogisia seurauksia kehitettyyn koulutukseen.

Dialogisuuden tarkastelussa on syytä lähteä liikkeelle Martin Buberista, jota pidetään dialogifilosofisen tradition merkittävimpana kehittäjänä (Väri 2002, 16). Buberille keskeisiä ovat sanaparit *Minä–Sinä* ja *Minä–Se*, jotka ovat läsnä ihmisen kaikessa kommunikoinnissa ja asennoitumisessa muihin ihmisiin ja olevaiseen. Molemmat sanaparit kuuluvat olennaisesti ihmisen elämään, mutta vain *Minä–Sinä* synnyttää alkuperäisen yhteyden ihmisen ja maailman välille. (Buber 1993, 28, 156–157.) *Minä–Sinä* on myös eettinen ideaali, joka osoittaa tien ihmisen kasvuun, persoonaksi tulemiselle. Persoonalla tarkoitetaan ihmisen suhteissa toteutuvaa potentiaalia. Sen vastakohta on yksilö, joka on minäkeskeisesti maailmaan suuntautuva olento. Dialogisuus edellyttää kuitenkin kommunikointitilanteessa olevien henkilöiden näkökulmien erillisyyttä. Persoonien välinen dialoginen suhde on mahdollinen vain, mikäli molemmat ylittävät yksilöllisyytensä ja suuntautuvat toisiaan kohti. (Väri 2002, 63–67.)

Toinen keskeinen asia Buberilla on *kohtaaminen*. Ensisijaista ei ole *Minä* eikä *Sinä*, vaan kohtaaminen ja siinä kahden kohtaavan välille syntyvä tila, välitila, joka on ohimenevä. (Väri 2002, 66–67.) Kohtaamisessa syntyvä välitila on molemminpuolisuutta, joka ei ole kummankaan kohtaavan subjektiivista aikaansaannosta. Kohtaaminen voi olla molemminpuolista vain, jos emme ennalta kategorisoi toisiamme omien toiveidemme, pyyteidemme ja tarkoituksiemme mukaisesti. Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa yhdessä koetun tapahtuman elämisen myös toisen osapuolen näkökulmasta. (Buber 1993, 55–57; Väri 2002, 67–69.)

Buber tuo esiin myös kolmannen olennaisen asian, joka on *kattavan käsittämisen* idea. Se tarkoittaa kykyä elää kunkinhetkinen tapahtuma toisen osapuolen näkökulma huomioon ottaen. Se on dialogia olennaisesti määrittävä periaate. Toisen puolen kokeminen on dialogisen suhteen täyttymys. (Väri 2002, 67.) Buberin dialogi on ideaali. Yhdessä koetulle, aktiiviselle toisen näkökulmassa elämiselle ja samalla itsen säilymiselle asetetut ehdot ovat suuret ja haastavat. Väri (2002, 68) toteaa: ”Se, mitä *Minän* ja *Sinän* välillä tapahtuu, ei ole tavoitettavissa psykologisin käsittein. Se on jotakin välitöntä (ontista), jota voidaan

ilmaista ainoastaan ontologisin käsittein. Eksistentiaalisista perustiloistamme rakkaus valaisee oivallisimmin Buberin dialogisuuden ontologiaa ja Minä-Sinä-yhteyden olemusta.”

Olen pohtinut, kuinka näihin ontologisiin sisältöihin voisi liittää konkreetin kasvattajan toiminnan. Vaikka välitila on jotakin metafyyssistä, ”henkeä”, joka vain tuokioittain voi todentua, ajattelen, että se kuitenkin on konkreetti päämäärä ja pyrkimykseni kohde suhteessa Sinään. Ymmärtääkseni ihmisten välisessä kohtaamisessa ovat aina läsnä myös ihmisten tavat ilmaista itseään ja kuunnella toista. Kuuntelemalla pyrin käsittämään toisen kokemusta. Vuorovaikutuksen tavat tukevat Minänä ja Sinänä olemista. Suhteessani toisiin ihmisiin haluan tavoitella Minä-Sinä-yhteyttä. Haluan sitä myös siksi, että toivon oman dialogisen asennoitumiseni välittyvän myös kasvatettavilleni ja siirtyvän heidän asennoitumisekseen ihmisiin ja olevaan. Samaan päätyi myös Värri (2002, 26), joka toteaa, että lapsi, jota rakastetaan, arvostetaan ja kuunnellaan, sisäistää dialogisen asenteen, joka siirtyy eteenpäin. Tässä sisäistymisessä elää toivo tulevasta, hyvästä elämästä. Kasvattajan omaksumat vuorovaikutustaidot ovat siis välineitä rakkauden, arvostuksen ja kuuntelun ilmaisemiseksi. Ne ovat rakkauden ilmentymiä käytännössä. Samalla kun lapsi oppii dialogista asennetta, hän oppii myös tapoja ilmaista asennetta suhteessa itseensä ja toisiin.

Kasvattajan tulee myös herättää kasvatettavissa luottamus ja henkilökohtainen vastuuntunto (Värri 2002, 87). Vastuuntunto liittyy osaltaan ristiriitatilanteisiin. ”Totuuden tähden kasvattajan ei pidä ehdoin tahdoin välttää erimielisyyksiä ja konfliktejakaan, sillä myös erimielisyydet kasvattavat, mikäli kasvattaja ei ristiriitatilanteessa nolaa ja nöyryytä kasvatettavaa” (Värri 2002, 88). Tässä näen yhteyden vuorovaikutustaitoihin: kasvattaja välttää toista arvostelevia sinäviestejä ja ilmaisee eriävän näkemyksensä omalta kannaltaan minäviestein. Ongelmaan tarttuva minäviesti, jossa ilmaistaan toisen ei-hyväksyttävä käytös, sen vaikutukset ja puhujan omat tunteet, antaa käytännön välineen käsitellä erimielisyyksiä. Se kasvattaa viestin vastaanottajaa ottamaan vastuun toiminnastaan. Minäviestin avulla kasvattaja toteuttaa käytännössä dialogisuutta myös ristiriidoissa.

Tiivistäen totean, että dialogisuus toteutuu kohtaamisessa. Dialogisesti asennoituvana on mahdollista ylittää yksilöllinen elämäntilanteensa, mikä synnyttää Minän ja Sinän kohtaamisen ja ”siinä kehkeytyvän yhteisen todellisuuden” (Värri 2002, 89). Kasvatusdialogi toteutuu vain, jos kasvattaja kunnioittaa kasvatettavaansa ainutlaatuisena persoonana ja ottaa toimissaan hänen puolensa huomioon. Itselleni Buberin Minä-Sinä-ajattelu antaa sekä teoreettisen että käytännöllisen perustan dialogille, jonka on mahdollista toteutua vuorovaikutustaitojen kannattamana, edes hetkittäin.

Paulo Freire, kansainvälisesti tunnettu brasilialainen pedagogi, näkee dialogin välttämättömäksi niin poliittiselle kuin inhimillisellekin muutokselle. Läpimurtoteoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* (1970, suom. 2005) Freire hahmottelee radikaalia kasvatusteoriaansa. Historiallisesti Freiren teos kiinnittyi 1950–60-lukujen Latinalaiseen Amerikkaan, ja hänen ajattelunsa sitoo yhteen eksistentiaalisen fenomenologian, humanistisen marxismin ja radikaalin kristil-

lisen teologian. Kasvatuksella on Freiren mukaan eettinen ja poliittinen luonne: demokratiaan pyritään dialogisen pedagogiikan avulla. (Freire 2005, 20–21.)

Freire (2005; Vuorikoski & Kiilakoski 2005) kaipaa problematisoivaa kasvatusta tallettavan, irrallisiin asiatietoihin pohjautuvan kasvatuksen vastakohtana. Problematisoiva eli vapauttava kasvatusta alkaa opettajan ja oppilaan välisen vastakkainasettelun ratkaisemisesta siten, että molemmat osapuolet ovat sekä opettajia että oppilaita. Opettaja on oppilaidensa yhteistyökumppani, joka yhdessä oppilaidensa kanssa kriittisesti ajatellen pyrkii kohti inhimillistymistä. Problematisoiva kasvatusta ei ole mahdollista ilman dialogin syntymistä, mikä puolestaan edellyttää, että opettaja ja oppilas lakkaavat olemasta. Tilalle tulee ”uusi käsite: opettaja–oppilas yhdessä oppilas–opettajien kanssa”. (Freire 2005, 85.)

Problematisoivassa kasvatuksessa ihmistä pidetään olemassa olevana olentona, joka on vaillinainen ja keskeneräinen yhtä vaillinaisessa todellisuudessa. Tässä epätäydellisyydessä ja sen tiedostamisessa ovat kasvatuksen inhimilliset lähtökohdat. Vaillinaisuuteen perustuu se, että kasvatusta on jatkuva prosessi. Liikkeelle lähdetään nykyhetkestä, jossa ihmiset ovat ”elämäntilanteeseensa uppoutuneina, mutta jonka yläpuolelle he voivat nousta ja johon he voivat vaikuttaa” (Freire 2005, 91). Problematisoiva kasvatusta on siten vallankumouksellista ja myös dialogista.

Dialogin olennaisena piirteenä Freire (2005, 95) pitää sanaa. Sana on muutenkin kuin dialogin mahdollistava väline. Sanalla on kaksi toisiinsa kietoutunutta ulottuvuutta: reflektio ja toiminta. Dialogisuus on siten aktiivista toimintaa, ei pelkkää tiedostamista (Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Dialogi on yhteyttä niiden välillä, jotka nimeävät maailmaa. Se on luovaa toimintaa, ei väline vallan käyttämiseksi toiseen ihmiseen. ”Dialogin sisältämä voima on vapaaseen vuoropuheluun antautuvien ihmisten valtaa maailman yli, se on maailman valloittamista ihmisten vapauttamiseksi.” (Freire 2005, 96–97.) Dialogiin liittyy kiinteästi rakkaus maailmaan ja ihmisiin. Rakkaus merkitsee sekä dialogin perustaa että itse dialogia. Rakkaus auttaa omistautumaan sorrettujen asialle. (Freire 2005, 98.)

Freire (2005, 98–100) mainitsee seikkoja, jotka liittyvät dialogiin tai luovat sen. Ensinnäkin, dialogia ei voi olla ilman *nöyryyttä*. Ihminen ei voi päästä dialogiin, jos hän pitää itseään muita parempana, estää toisia osallistumasta tai pelkää tulevaisuutta syrjäytetyksi. Dialogisessa kohtaamisessa kaikki ovat sekä tyhmiä että viisaita ja he yhdessä pyrkivät oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät. (Freire 2005, 98–99.) Toiseksi dialogi vaatii *syvän uskon ihmiseen*. Se on dialogin edellytys. Tämä usko ihmisen mahdollisuuksiin ei kuitenkaan ole naiivia. Dialoginen ihminen tietää ihmisen vajavaisuuden ja hänen mahdollisuutensa käyttäen voimaansa myös pahaan. Tämä tieto on haaste, johon tulee vastata. Ilman uskoa ihmiseen dialogi muuttuu holhoavaksi manipulaatioksi. Kolmas dialogin tekijä on *toivo*. Toivo syntyy ihmisen vaillinaisuudesta, mistä syystä hän suuntautuu maailmaan uutta etsivällä asenteella. Toivottomuus on vaikenemisen ja maailmasta pakenemisen muoto. (Freire 2005, 100.)

Freire haastaa myös pohtimaan kasvatuksen yhteiskunnallista ulottuvuutta. Kasvatanko oppilaani sopeutumaan vai toimimaan kriittisesti? Koululla on

tavoitteensa myös aktiivisten kansalaisten kasvattajana. En pidä itseäni painotetusti yhteiskunnallisena kasvattajana, mutta ajattelen, että mahdollisuuteni luoda inhimillisyyttä ja muuttaa maailmaa syntyvät juuri dialogin avulla. Jos opettaja ja oppilaat pystyvät kohtaamaan toisensa dialogin eri ulottuvuuksissa, syntyy tietoisuutta, asennetta ja toimintaa, joka edistää inhimillistä hyvää sekä yksilöiden että yhteisöjen elämässä. Tulkitsen Freiren vallankumoustoivetta ja -tavoitetta ihmisten kohtaamisen näkökulmasta. Kohtaaminen, dialogi, koulussa synnyttää ihmisen kunnioitusta, mistä seuraa ajattelun kriittisyys ja halu toimia yhdessä toisten kanssa maailman muuttamiseksi. Tämän edellytyksenä on, että yksilö itse, niin opettaja kuin oppilaskin, kokee tulevansa arvostetuksi ja rakastetuksi ihmisenä. Vain rakastettu voi rakastaa ja alkaa muuttaa maailmaa.

Dialogisuuden periaatteissa on yhtäläisyyksiä pedagogisen rakkauden käsitteeseen. Hyvän opettajuuden luonnehdinnoissa pedagoginen rakkaus on ollut keskeisessä asemassa jo vuosikymmeniä. Suomessa yksi merkittävistä koulukasvatuksen vaikuttajista ja pedagogisen rakkauden korostajista oli Martti Haavio. (Määttä 2005.) Määttä kiteyttää Haavion näkemyksen kahdesta opettajan työn velvoitteesta: ne ovat kiintymys lapsiin ja nuoriin sekä velvollisuudentunto elämänarvojen säilyttämiseen. Pedagogista rakkautta luonnehtii näkemys oppilaan emotionaalisuudesta, ja se saa sisältönsä yksittäisen lapsen ainutlaatuisesta olemuksesta. Määttä (2005) mukaan pedagoginen rakkaus on ominainen sellaiselle toiminnalle, johon sisältyy usko oppilaan kykyihin silloinkin, kun lapsi itse ei niitä näe. Pedagoginen rakkaus näkyy opettajan tunteina, moraalisenä asenteena ja tekoina.

Dialoginen lähestymistapa ja vuorovaikutustaitojen käyttö koulussa voivat törmätä vallitsevaan koulukulttuuriin. Vuorikosken ja Kiilakosken (2005) mukaan koulukulttuuri ja siihen juurtunut malli opettajan ja oppilaan suhteesta tuo rasitteita kommunikoinnille. Opetuksen tietopainotteisuus, opetussuunnitelmien vaatimukset, ryhmäkokojen suuruus ja kouluinstituution valtarakenteet vaikeuttavat dialogisen suhteen luomista opettajan ja oppilaiden välille ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin. Myöskään vuorovaikutukseen liittyvää tunnesuhdetta ei nykyisessä koulussa huomioida riittävästi (Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Rautiaisen (2008, 109–111) tutkimat aineenopettajaopiskelijat ilmaisivat toiveensa koulun yhteisöllisyydestä sosiaalisvuorovaikutteisena tilana, mutta halusivat samalla säilyttää koulun nykyisiä rakenteita ja opettajan aseman. Ovatko vuorovaikutteinen oppilaan kohtaaminen ja dialogisuus siis sitenkin vain utopiaa ja sanahelinää?

Dialogi opettajan ja oppilaan välillä ei ole helppoa, kuten ei ihmisten kesken yleensäkään. Molemmilla on esteitä ylitettävänä, mikä tekee dialogiin pyrkimisestä emansipatorista. Vastakkainasettelun purkaminen ja tasavertaisuus vaatii opettelua ja asian nostamista yhteiseen keskusteluun. Koulukulttuurin rajoitusten tiedostamisella opettaja raivaa tietä dialogisuudelle. Myös vuorovaikutustaitojen oppiminen on yksi käytännön keino, jolla dialogisuutta voidaan synnyttää. Se, että opettaja rohkaisee oppilaitaan ilmaisemaan omia tunteita ja ajatuksiaan ja myös itse niitä ilmaisee, on alkuna uudelle koululle. Emansipatoriseksi asia tulee siinä, että avoin vuorovaikutus alkaa muuttaa niin yksilöitä kuin kouluyhteisöä ja sen rakenteitakin. Tallettava, toisen ylä-

puolelle asettava kasvatusta alkaa väistyä, kun kouluyhteisön jäsenet uskaltavat antaa tilaa erilaisille ajatuksille. Sallimalla avoimen vuorovaikutuksen opettaja vapauttaa oppilaansa vastuullisiksi oman elämänsä subjekteiksi. Yksilön kannalta dialogi auttaa uskomaan omiin mahdollisuuksiin ja kykyihin, mikä tulevaisuudessa kannattelee yksilöä myös yhteiskunnassa toimivana jäsenenä.

Näen dialogisuuden tilana, joka vaatii vaivannäköä. Dialogista opetusta tutkineet ovat samoin painottaneet, että kyky dialogiin vaatii opettelua (Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Pitkäkestoisissa ihmissuhteissa, kuten perheessä tai opettajan työssä, erilaisuuden kanssa eläminen on usein ponnistelua. Uskon vakaasti, että puhuminen sekä itsen ja toisen kuunteleminen niin taitona kuin asenteenakin auttavat erilaisuuden ymmärtämistä ja tukevat yhteiselämää. Toisinaan dialoginen kohtaaminen ja yhteys vain syntyvät, kuin itsestään. Viime kädessä dialogi onkin mysteeri. Vaikka ymmärrykseni dialogisuudesta on vielä vajavaista ja sen rinnastaminen opettajan taitoon puhua ja kuunnella hapuilevaa, haluan kuitenkin omalta osaltani olla tekemässä jotakin konkreettista ideaalin toteuttamiseksi tässä ajassa. Pienet dialogiset teot ylläpitävät toivoa, jota jokainen lapsi ja nuori tarvitsee. Opettaja on toivon välikappale kohdatessaan oppilaansa.

Dialogisuus, jota olen edellä kuvannut, heijastaa omaa ihmiskäsitystäni ja arvojeni opettajana ja ihmisenä. Entä miten dialogisuus näyttäytyi vuorovaikutustaitojen koulutuksen kehittämisessä? Vastaan kysymykseen Burbulesin (1993, 8–16) esittämien opetuksellisen dialogin määrittelyn ja dialogin kolmen piirteen avulla. Burbules (1993, x–xii, 16) näkee dialogin pedagogisena, vuorovaikutteisena suhteena, joka keskustelun kautta suuntautuu opetukseen ja oppimiseen. Dialogi toimii tapana ilmaista ja luoda uutta ymmärrystä, tapana pohtia ja asettaa eettisiä tai poliittisia sääntöjä sekä tapana ohjata osallistujat vuorovaikutteiseen suhteeseen toistensa kanssa. Onnistunut dialogi rakentuu halulle olla yhteistyössä toisten kanssa, vaikka on todennäköistä, että eteen tulee erimielisyyksiä, epäonnistumisia ja väärinkäsityksiä (Burbules 1993, 19). Vuorovaikutustaito-kurssien oppitunneilla ja opetusharjoitteluun liittyvissä tapaamisissa pyrkimyksenä oli tutkia vuorovaikutussuhteita ja -tilanteita yhdessä harjoitellen ja keskustellen. Harjoitteiden ja oppimistehtävien avulla opiskelija syvensi itsetuntemustaan ja pohti rakentavaa tapaa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ryhmän toiminnan tukeminen oli myös yksi tärkeitä tavoitteita opintojaksoilla. Näillä käytännön teoilla pyrin antamaan dialogille mahdollisuuksia syntyä, häipyä ja syntyä taas uudelleen.

4.3 Vuorovaikutustaidot

Ihmisten välisistä kasvokkain tapahtuvista vuorovaikutustavoista käytetään tieteenalasta riippuen erilaisia nimityksiä. Kommunikaatioteoriassa ja sosiaalipsykologiassa (mm. Borman 1980; Hargie 2003) käytetään nimityksiä kommu-

nikaatiotaidot ja interpersonaaliset taidot, viestintätieteissä (mm. Gerlander & Kostiainen 2005; Miller ym. 1997, 7–8; Seppälä 1999, 75–76) puhutaan viestintätaidoista tai vuorovaikutustaidoista, psykologiassa nimityksiä ovat vuorovaikutustaidot (engl. *social interaction skills*) (Gordon 1974, 9), sosioemotionaaliset taidot (mm. Kokkonen 2005; Payton ym. 2000) ja tunneälyyn liittyvinä tunnetaidot (Goleman 1999). Tunneäly (mm. Boyatzis ym. 2000; Mayer & Salovey 1997) ja sille läheinen emotionaalinen pätevyys (Saarni 2000) kuvastavat niin ikään ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tarvittavia taitoja ja kykyjä.

Kasvatustieteissä opetustapahtuman perustavimpana käsitteenä pidetään interaktiota. Sen ydintä ovat kommunikaatio sekä vähintään kahden ihmisen yhteistoiminta ja dialoginen suhde. Interaktio on keskinäistoimintaa. (Kansanen 2004, 37–38.) Interaktio suomennetaan yleensä vuorovaikutukseksi, vuoron perään vaikuttamiseksi. Kansanen (2004, 38) kritisoi vaikutus-sanaa ja toteaa realistisesti: ”vaikutusyritys olisi huomattavasti osuvampi ilmaus.” Koska vuorovaikutus ja kasvatuksen ollessa kyseessä myös vaikutusyritykset ovat opetustapahtuman ydintoimintaa, on pedagogisessa sekä opettajien perus- ja täydennyskoulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa puhuttu vuorovaikutustaidoista (Jakku-Sihvonen 2005; Jokinen 2000; Luukkainen 2000; Niemi 1996, 36). Perusopetuksen (2004, 19) ja lukio-opetuksen (2003, 24, 206) opetussuunnitelman perusteissa esiintyvinä käsitteinä ovat niin ikään vuorovaikutustaidot sekä sosiaaliset taidot, yhteistyö- ja viestintätaidot.

Tutkimusalueeni käsitteellistäminen sekä moninaisten käsitteisisältöjen ja nimitysten haltuunotto on ollut osa tutkimusprosessiani. Eri tieteenalojen leikkauspisteessä olevien vuorovaikutusta koskevien taitojen nimeäminen on ollut ongelmallista. Olen päättänyt käyttämään opettajan monikasvoisista kommunikaatiotaidoista vuorovaikutustaidot-nimitystä (Klemola 2007) ja linkityn siten kasvatustieteelliseen opettaja- ja koulutustutkimukseen. Käsitevalinnalla haluan myös olla uskollinen Gordonin (1974, 2003) käyttämälle *social interaction skills*-käsitteelle (suom. vuorovaikutustaidot), koska Gordonin vuorovaikutusteoria on kehittämässäni koulutuksessa keskeisellä sijalla. Aiemmissa julkaisuissani käytin sosioemotionaalisten taitojen käsitettä (Klemola 2003; Klemola ym. 2004 ja Klemola & Heikinaro-Johansson 2006), jonka sittemmin suomensin tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi.

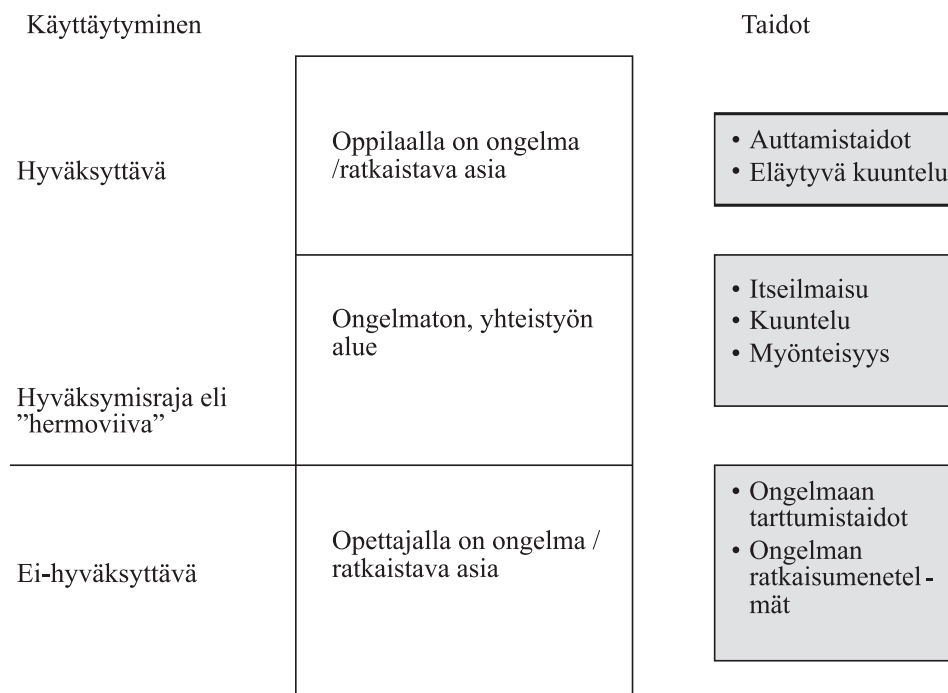
Vuorovaikutukseen ja tunne-elämään liittyvät taidot kietoutuvatkin yhteen ja ne voidaan käsitteellisesti eritellä toisistaan (Denham ym. 2003). Vuorovaikutuskoulutuksessa katsoin tarkoituksenmukaiseksi eritellä harjoitettavat taidot tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi. Tunnetaidoilla tarkoitetaan tässä työssä omien tunteiden tunnistamista, nimeämistä ja ilmaisua sekä tunteiden säätelyä. Jaottelu pohjautuu Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyn määrittelyyn. Vuorovaikutustaitojen erittely perustuu Gordonin (1974, 2006) vuorovaikutusteoriaan: vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan selkeää itseilmaisua minäviestein, kuuntelemista ja ongelmanratkaisutaitoja. Seuraavassa taulukossa määrittelen koulutuksessa opetetut tunne- ja vuorovaikutustaidot.

