

NAISLIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TUNNE- JA
VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KÄYTÖSTÄ TYÖELÄMÄSSÄ

Sanna Sirainen

Liikuntapedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2010
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Sirainen, Sanna. 2010. Naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 104 s.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli tarkastella työssä olevien naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia piirteitä näiden taitojen käyttöön koulun arjessa liittyy. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen, ja sen tieteenfilosofisena lähtökohtana oli fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa. Tutkimusaineisto kerättiin viiden naisliikunnanopettajan teemahaastattelulla tammi-helmikuussa 2009. Haastateltavat olivat iältään 31–34-vuotiaita, ja työssäolovuosia heille oli kertynyt neljästä seitsemään. Haastattelut kestivät 54–80 minuuttia ja litteroitua tekstiä niistä kertyi yhteensä 99 sivua. Haastatteluaineiston analyysi toteutettiin Eskolan ja Vastamäen (2007) vaiheittain etenevän analyysin mukaisesti.

Tutkimuksessa tarkasteltuja, Saloveyn ja Mayerin (1990) määrittelyyn pohjautuvia, tunnetaitoja olivat omien ja toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen sekä omien tunteiden säätely. Tutkimuksessa käsitellyt vuorovaikutustaidot perustuivat puolestaan Gordonin (1979) esittelemään toimivien ihmissuhteiden malliin. Näitä taitoja olivat eläytyvä kuuntelu, minäviestit ja ongelmanratkaisumenetelmät. Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat olivat opiskelleet edellä mainittuja tunne- ja vuorovaikutustaitoja järjestelmällisesti liikunnan aineenopettajakoulutukseen kuuluvalla kurssilla vuonna 2001.

Tutkimus osoitti, että naisliikunnanopettajat näkivät tunne- ja vuorovaikutustaidot tärkeänä osana liikunnanopettajan ammattitaitoa, sillä ne esimerkiksi paransivat heidän valmiuksiaan toimia ongelmallisissa vuorovaikutustilanteissa. Ajan ja omien voimavarojen puute sekä huoli auktoriteettiaseman heikkenemisestä vähensivät kuitenkin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä liikunnanopettajien arjessa. Liikunnanopettajat olivat myös kohdanneet tilanteita, joissa esimerkiksi minäviestit eivät toimineet.

Opiskeluaikaisen tunne- ja vuorovaikutuskurssin ansiosta liikunnanopettajat olivat tietoisia taidoista ja työelämän myötä he olivat konkreettisesti huomanneet tarvitsevansa niitä. Tässä tutkimuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytölle ominaiseksi piirteeksi osoittautuikin juuri tiedostaminen, mikä viittaa taitojen oppimisprosessin keskeneräisyyteen. Tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät siis olleet vielä jäsenyneet luontevaksi osaksi liikunnanopettajien vuorovaikutuskäyttäytymistä. Tietoisuus taidoista synnytti liikunnanopettajille mahdollisuuden valita oma toimintatapa kussakin vuorovaikutustilanteessa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen onnistunut soveltaminen käytäntöön herätti heissä tyytyväisyyden tunteita. Osa liikunnanopettajista koki syyllisyyden kaltaisia tunteita silloin, kun ei kyennyt hyödyntämään taitoja esimerkiksi kiireen tai stressin vuoksi.

Avainsanat: liikunnanopettajat, tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, oppiminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	5
2 OMIEN KOKEMUSTEN KAUTTA TUNTEIDEN JA VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIJAKSI	8
3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN 11	11
3.1 Käsitteelliset lähtökohdat.....	11
3.2 Tunnetaidot	14
3.3 Vuorovaikutustaidot Thomas Gordonin mallissa.....	16
3.3.1 Minäviestit	17
3.3.2 Eläytyvä kuuntelu	18
3.3.3 Ongelmanratkaisumenetelmät ristiriitatilanteissa	19
3.4 Ekosysteeminen lähestymistapa ongelmanratkaisussa.....	21
4 TUTKITTUA TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN ALUEELTA.....	23
4.1 Taitojen hyödyt aiemman tutkimuksen keskiössä.....	23
4.2 Painopiste lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutuskasvatuksessa	25
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	28
6 MENETELMÄLLISET RATKAISUT.....	29
6.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta	29
6.2 Aineiston keruu	31
6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	35
7 LIIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KÄYTÖSTÄ.....	38
7.1 Hyödylliset tunnetaidot.....	38
7.2 Sovelluksia minäviesteistä.....	43
7.2.1 Edellytyksenä oppilaan taito asettua opettajan asemaan.....	46
7.2.2 Suojamuuri murenee	48
7.3 Kuuntelua ajan ja osaamisen ehdoilla	49

7.4 Päävastuu ongelmien ratkaisusta liikunnanopettajilla.....	53
8 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITAJAIDOT APUNA ARJESSA.....	58
8.1 Olennainen osa ammatillista osaamista.....	58
8.2 Oma hyvinvointi ja työssä jaksaminen.....	61
8.3 Työkaluja vanhempien kohtaamiseen	62
9 TIE TAITAVUUTEEN KÄY TIEDOSTAMISEN KAUTTA	65
9.1 Taitojen tietoinen käyttö paljastaa opettajien oppimisprosessin vaiheen.....	65
9.1.1 Tiedostaminen synnyttää valinnan mahdollisuuden	67
9.1.2 Se toinen tapa toimia	68
9.2 Oman toiminnan herättämät tunteet: tyytyväisyys ja syyllisyys.....	70
9.3 Toivomus täydennyskoulutuksesta	73
10 POHDINTA.....	75
10.1 Tutkimuksen yhteenveto	75
10.1.1 Vuorovaikutuskäyttäytymisen kaksi vaihtoehtoista polkua	76
10.1.2 Tilausta tunne- ja vuorovaikutuskoulutukselle	81
10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	83
10.3 Katse tulevaan	88
LÄHTEET	90
LIITE 1 Kirje tutkittaville	98
LIITE 2 Tutkimukseen lupautumislomake	99
LIITE 3 Haastattelurunko	100

1 JOHDANTO

Se [arkityö] on sitä ongelmanratkaisua, se on minäviestiä ja se on kuuntelemista ja sitä tunteiden tunnistamista siinä vaiheessa kun sen oppilaan kanssa oot tekemisissä, että ne on niinku kaikki siinä läsnä. (Reetta 29.1.2009)

Tämän päivän opettajalta edellytetään aiempaa enemmän vuorovaikutusosaamista (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 176–178), sillä opettajan työ nähdään nykyään entistä enemmän ihmissuhdetyönä (Heikinaro-Johansson 2005). Opettajan ja oppilaan välillä tapahtuva vuorovaikutus on luonteeltaan intensiivistä ja herättää jatkuvasti erilaisia tunteita niin opettajassa kuin oppilaassakin (Poulou 2007). Opettajalta odotetaan kykyä kohdata hyvinkin erilaisia oppilaita työssään (Johansson & Heikinaro-Johansson 2005). Kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppilashuollollisista asioista huolehtiminen (Kokkonen 2005, 67–68) sekä oppilaiden sosiaaliseen kasvuun tukeminen (Triliva & Puolou 2006) edellyttävät tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Opettajien työssä onnistumisen kokemukset liittyvät usein juuri vuorovaikutustilanteisiin (Kiviniemi 2000, 75). Näin ollen hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat avainasemassa onnistumisen kokemusten saavuttamisen kannalta.

Opettajat ovat tottuneita reflektoimaan omaa ajatteluaan ja toimintaansa, mutta tunteisiin ei ole perinteisesti kiinnitetty yhtä paljon huomiota (Poulou 2007). Yhteiskunnassa tapahtuva kehitys asettaa kuitenkin koko ajan uusia haasteita myös opettajan ammatille. Vähitellen on herätty kysymään, millainen rooli tunteilla on opettajan ammatissa (Sutton & Wheatley 2003). Valitettavan usein opettajien asiaosaamista arvostetaan edelleen enemmän kuin tunteisiin liittyvää osaamista. Tämä voi johtua osittain siitä, että opettajien asiaosaamista on helpompi mitata ja arvioida kuin heidän tunteisiin liittyvää osaamistaan. (Hebson, Earnshaw & Marchington 2007.) Mittaamisen ja arvioinnin vaikeudet eivät kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että ihmisen tunteet vaikuttavat aina käyttäytymisen taustalla.

Opettajien mukaan vuorovaikutus kouluissa ei ole kovin avointa (Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001). Opettajien on perinteisesti ollut vaikeaa myöntää omia

epäonnistumisen tunteitaan muille (Kiviniemi 2000, 152). Tarve säilyttää taitavan opettajan maine voi heikentää opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen avoimuutta (Hargreaves & Tucker 1991; Kontoniemi 2003, 122). Omista ongelmista ei haluta avautua muille, koska silloin illuusio täydellisestä opettajuudesta rikkoutuisi opettajakollegoiden silmissä (Hargreaves & Tucker 1991).

Myös opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa on vielä paljon kehittämisen varaa. Oppilaat ovat toivoneet opettajiensa kehittävän omia vuorovaikutustaitojaan muun muassa oppilaiden kuuntelemisen, tasapuolisen kohtelun ja kannustamisen alueilla. Lisäksi oppilaat olisivat halunneet, että opettajat osoittaisivat kaiken kaikkiaan enemmän kiinnostusta oppilaita ja heidän mielipiteitään kohtaan. (Savolainen ym. 2001.)

Opettajat tiedostavat myös itse tarvitsevansa koulutusta koulussa vastaan tulevien tunnepitoisten vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn (Aultman, Williams-Johnson & Schutz 2009; Kontoniemi 2003, 121–122). Kontoniemen väitöstutkimukseen (2003, 133) osallistuneet luokanopettajat ja aineenopettajat olivat mielestään saaneet peruskoulutuksesta hyvät valmiudet opetuksen tekniseen toteuttamiseen. Oppilaiden kohtaamiseen liittyviä taitoja he olisivat kuitenkin toivoneet koulutukseltaan enemmän. Suomalaiset liikunnanopettavat näkevät työnsä pääsääntöisesti palkitsevana ja motivoivana. Tästä huolimatta he kokevat pakkotahtisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät haasteet ajoittain myös uuvuttavina ja stressaavina. (Johansson & Heikinaro-Johansson 2005.) Asiaosaamisen ohella opettajat tarvitsevat siis erilaisia vuorovaikutukseen ja yhteistoiminnallisuuteen liittyviä taitoja (Hebson ym. 2007; Lintunen 2004; Sutton 2004).

Liikunnanopettajakoulutus pyrkii vastaamaan näihin opettajien työelämässä kohtaamiin haasteisiin. Liikunnanopettajaopiskelijoille on järjestetty vuodesta 1995 lähtien opintojakso, jossa tunne- ja vuorovaikutustaitoja on opetettu toiminnallisesti (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998). Vuodesta 2001 lähtien liikunnanopettajien koulutukseen on kuulunut Klemolan (2003) lisensiaatintyössään suunnittelema tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävä opintojakso, joka on osa opettajan pedagogisia opintoja (Klemola 2003, 11). Opettajan pedagogiset opinnot on yhdistetty liikunnan aineenopettajakoulutukseen siten, että ne alkavat jo ensimmäisenä opiskeluvuotena ja

kulkevat liikunnan opintojen rinnalla läpi koulutuksen. Nämä opinnot sisältävät opetus- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua, jossa painotetaan muun muassa oppilaan kohtaamiseen liittyviä taitoja. (Heikinaro-Johansson 2005.) Olennaista taitojen omaksumisessa on se, että opettaja on omakohtaisesti kiinnostunut ja halukas panostamaan tunne- ja vuorovaikutustaitojensa kehittämiseen (Kokkonen 2005, 74).

Tunne- ja vuorovaikutuskurssille vuonna 2001 osallistuneet liikunnanopiskelijat pitivät kurssia monipuolisena, hyödyllisenä ja erittäin tärkeänä osana omia opintojaan. Opiskelijat uskoivat, että kurssilla käytetyt toiminnalliset opetusmenetelmät tukisivat taitojen käyttöä myös jatkossa. He näkivät tunne- ja vuorovaikutustaidot tärkeinä oman opettajuuden kehittämisen kannalta. Yksittäisistä taidoista eläytyvä kuuntelu oli liikunnanopiskelijoiden kokemusten mukaan kaikista haasteellisin taito. (Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio 2004.) Toistaiseksi työelämässä olevien liikunnanopettajien tunnetaidoista sekä eläytyvän kuuntelun, minäviestien ja ongelmanratkaisun taidoista on olemassa melko vähän tutkimustietoa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia viidellä tunne- ja vuorovaikutuskurssille vuonna 2001 osallistuneella naisliikunnanopettajalla on näiden taitojen käytöstä työelämässä. Pyrin kuvaamaan liikunnanopettajien myönteisiä ja kielteisiä kokemuksia tunnetaitojen, eläytyvän kuuntelun, minäviestien ja ongelmanratkaisutaitojen alueelta. Lisäksi esittelen niitä hyötyjä, joita liikunnanopettajat ovat kokeneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen soveltamisesta itselleen olevan. Tämä tutkimus paljastaa myös taitojen käyttöön liittyviä erityispiirteitä, joiksi aineiston perusteella osoittautuivat taitojen tietoinen käyttö ja oman vuorovaikutuskäyttäytymisen seurauksena heränneet tunteet.

2 OMIEN KOKEMUSTEN KAUTTA TUNTEIDEN JA VUOROVAIKUTUKSEN TUTKIJAKSI

Tutkija ymmärtää tutkimuskohteensa arkielämän kokemusten pohjalta jollakin lailla jo ennen tutkimusta. Tätä luontaista ymmärtämisen tapaa nimitetään esiymmärrykseksi. (Laine 2007, 32–34.) Tutkimustani ajatellen minun tulee tiedostaa esiymmärrykseni ainakin tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä liikunnanopettajana toimimisesta. Minussa herää jatkuvasti erilaisia tunteita ympäristön tapahtumien sekä oman toimintani seurauksena. Myös ihmisten välinen vuorovaikutus, joka perustuu sekä sanalliseen että sanattomaan viestintään, on hyvin tunnepitoista. Näissä arjen kohtaamisissa käytän myös päivittäin omia vuorovaikutustaitojani. Näin ollen tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat aina olleet kiinteä osa jokapäiväistä elämääni.

Jonkinlainen esituttuus oman tutkimusaiheen suhteen onkin tutkijalle välttämätöntä, jotta hän pystyy ymmärtämään aineistosta nousevia merkityksiä. Toisaalta on myös vaarana, että tutkija sortuu tulkitsemaan toisen kertomaa oman esiymmärryksensä pohjalta. (Laine 2007, 32–34.) Tavoitteenani on mahdollisimman objektiivisen tutkimuksen tekeminen. Käytännössä objektiivisuus tarkoittaa omien tutkimusaiheeseen liittyvien uskomusten ja ennakkoasenteiden tunnistamista (Eskola & Suoranta 1998, 17; Kvale 1996, 64). Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus syntyy siis oman subjektiivisuuden tiedostamisesta (Eskola & Suoranta 1998, 17–18). Pyrin havainnoimaan oman tietoisuuteni kehittymistä tutkimusprosessini edetessä, kuten Kiviniemi (2007, 70) on suositellut.

Arjen tunne- ja vuorovaikutuskokemusten lisäksi esiymmärrykseeni kuuluu tiettyjä yleisemmän tason käsityksiä opettajana olemisesta. Äitini opettajan ammatin myötä olen seurannut koko ikäni opettajan työtä kotoa käsin. Lisäksi olen itse ollut koulussa oppilaana ja muodostanut sitä kautta oman kuvani opettajuudesta. Näen opettajan ammatin ajoittain rankkana, kaikkea muuta kuin tarkkarajaisena kahdeksasta neljään -työnä. Toisaalta olen myös huomannut, että kun opettaja panostaa opetukseensa ja ilmaisee aitoa kiinnostusta oppilaita kohtaan, työ voi myös ajoittain tuntua erittäin palkitsevalta. Opettajana oleminen on siis vuorotellen ylä- ja alamäkeä.

Käsitykseni liikunnanopettajana olemisesta on tarkentunut tekemieni sijaisuuksien sekä opiskelun sisältämien opetusharjoitteluiden kautta. Liikunnanopettajana saan mahdollisuuden kohdata oppilaat perinteisestä luokkahuoneasetelmasta poikkeavalla tavalla. Esimerkiksi telinevoimisteluliikkeissä avustaessani olen fyysisesti todella lähellä oppilasta. Liikunnassa oppilaan osaaminen ja suoritukset ovat kaikkien nähtävillä, mikä voi asettaa toisille paineita ja innostaa toisia. Voittamisen, häviämisen, onnistumisen ja epäonnistumisen herättämät tunteet voivat olla voimakkaita ja purkautuvat niin nauruna kuin itkunakin. Suuret ryhmäkoot ja suuressa tilassa tapahtuva toiminta asettavat kuitenkin liikunnanopettajalle haasteen pysyä tapahtumien tasalla. Hän saa olla jatkuvasti ”tuntosarvet ojossa” voidakseen havaita oppilaidensa tunnetilojen ja ilmapiirin muutoksia. Kaikki tämä voi mahdollistaa myös hyvin monipuolisen vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa.

Tietoisuuteni tunteista ja vuorovaikutuksesta lisääntyi käytyäni kurssin ”Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa” liikunnanopettajaopintojeni ensimmäisenä vuotena. Tällä kurssilla aloin pohtia taitojen merkitystä sekä hallintaa omalla kohdallani. Koen tunne- ja vuorovaikutustaidot äärimmäisen tärkeinä oman psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvointini kannalta. Käytännön kautta olen huomannut, ettei näiden taitojen siirtäminen arjen tunnepitoisiin tilanteisiin ole aina kovin helppoa.

Se, että olen itse käynyt vastaavan tunne- ja vuorovaikutuskurssin kuin haastateltavani, on synnyttänyt oletuksia heidän tutkimusaiheeseen liittyvästä tietämyksestään. Oletin, että ainakin tunteiden tunnistaminen, tunteiden säätelykeinot, minäviestit, eläytyvä kuuntelu ja ongelmanratkaisumenetelmät ovat heille jossain määrin tuttuja aihepiirejä. Näin ollen uskoin, että haastateltavani pystyvät sujuvasti kertomaan, ovatko he kyseisiä taitoja arkityössään käyttäneet ja miten ne ovat heidän mielestään erilaisissa tilanteissa toimineet. Haastateltavani osallistuivat tunne- ja vuorovaikutuskurssin yhteydessä toimintatutkimukseen. Tutkimuksen tulosten mukaan liikunnanopiskelijat kokivat opintojakson sisällön hyödyllisenä oman opettajuuden kehittymisen kannalta. Kurssilla käytetyt monipuoliset ja kokemuksellista oppimista painottavat opetusmenetelmät edistivät heidän mukaansa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista. Kurssin vahvuutena oli myös se, että opiskeltavat sisällöt liitettiin liikuntakasvatuksessa vastaan tuleviin käytännön tilanteisiin. (Klemola ym. 2004.) Se, että tutkimukseeni osallistuneet

liikunnanopettajat ovat pitäneet kurssia opiskeluaikanaan merkittävänä, antoi olettaa heidän myös käyttävän taitoja työelämässä.

Ennen tutkimukseeni ryhtymistä minulla oli tietynlaisia odotuksia tutkimukseni tuloksiin liittyen. Odotukseni pohjautuivat pitkälti kirjallisuuteen, johon olin tutustunut tehdessäni kandidaatin tutkielmaa tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Juuri aikaisempi tutkimus on arkikokemusten ohella tutkimuskohteen selkeimpiä ennalta määrittäjiä tutkijan ajattelussa (Laine 2007, 35). Aikaisemmin lukemani kirjallisuuden pohjalta oletin tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallinnan olevan merkittävässä osassa opettajan työn mielekkäänä kokemisen ja työssä jaksamisen kannalta (Hargreaves 2000; Lintunen & Kuusela 2007, 76). Näiden taitojen hyvä hallinta edistäisi toimivamman vuorovaikutussuhteen muotoutumista opettajan ja oppilaiden välille (Gordon 2006, 24–25). Uskoin myös, että tutkimukseni saattaisi paljastaa joitakin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön liittyviä ongelmia liikunnanopettajien arjessa (Klemola 2007; Virta & Lintunen, 2007).

3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITDOT

3.1 Käsitteelliset lähtökohdat

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvissä käsitteissä on havaittavissa paljon päällekkäisyyttä (Bar-On 2000). Weare (2004, 19) huomauttaa, että se, mitä tunne- ja vuorovaikutustaitojen alueita pidetään tärkeinä, riippuu vallitsevista arvoista ja kulttuurisista tekijöistä. Useat eri tutkijat ovatkin käsitelleet samoja taitoja hieman eri painoituksin. Mikään käsite ei ole täydellinen tai toistaan parempi, vaan kaikilla on omat heikkoutensa ja vahvuutensa (Weare 2004, 3).

Kansainvälisessä tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevässä kirjallisuudessa esiintyvät muun muassa tunneälyn (engl. emotional intelligence; Salovey & Mayer 1990), emotionaalisen pätevyyden (engl. emotional competence; Saarni 2000), emotionaalisen lukutaidon (engl. emotional literacy; Weare 2004), sosioemotionaalisen oppimisen (engl. social and emotional learning; Payton ym. 2000; Zins & Elias 2006; Zins, Payton, Weissberg & O'Brien 2007) ja vuorovaikutustaitojen (engl. social interaction skills; Gordon 1979, 2003, 2006) käsitteet. Jokainen näistä käsitteistä pitää sisällään joukon ydintaitoja. Tunneälyn, emotionaalisen lukutaidon ja sosioemotionaalisen oppimisen ydintaidot on jaettu edelleen osataidoiksi. Esittelen nämä viisi tunne- ja vuorovaikutustaitoja määrittelevää käsitettä taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät käsitteet

Käsite (Tutkijat)	Ydintaidot	Osataidot
Tunneäly (Salovey & Mayer 1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tunteiden havaitseminen ja ilmaiseminen 2. Tunteiden hyödyntäminen ajattelussa 3. Tunteisiin liittyvän tiedon analysointi ja ymmärtäminen 4. Emotionaalista kasvua edistävä tunteiden säätely 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Omien ja toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen, tunteiden tarkka ilmaisu 2. Tunteet apuna ongelmanratkaisussa ja luovassa ajattelussa 3. Tunteiden ja tapahtumien yhteyden ymmärtäminen, tunteiden merkityksen ymmärtäminen 4. Sekä myönteisten että kielteisten tunteiden hyväksyminen, omien ja toisten ihmisten tunteiden säätely myönteisellä tavalla
Emotionaalinen pätevyys (Saarni 2000)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tietoisuus omista tunteista 2. Toisten ihmisten tunteiden havaitseminen 3. Kulttuurille ominaisen tunnesanaston hallinta 4. Empatian ja sympatian taito 5. Ymmärrys tunteiden ja niiden ilmaisun erillisyydestä 6. Taito vaikuttaa ikävien tunteiden kestoon ja voimakkuuteen 7. Tietoisuus ihmissuhteiden perustumisesta vastavuoroiselle tunteiden jakamiselle 8. Tunteisiin liittyvä minäpystyvyys 	
Emotionaalinen lukutaito (Weare 2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Itseymmärrys 2. Tunteiden ymmärtäminen ja säätely 3. Sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ja ihmissuhteiden muodostaminen 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Myönteinen käsitys itsestä, optimismi 2. Tunteiden syiden ymmärtäminen, tunnereaktioiden säätely, tunnetiedon hyödyntäminen ongelmanratkaisussa 3. Empatia, tehokas viestintä, oman autonomisuuden säilyttäminen
Sosioemotionaalinen oppiminen (Zins & Elias 2006; Zins, Payton, Weissberg & O'Brien 2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tietoisuus itsestä 2. Sosiaalinen tietoisuus 3. Vastuullinen päätöksenteko 4. Itsehallinta 5. Ihmissuhdetaidot 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Omien tunteiden tunnistaminen, itseluottamus 2. Empatia, toisten kunnioittaminen 3. Arviointi, reflektio, eettinen pohdinta 4. Tunteiden säätely, tavoitteenasettelu 5. Yhteistyötaidot, avun pyytäminen ja antaminen, viestintätaidot
Vuorovaikutustaidot (Gordon 1979, 2003, 2006)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktiivinen kuuntelu 2. Minäviestit 3. Molemmat voittavat -menetelmä 4. Arvoristiriitojen käsittely 	

Tunneälyn käsitettä käyttivät ensimmäisenä Salovey ja Mayer vuonna 1990 (Kokkonen 2003; Kuusela 2005, 36). Samana vuonna Saarni (1990) esitteli ensimmäistä kertaa oman, tunneälyä lähellä olevan emotionaalisen pätevyyden käsitteensä (Kokkonen 2003). Viisi vuotta myöhemmin Goleman (1995) teki tunneälyn käsitettä tunnetummaksi korostaessaan sen merkitystä elämässä onnistumisen kannalta (Triliva & Puolou 2006). Näiden kahden käsitteen sisältämät taidot painottuvat yksilön tunteisiin liittyvään osaamiseen.