TAULUKKO 1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot (julkaistu aiemmin Klemola & Heikinaro-Johansson 2006, 28)

Tunne- ja vuorovaikutustaito	Määritelmä
Selkeä itseilmaisuus minäviestein	Taito ilmaista, mitä itse ajattelee, tuntee ja mitä pitää tärkeänä. Ongelmaan tarttuvassa minäviestissä pidättäytyään oppilaan syytelystä ja ilmaistaan puhujan oma tunne, oppilaan käytös ja siitä seuraavat vaikutukset. (Gordon 1974; Klemola ym. 2004.)
Kuunteleminen	Taito ilmentää kuuntelemista sanattomasti ilmein, elein ja asennoin sekä sanallisesti äännähdyksin ja pienin kehotuksin. Kuullun tarkistamisessa kuuntelija palauttaa viestin asiasisällön puhujalle sellaisena kuin on sen ymmärtänyt. Eläytyvässä kuuntelussa heijastetaan ääneen sanomalla puhujan viestin sisältämä tunne tai tarve, jonka puhuja hyväksyy tai hylkää (Gordon 1974; Klemola ym. 2004.)
Ongelmanratkaisutaidot	Molemmat voittavat -menetelmässä minäviestejä ja kuuntelua apuna käyttäen määritellään ristiriita ja osapuolten toiveet ja tarpeet asiassa sekä yhteisen ideoinnin avulla etsitään ratkaisu ongelmatilanteeseen. Arvoristiriidoissa sovelletaan muita ongelmanratkaisutaitoja. (Gordon 1974; Klemola 2003).
Tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja ilmaisuus	Taito erotella omia ja toisten ihmisten tunteita ja nimetä niitä. Tunteiden ilmaisuus on sanallista tai sanatonta oman kulttuurin mukaista tunnesanaston käyttöä. (Kokkonen 2005; Mayer & Salovey 1997; Saarni 2000.)
Tunteiden säätely	Taito säädellä tunnistettuja tunteita toiminnan tai ajatuksen avulla. Kyseessä on kaikkien tunteiden kokeminen, hyväksyminen ja ilmaiseminen siinä määrin, että sekä ihminen itse että hänen ympärillään olevat voivat hyvin. (Kokkonen 2005; Mayer & Salovey 1997; Saarni 2000)

Gordonin vuorovaikutusmalli (1974, 2003, 2006) ja hänen esittelemiensä vuorovaikutustaitojen valinta opintojaksolle perustui pitkäaikaiseen mallin tunnetukseeni ja taitojen ohjauskokemukseeni. Halusin saada kuvan siitä, miten tämä teoreettinen malli toimisi korkeakouluopintojen osana. Thomas Gordon, jota pidetään vuorovaikutustaitojen opetuksen pioneerina (Charles 1999, 144), kehitti vuorovaikutusta tukevia kursseja vanhemmille, nuorille, opettajille ja johtajille jo 1960-luvulta alkaen (Adams 1999, 10). Koulutusta toteutetaan nykyään maailmanlaajuisesti, mutta sitä on tutkittu niukasti. (<http://www.nuortenkeskus.fi>). Näyttääkin siltä, että Gordonin kurssien vastuulliset henkilöt ovat keskittyneet käytännön työhön ja ohjelmien kehittämiseen.

Gordon (1974, 2003, 2; 2006, 22) pitää opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatua ratkaisevana tekijänä opetus-oppimistapahtumassa. Hän toteaa, että opettajia ei vielä auta tieto vuorovaikutussuhteen tärkeydestä, vaan he tarvitsevat tietoa siitä, miten tuo suhde luodaan (Gordon 2006, 47). Sitä varten Gordon kehitti mallin, niin sanotun käyttäytymisen ikkunan, jossa vuorovaikutustaitojen käyttö liitetään erilaisiin kanssakäymisen tilanteisiin. Kuviossa ovat nähtävissä käyttäytymisen ikkuna ja erilaisissa tilanteissa käytettävät vuorovaikutustaidot.



KUVIO 2 Gordonin (2003, 24–40; 2006, 48–68) käyttäytymisen ikkuna ja tilanteissa tarvittavat vuorovaikutustaidot

Gordonin (2006, 49) mukaan opettaja näkee ikkunan läpi erilaista toisten ihmisten käyttäytymistä, johon hän suhtautuu joko hyväksyen tai hyväksymättä. Hyväksymisraja, jota olen itse alkanut kutsua hermoviivaksi, jakaa havaitun ihmisten käyttäytymisen näihin kahteen lohkoon ikkunassa. Hermoviivan paikka käyttäytymisen ikkunassa on liikkuva, ja siihen vaikuttavat opettajan oma olotila, toimiva toinen ihminen ja ympäristö, missä käyttäytyminen tapahtuu. Sama käyttäytyminen voi näistä tekijöistä johtuen olla opettajan kannalta hyväksyttävää tai ei. (Salminen & Staffans 1999, 6.) Esimerkiksi opettaja hyväksyy salibandyn pelaamisen salissa mutta ei luokkahuoneessa.

Kun opettaja ei voi hyväksyä oppilaan käyttäytymistä ja haluaa siihen muutosta, hänelle syntyy ongelma tai ratkaistava asia. Toisen ei-hyväksyttävään käyttäytymiseen puuttumisessa opettaja tarvitsee ongelmaan tarttumisen taitoja ja ongelmanratkaisumenetelmiä. (Gordon 2003, 142–146; Salminen & Staffans 1999, 7.) Joskus oppilas käyttäytyy tavalla, joka ei häiritse opettajan toimintaa mutta viestittää oppilaan pahaa oloa estäen hänen työskentelyään. Silloin oppilaalla on ongelma. Opettajan auttamistaidot ja erityisesti eläytyvä kuuntelu ovat keinoja, joilla toista ihmistä voi tukea hänen ongelman ratkaisemisessa. Kaikki muut käyttäytymistavat, jotka opettaja hyväksyy, sijoittuvat käyttäytymisen ikkunassa ongelmattomalle alueelle. Tätä yhteistyön aluetta voi edistää selkeän viestinnän perustaitojen, itseilmaisun ja kuuntelun taitojen, avulla. Myös myönteisten viestien lähettäminen tukee opetus- ja oppi-

mistapahtumaa. Tarkoitus on, että yhteistyön alue voisi laajeta mahdollisimman suureksi. (Gordon 2006, 91–94; Salminen & Staffans 1999, 64.)

Kokoavasti Gordonin vuorovaikutusmallista totean, että ikkuna toimii karttana erilaisten vuorovaikutustilanteiden tunnistamiseksi ja toimimiseksi tilanteen vaatimalla tavalla. Tilanne tuo näin tarpeen tietyn vuorovaikutustaidon käyttöön. Opettaja tunnistaa, mihin ikkunan ruutuun toisen käytös ja vuorovaikutustilanne sijoittuvat, valitsee tilanteessa auttavan taidon ja toimii. Gordonin ikkunan avulla opettaja kehittää tilannetajuaan. Vuorovaikutustaitojen käyttö tukee ihmissuhteiden laatua ja ristiriitatilanteiden käsittelyä kaikkia osapuolia kunnioittavalla tavalla (Salminen & Staffans 1999, 3). Gordonin mallia on kritisoitu (Charles 1999, 148) siitä, että opittavia taitoja on runsaasti. Gordon (1974/2003, 3) itse kuitenkin toteaa, että kyseessä ovat jokapäiväiset puhumiseen ja kuuntelemiseen liittyvät tarkennukset. Puhe voi hajottaa tai vahvistaa ihmissuhteita, toista voi kuulla ymmärtäen tai väärin käsittäen. Gordonin vuorovaikutusmalli pyrkii tukemaan rakentavaa puhumisen ja kuuntelemisen tapaa ihmissuhteissa.

Liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa Gordonin käyttäytymisen ikkuna taitoineen toimi opetuksen pohjana. Tunnetaidot liitettiin erilaisen käyttäytymisen tilanteisiin eli ikkunan ruutuihin. Opettajan vuorovaikutusvalmiuksissa ei kuitenkaan ole kyse yksin taitojen hallinnasta. Olennaista on se asenne, jolla opettaja kouluyhteisön vuorovaikutustilanteissa toimii. Vuorovaikutustaitojen käyttö vaatii rinnalleen toista ihmistä kunnioittavan asenteen (Rogers 1983; Saarni 2000). Vaikka opettajan ja oppilaan välinen suhde on asymmetrinen valtasuhde, opettaja ja oppilas ovat ihmisinä tasa-arvoisia ja samanarvoisia (Kansanen 2004, 40). Vuorovaikutustaitoja ja -asennetta opettaja tarvitsee suhteessaan sekä yksilöihin että ryhmiin.

4.4 Kokemuksellinen oppiminen

Vuorovaikutuskoulutuksen suunnittelua ja pedagogisia käytänteitäni ohjasivat näkemykseni siitä, mitä oppiminen on ja miten sitä voidaan parhaiten edistää. Pääasiallisesti oppimiskäsitykseni on sosiokonstruktivistinen, jossa keskeistä on yksilöllinen tiedon rakentaminen ja oppimisen sosiaalinen dynamiikka. Pidän oppimista oppijan aktiivisena ja luovana toimintana, jossa olennaista on ajattelu, aikaisemmat kokemukset ja merkitysten rakentaminen sekä osallistuminen yhteiseen tiedonrakentamiseen toisten kanssa. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on itseisarvoista ja luontainen oppimisen muoto. (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 111; Tynjälä 2002, 57–58). Näkemyksessä korostuu ihmisen toiminnan ja kielen merkitys oppimisessa (Tynjälä 2002, 25–26).

Vuorovaikutuskoulutusta kehittäessäni käytin apunani Väisäsen (2000) esittämiä oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteita, joista Niemi (1996, 39–41) käyttää nimitystä aktiivinen oppiminen. Väisänen (2000) pitää oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteita opettajankoulutukseen sopivaksi tausta-

filosofiaksi ja käytännön ohjenuoraksi oppimisen edistämässä. Oppimiskeskeisen pedagogiikan periaatteita, joita olen käsitellyt tarkemmin lisensiaatintutkimuksessani (Klemola 2003, 152–154), ovat: itseohjautuvuus, kumppanuus, kokemuksellinen oppiminen, kontekstuaalisuus, vuorovaikutuksellisuus, elinikäinen oppiminen ja oppimiskeskeinen arviointi.

Taitojen oppiminen on Salakarin (2007, 15, 71) mukaan kokemusperäistä. Oppija oppii tekemällä, jolloin hän on kokonaisvaltaisesti tilanteen keskellä. Tekeminen synnyttää kokemuksia, joita käsitellään. Vuorovaikutustaitojen opiskeluun halusin tästä syystä järjestää oppimistilanteita, joissa opiskelijat saivat oppimiseen tarvittavia tilannekohtaisia kokemuksia tekemällä ja toimimalla. Kuten Salakari (2007, 25) mainitsee, taitojen oppimisessa tarvitaan sekä kognitiivisia että harjoituksella saavutettavia taidon kiinnittämisen vaiheita. Siksi perinteinen luentoihin painottuva opetus olisi ollut vuorovaikutustaitojen opetuksessa riittämätöntä. Näin ollen rakensin oppitunnit soveltaen Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämallia. Mallin taustalla on merkittävän filosofin ja kasvatusteoreetikon John Deweyn (mm. 1966) tekemällä oppimisen painotukset. Myös Gordonin vuorovaikutusmallia käyttävissä koulutuksissa (<http://www.nuortenkeskus.fi>) sovelletaan kokemuksellisen oppimisen keinoja. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli on yksi suosituimpia aikuiskasvatuksen menetelmiä (Ojanen 2000, 112).

Kolbin (1984, 40–42) kehämallin vaiheet ovat omakohtainen kokemus, kriittinen pohdiskeleva havainnointi, ilmiön käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeileva toiminta. Opiskelijan oma kokemus, jolla tarkoitetaan Ojasen (2000, 102) mukaan elämykselle annettua merkitystä eli tulkintaa, luo perustan oppimiselle. Kokemuksesta syntyy ”tarttumapinta”, halu oppia uutta. Kokemuksen reflektio lisää opiskelijan tietoisuutta asiasta ja itsestä, mitä pidetään oppimisen kannalta erityisen merkittävänä. (Kolb 1984, 42; Ojanen 2000, 105.) Opittava asia pyritään liittämään myös aikaisempiin kokemuksiin. Käsitteellistämässä opiskelijan ymmärrys lisääntyy, kun hän ajattelun kautta luo käsitteitä ja uutta tietoa. Tämä tieto testataan aktiivisena kokeiluna, joka sisältää onnistumisia ja epäonnistumisia. Kokeilevasta toiminnasta saatuja kokemuksia taas reflektoidaan, ja niin kokemuksellinen oppiminen jatkuu. (Leppilampi & Piekkari 1998, 24–27; Väisänen 2000.)

Kokemuksen kautta tapahtuva oppiminen tuottaa Väisäsen (2000) mukaan persoonallista oppimista. Keskeinen piirre on kokonaisvaltaisuus, joten opiskelijan tunteita, arvoja, motiiveja ja elämäntilannetta on syytä huomioida. Kokonaisvaltaisen, konstruktivistisen oppimisen rinnalla katsoin tarkoituksenmukaiseksi hyödyntää osista kokonaisuudeksi rakentuvaa työskentelyä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelussa. Tällaista menettelyä on hyödynnetty ammattiin liittyvien taitojen opetuksessa yleisemminkin (Salakari 2007, 24). Opetukseni eteni yksittäisistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista vaativampiin taitojen yhdistämiseen, millä pyrin selkeyteen ja havainnollisuuteen. Tässä ratkaisussani on piirteitä behavioristisesta oppimiskäsityksestä, jossa opittava asia jaetaan komponentteihin ja opetus etenee vaihe vaiheelta (Tynjälä 2002, 30). Vuorovaikutustaitojen oppimisessa behavioristinen ajatus siitä, että on olemassa valmis tieto tai taito, joka oppijalle siirretään sellaisenaan, on kuitenkin mah-

doton. Ihmisten yksilöllinen kirjo tulee näkyväksi erityisesti vuorovaikutuksessa. Siksi oppimisen yksilöllistä ja sosiaalista tiedonrakentamista korostavat käsitteet tarjoavat toimivan perustan vuorovaikutusoppimiselle.

5 METODISET VALINNAT

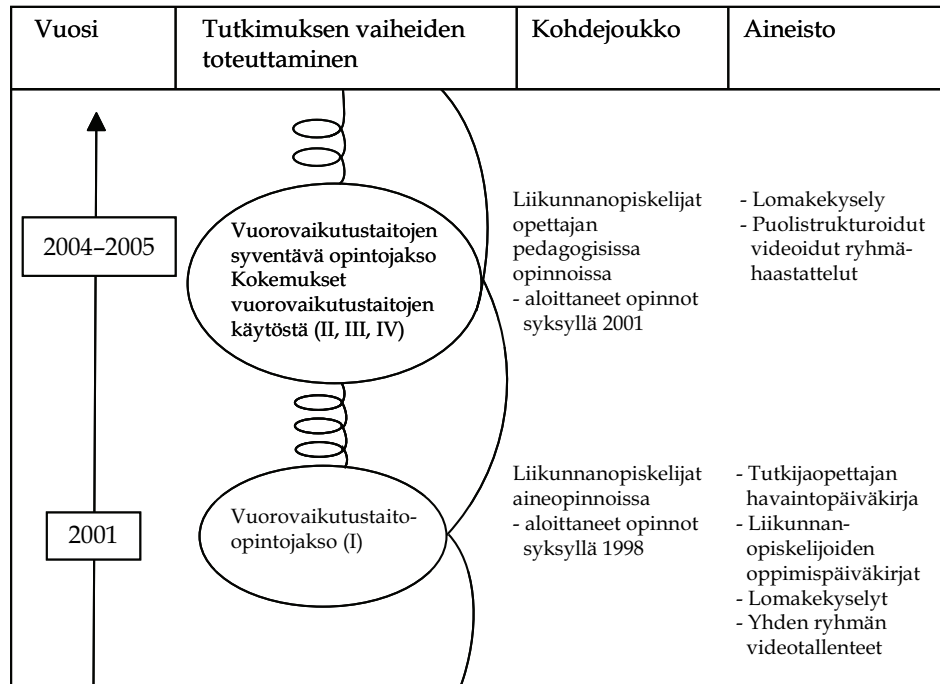
Tutkimukseni käsittelee vuorovaikutuskoulutuksen kehittämistä ja liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen oppimista. Olen pyrkinyt toisaalta saamaan mahdollisimman yksityiskohtaisen kuvan vuorovaikutusopetuksen keinoista korkeakoulupedagogiikassa, toisaalta olen halunnut ymmärtää yksilöllisiä oppimiskokemuksia. Työssäni on siten sekä kuvaileva että tulkitseva ote. Selvitän seuraavassa tutkimukseni kokonaisrakenteen ja määritän tutkimusotteeni. Hahmottelen myös yleiskuvan aineistoistani ja käyttämistäni aineiston analyysimenetelmistä.

Tutkimukseni käynnistyi lokakuussa 2000, jolloin aloin kehittää liikunnanopiskelijoille vuorovaikutustaitojen opintojaksoa liikuntatieteen laitoksessa (silloisessa liikuntakasvatuksen laitoksessa). Tässä tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa tukeuduin toimintatutkimuksen menetelmiin suunnitellessani, toteuttaessani ja arvioidessani vuorovaikutustaitojen opetusta. Tuolloisen opetussuunnitelman mukaisesti opintojaksolle osallistuvat liikunnanopiskelijat olivat kolmannen vuosikurssin opiskelijoita. Tämä prosessi, jossa opintojakson toteutus ajoittui vuoden 2001 helmikuusta toukokuuhun, oli tutkimukseni ensimmäinen sykli. Heikkinen, Rovio ja Kiilakoski (2006) ovat todenneet, että kehittämishanke johtaa usein uuteen kehittelyyn. Kriittinen liikunnanopettajakoulutuksen tarkastelu ja vuosittainen kurssien ohjaus toivat tarpeen entisestään vahventaa vuorovaikutuksen elementtejä koulutuksessa. Itseni lisäksi kriittiseen tarkasteluun osallistuivat liikunnan aineenopettajakoulutuksen integraatiomallista vastaavat opettajankouluttajat.

Tutkimushankkeeni eteni siten neljä vuotta myöhemmin toimintatutkimuksen toiseen sykliin, joka toteutettiin opettajan pedagogisissa opinnoissa ja opetusharjoittelussa. Tämän vaiheen opiskelijat olivat eri opiskelijoita kuin toimintatutkimuksen ensimmäiseen sykliin osallistuneet. Vaikka kehitin tämän vaiheen aikana vuorovaikutustaitoja syventävän kurssin, varsinainen tutkimusintressi oli saada tietoa, millaisia kokemuksia opiskelijoilla oli vuorovaikutustaitojen käytöstä liikuntatunneilla. Toisessa vaiheessa toimintatutkimus jäi taka-alalle ja tutkimusotteenani painottui tapaustutkimus. Tutkimuksessa etsin sekä entistä parempia keinoja vastata tarpeeseen kehittää opettajien vuorovaikutus-

valmiuksia että omia perusteitani toimia vuorovaikutustaitojen kouluttajana. Reflektiivinen toiminnan kehittäminen työssäni kohdistui vuorovaikutuskoulutukseen kokonaisuutena.

Kuvio 3 havainnollistaa tutkimukseni kokonaisrakenteen. Siinä näkyvät ajallisesti tutkimukseni kaksi vaihetta (sykkit), kohdejoukot ja kerätyt aineistot. Roomalaiset numerot viittaavat sykleistä raportoituhiin tutkimusartikkeleihin.



KUVIO 3 Tutkimuksen kokonaisrakenne: ajallinen eteneminen, tutkimuksen kaksi vaihetta, kohdejoukot ja kerätyt aineistot

Tutkimusmetodisesti työni paikantuu laadulliseen tapaus- ja toimintatutkimukseen (Heikkinen 2006; Kemmis & McTaggart 2000; Patton 2002, 218, 447–450). Tapaustutkimuksen peruslähtökohtana on tuottaa tietoa erityisistä ilmiöistä, prosesseista ja merkityksistä, jotka ovat paikkaan ja aikaan sidoksissa. Tapaustutkimuksen katsotaan soveltuvan hyvin opetusta koskevien kysymysten ratkaisemiseen juuri opetuksen prosessiluonteen vuoksi. (Peltola 2007; Stake 2000.) Toimintatutkimus perustuu aina johonkin tapaukseen ja on siten yksi tapaus-tutkimuksen muoto (Lehtonen 2007). Tapaus- ja toimintatutkimukseni asettuu Heikkisen, Huttusen, Niglaksen ja Tynjälän (2005) esittämällä kasvatustieteellistä tutkimusta kuvaavalla kartalla suuntauksiin, joissa on pragmatistisia piirteitä ongelmanratkaisusta ja reflektiosta sekä hermeneuttisia pyrkimyksiä ymmärtää merkityksiä ja tulkita niitä.

Toimintatutkimuksen perimmäinen tarkoitus on tuottaa käytännöllistä tietoa, josta ihmiset hyötyvät arkielämässään (Ladkin 2007). Tarkoitukseni oli selvittää ongelmaa ja kysymystä siitä, miten vuorovaikutustaitoja voitaisiin lii-

kunnanopettajakoulutuksessa opettaa. Toiminnan kehittämistä on tapana kuvata syklisyytenä, jossa suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektio ja uudelleen suunnittelu etenevät spiraalimaisesti (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006; Kemmis 1988, 42; Kemmis & McTaggart 2000, 595). Syklisyys toteutui työssäni kahdella tasolla. Ensiksi toiminnan kehittämisen suuret syklit koostuivat vuorovaikutustaito-opintojakson toteuttamisesta sekä opetusharjoitteluvuoden koulutuksesta ja opiskelijoiden kokemuksista. Toiseksi tutkimukseni ensimmäinen sykli jakautui pienempiin sykleihin, jotka muodostuivat kolmen eri ryhmän vuorovaikutustaito-opintojaksosta. Yhden ryhmän toiminta ja siitä tekemäni havainnot ja pohdinnat ohjasivat seuraavien ryhmien toimintaa. Tutkimus oli siten systemaattinen itsereflektiivinen prosessi, jonka avulla liikunnanopiskelijat ja minä tutkijaopettajana kehitimme toimintaa (Ladkin 2007).

Tulkinnallisuus ja hermeneuttinen lähestymistapa (Gadamer 2004; Niinistö 1981) tulivat työssäni tarpeellisiksi, kun halusin ymmärtää sekä omaa toimintaani että opiskelijoiden oppimiskokemuksia. Gadamerin (2004, 28; Niiniluoto 1983, 170) perusajatus hermeneutiikasta on, että tulkinta ja ymmärtäminen ovat dialogia, jossa tulkitsija pyrkii avoimuuteen aihetta ja siitä herääviä kysymyksiä kohtaan. Varsinaista totuuteen johtavaa tulkinnan metodologiaa ei Gadamerin mukaan ole. Hermeneuttisessa tutkimustraditiossa korostetaan tutkijan esiymmärryksen tärkeyttä (Gadamer 2004, 37; Niinistö 1981, 6, 18). Vaikka tutkija ei ehkä voi vapautua ennakkokäsityksistään, ne voivat tutkimusprosessin aikana muuttua (Moilanen & Räihä 2001) ja tulkitsijan itseymmärrys kasvaa (Niiniluoto 1983, 170).