Emotionaalinen lukutaito, sosioemotionaalinen oppiminen ja vuorovaikutustaidot kattavat edellisiä käsitteitä laajemmin vuorovaikutukselliset taidot. Emotionaalisen lukutaidon käsite on yleisesti käytössä Isossa-Britanniassa, mutta se tunnetaan melko huonosti muualla maailmassa (Weare 2004, 2–4). Organisaatio, nimeltä Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), on sosioemotionaalisen oppimisen käsitteen takana. Tämä organisaatio tutkii tunteisiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyvää oppimista ja arvioi niiden opettamiseen kehitettyjä ohjelmia. Alkuperäisiä sosioemotionaalisen oppimisen pätevyysalueita olivat tietoisuus itsestä ja toisista, myönteiset asenteet ja arvot, vastuullinen päätöksenteko sekä sosiaaliset vuorovaikutustaidot (Payton ym. 2000). Nykyään CASEL jakaa sosioemotionaalisen oppimisen avainpätevyysalueet viiteen luokkaan, joita ovat tietoisuus itsestä, sosiaalinen tietoisuus, vastuullinen päätöksenteko, itsehallinta ja ihmissuhdetaidot (CASEL 2000–2009; Zins & Elias 2006; Zins ym. 2007). Gordon (1979, 2003, 2006) esittelee kirjoissaan vuorovaikutustaitoja, joiden hän on käytännössä havainnut edistävän toimivan vuorovaikutussuhteen muotoutumista opettajan ja oppilaan välille. Näitä taitoja ovat aktiivinen kuuntelu, minäviestit, molemmat voittavat -menetelmä ja arvoriitojen käsittelytavat.

Suomenkielisessä kirjallisuudessa jonkin aikaa vallalla olleen käsitteen sosioemotionaaliset taidot (Kauko 2005; Klemola 2003; Kuusela 2005; Siponen 2005) käyttö on vähentynyt viime aikoina, koska käsitteelle on olemassa suomenkielinenkin vastine: tunne- ja vuorovaikutustaidot. Salovey ja Mayer (1990) sisällyttävät tunnetaitoihin omien tunteiden tunnistamisen, nimeämisen ja ilmaisun sekä tunteiden säätelyn (ks. myös Klemola ym. 2004). Tunnetaitoja tarvitaan suhteessa itseen ja muihin. Vuorovaikutustaidoissa on puolestaan yksinkertaistettuna kyse viestin lähettämisestä sekä vastaanottamisesta. Lintunen (2004) käyttää käsitteitä tunne- ja

vuorovaikutustaidot ja sosioemotionaaliset taidot synonyymeinä. Virta (2004, 18) päätyi pitkän puntaroinnin jälkeen käyttämään pro gradu -tutkielmassaan käsitettä tunne- ja vuorovaikutustaidot, vaikka pitikin sitä pituutensa vuoksi hieman hankalana valintana. Tämä käsite kuvasi hänen mukaansa kuitenkin parhaiten sitä, mitä hän kirjallisuuden pohjalta ymmärsi aihealueen piiriin kuuluvan. Klemola (2007) puolestaan lyhensi tunne- ja vuorovaikutustaidot -käsitteen ymmärrettävyydellä perustellen vuorovaikutustaidoiksi. Hänen mukaansa tunnetaidoissa ja vuorovaikutustaidoissa on niin paljon päällekkäisyyttä, että niitä voidaan kutsua kattavasti käsitteellä vuorovaikutustaidot. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä tunne- ja vuorovaikutustaidot, koska näen ne eriteltävissä olevina taitoina.

3.2 Tunnetaidot

Tunnetaidot auttavat ihmistä ymmärtämään itseään (Weare 2004, 24–29). Taitojen kehittyminen alkaa jo lapsuudessa. Heti sen jälkeen kun lapsi kykenee tunnistamaan erilaisia tunteita, alkaa hän myös nimetä niitä sekä tunnistaa yhteyksiä erilaisten tunteiden välillä. Vähitellen hän huomaa yhtenevyyksiä ja eroavuuksia esimerkiksi pitämisen ja rakastamisen tai harmistuneisuuden ja suuttumuksen välillä. (Mayer & Salovey 1997, 10–13.) Hän tiedostaa, että vihan taustalle voi kätkeytyä pettymyksen, turvattomuuden, masennuksen tai epäoikeudenmukaisuuden kokemisen tunteita (Saarinen & Kokkonen 2003, 28). Tietoisuus tunteista kasvaa sitä mukaa, kun ikää karttuu lisää. Kokemuksen myötä ihminen oppii tiedostamaan ristiriitaisten tunteiden olemassaolon itsessään. Samaa ihmistä kohtaan voi tuntea sekä vihaa että rakkautta. Avoimuus niin hyviä kuin huonojakin tunteita kohtaan kertoo tunnetaitoisuudesta. (Mayer & Salovey 1997, 13–14.) Ihmisen tulee siis antaa itselleen lupa kokea koko tunteiden kirjo. Vaikeita tunteitakaan ei saa kieltää, vaan ne pitää oppia tunnistamaan ja hyväksymään osaksi itseään. On hyvä olla tietoinen sekä menneisyydestään että tästä hetkestä, jotta voi jäljittää tunteidensa syitä. Menneisyyden kokemukset määrittävät osittain sen, mikä tunne ihmisellä missäkin tilanteessa herää. (Weare 2004, 32–33.)

Tunnetaidoiltaan taitava ihminen osaa ilmaista tunteitaan sekä niihin liittyviä tarpeita tarkasti (Mayer & Salovey 1997, 10). Tunteiden tarkka ilmaiseminen edellyttää monipuolista tunteisiin liittyvää sanavarastoa sekä sanallisen ja sanattoman ilmaisun ristiriidattomuutta (Weare 2004, 30–41). On kuitenkin hyvä muistaa, että tunteet ja

käyttäytyminen ovat kaksi eri asiaa (Mayer & Salovey 1997, 14). Näin ollen yksilön sisällä heräävän tunnetilan ei välttämättä tarvitse ilmetä sellaisenaan ulospäin näkyvässä ilmaisussa. Samassa sosiaalisessa tilanteessa olevat ihmiset toimivat omien tunneilmaisujemme vastaanottajina. Ei siis ole yhdentekevää, miten ilmaisemme tunteitamme heille. (Saarni 2000, 77; Weare 2004, 35.) Tunne- ja vuorovaikutustaidoiltaan taitava ihminen osaa olla jämäkkä ja itsenäinen mutta myös kunnioittaa toisia. Esimerkiksi kielteisten tunteiden purkautumista sosiaalisesti epätoivottavalla tavalla on mahdollista välttää omien tunteiden säätelyn avulla. (Weare 2004, 30–42.)

Ihminen, joka tarkastelee tunteitaan ja tunnistaa ne heti niiden herättyä itsessään, pystyy todennäköisesti myös paremmin säätämään niitä (Goleman 1997, 69–70). Tunteiden säätelyn avulla ihminen pystyy itse vaikuttamaan vastenmielisten tunteiden voimakkuuteen ja ajalliseen keston (Kokkonen & Kinnunen 2008; Saarni 2000, 77). Hän voi myös tietoisesti houkutella esiin miellyttäviä tunteita. Käytännössä tunteiden säätely voi tapahtua niin ajattelun kuin toiminnankin kautta. (Kokkonen & Kinnunen 2008.) Esimerkiksi tuntiessaan raivoa epäoikeudenmukaisuuden kokemisen seurauksena ihmisen tulisi osata vetäytyä tilanteesta raivon tunteen ollessa voimakkaimmillaan. Hänen kannattaisi keskustella asiasta uudestaan sitten, kun on rauhoittunut. (Mayer & Salovey 1997, 14.) Ihminen pystyy myös rauhoittamaan itseään myönteisen itselle puhelun avulla ollessaan vihainen tai hermostunut (Weare 2004, 35–36). Liikunta voi auttaa tunteiden säätelyssä kahdella tavalla. Kohtuutehoisen liikunnan aikaansaamat muutokset aivojen välittäjäaineiden tuotannossa lisäävät mielihyvää ja vähentävät näin ainakin ahdistusta. Toisaalta hyvin paljon keskittymistä vaativat lajit vievät huomiomme väkisin itse suoritukseen, jolloin ei jää tilaa mieltä vaivaaville tunteille. Myös musiikki monissa muodoissaan sekä omien tunteiden purkaminen kirjoittaen ovat tehokkaita tunteiden säätelyn keinoja. (Saarinen & Kokkonen 2003, 58–60.) Suotuisat tunteiden säätelyn strategiat edistävät ihmisen hyvinvointia, kun taas haitalliset strategiat, kuten tunneilmaisun tukahduttaminen, saavat aikaan kielteisiä seurauksia (Kokkonen & Kinnunen 2008).

Omien tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, ilmaiseminen ja säätely ovat edellytyksenä sille, että ihminen pystyy soveltamaan ja hyödyntämään kyseisiä taitoja sujuvasti suhteissa toisiin ihmisiin (Kokkonen 2005, 69). Tunnetaitoinen ihminen osaa

aistia myös toisten ihmisten tunteita ja reagoida niihin empaattisesti (Salovey & Mayer 1990). Empatia tarkoittaa taitoa ymmärtää toisen ihmisen tunteita sekä kykyä kokea, miltä ne tuntuvat (Eisenberg, Wentzel & Harris 1998). Kulttuurisidonnaiset ilmaisut ja eleet auttavat toisten ihmisten tunteiden tunnistamisessa (Saarni 2000, 77). Ihminen vastaanottaa toisilta sekä sanattomia että sanallisia tunneilmaisuja (Weare 2004, 34). Sanattoman viestinnän keinoja ovat kasvojen ilmeet, eleet, katse sekä pään ja silmien liikkeet. Myös puhetapa ja tilankäyttö kertovat oman sanattoman viestinsä yksilön tunteista. (Saarinen & Kokkonen 2003, 28.) Juuri sanattoman viestinnän kautta vuorovaikutuksen osapuolet saavat tietoa lähetetyn viestin sävystä. Sanaton viesti siis kertoo, oliko kommentti tarkoitettu esimerkiksi vilpittömäksi ystävyyden osoitukseksi vai sarkastiseksi huomautukseksi. (Gerlander & Kostiainen 2005, 72.) Usein käy niin, että ollessaan itse hyvällä tuulella ihminen tulkitsee myös muiden tunteet myönteisemmiksi kuin huonolla tuulella ollessaan (Mayer & Geher 1996). Tämä seikka tulisi osata huomioida, jotta pystyisimme mahdollisimman tarkasti tunnistamaan tunteita toisissa ihmisissä. Tunnetaitojen hallinta antaa hyvän pohjan omien vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi.

3.3 Vuorovaikutustaidot Thomas Gordonin mallissa

Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaidot rajautuvat niihin taitoihin, joita tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat ovat opiskeluaikanaan Klemolan (2003) suunnitteleamalla vuorovaikutuskurssilla opiskelleet. Näitä Gordonin (1979, 2006) toimivien ihmissuhteiden malliin kuuluvia taitoja ovat minäviestit, eläytyvä kuuntelu ja molemmat voittavat -menetelmä tarveristiriitojen ratkaisussa sekä erilaiset lähestymistavat arvostiriitojen ratkaisemiseen (Klemola 2003, 60–77). Kyseisiä taitoja on opetettu opettajille ympäri maailmaa Toimiva koulu -kursseilla (Teacher Effectiveness Training, T.E.T) (Gordon 2006, 23–47).

Yksilön on mahdollista oppia nämä taidot harjoittelun kautta siinä missä vaikkapa golf tai hiihtokin. Avoimuus, toisen huomioon ottaminen, yksilöllisyyden kunnioittaminen ja molemminpuolinen tyytyväisyys ovat näille taidoille pohjautuvan vuorovaikutuksen ominaispiirteitä. (Gordon 2006, 23–47.) Vuorovaikutustilanteet, jotka opettaja kokee ensin kielteisinä, voivat muuttua myönteisiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön myötä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). On kuitenkin muistettava, etteivät nämä

taidot ole tempukokoelma, jonka avulla pyritään pelkästään itselle mieluisaan lopputulokseen (Klemola 2003, 127). Taitojen taustalta olisi hyvä löytyä arvoja, jotka pohjautuvat toisen ihmisen kunnioittamiseen ja tasa-arvoisena pitämiseen (Kokkonen 2005, 74).

3.3.1 Minäviestit

Minäviestit ovat osa selkeää itseilmaisua. Minäviestin ideana on omavastuinen puhetapa, jossa viestin lähettäjä kertoo tilanteen tai tapahtuman omasta näkökulmastaan syyttämättä toista. (Gordon 2006, 179–183.) Minäviestejä on neljänlaisia: selittäviä, kantaa ottavia, ennakoivia sekä ongelmaan tarttuvia minäviestejä. *Selittävän minäviestin* välityksellä ihminen kertoo omasta sisäisestä todellisuudestaan, siitä miten hän itse asian kokee ja miltä tuntuu olla juuri se persoona, joka hän on. *Kantaa ottava minäviesti* sopii tilanteisiin, joissa ihminen ei halua suostua toisen pyyntöön mutta ei myöskään halua loukata tätä. Aluksi viestin lähettäjä kertoo selvästi päätöksestään kieltäytyä, minkä jälkeen hän ilmaisee, miten pyyntö vaikuttaisi häneen eli miksi hän kieltäytyy. *Ennakoivan minäviestin* avulla ihmisen on mahdollista tiedottaa toiselle omasta tarpeestaan, jonka tyydyttämiseen hän tarvitsee toisen apua. Ennakoivassa minäviestissä ihminen ilmaisee ensin selkeästi oman tarpeensa ja sen jälkeen perustelun tälle tarpeelle. Nimi ennakoiva minäviesti tulee siitä, että yksilön on mahdollista ehkäistä ristiriitoja ja väärinkäsityksiä sen avulla. Toisen ihmisen käyttäytyminen voi joskus estää omien tarpeiden tyydyttämistä, jolloin syntyy ongelma. Tällöin ihminen voi käyttää voimakkainta minäviestin muotoa, ongelmaan tarttuvaa minäviestiä. (Adams 1999; 55–56, 76–77, 83–86, 114.) *Ongelmaan tarttuva minäviesti* on kolmiosainen. Ensimmäiseksi viestin lähettäjä kertoo, mikä toisen toiminnassa aiheuttaa sillä hetkellä ongelman. Seuraavaksi hän ilmaisee sen konkreettisen seurauksen, joka toisen käyttäytymisestä koituu. Viimeisenä hän kertoo, millaisia tunteita tapahtuma hänessä herättää. (Gordon 2006, 179–190.)

Koulumaailmassa tarvitaan ongelmaan tarttuvaa minäviestiä. Toista syyllistävän sinäviestien vaihtaminen minäviesteiksi muuttaa opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen sävyä myönteisempään suuntaan. Lähettäessään sinäviestin, kuten ”Sinä olet epäkohtelias”, opettaja moittii ja syyttää oppilasta eikä ota vastuuta itsessään heräävästä tunteesta. Mutta jos opettaja ilmaisee oppilaalleen, miltä oppilaan käytös

opettajasta tuntuu ja miten se vaikuttaa häneen, on kyseessä ongelmaan tarttuva minäviesti. (Gordon 2006, 179–190.) Ongelmaan tarttuva minäviesti esimerkiksi liikuntatunnilla voisi kuulua siis näin: ”Kun pompotat palloa ohjeiden annon aikana, en pysty keskittymään seuraavan harjoitteen selittämiseen, minkä vuoksi turhaudun.” Lähettäessään tällaisen viestin opettaja ottaa vastuun tapahtuman itsessään herättämästä tunteesta eikä syytä oppilasta epäkohteliaisuudesta. Kuten Gordonkin (2006, 179–190) toteaa, minäviestit eivät sisällä oppilaan kielteistä arviointia eivätkä vahingoita opettaja-oppilas-suhdetta. Myöhemmin ne voivat edistää huomaavaista ja avuliasta käytöstä vastarinnan sijaan. Minäviestien käyttö voi jopa lisätä läheisyyttä, sillä ne paljastavat opettajan olevan rehellinen ja inhimillinen ihminen.

3.3.2 Eläytyvä kuuntelu

Tunteiden nimeämisen taito ja kuuntelukäyttäytyminen on mahdollista yhdistää vuorovaikutustaidoksi nimeltä eläytyvä kuuntelu (Klemola 2003, 67).

Kuuntelukäyttäytymiseen liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa käytetään useita eläytyvän kuuntelun rinnakkaiskäsitteitä. Gordon (2006, 128–163) puhuu aktiivisesta kuuntelusta. Friedman (2005) puolestaan käyttää käsitettä kokemuksellinen kuuntelu ja Myers (2000) käsitettä empaattinen kuuntelu kuvatessaan eläytyvälle kuuntelulle ominaista käyttäytymistä. Useissa suomalaisissa, tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevissä tutkimuksissa (Kauko 2005; Klemola 2003; Kuusela 2005) käytetään käsitettä eläytyvä kuuntelu. Myös tässä tutkimuksessa käytän käsitettä eläytyvä kuuntelu, joka kattaa niin aktiivisen, kokemuksellisen kuin empaattisenkin kuuntelun.

Kuunnellessaan toista ihminen keskittyy luontaisesti arvioimaan ja tuomitsemaan kuulemaansa (Rogers & Roethlisberger 1991) sekä muodostaa usein jo mielessään omaa seuraavaa kommenttiaan (Friedman 2005). Eläytyvässä kuuntelussa puhuja ja hänen ajatuksensa saavat enemmän tilaa (Myers 2000). Eläytyvä kuuntelu on empaattista, tukea antavaa kuuntelua. Kuuntelija hiljentää omassa mielessä liikkuvat asiat ja kiinnittää huomion täydellisesti puhujaan (Friedman 2005). Hän pyrkii tarkastelemaan maailmaa puhujan näkökulmasta ja ymmärtämään tässä heränneen tunteen (Rogers & Roethlisberger 1991).

Katsekontaktin luominen ja hieman puhujaa kohti nojaava asento ovat osoitus vastaanottavuudesta (Friedman 2005; Myers 2000). Myötäilevä äännähtely, kuten ”hmm” tai ”ahaa” sekä rohkaisevien ovenavaajien käyttö, kuten ”Mielenkiintoista...” tai ” Olisi mukava kuulla enemmän...”, kannustavat toista ihmistä puhumaan (Gordon 2006, 91–92). Kun kuuntelija on ottanut vastaan puhujan viestin, on hänen vuoronsa heijastaa viestin tunnepitoinen sanoma takaisin sellaisena, kuin hän sen on ymmärtänyt (Friedman 2005; Myers 2000; Rogers & Roethlisberger 1991). Gordon (2006, 98–101) valaisee kyseistä tilannetta koulumaailmaan liittyvällä esimerkillä, jossa oppilas kysyy opettajalta: ” Onko meillä pian koe?”. Pienen hetken viestiä tarkasteltuaan opettaja päätyy tulkintaan ja heijastaa oppilaan viestin sisältämän tunteen omin sanoin tälle takaisin: ” Olet huolissasi siitä, että koe on pian.” Puhuja saa näin ollen tilaisuuden korjata tai täsmentää lähettämänsä viestin sanomaa ja sen mukana välittyntä tunnetta (Friedman 2005; Rogers & Roethlisberger 1991). Kuullun tarkistaminen on edellytyksenä toimivalle vuorovaikutukselle (Rogers & Roethlisberger 1991).

Kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen voi auttaa ihmistä löytämään uusia näkökulmia omiin ongelmiinsa. Se saa aikaan itsenäistymistä sekä luottamusta siihen, että ongelmat ovat ratkaistavissa. (Myers 2000.) Parhaimmillaan kuulluksi tuleminen voi olla hyvin rakentava ja terapeuttinen kokemus (Kokkonen & Siponen 2006, 207; Myers 2000). Toisaalta eläytyvään kuunteluun liittyy myös riski kuulostaa teennäiseltä, mikäli taidon käytön taustalta ei löydy todellista arvostusta, empatiaa ja toisen ihmisen hyväksyntää (Gordon 2006, 126–127).

3.3.3 Ongelmanratkaisumenetelmät ristiriitatilanteissa

Ristiriitatilanteessa toisen osapuolen käyttäytyminen estää toisen tarpeiden täyttymistä tai ihmisten arvot eivät sovi yhteen. Ensiksi mainitussa tilanteessa on kyse tarveristiriidasta. (Gordon 2006, 231–232.) Tällöin toinen osapuoli käyttäytyy tavalla, jota toisen on vaikeaa hyväksyä ja jolla on häneen konkreettisia vaikutuksia (Salminen & Staffans 1999, 40). Tarveristiriitojen ratkaisuun tarkoitettu molemmat voittavat -menetelmä on osa Gordonin (1979) toimivien ihmissuhteiden mallia ja sitä on sovellettu menestyksekkäästi koulumaailmaan (Gordon 2006, 280–286). Merkityksellistä on, että molemmat voittavat -menetelmässä päätösvalta jakautuu tasan osapuolten kesken (Gordon 2006, 286; Salminen & Staffans 1999, 41). Tarveristiriidan syntyessä voidaan

näin ollen välttää tilanne, jossa vain niin sanottu vahvempi tai arvovaltaisempi henkilö saa tarpeensa tyydytetyksi. Molemmat voittavat -menetelmän avulla kaikkien osapuolten tarpeet tulevat yleensä huomioituksi eikä kukaan koe hävinneensä. Molemmat voittavat -menetelmä on synerginen prosessi, jonka lopputulos yleensä ylittää myös sen, mitä osapuolten erillään keksimät ratkaisut olisivat yhteenlaskettuina voineet olla. (Gordon 2006, 305–307.)

Gordonin molemmat voittavat -menetelmä sisältää kuusivaiheisen prosessin, joka alkaa ongelman määrittelyllä ja jatkuu siitä erilaisten ratkaisumahdollisuuksien tuottamiseen. Ristiriidan osapuolet tuottavat yhdessä vaihtoehtoisia ratkaisuja luovan ajattelun, aivoriihen sekä omien kokemustensa avulla. Seuraavaksi he arvioivat tuottamia vaihtoehtoja ja valitsevat niistä sen, johon kaikki ovat tyytyväisiä. Ratkaisun löydyttyä on tärkeää sopia, miten sen käytännössä toteuttavat ja kuka ottaa mitään asioita hoitaakseen. Jonkin ajan kuluttua on myös hyvä tarkistaa, onko ongelma todella ratkennut sovitulla toimilla, eli osapuolet arvioivat ratkaisun onnistuminen yhdessä. (Gordon 2006, 288–296; Salminen & Staffans 1999, 40–41.)

Tarveristiriitojen ohella ihmisten välille voi syntyä myös arvoristiriitoja, jolloin osapuolten arvot ja niiden mukainen toiminta eivät sovi yhteen (Gordon 2006, 231–232). Arvoristiriitatilanteessa ihmisen on mahdotonta hyväksyä toisen käytöstä, vaikka siitä aiheutuvan konkreettisen seurauksen nimeäminen on vaikeaa. (Salminen & Staffans 1999, 50.) Arvoristiriitojen ratkaiseminen voi olla haasteellisempaa kuin tarveristiriitojen ratkaiseminen, sillä arvot ovat juurtuneet meihin hyvin syvälle. On kuitenkin olemassa muutamia tapoja, joiden mukaan ihminen voi pyrkiä arvoristiriitatilanteessa toimimaan. Ensinnäkin ihminen voi opetella elämään erilaisten arvojen kanssa tai hän voi koettaa muuttaa omia arvojaan. Molemmat voittavat -mallia on arvoristiriidoissa mahdollista soveltaa toisen käyttäytymisen muuttamiseksi, mutta ei arvojen muuttamiseksi. (Adams 1999, 195–202; Salminen & Staffans 1999, 50.) Myös minäviestit ja eläytyvä kuuntelu voivat edistää arvoristiriitatilanteen selviämistä. Ihminen voi myös neuvoa toista asiantietoon tai omiin kokemuksiin nojaten siten, että hän jättää kuitenkin päätösvastuun muuttumisesta neuvonnan kohteena olevalle henkilölle. (Salminen & Staffans 1999, 50.)

3.4 Ekosysteeminen lähestymistapa ongelmanratkaisussa

Ekosysteemistä lähestymistapaa on alun perin sovellettu perheterapiaan. Sen avulla on autettu perheitä, joiden ongelmat ovat johtuneet muun muassa syömishäiriöistä, väkivaltaisuudesta ja skitsofreniasta. (Cooper & Upton 1990.) Kouluympäristössä ekosysteeminen lähestymistapa voi tarjota uusia näkökulmia ongelmiin, jotka liittyvät esimerkiksi oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Molnar & Lindquist 1994, 2009; Tyler & Jones 2002).

Ekosysteemisen lähestymistavan periaatetta noudattaen ajatellaan, että koululuokka muodostaa oman ekosysteeminsä, jonka osia opettaja ja oppilaat ajatuksineen ja toimintoineen ovat (Molnar & Lindquist 2009, 11). Jos ekosysteemin jossakin osassa tapahtuu pienikin muutos, se vaikuttaa koko ekosysteemiin. Toiminta, joka saa aikaan muutoksia ekosysteemissä, määräytyy puolestaan yksilön merkityksenannon ja tulkintojen perusteella. (Cooper & Upton 1990.) Esimerkiksi tilanteessa, jossa opettaja näkee oppilaan nousevan pulpetista, kävelevän kynänteroittimelle ja alkavan teroittaa kynäänsä, opettajan toiminta määräytyy hänen tilanteesta tekemänsä tulkinnan mukaan. Osoittaako oppilas käyttäytymisellään uhmaa? Onko kyse mielenkiinnosta opetettavaa asiaa kohtaan vai kenties hajamielisyydestä? Jokainen näistä tulkinnoista herättää opettajassa erilaisen reaktion. (Molnar & Lindquist 2009, 4.)

Kun oppilas toistaa häiritsevää käyttäytymistä säännöllisesti, on hyvin luonnollista, että opettaja reagoi siihen kielteisesti (Tyler & Jones 2002). Ekosysteemisessä lähestymistavassa opettaja ei keskity häiriökäyttäytymisen syiden ja selitysten etsimiseen vaan koettaa tulkita oppilaan käyttäytymisen uudella tavalla. Tämä uusi, myönteisempi tulkinta johtaa siihen, ettei oppilaan käytös tunnu enää opettajasta häiritsevältä. Näin ollen hänen on helpompi suhtautua tilanteeseen rakentavammin. (Molnar & Lindquist 2009, 14.) Parhaimmillaan ekosysteeminen lähestymistapa johtaa siihen, että toinen ihminen muuttaa käytöstään ja yhteistyö hänen kanssaan helpottuu. Käytöstään muuttanut ihminen säilyttää tunteen, että on itse päätenyt tähän valintaan. (Cooper & Upton 1990.)

Mikäli opettaja ei pysty rehellisesti tulkitsemaan jotakin tilannetta toisella tavalla, ei ekosysteemisiä menetelmiä kannata väkisin yrittää toteuttaa (Molnar & Lindquist 2009,

44). Lähestymistapaa käytäntöön soveltaneiden opettajien mielestä ekosysteemiset menetelmät eivät ole käänteistä psykologiaa, jolloin opettaja sanoo yhdellä tavalla ja ajattelee todellisuudessa toisella tavalla. Ne toimivat tehokkaasti vain, jos opettaja pystyy aidosti uskomaan uuteen tulkintaansa. (Tyler & Jones 2002.)

Osa Tylerin ja Jonesin (2002) tutkimukseen osallistuneista yläkoulun ja alakoulun opettajista suhtautui ekosysteemiin menetelmiin aluksi epäilevästi. Opettajien asenteet muuttuivat kuitenkin myönteisemmiksi, kun he olivat joko itse onnistuneet soveltamaan näitä menetelmiä menestyksekkäästi käytäntöön tai kuulleet toisten opettajien onnistumisen kokemuksista. Kuusela (2005, 109) luonnehtii ekosysteemiä menetelmiä huomaamattomiksi tavoiksi ratkaista ongelmia liikuntatunneilla. Hänen kokemustensa mukaan oppilaat harvoin havaitsivat opettajan edes käyttäneen jotakin erityistä menetelmää, kun hän itse tietoisesti turvautui ekosysteemiseen lähestymistapaan ongelmatilanteessa. Kuuselan (2005) väitöstutkimuksen lisäksi ekosysteemisten menetelmien käytännön toimivuutta liikunnanopettajan työssä ei ole tutkittu.

4 TUTKITTUA TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN ALUEELTA

4.1 Taitojen hyödyt aiemman tutkimuksen keskiössä

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevät tutkimukset ovat tähän mennessä olleet kiinnostuneita pääasiassa taitojen myönteisistä puolista. Taitojen hyödyllisyyttä ja toimivuutta tukevia tutkimustuloksia onkin runsaasti olemassa. Niin oppilaiden kuin opettajienkin on todettu hyötyvän tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvästä osaamisesta (Elias, Wang, Weissberg, Zins & Walberg 2002; Justice & Espinoza 2007; Lintunen 2004; Sutton 2004).

Hyvät tunnetaidot voivat auttaa opettajaa säilyttämään paremmat välit oppilaisiinsa (Sutton 2004). Eläytyvän kuuntelun taito saattaa puolestaan edesauttaa läheisemmän ja merkityksellisemmän suhteen muotoutumisessa opettajan ja oppilaan välille (Gordon 2006, 113). Tunnetaitoinen opettaja pystyy myös paremmin tunnistamaan oppilaidensa tunteita ja käyttämään näitä tietoja hyödyksi suunnitellessaan opetuksensa toteutusta (Hargreaves 2000). Tällöin opetus vastaa paremmin oppilaiden todellisia tarpeita ja osaamisen tasoa.

Tunne- ja vuorovaikutustaitoinen liikunnanopettaja voi lisätä oppilaidensa autonomian kokemuksia liikuntatunneilla ja kannustaa heitä ottamaan vastuuta omien ongelmiansa ratkaisusta (Kuusela 2005, 107–108). Eläytyvän kuuntelun avulla liikunnanopettaja sallii oppilaan kokea tehtävät joskus vaikeiksi ja raskaiksi. Ymmärretyksi tulemisen johdosta oppilas voi saada lisäpuhtia toimintaansa ja saattaa rohkaistua kokeilemaan haastavaksi kokemaansa tehtävää. (Klemola 2003, 67; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla on mahdollista luoda liikuntatunneille innostava ja kannustava ilmapiiri, joka edistää myönteisten liikuntakokemusten saavuttamista (Lintunen & Kuusela 2007). Myönteiset koululiikuntakokemukset puolestaan voivat edistää liikunnallisen elämäntavan kehittymistä oppilailla (Laventure 2003; Penney & Jess 2004).

Opettajien on huomattu hyötyvän myös itse tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta työssään. Väitöskirjatutkimukset ovat osoittaneet, että tunne- ja vuorovaikutustaidot tarjoavat opettajille uusia työkaluja ongelmallisten vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen (Klemola 2009, 54; Kuusela 2005, 108). Esimerkiksi oppilaan häiriökäyttäytymiseen puuttuminen ongelmaan tarttuvalla minäviestillä voi muuttaa tilanteen lopulta myönteiseksi (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Eläytyvän kuuntelun taito on tuonut opettajaopiskelijoille lisää itsevarmuutta oppilaiden vanhempien kohtaamiseen (McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves & Screiner 2008).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen on todettu auttavan opettajia säätämään työstä aiheutuvaa stressiä (Justice & Espinoza 2007; Weare 2004, 14). Nämä taidot hallitsevan opettajan itsetunto on vahvempi, ja hän ei näin ollen stressaannu jokaisesta koulussa kohtaamastaan epäonnistumisesta (Justice & Espinoza 2007). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallinnan myötä opettajan on mahdollista tulla samalla sekä huolehtivaksi että jämäkäksi opettajaksi (Klemolan 2007). Jämäkkyys puolestaan auttaa opettajaa hallitsemaan paremmin alituisen muuttuvia luokkatilanteita (Justice & Espinoza 2007).

Lukuisista hyvistä puolista huolimatta muutamissa viimeaikaisissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, ettei tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö ole aivan ongelmaton. Niiden toimivuuteen ja käyttöön liittyviä ennakkoluuloja on jonkin verran ilmennyt niin liikunnanopettajiksi opiskelevilla kuin jo työssä olevilla liikunnanopettajillakin. Liikunnanopettajiksi opiskelevat ovat epäilleet tunne- ja vuorovaikutustaitojen tehokkuutta ja taitoja käyttävän opettajan auktoriteetin säilymistä. Joidenkin opiskelijoiden mielestä taitojen käyttö tuntui myös aluksi epäluonnolliselta (Klemola 2007.) Työssä olevat ja taitoja soveltaneet liikunnanopettajat ovat pohtineet, mihin raja opettajana ja terapeuttina toimimisen välillä tulisi asettaa (Virta & Lintunen 2007). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kriittisesti tarkastelevaa lisätutkimusta liikunnanopetuksen alueella siis tarvitaan.

4.2 Painopiste lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutuskasvatuksessa

Suomessa tehty tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvä tutkimus on painottunut lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen opettajien taitojen tutkimisen sijasta. Opinnäytetyöt ovat keskittyneet selvittämään tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista yläkouluikäisillä tytöillä (Kuusela 2005), oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemista liikuntatunneilla (Kauko & Klemola 2006) sekä alakouluikäisten tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän kasvun tukemista (Siponen 2005). Lisäksi on tutkittu päiväkotilasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä liikuntatuokioiden avulla (Takala, Kokkonen & Liukkonen 2009).

Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on pääasiassa selvitetty, miten tunne- ja vuorovaikutustaidot auttavat lapsia ja nuoria elämässä eteenpäin. Tutkijat ovat olleet kiinnostuneita muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen mahdollisuuksista kouluikäisten terveyskäyttäytymisen edistämisessä (Payton ym. 2000), mielenterveyden tukemisessa (Kimber, Sandell & Bremberg 2008) ja akateemisen menestymisen parantamisessa (Elias ym. 2002). Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot näyttäisivät tarjoavan oppilaille paremmat edellytykset pärjätä sekä koulussa että elämässä yleensä.

Rauhattomuuden ja käytöshäiriöiden lisääntyessä tunne- ja vuorovaikutustaidoista on etsitty apua myös oppilaiden ongelmallisen käyttäytymisen vähentämiseen. CASEL-organisaatio arvioi Social and Emotional Learning (SEL)-ohjelmia, jotka on suunniteltu pääasiassa nuorten käyttäytymisongelmien ehkäisemiseksi ja nuorten terveen kehityksen edistämiseksi (Payton ym. 2000). Nuorille suunnatuilla ohjelmilla onkin saatu aikaan myönteisiä muutoksia nuorten vihan tunteiden ilmaisemisessa ja ongelmakäyttäytymisessä (Gansle 2005). Ne ovat vähentäneet nuorten alkoholin ja huumeiden käyttöä, poissaoloja sekä koulukeskeyttämisä (Wilson, Gottfredson & Najaka 2001). Vuoden mittaisella interventiolla onnistuttiin vähentämään norjalaisten alakouluikäisten poikien ulospäin ilmenevää häiriökäyttäytymistä. Samassa tutkimuksessa kuitenkin todettiin, ettei ohjelmalla ollut merkittävää vaikutusta sisäisten ongelmien vähenemiseen. (Holsen, Smith & Frey 2008.)

Opettajien käsityksiä ja kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä koulussa on väläytetty muutamissa tutkimuksissa. Triliva ja Puolou (2006) tutkivat alakoulun

opettajien käsityksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja opettamisesta koulussa. Opettajat ymmärsivät nämä taidot tunnetaitojen, sosiaalisten ja kognitiivisten taitojen muodostamana monimutkaisena ja kulttuurisidonnaisena kokonaisuutena. He uskoivat, että oppilaat oppisivat taitoja parhaiten kokemuksellisen oppimisen kautta ja oppilaiden kehittyminen näissä taidoissa vaikuttaisi myönteisesti luokan ilmapiiriin. Virta ja Lintunen (2009) tutkivat liikunnanopettajien käsityksiä eläytyvän kuuntelun ja minäviestien taidoista tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyneen täydennyskoulutuksen yhteydessä. Liikunnanopettajat näkivät nämä taidot pääsääntöisesti hyvin myönteisessä valossa, mutta esille nousi myös ristiriitaisia näkökulmia. Liikunnanopettajat pitivät minäviestien ja eläytyvän kuuntelun taitoja ihanteina, joilla vaikutti olevan heidän käsityksensä mukaan vain vähän yhteistä kosketuspintaa arkielämän vuorovaikutustilanteiden kanssa.

Opettajan motivaatio ja halu kehittää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja oli alakoulun opettajien mukaan tärkeämpää kuin se, että opettaja itse hallitsi nämä taidot. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kuitenkin myönsi oman osaamisensa vaikuttavan siihen, kuinka hyvin he pystyivät oppilaidensa taitoja edistämään. (Triliva & Puolou 2006.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen korkeatasoinen opetus edellyttääkin sitä, että opettajilla itsellään on syvälinen ymmärrys ja käytännön osaamista näiden taitojen alueella (Virta & Lintunen 2009; Weare 2004, 88). Opettajien sitoutuminen erilaisten ohjelmien toteuttamiseen on myös olennaista oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidoissa kehittymisen kannalta (Triliva & Puolou 2006).

Justice ja Espinoza (2007) ovat huolissaan siitä, ovatko opettajaksi valmistuvat henkilöt riittävän päteviä kohtaamaan koulumaailman tunnepitoiset tilanteet. Myös Suomessa on tiedostettu, etteivät opettajien tämänhetkiset valmiudet välttämättä riitä koulussa vastaantulevista vuorovaikutustilanteista selviämiseen. Tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kautta olisi mahdollista saada aikaan myönteisiä muutoksia koulun yleisessä vuorovaikutuskäyttäytymisessä. (Klemola 2009, 72.) Tunne- ja vuorovaikutustaitoiset opettajat voisivat auttaa koulua saavuttamaan paremmin sille asetettuja päätavoitteita, kuten oppilaiden parempaa koulumenestystä (Justice & Espinoza 2007) sekä kokonaisvaltaista kasvua (Klemola 2009, 72).

Opettajat siis tarvitsevat tunne- ja vuorovaikutusosaamista sekä edistääkseen oppilaidensa kehittymistä näissä taidoissa että pärjätäkseen itse paremmin koulumaailmassa. Tutkimustietoa siitä, kuinka hyvin liikunnanopettajat kokevat hallitsevansa tunne- ja vuorovaikutustaidot tai miten ne ovat heidän mielestään liikuntatunneilla toimineet, on toistaiseksi niukasti saatavilla. Tässä tutkimuksessa pyrin selvittämään tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytännön soveltuvuutta liikunnanopetukseen viiden naisliikunnanopettajan kokemusten avulla.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, käyttävätkö liikunnanopettajat peruskoulutuksessa oppimiaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja työelämässä ja millaisia kokemuksia heillä on taitojen käytöstä. Paneudun myös selvittämään, näkevätkö liikunnanopettajat hyötyvänsä näistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista niin kuin aikaisemmat tutkimukset (Hargreaves 2000; Justice & Espinoza 2007; Klemola 2009; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005; McNaughton ym. 2008) antavat olettaa. Tutkimuksen edetessä yhdeksi tutkimustehtäväkseni muotoutui myös valottaa taitojen oppimiseen ja käyttöön liittyviä piirteitä. Tutkimustehtävät ovat seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia liikunnanopettajilla on kunkin tunne- ja vuorovaikutuskurssilla oppimansa taidon käytöstä työelämässä?
2. Millainen rooli tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on osana liikunnanopettajuutta?
3. Millaisia piirteitä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja käyttöön liittyy?
 - 3.1 Mitä opettajien tapa käyttää tietoisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja kertoo heidän oppimisprosessinsa vaiheesta?
 - 3.2 Millaisia tunnereaktioita liikunnanopettajissa herää tiedostetun tunne- ja vuorovaikutuskäyttäytymisen seurauksena?

6 MENETELMÄLLISET RATKAISUT

6.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta

Tutkimukseni sijoittuu laadullisen tutkimusotteen piiriin. Suomenkielisissä tutkimusmenetelmäoppaissa laadullista tutkimusta on kutsuttu myös kvalitatiiviseksi, pehmeäksi, ymmärtäväksi tutkimukseksi sekä ihmistutkimukseksi. Englannin kielessä käytetään johdonmukaisesti termiä ”qualitative research”. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 11.) Laadullisen tutkimusotteen avulla tutkija tarkastelee todellisuuden ilmiöitä, joiden ajatellaan olevan olemassa ihmisten kautta (Perttula 1995, 60). Näitä ilmiöitä, kuten vuorovaikutustaitojen käyttöä, voi joko ymmärtää tai selittää, jolloin on kyse tietämisen kahdesta erilaisesta tavasta. Ymmärtäminen liittyy tiiviisti laadulliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 66.)

Tutkimukseni tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen. Kuten Perttula (1995, 6–9) toteaa, fenomenologian perustajan Edmund Husserlin mukaan fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita ihmisen tavoista kokea maailma. Pyrkimyksenä on siis kuvata tutkittavan yksilön tajunnan sisältöä ja rakennetta. Puhtaan fenomenologian tavoitteena on nimenomaan ilmiöiden kuvaaminen eli deskriptio, ei tulkinta. (Kvale 1996, 52–53; Perttula 1995, 6–9.) Perttula (1995, 56) kuitenkin huomauttaa, että tutkijan on mahdotonta katsella tutkimuskohteena olevaa ilmiötä täysin itsensä ulkopuolelta. Tässä tutkimuksessa se tarkoittaa, että minun on vaikea asettua täysin opettajan työssä tapahtuvan vuorovaikutuksen ulkopuolelle, koska olen itse ollut useasti opettajana erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Näin ollen minun on myös mahdotonta tarkastella haastateltavieni vuorovaikutuskertomuksia ilman minkäänlaista tulkintaa. Fenomenologiakin sisältää siis ainakin jossakin määrin tulkintaa.

Varsinainen tulkinnan tarve tuo fenomenologiseen tutkimukseen mukaan hermeneuttisen ulottuvuuden (Kvale 1996, 46; Laine 2007, 31). Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta, ja se kohdistuu ihmisten välisen viestinnän maailmaan (Laine 2007, 31). Gadamer (2005, 30) määrittelee hermeneutiikan tehtäväksi vajavaisen yhteisymmärryksen korjaamisen. Tällä hän tarkoittaa sitä, että

tulkintaa tekevän tutkijan tulee aidosti asettua tutkittavansa näkökannalle ja pyrkiä näin ymmärtämään hänen näkemystään. (Gadamer 2005, 30.) Tutkimushaastatteluja tehdessäni pyrin olemaan avoin haastateltavieni näkökannoille, jotka välittyivät minulle puheen ja sitä kehystävän sanattoman viestinnän kautta. Juuri nämä kielelliset sekä keholliset ilmaisut ovat hermeneuttisen tutkimuksen kohteena. (Laine 2007, 31.)

Tutkijan tulisi osata erottaa oikea tulkinta omien ennakkonäkemystensä värittämistä spontaaneista tulkinnoista. Todelliseen ymmärtämiseen johtavan tulkinnan tekoa edeltää prosessi, jota Gadamer (2005, 32–33) kutsuu luonnosteluksi. Tutkijana aloitin tulkintojeni luonnostelun ennakkokäsitysteni varassa. Nämä ennakkokäsitykset sisältyvät esiymmärrykseeni, jota olen hahmotellut tämän tutkimusraportin luvussa 2. Tulkintaprosessini jatkui luonnoksen tarkistamisella ja uudelleen luonnostelemisella (Gadamer 2005, 32), jolloin toteutin tutkijana niin kutsuttua hermeneuttisen kehän periaatetta: edestakaista liikettä aineistoni ja tulkintani välillä (Laine 2007, 36).

Hermeneuttista lähestymistapaa hyödyntävänä tutkijana minulta edellytetään ihmiskäsitykseen liittyvien kysymysten pohtimista läpi tutkimusprosessini. Ihmiskäsitystä määrittellessäni törmäsin kokemuksen, merkityksen sekä yhteisöllisyyden käsitteisiin. (Laine 2007, 28.) Kokemus, joka tarkoittaa ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa, on fenomenologisen tutkimuksen kohteena. Lähtökohtana on ajatus, että ihminen on aktiivinen, oman todellisuutensa havainnoijana ja jäsentäjänä. (Laine 2007, 29; Perttula 2006, 116–117.) Myös oma ihmiskäsitykseni on jäsentynyt edellä esitettyä kuvausta mukailleen. Fenomenologien mukaan ihmisen kokemuksellinen suhde maailmaan on intentionaalinen, jolloin ihmisen toiminnalla on aina jokin henkilökohtainen tarkoitus. Kaikki ympärillämme merkitsee meille jotakin. Kokemus muotoutuu asioille antamiemme merkitysten pohjalta, joten nuo merkitykset ovat siis fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. (Laine 2007, 29; Perttula 2006, 116–117.) Tutkijana pystyn näkemään aineistoni sisältämiä merkityksiä vain, jos pitäydyn tietoisesti vastaanottavaisena sen sisältämille merkityksille ja erotan ne omista ennakkokäsityksistäni. Gadamer (2005, 33–34) kutsuu edellä kuvattua menettelyä hermeneuttisesti kouliintuneeksi tiedostamiseksi.

Merkitykset ovat osittain tiedostettuja mutta myös jossain määrin piileviä (Moilanen & Rähä 2007, 47). Ne nousevat myös osittain siitä yhteisöstä, jossa ihminen elää. Nämä

merkitykset ovat toisaalta intersubjektiiivisia, eli samassa kulttuuripiirissä elävät ihmiset jakavat tietyt merkitykset. (Laine 2007, 30.) Omasta koulutustaustani ja työkokemuksestani johtuen tulen siis jakamaan haastateltavieni kanssa joitakin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä merkityksiä. Laineen (2007, 30) mukaan yksilö luo myös henkilökohtaisia merkityksiä. Tämän perusteella hän toteaa, että yksilön kokemusten tutkimus paljastaa aina jotain yleistä mutta myös jotakin ainutkertaista. Ymmärtämällä ja tulkitsemalla haastattelemieni liikunnanopettajien ilmauksia hermeneuttisen lähestymistavan mukaisesti minun on tutkijana mahdollista päästä sisälle tutkimukseni kohteena oleviin merkityksiin (Gadamer 2005, 30).

6.2 Aineiston keruu

Kirjoitin kandidaatin tutkielmani tunne- ja vuorovaikutustaidoista liikunnanopettajan työssä keväällä 2008. Tuolloin tutustuin keskeisiin käsitteisiin sekä aikaisempaan tutkimukseen, jota tunne- ja vuorovaikutustaitojen alueelta on koulukontekstissa tehty. Syksyllä 2008 palasin aiheen pariin tutkimussuunnitelman teon merkeissä. Päätin rajata tutkimukseni naisliikunnanopettajien kokemuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä, koska heidän toimenkuvansa vastaa omaa tulevaa työtäni.

Laadullisessa tutkimussuuntauksessa tutkija voi itse valita ne henkilöt, joilla uskoo olevan kokemuksia tutkimuksensa kohteena olevasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74). Näin ollen otos-käsitteen sijaan puhutaan harkinnanvaraisesta näytteestä (engl. purposeful sampling; Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi & Hurme 2008, 58–59; Patton 2002, 45–46). Tarvitsin siis tutkimukseeni naisliikunnanopettajia, joilla olisi kokemusta ja teoreettista tietämystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä. Klemola (2003, 57) toteutti tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävän opintojakson liikuntapedagogiikan opiskelijoille vuonna 2001 osana lisensiaatintutkimustaan. Opintojakso oli 1 opintoviikon (2 opintopisteen) laajuinen. Oletin, että nämä Klemolan kurssille osallistuneet opiskelijat ovat ehtineet olla työelämässä ja soveltaa oppimiaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja jo muutamien vuosien ajan. On huomattu, että myönteiset kokemukset aikaisemmasta tieteelliseen tutkimukseen osallistumisesta voivat motivoida ihmistä osallistumaan tutkimuksiin jatkossakin (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Opiskelijoiden kirjoittamien oppimispäiväkirjojen sekä loppukyselyiden perusteella opiskelijat näyttivät viihtyneen

hyvin tunne- ja vuorovaikutuskurssilla sekä kokeneen sen erittäin hyödylliseksi (ks. Klemola 2003, 82–86). Näin ollen toivoin heidän olevan halukkaita osallistumaan omaan tutkimukseeni.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska uskoin, että haastattelulla saamani tiedon pohjalta pystyn parhaiten vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Tutkimushaastattelussa on kyse eräänlaisesta keskustelusta, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja ainakin osittain tutkijan ohjaamana (Eskola & Vastamäki 2007, 25; Kvale 1996, 6; Ruusuvaori & Tiittula 2005, 22). Yksilön kokemuksia, uskomuksia ja ajatuksia on mahdollista tutkia juuri teemahaastattelun avulla. Käytin teemahaastattelua, joka on puolistrukturoitu menetelmä. Haastattelun teema-alueet olivat kaikille tutkimukseeni osallistuneille liikunnanopettajille samat mutta kysymysten tarkkaa muotoa en päättänyt etukäteen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48; Kvale 1996, 27.) En myöskään antanut kysymyksiin valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Vastamäki 2007, 27). Tällä tavoin tutkittavien ääni tuli paremmin kuuluviin ja pystyin antamaan tilaa heidän elämymaailmalleen ja asioille antamilleen merkityksille (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48).