Läpi tutkimukseni toimin tutkijaopettajan kaksoisroolissa (Kemmis & McTaggart 2000). Vuorovaikutustaitojen opintojaksoa kehittäessäni olin aktiivinen toimija ja kaksoisroolini korostui. Olin myös itse osa tutkimuskohdetta selkiyttäessäni vuorovaikutuskoulutuksen opettamiseen liittyviä tekijöitä. Erityisesti tutkimuksen toisessa vaiheessa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia. Tulkinnallisuus ei ole neutraalia, vaan siihen vaikuttavat olennaisesti tutkijan eksistenssi, hänen persoonansa ja elämäkokemuksensa (Niinistö 1981, 18). Tästä syystä olen työni alussa kuvannut omaa vuorovaikutustaitoihin liittyvää taustaani. Subjektiivinen elementti on keskeinen osa työtäni ja laadullista tutkimusta yleensäkin.

Tiedostan, että omat kokemukseni vuorovaikutustaitojen hyödyllisyydestä vaikuttavat tapaan, jolla esitän ne opiskelijoille. Opettaessani näitä taitoja välittyy siis jonkinasteisia suosituksia. Tästä voi syntyä yksinkertaistunut vaikutelma, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat hyviä, muunlaiset vuorovaikutustavat pahoja. Vuosien aikana olen kohdannut tämän kysymyksen kantapään kautta. Nuorena vuorovaikutuskouluttajana kävin kerran kiihkeän väittelyn erään kurssilaisen kanssa vuorovaikutustaitojen tarpeellisuudesta. Myöhemmin ymmärsin, että minun tehtäväni ei ole puolustaa tai kaupata näitä taitoja. Tehtäväni sen sijaan on opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja mahdollisimman selkeästi ja kirkkaasti, jotta kuulija voi itse pohtia suhtautumistaan niihin.

Tämän tiedostaminen on ollut osa itsetiedostuksen tehtävää, jota Moilanen (1999) kutsuu kriittiseksi hermeneutiikaksi tai kriittiseksi reflektioksi. Opettajakouluttajana tavoittelen otetta siihen, miksi opetan niin kuin opetan tai miksi

tunnen niin kuin tunnen. Kriittinen hermeneutiikka etsii subjektiivisia merkityksenantoja ja niiden yhteisöllisiä ehtoja. Vuorovaikutustaitoja harjoiteltaessa kutsun sekä itseni että opiskelijat tähän työhön, jossa pintaan voi nousta oman kasvuhistorian vaiheita ja erilaisia psyyken reagoititapoja. (Moilanen 1999.) Suhteessa vuorovaikutustaitoihin haluan tietoisesti antaa kursseilla tilaa keskustelemiseen, kysymiseen ja eri mieltä olemiseen. On kuitenkin myönnettävä, kuten Moilanen (1999) toteaa, että kasvatukseen kuuluu indoktrinoiva elementti: toivon opiskelijoiden omaksuvan joitakin arvoja, koska pidän niitä kannatettavina. Haluan tunnustaa tämän ja tuoda sen näkyville. Toivon kuitenkin opiskelijoiden ajattelevan itse ja olevan kriittisiä myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen suhteen.

Hermeneuttinen lähestymistapa oman itseymmärryksen lisäksi suuntautui tutkimuksessani liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksiin opetusharjoittelussa ja heidän vuorovaikutustaidoille antamiinsa merkityksiin. Ihmiselämä nähdään merkitysten kyllästäjänä. Osan merkityksistä yksilö tai yhteisö tiedostaa, osa on piileviä. (Moilanen & Räihä 2001.) Piilevien merkitysten paljastuminen hermeneuttisen analyysin avulla tekee inhimillisestä toiminnasta ymmärrettävän ja loogisen, antaa sille mielen. Tutkimus voi näin auttaa tietoisiksi tulemisessa, ja ymmärrys omasta ja yhteisön toiminnasta voi syvetä. (Karjalainen 1991, 45; Moilanen & Räihä 2001.) Tätä yksityistä ja yhteisöllistä ymmärrystä halusin työssäni tavoitella.

Tutkimusaineistojen käsittelyssä ja analyysissa hyödynsin kolmenlaisia menetelmiä saadakseni vastaukset tutkimustehtäviini. Ensiksi analysoin opintojaksoa koskevan aineiston sisällönanalyysin avulla. Sovelsin Eskolan (2001) vaiheittain etenevää analyysimallia. Lisäksi käytin tyyppittelyä (ks. Eskola & Suoranta 2000) opintojakson etenemisen kuvauksessa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa tutkiessani opiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksia tunneymmärryksen näkökulmasta hyödynsin kysely- ja haastatteluaineistoon niin ikään sisällönanalyyttistä menetelmää ja teemoittelua (Charmaz 2005; Patton 2002). Toisena analyysimenetelmänäni käytin narratiivien analyysia (Polkinghorne 1995), koska opiskelijoiden kertomukset kohtaamistaan vuorovaikutustilanteista olivat tarinanomaisia ja siten aineistona narratiivisia. Pohdin narratiivisen tutkimusotteen hyödyntämistä laajemminkin, mutta hylkäsin sen, koska epäilin analyysitavan antia tutkimustehtävieni ratkaisemiselle.

Kolmanneksi analyysimenetelmäkseeni valitsin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivän laadullisen sisällönanalyysimenetelmän (Denzin 1989; Moilanen & Räihä 2001). Käytin menetelmää opintojakson toteutuksen tarkastelussa ryhmän toimintaan liittyvien havaintojen analyysissa. Analyysimenetelmä mahdollisti pääsyn pintaan syvemmälle, ja siksi se oli käyttökelpoinen erityisesti tutkiessani opiskelijoiden oppimiskokemuksia opetusharjoitteluvuoden aikana. Hermeneuttinen tulkinta eteni kehämäisesti kysymysten esittämisen, merkityksenantojen ja omien käsitysten kriittisenä tarkasteluna (Denzin 1989; Niiniluoto 1983, 170).

Tutkimissani opiskelijoiden kokemuksissa kuvaukset ja tulkinnat perustuvat niihin kielellisiin esityksiin, joilla opiskelijat käyttäytymistään ja kokemuksiaan ilmaisivat. En tutki faktisia tapahtumia ja kokemuksia sellaisinaan

vaan opiskelijoiden ilmauksia, representaatioita, kokemuksistaan. Ilmaukset kertovat siitä, miten opiskelija on tulkinnut tapahtuman. On kuitenkin syytä olettaa, että ilmaukset kertovat todellisista tapahtumista ja ovat siten "totta". Tavoitan tapahtuman kertojan näkökulmasta ja näistä opiskelijoiden ilmauksista teen sitten omia representaatioitani. Tässä lähestyn semioottista sosiologiaa, metateoriaa todellisuuden ymmärrettävyydestä ja sen tuottamisen sosiaalisuudesta. Todellisuuden ymmärtäminen on merkityksen antamisen ja tulkintojen vuorovaikutusta, joka tuottaa sekä sosiaalisen todellisuuden kuvauksia että arvottaa todellisuutta. (Heikkinen ym. 2005; Sulkunen 1997, 17-18.) Sulkusen (1997, 18) mukaan sosiaalisen todellisuuden symboliset ilmenemismuodot ovat yksilön puhetta oletetulle vastaanottajalle. Todellisuuteen tarttuu näin jälkiä puhujien vuorovaikutuksesta, mikä määrittää näkökulmaa todellisuuteen. Tutkimuksessani, jossa työskentelin tiiviisti opiskelijoiden kanssa, loimme yhdessä vuorovaikutustaitojen oppimisen todellisuutta.

6 VAIHE I: VUOROVAIKUTUSTAITOJA KEHITTÄVÄN OPINTOJAKSON SUUNNITTELU, TOTEUTUS JA ARVIOINTI

Tutkimukseni ensimmäisen vaiheen tarkoituksena oli kehittää vuorovaikutustaitojen opintopaketti liikuntapedagogiikan aineopintoihin. Halusin selvittää, millaisin sisällöin ja opetusmenetelmin vuorovaikutustaitoja voi opettaa sekä minkälaisia ovat tutkijaopettajan ja opiskelijoiden opetus- ja oppimiskokemukset opintopaketista. Aineistolähtöisesti selvitin myös, millaisia ryhmän prosesseja vuorovaikutustaitokurssilla syntyy.

6.1 Kohdejoukko, aineisto ja aineiston analyysi

Keräsin tutkimusaineiston Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikuntakasvatuksen laitoksella 7.2.–10.5.2001. Kohdejoukkona olivat liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelevat kolmannen vuosikurssin opiskelijat (n = 33, naisia 22 ja miehiä 11), jotka olivat aloittaneet opintonsa vuonna 1998. He olivat itse ilmoittautuneet ja jakautuneet kolmeen ryhmään. Toimin itse tutkijaopettajana. Tutkittavan opintopaketin laajuus oli yksi opintoviikko. Opintopaketti sisälsi 15 oppituntia, jotka pidettiin kerran viikossa ja olivat kestoltaan 90 minuuttia.

Tutkimusaineisto koostui neljästä tekstimateriaalista ja yhdestä audiovisuaalisesta tallenteesta. Aineistot olivat seuraavat: oma tutkijaopettajan havaintopäiväkirjani, jonka laajuus oli 95 sivua kirjoitettuna rivivälillä 1,5; liikunnanopiskelijoiden oppimispäiväkirjat, joissa oli tekstiä 267 sivua rivivälillä 1,5 kirjoitettuna; opintopaketin alussa, keskivaiheessa ja lopussa kaikille opiskelijoille suunnatut lomakekyselyt sekä lisäksi videotallenteet yhden opiskelijaryhmän 14 oppitunnilta.

Oman havaintopäiväkirjani analysoinnissa hyödynsin kahdenlaista aineistonlukupapaa, joissa keskityin aineiston tarkasteluun sekä ryhmittäin että tunti-

ja vuorovaikutustaitokohtaisesti. Eskolan (2001) vaiheittain etenevä analyysimalli oli aineiston käsittelyn ja analyysin runkona. Lisäksi kokosin havaintopäiväkirjastani kolmen ryhmän kokemuksista yhden tyypillisen kertomuksen tapahtumien kulusta opintojaksolla ja hyödynsin näin tyypittelyä aineiston analyysimenetelmänä (ks. Eskola & Suoranta 1998, 175–186). Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista poimin opintojakson toteutumiseen liittyvät kommentit teemoittelun avulla. Teemat johdin tutkimustehtävistä, ja ne käsittelivät opintojakson sisältöä ja opetusmenetelmiä. Lisäksi oppimispäiväkirjoissa oli runsaasti mainintoja, jotka liittyivät ryhmässä toimimiseen. Näiden havaintojen analyysissä käytin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivää sisällönanalyysia (Moilanen & Rähä 2001).

Lomakekyselyitä käytin kolmella tavalla. Luokittelin alkukyselyn antamat tiedot opiskelijoiden toiveista ja tavoitteista ja käytin niitä opetuksen suunnittelussa. Opintojakson puolivälissä toteutettua välikyselyä käytin ainoastaan oppimisen ohjauksen välineenä ilman systemaattista luokittelua. Loppukyselyn avovastaukset sen sijaan luokittelin seuraavasti: opiskelijoiden toiveiden huomioiminen ja toteutuminen, opintojakson sisältö, opetusmenetelmät ja oppimateriaali, kurssin suoritus tapa, ajatukset ryhmästä ja sen kokoonpanosta, opettajan ja opiskelijoiden yhteistyö, opintojakson ajoittuminen opintoihin sekä kehittämisehdotukset vuorovaikutuskoulutukselle. Lisäksi tarkastelin sekä mies- että naisopiskelijoiden kurssikokemuksia määrällisesti laskemalla frekvenssit. Nämä järjestelyt antoivat kuvan siitä, millaisia käsityksiä opiskelijoilla oli kurssin sisällöstä ja toteutuksesta sekä yksilöllisesti että yhteisesti. Videotallenteita käytin vertailuaineistona tulkintojen tarkastelussa ilman systemaattista videoanalyysia.

6.2 Tulokset

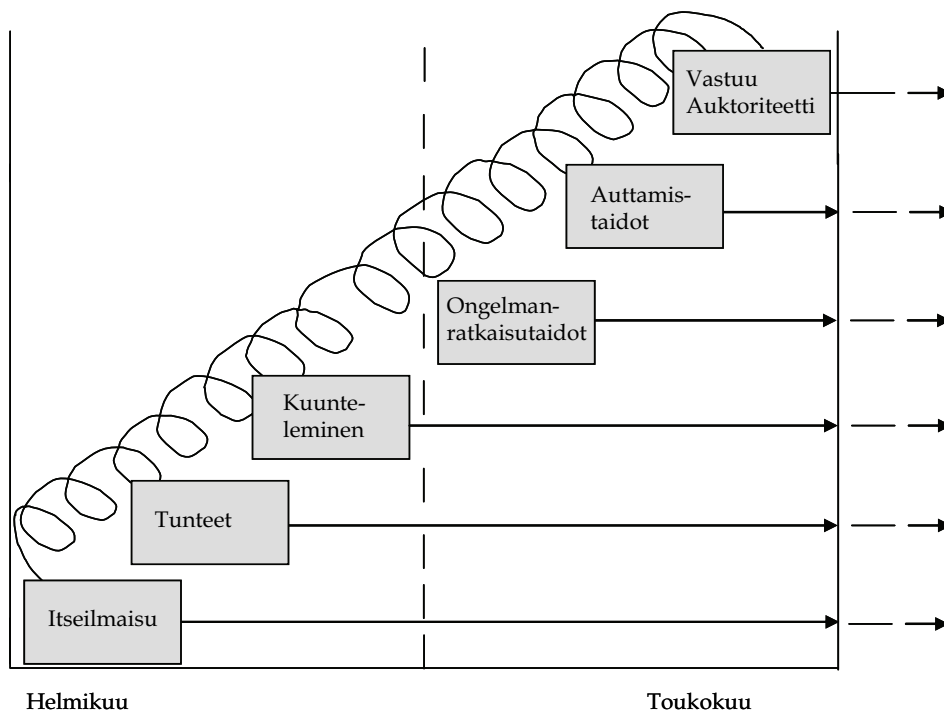
Tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulokset olen jaotellut ensimmäisen julkaisun artikkelini, Sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa (I), ja sitä täydentävien lisensiaatintutkimukseni (Klemola 2003) ryhmää koskevien tulosten mukaan. Artikkelia laajemmin olen selvittänyt opintojakson toteutusta lisensiaatintutkimuksessani.

6.2.1 Vuorovaikutustaitoja kehittävän opintojakso toteutus (I)

Tää oli mulle sitä, mitä tarvitsen ja mitä koen, että tarvitaan opettajuuteen kasvuun. (Sami, liikunnanopiskelija, 2001)

Vastatakseni tutkimustehtäviin millaisin sisällöin ja menetelmin vuorovaikutustaitoja voi liikunnanopettajakoulutuksessa opettaa sekä millaisia opetus- ja oppimiskokemuksia minulla ja opiskelijoilla opintojaksosta on, aloin suunnitella ja toteuttaa koulutusta. Toimintatutkimukseni ensimmäiseen sykliin kuuluneen opintojakson

tarkoituksena oli, että opiskelija pohtii ja kehittää omaa opettajuuttaan vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilassuhteen näkökulmista. Keskeistä oli saada työvälineitä koulun erilaisten ihmissuhde- ja kasvatuskysymysten kohtaamiseen ja rakentavaan ratkaisemiseen. Opiskeltaviksi tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi ja kurssin sisällöiksi valitsin seuraavat tunne- ja vuorovaikutustaidot: tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, ilmaisu ja säätely sekä selkeä itseilmaisuus minäviestein, kuunteleminen ja ongelmanratkaisutaidot. Suunnittelun aikana etsin taitojen välistä suhdetta ja siten punaista lankaa taitojen opettamiseksi. Gordonin vuorovaikutusmalliin tukeutuen rakensin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen etenemään kumulatiivisesti yksittäisistä taidoista vaativampiin taitojen yhdistämiseen. Opetuksen eteneminen käy ilmi kuviosta.



Kevätlukukausi 2001

KUVIO 4 Sisältöjen eteneminen opintojaksolla (julkaistu aiemmin Klemola ym. 2004, 53)

Kurssin alkuosassa opetus keskittyi yksittäisiin taitoihin alkaen itseilmaus- taidoista. Sen jälkeen opiskelijat perehtyivät tunnetaitoihin, minkä jälkeen he siirtyivät kuuntelemaan toista. Yksittäiset taidot olivat siten pääteemana yhden oppitunnin ajan. Kuitenkin nämä taidot olivat esillä ja niitä harjoiteltiin koko opintojakson ajan yhdistämällä niitä toisiinsa. Esimerkiksi voidakseen kuunnel-

la eläytyvästi opiskelija tarvitsi kuuntelukäyttäytymisen lisäksi ymmärrystä tunteista ja taitoa nimetä tunteita. Käyttäessään ongelmanratkaisutaitoja opiskelija tarvitsi itseilmaisun, kuuntelun ja ongelmaan tarttumisen taitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaidot etenivät näin hierarkkisesti. Kurssin päätyttyä taitojen harjoittamisen ja oppimisen oli tarkoitus jatkaa itsenäisesti.

Toteutin jokaisen oppitunnin vaihtelevin opetusmenetelmin. Tunnin rakenne muodostui useista teoria-, keskustelu-, harjoittelu- ja kokemusten käsitteily -jaksoista. Jaksojen järjestys ja painotus vaihtelivat eri kerroilla ja eri ryhmissä opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Tällaisella tunnin rakenteella noudatin käytännössä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehämallia. Tunnin aiheeseen suuntauduttiin erilaisilla harjoituksilla tai leikeillä. Suuntautuminen toimi ”lajinomaisena lämmittelyinä”, eli harjoitus johdatteli suoraan päivän teemaan. Teoriaosat olivat ajallisesti melko lyhyitä, enimmillään noin 15 minuutin mittaisia. Niihin liittyivät kiinteästi keskustelut, joita käytiin erilaisissa kokoonpanoissa. Opiskelijat jakautuivat ryhmiin tai pareiksi vaihtelevilla, leikinomaisilakin tavoilla.

Käytin opetuksessa teorian tiedon ja arjen kokemukset yhteen nivovia narratiiveja eli tarinoita. Tarinat olivat kokemuksiani taitojen käytöstä liikunnanopetuksessa vuosien varrelta. Usein konkretisoin opiskeltavaa taitoa demonstraation avulla yhdessä vapaaehtoisen opiskelijan kanssa. Opiskelijat myös harjoittelivat jokaista uutta taitoa saadakseen omakohtaisen kokemuksen siitä, miten taito sopi omaan käyttäytymiseen. Harjoituksen jälkeen kokemukset purettiin sekä pienryhmissä että koko ryhmän voimin. Päätin oppitunnit eri tavoin kokoavasti ja rohkaisin opiskelijoita käyttämään taitoa luokkahuoneen ulkopuolellakin.

Tulokset osoittivat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyvän opintojakson toimivaksi kokonaisuudeksi liikuntapedagogiikan aineopinnoissa. Opiskelijat pitivät kurssin sisältöä tärkeänä ja tarpeellisena osana liikunnanopettajakoulutusta ja oman opettajuuden kehittymistä. Taitojen etenemisjärjestys osoittautui mielekkääksi ja oppimista tukevaksi. Monipuoliset kokemuksellista oppimista painottavat opetusmenetelmät olivat paitsi hyödyllisiä myös ”meheviä ja kannustavia”, kuten eräs opiskelija ilmaisi. Opetusmenetelmistä opintojaksolla painottuivat opetuskeskustelut, tarinoiden käyttö, taitojen käytön demonstraatiot ja harjoittelu. Tulokset vahvistivat aiempien tutkimusten (mm. Kennedy 2000; Kuusela 2005; McNaughton ym. 2007; Rasku-Puttonen 1997) tuloksia siitä, että vuorovaikutustaitojen opetuksessa kokemuksellista oppimista painottavat menetelmät ovat toimivia.

Arvioitaessa opintojakson toteuttamistapaa näen saatujen kokemusten perusteella opintojakson yhdeksi vahvuudeksi sen, että teoria ja käytäntö linkittyivät vahvasti toisiinsa. Keskeinen kysymys opintojaksolla olikin: mitä tämä sitten on käytännössä? Opiskeltavat taidot liitettiin aitoihin koulun ja liikunnanopetuksen vuorovaikutustilanteisiin sekä omien kertomusteni että opiskelijoiden kokemusten avulla. Oppimateriaalin laatimisessa hyödynsin myös kollegoille opetuksessa sattuneita tilanteita. Taitojen käytön demonstraatiot linkittivät lisäksi teoriaa ja käytäntöä. Vuorovaikutustaidon havainnollistamisessa käytin demonstraatioita sekä suunnitellusti että spontaanisti opiskelijan kerto-

maan vuorovaikutustilanteeseen. Demonstraatiossa oli siten nähtävissä yksi mahdollinen vastaus opiskelijan kysymykseen. Tunnilla käsiteltävää tunne- tai vuorovaikutustaitoa myös harjoiteltiin aina, jotta teoria konkretisoitui. Opintojaksolla elävä elämä oli siten vahvasti mukana, mikä synnytti ilmapiiriä, jossa oli tilaa erilaisille tunteille, liikutuksesta naurunremahduksiin.

Vaikka harjoitukset ja tekemällä oppiminen olivat opiskelijoiden aineistojen mukaan yksi opintojakson vahvuuksista, näytti tilanteeseen orientoituminen tuottavan välillä vaikeuksia. Asettuminen esimerkiksi yläkouluikäisen rooliin harjoituksessa tuntui osasta opiskelijoita hankalalta. Tämä vaikeus näkyi myös siinä, että roolista luiskahdettiin pois keskustelemaan yleisellä tasolla, mikä vähensi omakohtaisen kokemuksen saamista taidon käytöstä. Jäin myös miettimään opiskelijoiden itsearviointin laatua ja sen kehittämismahdollisuuksia jatkossa.

6.2.2 Ryhmän turvallisuus vuorovaikutustaitoja opiskeltaessa

Aloin ajatella, että ilmapiiri ja ryhmän tunteminen on oppimisen perusedellytys.
(Henriikka, liikunnanopiskelija, 2001)

Vuorovaikutuskoulutuksen järjestämisen kannalta on tärkeää kiinnittää huomiota niihin ilmiöihin, joita ryhmä synnyttää. Opiskelu tapahtuu useimmiten erilaisissa ryhmissä, ja siksi opettajan pitää ymmärtää ryhmän dynamiikkaa. Vaikka itse olin liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutustaito-opintojaksoa aloittaessani melko kokenut vuorovaikutuskouluttaja, yllätyin silti, kuinka keskeisessä asemassa ryhmään liittyvät ilmiöt opintojaksolla olivat. Kaikissa aineistoissa oli runsaasti ryhmään, ryhmässä toimimiseen ja ilmapiiriin liittyviä lausumia. Siksi aloin etsiä vastausta kysymykseen, *millaisia ryhmän prosesseja vuorovaikutustaito-kurssilla syntyy*. Ryhmässä olemisen laadulla näytti olevan selvä merkitys niin opiskelijoille kuin itsellenikin opettajana.

Oppimispäiväkirjoissaan ja kyselyissä jokaisen ryhmän opiskelijat kirjoittivat ryhmään liittyviä havaintojaan ja ajatuksiaan. Erityisesti he kirjoittivat ryhmän säännöistä, jotka oli laadittu yhdessä ryhmän kanssa opintojakson toisella tunnilla, ja opiskelutovereihin tutustumisesta. Suurin osa (26/33) opiskelijoista käsitteli näitä kahta teemaa. Yhdessä luodut ryhmän säännöt käsittelivät pääasiassa ryhmän ilmapiiriä ja toivottavaa ryhmäläisten käyttäytymistä. Näitä olivat muun muassa seuraavat: kunnioitamme toistemme mielipiteitä, ei ole tyhmiä vastauksia, kannustamme toisiamme ja on vapaus sanoa tai olla sanomatta. Opiskelijoiden mukaan säännöt tukivat ryhmässä toimimista ja ehkäisivät ristiriitoja. Säännöt antoivat ryhmässä tilaa yksilöille. Eräs opiskelija, "Hetu", totesikin, että *täällä voi puhua itsenään eikä liikunnanopiskelijana. Tähän Henriikka lisäsi, että "voi sanoa: en pidä hiihdosta"* (tutkijaopettajan havaintopäiväkirja).