Haastattelun teemat voi rakentaa intuitioon, kirjallisuuteen tai teoriaan nojautuen (Eskola & Vastamäki 2007, 34). Muodostin haastatteluni teemat niistä tunne- ja vuorovaikutustaitojen osa-alueista, joita liikunnanopettajat olivat opiskeluaikanaan opiskelleet. Näitä osa-alueita olivat tunteiden ymmärtäminen ja nimeäminen, selkeä itseilmaisu, kuunteleminen ja ongelmanratkaisu. Nämä puolestaan pohjautuvat tunneälytutkimukseen sekä aikaisemmissa tutkimuksissa esiteltyihin vuorovaikutuksen ydintaitoihin. (Klemola 2003, 55.) Eskolan ja Vastamäen (2007, 37) mukaan haastattelun teemarakenteen voi sisältää kolmentasoisia teemoja. Ylimmällä tasolla ovat aihepiirit, toiseksi ylimmällä tarkentavat kysymykset ja alimmalla yksityiskohtaiset pikkukysymykset. Sovelsin heidän malliaan siten, että sisällytin haastattelurunkooni vain ylimmän ja keskimmäisen tason kysymyksiä.

Esihaastattelut, yhteydenotot haastateltaviin sekä varsinaiset tutkimushaastattelut tein tammikuun ja helmikuun alun aikana vuonna 2009. Tein esihaastattelut kahdelle liikunnanopettajaksi opiskelevalle naiselle ennen varsinaisen aineiston keräämistä, jotta saisin käsityksen haastattelujen keskimääräisestä pituudesta, teema-alueiden loogisesta järjestyksestä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72), kysymysteni toimivuudesta sekä

kuuntelemisen haasteellisuudesta (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 137). Esihaastattelut osoittautuivat hyödyllisiksi, ja muokkasinkin haastattelurunkoani niiden perusteella toimivampaan suuntaan. Muutin kysymyksiä avoimemmiksi, jotta en suuntaisi haastateltavieni vastauksia liikaa. Lisäksi vaihdoin teemojen järjestyksen loogisemmaksi. Haastatteluni teemat pysyivät kuitenkin edelleen samoina. Seuraavaksi lähestyin kirjeitse neljää vuonna 2001 Klemolan tunne- ja vuorovaikutuskurssille osallistunutta naisliikunnanopettajaa. Kun määräaikaan mennessä ainoatakaan vastauskirjekuorta ei postilaatikkooni ilmestynyt, lähetin heille tutkimuksestani muistuttavan sähköpostin. Sähköpostin välityksellä sain kaksi myöntyvää vastausta ja yhden kieltäytymisen. Neljänneltä ehdokkaaltani sain kieltävän vastauksen tekstiviestillä. Tämän jälkeen päätin lähettää kirjeet vielä kolmelle opettajalle. Kukaan heistä ei myöskään reagoinut postin kautta lähettämäni kirjeeseen, mutta soittaessani heille kaikki kolme suostuivat mielellään haastatteluun. Näin tutkimukseni lopullisen kohdejoukon muodostivat viisi naisliikunnanopettajaa.

Haastateltavani opettivat liikuntaa yläkoulussa, lukiossa tai molemmilla kouluasteilla. Lisäksi kaikkien viiden liikunnanopettajan toimenkuvaan kuului myös terveystiedon opetus. Kukaan heistä ei ollut hankkinut lisäkoulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista liikunnanopettajaksi valmistumisensa jälkeen. Kaikki haastateltavani asuivat eteläisessä Suomessa. Vältyin kuitenkin suurelta osin matkustamiselta, koska onnistuin sopimaan kolme haastattelua Jyväskylään liikunnan- ja terveystiedon opettajien opintopäivien (30.–31.1.2009) yhteyteen. Ensimmäisen ja kolmannen haastattelun toteutimme Liikuntatieteellisen tiedekunnan tiloissa ja keskimmäisen haastattelun haastateltavani hotellihuoneessa Jyväskylän keskustassa. Loput kaksi liikunnanopettajaa kävin haastattelemassa heidän omilla paikkakunnillaan, toisen koululla ja toisen kotona.

Haastateltavani olivat iältään 31–34-vuotiaita. Tässä tutkimusraportissa heidän nimensä on muutettu. Ensimmäinen haastattelemani liikunnanopettaja oli 31-vuotias Reetta, jolla oli työkokemusta kuusi vuotta. Hänen haastattelunsa kesti 59 minuuttia, ja litteroitua tekstiä haastattelusta kertyi 19 sivua. Seuraavana päivänä tapasin Pinjan, joka oli iältään 32-vuotias, hänen haastattelunsa kesti kokonaisuudessaan 54 minuuttia. Litteroituja tekstisivuja haastattelusta syntyi 18. Pinjalla oli takanaan työkokemusta viisi ja puoli vuotta. Kaisua haastattelin 54 minuutin ajan, ja litteroitua tekstiä hänen haastattelustaan tuli 17 sivua. Kaisu oli 34-vuotias, ja hänelle työkokemusvuosia oli kertynyt seitsemän.

Lotan haastattelu kesti 75 minuuttia, ja haastattelusta syntyi tekstiä 23 sivua tekstiä. Lotta oli iältään 31-vuotias, ja hän oli ollut työelämässä neljä ja puoli vuotta. Viimeinen haastateltavani Iida oli iältään 32-vuotias. Hänen haastattelunsa kesti ajallisesti pisimpään, 80 minuuttia, ja litteroitua tekstiä kertyi 22 sivua. Iidalla oli työkokemusta viisi vuotta. Toteutin haastattelut peräkkäisinä päivinä aikavälillä 29.1.–2.2.2009.

Nauhoitin kaikki haastattelut digitaalisella nauhurilla. Haastattelujen tallentaminen mahdollisti haastattelun luontevan kulun, koska tällöin pystyin haastattelijana keskittymään keskustelemiseen kirjoittamisen sijasta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Onnistuimme löytämään jokaista haastattelua varten rauhallisen paikan. Aloitin haastattelut Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 90) neuvon mukaisesti vapaamuotoisemmalla keskustelulla ja kysyin esimerkiksi yleisiä tunteita kuluneesta tai alkamaisillaan olevasta työviikosta. Tällainen aloitus voi edesauttaa haastattelijan ja haastateltavan välisen luottamuksen muodostumista sekä antaa molemmille aikaa luoda käsitystä toisesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 90.) Rauhallisista haastattelupaikoista huolimatta emme onnistuneet viemään yhtäkään haastattelua läpi täysin ilman keskeytyksiä. Nauhurini paristot loppuivat kerran, kahdessa haastattelussa haastateltavani puhelin soi, yksi haastattelu keskeytyi ulkopuolisen henkilön kurkatessa huoneen ovesta sisään, ja yksi haastateltavistani kävi laittamassa liikuntatunnin alulle kesken haastattelun. En kuitenkaan kokenut näitä häiriötekijöitä merkittävänä, koska haastateltavat pääsivät pian keskeytysten jälkeen takaisin kiinni aiheeseen, josta olimme olleet keskustelemassa.

Käytin nauhoitettujen haastatteluiden puhtaaksi kirjoituksessa eli litteroinnissa apuna SoundScriber-tietokoneohjelmaa. Kirjoitin haastattelut puhtaaksi Word-tiedostoon Times New Roman -fonttia ja riviväliä 1,5 käyttäen. Yhden haastattelun litterointiin minulta kului aikaa keskimäärin seitsemän tuntia. Litteroin aineistoni sanasta sanaan. Merkitsin lisäksi lyhyet ja pitkät tauot, painotukset sekä naurahdukset mukailleen Ruusuvooren ja Tiittulan (2005, 303) kirjassa esitettyjä litterointimerkkejä. Sain litteroinnit valmiiksi helmikuun loppuun mennessä. Litteroituja haastatteluja kertyi kaiken kaikkiaan 99 sivua.

6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Etenin analyysissäni mukailen Eskolan ja Vastamäen (2007, 159–183) laadullisen haastatteluaineiston analyysivaiheita. Ensimmäiseksi järjestin aineistoni heidän ohjeensa mukaisesti teemoittain. Tutkija voi nostaa teemoittelun avulla aineistostaan ennakkoteemojen suuntaisia piirteitä, mutta ennen kaikkea hänen kannattaa olla avoin uusien teemojen muodostumiselle. Nämä uudet teemat nousevat esille haastateltavien puheesta ja ovat siksi usein mielenkiintoisempia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173.)

Aloitin aineistoni käsittelyn teemoittelemalla haastateltavieni vastaukset alkuperäisten teemojeni mukaisesti, koska halusin selvittää, millaisia kokemuksia liikunnanopettajilla oli kunkin tunne- ja vuorovaikutustaidon käytöstä. Kokosin jokaiselta opettajalta kutakin taitoa koskevat kommentit oman otsikkonsa alle Word-tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa -toiminnon avulla. Lisäksi halusin selvittää, millaisia myönteisiä seurauksia opettajat näkivät taitojen käytöstä itselleen olevan. Tutkimukseni ensimmäinen tulososa, jonka luvut 7 ja 8 kattavat, tuottikin lähinnä kuvailevaa tietoa siitä, miten liikunnanopettajat olivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön koulun arjessa kokeneet. Moilanen ja Räihä (2007, 57) pitävät kuvailevaa tietoa tärkeänä osana laadullista tutkimusta. Koin myös itse liikunnanopettajien kokemusten kuvailun tärkeäksi, koska tutkimuksen kohteena olleiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen toimivuudesta liikunnanopettajien työelämässä ei juuri ole olemassa aikaisempaa tutkimustietoa. Tämä tutkimus eroaa aikaisemmasta myös siinä, että tutkimukseni kohdejoukolle oli opetettu kyseisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja järjestelmällisesti peruskoulutuksen aikana. Etsiessäni vastauksia ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseeni pyrin kuitenkin pitämään katseeni avoimena myös uusille teemoille.

Lukiessani aineistoa yhä uudelleen ja uudelleen huomasin haastateltavieni puheessa muitakin yhteisiä teemoja kuin myönteiset tai kielteiset kokemukset vuorovaikutustaitojen käytöstä. Taitojen käyttötavassa näytti olevan jotakin yhteistä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tietoinen käyttö oli piirre, joka toistui haastateltavieni puheesta ja herätti mielenkiintoni. Syvemmän tarkastelun arvoiselta vaikuttivat myös syyllisyyden tunteet, joista osa opettajista näytti kärsivän, mikäli ei ollut onnistunut toimimaan oppimiensa tunne- ja vuorovaikutustaitojen mukaisesti. Toisaalta tunne- ja

vuorovaikutustaitojen onnistunut soveltaminen käytäntöön näytti herättävän liikunnanopettajissa tyytyväisyyttä. Seuraavaksi teemoittelin liikunnanopettajien vastaukset uudestaan aineistosta nousevien, kiinnostavien teemojen mukaisesti, kuten Eskola ja Vastamäki (2007, 173) ovat suositelleet. Uusien, mielenkiintoisten tarkastelun kohteiden esille nouseminen on tyypillistä laadullisen tutkimuksen edetessä ja tutkijan näkemyksen syventyessä. Tämä voi johtaa tutkimustehtävien tarkentumiseen ja muokkautumiseen tutkimusprosessin edetessä. (Kiviniemi 2007, 72–73; Moilanen & Rähä 2007, 51.) Kolmas tutkimuskysymykseni, joka liittyy taitojen oppimisen ja käytön erityispiirteisiin, muotoutuikin vasta aineistosta tekemieni uusien löytöjen perusteella.

Aineiston teemoittelua seurasi varsinainen analyysi. Analyysivaiheessa tutustuin aineistooni perin pohjin ja esitin siitä omia tulkintojani. (Eskola & Vastamäki 2007, 171.) Tehdessäni tulkintoja aineistostani pyrin tiedostamaan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kaksitasoisen rakenteen. Haastattelemieni liikunnanopettajien kokemukset ja tulkinnat heidän omasta arjestaan muodostavat ensimmäisen tason. Itse tutkimus tapahtuu toisella tasolla, jossa minä tutkijana teen tulkintoja ensimmäisestä tasosta. (Eskola & Suoranta 1998, 149; Laine 2007, 33.) Varsinainen tutkimustyö ja kipuaminen kohti tutkimuksellista toista tasoa alkavat omien spontaanien tulkintojen kyseenalaistamisella (Gadamer 2005, 32–33; Laine 2007, 34). Tässä tutkimusraportissa kolkuttelin tutkimuksellisen tason portteja vasta uusiin, aineistosta nousseisiin tutkimusongelmiin syventyessäni. Näihin tutkimusongelmiin liittyviä tuloksia esittelen kappaleessa 9.

Aineistosta tekemäni spontaanit tulkinnat nousevat omasta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvästä esiymmärryksestäni. Otin käyttööni jo aikaisemmin mainitsemani hermeneuttisen kehän periaatteen, jotta voisin tutkijana ainakin osittain vapautua oman esiymmärrykseni muodostamista kahleista. Hermeneuttisessa kehässä on siis kyse tutkivasta dialogista tutkimusaineiston kanssa, joka on kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä. (Laine 2007, 36.) Hermeneuttisen kehän periaate näkyi omassa analyysiprosessissani siten, että palasin välillä tulkintani ääreltä takaisin aineiston pariin ja tarkastin uudelleen, oliko esiymmärrykseni päässyt värittämään liikaa tulkintaani. Tällä tavoin pyrin tarkastamaan, saiko tulkintani todella tukea aineistosta. Tutkijan ymmärryksen toistuva korjaantuminen voi lopulta johtaa uskottavaan

tulkintaan siitä, mitä tutkimuksen kohteena oleva ilmiö tutkittavalle merkitsee (Laine 2007, 36–37). Tutkimuskirjallisuuden, tutkimusaineiston ja oman ajatteluni pohjalta oletan päätyneeni yhdenlaiseen uskottavaan ja useaan otteeseen uudelleen punnittuun tulkintaan.

Seuraavassa laadullisen tutkimuksen analyysivaiheessa toin mukaan teoreettiset kytkennät aikaisempiin tutkimuksiin (Eskola & Vastamäki 2007, 177). Analyysia tehdessäni näin tarpeelliseksi laajentaa kandidaatin työhön tekemääni kirjallisuuskatsausta aineistoni ohjaamana. Tässä tutkimuksessa suhtautumiseni teoriaan on teoriaohjaava. Teoriaohjaavassa analyysissä (ns. abduktiivinen analyysi) teoria toimii apuna analyysin etenemisessä. Ajattelussani vuorottelivat aineistolähtöisyys, valmiit teoreettiset mallit ja oma tulkintani. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–97.) Teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia lukemalla kehitin samalla uusia näkökulmia omaan aineistooni. Ajatteluni ja tulkintani muotoutuivat osittain aikaisempien tutkimustulosten innoittamina. Liikunnanopettajien työelämää koskeva tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimus on kuitenkin vielä melko uusi aluevaltaus. Tämän vuoksi omaan aineistooni liittyvien aikaisempien tutkimusten löytäminen oli ajoittain hieman vaikeaa.

7 LIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KÄYTÖSTÄ

7.1 Hyödylliset tunnetaidot

Haastatellut liikunnanopettajat havaitsivat tunteita vaivatta itsessään ja pitivät omien tunteiden tunnistamisen taitoa erittäin tärkeänä. Heidän käymässään vuorovaikutuskurssissa yhtenä osa-alueena olivat olleet juuri opettajan työssä heräävät tunteet (ks. Klemola 2003, 57). Pouloun (2007) mukaan opettajassa heräävät moninaiset tunteet, esimerkiksi huolestuminen, innostuminen, kyllästyminen ja kiintyminen, ovat yhteydessä hänen toimintaansa koulussa, minkä myös tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat vaikuttivat tiedostavan hyvin.

Kyl mä itestäni huomaan aika helposti jos mä oon huonolla tuulella. Mut kyl mä sit huomaan, et joskus mä oon tosi ärhäkkä reagoimaan oppilaiden häiriökäyttäytymiseen ja toisena päivänä mä pystyn rakentavammin suhtautumaan siihen ku toisena päivänä. (Pinja 30.1.2009)

Haastatteleman liikunnanopettajat eivät ainoastaan todenneet olevansa huonolla tuulella, vaan he myös pyrkivät tarkastelemaan tunteitaan tarkemmin ja nimeämään niitä osuvammin. Aineistostani kävi ilmi, että liikunnanopettajat pysähtyivät tunnistamaan omia tunteitaan etenkin ikävissä tilanteissa, silloin kun kielteiset tunteet pääsivät valloilleen.

Ku huomaa, että nyt on paha olla vaikka, niin sitte pyrkii miettii, et mikä se on, et oonks mä oikeesti vihanen vai hävettääkö mua joku vai pelottaako mua. Niitä ikäviä tunteita kun tulee, niin sillon pyrkii miettimään, et mikä siel oikeesti on takana. (Lotta 1.2.2009)

Kiireisyys oli tekijä, joka paljastui usein liikunnanopettajissa heränneiden kielteisten tunteiden taustalta. Myös Pakarinen ja Riski (2004, 53) havaitsivat luokanopettajien tunnepäiväkirjoihin pohjautuneessa opinnäytetyössään, että opettajan kokema väsymys, motivaation lasku sekä kiire liittyivät yleisimmin opettajissa heränneisiin kielteisiin

tunteisiin. Kiire vaikutti kuluttavan haastattelemieni liikunnanopettajien voimavaroja. Siitä aiheutunut väsyminen puolestaan herätti heissä kielteisiä tunteita.

Se mua rasittaa eniten, ku kello kaulassa pitää mennä niinku aina, minuutilleen alkaa ne oppitunnit niin tavallaan se on aika jotenki rasittavaa, et musta tuntuu, et esimerkiks nyt mä olin ihan uupunu ite niinku syyslukukaudella. (Pinja 30.1.2009)

Tunnepäiväkirjoja täyttäneiden opettajien lailla (Pakarinen & Riski 2004, 40) myös omaan tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat kuvasivat kielteisiä tunteitaan paljon tarkemmin kuin myönteisiä tunteitaan. Haastatteluissa kävi ilmi, että hyvin sujuneen päivän mittaan heränneitä miellyttäviä tunteita he eivät juuri pysähtyneet analysoimaan.

Tottakai et jos on huono päivä ni sillon ehkä sitä [omia tunteita] miettii enemmän mut sit ku kaikki luistaa hyvin ni ei sitä edes niinku ajattele. (Kaisu 31.1.2009)

Aultman ym. (2009) tutkivat opettaja-oppilas-suhteiden rajojen asettelua opettajien näkökulmasta. Heidän haastattelemansa opettajat suhtautuivat varovaisesti omien kielteisten tunteidensa ilmaisuun luokkahuoneessa. Yleensä oppilaat kuitenkin aistivat opettajan tunteet helposti, vaikka tämä pyrkisikin peittämään ne (Sutton & Wheatley 2003). Opettaja siis tarvitsee tunteiden säätelyn keinoja, koska omien tunteiden täydellinen salaaminen oppilailta ei yleensä onnistu. Toisaalta voidaan myös miettiä, miksi opettajan tulisi alun alkaenkaan pyrkiä tunteitaan peittämään. Omassa tutkimuksessani juuri yhdeksi liikunnanopettajien tunteen säätelykeinoksi osoittautui kielteisen tunteen kertominen oppilaille.

Kyl mä oppilaillekin sanon aika herkästi että nyt mua kyllä suututtaa paljon, ni ehkä sekin jo sitte purkaa sitä tilannetta. (Lotta 1.2.2009)

Suttonin (2004) tutkimuksessa oman kielteisen tunteen kertominen oppilaille määriteltiin kuuluvaksi omien tunteiden ennakoivaan säätelyyn. Oppilaille avautumisen ajateltiin muuttavan oppilaiden käytöstä myönteisempään suuntaan, jolloin opettaja välttyi myöhemmiltä ikäviltä tunteilta, joita oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen jatkuminen olisi mahdollisesti herättänyt.

Aultmanin ym. (2009) tutkimuksessa opettajat olivat kokeneet tunteiden säätelyn haastavaksi taidoksi, jota he eivät oppineet yhdessä yössä vaan pitkän harjoituksen tuloksena. Tunteiden säätelyn haasteellisuudesta huolimatta Suttonin (2004) tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat kuitenkin ilmoittaneet yrittävänsä vaikuttaa omiin tunnetiloihinsa sekä koulupäivän aikana että sen ulkopuolella. He kertoivat säätelevänsä tunteitaan liikuntaa harrastaen ja kielteisistä tunteistaan muille kertoen. (Sutton 2004.) Myös omaan tutkimukseeni osallistuneilla liikunnanopettajilla nämä kaksi keinoa olivat hyvin usein käytössä.

No yks tapa itsellä hallita esimerkiksi omia jotakin [tunteita] on ihan liikkuminen, se että pääsee hikoilemaan tai muuta tällasta. Sitten kollegat on hyvä apu. Meitä on neljä opettajaa, liikunnanopettajaa, ja tota heidän kanssaan pystytään avoimesti puhumaan ja sitten välillä kun pää savuaa niin sitten voi reilusti heille sen sanoa ja sitten sieltä kyllä tulee ymmärrystä. – – Se, että toteaa vaikka, että nyt mä oon ärtyny tai kiukkunen, niin jollakin tavalla se jo helpottaa oloa, pelkästään se, että antaa itsellensä luvan.
(Reetta 29.1.2009)

Haastatelluista liikunnanopettajista Pinja kertoi pyrkivänsä laimentamaan kielteisiä tunteitaan myös siten, että hän purki voimakkaimman tunnekuohun ensin itsekseen ja vasta sen jälkeen asianomaisen henkilön kanssa. Erään oppilaan äiti oli ottanut Pinjaan yhteyttä puhelimitse, koska oli tyytymätön lapsensa terveystiedon arvosanaan. Tämän jälkeen Pinja oli vielä selvittänyt äidille arvosana-asiaa perusteellisella kirjallisella viestillä. Yhteisymmärrystä asiasta ei kuitenkaan näyttänyt helpolla löytyvän.

Ja sitte se vastas mulle siihen [kirjalliseen viestiin] ihan epäasiallisia, ja meni henkilökohtasuuksiin ja sitte mä ensin kotona purin sen, et mä muka kirjoitin sille kirjeen ja tosi ärsyttävän laitoin takas, mitä mä en lähettäny ja sit mä seuraavana päivänä kirjoitin sen uudestaan. (Pinja 30.1.2009)

Opettajat säätelevätkin usein tunteitaan suhteessa oppilaiden vanhempiin suojellakseen itseään mahdollisilta kriittisiltä ja vihamielisiltä vastareaktioilta (Hargreaves 2000). Suttonin (2004) tutkimuksessa kävi ilmi, että koulupäivän aikana heränneitä kielteisiä tunteita opettajat säätelivät pääasiassa oppilaisiin liittyvistä syistä. He eivät tahtoneet

omien tunteidensa häiritsevän opettamista ja oppilaiden oppimistavoitteisiin pääsyä. He olivat myös todenneet, että tunnekuohun purkaminen oppilaalle huutaen ei auta. Tunteen säätely edesauttoi tunteiden ilmaisemista rakentavammalla tavalla. Opettajat uskoivat tehokkaan tunteiden säätelyn auttavan säilyttämään paremmat välit oppilaisiin. (Sutton 2004.) Tunteiden säätelyn taito on siis aikaisemmin koettu opettajien keskuudessa erittäin tärkeäksi (Aultman ym. 2009). Haastattelemani liikunnanopettajat eivät painottaneet tunteiden säätelyn tärkeyttä oppilaiden edessä. He kertoivat joutuvansa voimakkaan tunnekuohun valtaan todella harvoin oppituntitilanteissa. Silloin kun näin pääsi käymään, he ajattelivat, että tunnepurkaus sai myös näkyä sellaisenaan ulospäin.

Melkein tulee niin että, et jos kuohahtaa niin sit antaaki kuohahtaa, mie kuohahdan niin harvoin [naurahdus]. Mie ajattelen, että parempi välillä näyttää, mikä on meininki. (Iida 2.2.2009)

Liikunnanopettajat kokivat, että Iidan yllä olevan kuvauksen kaltaisissa tilanteissa voimakkaan tunteen säätelemine tarkoittaisi tunteen salaamista tai peittämistä. Siinä missä aikaisempiin tutkimuksiin (Aultman ym. 2009; Sutton 2004) osallistuneet opettajat olivat painottaneet säätelevänsä tunteitaan oppilaiden vuoksi, tekivät tämän tutkimuksen liikunnanopettajat sitä pääsääntöisesti oman jaksamisensa vuoksi.

Otan itelleni sen tilan ja ajan, vaikka sitä ei oikein oiskaan, et mä vaikka lähen lenkille ja tai jotain tämmöstä, et se on semmosta selviytymistä et nyt tuntuu pahalta niin nyt on pakko ehkä lähtee lenkille. (Pinja 30.1.2009)

Haastattelemani liikunnanopettajat kokivat pystyvänsä tunnistamaan oppilaidensa tunteita. Omien tunteiden tunnistamisen taito auttaakin yleensä myös muiden ihmisten tunteiden tunnistamisessa ja tulkitsemisessa (Kokkonen 2005, 69). Opettajan kyky tunnistaa ja ymmärtää oppilaidensa tunteita on olennainen edellytys opetuksen onnistumiselle ja oppimistavoitteiden saavuttamiselle (Hargreaves 2000). Denzin (1984, 137) ja Hargreaves (2000) nimittävät tätä haastavaa taitoa tunneymmärryksen taidoksi, jossa yksilö tulkitsee toisen tunteita omista lähtökohdistaan käsin ja pyrkii saavuttamaan toisen ihmisen tunnekokemuksen. Oppilaiden tunteiden tunnistaminen on myös olennainen osa liikunnanopettajan pedagogista sisältöosaamista. Liikunnanopettajalla

on tällöin mahdollisuus valikoida opetuksensa sisältöjä ja mukauttaa opetusmenetelmiään oppilaiden tunteista saamansa tiedon perusteella. (McCaughtry 2004.)

Tässä tutkimuksessa haastatellut liikunnanopettajat eivät kuitenkaan kertoneet hyödyntävänsä tunteiden tunnistamisen taitoa kovinkaan usein pedagogisia ratkaisuja tehdessään. Päinvastoin, he kokivat oppilaiden tunteiden tunnistamisen ja pohtimisen vievän aikaa itse opetustyöltä, minkä vuoksi oppilaiden tunteet eivät olleet päällimmäinen huomion kohde liikuntatunneilla. Myös opetusharjoittelussa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä pohtineet liikunnanopiskelijat kokivat tunteisiin ja vuorovaikutukseen keskittymisen vievän aikaa varsinaiselta liikunnanopetukselta (Klemola 2007).

Musta tuntuu, että mä en, sillä tavalla en oo älyttömän tuntosarvet ojossa niitten oppilaitten tunteitten suhteen. Kuitenki, ku mulla on se työ, et mun pitää opettaa, ja jos mä rupeisin hirveesti niitten tunteita siellä miettii, ihan älyttömän paljon, niin sitte kyllä se opettaminen jäis taka-alalle jotenki. (Pinja 30.1.2009)

Useimmiten liikunnanopettajat eivät yksinkertaisesti ehtineet pohtia oppilaiden tunteita arjen keskellä. Kiireen lisäksi stressi verotti heidän voimavarojaan siinä määrin, etteivät he kyenneet pohtimaan syvemmin oppilaiden tunteita. Herkkyyden empatiaan eli toisen ihmisen tunnemaailmaan eläytymiseen onkin todettu heikkenevän oman kuormittumisen myötä (Kalliopuska 1995, 14), mikä oli nähtävissä myös liikunnanopettajien kertomuksissa.

Kyl niit [oppilaiden tunteita] mun mielestä aika hyvin pystyy tunnistaa jos on aikaa, mut kyl se sitten jos ittellä on vaikka kiireistä tai on itte stressaantunu eikä viitti. (Lotta 1.2.2009)

Ku pölömähtää sinne oppilaitten keskelle ja rupee kertoo mitä tänään tehdään – – Niin ei välttämättä kerkii nappaamaan tosiaan jokaisen oppilaan tunnelmaa. (Iida 2.2.2009)

Haastattelemani liikunnanopettajat poimivat kuitenkin oppilaiden tunnevirrasta vakavimmat tai pitkään jatkuneet kielteiset tunteet. Oppilaiden yksityiselämän ongelmat

ja niiden herättämät tunteet olivat selkeästi havaittavissa oppilaista myös koulussa. Myös Hargreavesin (2000) tutkimukseen osallistuneet yläasteen ja lukion opettajat pyrkivät olemaan valppaana tällaisten oppilaiden suhteen ja auttamaan heitä ongelmien käsittelyssä. Omaan tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat tunsivat vastuuta puuttua tilanteeseen ja järjestivät aikaa keskustelulle näiden oppilaiden kanssa. Lisäksi liikunnanopettajat reagoivat herkästi, jos huomasivat oppilaan kielteisen tunnetilan taustalla itsestä johtuvan syyn.

Mut on sitte kuitenkin tilanteita niin ku mulla on yks semmonen tyttö, joka on ihan selkeesti ollu masentunu ni sen kans mä oon kuitenkin puhunu paljon ja mä oon sitte taas mejjän koulussa ainut jolle se juttelee opettajista mitään. Et oon mä sen kans istunu kakski tuntia ja jutellu sen kans asioista. (Pinja 30.1.2009)

Se, että jos joku vaikka on suuttunu mulle, on tosi vihanen mulle ja mä tunnistan sen, niin se on tosi rankkaa. – – Yleensä mä oon sitte ehkä sanonu, että oon pyrkiny toimii reilusti ja oikein, ja oon pahoillani jos en oo siinä kyenny. (Lotta 1.2.2009)

Tutkimukseen osallistuneista liikunnanopettajista Pinja näki liikunnanopettajan olevan tietynlaisessa avainasemassa oppilaiden ongelmien tunnistamisessa. Hän oli kokemustensa perusteella huomannut, että oppilaiden psykosomaattinen oireilu, joka tarkoittaa psyykkisten tekijöiden aikaansaamia fyysisiä oireita (Sharpe, Peveler & Mayou 1992), oli hyvin yleistä. Fyysiset oireet vaikeuttivat oppilaan osallistumista liikuntatunnille, jolloin ongelmat tulivat esille usein juuri liikuntatunneilla.

Jos mä opettaisin matikkaa, niin ei mun tarteis tietää, että onks kipeenä vai eiks se oo. Niin sillä tavalla se liittyy siihen liikunnanopettajan rooliin, et siit se [oppilaan ongelmallinen tilanne] yleensä lähtee purkaantumaan. – – Sitte yritän sanoa jotain ja kuitenkin osoitan silleen, että mä oon kiinnostunu hänen fyysisestä terveydestään ja tietysti henkisestäki samalla. (Pinja 30.1.2009)

7.2 Sovelluksia minäviesteistä

Minäviestin käsite oli jäänyt hyvin mieleen neljälle viidestä haastattelemastani liikunnanopettajasta. Kaikki neljä muistivat myös minäviestien idean: ongelmaan

puuttuminen oppilasta syyttelemättä. Minäviestin tarkat vaiheet olivat kuitenkin päässeet unohtumaan melkein kaikilta liikunnanopettajilta. Yksi heistä muisti hyvin kaikki kolme vaihetta: käyttäytymisen kuvaaminen, konkreettinen seuraus ja oma tunnetila. Hän kertoikin opettavansa minäviestejä terveystiedon tunneilla oppilailleen. Yleisesti ottaen liikunnanopettajat eivät juuri käyttäneet kolmiosaista ongelmaan tarttuvaa minäviestiä kokonaisuena arjessaan vaan jokainen sovelsi sitä itselleen sopivalla tavalla.

Hirveen vähän mie kyllä käytän just sitä ensimmäistä pätkää siitä [käyttäytymisen kuvausta], vaan sit melkein heti alan puhua siitä, et miten se vaikuttaa tai miltä miusta tuntuu. (Iida 2.2.2009)

Enemmänki sitten se, että käy läpi sen että hei minun mielestä sä toimit nyt näin ja sitten taas se että mitä se aiheuttaa. Voi olla että sitten se jää se keskustelu siihen, että sitten en mene enää ainakaan sitte tietosesti sinne että miettisin vielä jotaki [tunnetta]. Täytyy kyllä sanoa että ei minulla arkityössä niin ku ne minäviestin vaiheet ei kyl tuu mieleen. (Reetta 29.1.2009)

Gordon (2006, 190–201) toteaa, että vaiheiden mukaisesti oikein muodostettua minäviestiä tärkeämpää on, että opettaja onnistuu kertomaan oppilaalle ilman syyttelyä, miten oppilaan toiminta vaikuttaa häneen. Haastattelemistani liikunnanopettajista Lotta näki minäviestien eduksi myös sen, että niiden avulla opettaja ”näyttää sen oman haavoittuvaisuutensa siinä, että oon samanlainen ihminen kuin tekin”. Iida oli myös huomannut, että minäviestin välityksellä ”opettajakin vähän tuo itseensä semmosena ihan tavallisena pulliaisena esille – – jotenki vähän niinku paljastaa sillä tasolla itseensä”. Gordonin (2006, 185) sanoin opettaja ilmaisee tällöin oppilailleen olevansa tavallinen ihminen inhimillisine tunteineen.

Bippus ja Young (2005) haluavat kuitenkin kyseenalaistaa minäviestien toimivuuden ja tehokkuuden. He vertasivat tutkimuksessaan minäviestien ja sinäviestien aikaansaamia reaktioita vuorovaikutustilanteissa. Heidän tutkimusjoukkonsa koostui yliopisto-opiskelijoista. He huomioivat tutkimuksessaan sekä myönteisten että kielteisten tunteiden ilmaisemisen. Heidän tulostensa mukaan sinäviesti toimi niissä tilanteissa, joissa sen avulla ilmaistiin itsessä herännyt myönteinen tunnetila. Viestin vastaanottaja

otti mielellään vastuun toisessa ihmisessä heränneestä myönteisestä tunnetilasta. Mielenkiintoinen löydös heidän tutkimuksessaan oli sen sijaan se, ettei kielteisen tunnetilan ilmaiseminen minä- ja sinäviestin välityksellä saanut vastaanottajassa aikaan erilaista reaktiota. Viestien vastaanottajat eivät näyttäneet pitävän kielteisten tunteiden ilmaisusta sen enempää sinä- kuin minäviestinkään avulla lähetettynä. He eivät siis arvostaneet minäviestien hienovaraisuutta. Ratkaisevin viestin vastaanottajan reaktiota määrittävä tekijä oli tunteen laatu, eikä niinkään sanallisen ilmaisun muoto.

Omaan tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat olivat havainneet minäviestin avulla lähetetyn kielteisen tunteen vaikuttavan oppilaan käytökseen. Gordon (2006, 190–201) toteaaakin, että oppilas voi olla halukas ottamaan paremmin huomioon opettajan tarpeita, kun häntä ei syyllistetä.

Ehkä siis oikeesti on saanu oppilaiden käytöksenkin muuttumaan, jos on vaik just sen oman negatiivisen fiiliksen sanonu, et mua vihastuttaa niin kyl ne sit oikeesti yleensä musta uskoo sen, et jos ei sitä nyt joka päivä käytä. (Lotta 1.2.2009)

Myös Kuusela (2005, 99) havaitsi väitöstutkimuksessaan, että oppilas saattoi muuttaa käytöstään oma-aloitteisesti myönteiseen suuntaan liikunnanopettajan lähettämän minäviestin seurauksena. Hänen havaintojensa mukaan oppilaat näyttivät minäviestin lähettämisen jälkeen ymmärtävän, miten heidän käytöksensä oli opettajaa tunnin aikana häirinnyt. Loppujen lopuksi oppilaat jopa pysyivät käytöstään anteeksi. Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimus osoitti, että liikunnanopettajaopiskelijoiden lähettämät ongelmaan tarttuvat minäviestit saivat aikaan toivottuja muutoksia oppilaan häiriökäyttäytymisessä. Lisäksi minäviestiä käyttäneet liikunnanopettajaopiskelijat huomasivat oman tunteen tunnistamisen ja minäviestin lähettämisen rauhoittavan itseä hankalassa vuorovaikutustilanteessa (Klemola 2007). Minäviestien puolesta on siis tähän mennessä puhuttu enemmän kuin niitä vastaan.

Pinja kertoi ilmaisseensa omia ahdistavia tunteitaan minäviestin avulla myös esimiehelleen. Hän koki tämän menettelyn toimivaksi ja rakentavaksi tavaksi vaikuttaa työyhteisön kehittymiseen. Tällä tavoin kanavoituna liikunnanopettajan henkilökohtaiset tunteet toimivat muutosvoimana epäkohtien korjaamisessa.

Se iski muhun aika kovaa nyt tää jälkimmäinen kouluampuminen. Ja sitte sen puitteissa mä jouduin sairauslomalle, ku mä olin flunssassa koko ajan – – Sit mä purin tuntojani sille esimiehelle, rehtorille aika monesta asiasta. Ja sit se itse asiassa sano että tää oli tosi hyvä kirje, et mä kirjoitin sähköpostin, selitin että mulla on selkeesti se kouluampuminen, niin on ahdistanu mua ja tälläset asiat mua on vaivannu tässä työyhteisössä ja itse asiassa se on poikinu tosi hyvääki et meillä on nyt tulossa sellanen koko työyhteisön keskustelujuttu, osittain sen mun kirjeen takia. (Pinja 30.1.2009)

7.2.1 Edellytyksenä oppilaan taito asettua opettajan asemaan

Vaikka haastatelluilla liikunnanopettajilla oli kokemuksia siitä, että minäviestien käyttö voi muuttaa oppilaan käytöstä toivottuun suuntaan, ei näin aina kuitenkaan heidän mukaansa käynyt. Vuorovaikutustilanteet etenevät joskus odotuksenmukaisesti mutta voivat myös saada odottamattomia käänteitä (Gerlander & Kostiainen 2005, 73). Toisen ihmisen tarkoitusperiä ja reaktiota ei voi täysin etukäteen aavistaa, minkä haastatteleman opettajat olivat myös arjessa huomanneet.

Se oppilas oli hirmu sellanen huonokäyttöksinen varmaan oppilaita ja muakin kohtaan niin siinä, ku mä yritin pukee sen minäviestiks, et ku sä sanot noin, niin mulle tulee paha mieli. Niin mä huomasin, et se ei oikein siinä ehkä toimi. – – Tavallaan mä huomasin, et sen tarkotuskin oli ollu pahottaa mun mieltä. Elikkä eihän se silloin [toimi], jos mä niin ku vielä myönnän sen siinä, että hän onki pahottanu mun mielen. (Pinja 30.1.2009)

Haastatteleman liikunnanopettajat eivät olleet vakuuttuneita siitä, että oppilaat osaisivat aina nähdä tilanteita opettajan silmin. Minäviestin vastaanottaminen vaatii oppilaalta halua asettua opettajan asemaan sekä empatian kykyä. Empatian herätessä ihminen pystyy eläytymään toisen ihmisen tunteeseen ja kokemaan tämän saman tunteen itsessään (Eisenberg ym. 1998).

Mä saatan sanoo oppilaille, että ku se lisää mun työtä valtavasti, että mulla ei ole aikaa tehdä näin paljon työtä, niin sit mä välil mietin, et ajatteleeks ne, et toi on vaan kauheen laiska. Et se ei vaan niinku viitsi tehdä työtään, jos vaik oppilaat ei oo tullu ryhmänohjaukseen ja mä joudun metsästää niitä ympäri koulua sit jotta mä jaan niitä papereita. (Lotta 1.2.2009)

Empatiaan kuuluu sekä affektiivinen että kognitiivinen ulottuvuus. Affektiivinen ulottuvuus liittyy kykyyn eläytyä toisessa heränneeseen tunnetilaan. Kognitiivinen ulottuvuus kattaa toisen tunteen ymmärtämisestä seuraavan ajattelun arvioinnin ja empaattiseen vuorovaikutukseen kuuluvan viestinnän. (Kauppila 2005, 186.) Mikäli oppilaan empatiataidot eivät riittäneet näiden molempien ulottuvuuksien toteutumiseen, liikunnanopettajan lähettämä minäviesti ei saanut aikaan muutosta oppilaan käyttäytymisessä.

Se, että kun oppilas ei oo varustautunu kunnolla ja ollaan lähössä ulos pakkaseen lumeen ja yritän tuoda esille sitä, että tuota musta tuntuu pahalta, että ihminen lähtee väärin varusteissa ja paleltuu. Ja taas myös se, että hän on minun vastuulla ja minun pitää pitää hänestä huolta. Ja sitte taas se on ihan yks ja sama, että mitä väliä sillä on, että minähän se oon, joka paleltuu eli tämä oppilas ja entä sitte ja ei se haittaa. Ei sillä siinä vaiheessa sitte taas ollu mitään väliä, että miltä ikään ku opettajasta tuntuu. (Reetta 29.1.2009)

Samansuuntaisia kokemuksia minäviestien käytöstä oli myös Kuuselalla (2005, 101). Joskus liikunnanopettajan lähettämä minäviesti näytti hänen mukaansa menevän oppilaan toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos muuttamatta mitään oppilaan käytöksessä. Myös Virran ja Lintusen (2009) tutkimukseen osallistunut liikunnanopettaja kuvasi tilannetta, jossa oli koettanut ilmaista harmistuneisuuttaan omille lapsilleen minäviestin välityksellä tuloksetta.

Haastatellut liikunnanopettajat uskaltautuivat minäviestien käyttöön herkemmin tyttöjen kuin poikien kanssa. He kokivat, että tytöt kuuntelivat opettajaa ja tuntuivat myös ymmärtävän hänessä heränneen tunnetilan paremmin. Poikien edessä omien tunteiden paljastaminen oli liikunnanopettajien mielestä riskialttiimpaa.

Se [oman tunteen ilmaiseminen minäviestillä] on ehkä se mikä oppilaisiin vaikuttaa eniten. Varsinkin nyt tyttöihin, ku liikkatunnilla on, niin ne jotenki ehkä enemmän pysähtyy niinku sit kuuntelemaan minuu siinä. Jätkät saattaa vaan silleen just vähän niinku "hehehe et nyt se on näköjään pikkasen pistoksissa". (Iida 2.2.2009)

Tämä lidan kokemus saa tukea aikaisemmasta tutkimuksesta. Kouluikäisiä tyttöjä ja poikia tutkittaessa todettiin, että tyttöjen empatiakyky on selvästi parempi kuin poikien. Tämä ero ei ainoastaan pätenyt kyvyssä ymmärtää toisen ihmisen tunteita, vaan tytöt pystyivät myös ymmärtämään paremmin toisen ihmisen kokonaisvaltaista tilannetta. (Mestre, Samper, Frías & Tur 2009.) Lisäksi aikaisemmassa tutkimuksessa naiset ilmaisivat heissä herännyttä empatiaa avoimemmin sanattoman viestinnän avulla kuin miehet (Eisenbeg 1988). Näiden tutkimustulosten valossa haastattelemiäni liikunnanopettajien kokemus tyttöjen paremmasta empatiakyvystä on ymmärrettävä.

7.2.2 Suojamuuri murenee

Vaihtelevat kokemukset minäviestien käytöstä aiheuttivat sen, että haastattelemiäni liikunnanopettajat suhtautuivat oman tunnemaailmansa jakamiseen oppilaidensa kanssa hieman varauksellisesti. Minäviestien käyttöön sisältyikin riski, koska niitä lähettäessä ihminen tulee samalla paljastaneeksi omaa todellista itseään toiselle. Toisen kielteinen reaktio minäviestin lähettämisen jälkeen voi tuntua todella ikävältä. (Gordon 2006, 198.) Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa on samanaikaisesti läsnä etäisyyttä ja läheisyyttä sekä suojautumista ja avoimuutta (Gerlander & Kostiainen 2005, 73). Liikunnanopettajat tasapainoilivat näiden ulottuvuuksien välimaastossa varsinkin hankalia vuorovaikutustilanteita kohdatessaan. He vaikuttivat tiedostavan hyvin avoimuuteen ja läheisyyteen liittyvän riskin ja kokivat etäisemmän opettajuuden tarjoaman suojamuurin murenevan minäviestien käytön myötä.

Ehkä sitte jää vähän semmonen alaston olo sen jälkeen, että jos on sanonu tollai [minäviestillä] ja homma ei oo sen jälkeen parantunu nii jää vähän semmonen alaston olo. (Lotta 1.2.2009)

Liikunnanopettajat ovat aikaisemmassa tutkimuksessa mieltäneet vuorovaikutustaitojen, kuten minäviestien, käyttämisen osaksi läheisempää opettajuutta (Virta & Lintunen 2009). Myös liikunnanopettajaopiskelijat tiedostivat, että vuorovaikutustaidoilla on mahdollista päästä lähemmäksi oppilaita. Sekä läheisellä että etäisellä opettajuudella oli kuitenkin heidän mukaansa omat etunsa, ja sen vuoksi taitojen käyttö herätti heissä ristiriitaisia ajatuksia. (Klemola 2007.) Liikunnanopettajat ovatkin pohtineet, missä raja

ammattillisen ja liian henkilökohtaiseksi menevän vuorovaikutuksen välillä opettaja-oppilas-suhteissa menee (Virta & Lintunen 2007).

Yksi liikunnanopettajista koki suojamuurin murentumisen minäviestin lähettämisen jälkeen tarkoittavan samalla oman aseman heikkenemistä. Henkilökohtaisten asioiden, kuten omien tunteiden paljastaminen oppilaille voikin tuntua arveluttavalta, sillä läheisen tunnesuhteiden muodostuminen opettajan ja oppilaan välille ei ole kovin yleistä yläkoulussa ja lukiossa (Hargreaves 2000).

Jotenki se tuntuu paljastavammalta. Se, että jos sanoo ensin että miten se sinun tekemisesi vaikuttaa minuun. – – Se voi olla vaikeempi sanoo, koska se tuntuu, et nytkö mie alistun tässä tai luovutanko minä tai jotenki, et meneekö nyt tämä maski tai rooli valuuko pois tästä. (Iida 2.2.2009)

Opettajat ovat aikaisemmin huomanneet, että oppilaat eivät pidä heitä yksilöllisinä persoonina, vaan saman ammattiryhmän stereotyyppisinä edustajina. Tällöin oppilaat eivät myöskään näytä ymmärtävän, että opettajillakin on tunteita. (Hargreaves 2000.) Opettajat toivoivat tähän asiaan muutosta, eivätkä tahtoneet pimittää tunteitaan oppilailta. Heidän mukaansa oli tärkeää, etteivät oppilaat näe heitä vain robotteina vaan tuntevina ja inhimillisinä ihmisinä. (Sutton 2004.) Harjusen (2009) tutkimukseen osallistuneet opettajat näkivät Iidan mainitseman roolista ulosastumisen mahdollisuutena kohdata oppilaat henkilökohtaisemmalla ja tasavertaisemmalla tasolla. Heidän mukaansa avoimuus ja kyky esiintyä omana itsenä ei niinkään heikentänyt opettajan asemaan vaan päinvastoin vahvisti sitä myönteisessä mielessä.

7.3 Kuuntelua ajan ja osaamisen ehdoilla

Haastattelemieni liikunnanopettajien mukaan on hyvin tärkeää, että he osaavat kuunnella oppilaitaan. Vastuu oppilaiden kuuntelusta kasvoi varsinkin, jos liikunnanopettaja tajusi olevansa ainoa aikuinen, jolle nuori huolensa uskoi. McNaughtonin ym. (2008) tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat, joille kuuntelun taitoja opetettiin järjestelmällisesti, arvioivat myös taidot erittäin hyödyllisiksi ja kokivat niiden tukevan ammatillista osaamista. Tutkimukseeni osallistuneilla liikunnanopettajilla kuuntelun arvostus kumpusi toisaalta

liikunnanopettajien omista kuulluksi tulemisen kokemuksista ja toisaalta siitä ahdistuksesta, joka liittyi kuulluksi tulemattomuuteen.