Opiskelijat korostivat toisiinsa tutustumisen tärkeyttä opintojaksolla. Kurssin alussa käytimme aikaa erilaisiin tutustumisharjoitteisiin, minkä opiskelijat kokivat myönteisenä. Koko opintojakson ajan työskenneltiin vaihtuvien parien tai pienryhmien, jolloin väkisinikin tutustui kaikkiin ryhmäläisiin. Opiskelijoiden mukaan tutustuminen rohkaisi osallistumaan ja lisäsi turvallisuutta

ryhmässä. Tutustumiseen liittyen aineistoissa mainittiin erikseen kaksi harjoitusta, joiden nähtiin lisäävän tutustumista, yhdistävän ryhmää ja tuovan iloa. Leikit olivat esittäytyminen kuvien avulla ja salainen ystävä -leikki, jonka ideana oli muutaman viikon aikana ilahduttaa arvottua ryhmäläistä pienin tavoin itseään paljastamatta.

Ryhmän sääntöjen luomista ja toisiin tutustumista opiskelijat pitivät merkittävinä tekijöinä kurssin onnistumiselle. Oppimispäiväkirjoissa toistui neljä seikkaa, joita säännöt ja tutustuminen saivat aikaan. Ensinnäkin luottamus ryhmän sisällä kasvoi. Toiseksi näillä toimenpiteillä ryhmästä tuli opiskelijoiden kuvausten mukaan toimiva ja tiivis. Kolmas esiin nostettu seuraus oli vapaus ja rentous ryhmän ilmapiirissä, ja neljänneksi sääntöjen ja tutustumisen nähtiin edistävän oppimista.

Myös omassa havaintopäiväkirjassani oli paljon mainintoja ryhmästä. Olin kirjannut havaintojani opiskelijoiden osallistumisesta keskusteluun ja keskustelijoiden määrän lisääntymisestä kurssin kuluessa. Opiskelijat myös alkoivat puhua purkukeskusteluissa suoraan toisilleen, eikä minua opettajana useinkaan tarvittu keskustelua synnyttämään. Havaitsin, että opiskelijat kertoivat kurssin edetessä kokemuksiaan sukulaislapsista, valmennettavista, valmentajista ja tyttö- tai poikaystävistään sekä kokemuksiaan vuorovaikutustaitojen käytöstä. Myös erilaisia tunteita alkoi näkyä tunneilla. Kurssilla sekä naurettiin että itkettiin; myös loukkaantumisen tunteille oli tilaa ryhmän sisäisessä työskentelyssä. Monesti tunnin päätyttyä ryhmä tai osa opiskelijoista jäi luokkatilaan jutustelemaan tai pohtimaan tunnin aiheita kanssani. Ajattelin viipymisen liittyneen ryhmän hyvään ilmapiiriin.

Näitä aineistohavaintoja tulkitessani päädyin siihen, että ryhmää käsittelevät lausumat puhuivat turvallisuudesta ja sen tarpeesta ryhmässä. Ryhmän turvallisuuden merkitystä ymmärtää paremmin, jos asiaa tarkastellaan sosiaalipsykologisesta näkökulmasta ja työyhteisöjen kehittämismallien avulla. Sosiaalipsykologian klassikkona tunnetun Lewinin (1951, 45; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1999, 26) mukaan ryhmää on tarkasteltava sekä yksilön että ryhmän kannalta ja niissä tapahtuvien prosessien kautta. Hänen kenttäteoriaansa mukaan yksilön kunkinhetkinen elämäntila ja ryhmän dynaamiset kentät ovat aina suhteessa toisiinsa. Yksilöiden ryhmään tuomat elämäntilat vaikuttavat koko ryhmän toimintaan. Kyse on ryhmädynamiikasta. Ryhmä on dynaaminen ja jatkuvasti muuttuva kokonaisuus, jossa sekä yksilön että ryhmän prosessiin on kiinnitettävä huomiota. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29–32; Lewin 1951, 62–63.)

Yksilön prosessissa ryhmän toimintaan osallistuja etsii itselleen turvaa ja tilaa, ennen kuin hän voi tuoda ryhmän käyttöön omaa persoonallista luovuuttaan (Ojanen & Keski-Luopa 1995). Turvan etsintä etenee vaiheittain, mikä näkyi aineistossa selvästi. Esimerkiksi keskusteluihin osallistujien määrä lisääntyi kurssin kuluessa. Myös itse opettajana kävin läpi ryhmään asettumisen vaihetta opintojakson alussa. Williamsin (2002, 133) mukaan ryhmän alkuvaihe on opettajalle haastava, koska hän itsekin ”hyppää tuntemattomaan” vieraiden ihmisten edessä ja on samalla vastuussa ryhmän virittymisestä ja ryhmäytymisestä. Asikaisen (1995) mukaan henkilökohtaisen elämän mukaan tuominen edistää vuorovaikutusta ryhmässä. Tätä tukivat sekä opiskelijoiden kertomukset omis-

ta taidon käyttökokemuksistaan että omat koulu - ja kotielämätarinani. Kun yksilö kokee voivansa ilmaista mielipiteitään ja tunteitaan, vahvistuu myös ryhmän turvallisuus (Pöytäniemi 2000). Yksilön prosessi tuli esiin myös siinä, että opiskelijat kokivat tulleen huomatuiksi yksilöinä opintojaksolla. Yksilön huomioonottamisella on siis merkitystä myös turvallisuuden tunteelle ryhmässä.

Yksilöiden lisäksi myös ryhmät elivät opintojakson aikana omia kehitysvaiheitaan. Ryhmän prosessissa turvallisuuden kehittyminen voidaan liittää teoriaan ryhmän kehitysvaiheista. Niemistö (1999, 160-167) esittelee Tuckmaniin tukeutuen ryhmän vaiheiksi muotoutumis-, kuohunta-, normien luomis-, toiminta- ja lopetusvaiheet. Turvallisuuden kehittyminen ja ryhmäytyminen saivat vuorovaikutustaitojen opintojaksolla kussakin ryhmässä omat piirteensä. Vaikka ryhmät eivät seuranneet kehitysvaiheita kategorisesti, havaitsin vaiheiden piirteitä jokaisen ryhmän työskentelyssä. Opettajana minulle tärkeä oppimiskokemus ryhmän prosessista oli ajan antaminen ryhmäytymiselle. Ymmärsin, että kukin ryhmä tarvitsee oman aikansa pystyäkseen toimimaan turvallisesti. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa ollaan persoonaa lähellä olevien kysymysten äärellä. Siksi turvallisuudesta huolehtiminen on yksi ohjaajan perustehtävistä. Turvallisuutta on hyvä rakentaa ryhmän koko toimintajakson ajan, koska yksilöiden jatkuva elämäntilojen muutos synnyttää ryhmään toistuvia erilaisia jännitteitä. Ryhmän kehitysvaiheiden tuntemus helpottaa ohjaajan työtä. Minulla ne ehkäisivät huolestumista ja itseni syyllistämistä, jos ryhmä ei kyennytkään aina työskentelemään tasapainoisesti.

Turvallisuuden tarve on ihmisillä Maslow'n (1970, 35-51) tarvehierarkian mukaan toisena fysiologisten perustarpeiden jälkeen. Ihmisen perustarpeena on säilyttää pelosta vapaa turvallinen elämä ilman suuria muutoksia. Hierarkiassa kolmantena, ja niin sanotuista ylemmistä tarpeista ensimmäisenä, esiintyy tarve yhteenkuuluvuuteen, joka ilmenee haluna liittyä toisiin, olla hyväksytty sekä saada ja antaa rakkautta. Hierarkian mukaan perustarpeet on tyydytettävä, ennen kuin voi edetä seuraaville tasoille, joita ovat kunnioituksen tarve, kognitiiviset, esteettiset ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Maslow'n mukaan ihminen etsii aina turvallisuutta. Tarvehierarkiaa opetustapahtumaan soveltaen totean: jotta voi oppia, on ensin tunnettava turvallisuutta ja liittymistä toisiin. Siksi vuorovaikutustaitoja opiskeltaessa ohjaajan on syytä huomata yksilöitä ryhmässä, käyttää tietoisesti ryhmää yhdistäviä harjoitteita ja ottaa vastuuta ryhmän ilmapiiristä.

7 VAIHE II: TAPAUSTUTKIMUS LIIKUNNAN- OPISKELIJOIDEN VUOROVAIKUTUS- KOKEMUKSISTA OPETUSHARJOITTELUSSA

Tutkimuksen toisen vaiheen tutkimustehtävinä oli selvittää, millaisia haasteellisia vuorovaikutustilanteita opiskelijat kohtaavat opetusharjoittelun aikana ja miten he käyttävät opiskelemaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikuntatunneillaan kouluissa. Halusin myös tarkastella, millaista tunneymmärrystä opiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksissa esiintyy. Näihin tutkimustehtäviin vastaavat artikkelit ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa” ja ”Emotional aspects of teachers’ pedagogical content knowledge – enhancing emotional understanding in PETE”. Aineistoja lukiessani huomioni kiinnittyi opiskelijoiden tapaan puhua vuorovaikutustilanteista ja -taitojen oppimisesta. Näin ollen tutkimustehtäväksi muotoutui myös selvittää, miksi opiskelijat puhuvat vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja käytöstä vastakohtaisuuksien avulla eli dikotomisesti. Artikkelit ”Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä” antaa yhden mahdollisen vastauksen tähän kysymykseen.

7.1 Kohdejoukko, aineisto ja aineiston analyysi

Kohdejoukkona olivat vuonna 2001 opintonsa aloittaneet liikuntapedagogiikan pääaineopiskelijat (n = 17, 8 naista ja 9 miestä). He olivat opiskelleet tunne- ja vuorovaikutustaitoja johdollani aineopinnoissaan ja suorittivat opettajan pedagogisia opintoja neljäntenä tai viidentenä opintovuotenaan lukuvuonna 2004–2005 Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Työskentelin opiskelijaryhmän kanssa lukuvuoden ajan heidän liikunnan pedagogiikan lehtorinaan

ja ohjasin pedagogisiin opintoihin kuuluvan vuorovaikutustaitoja syventävän kurssin sekä opetusharjoittelun yhteydessä harjoitustuntien ryhmäkuuntelut. Aineisto koostui avoimia kysymyksiä sisältäneistä kyselylomakkeista ja kahdeksasta videoidusta puolistrukturoidusta ryhmähaastattelusta.

Kyselylomakevastaukset keräsin syyslukukaudella. Kysymykset käsittelivät seuraavia aiheita: opiskelijoiden ajatukset tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä ajatusten mahdollinen muutos aineopinnoissa suoritetun kurssin jälkeen, koetut vuorovaikutustilanteet ensimmäisellä harjoittelujaksolla ja niiden kuvailu, vuorovaikutustaitojen merkitys koulun ihmissuhteissa sekä opiskelijan toiveet vuorovaikutuskoulutukselle. Teemahaastattelut tein lukuvuoden päätteeksi huhtikuussa 2005 kahden-neljän opiskelijan ryhmissä, joissa oli sekä kohdejoukon opiskelijoita että muita opettajan pedagogisia opintoja suorittavia liikunnanopiskelijoita. Haastattelun teemat olivat seuraavat: harjoitteluvuoden aikana koulussa kohdatut myönteiset ja kielteiset vuorovaikutustilanteet ja niiden kuvailu, tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö ja oman oppimisen kuvaus, vuorovaikutustaitojen merkitys opiskelijalle sekä vuorovaikutuskoulutus opinnoissa. Haastattelujen kesto oli 1 tunti 35 minuuttia – 2 tuntia. Sanatarkasti litteroitiin kaksi haastattelua, ja lopuista kirjasin ylös tarkat muistiinpanot. Videoaineistoa katselin ja kuuntelin useita kertoja aineiston käsittelyn ja analyysin aikana varmistaakseni opiskelijoiden lausumia.

Aineistoa analysoidessani luokittelin kyselylomakevastaukset kahteen luokkaan: kokemukset ensimmäisen harjoitteluvuoron vuorovaikutustilanteista sekä ajatukset vuorovaikutustaitojen käytöstä. Videoiduista ryhmähaastatteluista poimin kohdejoukkoon kuuluvien opiskelijoiden vastaukset kirjaamalla muistiinpanot ja litteroimalla opiskelijoiden kertomia esimerkkitapauksia. Koskin opiskelijoiden vastaukset haastattelu-teemojen alle. Tekstiaineiston käsittelyssä ja analysoinnissa sovelsin sisällönanalyysia (Eskola 2001; Charmaz 2005; Patton 2002). Tutkimustehtävät ohjasivat saadun kirjallisen aineiston järjestämistä. Esimerkiksi tutkiessani opiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksia tunneymmärryksen näkökulmasta analyysiyksikkönä toimi sana tai ilmaus, jossa esiintyi oppilaan tai opiskelijan tunteita. Käytin myös narratiivien analyysia (Polkinghorne 1995) tyypittelemällä opiskelijoiden kertomuksia.

Opiskelijoiden puhetapaa selvittäessäni käytin ryhmähaastatteluista kahta haastattelua, joissa oli yhteensä seitsemän liikunnanopiskelijaa, neljä naista ja kolme miestä. Kyseisten ryhmien valintaan vaikutti se, että näissä ryhmissä oli eniten kohderyhmän opiskelijoita (4/4 ja 3/4), mikä auttoi oppimisen jatkuvuuden tutkimista. Toisesta haastattelusta oli jäänyt minulle jo haastatteluhetkellä hedelmällinen kuva, jolloin Eskolan (2001, 148) sanoin ”katsotaan ensin antoisimmaksi arvioitu vastaus”. Litteroitua tekstiä oli yhteensä 65 sivua rivivälillä 1,5 kirjoitettuna.

Kahden ryhmähaastattelun tekstiaineiston käsittelin kolmessa vaiheessa. Ensiksi kiinnitin huomioni opiskelijoiden puhetapaan ja etsin tekstistä vastausta kysymykseen, miten opiskelijat puhuvat. Analyysiyksiköksi muotoutui vastakohtainen puhetapa, joten seuraavaksi ryhmittelin teemoiksi aihealueet, joissa analyysiyksikkö esiintyi. Kolmanneksi tutkin puhettavan taakse kätkeytyviä merkityksiä, sanomaa, jonka puhujat haluavat vastaanottajan ymmärtävän.

Analyysissä käytin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivää sisällönanalyysia (Denzin 1989; Moilanen & Riihinen 2001). Analyysi eteni Denzinin (1989) vaiheiden mukaisesti kysymysten muotoilulla aineistosta, kokonaisuuden rakentamisena teemoista ja tulkinnan liittämisenä opiskelijoiden elämäntilanteeseen. Lisäksi etsin yleistyksiä ja lopuksi kommentoin tulkintaa teoreettisesti.

7.2 Tulokset

Liikunnanopiskelijoiden opetusharjoitteluvuonna kohtaamia vuorovaikutustilanteita ja heidän kokemuksiaan vuorovaikutustaitojen käytöstä kuvaan seuraavaksi kolmen tutkimusartikkelini pohjalta. Toimintatutkimukseni toisen syklin tulosten esittely etenee opiskelijoiden kokemusten kuvailusta kohti hermeneuttista kokemusten tulkintaa.

7.2.1 Kokemuksia vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnan opetusharjoittelussa (II)

Sen, joka todella kuuntelee, pitää olla hetkessä mukana. (Tommi, liikunnanopiskelija 2001)

Vuorovaikutustaito-opintojakson toteuttamisen jälkeen aloin kiinnostua siitä, seuraako vuorovaikutustaitojen teoreettisesta opiskelusta jotakin näkyvää todellisten liikuntatuntien vuorovaikutukseen. Tutkimustehtäväksi tulikin selvittää, *millaisia haasteellisia vuorovaikutustilanteita opiskelijat kohtaavat opetusharjoittelun aikana ja miten he käyttävät opiskelemissään tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikuntatunneillaan.* Vaikka mielenkiinto tutkimuksen toisessa vaiheessa oli opiskelijoiden kokemuksissa vuorovaikutustilanteista, kehitin myös vuorovaikutustaitoja syventävän opintojakson osaksi opettajan pedagogisia opintoja.

Opintojaksolla, joka oli 10 tunnin mittainen, opiskelijat kertasivat ja syvensivät vuorovaikutustaitojaan. Oppituntien teemoina olivat Gordonin vuorovaikutusmallin kertaus ja sovellukset liikuntatunneille, ryhmäilmiöt, vanhempien kohtaaminen ja koulukiusaaminen. Opetusmenetelmät olivat myös tällä opintojaksolla toiminnallisia ja perustuivat kokemukselliseen oppimiseen. Syyslukukaudella toteutetun opintojakson lisäksi vuorovaikutuksen osaamisaluetta pyrin kehittämään oppituntien seuraamisen eli ryhmäkuuntelujen ja ryhmäkeskustelujen avulla. Ryhmäkuunteluissa opiskelija piti harjoittelukoulussaan liikunnan harjoitustunnin. Tuntia havainnoi johdollani 4–6 hengen opiskelijaryhmä. Havainnointitehtävät liittyivät vuorovaikutustaitojen käyttöön, josta opiskelijaryhmä antoi harjoittelijalle palautetta ja josta keskusteltiin. Lukuvuoden aikana jokainen opiskelija kävi seuraamassa kaksi tällaista ryhmäkuuntelutuntia muiden seurantatuntiensä lisäksi. Lukuvuoden päätteeksi keväällä järjestin vuorovaikutuskysymyksiin keskittyneet ryhmäkeskustelut. Keskustelut toimivat sekä tutkimusaineiston keruumenetelmänä että tarjosivat opiskelijalle

mahdollisuuden koota ajatuksia koetuista koulujen vuorovaikutustapahtumista. Olennaista oli antaa ja saada kollegatukea ongelmallisina koettuihin tilanteisiin. Keskustelut olivat myös keino kerrata vuorovaikutustaitoja.

Aineistossa esiintyneet opiskelijoiden opetusharjoittelussa kohtaamat haasteelliset vuorovaikutustilanteet olivat aktiivisesti tuntityöskentelyä häiritsevä oppilaan käytös (24 kertomusta), passiivisesti tuntityöskentelyä häiritsevä oppilaan käytös (10 kertomusta) sekä oppilaan henkilökohtaiset syyt (6 kertomusta). Oppilaiden käyttäytyminen oli aktiivisesti tuntityöskentelyä häiritsevää silloin, kun oppilaat hälisivät, myöhästelivät, poistuivat ilmoittamatta tunnilta, jättivät noudattamatta sääntöjä tai muuten suuntasivat toimintansa muuhun kuin annettuihin tehtäviin. Ongelmallisiksi tilanteet teki niiden yhtäkkisyys, jolloin opettajaharjoittelijalta olisi vaadittu välitöntä reagointia. Niissä hetkissä opiskelijat tunsivat olevansa keinottomia. Tilanteiden haasteellisuutta lisäsi opettajaharjoittelijan omien tunteiden kuohahtaminen. Oppilaiden passiivisesti tuntityöskentelyä häiritsevä käytös oli sitä, että oppilas saattoi vetäytyä syrjään, kieltäytyä tekemästä tai muuten olla tekemättä mitään. Oppilaan tekemättömyys esti tavalla tai toisella opettajaharjoittelijaa etenemästä opetuksessaan. Kolmas kohdattu vuorovaikutustilanne liittyi oppilaaseen henkilökohtaisesti ja ilmeni erilaisina tunnetiloina, kuten pelkona, epävarmuutena tai suruna. Oppilas ei toiminnallaan varsinaisesti häirinnyt tuntityöskentelyä. Hän ilmaisi joko suoraan tai epäsuorasti, että jokin asia vaivasi, mikä heijastui hänen osallistumisensa tunnilla.

Merkillepantavaa aineistossa oli, että kielteinen ja myönteinen vuorovaikutuskokemus kietoutuivat yhteen. Puolella opiskelijoista (neljällä mies- ja neljällä naisopiskelijalla) kielteinen vuorovaikutustilanne oppilaiden kanssa muuttui myönteiseksi silloin, kun opiskelija käytti jotakin vuorovaikutustaitoa. Suurin osa opiskelijoista (n = 14/17) ilmoitti käyttäneensä opiskelemaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja. He todensivat tapahtuneen kertomalla tilanteen, jossa taitoja käyttivät.

Opiskelijat käyttivät minäviestiä puuttuessaan oppilaiden aktiivisesti tuntia häiritsevään toimintaan. Esimerkiksi 8.-luokkalaisten poikien uintitunnilla, jossa pojat olivat toimineet uimahallin sääntöjen vastaisesti, liikunnanopiskelija oli ottanut asian puheeksi minäviestillä: *Ja selitin, miten mua oli hävettänyt meidän puolesta* (Ryhmähaastattelu, Aki). Oman tunteen ilmaisemisen lisäksi osa opiskelijoista oli käyttänyt ongelmaan tarttuvaa minäviestiä: *‘Kun sä pomputat sitä palloa, mulla menee omat puheet sekasin ja kukaan ei kuule mitä mä sanon.’ Jotenkin tällä tavalla. On toiminut monesti* (Ryhmähaastattelu, Aleks). Minäviestin lähettäminen sai aikaan muutoksen oppilaiden ei-hyväksyttävässä käytöksessä ja ongelmallinen tilanne kääntyi minäviestin avulla myönteiseksi kokemukseksi. *Yhtäkkiä negatiivinen toiminta loppu! Se positiivinen kokemus tulee siitä, kun saa sen kontaktin. Et se oppilas kattoo silmiin ja näkee että se vähän niinku tajus sen jutun* (Ryhmähaastattelu, Aleks).

Eniten opiskelijat olivat tunneillaan käyttäneet kuuntelun taitoja opetusharjoittelun aikana. He kuuntelivat oppilasta sekä neutraaleissa ongelmattomissa tilanteissa että hankalissa hetkissä. Opiskelijat käyttivät kuuntelun taitoja sekä luonnostaan että tietoisesti. Vaikka viisi opiskelijaa totesi kuuntelun olevan

itselleen luontainen vahvuus, olivat opiskelijat mielestään oppineet kuuntelun taitoja vuoden aikana. Eläytyvän kuuntelun he kokivat haastavaksi taidoksi. Vaikka toisen tunteen ääneen sanominen kuulosti monesta opiskelijasta kömpelöltä, käyttivät he silti taitoa. Opiskelijat painottivat, että eläytyvän kuuntelun tietoinen ja aktiivinen harjoittelu oli tärkeää erityisesti opettaja-oppilassuhteen kannalta. He huomasivat myös, että oppilaan tunteen ääneen sanominen ja sen hyväksyminen sai aikaan muutoksen sekä oppilaan tunteissa että toimintaan osallistumisessa. Ongelmanratkaisutaidoista molemmat voittaa -menetelmää pyrki opetuksessaan käyttämään neljä opiskelijaa. Esimerkiksi tilanteessa, jossa kukaan oppilaista ei halunnut toimia maalivahtina, kuunteleminen ja ongelman ratkaisemisen ideointi yhdessä oppilaiden kanssa toi kaikkia tyydyttävän ratkaisun ja peli pääsi alkamaan.

Opiskelijoista kolme sanoi, etteivät he olleet käyttäneet vuorovaikutustaitoja harjoitteluvuoden aikana. He ilmaisivat näin sanoessaan, että oppilaiden kohtaaminen oli tapahtunut lähinnä vaiston varassa. Tosin kyselyssä yksi opiskelijoista kertoi käyttäneensä ongelmaan tarttuvaa minäviestiä, mutta totesi kuitenkin keväällä, että taidot eivät olleet olleet aktiivisesti mielessä. Toinen opiskelija kertoi pohtineensa taitoja jälkeinpäin. Esimerkiksi minäviestin käyttö ei kuitenkaan ollut tuntunut tunnilla kovin luontevalta. Kolmas opiskelija sanoi huomanneensa, ettei olekaan niin hyvä vuorovaikutuksessa kuin luuli. Näyttikin siltä, että vuorovaikutustaitojen käyttöön liittyi vahvasti asian tiedostaminen.