Yritän kuunnella, se on kyl sellanen mitä mä hirveesti arvostan ihmisissä että ne kuuntelee niin sitte et miekin kuuntelen. (Iida 2.2.2009)

Et ehkä semmonen onkin ahdistavaa monesti opehuoneessa, että jos on vaikka menny joku juttu pieleen niin siel ei monesti siitä ikään ku saa puhua. (Lotta 1.2.2009)

Aikaisemmassa tutkimuksessa kävi ilmi, että liikunnanopiskelijat käyttivät ahkerasti kuuntelun taitoa opetusharjoitustensa aikana, sillä he kokivat sen helpottavan yhteistyötä oppilaiden kanssa (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Myös Virta (2008) toteaa kolumnissaan yhteyden saamisen oppilaaseen olevan myöhemmin helpompaa, jos liikunnanopettaja on kerran pysähtynyt kuuntelemaan, mitä sanottavaa oppilaalla on. Yhteistyön helpottumista tukee myös se, että kuunteleminen edistää luottamuksellisen suhteen muodostumista opettajan ja oppilaan välille.

Eläytyvä kuuntelu oli tarjonnut haastattelemilleni liikunnanopettajille toimivan tavan lähestyä oppilasta ongelmallisessa tilanteessa. Oppilaan ymmärtämisen kautta tilanteet päättyivät yleensä hyvin myönteisesti. Reetta kuvasi erästä tilannetta, jossa valinnaisliikuntakurssille ilmoittautunut tyttö ei ilmestynytäkään ensimmäisille tunneille. Reetta etsi hänet käsiinsä ja alkoi selvittää poissaoloja yrittäen parhaansa mukaan olla syyllistämättä tyttöä.

Kävi ilmi, että hän haluaa valinnaisliikunnan pois, koska siellä ei oo ketään kavereita, ja sitten me käytiin sitä ryhmää siinä sitten läpi että ketä tyttöjä siellä sitte on ja mää totesin myös: siellä ei oo hänen kavereitaan, siellä ei oo sellasia ihmisiä joittenka kanssa hän on tekemisissä ja että häntä ilmeisesti jännittää ja näin. Sitte hänen oli tarkoitus tämän meidän palaverin jälkeen mennä rehtorin luokse vaihtamaan se liikunta, mutta hän ei sitten koskaan menny sinne rehtorin luokse ja tuli tunneille ja on jatkanu tähän mennessä ja pärjää hyvin. (Reetta 29.1.2009)

Kuuntelutilanteet saivat hyvin usein yllä olevan kuvauksen tavoin alkunsa liikunnanopettajan aloitteesta, kun huoli oppilaasta herätti opettajassa keskustelun

tarpeen. Liikunnanopettajien kuvauksista kävi ilmi, että kuuntelutilanteet ajoittuivat yleisimmin oppituntien alkuihin tai niiden jälkeisiin tilanteisiin. Näiden pienten hetkien on todettu edistävän hyvän ja luotettavan opettaja-oppilas-suhteen muodostumista (Kuusela 2005, 88–91; McCaughtry 2004). Haastatellut liikunnanopettajat käyttivät etenkin tunnin alkua oppilaiden kuunteluun siten, että laittoivat muut oppilaat saliin jo pelaamaan, jolloin saivat järjestetyksi kahdenkeskistä aikaa kuuntelulle.

Haastattelemiini liikunnanopettajat kokivat olevansa niitä aikuisia, joille oppilaat usein tulivat ongelmiaan kertomaan. Eläytyvän kuuntelun kautta liikunnanopettaja voi muuttua kontrolloijasta huolehtijaksi (Kuusela 2005, 88). Omassa tutkimuksessani huolehtijan rooliin siirtyminen ei tarkoittanut sitä, että liikunnanopettaja olisi pitänyt oppilaan huolen itsellään ja lähtenyt kantamaan yksin vastuuta oppilaan auttamisesta. Liikunnanopettajat kokivat tärkeäksi kuunnella oppilasta ongelman esiin tullessa ja astuivat tässä mielessä huolehtijan rooliin. He kuitenkin ohjasivat oppilaan yleensä eteenpäin, jos näytti siltä, ettei ongelma ratkennut oppituntien aikana tapahtuvalla kuuntelulla tai opettajan omat voimavarat eivät riittäneet oppilaan auttamiseen.

Esimerkiks tässä joku aika sitte tuli sellainen tilanne esiin, että oppilas kerto mulle, että hän ei ollu viimeeseen kahteen kuukauteen syönyt, ja että tuota hän ei syö ja hän luistaa aina syömisestä silloin, ku on mahollista, ni tottakai kuuntelin siinä vaiheessa, ku hän siitä kerto. – – Kyllä mä sitte saman tien soitin äidille, että oon huolissani työstä ja haluan sitä auttaa mutta että mun mielestä se kuuluu sit taas vanhemmille. Että sitten otan, jos on semmosii isoja asioita, niin en jätä niitä itselleni vaan yritän aina sitten olla vanhempain yhteydessä tai koulukuraattoriin tai terveydenhoitajaan. (Reetta 29.1.2009)

Oppilaan ongelmat voivat siis välillä olla niin suuria, ettei opettaja kykene yksin tätä auttamaan. Mahdollisuus turvautua oppilashuoltohenkilöstön osaamiseen keventää huomattavasti opettajan taakkaa, koska hän voi ohjata oppilaan eteenpäin asiantuntijoiden autettavaksi. Aikaisemmassa tutkimuksessa opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat tietävät opettajien välittävän heistä, vaikka eivät jokaisessa ongelmassa pysty itse auttamaan (Aultman ym. 2009). Suomalaiset äidinkielen ja liikunnanopettajat näkivät juuri oppilaiden kuuntelemisen hyvänä tapana ilmaista omaa välittämistään heille (Harjunen 2009; Virta & Lintunen 2009).

Oppilashuoltohenkilöstön olemassaolosta huolimatta oppilaiden ongelmat ahdistivat välillä osaa haastattelemistani naisliikunnanopettajista. Aikaisemmassa tutkimuksessa onkin huomattu, että naiset reagoivat toisen ihmisen ongelmiin ahdistumalla itse useammin kuin miehet (Eisenberg ym.1988). Vuorovaikutustilanne, jossa oppilas paljastaa itsestään hyvin henkilökohtaisia asioita, voikin saada opettajan tuntemaan epävarmuutta ja ahdistusta. Opettaja joutuu aina tällaisen avautumisen jälkeen päättämään, mitä kuulemallaan tiedolla tekee. (Gerlander & Kostiainen 2005, 80.)

Ketkä on tosi sairaita ollu semmoset oppilaat, ku jos niitä ryhtyy kuuntelemaan niin siitä voi tulla semmosia ongelmia. – – Siis semmosia henkisiä, psyykkisiä sairauksia, niin sit jotenki tuntuu ahdistavalta ihan vaan se et tietää niin paljon. Ja että jollain menee niin kauheen huonosti, et se on niinku ahdistavaa. (Lotta 1.2.2009)

Vaikka kuuntelu olikin osa liikunnanopettajien arkea, he totesivat omien taitojensa ohella myös käytettävissä olevan ajan olevan rajallista. Aikataulut koulussa ovat usein hyvin kireitä, jolloin aikaa oppilaiden vapaamuotoiseen kohtaamiseen ja välittämisen osoittamiseen jää hyvin vähän (Hargreaves & Tucker 1991). Myös Kuusela (2005, 96) oli aluksi huolissaan ajan riittämisestä eläytyvälle kuuntelulle. Hänen kokemustensa mukaan kuuntelulle löytyi kuitenkin aikaa tuntien alusta ja sopivissa väleissä kesken tunnin, kun muut oppilaat tekivät annettuja harjoitteita. Myös Gordon (2006, 64) on sitä mieltä, ettei eläytyvä kuuntelu vie aikaa varsinaiselta opetukselta. Hänen mukaansa eläytyvä kuuntelu saa aikaan nimenomaan sen, ettei aikaa enää tuhraudu kurinpidollisiin toimiin. Haastattelemanli liikunnanopettajat eivät olleet täysin samaa mieltä Kuuselan (2005) ja Gordonin (2006) kanssa.

Mun mielestä semmosia tilanteita et sä voisit ihan oikeesti keskustella kunnolla, ni niitä on aika vähän, tai siis liian vähän, tai ne on liian vaikeesti järjestettävissä. Jos mä huomaan että nyt selkeesti joku tarvi tulla kuulluksi tai joku asia pitää selvittää niin kyllähän se tilanne aina selvitetään, ja kyl se aika aina raivataan jostaki mutta kyllä se mun mielestä se arki on kiireistä, niin liian kiireistä. (Pinja 30.1.2009)

Liikunnanopettajien kommentteista heijastui näkemys, jonka mukaan oppilaiden kuuntelu kulutti heidän voimiaan. Eläytyvä kuunteleminen ja liikunnanopettajan oma

jaksaminen näyttivätkin liittyvän toisiinsa tässä aineistossa. Aikaisemmassa tutkimuksessa opettajat ovat kertoneet järjestävänsä aikaa oppilaiden kuuntelulle esimerkiksi ennen koulun alkamista, koulun loppumisen jälkeen tai lounastauolla (Hargreaves 2000). Haastattelemani liikunnanopettajat välttivät juuri tällaisten erillisten tapaamisten järjestämistä oman jaksamisensa turvaamiseksi.

Tunnin jälkeen kuitenkin jää jonkun verran, et siinä ehkä yritän sen [kuuntelun] hoitaa, et mie en kauheesti jää sitte tai sovi vaikkapa jotain tapaamisii et juteltas joskus lisää, et mie yritän sillä lailla pitää itteni aika, tai yritän säästää itteeni siinä. (Iida 2.2.2009)

Tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat kokivat tarvitsevansa lepotaukoja päivän aikana. Etenkin peruskoulun ja lukion liikunnanopettajien työnkuvalle on ominaista, että liikuntapaikalta toiselle siirtymiset vievät opettajalta melko paljon oppituntien ulkopuolista aikaa (Johansson & Heikinaro-Johansson 2005). Näin ollen kahvihetket opettajainhuoneessa ovat liikunnanopettajille yleensä harvinaista herkkua.

Mä oon tehny myös niin, että jos mä tiedän että mulla on niinku kiirus tai muuta niin sitten on yrittäny vähän niinku välttääkin semmosia [kuuntelu] tilanteita, että ku tietää että mulla ei oo aikaa jäädä näistä juttelee tai muuta nii sitte poistuu takavasemmalle. Tarttee siellä koulupäivässä myös sen ihan että voi mennä opehuoneeseen kahvikupin ääreen höpöttämään ihan puuta heinää, että sitäkin kaipaa. (Reetta 29.1.2009)

Kuormittuessaan opetus- ja hoitotyössä olevat ihmiset suojaavat itseään sillä, että välttävät ottamasta vastaan liikaa tietoa toisesta ihmisestä. Tällä tavoin he suojaavat itseään loppuun palamiselta. (Kalliopuska 1995, 14–15.) On siis ymmärrettävää, että opettajat tarvitsevat työpäivän lomassa hetkiä, jolloin pääsevät irrottautumaan työstään (Aultman ym. 2009).

7.4 Päävastuu ongelmien ratkaisusta liikunnanopettajilla

Tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat käyttivät vain harvoin ongelmien ratkaisussa molemmat voittavat -menetelmää, jonka avulla on mahdollista päästä molempia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun (Salminen & Staffans 1999, 41).

Ainoastaan Reetan kertomuksesta löytyivät kaikki menetelmän tunnusmerkit. Hän koki molemmat voittavat -menetelmän toimivaksi tavaksi ratkaista ristiriitatilanteita.

Oli semmonen tyttöporukka, jonka kanssa mulla oli sukset ristissä ja sit ku sitä aikansa oli jatkunu, niin me sitte siellä mainitsemani kuraattorin luona istuttiin ja tota tytöt laitto paperille asioita mitä ne minulta toivoo, minkälaista käyttäytymistä, ja minä vuorostani laitoin paperille asioita mitä minä heiltä toivon. ja sitte me näitä käytiin läpi ihan konkreettisesti että he toivoo että mä tekisin näin tai antaisin kannustavaa palautetta tai mitä se sitte olikaan ja mulla oli sitte myös se oma lista että mitä mä taas heidän käyttäytymiseltään toivon että se ryhmä toimii ja se oli ihan hyvä kokemus kyllä. – – Me jonkin ajan päästä palattiin näihin asioihin kun tunnit eteni, että onks ne pitäny kutinsa ja muuta että tämmösestä on yks kokemus. Kohensi tilannetta, ei meistä koskaan ehkä näitten tyttöjen kanssa kavereita tullu mutta pärjättiin kuitenkin. (Reetta 29.1.2009)

Opettajan ja oppilaiden välisen suhteen on todettu parantuvan, jos opettaja ei yritä teeskennellä olevansa täydellinen. Oppimistilanteissa vastaan tulevat ongelmat on mahdollista ratkaista yhdessä oppilaiden kanssa, jolloin opettajalla ei tarvitse olla oikeaa vastausta kaikkeen. (Kiviniemi 2000, 79.) Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa on olemassa jännite riippuvuuden ja autonomisuuden välillä. Opettajan näkökulmasta katsottuna se ilmenee juuri siinä, kuinka paljon opettaja ottaa oppilaitaan mukaan päätöksentekoon. (Gerlander & Kostiainen 2005, 75.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytännön sovellusten myötä opettaja joutuu uudelleen arvioimaan sitä, kenelle päävastuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kuuluu (Virta & Lintunen 2007). Päätäntävällän jakaminen oppilaiden kanssa edistää myönteissävytteisemmän auktoriteettiaseman saavuttamista (Harjunen 2009). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen, kuten molemmat voittavat -menetelmän avulla päätäntävaltaa on siis mahdollista siirtää oppilaille (Kuusela 2005, 108).

Vaikka varsinainen molemmat voittavat -menetelmä ei kovin ahkerassa käytössä ollutkaan, liikunnanopettajat pyrkivät kuitenkin välillä ottamaan oppilaitaan mukaan heitä koskevaan päätöksentekoon. Aiemmassa tutkimuksessa huomattiin, että opiskelijoiden päätäntävällän lisääminen paransi merkittävästi heidän sitoutumistaan opiskeluun (Brubaker 2009). Päätäntävällän jakamistilanteet, joita liikunnanopettajat kuvailivat, eivät kuitenkaan yleensä olleet kovin hankalia ongelmatilanteita. Kaisu

kertoi laittavansa liikuntaohjelmat aina oppilaiden nähtäville oman työtilansa oveen. Oppilaat halusivat kuitenkin usein tietää liikuntatunnin ohjelmasta tarkemmin, koska esimerkiksi sisäliikuntatunti saattoi kattaa hyvin monenlaisia asioita.

Sit joku tulee heti, et hei pelataan koripalloo. Ja sit joku sanoo, et ei missään tapauksessa. – – Ne menee yleensä silleen, et okei et meillä on kuitenkin kaksoistunti, et katotaan et mitä jengi halua tehdä muuta, et onks tääl joku joka haluaa tanssia tai tyylin aerobicia ja sit joku haluaa pelata nii mehän voidaan yhdistää se niin, et otetaan alkulämmittelyks aerobicia tai tanssia ja sit pelataan, et vähän jokaiselle jotakin. (Kaisu 31.1.2009)

Oppilaiden saadessa lisää päätäntävaltaa esimerkiksi tuntien sisältöjä ja opetusmenetelmiä koskevissa valinnoissa opettaja asettaa samalla oman osaamisensa oppilasryhmän neuvottelun kohteeksi. Valtasuhde siis väistämättä muuttuu. (Gerlander & Kostiainen 2005, 75.) Opettajan auktoriteetti ei ole muutenkaan enää ammatin myötä tuleva itsestänselvyys, vaan jokaisessa vuorovaikutustilanteessa erikseen neuvoteltavissa oleva asia (Harjunen 2009).

Haastattelemiini liikunnanopettajat eivät olleet kovinkaan usein valmiita asettamaan omaa asemaansa ja valtaansa neuvottelun kohteeksi todellisissa ongelmatilanteissa. He pitivät yleensä kiinni perinteisestä valta-asetelmasta, vaikka olivatkin vuorovaikutuskoulutuksen saaneina tietoisia myös päätäntävällän jakamisvaihtoehdosta. Gordon (2006, 29) toteaaakin opettajien reagoivan usein oppilaidensa ongelmiin tarjoamalla itse jotakin ratkaisuehdotusta. Tähän myös haastattelemiini liikunnanopettajat myönsivät sortuvansa melko usein hankalammissa ongelmatilanteissa.

Molemmat ensinnäkin tietenki puhuu ja kertoo sitä ja sit ite olen siinä ollu diplomaattina just välissä, et yrittää ehkäpä – – Se voi kyl olla et mie en ehkä välttämättä kuuntele oppilaitten ehdotuksii vaan mie ehdotan sinne jonkun hyvän ratkasun, et sitä ei ehkä oo käyttäny niin hyvin, et oppilaat sais sen ehdottaa. (Iida 2.2.2009)

Liikunnanopettaja ei siis ajatellut, että oppilaat kykenisivät esittämään toimivia ratkaisuehdotuksia ongelman ratkaisemiseksi. Hän luotti sen sijaan enemmän omiin ehdotuksiinsa ja tarjosi niitä oppilaille. Opettajan voisi kuitenkin olla helpompi saavuttaa oppilaiden luottamus ja kunnioitus, jos hän kohtelisi heitä tasavertaisina ihmisinä, eikä pyrkisi korostamaan omaa valta-asemaansa (Harjunen 2009).

Kaikista tehottomimmiksi ongelmanratkaisukeinoiksi tässä tutkimuksessa haastatellut liikunnanopettajat nimesivät sopimusten teon oppilaiden kanssa. Sopimusten taustalla paistoivat yleensä vahvasti opettajan tahto ja vaatimukset koulun normien noudattamisesta, jolloin oppilaiden sitoutuminen sopimukseen vaikutti todella löyhältä. Sopimukset ja koulun säännöt voivat toimia tehokkaasti ja ilman opettajien jatkuvaa puuttumista vain, jos ne on alun perin luotu yhdessä oppilaiden kanssa (Harjunen 2009). Iidan kuvaamassa tilanteessa hänen oman valvontaluokkansa pojat olivat kiusanneet rinnakkaisluokkalaista poikaa.

Mie puhuttelin näitä poikia, kiusaajapoikia yksitellen ja tein heidän kanssaan ikään ku semmosen sopimuksen että ymmärräthän nyt että mitä sinä teet ja eikös ois parempi, et nyt lopetat tämän ja eiks myö nyt sovita näin. Niin sitte viikon päästä taas uudelleen, niin siin tuli se [olo] että no just joo, kiva kiva. (Iida 2.2.2009)

Molemmat voittavat -menetelmän ohella toinen tunne- ja vuorovaikutuskurssilla käsitelty lähestymistapa ongelmallisiin tilanteisiin oli ekosysteeminen logiikka. Haastattelemillani liikunnanopettajilla oli vain hataria mielikuvia ekosysteemisistä menetelmistä. Ainoastaan yksi tämän tutkimuksen liikunnanopettajista muisti hyvin kyseisen lähestymistavan idean.

Mä muistan, et siinä se ajatus oli se, että jotaki asiaa siinä tilanteessa muutetaan. Et jos joku asia oli ongelma ja sitte ite suhtautu siihen ongelmaan aina tietyllä tavalla, niin siinä piti saada joku muutos aikasiksi, joko omassa asenteessa tai omassa reagoimisessa tai jossain, että se homma lähti uusille urille. (Pinja 30.1.2009).

Pinjakin kuitenkin myönsi, ettei käyttänyt ekosysteemistä lähestymistapaa lainkaan arkityössään. Voikin olla, että ekosysteemiset menetelmät olivat melko vähän esillä vuorovaikutuskurssilla, jolloin liikunnanopettajat eivät ehtineet perehtyä niihin

syvällisemmin. Toisaalta aikaisemmin opettajat, joille ekosysteeminen lähestymistapa on ensi kertaa esitelty, ovat suhtautuneet tähän lähestymistapaan melko epäluuloisesti (Tyler & Jones 2002). Ekosysteemisten menetelmien soveltamisesta liikunnanopetuksessa ei ole toistaiseksi empiiristä tutkimustietoa Kuuselan (2005) väitöstutkimuksen lisäksi.

8 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN APUNA ARJESSA

8.1 Olennainen osa ammatillista osaamista

On olemassa monenlaisia käsityksiä hyvästä opettajasta. Opettajilta itseltään kysyttäessä he ovat mieltäneet taitavan opettajan olennaiseksi piirteeksi taidon luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiinsa (Hebson ym. 2007). Haastattelemanliikunnanopettajat näkivät myös tämän opettajan ominaisuuden hyvin tärkeänä oppilaiden liikuntataitojen oppimisen kannalta. Kokemustensa pohjalta he näkivät hyvien tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan lähtökohta opettajana toimimiselle. Osa liikunnanopettajista jopa arvotti nämä taidot korkeammalle kuin varsinaisen liikunnan sisältöosaamisen.

Kyllä ne sillä lailla on tärkeit, koska tätä kauttahan se menee se kaikki lajituntemus ja tekniikkaopetus menee nimenomaan sen vuorovaikutuksen kautta. (Iida 2.2.2009)

Sitä oppilaitten kanssa olemista, että sitähan se on, kuitenkin se arki, ei se oikein muuta oo. Sit siinä sivussa saatetaan sitte hiihtää tai pelata jotaki tai voimistella. (Reetta 29.1.2009)

Haastatellut liikunnanopettajat olivat oivaltaneet vuorovaikutuskoulutuksensa sekä työelämän tarjoaman käytännön kokemuksen myötä tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan olennainen osa heidän ammattitaitoaan. Gerlander ja Kostiainen (2005, 72) ovat sitä mieltä, että opetustilanteiden vuorovaikutuksen laatu kuvastaa samalla oppilaiden oppimisen tasoa. Haastattelemistani liikunnanopettajista Lotta oli tämän näkökulman kannalla.

Se on hirveen tärkeä, mun mielestä senkin kannalta, et kuinka paljon oppilaat oppii. Jos ne kokee, et opettaja on jotenki semmonen et se ei oo missään yhteydessä niihin, niin musta tuntuu et ne ei opi sen takia. Niil saattaa olla niin suuri asennevamma, et ne ei opi sen takii yhtään mitään. (Lotta 1.2.2009)

Kokeneempien liikunnanopettajien opastuksessa myös McCaughtryn ja Rovegnon (2003) tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajaopiskelijat olivat alkaneet ymmärtää, että ilman turvallista ja kannustavaa ilmapiiriä opetettavat liikuntatiedot ja -taidot menevät kuuroille korville. Liikunnanopettajien olisikin hyvä nähdä opetussuhde ihmissuhteena, jota voi hoitaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla. Näiden taitojen avulla on myös mahdollista muuttaa koulun ilmapiiriä välittävämpään suuntaan. (Klemola 2003, 135.)

Haastattelemiani liikunnanopettajat pitivät omaa esimerkkiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytössä tärkeänä oppilaiden taidoissa kehittymisen kannalta. Myös alakoulun opettajat ovat painottaneet sitä, että opettajan on itse oltava taitava tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttäjä. Tätä kautta he voivat myös edistää oppilaidensa kehittymistä pätevämmiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen saralla. (Triliva & Puolou 2006.) Yläkoulun ja lukion oppilaat, joita haastateltavani opettivat, eivät välttämättä miellä opettajaa samalla tavoin esikuvakseen kuin alakoulun oppilaat, mutta opettajan mallilla tuntui silti olevan merkitystä liikunnanopettajien kertomusten perusteella.

Ja sitte ihan jo senkin takia, että ois ihan kiva näyttää hyvää esimerkkiä. Vaikka siinä, että jossain kodissa ei ikinä kerrota, että miltä tuntuu, niin kertos vaikka että miltä tuntuu. (Lotta 1.2.2009)

Aikaisemman tutkimuksen mukaan yksi liikunnanopettajien käyttämä reagoititapa oppilaan epäonnistumiseen tai motivoitumattomuuteen tunneilla on ollut kehottaa häntä yrittämään kovemmin. Oppilaiden motivaation lisääminen ei ole onnistunut tällä keinoin. (McCaughtry & Rovegno 2003.) Yksi tunne- ja vuorovaikutustaito, jonka avulla oppilaiden motivoitumista ja tunneilla viihtymistä saattoi parantaa, oli haastattelemieni liikunnanopettajien mukaan myönteinen minäviesti. Lotta kertoi oman myönteisen tunteen ilmaisemisen minäviestin muodossa myös kohottavan hänen omaa mielialaansa.

Ne positiiviset jutut sitte. – – Ensinnäkin et ku sen sanoo oikein viel ääneen, niin sit mun mielestä se oppimisympäristö voi parantua ihan valtavasti, ja sitte mä itte saan voimia

siitä ihan kauheesti et jos mä oon kauheen ilonen siitä kun ne on tehny tosi hyvin töitä ja mä sanon vielä sen. (Lotta 1.2.2009)

Haastattelemani liikunnanopettajat kertoivat hämmästelevänsä joidenkin kollegojensa taitamattomuutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen alueella. Yhden opettajan kertomuksista heijastui myös jonkinasteista ahdistusta. Hänen mukaansa opettajainhuoneessa vallitseva ilmapiiri ohjasi opettajia olemaan hiljaa omista epäonnistumisistaan. Juuri tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla on mahdollista kehittää koko koulukulttuuria välittävämpään ja tasa-arvoisempaan suuntaan (CASEL; Klemola 2003, 135). Työelämän todellisuuden herättämät pettymyksen ja ihmetyksen tunteet syntyivät haastateltavieni pätevään vuorovaikutuskäyttäytymiseen liittyvästä tietoisuudesta.

No tää on törkeesti sanoa mutta katto vanhempia kollegoita, minkälaisia persoonia siellä, ne on tietysti persoonia mutta että minkälaisii tapoja niillä oli nimenomaan just käsitellä asioita tai keskustella ihmisten kans, niin oli ihan äämistyny. (Iida 2.2.2009)

Se on mun mielestä hirveen yleistä, et ei omista epäonnistumisista saa opehuoneessa puhua, koska ainakin lukiossa, kyl mun mielestä ehkä yläasteellakin, mut ainakin lukiossa on sellanen et jokainen hoitaa oman tonttinsa ja se on sitten siinä. (Lotta 1.2.2009)

Myös aikaisemmassa tutkimuksessa liikunnanopettajat olivat havainneet, etteivät esimerkiksi minäviestit sopineet yhteen oman opettajainhuoneen vuorovaikutuskulttuurin kanssa (Virta & Lintunen 2009). Tämän tutkimuksen liikunnanopettajat pyrkivät käyttämään oppimiaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja edistääkseen niiden käyttöä yleisemmin opettajien keskuudessa. He olisivat myös lämpimästi suosittelleet joillekin kauemmin työelämässä olleille työtovereilleen tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta.

Mun mielestä opettajissa on joitain niin skitsoja tyyppejä et ne on vaan, et ne ei osaa yhtään puhua sillai ku normaalit ihmiset. Et se on musta hämmästyttävää. – – Muuten niiden kanssa kyllä pyrkii ehkä enemmän sitä semmosta eläytyvää kuuntelua käyttämään, just sen takia. Ehkä myös liittyy siihen et ku opettajat ei kerro sitä että nyt

musta tuntuu kurjalta tää juttu, niin ehkä sit on ajatellu et no tämän pitää muuttua tämän asian. (Lotta 1.2.2009)

Ois hirveen hyvä saaha kaikille opettajille täydennyskoulutuksena vuorovaikutuskurssi kun siel varmasti on sit semmosii paukapäitä, joille ei vaan, ei kerta kaikkiaan ei enää uppoo mikään. (Iida 2.2.2009)

8.2 Oma hyvinvointi ja työssä jaksaminen

Haastateltavieni puheesta kävi ilmi, että he pitivät tunne ja vuorovaikutustaitoja tärkeinä työssä jaksamista edistävinä taitoina. Kirjallisuuden mukaan tunne- ja vuorovaikutustaidot auttavat opettajaa hallitsemaan työstä aiheutuvaa stressiä (Justice & Espinoza 2007; Kokkonen 2005, 67–77; Weare 2004, 14). Liikunnanopettajat kokivat saaneensa paljon hyödyllistä tietoa opiskeluaikana käymältään tunne- ja vuorovaikutuskurssilta. Toisaalta varsinaisia omakohtaisia kokemuksia siitä, miten tunne- ja vuorovaikutustaidot konkreettisesti olivat edistäneet työssä jaksamista, ei kuitenkaan kerronnassa kovin paljoa ilmennyt. Puhe heijasteli enemmänkin uskomuksia taitojen hyödyllisyydestä.

No onhan ne siinä mielessä tärkeässä roolissa, että jos nyt miettii, että mitkä asiat esimerkiksi kuormittaa, niin juurihan sellaset erimielisyydet tai ristiriidat kuormittaa. Ja sit jos mulla on jonkinlaisia työkaluja niitten ratkomiseen, ja vielä niin toivottavasti että ne loppuu hyvin niin onhan niillä siinä mielessä suuri merkitys. (Reetta 29.1.2009)

Toisten ihmisten tunteiden tunnistaminen ja kuunteleminen voivat olla myös omia voimavaroja kuluttavia tekijöitä; mitä enemmän opettaja välittää oppilaidensa tunteista, sitä raskaammaksi hän samalla tekee oman työnsä emotionaalisen taakan (Gerlander & Kostiainen 2005, 76). Myös osa haastattelemistani liikunnanopettajista näki perinpohjaisen oppilaiden tuntemuksiin uppoutumisen itseä kuormittavana tekijänä. Tämä ilmeni etenkin Iidan kohdalla, joka kuvaili kuuntelun taidon olevan hänen vahvuutensa. Iida kertoi kuuntelevansa ja keräävänsä toisten ihmisten kokemuksia itseensä, mutta toisaalta hän koki tarvetta pysyä etäisempänä opettajana oppilailleen. Ristiriita näiden kahden käyttäytymismallin välillä syntyi omaan jaksamiseen liittyvästä huolesta.

Mie koen kyl sen et se kuluttaa myös paljon, kun haistelee: jaa no miltäköhän tosta tuntuu, kysynpä, että yrittää pysyy aika etäisenä kuitenkin. (Iida 2.2.2009)

Empatiataitoisena ihmisenä Iida pystyi siis helposti eläytymään toisten henkilöiden tunnemaailmaan. Eisenbergin ym. (1998) mukaan empaattinen ihminen tuntee esimerkiksi surun tunteen itsessään, kun hän tunnistaa kyseisen tunteen toisessa ihmisessä. Iida koki jatkuvan oppilaiden tunnemaailmassa elämisen raskaaksi. Säädely empatia, jossa henkilö tunnistaa toisen ihmisen tunteen joutumatta kuitenkaan itse kyseisen tunteen valtaan (Eisenberg ym. 1998), voisi edistää Iidan omaa jaksamista.

8.3 Työkaluja vanhempien kohtaamiseen

Liikunnanopettajien vanhempiin liittyvät maininnat olivat pääsääntöisesti kielteissävytteisiä. Opettajien työhön kuuluu yhä enemmän vuorovaikutusta oppilaiden vanhempien kanssa (Kiviniemi 2000, 77). Hankalat vanhemmat vaikuttivat liittyvän tutkimukseeni osallistuneiden liikunnanopettajien kertomuksissa oppilaiden ongelmalliseen käyttäytymiseen. Opettajien ja vanhempien kanssakäymisen lisääntyminen juontaakin osittain juurensa juuri oppilaiden lisääntyneestä ongelmakäyttäytymisestä koulussa (Kiviniemi 2000, 77). Haastattelemanli liikunnanopettajat kokivat vanhempien kohtaamisen suurimmaksi ongelmaksi sen, että vanhempien käsitykset erosivat usein opettajan käsityksistä hyvin merkittävästi. Neljä viidestä haastattelemastani liikunnanopettajasta oli kohdannut haasteellisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden vanhempien kanssa.

Ne [vanhemmat] vielä yrittää päälle päsmätä niin, että ne yrittää vielä silotella niitten lastensa tekemisiä viel sillä tavalla että tulee sellanen olo, et hetkinen et sinäkö päätät et miten tää kurssi menee läpi vai minäkö päätän et miten tää kurssi menee läpi. (Pinja 30.1.2009)

Kielteisten tapahtumien sävyttäessä usein vanhempien kohtaamistilanteita liikunnanopettajat näkivät vuorovaikutustaidot tärkeinä yhteisymmärryksen etsimisen apuvälineinä. He kokivat, että oman näkemyksen perusteleminen sujui paremmin vuorovaikutustaitojen avulla. Omien tunteiden ja ajatusten jämäkkä ilmaiseminen onkin

yksi tunne- ja vuorovaikutustaitoisen ihmisen tunnusmerkki (Payton ym. 2000).

Haastattelemieni liikunnanopettajien kertomuksista nousi vahvasti tarve puolustaa itseä ja omia mielipiteitä oppilaiden vanhempien edessä. Minäviestien avulla tämä onnistui loukkaamatta toista osapuolta.

Ku huomaa että tulee konflikteja niitten vanhempienki kanssa – – Sit on ne [vuorovaikutustaidot], joilla sitte koettaa ratkasta sitä tilannetta. (Pinja 30.1.2009)

Vanhemmille justiin sa sähköpostitse oon laittannu. Ehkä siinä mielessä, että tuo esille sitä mitkä on mun rajani tai mitkä on mun perusteeni tehdä joku asia tai tällästä on tullu ehkä, et jotenki itseään just tuodakseen esille niin on sitte sitä minäviestii käyttäny. (Iida 2.2.2009)

Minäviestit olivatkin liikunnanopettajilla vilkkaassa käytössä verrattuna esimerkiksi tunteiden tunnistamisen ja kuuntelun taitoihin. Liikunnanopettajan turhautuminen paistoi usein läpi yhteydenpitotilanteissa oppilaiden vanhempien kanssa. Näissä tilanteissa liikunnanopettajat eivät edes yrittäneet ryhtyä tunnistamaan vanhemman tunteita.

Silloin, ku mulla oli hankala valvontaluokka ja mä jouduin olee paljon vanhempien kanssa tekemisissä, osan kanssa se suju paremmin osan vähän vähemmän hyvin mutta en mä siellä ehkä niinkään ajatellu tai yrittänykkään tunnistaa [tunteita], se oli semmosta selviytymistä tietyllä tavalla. (Reetta 29.1.2009)

Liikunnanopettajat eivät halunneet antaa vanhempien kielteisten tunteiden hankaloittaa tilannetta entisestään. Esimerkiksi Pinja kertoi, että pystyi reagoimaan vanhempien kielteissävytteisiin yhteydenottoihin neutraalimmin ja pysymään itse paremmin asiallisen kanssakäymisen tasolla, jos jätti oppilaan vanhemman tunteet välillä tunnistamatta.

Sit yritän olla välillä tunnistamatta niitä [oppilaiden vanhempien tunteita], siis sillä tavalla, koska ne on joskus ärsyyntyneitä ja ne selkeesti laittaa semmosta postia, että niistä vois ärsyyntyä itteki. (Pinja 30.1.2009)

Aiempi tutkimus on kuitenkin korostanut kuuntelun taidon etuja. McNaughtonin ym. (2008) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat kuuntelun taitojen oppimisen kasvattavan heidän itsevarmuuttaan kohdata oppilaiden vanhempia. Ainoastaan Iida kertoi suosivansa kuuntelun taidon käyttöä oppilaiden vanhempien kanssa. Hän oli myönteisten kokemustensa kautta ainut haastattelemistani liikunnanopettajista, joka oli oivaltanut kuuntelun käytön tehokkuuden.

Mie omasta mielestäni olen hyvä kuuntelija. Niin mie pääsen sillä aika hyvin varsinkin vanhempien kanssa yhteisymmärrykseen, et mie paljon kuuntelen, et mitä ne sanoo ja mitä ne haluaa sanoa, koska siin on yleensä se, et ne haluaa jotenki puhua jonkun asian ja mielipiteensä, suun puhtaaks. Ja sit ne voi ollakin ihan tyytyväisiä jo siihen, että ei meidän tarvii sen kummemmin enää sitten asiaa penkoa. (Iida 2.2.2009)

9 TIE TAITAVUUTEEN KÄY TIEDOSTAMISEN KAUTTA

9.1 Taitojen tietoinen käyttö paljastaa opettajien oppimisprosessin vaiheen

Monimutkaisten taitojen oppiminen on kolmivaiheinen prosessi (Fritts 1962, 186). Myös sosiaalisten taitojen oppiminen noudattaa muiden monimutkaisten taitojen tapaan tätä kolmivaiheista prosessia (Kauppila 2005, 132). Ensimmäisessä, kognitiivisessa vaiheessa opiskelija saa tietoa opittavasta taidosta ja sen käytöstä. Hänelle muodostuu käsitys siitä, miten taitoa käytetään. (Fritts 1962, 187.) Tämän vaiheen aikana opiskelija luo opittavista taidoista sisäiset mallit, joiden olettaa toimivan vuorovaikutustilanteissa muiden ihmisten kanssa (Kauppila 2005, 133). Haastattelemani liikunnanopettajat ovat olleet tässä taitojen oppimisen ensimmäisessä vaiheessa suorittaessaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävää kurssia liikunnanopettajaopinnoissa. Kurssin aikana he ovat siis tutustuneet tunteiden tunnistamisen, kuuntelun, minäviestien ja ongelmanratkaisun taitoihin käsitteellisellä tasolla. (ks. Klemola 2003, 55–80).

Taitojen oppimisen toinen vaihe on nimeltään assosiatiivinen vaihe. Tässä vaiheessa korostuu taitojen käytännön harjoittelu, joka muokkaa käyttäytymistä yhä toimivampaan suuntaan. (Fritts 1962, 188.) Taitojen harjoittelu oli myös tärkeä osa haastattelemieni liikunnanopettajien käymää tunne- ja vuorovaikutuskurssia (ks. Klemola 2003, 55–80). Soveltaessaan taitoa käytännön tilanteissa oppija joutuu kuitenkin ohjaamaan toimintaansa tietoisesti, koska taito ei ole vielä automatisoitunut. Tietoiset kokeilut tuottavat palautetta, jonka avulla omaa toimintaa muokataan kohti tavoitetta taitojen taitavasta hallitsemisesta. (Kauppila 2005, 133.) Kertoessaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä omassa arjessaan liikunnanopettajat viittasivat usein juuri oman toimintansa tietoiseen ohjaamiseen. He kuvasivat tilanteita, joissa olivat erikseen päättäneet käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitoja, mikä antaa olettaa, että he ovat omassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessissaan assosiatiivisessa vaiheessa. Klemolakin (2006) toteaa, että vuorovaikutustaitojen tuominen osaksi liikunnanopetusta on vaatinut liikunnanopiskelijoilta taitojen tietoista käyttöönottoa ja harjoittelua.

Oon mä joskus silleen, et jos musta on tuntunu, et joku, jatkuvasti joku oppilas tekee jotaki sellasta, mikä mua häiritsee, niin oon mä silloin ihan tietoisesti miettiny, et mä puen tän minäviestiksi ja kyl se on mun mielestä toiminu. (Pinja 30.1.2009)

Ullan kurssi on esimerkiks ollu semmonen, minkä jälkeen on tietosesti tajunnu, että se [oma tunne] on järkevää sanoa muillekin ääneen. (Lotta 1.2.2009)

Taitojen tietoisien käytön lisäksi haastattelemieni liikunnanopettajien kokemuksista ja mielipiteistä löytyi muitakin yhtymäkohtia aikaisemmin tutkittujen liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksiin. Tämän tutkimuksen liikunnanopettajat näkivät oppilaiden tunteiden tunnistamisen vievän resursseja opettamiselta. Aivan samoin kokivat myös Klemolan (2007) haastattelemat liikunnanopettajaopiskelijat. Tämä viittaa siihen, etteivät tunne- ja vuorovaikutustaidot ole vielä automatisoituneet sen enempää liikunnanopiskelijoilla kuin muutaman vuoden työelämässä olleilla haastateltavillanikaan. Frittsin (1962, 188) mukaan kolmas, taidon oppimisen autonominen vaihe saavutetaan vasta, kun taidon käytännön toteutus ei vaadi tietoisien ajattelun resursseja. Sosiaalisten taitojen käyttö vuorovaikutustilanteissa muuttuu siis automaattiseksi. Uudet toimintatavat tulevat tällöin osaksi omaa persoonaa. (Kauppila 2005, 134.)

Tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat kokivat taitojen käytön myös jäykistävän vuorovaikutuskäyttäytymistä. Tämä voi johtua siitä, etteivät liikunnanopettajat itsekään vielä kokeneet taitoja kiinteäksi osaksi omaa persoonallista tapaa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden, kollegojen ja oppilaiden vanhempien kanssa.

Et ku välillä sit jos mä mietin niitä [arjen tilanteita] hirmu vuorovaikutustaitojen tai hirveesti niitten taitojen ja käsitteiden kautta, niin sit se jollakin tavalla menee ehkä vähän semmoseksi tai jotenki kaavamaiseksi ehkä. (Pinja)

Tämänkaltaisia kokemuksia oli myös aikaisemmin tutkituilla liikunnanopiskelijoilla. He kokivat, että opettajan luonnollisuus kärsi tunne- ja vuorovaikutustaitojen tietoisien käytön seurauksena. Heidän mielestään omana aitona persoonana toimimisen ja opeteltujen taitojen tietoisien käytön välillä oli ristiriita. (Klemola 2007.) Se, etteivät haastattelemanani liikunnanopettajat olleet useista työssäolovuosista huolimatta vielä

taitojen hallitsemisen autonomisessa vaiheessa, on täysin ymmärrettävää, sillä uusien taitojen oppiminen on yleensä pitkäkestoinen prosessi. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi voi kestää jopa koko elämän (Klemola ym. 2004).

9.1.1 Tiedostaminen synnyttää valinnan mahdollisuuden

Kaikki haastattelemani liikunnanopettajat pitivät opiskeluaikana käymäänsä tunne- ja vuorovaikutuskurssia erittäin hyödyllisenä. He olivat kiitollisia kurssilla saamastaan käytännönläheisestä, tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvästä teoria- ja menetelmätiedosta. Tämän tiedon ansiosta he kokivat, että heillä oli takataskussaan vaihtoehtoisia toimintatapoja koulussa vastaan tulevilla hankalilla tilanteilla toimimiseen.

Se [liikunnanopintojen vuorovaikutuskurssi] on antanu mun mielestä ihan selkeitä, konkreettisia eväitä. Ihan seki, et on joutunu niitä asioita miettimään mutta myös sen lisäksi että sitte muistelee, jos on ihan tommonen klikkitilanne, niin sitte muistelee, että ai nii että tätä vois nyt yrittää purkaa rakentavamminki vielä. (Pinja 30.1.2009)

Nehän on ihan hirveän, siis ihan todella hyvä keksintö vois sanoo, et sitä pitäis käyttää paljon ihmisten sitä minäviestiä pitäis työstää paljon koko ajan. Ja olen joskus tietosesti yrittäny jossain, jotain häirikkötapausta vähän rauhotellessani niin yrittäny sitä minäviestii käyttää. (Iida 2.2.2009)

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja aikaisemmin käytäntöön soveltaneet liikunnanopettajat ovat nähneet taidot tekniikkoina tai käyttäytymistapoina, joita voi harjoitella ja käyttää valintansa mukaan erilaisissa arjen tilanteissa (Virta & Lintunen 2009). Juuri opiskeluaikaisella vuorovaikutuskurssilla omaksuttu tieto vaihtoehtoisesta toimintatavasta synnytti tutkimukseeni osallistuneille liikunnanopettajille mahdollisuuden valita. Hankalissa tilanteissa tietoisuus toisenlaisesta toimintatavasta laitto haastattelemani liikunnanopettajat punnitsemaan erilaisia toimintatapoja ja ohjasi heitä valitsemaan vuorovaikutuksellisesti rakentavampia vaihtoehtoja.

Liikunnanopettajat eivät kuitenkaan juuri kertoneet arvioivansa jälkikäteen vuorovaikutustilanteita tai omaa toimintaansa niissä. Liikunnanopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä tutkiessaan Klemola (2007) puolestaan huomasi, että opiskelijat tunnistivat usein jälkikäteen tilanteita, joissa taitoja voisi tai olisi voinut käyttää. Aina vuorovaikutustaidot eivät tulleet heidän mieleensä itse tunti-ilanteissa. (Klemola 2007.) Liikunnanopiskelijoilla oman toiminnan pohtimiseen oli erikseen aikaa harjoitustuntien jälkeisissä palautekeskusteluissa, kun taas haastattelemieni, työssä olevien liikunnanopettajien arki oli niin kiireistä, etteivät he ehtineet palata ajatuksissaan edelliseen tuntiin seuraavan alkaessa heti perään.

9.1.2 Se toinen tapa toimia

Haastattelemanli liikunnanopettajat olivat saaneet opiskeluaikaiselta tunne- ja vuorovaikutuskurssilta hyvän teoreettisen ja menetelmällisen pohjan ja kokivat nyt, että heillä oli käytössään vaihtoehtoisia tapoja vuorovaikutustilanteissa toimimiseen. Tästä huolimatta liikunnanopettajien kertomuksissa vilahti myös useita tilanteita, joissa tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat jääneet tai ne oli tietoisesti jätetty taka-alalle. Työelämän kiireisyys sekä stressi olivat yleisimmät liikunnanopettajien voimavaroja vähentävät tekijät, joiden vuoksi heidän voimavaransa eivät enää riittäneet oman vuorovaikutuskäyttämisen pohtimisen ja oman toiminnan tietoiseen ohjaamiseen. Minäviestien käyttöä varjosti puolestaan huoli oman auktoriteettiaseman heikentymisestä. Toisaalta haastateltavani olivat myös sitä mieltä, että yksioikoisilla rangaistuksillakin oli paikkansa koulun arjessa.

Tässä tutkimuksessa kaikkien viiden naisliikunnanopettajan haastattelussa tuli esille heidän työnsä kiireinen luonne. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa on ilmennyt, että osa liikunnanopettajista kokee kiireen yhdeksi liikunnanopettajan työn rasittavimmaksi piirteeksi. Naisopettajat ilmoittivat kiireen häiritsevänä tekijä miehiä useammin. (Johansson & Heikinaro-Johansson 2005.) Kuunteleminen väheni haastatelluilla liikunnanopettajilla merkittävimmin kiireen seurauksena.

Varmasti käytäntö ja toi tavoite mulla, niin ni on ihan eri tasoa. Ajattelee et joo, pitää kuunnella ja olla, mut sitte ei ehkä kerkiäkään. (Iida 2.2.2009)

Eli välillä voi olla ja onkin sellasia tilanteita koulussa, että mulla ei oo aikaa hirveesti jäädä kuuntelemaan, mä saatan ehkä palata myöhemmin siihen asiaan. Se vähän riippuu siitä. Et semmoset tilanteet harmittaa, ku tuntuu siltä, että pitäis puhua tosta asiasta mutta sä et välttämättä ehdi. (Reetta 29.1.2009)

Stressin yltäessä liikunnanopettajat kokivat omien kielteisten tunteiden kanssa selviämisen välillä ylivoimaiseksi tehtäväksi. Tällöin heillä ei luonnollisesti riittänyt enää voimavaroja oman vuorovaikutuskäyttäytymisen pohtimiseen ja tietoiseen suunnitteluun.

Mä oon kyllä ollu aika stressaantunutkin kyllä, niinku paljon. Tuntuu, et se työ on kuitenkin aika raskasta. – – Sit sä sairastut ja uuvut ja näin, ni sit mä tavallaan tiedän itteki et mä oon huonolla tuulella mut en mä ehkä pysty sille sit mitään. Et sit mä vaan yritän vetää vaan sen tunnin niinku jollaki tavalla. (Pinja 30.1.2009)

Tutkijaopettajana omassa tutkimuksessa toimiessaan Kuusela (2005, 108) koki, että tunne- ja vuorovaikutustaidot tarjosivat hänelle työkaluja ongelmatilanteiden selvittämiseen, eikä hänen näin ollen tarvinnut turvautua rangaistuksiin. Haastattelemani liikunnanopettajat olivat tästä asiasta osittain eri mieltä. Heidän mukaansa tämän tutkimuksen käsittämät tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät sopineet joka tilanteeseen ja perinteisillä rangaistuksillakin oli paikkansa koulussa.