Tiedostamisen opiskelijat nostivatkin esiin keskeisenä vuorovaikutustaitojen käyttöön vaikuttavana tekijänä. He sanoivat tulleen tietoisiksi vuorovaikutuksesta ilmiönä ja pohtivat omaa tapaansa olla kontaktissa oppilaiden kanssa. Opiskelijat kertoivat tiedostaneensa, miten taitoja voisi käyttää liikuntatunneilla. Toisinaan tietoisuus heräsi vasta tunnin jälkeen, ja taitojen käyttö tunnin aikana jäi näin toteutumatta. Aineisto kuitenkin osoitti, että myös tuntien aikana opiskelijat pystyivät tietoisesti ottamaan tarvittavan taidon käyttöönsä. Tietoisuus vuorovaikutuksen keskeisyydestä opettajan työssä sai aikaan sen, että kaksi miesopiskelijaa halusi asettaa vuorovaikutustaitojen käytön tavoitteeseen harjoitteluvuotenaan. He kirjasivat jakso- ja tuntisuunnitelmiinsa konkreetteja tavoitteita eri taitojen käytölle. Tietoisuus tunne- ja vuorovaikutustaidoista pani sekä pohdiskelemaan omaa vuorovaikutustapaa että tuki taitojen käyttöönottoa liikuntatunneilla. Opiskelijat painottivat yksimielisesti, että vuorovaikutustaitojen harjoittelun tulisi olla jatkuvaa ja sitä pitäisi olla opinnoissa enemmän.

7.2.2 Tunneyemmärrys näkökulmana liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksiin opetusharjoittelussa (III)

Omien tunteiden tiedostaminen ja niiden julkituominen on tärkeää. Se on minuuden oivaltamista ja toteuttamista. (Hanna, liikunnanopiskelija, 2001)

Kansainvälisessä kasvatustieteellisessä ja liikuntapedagogisessa tutkimuskirjallisuudessa tunteiden huomioimisesta osana opettajan tietoperustaa on 2000-

luvulla virinnyt vilkas keskustelu. Tutkijat (Hargreaves 2000; McCaughtry 2004; McCaughtry & Rovegno 2003; Owens & Ennis 2005; Sutton & Wheatley 2003) ovat korostaneet tunteiden ymmärtämistä ja ymmärtämisen merkitystä korkeatasoiselle opetukselle ja oppimiselle. Tunneymmärryksen teoria ja aineistoista havaitsemani tunteisiin liittyvät opiskelijoiden kertomukset innoittivat minua tutkimaan tarkemmin, *millaista tunneymmärrystä opiskelijoiden vuorovaikutuskokemuksissa esiintyi*.

Tunteiden ymmärtäminen tarkoittaa Denzinin (1984, 137) mukaan henkilöiden välistä prosessia, jossa ihminen asettuu toisen asemaan ja hänen tunnekokemukseensa. Se on subjektiivista tulkintaa toisen tunnekokemuksesta. Tunteen jakaminen on toisen ihmisen ymmärtämisen ydin. Hargreaves (2000) määrittää tunneymmärryksen opetusympäristössä opettajan kyvyksi lukea tai määrittää oppilaidensa tunnetiloja juuri kyseisessä hetkessä. Virheellinen tunteiden määrittäminen johtaa myös oppimista koskeviin virheellisiin tulkintoihin, mikä uhkaa oppimistavoitteiden saavuttamista.

Sellaisten tutkimusten mukaan, jotka selvittivät tunneymmärrystä opetus-tapahtumassa, opettajaharjoittelijat eivät huomanneet oppilaidensa tunteita keskittyessään enemmän itseensä opettajina (Tsangiridou 2006), ja he syyttivät oppilaita liikuntaharjoitteiden toimimattomuudesta (McCaughtry & Rovegno 2003). Hargreavesin (2000) aineistossa aineenopettajat kokivat oppilaiden tunteet häiriötekijöinä oppimiselle ja työrauhalle ja pyrkivät hallitsemaan niitä. Toisaalta kun opettaja McCaughtryn (2004) tutkimuksessa keskusteli ja kuunteli oppilaita, hänen tunneymmärryksensä lisääntyi ja hän sovitti opetustaan sen mukaan. Näyttääkin siltä, että jos oppilaiden tunteet jätetään huomiotta, ne aiheuttavat ongelmia opettajalle, opetukselle ja oppimiselle.

Opiskelijoiden tunneymmärrys ilmeni lomakekyselyvastauksissa ja ryhmähaastatteluissa kahdella tavalla. Ensiksi opiskelijat reagoivat oppilaidensa tunteisiin havaitsemalla, nimeämällä ja kuuntelemalla niitä. Osa opiskelijoista myös muutti pedagogista toimintaansa havaitun tunteen perusteella. Toiseksi tunneymmärrystä esiintyi siinä, että opiskelijat kertomansa mukaan ilmaisivat omia tunteitaan oppilailleen.

Reagointi oppilaan tunnetiloihin näkyi aineistossa siten, että liikunnanopiskelijat nimesivät erilaisia tunnetiloja, joita he arvelivat oppilaidensa tunteen. Nimetyt tunteet olivat pelko, jännitys, hermostuneisuus, ärtymys, huoli, yksinäisyys, vaivautuneisuus, kyllästymisen, erimielisyys ja levottomuus. Niin sanottuja myönteisiä tunteita, kuten iloa ja innostusta, esiintyi vähemmän. Opiskelijat kertoivat niin ikään kuunnelleensa oppilaansa tunnetta - *sillon varmaan huoli miten voi olla [mukana]*, eli he käyttivät eläytyvää kuuntelua oppitunneillaan. Kuuntelun seurauksena oppilas, jota annettu tehtävä arvelutti, osallistui opiskelijalle itselleen yllätyksenä tuntiin tavallista aktiivisemmin. Oppilaan tunnetilan kuunteleminen auttoi opiskelijaa katsomaan tilannetta oppilaan näkökulmasta. Osa opiskelijoista muutti opetustaan havaittuaan oppilaiden tunteita. He helpottivat tehtävää, lisäsivät pelin tai leikin, muuttivat ohjeitaan tai ottivat käyttöön keskusteluja oppilaiden kanssa. Näin liikuntataidon oppiminen tai työskentely tunnilla saivat tukea.

Oman tunteen ilmaiseminen oppilaille oli aineistossa toinen tunneymmärryksen muoto. Liikunnanopiskelijat kertoivat tulleen tietoisiksi tunteistaan ja kertoneensa niistä oppilailleen esimerkiksi seuraavasti: *Mä vähän säikähdin* [kun oppilas poistui salista ilmoittamatta] tai *Mulla menee hermot*. Opiskelijat mainitsivat haastatteluaineistossa oman tunteen ilmaisemisen etuja. Kun harjoittelija ilmaisi oppilaiden käytöksen herättämän oman tunnetilansa, oppilaat lopettivat opetusta häiritsevän toimintansa. Tunteen ilmaiseminen auttoi opiskelijaa palaamaan opetettavaan asiaan ja keskittymään paremmin opetukseensa. Osa opiskelijoista korosti tunneilmaisun kasvatuksellista puolta ja opettajan oloa mallina: *Oppilas oppii, että on ok sanoa, miltä musta tuntuu* (Lauri, ryhmähaastattelu).

Tunneymmärryksen soveltaminen käytäntöön ei näistä myönteisistä kokemuksista huolimatta ollut opiskelijoille helppoa. Vaikka opiskelija havaitsi oppilaan tunteita, hän ei tiennyt miten toimia tilanteessa, koska etukäteen varautuminen oli mahdotonta. Oppilaiden tunteet myös vaihtuivat nopeasti. Usein ymmärrys nuoren mahdollisesta tunnetilasta tuli opiskelijoiden kertoman mukaan vasta jälkikäteen. Harjoittelijan huomio keskittyi myös oppitunnin järjestämiseen liittyviin tehtäviin, jolloin oppilaan tunne jäi taka-alalle. Toisinaan taas opiskelijan oma tunnekuuhu, jonka oppilaiden käyttäytyminen herätti, oli niin suuri, että hänen työskentelynsä tunnilla vaikeutui.

Opiskelijoiden kertomusten pohjalta voi esittää, että liikuntatunneilla esiintyi tunneymmärrystä. Opiskelijoiden kokemusten mukaan niin oppilaan kuin harjoittelijan oman tunteen huomioiminen vähensi oppilaiden häiriökäyttäytymistä ja auttoi tehtävän suorittamisessa. Tunneymmärrys on tärkeää, ei vain opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen vaan myös aineenopettamisen kannalta. Opettajan pedagogisen sisältötiedon (Schulman 1986, 1987) olennainen osa on tehdä opittava aines oppilaalle ymmärrettävään muotoon. Tässä kommunikoinnissa tunteen huomioon ottamisella näyttäisi olevan merkittävä rooli. Eläytyvän kuuntelun avulla opettajan on mahdollista poistaa emotionaalisia oppimisen esteitä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot linkittyvät siten opettajan perustehtävään eli opettamiseen ja ennen kaikkea oppilaan oppimiseen. Tulokset ovat myönteisiä verrattuna aiempiin tutkimuksiin, joissa oppilaiden tunteet nähtiin enemmänkin opetusta häiritsevänä elementteinä. Näyttäisi siltä, että opiskelijoiden opiskelemat tunne- ja vuorovaikutustaidot tukivat tunneymmärryksen syntymistä.

7.2.3 Jännitteistä pohdintaa opettajuudesta (IV)

Aitous on olemista tunteissaan rehellinen, itselleen ja muille. (Sami, liikunnanopiskelija, 2001)

Käsitellessäni kahta liikunnanopiskelijoiden ryhmähaastattelua huomioni kiinnittyi opiskelijoiden puhetapaan. Liikunnanopiskelijat kuvasivat kokemuksiaan opetusharjoittelussa ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta vastakohtaisuuksien avulla. Tällainen dikotominen puhetapa oli kuultavissa kaikkien seitsemän opiskelijan puheessa. Se, että opiskelijat puhuvat vuorovaikutustilanteista ja -

taidoista tietyllä tavalla, on seurausta jostakin. Pysin antamaan tuolle puheta-
valle yhden mahdollisen selityksen.

Opiskelijoiden vastakohtaiset ilmaukset käsittelivät seuraavia teemoja:
opettajan puhekäyttäytyminen, opettajaihanteet, oppituntityöskentely sekä
vuorovaikutustaitojen oppiminen ja käyttö. Opiskelijoiden puheen dikotomiat
on koottu teemoittain taulukkoon 2.

TAULUKKO 2 Liikunnanopiskelijoiden puheessa esiintyvät dikotomiat (julkaistu ai-
emmin Klemola 2007, 436)

Teema	Dikotomia
Opettajan puhekäyttäytyminen	Komentaa, huutaa – kuunnella, keskustella
Opettajaihanteet	Etäinen – läheinen Tiukka – inhimillinen Ronskit kasvatukseen – vuorovaikutustaidot
Oppituntityöskentely	Liikkumisen korostus – vuorovaikutuksen korostus
Vuorovaikutustaitojen käyttö ja oppiminen	Luonnollisuus – taitojen tietoinen käyttö Vastustus – asiaan uskomisen Naisten juttuja – äijäily Motoriset taidot – henkiset taidot Yhden kuunteleminen – 30 oppilaan kuunteleminen Tulevat omat oppilaat – opetusharjoittelussa opetet- tavat oppilaat

Opettajan puhekäyttäytymistä kuvasivat kaikki opiskelijat käyttämällä dikoto-
miaa komentaa, huutaa – kuunnella, keskustella. Opiskelijoiden mielestä koulu-
tuksessa opiskeltujen vuorovaikutustaitojen avulla pitäisi päästä pitemmälle
kuin huutamalla ja syyttelemällä. Opiskelijat tiedostivat tilanteita, joissa kuun-
telun taidoista olisi apua, mutta itse tilanteessa *siihen menee täydellä sydämellä – –
ja jotenkin pois teiltä* (Reetta). Opiskelijat kertoivat, miten voisi esimerkiksi
eläytyvän kuuntelun avulla selviytyä tilanteesta, jossa he kuitenkin todellisuu-
dessa komentavat.

*Tai joku tämmönen siivoomishomma. Ja sitten joku riehuu siellä. Ja sitten mä
sanon että 'hei mee mukaan siivoamaan'. Niin sit se avautuu, joku oppilas siitä,
että 'Eihän tuokaan tee tuolla mitään!' Sit mä sanoin että 'Niin et susta tun-
tuu et me ei tehdä täällä yhtä paljon hommia, tai toi tekee vähemmän kun sinä.'
Niin harvoin oon käyttänyt, vaan mä sanon että 'Älä selitä!' (Aleksi).*

Opettajaihanteiden teemaan liittyi dikotomisia ilmaisuja, jotka koskivat opetta-
jan suhtautumista oppilaaseen ja opettajan auktoriteettia. Dikotomiat olivat
etäinen – läheinen, tiukka – inhimillinen ja ronskit kasvatukseen – vuorovai-
kutustaidot. Liikunnanopiskelijat puhuivat halustaan saada kontakti oppilaisiin,
eivätkä he tahtoneet jäädä etäisiksi opettajiksi. Ristiriitaisia ajatuksia herätti
myös opettajan auktoriteetti. Vastakkain asettuivat lähestyttävyyden ja ankara
tiukkuus. Joonan sanoin *et mua uskaltais lähestyä, et mä en olis niin semmonen jyrk-
kä auktoriteetti*. Opiskelijat puhuivat läheisyydestä ja inhimillisyydestä opettajan

keskeisinä ominaisuuksina. Jyrkkään auktoriteettiin he liittivät pakottamisen ja pelon ilmapiiriin tunneilla. Kuitenkin opiskelijoista oli tarpeellista olla tiukka, jotta työskentely tunneilla sujuisi. Auktoriteettiin liittyi kysymys kunnioituksesta. Vastakkain asettuivat ronskinpuoleiset kasvatukseen ja vuorovaikutustaitojen käyttö. Jo valmistuneiden opettajaystävien kommentit ja omat epäonnistumiset sijaisena panivat epäilemään kuuntelun ja itseilmaisun taitoja – olisi ehkä sittenkin parempi *nostaa joku vaikka rinnuksista seinille, että sillä se kunnioitus tulis nopeiten* (Aleksi).

Oppituntityöskentelyyn kohdistuvat opiskelijoiden dikotomiat käsittelivät ajan jakautumista tunneilla. Vastakohtaisiksi toiminnoiksi opiskelijat asettivat oppilaiden aktiivisen liikuttamisen ja vuorovaikutuksen. He kokivat tunnilla painetta maksimoida liikkumisen määrän, jolta vuorovaikutukseen antautuminen oppilaiden kanssa veisi aikaa. Vuorovaikutustaitojen käyttöön ja oppimiseen liittyvä yksi dikotomia oli ristiriita luonnollisuuden ja tietoisien taitojen käytön välillä. Opiskelijat korostivat aitona ja omana persoonana toimimista. Siksi oman puhutavan muuttaminen minäviesteiksi tai kuuntelutaitojen soveltaminen tuntuivat aluksi keinotekoisilta. Luonnollisuuden rinnalla esiintyi kuitenkin näkemys harjoittelun välttämättömyydestä: kaikki opiskelijat ilmaisivat halunsa oppia vuorovaikutustaitoja. Opiskelija siis halusi olla rento ja aito, mutta samalla halu tietoisesti kehittää omia taitoja jäykisti vuorovaikutuskäyttämistä. Vuorovaikutusta tukevien taitojen oppiminen oli osalla opiskelijoista edennyt vastustelun ja taitoihin uskomisen välisenä taisteluna, joka oli yksi dikotomioista. Pohdintaan liittyi myös kysymys miehille tai naisille sopivasta käyttäytymisestä.

Opiskelijat vertasivat vuorovaikutustaitojen oppimista motoristen taitojen oppimiseen. Erilaisuus ja vastakkaisuus ilmenivät siinä, että motoristen taitojen harjoittelu ei seuraa henkisten taitojen tavoin opiskelijaa. Pallo jää saliin, mutta itsensä kanssa kulkee koko ajan. Oppilaita koskeva dikotomia liittyi heidän määräänsä. Yhtä vielä kuunteli, mutta suuri oppilasmäärä vaikeutti vuorovaikutustaitojen käyttöä. Oppilaisiin liittyi myös dikotomia tulevat omat oppilaat – opetusharjoittelussa opetettavat oppilaat. Opetusharjoittelussa vuorovaikutustilanteisiin ja yksittäisten oppilaiden asioihin tuli puututtua vähemmän kuin jos kyseessä olisivat omassa työssä kohdatut tilanteet.

Mainittujen dikotomioiden lisäksi yhden opiskelijan puheessa esiintyi muista poikkeavia vastakkainasetteluja, korostuneina omaa ja toisten vuorovaikutustaitoisuutta koskevat ilmaukset. Opiskelija asetti vastakkain ”me viisaat opiskelijat ja normi-ihmiset” ja kertoi opettavansa ja neuvovansa toisia. Yhteistä opiskelijan dikotomioille oli, että käsitellessään vuorovaikutustilanteita hän ikään kuin asettui muiden ihmisten yläpuolelle: *näki vielä, että sillä ei oo keinoja* (Liisa). Tällaisia ilmauksia esiintyi 12 kertaa haastattelun aikana. Vaikutti siltä, että tämä vastakkainasettelu oli opiskelijalle tiedostamatonta. Opiskelijan dikotomiat esiintyivät siten piiloisina.

Pyrkiessäni ymmärtämään liikunnanopiskelijoiden puhutavan logiikkaa päädyin seuraavaan tulkintaan: dikotominen puhetapa heijastaa jännitteistä kuvaa opettajuudesta. Jännite syntyy kahdenlaisen vuorovaikutusmallin välille, joita kuvaan sanoilla ”vanha” ja ”uusi” vuorovaikutusmalli. Vanha vuorovaiku-

tusmalli näkyi aineistossa tiukkuutena, huutamisena, etäisyytenä oppilaista ja toisaalta auktoriteettina, jota ei vastusteta. Uutta vuorovaikutusmallia aineistossa kuvaavat käsitykset läheisyydestä, oppilaan yksilöllisestä hyväksymisestä ja keskustelemisesta. Opiskelijat löysivät itsestään näitä molempia tapoja toimia oppilaidensa kanssa. Vanha ja uusi vuorovaikutusmalli eivät sinänsä ole arvolutuneita siten, että ne määritettäisiin hyväksi ja huonoiksi tai oikeiksi ja vääriksi. Kummallakin on oma tilannekohtainen järkevyytensä kyseisessä hetkessä.

Mistä jännitteisyys ja dikotomisuus sitten kumpuavat? Nähdäkseni jännitteen synnytti vuorovaikutuskoulutus. Koulutus toi näkyviksi erilaiset tavat olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, ja siitä syntyi jännite. Vuorovaikutusopinnot alkoivat siten ravistella kulttuurisesti annettua opettajakuvaa ja purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. Karjalaisen (1991, 91-99) mukaan opettajan ammattitaidon myyttejä ovat yksityisyys, synnynnäisyys ja sanominen. Kun vuorovaikutuskoulutuksessa keskustellaan vastaan tulleista vuorovaikutustilanteista, yksityisyyden myytti murtuu jaettaessa hankalia koulukokemuksia. Opetusharjoittelun aikana opiskelija myös havaitsee, että hän ei luonnostaan osaa ratkaista koulun moninaisia vuorovaikutustilanteita. Hän tarvitsee taitoja, joita pitää harjoitella. Syntyy ristiriita luonnollisuuden ja tietoisien harjoittelun välille. Opiskelija haluaisi osata - onhan hän valmistumassa opettajaksi, joksi "synnyttään".

Vanhaan vuorovaikutusmalliin kuului käsitys siitä, että opettaja tietää ja sanoo. Kun opettaja alkaa käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitoja, hän sanomisen sijaan avaa tilaa keskustelulle. Vuorovaikutukseen antautuminen muuttaa toimintakulttuuria opettajan ja oppilaan välillä. Uusi vuorovaikutustapa muuttaa siten myös turva-asetelmia, ja siksi taitojen käyttö voi olla hankalaa. Sanominen taas varmistaa, että langat ovat opettajan käsissä. Tyhjään tilaan verrattuna se on turvallista. Jos pelottaa, on parasta turvautua vanhaan: palata myytiin suojiin, sanomiseen.

Dikotominen puhe ja epävarmuus juontuivat myyttien murtumisesta, mikä oli vastaus tutkimusongelmaan. Opiskelija etsii moraalisesti kestäväää tapaa olla vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa tässä ajassa ja nykykoulussa. Myyttinen opettajakuva tuo turvaa, mutta on toisaalta riittämätön opiskelijoiden pyrkimyksessä päästä lähelle oppilaitaan. Opiskelijoiden yksimielinen halu oppia tunne- ja vuorovaikutustaitoja voi ilmentää mahdollisuutta rakentaa omanlaista opettajuutta ja siten vapautua annetuista opettajamalleista. Opiskelija kiikkuu vanhan turvallisen ja uuden tuntemattoman välisellä kynnyksellä, ja siksi hänen puheensa on jännitteistä.

8 POHDINTA

Seuraavassa kiteytän tutkimukseni keskeiset tulokset ja selitän niitä kokoavasti. Tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta, eettisyyttä ja rajoituksia sekä asetan jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksestani syntyneet pedagogiset suositukset olen koonnut omaksi alaluvukseen. Lopuksi teen temaattisen synteessin tutkimusprosessistani.

8.1 Vuorovaikutuskoulutuksen mahdollisuuksia opettajankoulutuksessa

Tutkimukseni tarkoitus oli kehittää vuorovaikutustaitojen opetusta liikunnan aineenopettajakoulutuksessa ja selvittää opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutustaitojen käytöstä ja oppimisesta. Tutkimus osoitti liikuntapedagogiikan aineopinnoissa toteutetun vuorovaikutustaitoja kehittävän opintojakson toimivaksi kokonaisuudeksi. Opintojakson sisältöjen kumulatiivinen eteneminen, Gordonin käyttäytymisen ikkuna viitekehystenä ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttö osoittautuivat tarkoituksenmukaisiksi ja hyödyllisiksi. Opetusmenetelmistä opintojaksolla painottuivat keskustelut, taitojen käytön demonstraatiot ja harjoittelu sekä tarinoiden käyttö. Ryhmän turvallisuus osoittautui merkittäväksi opintojakson onnistumiseen vaikuttaneeksi tekijäksi. Erityisesti ryhmän yhdessä sopimat toiminnan säännöt ja tutustumista edistäneet harjoitteet edistivät opiskelijoiden mielestä opintojaksolla yksilön ja ryhmän toimintaa ja oppimista.

Kokemukset vuorovaikutustaitoja kehittävstä opintojaksosta olivat sangen myönteiset. Mistä tämä johtui? Miksi tunne- ja vuorovaikutustaidot koskettivat opiskelijoita? Aiemmissa aikuisten vuorovaikutuskoulutusta selvittäneissä tutkimuksissa (McNaughton ym. 2008; Rasku-Puttonen 1997; Schofield, Green & Greed 2008; Smith & Montello 1992) on havaittu samaa myönteisyyttä. Koulutus on näyttänyt antavan vastauksia osallistujien kysymyksiin. Ihmisillä on paljon kokemuksia erilaisista vuorovaikutteisista tilanteista, jotka ovat sujuneet

sekä hyvin että huonosti. Erityisesti tilanteet, jotka eivät ole luonnistuneet, herättävät tarpeen toimia toisin. Vuorovaikutustaitojen tarve nousee siten omista kokemuksista. Nämä omat kokemukset antavat pohjan mielekkäälle oppimiselle, mikäli ne huomioidaan opetuksessa. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehä loi hyvät edellytykset oppijalle uuden tiedon ja taidon liittämiseen todelliseen kokemukseen ja toisin toimimisen harjoiteluun. Opintojakson saama hyvä vastaanotto kertoo myös siitä, että vuorovaikutuskoulutukselle on opettajankoulutuksessa selkeä tilaus ja tarve.

Vuorovaikutustaito-opintojakson toteutuksessa ilmeni kuitenkin joitakin ongelmia. Ensinnäkin sisältöä kurssilla oli sangen runsaasti. Vaikka pääpaino oli tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa, käsitelimme myös vastuuseen ja opettajan auktoriteettiin liittyviä kysymyksiä. Myös 30 tuntia lähiopetusta teki kurssista sikäli pitkän, että opiskelijoilla saattoi olla vaikeuksia sekä erillisten taitojen muistamisessa että kokonaisuuden hahmottamisessa. Tätä ongelmaa pyrin jo opintojakson aikana korjaamaan siten, että vuorovaikutustaitoja ja Gordonin käyttäytymisen ikkunaa kerrattiin sekä kurssin puolivälissä että viimeisellä oppitunnilla. Myöhemmin vuosina opintojaksoa toteuttaessani lyhensin sen 24 lähiopetustuntiin ja keskityin vielä syvällisemmin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetukseen ja taitojen soveltamiseen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Jotta tunne- ja vuorovaikutustaitoja voidaan tarkoituksenmukaisesti harjoitella ja oppia, on kuitenkin syytä turvata riittävä tuntimäärä lähityöskentelylle.

Toinen ongelma opintojaksolla koski oman tunteita ja tunneälytutkimusta koskevan teoreettisen tietoni rajallisuutta. Opiskelijoiden arvioinneissa aihepiiri ei tullut esiin, ja he ennemminkin kertoivat monista tunne-elämään liittyneistä oppimiskokemuksistaan. Itseäni asia kuitenkin vaivasi. Sittemmin olen pyrkinyt lisäämään omia tietojani kirjallisuuteen perehtymällä. Olen myös jättänyt kurssilta pois joitakin harjoitteita, jotka eivät olleet opiskelijoille kovin mieluisia, esimerkiksi pantomiimina tehtäviä tunteenilmaisuharjoituksia. Myös osaa muista opintojakson yksittäisistä toiminnallisista harjoitteista olen täsmentänyt tai karsinut.

Kolmanneksi opintojaksolle laatimani oppimisen itsearviointilomake ja sen hyödyntäminen myöhemmin opinnoissa vaativat jatkotyöstämistä. Kurssin viimeisellä kerralla lomakkeen täyttämiseen ja siitä keskusteluun jäi liian vähän aikaa. Itsearviointi jäi siten melko pinnalliselle tasolle ja mekaaniseksi. Syvällisempää hyötyä opiskelija voisi saada itsearvioinnistaan, jos se liitettäisiin osaksi oppimispäiväkirjatyöskentelyä. Näin opiskelija voisi kokemuksiaan kootessaan paneutua paremmin ja kriittisemmin henkilökohtaiseen vuorovaikutustaitojen oppimisen arviointiin. Samalla hän voisi asettaa itselleen konkreetteja kehittämistavoitteita, joihin voitaisiin palata seuraavilla kursseilla, joissa vuorovaikutusteemaa käsitellään.

Opintojakson vahvuutena pidän kuitenkin sitä, että se oli pääosin keskittynyt rajattuihin vuorovaikutuksen perustaitoihin, mikä rakenteellisesti selkeytti opetusta. Kehitettyä opintojaksoa voidaan soveltaa myös muuhun opettajankoulutukseen sekä urheiluvalmennuksen ja työelämän tarpeisiin. Perustaitoihin keskittyminen ja sovellettavuus nähtiin etuina myös Brownin ja Bylundin (2008)

vuorovaikutuskoulutusta käsitelleessä tutkimuksessa. Opetussuunnitelman sovellettavuudessa ja vuorovaikutuskoulutuksen tavoitteiden saavuttamisessa näen kuitenkin joitakin ehtoja. Koulutukselle on eduksi, jos ohjaaja on kyennyt perehtymään tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä tiedollisesti että kokemuksellisesti. Kokemuksellisia oppimismenetelmiä käyttäviä vuorovaikutuskoulutuksia on Suomessa tarjolla useita (mm. <http://www.askeleittain.fi>; <http://www.lions.fi/quest>; <http://nuortenkeskus.fi>). Ryhmän koko on myös syytä pitää riittävän pienenä, jotta yksilöllinen osallistujien huomioiminen ja turvallisuus ryhmässä voivat toteutua. Suositeltavana osallistujamääränä pidän 12–16 henkilöä, jolloin myös pari- ja pienryhmätyöskentelyyn saadaan vaihteluvuutta. Opiskelijat korostivat tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaitojen jatkuvan harjoittelun merkitystä. Vuorovaikutuskoulutusta onkin aiheellista suunnitella toteutettavaksi jatkumona.

Tutkimuksen toisessa vaiheessa pyrin rakentamaan tätä jatkuvuutta vuorovaikutustaitoja syventävän opintojakson ja opetusharjoitteluun liitettävien ryhmäkuunteluiden ja -keskustelujen avulla. Halusin myös nähdä, siirtyvätkö teoriassa opiskellut vuorovaikutustaidot käytännön liikunnanopetukseen. Tutkimus osoitti, että liikunnanopiskelijoista suurin osa käytti oppimiaan vuorovaikutustaitoja opetusharjoittelun liikuntatunneillaan. Heidän kohtaamansa haastavat vuorovaikutustilanteet koskivat oppilaiden yliaktiivisuutta, passiivisuutta ja oppilaaseen henkilökohtaisesti liittyviä seikkoja, joita on havaittu myös muissa tutkimuksissa (Hardy 1999; Kiviniemi 2000; Kulinna ym. 2006) Puolella opiskelijoista kielteinen kokemus muuttui myönteiseksi, kun he käyttivät oppimiaan vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitojen opiskelu auttoi opiskelijoita tiedostamaan vuorovaikutustilanteita ja antoi heille välineitä niiden kohtaamiseen.

Eniten liikunnanopiskelijat kertoivat käyttäneensä kuuntelemisen taitoja. He nimesivät ja kuuntelivat oppilaiden tunteita, mikä helpotti kanssakäymistä nuorten kanssa ja auttoi oppilaita suoriutumaan annetuista tehtävistä tunnilla. Osa liikunnanopiskelijoista pystyi muuttamaan opetustaan havaitun oppilaan tunnetilan vuoksi, mikä vaikutti suotuisasti oppilaan toimintaan. Opiskelijat myös ilmaisivat omia tunteitaan oppilaille. Opiskelijoiden kertoman mukaan oppilaiden häiritsevä käytös väheni opiskelijoiden puututtua tilanteeseen minäviestin ja tunneilmaisun avulla. Opiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö osoitti tunneymmärrystä, mikä aikaisemmissa tutkimuksissa on osoittautunut opettajaksi opiskelevilla vähäiseksi (mm. McCaughtry & Rovigno 2003; Sutton 2004). Tunteiden ymmärtämisestä seurannut pedagogisen toiminnan muutos antaisi viitteitä siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on merkitystä myös tietojen ja taitojen oppimiselle. Liikkumista estävien tunteiden kuunteleminen vapauttaa oppilasta harjoittelemaan ja oppimaan. Liikuntakasvatuksen tavoitteena on omakohtainen liikuntaharrastuksen syntyminen ja fyysisen aktiivisuuden lisääntyminen (Heikinaro-Johansson ym. 2008). Tunneesteiden poistuminen voi tukea näitä yksilön terveydelle ja hyvinvoinnille tärkeitä tavoitteita.

Vuorovaikutuskoulutuksen kannalta tutkimuksen tulokset ovat kannustavia. Vuorovaikutustaitojen avulla näyttäisi olevan mahdollista luoda sekä op-

pilasta että opettajaa tukeva oppimisilmapiiri ja ratkaista ristiriitoja rakentavasti. Kuunteleminen opettaja-oppilassuhteessa toteuttaa dialogisuutta käytännössä (Värri 2002, 26). Myös opettajan työn emotionaaliseen kuormitukseen taitojen käyttö näytti tuovan helpotusta, jota on kaivattu aiemmissa tutkimuksissa (Kontoniemi 2003; Sutton & Wheatley 2003). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja käyttämällä opiskelijat saivat lisää varmuutta opettajan työhön ja ammatillinen identiteetti sai vahvistusta. Opiskelijoiden saamat myönteiset kokemukset hankalissa vuorovaikutustilanteissa ovat tärkeitä, koska ne lisäävät luottamusta omiin kykyihin selviytyä aikanaan työelämässä. Kun opettajan työn emotionaalista luonnetta käsitellään vuorovaikutusopinnoissa jo peruskoulutuksen aikana, valmistuvien opettajien työelämään siirtyminen käy helpommaksi. Näin voidaan myös ehkäistä opettajien alanvaihtoa, mikä on huolenaiheena erityisesti ulkomailla (Justice & Espinoza 2007; Sutton & Wheatley 2003) ja yhä enemmän myös Suomessa (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008).

Vaikka liikunnanopiskelijat pitivät vuorovaikutusopintojaan tärkeänä opettajuutensa kehittämisenä, ei taitojen käyttö kuitenkaan ollut itsestään selvää eikä helppoa. Vuorovaikutustaitojen oppimisessa tulikin esiin jännitteitä, jotka näkyivät vastakohtaisena eli dikotomisena puheentapana. Dikotomista puhetta on havaittu myös muissa tutkimuksissa (Peräkylä 1990, 35–39; Räihä 2000; Weinstein 1998) Vastakkainasettelut aineistossa koskivat opettajan puhekäyttäytymistä, opettajaihanteita, oppituntityöskentelyä sekä vuorovaikutustaitojen oppimista ja käyttöä. Dikotominen puhetapa heijasti jännitteistä kuvaa opettajuudesta ja asetti vastakkain kahdenlaisen vuorovaikutusmallin. Toinen malli kuvasi opettajan tiukkuutta ja autoritaarisuutta ja toinen opettajan läheisyyttä ja keskustelevuutta. Vuorovaikutusmallit eivät sinänsä olleet arvolatuneita eivätkä oikeita tai vääriä. Jännitteisyyden herätti vuorovaikutuskoulutus, joka alkoi ravistella opettajuuteen liitettäviä käsityksiä ja uskomuksia.

Opiskelijoiden dikotominen puhe ja jännitteinen kuva opettajuudestaan viittaavat siihen, että vuorovaikutustaitoja pohtiessaan ja käyttäessään ihminen etsii moraalisesti kestävästä tapaa olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samalla hän kohtaa taipumuksensa sekä hyvään että pahaan toista ihmistä kohtaan. Opiskelija löytää itsestään niin huutajan kuin ymmärtäjänkin. Vuorovaikutustaidot ovat käyttäytymisen tasoa, mutta samalla opiskelija kohtaa itsensä syvemmällä ihmisyyden tasolla, mikä tekee kuvan itsestä realistisemmaksi. Vaikka tämä havainto työelämän kynnyksellä toi opiskelijoille epävarmuutta, se voi samalla olla viesti mahdollisuudesta itsensä hyväksymiseen. Uudenlaisessa opettajaidentiteetissä on Freiren (2005) ajatusten mukaisesti lupa olla vaillinainen. Tästä vaillinaisuuden hyväksymisestä kumpuaa nöyryys, joka mahdollistaa kohtaamisen ja dialogin. Siitä taas juontaa juurensa toivo, jota opettaja tarvitsee niin itseään kuin oppilaitaan varten. Kun opettaja hyväksyy itsessään alttiuden hyvään ja pahaan, hänen voi olla helpompi ymmärtää myös nuoria ja heidän moninaista käyttäytymistään. Opettajankoulutuksen keskeinen tehtävä on tarjota opiskelijalle mahdollisuuksia oppia tuntemaan paremmin itseään ja kohtaamaan myös epävarmuutta, kuten myös Räihä (2006) on vaatinut. Tässä työssä vuorovaikutuskoulutus on tarpeellinen lisä.

Vuorovaikutuskoulutuksen anti näyttäytyi tässä työssä varsin myönteisessä valossa. Voiko tunne- ja vuorovaikutusopetukseen silti liittyä joitakin haittoja? Tunneälytutkimukseen viime vuosina kohdistunut kritiikki koskee myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta. Muun muassa Kristjansson (2006) on huolissaan tunneopetuksen moraalisesta vastuusta. Erityisesti hän kritisoi tunteiden säätelyä ja Golemanin (1999) ihannetta mielen tasapainosta. Sen sijaan, että ihminen pyrkisi säätelämään tunnettaan ja pääsemään siitä yli, tulee kysyä tunteen moraalisia vaikuttimia. Esimerkiksi vihan tunteen, jos se syntyy epäoikeudenmukaisuudesta ja väärinkohtelusta, ei tule vähetä vaan sen tulee kasvaa. Kristjansson huomauttaa, että tunnetaitoihin voidaan nojata moraalisesti arveluttavalla tavalla, sillä tunne- ja vuorovaikutustaidoilla voidaan käyttää myös valtaa ja manipuloida toisia.

Yhdyn Kristjanssonin vaatimukseen moraalisen vastuun välttämättömyydestä tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsiteltäessä. Vuorovaikutuskoulutuksen yksi tehtävä on herkistää osallistujia, jotta he huomaisivat vuorovaikutukseen liittyviä valta-asetelmia ja niiden ilmenemistä puheessa. Sen sijaan, että tunnetaitoja jätettäisiin opettamatta, on syytä laventaa niiden käsittelyä opetuksessa. Elämä ja kanssakäyminen toisten kanssa ovat niin monisyisiä, ettei ristiriitaisuuksilta voida välttyä eikä yksinkertaisia vastauksia ole olemassa. Kristjanssonin mainitsema vihan tunne on oikeutettu ja aito, ja tunne saa olla mitä se on. Tunteesta seuraava ihmisen toiminta on hänen valintansa, ja sitä tulee moraalisesti arvioida. Toiminnan tapoina olevat tunteen säätelyn keinot voivat helpottaa työtä epäoikeudenmukaisuuksien poistamiseksi. Vihansa kanssa on kyettävä elämään ihmisten parissa.

Ristiriidat ovat vuorovaikutusopetuksen rikkaus, ja niiden paljastaminen syventää ajattelua. On tärkeää, että opiskelijoilla on tilaa pohtia vuorovaikutuksen erilaisia ulottuvuuksia. Vuorovaikutusta tukevien taitojen on tutkimuksissa havaittu helpottavan ihmissuhteita ja elämää. Myös dialogisuuden, jonka etuihin koulumaailmassakin uskotaan, nähdään olevan opittavissa ja siihen katsotaan voitavan kasvaa (Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Vuorovaikutustaitojen oppiminen ja taitojen moraalisesti kestävä käytön pohdiskelu puoltaa näin ollen paikkaansa opettajankoulutuksessa.

Opettajia saattaa askarruttaa, luovatko vuorovaikutustaidot ja niiden oppiminen heille taas uusia velvoitteita. Opettajiin kohdistuvat odotukset ja vaatimukset ovat jo tällä hetkellä varsin suuret (Väljærvi 2007). Kuten liikunnanopiskelijoiden kokemuksista oli havaittavissa, taitojen käyttö ei ollut aina helppoa. Vuorovaikutuksen tilannekohtaisuus loi haasteita, joihin ei osattu varautua. Vaikeuksista huolimatta opiskelijat ilmaisivat tutkimuksen molemmissa vaiheissa halunsa oppia vuorovaikutustaitoja. Näin ollen vuorovaikutustaidot näyttäisivät olevan enemmän mahdollisuus kuin taakka. Taitojen soveltaminen käyttöön voi helpottaa usein voimia vieviä ihmissuhdetilanteita. Dialogisuuteen pyrkivä ja vuorovaikutustaitoinen opettaja asettaa kuitenkin itsensä alttiiksi ennustamattomalle. Antautuessaan vuorovaikutukseen oppilaidensa kanssa hän paljastaa omaa ihmisyytään ja samalla haavoittuvuuttaan, jota oppilaat voivat käyttää häntä vastaan. Sama vaara on suhteessa kollegoihin ja vanhempiin. Dialoginen opetus voi olla hämmentävää myös siihen tottumattomille op-

pilaille, joille opettajan monologi olisi turvallisempi (Vuorikoski & Kiilakoski 2005).

Vuorovaikutustaidoista puhuttaessa ja niihin koulutettaessa on syytä turvata opettajien vapaus ja harkinta. Vuorovaikutustaidoista ei pidä luoda yksioikoista toimivan opettajuuden mittaria. Dialogi syntyy vapaudessa. Toisaalta taitojen opetteluun ja käyttöön voidaan opettajia rohkaista. Antautuminen vuorovaikutukseen voi olla helpotus: opettaja saa olla ihminen, joka ei tiedä kaikesta kaikkea. Inhimillisyys ja vastavuoroisuus luovat turvallisuutta ja keskinäistä kunnioitusta kouluyhteisön ihmissuhteisiin. Vuorovaikutuskoulutuksen tulee lähteä opettajien tarpeista, ja se voi tarjota tilaisuuksia kerrata, harjoitella ja pohtia vuorovaikutustaitoja. Yksilöitä kunnioittavaa vuorovaikutusopetusta tulisikin liittää systemaattisesti sekä nuorien opettajien työhöntulovaiheen mentorointiin (ks. Heikkinen ym. 2008) että täydennyskoulutuksen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys sekä jatkotutkimusaiheita

Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnit poikkeavat toisistaan erityisesti totuuskäsitystensä vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa ajatellaan, että totuuksia voi olla useita, jolloin tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöön. (Tynjälä 1991.) Tästä syystä laadulliseen tutkimukseen on etsitty sitä paremmin palvelevia käsitteitä arvioimaan tutkimuksen laatua. Tutkimuksen totuudellisuutta kuvaamaan on ehdotettu validointia, jolla tarkoitetaan sitä prosessia, jossa ymmärrys maailmasta vähitellen kehkeytyy. Keskeisessä asemassa prosessissa ovat kielen välityksellä tapahtuvat tulkinnat ja niiden aika- ja paikkasidonaisuus, mistä seuraa totuuden neuvoteltavuus ja ”keskeneräisyys”. (Heikkinen & Syrjälä 2006.) Kokoan seuraavassa luotettavuustarkasteluni hyödyntäen validointiin sisältyvistä arviointiperiaatteista Heikkisen ja Syrjälän (2006) ehdottamia reflektiivisyyden, dialektisuuden ja toimivuuden kriteereitä. Tarkastelen itseäni tutkijaopettajana kohdistuvia tekijöitä sekä aineiston keruuseen, analyysiin ja tulkintaan liittyviä seikkoja. Pohdin myös tutkimukseeni vahvistuvuutta muihin tutkimuksiin nähden ja siirrettävyyttä toisiin toimintaympäristöihin. Arviointikriteerit limittyvät toisiinsa muodostaen tutkimuksen laatua kuvaavan kokonaisuuden.

Tutkijan oman roolin refleктоiminen on keskeistä läpi tutkimusprosessin, koska hän on itse tutkimusväline. Tutkijan tulee olla tietoinen omasta subjektiivisuudestaan ja kirjoittaa se auki. (Heikkinen & Syrjälä 2006; Tynjälä 1991.) Tämä on helpommin sanottu kuin tehty. Kirjoittamalla esiin omaa opetus- ja vuorovaikutuskoulutustaustaani alueella olen pyrkinyt tulemaan tietoiseksi niistä esioletuksista, joiden kantamana tutkimustani tein. Tietoiseksi tuleminen on kuitenkin vain osittaista. Omat kokemukseni ja niistä saatu ymmärrys ovat syvällä minussa: niiden pohjalta arvostan asioita. Myös lukemani ja kuulemani teoreettiset tai arkiset käsitykset vaikuttavat minuun, ja omaksun käsityksiä,

jotka siten tulevat osaksi uskomusjärjestelmäni, maailmankuvaani. Toisista käsitteistä, teorioista ja tutkimuksista pidän enemmän kuin toisista, ja siksi ne myös ohjaavat tutkimustani. Tämä voi kapeuttaa tutkimusta. Olen pyrkinyt tulemaan tietoiseksi arvosuhtautumisistani, vaatimatta kuitenkaan itseltäni mahdollisuuksia; subjektiivisuus on olemassa – myös tieteellisessä tutkimuksessa, kuten Laine (2003) toteaa.

Reflektiivisyysperiaatteen mukaisesti pohdin myös omaa suhtautumistani kerättyyn aineistoon. Tämä liittyy kysymykseen kaksoisroolistani tutkimuksessani. Olin sekä opettaja että tutkija, joka ohjaa opettajana toimintaa ja samalla tutkijana havainnoi ja kyseenalaistaa sitä. Kaksoisroolini oli läsnä myös haastattellessani opiskelijoita. Luotettavuuden kannalta asiantilaa pohtiessani kysynkin, näinkö ja kyseenalaistinko riittävästi. Ryhmiä ohjatessani elin vahvasti mukana toiminnassa, tempauduin mukaan intensiivisiin keskusteluihin ja iloitsin ryhmien hyvästä ilmapiiristä. Lisäksi tiedostan, että oma tapani katsella maailmaa on varsin luottavainen ja positiivinen. Luinko siis aineistoani innostuneen opettajan vaaleanpunaisten silmälasien läpi?

Turvatakseni tutkimuksen uskottavuuden käytin tutkimukseni ensimmäisessä vaiheessa opintojakson toimintaa havainnoidessani kirjaamistapaa, jossa pyrin kirjaamaan muistiini todennettavissa olevan käyttäytymisen ja välttämään tulkintoja tai ainakin pyrin liittämään tulkintani johonkin konkreettiin käyttäytymiseen. Siksi päiväkirjassa oli mainintoja siitä, mitä näin ja mitä kuulin – hymyjä, nyökkäilyjä, keskustelujen kuvauksia, osallistujien kommentteja. Opiskelijoiden oppimispäiväkirjojen, kyselyiden ja videoiden antama omia havaintojani tukeva tieto osoitti, että myönteisyys ei ollut vain omissa silmissäni. Siksi uskon lukukäsitykseni olleen riittävän tutkiva tulkintojen tekemiseen aineistosta.

Oman roolini arvioiminen on tärkeää myös tutkimuksen toisen vaiheen ryhmähaastatteluisissa. Haastattelijana olin samalla liikunnanopiskelijoiden opettaja, sillä olin ohjannut heidän vuorovaikutusopintojaan ja opetusharjoitteluaan koko lukuvuoden ajan. Sainko siis vastauksia, joilla opiskelijat halusivat miellyttää kouluttajaansa? Tai halusivatko he olla loukkaamatta minua, koska välimme olivat hyvät? Tukeudun Alasuutariin (1995, 97), joka toteaa, että tuttuus ja luottamuksen syntyminen tutkijan ja tutkittavien välillä synnyttää myös rehellisiä vastauksia. Opiskelijoiden vastakohtaiset pohdinnat tukevat tätä näkemystä. Opiskelijat olivat tuttuja myös toisilleen opiskeltuaan monta vuotta yhdessä. Tuttuus loi turvallisuutta, minkä on todettu auttavan ryhmän jäseniä ilmaisemaan avoimemmin ajatuksiaan ja tunteitaan (Johnson & Johnson 1991, 465–466).

Dialektisuus näkyy tutkimusselosteessa opiskelijoiden osallisuutena. Dialektisuuden kannalta tutkimusta arvioitaessa on olennaista, että tutkimusraportissa pääsevät kuuluviin tutkittavien äänet mahdollisimman autenttisina (Heikkinen & Syrjälä 2006). Olen käyttänyt artikkeleissani paljon suoria lainauksia opiskelijoiden haastattelupuheesta ja heidän kirjoittamistaan aineistoista. Halusin tällä tavoin paitsi antaa opiskelijoiden itse ”puhua” kokemuksistaan myös lisätä tulkintojeni arvioitavuutta.

Pidän dialektisuusperiaatteen mukaisena toimintana myös osallistujien mukaanottoa tutkimuksen ja tulkintojen arvioimiseen. Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa neljä liikunnanopiskelijaa kustakin kolmesta ryhmästä luki työtäni, minkä jälkeen keskustelimme heidän havainnoistaan. Tehtävänannossa pyysin opiskelijoita tarkastelemaan raporttia myös eettisestä näkökulmasta. Palautteen mukaan tutkimuksessa kuvattu opintojakson toteutus ja siitä tehdyt tulokset vastasivat todellisuudessa tapahtunutta. Erityisesti opiskelijoiden kommentti ”kyllä täältä meidän ääni kuuluu” on tärkeä. Anonyymius säilyi opiskelijoiden mielestä riittävän hyvin, joskin yksi nimi päätettiin vaihtaa toiseksi. Tutkimuksen toisessa vaiheessa tähän niin sanottuun *member checking* -toimintaan osallistui yksi mies- ja yksi naisopiskelija. He arvioivat tulkintoja ja antoivat niille tukensa. Vaikka liikunnanopiskelijat osallistuivat tutkimukseen eri vaiheissa, jäin miettimään heidän osallistumisensa syventämistä. Esimerkiksi toiminnan suunnittelussa ennen opintojaksojen toteuttamista opiskelijoiden näkemyksille pitää antaa systemaattisemmin enemmän tilaa.

Toimivuuskriteerin mukaan tutkimusta arvioitaessa kiinnitetään huomion sen käytännön vaikutuksiin tai osallistujien voimaantumiseen ja liitetään tutkimuksen pätevyyden arviointi pragmaattisuuteen: totta on se mikä toimii. Heikkinen ja Syrjälä (2006, 157) sanovatkin, että ”onnistunut tutkimus saa osallistujat uskomaan omiin kykyihinsä ja taitoihinsa”. Vuorovaikutustaito-opintojakson saama myönteinen vastaanotto ja opiskelijoiden kokemukset oman opettajuutensa vahvistumisesta auttavat tästä näkökulmasta katsottuna luottamaan tehtyyn tutkimukseen. Myös muiden tutkijoiden arviot tutkimuksesta antavat näkökulmia arvioida työn laatua (Tynjälä 1991). Heikkinen (Heikkinen & Syrjälä 2006, 159) sanoo opintojakson toteutusta koskevasta tutkimukseni ensimmäisestä vaiheesta lisensiaatintutkimukseni pohjalta seuraavasti: ”Lukijaa vakuuttavat opintojakson toimivuus sekä myönteinen opiskelijapalautte. Klemolalla toimivuusperiaate yhdistyy dialektisuusperiaatteeseen: lukija vakuuttuu menetelmien toimivuudesta, kun opiskelijat kertovat niistä.”

Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään monipuolisen aineiston keruun ja aineiston systemaattisen analyysin ja tulkinnan avulla. Vuorovaikutusoppimisen tarkastelussa käytin aineisto- ja menetelmätriangulaatiota saadakseni tietoa eri näkökulmista (Eskola & Suoranta 2000, 68; Tynjälä 1991). Kolmenlaiset aineiston analyysimenetelmät – vaiheittainen sisällönanalyysimalli, narratiivien analyysi ja merkitysrakenteiden tulkitseminen – ja niiden käyttö tukevat luotettavuutta: tulokset eivät perustuneet satunnaisiin aineistopoiintoihin.

Tulosten vahvistuvuutta ja siirrettävyyttä koettelin vertaamalla tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Tutkimusten niukkuudesta huolimatta yhtäläisyyksiä oli havaittavissa. Tulosten siirrettävyys uuteen tapaukseen ei toimintatutkimuksessa ole yksiselitteistä, koska tutkimus on sidoksissa aikaan ja paikkaan; tärkeää on prosessin omakohtainen kokeminen ja siitä seuraava ammatillinen kehittyminen. Tutkimus voi kuitenkin ”valottaa tutkittavan ilmiön sisintä olemusta”. (Suojanen 1992, 53–54.) Tätä sisimmän olemuksen löytymistä ja tulosten siirrettävyyttä voi lukija arvioida Alasuutarin (1995, 235) esittämällä tavalla: Alasuutari kehottaa koettelemaan tulkintojen toimivuutta muilla elämänalueil-

la. Haastankin lukijan peilaamaan tässä tutkimuksessa havaitsemiani ilmiöitä ja tapahtumia omiin kokemuksiinsa erilaisissa opetustilanteissa, ryhmissä ja ihmissuhteissa. Oma käsitykseni on, että toteutettua vuorovaikutuskoulutusta voidaan soveltaa myös muuhun opettajankoulutukseen. Olennaisen löytymistä voidaan kuvata myös saturaation käsitteellä. Saturaatiolla eli aineiston kylläntymisellä tarkoitetaan sitä, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan tutkimuskohteesta esiin tietyn teoreettisen peruskuvion (Eskola & Suoranta 2000, 62–63). Erityisesti opiskelijoiden dikotomisessa puheessa saturaatio oli nähtävissä.

Eettisyyteen ja huolellisuuteen olen pyrkinyt tutkimuksen suunnittelusta ja aineiston keruusta asti. Hyvän tieteellisen käytännön periaatteet (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2006) ovat ohjanneet työskentelyäni. Opiskelijat ovat tienneet aineiston keruun tarkoituksesta väitöskirjatyötä varten ja he ovat antaneet suostumuksensa aineiston käyttöön tutkimuksessani. Heillä on ollut vapaus jättää omat vastauksensa tutkimuksen ulkopuolelle, mutta yksikään opiskelija ei niin tehnyt. Vapaaehtoisuuden varmistin esimerkiksi haastatteluaineistoa kerätessäni sekä haastattelun alkaessa että sen päättyessä. Kiinnitin huomiota myös kysymyksenasetteluun saadakseni luotettavia vastauksia. Aineiston käsittelyssä ja analyysissä sekä tutkimusprosessin eri vaiheiden kuvauksessa olen pyrkinyt huolellisuuteen, luottamuksellisuuteen ja läpinäkyvyyteen. Aineiston olen käsitellyt pääosin itse; kaksi tutkimusapulaista vastasi kahden ryhmähaastattelun litteroinnista. Opiskelijoiden anonyymiuden olen suojannut peitenimin ja varmistanut sitä myös opiskelija-arvioinnein, kuten Kuula (2006, 216) suosittelee. Aineisto on säilytetty turvallisesti. Väitöstutkimuksen artikkelimuoto ja siitä johtuva julkisuus ovat mahdollistaneet tutkimukseni avoimuuden. Näin tiedeyhteisö on voinut arvioida ja kontrolloida tekemääni työtä tutkimuksen eri vaiheissa (Mäkinen 2006, 102).

Tutkimuksen yhtenä rajoituksena voi pitää sitä, että tutkimukseen osallistuneet liikunnanopiskelijat olivat sykleissä eri henkilöitä. Samojen henkilöiden yksilöllisen vuorovaikutusoppimisen tutkiminen läpi tutkimushankkeen olisi ollut mielekästä. Minun ei kuitenkaan ollut käytännön työolojen vuoksi mahdollista seurata tutkimusopintojakson opiskelijoita heidän pedagogisissa opinnoissaan ja opetusharjoittelussaan. Siirryttyäni itse opettajankoulutuslaitokseen pystyin jatkamaan toimintatutkimusta ja edelleen sekä kehittämään vuorovaikutuskoulutusta että seuraamaan liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutusoppimista. Näin luontevaksi kohdejoukoksi tulivat uudet opiskelijat, joita olin itse opettanut myös aineopinnoissa. Heillä vuorovaikutustaitojen opintojakson sisältö oli suurelta osin ensimmäisen syklin kaltainen, joten katson, että opiskelijaryhmän vaihtumisesta huolimatta on mahdollista saada kokonaiskuvaa vuorovaikutusoppimisesta.

Teoreettisen viitekehyksen valinta tutkimukseeni oli haasteellista, koska aihepiirin käsittelyyn sopivat useiden tieteenalojen lähestymistavat. Koska vuorovaikutuskoulutusta on tutkittu vähän, en voinut tukeutua aiempien tutkimusten teoreettisiin valintoihin. Tutkimusalueeni oli siis sekä teoreettisesti, käsitteellisesti että menetelmällisesti moninainen. Välttääkseni hajanaisuutta jänsensin teoreettiset sitoumukseni tausta-, toiminta- ja tulkintateorioiksi. Toivon tämän ratkaisun helpottavan lukijan ymmärrystä tutkitusta ilmiöstä.

Tutkimus selvitti kerrottujen kokemusten avulla vuorovaikutustaitojen oppimista. Nyt käytetyn haastattelu- ja kyselyaineiston rinnalle tarvittaisiin observointimenetelmiä, jotta kuva tunneymmärryksestä ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnanopetuksessa tarkentuisi. Jatkossa olisi pohdittava erilaisin menetelmin myös oppimisen arviointia. Esimerkiksi Brown ja Bylund (2008) sekä McNaughton (2007) kollegoineen laativat tutkimuksissaan mittareita, joiden avulla sekä osallistujat itse että observoijat arvioivat vuorovaikutuskäyttämistä. Vastaavanlaiset mittarit olisivat tervetulleita liikunnanopetuksen tutkimukseen ja laventaisivat entisestään ymmärrystä opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksesta. Mielenkiintoista olisi myös selvittää tarkemmin, miten oppilaan tunteiden huomioiminen vaikuttaa liikuntataidon oppimiseen. Myös tätä tarkoitusta varten mittarin kehittelytyö on paikallaan.

Tulevaisuudessa haluaisin tutkia etnografisella tutkimusotteella, miten tämän aineiston liikunnanopiskelijat toimivat työelämässä. Minuun on tehnyt lähtemättömän vaikutuksen Anssi Peräkylän (1990) tutkimus, jossa hän tutkijana osallistui sairaalan elämään kuolevien osastoilla ja selvitti, millaisena potilaiden ja henkilökunnan suhde ilmeni puheessa ja toiminnassa. Tutkimuskohhteessa eläminen tarjoaisi myös kouluympäristössä mahdollisuuden vuorovaikutusilmiöiden monisyiseen tarkasteluun. Goffmanin kehysanalyysi, jota myös Peräkylä työssään käytti, tarjoaisi kiinnostavan näkökulman vuorovaikutuksen tarkasteluun koulussa.

8.3 Pedagogisia suosituksia vuorovaikutuskoulutukselle

Seuraavia pedagogisia suosituksia voidaan soveltaa niin lastentarhanopettajien, luokanopettajien kuin aineenopettajienkin koulutuksessa. Myös valmentajakoulutus ja työyhteisökoulutus voivat hyötyä tässä tutkimuksessa toteutetun koulutuksen sisällöistä ja menetelmistä.

Toiminnallisuus osoittautui tässä tutkimuksessa käyttökelpoiseksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen periaatteeksi. Toiminnalliset menetelmät eivät kuitenkaan ole itsetarkoitus. Toiminnallisten, elämyksellisten menetelmien tarkoituksena vuorovaikutusopetuksessa on yleensä se, että osallistuja saa kokemukseen perustuvan havainnon omasta tavastaan puhua ja kuunnella. Tällä tavoin asia tulee lähelle, konkreetiksi todellisuudeksi. Taitoa harjoitellessaan oppija tulee tietoiseksi omista toimintatavoistaan ja voi niin halutessaan alkaa toimia toisin. Konkreetin vuorovaikutus- ja keskustelutilanteen havainnoiminen tukee siten oppimista. Sitä edistävät myös ohjaajan toteuttamat vuorovaikutustaidon demonstraatiot, joiden käyttöä suosittelen.

Vuorovaikutuskoulutuksen optimaalisen keston arvioiminen on hankalaa. Tutkimukseni perusteella suosittelen koulutusta, joka on riittävän pitkäkestoisia. Jos koulutusta annetaan intensiiviopetuksena, osallistujat eivät ehdi koetella vuorovaikutustaitoja luokahuoneen ulkopuolella omissa elämämpiireissään. Sellainen työtapana, jossa lähijaksot ja itsenäinen työskentely vuorottelevat, tarjo-

aisi tilaisuuksia käytännön ja teorian vuoropuheluun. Koska näyttää siltä, että vuorovaikutustaitojen opiskelu synnyttää syvemmillä tasolla pohdintaa omasta ammatillisuudesta ja ihmisyydestä, on hyvä antaa opiskelijoille aikaa taitojen käyttöönottoon ja havaintojen reflektointiin.

Riittävä aika oppimiseen on tärkeää myös itsetuntemuksen lisäämisen kannalta. Piilosiin dikotomioihin havahtuessani ymmärsin, että moraalisen vastuun osuutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa on entisestään vahvistettava, kuten myös Kristjansson (2006) tunneälykriitikissään osuvasti vaatii. Vuorovaikutustaitojen käytön moraalisuuden ja omien asenteiden miettimiseen pysähtyminen on haastava, mutta mahdollinen tehtävä. Omien vaikuttimien punnintaan voi päästä esimerkiksi ihmissuhteisiin liittyviä valintatilanteita tarkastelemalla, kuten etiikan opetuksessa on tehty (Moilanen, ei vuotta).

Asioiden reflektointi ja toisten kanssa keskustelu ovat tämän tutkimuksen perusteella erittäin tärkeitä. Kokemukseni mukaan keskusteluaikaa on harvoin liikaa. Kun kuulee, että muillakin on vastaavia oppilaiden tai muiden ihmisten käyttäytymisen synnyttämiä murheita, taakka kevenee huomattavasti. Erityisen tärkeää toisten ihmisten kokemusten kuuleminen on opettajuuttaan vasta harjoitteleville opiskelijoille, joiden ammatti-identiteetti hakee muotoaan: kaikki ei olekaan kiinni omasta taitavuudesta tai taitamattomuudesta. Hankalat vuorovaikutustilanteet ovat osa opettajan työtä. Myös työssä jo oleville opettajille, joilla on koulupäivien aikana niukasti mahdollisuuksia keskustella kollegojensa kanssa, vuorovaikutustilanteista keskustelemiseen on syytä varata kurssilla riittävästi aikaa. Keskustelut saattavat kuitenkin helposti harhautua käsiteltävästä aiheesta. Silloin on tärkeää, että ohjaaja itse muistaa, mitä ollaan oppimassa ja mihin keskustelu on linkittymässä.

Aineenopettajakoulutuksessa tunne- ja vuorovaikutustaidot on järkevää linkittää oppiaineesta nouseviin kysymyksiin. Opiskeltavat taidot konkretisoituvat, kun esimerkiksi ongelmaan tarttuvan minäviestin rakentamista voi harjoitella juuri oman oppiaineen tunneilla esiintyvistä häiritsevistä oppilaan käyttäytymisestä. Jokaisella oppiaineella on erityispiirteensä, jotka synnyttävät omanlaisiaan haasteita vuorovaikutukselle. Esimerkiksi liikunnassa oppilaat eivät ole pulpeteissaan vaan vapaassa suuressa tilassa saleissa ja ulkokentillä.

Opetusharjoittelussa opetuksen suunnittelu voi hyötyä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön liittyvistä tavoitteista. Tähän opiskelijoita on syytä ohjauksessa kannustaa. Kun opiskelija opetusryhmänsä työskentelyn edistämiseksi jo ennalta pohtii mahdollisia tarpeita selkeän viestinnän käyttöön, tämä tietoisuus tukee sekä vuorovaikutustaitojen oppimista että oppituntityöskentelyä. Myös oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyvät tavoitteet voidaan kirjata osaksi tunti- ja jaksosuunnitelmia.

Vuorovaikutustaitojen oppimista voi verrata ensiaputaitojen oppimiseen. Ensiaputaidot suositellaan kertaamaan ja palauttamaan mieleen kerran vuodessa. Ensiapukoulutuksesta saatu todistus on voimassa noin kolme vuotta, minkä jälkeen suositellaan täydennyskursseiden käymistä. Vuorovaikutustaitojen oppiminen hyötyisi vastaavanlaisesta menettelystä. Pienet kertaukset säännöllisin väliajoin koulutuksen aikana ja täydennyskoulutuksena auttaisivat kouluyhteisöjä pyrkimyksissä rakentamaan vuorovaikutukseen. Tällainen systemaattinen

kouluttautuminen tarjoaisi mahdollisuuden purkaa työn emotionaalista kuormittavuutta ja antaisi käytännön keinoja toimia koulun haastavissa vuorovaikutussuhteissa.

8.4 Kohti holistista koulua

Tutkimukseni käynnistyi opettajatutkimusten osoittamasta tarpeesta lisätä opettajaksi opiskelevien valmiuksia hoitaa koulun ihmissuhteita ja käsitellä ristiriitatilanteita. Halusin selvittää, miten opettajankoulutuksessa voitaisiin toimia, jotta opettajat saisivat tarvitsemiaan vuorovaikutustaitoja. Tutkimustyöni kokonaisuudessa teoreettiset, metodiset ja opetukselliset valintani kietoutuivat toisiinsa. Tutkimustulosten ytimen tarkastelussa päädyin temaattiseen synteesiin, jota kuvaan sanalla muutos.

Muutostarve, jota ei voinut ohittaa, syntyi opettajankoulutukselle opettajien työtodellisuudesta. Siksi liikunnanopettajakoulutusta muutettiin kehittämällä erityinen vuorovaikutustaitoihin keskittyvä opintojakso sekä aineopintoihin että opettajan pedagogisiin opintoihin. Opetuksen kehittämisessä ja tutkimisessä käytin menetelmänäni toimintatutkimusta, jonka tarkoitus on muuttaa ja kehittää toimintaa. Työskentelyäni ohjasivat kasvatusfilosofiset näkemykset dialogisuudesta, jonka yksi tavoite on vapauttaa ja muuttaa. Suorittaessaan opetusharjoitteluaan opiskelijat olivat tietoisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä ja tahtoivat muuttaa vuorovaikutuskäyttäytymistään. Liikunnanopiskelijoiden kertomissa koulukokemuksissa oppilaiden käyttäytyminen muuttui, kun opiskelijat kuuntelivat oppilaidensa tunnetiloja tai puuttuivat minäviestein häiritsevään käytökseen. Vuorovaikutuskoulutus ravisteli opiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta, ja he pohtivat muutoksen mahdollisuuksia ja rajoja.

Koska opettajatutkimukset ovat osoittaneet, että vanhat mallit koulun vuorovaikutustilanteiden käsittelemiseksi eivät riitä, tarjoaa vuorovaikutustaitojen käyttö uudenlaisia mahdollisuuksia muuttaa opettajien ja oppilaiden koulutodellisuutta. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että vuorovaikutustaidot tarjoavat välineitä sekä jämäkkänä että välittävänä opettajana toimimiseen. Vuorovaikutuskoulutuksen ja -taitojen käytön avulla voidaan siten saada kaivattua muutosta koulun moninaisten ihmissuhteiden hoitoon. Tällainen muutos on mahdollisuus, ei pakko. Se, mikä on hyvää, tulee säilyttää. Sen puolesta, mikä tarvitsee korjaamista, kannattaa ponnistella.

Liikuntakasvatuksen tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti lasten ja nuorten fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen kehitykseen. Kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa opettajan vuorovaikutustaidot ovat auttava lisä. Näin dialoginen vuorovaikutus ihmisten välillä suuntaa kohti holistista koulua. Koulu on holistinen silloin, kun siellä on tilaa inhimillisyydelle, erehtymiselle, moninaisille tunteille, ristiriidoille ja niiden sopimiselle. Tasapainoinen kouluympäristö rakentuu kohtaamiselle ja välittämiselle.

SUMMARY

The purpose of the study was to develop studies on social and emotional learning in physical education teacher education (PETE) in Finland and to examine students' experiences in using and learning social interaction skills. In recent years, teachers have expressed their concern about student misbehaviour and personal problems and, on the other hand, about their own insufficient preparedness to face various social relationships and handle conflicts in schools. More attention needs to be paid to teaching and learning as emotional practices also in schools and in teacher education programmes.

This action research case study in the field of physical education pedagogy employs the theoretical framework of humanistic psychology and philosophy of dialogue. The study comprised two phases. In Phase I, a course of social interaction skills was planned, implemented and evaluated. The first article, *Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa* [The Course in Social and Emotional Skills in PE Teacher Training] describes the implementation of the course, especially the course contents and methods, and the experiences of the students and myself as a teacher-researcher. The course aimed to provide physical education (PE) students with sufficient skills and positive attitudes to successfully manage their interactions with students, colleagues and parents in schools. The participants were 33 PE students divided into three groups, and the course participants met once a week for 90 minutes, 30 hours per group in total. Learning-by-doing instructional strategies (Kolb 1984) were used with the emphasis on active learning and conversations.

The social interaction skills taught and studied in the course were social interaction skills, such as clear self-expression of thoughts, opinions and emotions called I-messages. PE students practised delivering I-messages also in problematic situations by telling students, without blaming them, about their inappropriate behaviour, the impact of this behaviour on the teacher and the feelings it aroused in the teacher. This is called a confrontive I-message and it attempts to persuade another person to cease an unacceptable behaviour. (Gordon 1974, 2003.) Listening skills that were developed included non-verbal and verbal signals of listening and open questioning techniques. Active listening, where the listener perceives and reflects back a student's feelings and needs was also considered important. (Gordon 1974.) In addition, student teachers studied a "No-Lose Conflict Resolution Method" (Gordon 1974, pp 229-234) where the problem is defined in terms of conflicting needs and debaters search collaboratively for a solution. In situations where there are conflicts between values, the student teachers practiced advising and negotiation. The emotional skills practised included perceiving, identifying and naming the student teachers' own emotions and those of other persons. They expressed their emotions in verbal and non-verbal ways. Cognitive regulation of emotions was part of the course content. (Mayer & Salovey 1997; Saarni 2000.)

The data consisted of students' questionnaires, learning tasks and diaries, and an observational diary kept by me. All the lessons given by one of the groups were videotaped. The data were analysed using content analysis and typologies. The results indicated that the course of social interaction skills worked well. The most productive teaching methods were discussion, demonstration, exercises and using stories. The students pointed out the usefulness and versatility of the course content and the importance of practising these skills continually during their studies. They also reported increased preparedness to face social interaction situations.

To complete the first article, the results concerning group dynamics, based on my licentiate thesis, are reported. The purpose was to examine what kind of group processes occur during the course on social interaction skills. In their diaries, all PE students wrote about their perceptions of the group. They wrote about the rules that were mutually formed at the beginning of the course, and getting to know their fellow students. The rules dealt with the atmosphere and desired behaviour in the group. The students considered that the rules supported working in the group and prevented conflicts. The exercises which made the students know the group members better were found important and positive. According to the students, the rules and these exercises primarily created trust among the participants. Secondly, these acts supported the group in becoming a unit and the atmosphere became relaxed and free. Thirdly, mutual rules and getting to know each other advanced learning. My observational diary contained many mentions about groups, as well. The students' attendance increased during the course and they started to talk about their own experiences of their relationships. Many emotions were expressed, both laughter and tears. To interpret these perceptions, I suggest that all these expressions were to do with a sense of security and the need for it in a group. Therefore, it is important to examine a group from a social psychological perspective (Lewin 1951; Maslow 1970) and understand individual and group processes. When teaching social interaction skills, the instructor should pay attention to the individuals in the group, use exercises to unify the group and take responsibility for the group atmosphere.

In Phase II, an advanced course of social interaction skills was created. The main interest was to examine which kinds of demanding interactive situations a different focus group of PE student teachers (n = 17) faced in their teaching practice, how they integrated and applied the social interaction skills learned and what kind of learning experiences they had. The data were collected both by a questionnaire with open-ended questions and by two-to four-person group interviews. Analysis was carried out using content analysis, analysis of narratives and a further content analysis in order to discover the hidden significance pertaining to student teachers' experiences.

As the second article, "*Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen*" – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa ["When the pupil is fed up, I will listen" – Using Social and Emotional Skills in PE Teaching Practice], makes clear most of the interactive situations PE student teachers faced in schools involved pupils. The negative situations were the conflicts with overactive or unmoti-

vated pupils, and the varied emotions of pupils, which were mirrored in their participation. It was remarkable that negative experiences of a conflict were linked to positive experiences of resolving that conflict when the student teachers used their social interaction skills and emotional skills. Most of the pre-service teachers reportedly used skills learned during their practice year. Listening skills were the most used skills. Studying social and emotional skills made the students aware of interaction as a phenomenon and gave them tools to handle interactive situations better.

The purpose of the submitted manuscript, *Emotional aspects of teachers' pedagogical content knowledge – enhancing emotional understanding in PETE*, was to examine how student teachers applied their social interaction skills, and how emotional understanding appeared in their experiences during the teaching practice year. The data from a questionnaire and group interviews were analysed inductively via individual cases followed by a cross-case analysis. The unit of analysis in this content analysis was an expression or sentence which addressed the pupils' or student teacher's emotions. In the questionnaires and especially in the interviews, the PE student teachers reported applying strategies for social and emotional learning which also had an impact on their teaching. Analysis of the data revealed two major ways in which the participants applied these strategies in their teaching: (a) Student teachers responding (perceiving, naming and listening) to pupils' emotions and (b) expressing their own emotions. Some student teachers reported changes in the content or pedagogy of the lesson after perceiving student emotion. As a result, student teachers reported that pupils reduced their off task behaviour. The student teachers' own self-expression of emotion helped them to re-concentrate on teaching better after a conflict with pupils. However, application of emotional understanding was not easy, because pupils' emotional reactions were unexpected and varying. In addition, it was hard to take time to deal with the emotional nature of the situations as student teachers were engrossed in other "more immediate" aspects of developing the lesson.

However, we suggest that a significant level of emotional understanding took place in pre-service teachers' lessons during their teaching practice year. Pre-service teachers reportedly made a conscious effort to detect students' emotions in the lesson and used that knowledge to help provide better learning environment and improve student learning. By listening actively to pupils' emotions, student teachers removed emotional obstacles to learning. The results suggest a role for an emotional dimension in teachers' pedagogical content knowledge. The findings are positive, in contrast to previous work where teachers had found student emotion as a disturbing element in classrooms.

The last article, *Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä* [Learning Social Interaction Skills – Exposing the Myths Surrounding the Work of a Teacher], examines why pre-service teachers talk in a dichotomous way when they speak about their experiences of interactive situations in school. The data collection took the form of two videotaped group interviews. The data were analysed using qualitative content analysis in order to discover the hidden significance of students' experiences. The unit of analysis was a dichotomous

parlance. The aim was to hermeneutically understand students' talk. Dichotomous speech dealt with the themes of a teacher's way of talking, the ideal teacher, the teacher's behaviour in gym and the use of social interaction skills. The mode of speaking highlighted tensions in a teacher's work; tensions which were generated by studying social interaction skills. Learning social interaction skills exposes the myths surrounding the work of a teacher. The student seeks a moral way to communicate with his/her pupils in present time. Adhering to the mythical picture of a teacher's work brings security, but it is insufficient if the student teachers wish to get close to their pupils. This is the reason for the dichotomous speech.

The experiences of social interaction skills training in PE teacher education were positive. It seems that the education offered answers to participants' questions about social relationships and emotions, and the courses acted as a forum for sharing both negative and positive experiences with fellow students. The study indicated that most of the PE students reportedly used skills learned during their teaching practice year. It seems that with the help of social interaction skills, it is possible to support teaching and learning atmosphere and to solve conflicts in a constructive way. However, learning social interaction skills was not easy and it generated tensions. It is recommended that courses on social and emotional learning are included in teacher education programmes. The training programme developed in this study may be applied in kindergarten teacher education, as well as in class teacher education. Coaches and work communities would also benefit from this kind of programme.

LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Akerjordet, K. & Severinsson, E. 2007. Emotional intelligence: a review of the literature with specific focus on empirical and epistemological perspectives. *Journal of Clinical Nursing* 16 (8), 1405-1416.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Asikainen, E. 1995. Pienryhmät – dynaaminen voimavara ja haaste korkeakouluopiskelussa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) *Yliopisto-opetus: korkeakoulupedagogiikan haasteita*. Juva: WSOY, 163-193.
- Atjonen, P. 1995. Opetustapahtuman kuvaaminen didaktisessa prosessilaboratoriossa. Osa 2: Opettajan didaktisten ajattelu- ja toimintavalmiuksien kehittäminen. Oulun yliopisto. Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A: 8.
- Bar-On, R. & Parker, J. 2000. *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Beelman, A., Pflingsten, U. & Lösel, F. 1994. Effects of training social competence in children: a meta-analysis of recent evaluation studies. *Journal of Clinical Child Psychology* 23 (3), 260-271.
- Borman, E. G. 1980. *Communication theory*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winson.
- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. 2000. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 343-362.
- Brown, R. & Bylund, C. 2008. Communication skills training: describing a new conceptual model. *Academic Medicine* 83 (1), 37-44.
- Buber, M. 1995. *Minä ja sinä*. Suom. J. Pietilä. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- CASEL. 2003. Initiatives update: education preparation and practise. Viitattu 26.3.2003. <http://www.casel.org/edprep.htm>.
- Charles, C. M. 1999. *Building classroom discipline*. 6. painos. New York, NY: Longman.
- Charmaz, K. 2005. Grounded theory in the 21st century. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 507-535.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238-256.
- Denzin, N. K. 1984. *On understanding emotion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. 1989. *Interpretive interactionism*. Newbury Park: Sage.

- Dewey, J. 1966. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education.* New York, NY: Free Press. (Teos ilmestyi alun perin 1916.)
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka.* Suom. J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H. G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa.* Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T. R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) *Prologi puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68-87.
- Goleman, D. 1999. *Tunneäly työelämässä.* Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 1974. *Teachers' effectiveness training.* New York, NY: David McKay.
- Gordon, T. 2003. *Teachers' effectiveness training. The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages.* New York, NY: Three Rivers Press.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu.* Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Gordontraining. 2002. Viitattu 16.1.2002. <http://www.gordontraining.com>
- Graczyk, P., Weissberg, J., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. & Zins, J. 2000. Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 391-410.
- Graham, G. 2008. *Teaching children physical education. Becoming a master teacher.* 3. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gratch, A. 2000. Teacher voice, teacher education, teaching professionals. *High School Journal* 82 (3), 43-55.
- Hardy, C. 1999. Student misbehaviours and teachers' responses in physical education lessons. Teoksessa C. Hardy & M. Mawer (toim.) *Learning and teaching physical education.* London: Falmer Press, 126-148.
- Hargie, O. 2003. *Interpersonal communication: a theoretical framework.* Teoksessa O. Hargie (toim.) *The handbook of communication skills.* 2. painos. New York, NY: Routledge, 29-63.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice in teaching. *Teaching and Teacher Education* 14 (8), 835-854.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interaction with students. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 811-826.
- Hargreaves, A. 2002. Teaching in a box. Emotional geographies of teaching. Teoksessa C. Sugrue & C. Day (toim.) *Developing teachers and teaching practice. International research perspectives.* London: RoutledgeFalmer, 3-25.

- Hawkey, K. 2006. Emotional intelligence and mentoring in pre-service education: a literature review. *Mentoring and Tutoring* 14 (2), 137-147.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa: enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* 38 (1), 4-9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede* 42 (3), 5-9.
- Heikinaro-Johansson, P., Klemola, U. & Palomäki, S. 2007. Inspiring preservice teachers to develop their teaching behaviour in PETE [esitelmä]. *British Educational Research Association Annual Conference 5.-9.9.2007*. London, England.
- Heikinaro-Johansson, P., Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 31-37.
- Heikkinen, H. L. T. 2006. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 16-38.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus* 36 (5), 340-354.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205-217.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78-93.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144-162.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1999. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hellison, D. 1995. *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrel, P. & Woods, K. 2007. Emotional intelligence and education: a critical review. *Educational Psychology* 27 (2), 235-254.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2006. *Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut*. Jyväskylä PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125-150.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.

- Johnson, D. & Johnson, F. 1991. *Joining together. Group theory and group skills*. 4. painos. Singapore: Prentice Hall International.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9*. Helsinki: Opetushallitus, 52–110.
- Justice, M. & Espinoza, S. 2007. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education* 127 (4), 456–461.
- Kagan, D. 1992. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62 (2), 129–169.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä: auttamiskäyttäytymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 39.
- Kaivola, T. 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnoissa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 267–275.
- Kallas, K., Nikkola, T. & Räihä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Saukkonen (toim.) *Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste*. Jyväskylä: PS-kustannus, 151–184.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia* 79.
- Katvala, S. 2001. Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saattossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä *Studies in Education, Psychology and Social Research* 186.
- Kauppara, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kennedy, M. 2001. Teaching communication skills to medical students: unexpected attitudes and outcomes. *Teaching in Higher Education* 6 (1), 119–123.
- Kemmis, S. 1988. Action research. Teoksessa J. Keesee (toim.) *Educational research methodology and measurement. An international handbook*. Oxford: Pergamon Press, 42–49.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 567–605.
- KiVa Koulu-toimenpideohjelma. 2009. Viitattu 10.2.2009.
<http://www.kivakoulu.fi>
- 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 ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetus suunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatin työ.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. "Kun oppilasta potuttaa, kuuntele" – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 50–57.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 38 (2), 114–122.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon edistämiskeskuksen julkaisuja 3, 67–77.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kontoniemi, M. 2003. "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 210.
- Kristjansson, K. 2006. "Emotional intelligence" in the classroom? An Aristotelian critique. *Educational Theory* 56 (1), 39–56.
- Kubacs, K. 1997. "They (Teacher educators) told me how to teach forward rolls; they never told me how to handle a scared student": the role of caring in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 68 (1), A79–A80.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. & Regualos, R. 2006. Teachers' reports of student misbehaviour in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (1), 32–40.
- Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 335–357.
- 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.
- Köykkä, A. 2001. Hahmotelma nuorisotyön teologiaksi. Viitattu 4.1.2002. <http://www.nuortenkeskus.fi/ajankohtaista>
- Ladkin, D. 2007. Action research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 478–490.
- Laine, T. 2003. Tutkimuksen esitieto ja intressit [esitelmä]. Liikuntakasvatuksen laitoksen jatkokoulutusseminaari 3.3.2003. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1016.
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 843–860.
- Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapauksittomien tutkimusten taito*. Helsinki: Gaudeamus, 245–253.
- Leppilampi, A. & Piekkari, U. 1998. Terve, terve! Opitaan yhdessä oppimisen ja elämisen taitoja. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social sciences*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikunta- ja terveystieteiden opinto-opas 2007–2008, 2008–2009. Toim. J. Rantakari. Jyväskylän yliopisto.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minäsinäviestit, ongelmanratkaisutekniikat: Tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta ja Tiede* 35 (1), 39.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Viitattu 9.2.2009. http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf
- Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. 2. painos. London: Harper & Row.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, NY: Basic Books, 3–31.
- McCaughy, N. 2004. The emotional dimension of a teacher's pedagogical content knowledge: influences in content, curriculum and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 23 (1), 30–47.
- McCaughy, N. & Rovegno, I. 2003. Development of pedagogical content knowledge: moving from blaming student to predicting skillfulness, recognizing motor development and understanding emotion. *Journal of Teaching Physical Education* 22 (4), 355–368.

- McNaughton, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. 2008. Learning to listen. Teaching active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231.
- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita*. Jyväskylä: PS-kustannus, 219–230.
- Miller, S., Miller, P., Nunnally, E. & Wackman, D. 1997. Suhdetaitoja elämän kumppaneille, jotka haluavat päästää irti vanhasta ja oppia jotain parempaa. Suom. A. Muttonen. Tampere: Resurssi.
- Moilanen, P. (ei vuotta) *Opettaja kasvattajana. Johdatusta opettajan ammatin eettisiin kysymyksiin*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetusmonisteita.
- Moilanen, P. 1999. Opettajankoulutuksen kriittinen hermeneutiikka. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34, 39–45.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mäkinen, O. 2006. *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Mäkinen, J. & Olkinuora, E. 1999. Korkeakoulupedagogisten sovellutusten ja kehittämislinjojen hahmottelua. Teoksessa J. Mäkinen ja E. Olkinuora (toim.) *Yliopisto-opiskelu ja sen kokeminen*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 190, 187–204.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–218.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta? Opettajan ammatti murroksessa. Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 31–43.
- Niemistö, R. 1999. Ryhmän luovuus ja kehitysehdoit. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 80.
- Niiniluoto, I. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Helsinki: Otava.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkastelemaan tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A 85.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Niles, M., Reynolds, A. & Roe-Sepowitz, D. 2008. Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: second-generation evaluation evidence from the Chicago Longitudinal Study. *Educational Research* 50 (1), 55–73.

- Noddings, N. 2005. The challenge to care in schools: an alternative approach to education. 2. painos. New York, NY: Teachers' College Press.
- Nummenmaa, A. R. & Virtanen, J. 2003. Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma. Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Nuorten keskus. 2009. Viitattu 10.2.2009. <http://www.nuortenkeskus.fi>
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 11–22.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Työryhmäksi kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 194–211.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Viitattu 12.2.2009. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Opettajankoulutus_2020.html.
- Opettajankoulutuslaitoksen opinto-ohjelma 2004–2005. Jyväskylän yliopisto.
- O'Sullivan, M. & Deglau, D. 2006. Principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education* 25 (4), 441–449.
- 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. A Review Publication* 42 (1), 19–26.
- Parpala, A. 2005. Laadunvarmistusta yliopisto-opetusta kehittävästä näkökulmasta. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 107–122.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 36.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health* 70 (5), 179–185.
- Peltola, T. 2007. Empirian ja teorian vuoropuhelu. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudemus, 111–129.
- Penttinen, S. 2008. Hyvä, paha, tärkeä koululiikunta. *Liikunta & Tiede* 45 (4), 40–43.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 9.2.2009. http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf
- Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Tampere: Vastapaino.
- Piesanen, E., Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2005. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005. Opettajien peruskoulutus 2005 ja seuranta 2002–2005. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 5–23.
- Poulou, M. 2005. The prevention of emotional and behavioral difficulties in schools: teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice* 21 (1), 37–52.
- Pöytäniemi, K. 2000. Sisäisistä turvallisuustekijöistä keskusteluryhmissä. *Ryhmätyö* 29 (3), 24–29.
- Rantala, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli osana seitsemännen luokan poikien liikuntatunteja. *Liikunta & Tiede* 44 (1), 36–44.
- 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, 69–75.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo: WSOY.
- Rautiainen, M. 2008. Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulukulttuurin yhteisöllisyydestä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 350.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. *Kavatus* 37 (1), 16–25.
- Rink, J. 2006. *Teaching physical education for learning*. 5. painos. New York, NY: McCraw-Hill.
- Rogers, C. 1970. *On becoming a person: a therapists' view of psychotherapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Merrill.
- Rovegno, I. 2003. Teachers' knowledge construction. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis (toim.) *Student learning in physical education. Applying research to enhance instruction*. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 295–310.
- Rustin, M. 2003. Learning about emotions: the Tavistock approach. *European Journal of Psychotherapy, Counselling and Health* 6 (3), 187–208.
- Räihä, P. 2000. Valintakokeet ja opettajan työn myytit. *Kasvatus* 31 (4), 358–374.
- Räihä, P. 2006. Edunvalvonnasta opetusharjoittelun sisällölliseen kehittämiseen. *Kasvatus* 37 (4), 386–389.
- Räsänen, R. 2007. Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa E. Eistola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Oulun yliopisto. *Acta Universitates Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialum* 92, 29–43.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: a developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68–91.
- Salakari, H. 2007. *Taitojen opetus*. Saarijärvi: Eduskills Consulting.

- Salminen, P., & Staffans, T. 1999. Toimiva perhe -kurssin työkirja. Uudelleen muokattu painos. Helsinki: Gordonin Toimivat Ihmissuhteet ry. Nuorten keskus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schofield, N., Green, C. & Creed, F. 2008. Communication skills of health-care professionals working in oncology-can they be improved? *European Journal of Oncology Nursing* 12 (1) 4-13.
- Seppälä, R. 1999. Katse kohti vuorovaikutustaitoja. *Didacta varia* 4 (1), 67-77.
- Shulman, L. S. 1986. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15, 4-14.
- Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1-22.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. 1999. Developing teaching skills in physical education. 4. painos. Mountain View, CA: Mayfield.
- Smith, R. & Montello, P. 1992. Investigation of interpersonal management training for educational administrators. *Journal of Educational Research* 85 (4), 242-245.
- Stake, R. 2000. Case studies. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks, CA: Sage, 435-454.
- Staton, A. 1989. The interface of communication and instructional: conceptual considerations and programmic manifestations. *Communication Education* 38, 364-371.
- Sulkunen, P. 1997. Todellisuuden ymmärrettävyys ja diskurssianalyysin rajat. Teoksessa P. Sulkunen & J. Törrönen (toim.) *Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys*. Helsinki: Gaudeamus, 13-53.
- Sutton, R. 2004. Emotional regulation and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7, 379-398.
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327-354.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien elämäkerrojen valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. *Kasvatusalan tutkimuksia - Research in Educational Sciences* 31.
- Thomas, J., Nelson, J. & Silverman, S. 2005. *Research methods in physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kritiikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa P. Freire. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 211-237.
- Tsangaridou, N. 2006. Teacher's knowledge. Teoksessa D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (toim.) *The handbook of physical education*. London: Sage, 502-515.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2006. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen

- & I. Sorvali (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 404–415.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 3. painos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan työssä. *Kasvatus* 35 (2), 174–190.
- Ulutas, I. & Ömeroglu, E. 2007. The effects of an emotional intelligence education program on emotional intelligence of children. *Social Behavior and Personality* 35 (10), 1365–1372.
- Vehviläinen, S., Tainio, L. & Penttinen, L. 2008. Vuorovaikutustutkimus ja oppiminen. *Kasvatus* 39 (5), 417–421.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Väisänen, P. 2000. Kohti oppimiskeskeistä pedagogiikkaa opettajankoulutuksessa. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen ja E. Savolainen (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 34–60.
- Väisänen, P. & Silkelä, R. 2003. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa – tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja*. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut, 27–42.
- Väljjarvi, J. 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljjarvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljjarvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–30.
- Väljjarvi, 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. Oulun yliopisto. *Acta Universitates Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialum* 92, 59–74.
- Värri, V.-M. 2002. Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Weinstein, C. 1998. "I want to be nice, but I have to be mean": exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education* 14 (2), 153–163.
- Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. *Sosiometria muutoksen voimavarana*. Suom. K. Kaila. Tampere: Resurssi.

LIITE 1 Vuorovaikutustaito-opintojakson oppituntien sisällöt ja tavoitteet**1. Tutustuminen sekä kurssin tavoitteet ja toiminta**

Tavoite:

- herättää ajattelu vuorovaikutusasioista
- selvittää kurssin sisältöä ja käytännön järjestelyjä
- aloittaa tutustumista

2. Tutustuminen jatkuu**Kurssin viitekehys**

Tavoite:

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

3. Itseilmaisu, sanaton ja sanallinen**Minäviestit**

Tavoite:

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

4. Tunteet

Tavoite:

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

5. Kuunteleminen

Tavoite:

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

6. Eläytyvä kuuntelu ja myönteiset viestit

Tavoite:

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

jatkuu

LIITE 1 jatkuu

7. Ongelmiin tarttuminen

Tavoite:

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

8. Kuunteluun vaihtaminen

Tavoite:

- kerrata opiskeltuja asioita ja tehdä itsearviointia omista vuorovaikutustaidoista sekä antaa välipalautte kurssin työtavoista ja sisällöistä
- tunnistaa tunnekuohu ja sen alla olevia tunteita ja kokemuksia
- harjoitella kuunteluun vaihtamista

9. Aikaisempien taitojen harjoittelua

Ristiriidat

Tavoite:

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

10. Ristiriidat ja molemmat voittavat -menetelmä

Tavoite:

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

11. Arvoristiriidat

Tavoite:

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

12. Luovia ongelmanratkaisumenetelmiä

Tavoite:

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

jatkuu

LIITE 1 jatkuu

13. Auttamistaidot

Tavoite:

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

14. Minä opettajana: auktoriteetti, vastuun portaat

Tavoite:

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

15. Taitojen ja opintojakson arviointia

Kurssin päättäminen

Tavoite:

- arvioida omaa oppimista
- tarkastella opintojakson toimivuutta ja antaa siitä palautetta
- hyvästellä ryhmä ja antaa myönteistä palautetta ja tukea yksilöille

LIITE 2 Vuorovaikutuskoulutus kehitty

Tämän tutkimuksen aineistonkeruun jälkeen olen jatkanut työtäni aineenopettajakouluttajana. Tutkimus ja opetustyöni ovat kulkeneet rintarinnan ja toinen toistaan ruokkien. Siten myös vuorovaikutuskoulutus on vuoden 2005 jälkeen kehittynyt. Opetussuunnitelmaudistuksen myötä on ollut mahdollista edelleen kehittää ja vakiinnuttaa vuorovaikutusopetusta niin liikunnanopettajakoulutuksessa kuin laajemminkin aineenopettajakoulutuksessa. Seuraavassa esiteltävä koulutuksen kehittäminen on itselleni toimintatutkimusta, josta en kuitenkaan ole kerännyt varsinaista tutkimusaineistoa.

Liikunnanopiskelijat suorittavat Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa -opintojakson nykyisin jo ensimmäisen opintovuotensa aikana. Opintojaksolla halutaan konkreetisti suunnata opiskelijat näkemään opettajan työn vuorovaikutuksellisuus ja kasvatuksellisuus. Opintojakson avulla tuetaan myös opiskelijoiden toisiinsa tutustumista ja ryhmäytymistä, mikä helpottaa työskentelyä ja opiskelua muissa perus- ja aineopinnoissa.

Toisena opintovuotenaan liikunnanopiskelijat kehittävät valmiuksiaan reflektoida opetustaan Tutkiva opettaja -kurssilla. He käyttävät Lotas-tietokoneavusteista ohjelmaa (Heikinaro-Johansson ym. 2007; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2005) tutkiakseen videoiduista opetustuokioista vuorovaikutuskäyttäytymistään. Myöhemmin on tarkoitus liittää observointiin tehostetummin tunneymmärryksen ja vuorovaikutustaitojen havainnointia. Näin opiskelijoiden toivoma jatkumo vuorovaikutustaitojen harjoittelussa toteutuisi tämänhetkistä paremmin. Tässä laitosten välisessä yhteistyössä keskitymme seuraavaksi havainnointilomakkeiden täydentämiseen.

Liikunnanopiskelijat suorittavat toisena opintovuotena myös opettajan pedagogisia perusopintoja. Ainelaitoksen ohjaamassa ”kummikoulu”-harjoittelussa he saavat kokemusta alakoulun oppilaiden liikunnanopetuksesta ja vuorovaikutuksesta pienten lasten kanssa. Lukuvuoden viimeisessä jaksossa he suorittavat orientoivan ohjatun harjoittelun normaalikoulun yläkoulussa ja lukiossa. Harjoittelun aikana opiskelijat osallistuvat ohjaamiini ryhmäkuunteeluihin, joissa seurataan opiskelijajarin pitämää liikunnan harjoitustuntia. Tuntia havainnoi neljän hengen opiskelijaryhmä, joka keskittyy seuraamaan tunnin tapahtumia vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tavoitteena on tarkastella opettajajarin keinoja rakentaa vuorovaikutusta oppilaisiin yksilöinä ja ryhmänä sekä palauttaa mieleen ja havainnoida tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä. Harjoitustunnin jälkeen opettajana toimineet ja tunnin seuraajat keskustelevat nähdyn tunnin vuorovaikutuskysymyksistä.

Aineenopettajan pedagogiset aineopinnot ovat liikunnanopiskelijoiden opetusohjelmassa neljäntenä tai viidentenä lukuvuotena. Vuorovaikutustaitoja kehitän yhdessä opiskelijoiden kanssa syventävällä opintojaksolla, jossa on lähiopetusta 12 tuntia. Olen havainnut hyödylliseksi toteuttaa opetusta ns. *case-based*-tyyppisesti. Liitän opiskelijoiden kohtaamat hankalat vuorovaikutustilanteet Gordonin vuorovaikutusmalliin, jonka avulla on tarkoitus kehittää opiskelijan vuorovaikutukseen liittyvää tilannetajua ja vuorovaikutustaitojen käyttöä. Tuntien teemoina ovat ongelmatilanteeseen puuttuminen, tunneymmärryksen

lisääminen, koulun aikuissuhteet eli yhteistyö vanhempien ja kollegojen kesken sekä oppilaiden väliset ristiriitatilanteet. Lisäksi opiskelijat syventävät ymmärrystään vuorovaikutusilmiöistä valitsemansa kansainvälisen tutkimusartikkelin avulla. Opintojakso linkittyy opetusharjoitteluun siten, että vuorovaikutukseen keskittyviä ryhmäkuunteluita järjestetään lukuvuoden aikana systemaattisesti. Opiskelija osallistuu kahteen ryhmäkuunteluun ja sitä seuraavaan keskusteluun.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen rinnalle kaipasin näkemystä siitä, miten opiskelijan ymmärrystä ryhmäilmiöistä voitaisiin lisätä. Syksyllä 2008 tein opetuskokeilun, jossa sovelsin ongelmaperustaista oppimismenetelmää (Nummenmaa & Virtanen 2003). Opiskelijat seurasivat oppilaiden toimintaa harjoittelukouluillaan ja muodostivat havaintojensa pohjalta kysymyksen, johon lähtivät etsimään vastausta ryhmäilmiökirjallisuudesta. Opiskelijoiden hahmottelemaa ryhmää koskevaa ilmiötä käsiteltiin sitten seminaaristunnoissa. He ohjasivat myös erilaisia toiminnallisia harjoitteita, joita opettaja voi käyttää purkaakseen haitallisia ryhmäilmiöitä tai vahvistaakseen hyvin toimivaa ryhmää.

Lukuvuonna 2008–2009 olen voinut olla mukana työryhmässä, joka Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa kehittää vuorovaikutusopetusta kaikille aineenopettajaksi opiskeleville. Vuorovaikutustutkimustani on siten välillisesti voitu hyödyntää myös muissa aineissa opettajan pedagogisissa opinnoissa. Suunniteltua kaikille aineenopettajaopiskelijoille yhteistä vuorovaikutusopetusta toteutetaan syyslukukaudesta 2009 alkaen sekä luento-opetuksena että ryhmäopetuksena, jossa ryhmä koostuu eri aineiden opiskelijoista. Opetus toteutetaan kahtena intensiivijaksona ja niiden välisenä opiskelijan itsenäisenä työskentelynä. Käsiteltävinä teemoina ovat opettajan vuorovaikutusvalmiudet ja ryhmäilmiöt. Myös osallistavan kasvatuksen kysymykset ovat osa opintojaksoa. Opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta vastaa opettajatiimi, jonka perehtyneisyyttä vuorovaikutuskysymyksiin tuetaan koulutuksen avulla.