Jos nyt ajatellaan vaikka eilen multa oppilas karkas, tietyllä tavalla karkas. Elikkä hän lähti kävelylenkille, ku muut lähti hiihtämään. Hän ei noudattanu annettua reittiä, hän ei menny sovittuihin paikkoihin. Niin siinä vaiheessa mä en hirveesti jaksanut lähteen tunnistamaan tunteita, että hän oli tehny väärin ja se oli jälki-istuntolappu niine hyvineen. (Reetta 29.1.2009)

Oppilaat toinen toisiaankin hirveesti mun mielestä haukkuu ja siis rumalla tavalla juttelee toisilleen. Niin en mä tiää, mun mielestä siinä pitää joku seuraamus tulla niinku saman tien joku negatiivinen seuraamus, et se lopettaa sen toimintansa. Ja sillä mun mielestä osoittaa et toi ei käy, et noin ei voi puhua ei mulle eikä kenellekään muullekaan. Et siinä mä ehkä koen sen parempana ku ruveta hirveesti sillai

sanallisesti siinä, et mun mielestä siinä täytyy olla ihan selkee stoppi et ei, ei yhtään.
(Pinja 30.1.2009)

9.2 Oman toiminnan herättämät tunteet: tyytyväisyys ja syyllisyys

Tietoisuus tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja omaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen liittyvät valinnat näyttivät herättävän liikunnanopettajissa erilaisia tunteita. Tunteiden kielteisyys ja myönteisyys määräytyi sen mukaan, kuinka onnistuneesti he olivat kokeneet toimineensa vuorovaikutustilanteissa. Omat tunteet toimivat ikään kuin palautteenantajina työelämän tilanteissa.

Tyytyväisyyden tunteet heräsivät, kun liikunnanopettaja onnistui soveltamaan jotakin tunne- ja vuorovaikutustaitoa menestyksekkäästi käytäntöön. Tutkijana halusin tarkastella vielä tarkemmin näitä liikunnanopettajissa tyytyväisyyttä herättäneitä vuorovaikutustilanteita, joita löysin neljän haastatteleman liikunnanopettajan kertomuksista. Havaitsin tyytyväisyyden ilmausten taustalta kolmenlaisia asioita, joiden vuoksi liikunnanopettajat olivat tyytyväisiä omaan tunne- ja vuorovaikutuksellisesti pätevään käyttäytymiseensä.

Ensinnäkin huomasin liikunnanopettajien tyytyväisyyden kumpuavan siitä, että opettajat itse tai koko työyhteisö oli hyötynyt jollain tavoin liikunnanopettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta. Pinja kertoi esimerkiksi siitä, kuinka oli kokenut minäviestein toteutetun omavastuisten puhettavan auttaneen oman ahdistuksen purkamisessa. Toisaalta hän koki, että oli omalla avoimuudellaan onnistunut myös edistämään koko työyhteisön kehittymistä.

Mä oon mun mielestä aika neutraalisti pystynyt hankaliaksi asioita sanomaan ääneen.
– – *Sit mä niinku purin tuntojani sille esimiehelle, rehtorille aika monesta [ahdistusta aiheuttaneesta] asiasta.* – – *Itse asiassa se on poikinu tosi hyvääki, et meillä on nyt tulossa sellanen koko työyhteisön keskustelujuttu, osittain sen mun kirjeen takia.* (Pinja 30.1.2009)

Tyytyväisyys virisi myös silloin, kun liikunnanopettaja oli onnistunut ratkaisemaan ongelman tai muuten helpottanut omaa työtään tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön

myötä. Iidan kokemuksen mukaan ongelmaan tarttuvan minäviestin onnistunut käyttö kohensi samalla myös hänen itseluottamustaan. Minäviestin aikaansaama toivottu muutos etenkin poikien käytöksessä lisäsi hänen rohkeuttaan olla avoimempi omien tunteidensa suhteen myös jatkossa.

Se [minäviestin kertominen ongelmatilanteessa pojille] tuntuu riskaapelilta mutta, ku se riski on otettu, niin se tuntuu itestään hirveen hyvältä sitten, et se on, mie huomaan, et ite on sitte vähän jotenki semmonen, että uskalsinpas ja jotenki luottavaisempi. (Iida 2.2.2009)

Tyytyväisyyden tunteita heräsi edellisten tilanteiden lisäksi silloin, kun liikunnanopettaja huomasi onnistuneensa toimimaan vaativassa vuorovaikutustilanteessa tunne- ja vuorovaikutustaitoisesti. Tyytyväisyyden synnyttämä pätevyuden kokemus vahvistui, kun oma taitavuus ilmeni suhteessa toisiin opettajiin. Lotta kuvasi haastavaa vuorovaikutustilannetta, johon hän joutui oppilaskunnan ohjaavan opettajan roolissa.

Sitte just joku opettaja vetäs ihan herneet nenään, ku joku alote oli ollu ja sitä hoidettiin jotenki eteenpäin ja tuli ihan tosi paljon haukkumaan. Haukkumaan joo, et olis pitäny tehdä täysin toisin ja tosi kurjasti sano. Niin sitte siinä mä muistan, että mä päätin, et mä oon tosi rauhallinen ja sit siinä mä koitin ruveta selvittämään, et minkä takia tämä sinua nyt harmittaa ja koitin kaivaa kaikkee sieltä ja sit mulla olikin aika semmoi olo, et oonpa mä yli-ihminen, ku mä en menny niinku siihen mukaan. (Lotta 1.2.2009)

Liikunnanopettajat olivat hyvin tietoisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen hyödyistä. He myös arvostivat taitoja suuresti ja pitivät niiden hallintaa opettajilla tärkeänä. Aina nämä liikunnanopettajat eivät kuitenkaan kyenneet toimimaan opiskeluaikana oppimiensa tunne- ja vuorovaikutustaitojen mukaisesti. Kuten aiemmin mainitsin, kiire, stressi, pelko oman auktoriteettiaseman heikkenemisestä ja rangaistuksiin turvautumisen mahdollisuus jättivät välillä tunne- ja vuorovaikutustaidollisen lähestymistavan varjoonsa. Ristiriita tavoitteiden ” yritän kuunnella niitä oppilaita – – kyllä mä haluan ne [ongelmat] selvittää, en mä halua niitä ohittaa” ja todellisen

toiminnan välillä synnytti kolmessa viidestä liikunnanopettajasta kielteisiä, syyllisyyden kaltaisia tunteita.

Aina ei välttämättä jaksa, on sitte kiire tai väsyny tai mikä tahansa tilanne, et joskus menee vähän enemmän suoraviivaisesti niin sitte ehkä jälkeen päin saattaa tulla vasta mieleen, että hei mä oisin voinu hoitaa tään asian eri tavalla, että jää, saattaa jäädä sit kelju fiilis, että ei ehkä asia hoitunu ihan niin hyvin, ku se ois voinu. (Reetta 29.1.2009)

Syyllisyys ei ole opettajille vieras tunne. Syyllisyyden tunteiden takaa löytyy opettajan ammatin vastuullisuus, vahva sitoutuminen oppilaista huolehtimiseen, täydellisyyden tavoittelu, opettajaan kohdistetut odotukset ja työnkuvan rajojen määrittelemättömyys. (Hargreaves & Tucker 1991.) Omilla haastateltavillani korostuivat sekä itse asetetut tavoitteet että ulkopuolelta opettajiin kohdistetut, ääneen sanomattomat odotukset. Aikaisempienkin tutkimusten mukaan opettajat ovat kokeneet syyllisyyttä tilanteissa, joissa heillä ei ole ollut aikaa tai kärsivällisyyttä kuunnella oppilaan ongelmia (Hargreaves & Tucker 1991).

Nykynuorten tilannetta aitiopaikalta tarkkailevat aineistoni liikunnanopettajat olivat erittäin hyvin tietoisia nuorten pahoinvoinnin lisääntymisestä ja pitivät tämän vuoksi oppilaiden huolten kuuntelua hyvin tärkeänä asiana. Onkin todettu, että mitä tärkeämpänä opettaja oppilaista huolehtimista pitää, sitä voimakkaampi on tunnekokemus, joka syntyy huolehtimisen laiminlyönnistä. (Hargreaves & Tucker 1991.) Haastattelemillani liikunnanopettajilla syyllisyyden tunteet korostuivat juuri tällaisissa tilanteissa, koska he halusivat osoittaa huolenpitoa oppilailleen juuri kuuntelemisen kautta. Tämän lisäksi he kokivat oppilaiden kuuntelemisen myös velvollisuudekseen.

Mä tiedän, et ehkä tänä aikakautena ois hirmu tärkeätä [tunnistaa oppilaiden tunteita ja kuunnella heitä], ku oppilaat voi pahoin ja on tosi paljon niitä oppilaita jotka voi pahoin – Mulla on enemmän ehkä päällimmäisenä sellanen kurin pitäminen ja se kasvatustyö tavallaan semmonen jämpä kasvatustyö, et mä yritän pitää semmosta jämpä linjaa, ehkä kuulostaa kauheelta mut en mä ihan kauheesti mieti niitten oppilaitten tunteita siis sillä tavalla, että mä en välttämättä voi niille mitään. Kylläpä mä kuulostan nyt kyyniseltä. (Pinja 30.1.2009)

Syyllisyyden tunteen on huomattu nostavan päätään etenkin silloin, kun opettaja ei onnistu huomioimaan oppilaitaan tai täyttämään heidän tarpeitaan. Nämä syyllisyyden tunteet ovat yleensä sosiaalisesti tuotettuja ja niillä on vaikutusta opettajan tunne-elämään. (Hargreaves & Tucker 1991.) Sosiaalisesti tuotettu oli myös Lotan huoli siitä, olivatko muut opettajat jollain tavoin läheisempiä tai luotettavampia oppilaiden silmissä kuin hän itse.

Mä oon halunnukkiin niin, et ne [oppilaat] ei tuu kauheen paljon niitä omia juttujaan kertomaan. Mut välillä sit, ku jotkut kertoo opettajat just siitä, et ku se mulle niin uskoutu ja näin, niin sit tulee sellanen olo, et oonks mä jotenki huono opettaja, ku ei mulle uskouduta. (Lotta 1.2.2009)

9.3 Toivomus täydennyskoulutuksesta

Jotta opettaja pystyisi hallitsemaan nykykoulun asettamat moninaiset haasteet, työuraansa aloittelevien opettajien on todettu tarvitsevan empatiaan, jämäkkyYTEEN, päätöksen tekoon ja stressin hallintaan liittyvää lisäkoulutusta (Justice & Espinoza 2007; Kontoniemi 2003, 131). Tutkimukseeni osallistuneilla liikunnanopettajilla oli hyvät edellytykset toimia työssään tunne- ja vuorovaikutustaitoja hyödyntäen. Jokaisen viiden liikunnanopettajan kertomuksista löytyi myös useita myönteisiä ja rohkaisevia kokemuksia kyseisten taitojen käytöstä. Siitä huolimatta he pitivät näitä tunne- ja vuorovaikutustaitoja vaativina taitoina.

Selviää tilanteista ja siitä lajiosaamisesta ja kaikesta, niinku on asioita takataskussa. Mutta sitte kyllä se, että jos mä koen sitte taas, että missä mä oon noviisi, niin kyl mä edelleen koen, että niinku semmosissa niissä vuorovaikutustilanteissa. (Reetta 29.1.2009)

Hämäläinen ja Sarkkilan (2003, 64) opinnäytetyössä työelämässä olleet liikunnanopettajat olivat myös kokeneet saaneensa peruskoulutuksestaan riittävässä määrin organisointitaitoja sekä lajitaitoja. Vuorovaikutustaitoja kehittävää koulutusta he kuitenkin olisivat toivoneet saaneensa opiskeluaikana enemmän. Haastattelemani liikunnanopettajat vaikuttivat itse olevan jollakin tasolla tietoisia oppimisprosessinsa

keskeneräisyydestä, koska ajatus tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvästä jatkokoulutuksesta nousi esiin.

Se sellanen täydennyskoulutus ois hirveen hyvä nyt täs vaiheessa. Tai jossakin täs hyvin, tota lähivuosina ottaa, ku ihan eri tavalla niinku nyt ku on ollu töissä, niin tietää niitä tilanteita oikeesti missä niitä vois käyttää ja missä ei oo ehkä käyttänyt vaik ois pitäny. Et on sitä pohjaa mihin verrata. (Iida 2.2.2009)

Reetta luonnehtikin tunne- ja vuorovaikutustaidoissa kehittymistä pitkäksi prosessiksi: ” Ne on aina kuitenkin jokainen [vuorovaikutus] tilanne uusi ja erilainen, se että kyllä se kestää että sen oppii”. Hebsonin ym. (2007) mukaan opettajat eivät kuitenkaan koe epätäydellisyyden tarkoittavan epäpätevyyttä. Hänen tutkimukseensa osallistuneet opettajat antoivat itselleen luvan olla keskeneräisiä ja pystyivät keskeneräisyydestä huolimatta näkemään itsensä hyvinä opettajina.

10 POHDINTA

10.1 Tutkimuksen yhteenvetoa

Tarkastelin tässä tutkimuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä viiden naisliikunnanopettajan näkökulmasta koulun arjessa. Koska tunne- ja vuorovaikutustaitojen tarve opettajan työssä on tunnistettu (Hebson ym. 2007; Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175–178; Savolainen ym. 2001; Sutton 2004) ja näitä taitoja myös opetetaan järjestelmällisesti osana liikunnanopettajien peruskoulutusta (Klemola ym. 2004), oli perusteltua selvittää, miten liikunnanopettajat kokevat taitojen käytön työelämässä ja millaisia piirteitä taitojen käyttöön liittyy.

Opettajat ovat perinteisesti kokeneet oman opetuksensa altistamisen ulkopuolisten tarkkailulle epämiellyttäväksi (Hargreaves & Tucker 1991). Omaan tutkimukseeni osallistuneet viisi naisliikunnanopettajaa luovuttivat omat näkemyksensä ja oman osaamisensa ulkopuolisen henkilön tarkasteltavaksi. Vaikka tutkimusmenetelmiini ei kuulunutkaan heidän opetuksensa havainnointia, kuvasivat he kuitenkin omaa toimintaansa liikunnanopettajana monelta kannalta haastattelujen yhteydessä. Aineistonkeruumenetelmänä haastattelu jätti tutkittavilleni vapauden harkita itse, mitä asioita he kertoivat ja mitä jättivät kertomatta omasta tunne- ja vuorovaikutuskäyttäytymisestään. Olen iloinen, että he nostivat tästä huolimatta rehellisesti esille myös oman tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän epävarmuutensa. He ilmaisivat myös rohkeasti taitojen käyttöön liittyviä ongelmia, mikä tuo tähän tutkimukseen aiemmassa tutkimuksessa pimentoon jäänyttä kriittistä lähestymistapaa.

Opetusryhmä, jossa sekä opettaja että oppilaat ovat tunne- ja vuorovaikutustaidoiltaan päteviä, tarjoaa miellyttävän ympäristön opettamiselle ja oppimiselle (Triliva ja Puolou 2006). Haastattelemieni liikunnanopettajien mukaan yksi tapa edistää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoisuutta oli opettajan oma esimerkki. Useiden aikaisempien tutkimusten (Elias ym. 2002; Holsen ym. 2008; Kimber ym. 2008; Payton ym. 2000) keskittyessä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutuskasvatukseen on opettajien taitojen osaamisen tärkeys tuntunut jäävän taka-alalle. Opettajan on kuitenkin vaikea välittää

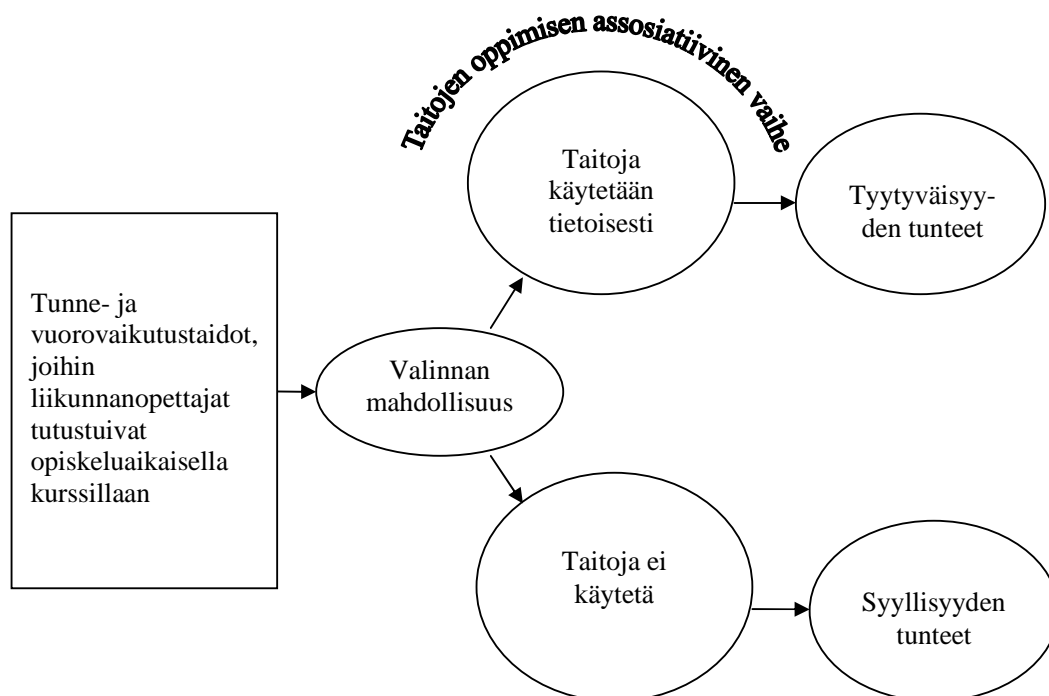
oppilailleen sellaisia taitoja, joita ei itse kunnolla hallitse.

Liikunnanopettajakoulutuksessa tämä asia on oivallettu ja liikunnanopettajien opintoihin on sisällytetty tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelua (ks. Klemola 2009). Tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin vastata aikaisemmissa tutkimuksissa (Triliva & Puolou 2006; Virta & Lintunen 2009) tunnistettuun tarpeeseen perehtyä syvällisemmin opettajien tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen.

10.1.1 Vuorovaikutuskäyttäytymisen kaksi vaihtoehtoista polkua

Tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat olivat opiskelleet tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikunnanopettajien peruskoulutukseen sisältyvällä kurssilla (ks. Klemola 2009). Haastatteluhetkellä liikunnanopettajat olivat ehtineet soveltaa opiskelemaansa taitoja koulun arjessa 4–7 vuoden ajan. Vuorovaikutuskurssin ja omien kokemustensa myötä liikunnanopettajat olivat tulleet tietoisiksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen hyödyistä ja käyttömahdollisuuksista arkitilanteissa oppilaiden kanssa. Tietoisuus taidoista synnyttikin liikunnanopettajille mahdollisuuden valita vuorovaikutuksellisesti rakentavampi toimintapa haastavassa tilanteessa.

Liikunnanopettajat mielsivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön osaksi taitavaa ja hyvää opettajuutta. Arjen vuorovaikutustilanteissa he olivat kuitenkin aina valintatilanteen edessä, jolloin he päätyivät joko soveltamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytäntöön tai sitten hylkäsivät ne ja toimivat omien sanojensa mukaisesti ”*enemmän suoraviivaisesti*”. Aikaisemmassa tutkimuksessa Klemola (2007) havaitsi liikunnanopiskelijoiden puhuvan tunne- ja vuorovaikutustaidoista vastakohtaisuuksien avulla. Liikunnanopiskelijat löysivät itsestään niin komentajan kuin kuuntelijankin. Samankaltaista vastakohtaisuutta heijastelevat myös nämä kaksi vuorovaikutuskäyttäytymisen polkua, jotka nousivat esille haastattelemieni liikunnanopettajien kokemuksista. Vuorovaikutuskäyttäytymisen polkuihin liittyy tulkintani mukaan myös tietynlaista arvolutatuneisuutta. Liikunnanopettajat pitivät toista polkua parempana vaihtoehtona kuin toista, sillä polun valinnan seurauksena liikunnanopettajissa heräsi joko tyytyväisyyden tai syyllisyyden tunteita. Jatkumo opiskeluaikaisesta tunne- ja vuorovaikutustaitokurssista nyt työssä olevissa, taitoja soveltaneissa liikunnanopettajissa heränneisiin tunteisiin tiivistyy kuviossa 1.



KUVIO 1. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttäminen koulussa sekä oman toiminnan seurauksena liikunnanopettajissa heränneet tunteet.

Hyvää ja hyödyllistä. Haastatellut liikunnanopettajat pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitoja tärkeinä työkaluina oman oppiaineensa sisältöosaamisen rinnalla. Tunne- ja vuorovaikutustaitoisella liikunnanopettajalla oli heidän näkemyksensä mukaan myös paremmat valmiudet edistää oppilaiden oppimista lajitaidoissa. Nämä näkemykset olivat yhteneviä aikaisemmissa tutkimuksissa (Hebson ym. 2007; McCaughtry & Rovegno 2003; Sutton 2004) tehtyjen havaintojen kanssa. Lisäksi liikunnanopettajat uskoivat taitojen olevan merkittävässä roolissa työssä jaksamisen kannalta, mikä tuki aikaisemmin tunne- ja vuorovaikutustaidoista sanottua (Justice & Espinoza 2007; Kokkonen 2005, 67–77; Weare 2004, 14).

Tunne- ja vuorovaikutustaidot tarjosivat haastattelemilleni liikunnanopettajille uudenlaisen vaihtoehdon oppilaiden, heidän vanhempiensa sekä työtovereiden kohtaamiseen. Aikaisempien tutkimustulosten (Klemola 2009, 54; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005, 108) tavoin nämä taidot lisäsivät

liikunnanopettajien valmiuksia ongelmallisissa tilanteissa toimimiseen.

Liikunnanopettajat kertoivat esimerkiksi pystyvänsä vaikuttamaan minäviestien avulla myönteisesti oppilaan käytökseen. Tämä kokemus minäviestien käytöstä oli samansuuntainen Gordonin (2006, 190–201) näkemyksen kanssa. Oppilaiden vanhempien kanssa liikunnanopettajat käyttivät pääasiassa minäviestien ja kuuntelun taitoja. Etenkin kuuntelun taitojen on aikaisemmin todettu helpottavan oppilaiden vanhempien kohtaamista (McNaughton ym. 2008).

Tyytyväisyys. Liikunnanopettajat näkivät tunne- ja vuorovaikutustaidot pääsääntöisesti myönteisessä valossa ja arvostivat kovasti tunne- ja vuorovaikutusosaamista. He näkivät nämä taidot yhtenä taitavan opettajan piirteinä. Tämä näkyi muun muassa siinä, kuinka he paheksuivat kollegoitaan, joilla ei heidän mielestään ollut riittävästi osaamista tunne- ja vuorovaikutustaitojen alueella. Aikaisemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opettajat pitivät tunne- ja vuorovaikutusosaamista ja siihen sisältyviä taitoja hyveinä ja ihanteina (Triliva & Puolou 2006; Virta & Lintunen 2009). Haastattelemieni liikunnanopettajien kommentit kielivät samankaltaisista käsityksistä. Opettajaihanteen mukainen toiminta näyttäisi saavan liikunnanopettajissa aikaan pätevyyden kokemuksia. On siis luonnollista, että he kokivat tyytyväisyyden tunteita tunne- ja vuorovaikutuksellisesti pätevän käyttäytymisensä johdosta.

Toinen tapa toimia. Kiireen ja stressin koetellessa liikunnanopettajat heittivät välillä vuorovaikutuksellisesti rakentavamman lähestymistavan romukoppaan ja toimivat toisella tavoin, mikä tarkoitti esimerkiksi oppilaan neuvomista tai komentamista ja koulun perinteisiin rangaistuksiin turvautumista. Toisaalta tietoisuus siitä, että opettajan ja oppilaan suhde voi muuttua läheisemmäksi ja avoimemmaksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön myötä, herätti tulkintani mukaan liikunnanopettajissa pelkoa oman auktoriteettiaseman heikkenemisestä.

Tunteiden tunnistaminen ja kuuntelu kärsivät eniten kiireessä. Liikunnanopettajat tunnistivat omasta mielestään tarkasti omia tunteitaan ja heillä oli myös keinoja kielteisten tunteiden säätelyyn. Oppilaiden tunteita opettajat eivät useinkaan kiireisen ja stressaavan arjen keskellä ehtineet pohtimaan, vaikka kokivatkin pystyvänsä tunnistamaan myös heidän tunteitaan. Liikunnanopettajilla oli siis hyvät valmiudet tunneymmärryksen (Denzin 1984, 137; Hargreaves 2000) kehittämiseen. He eivät

kuitenkaan hyödyntäneet oppilaiden tunteiden tunnistamisen taitoa opetuksen sisältöjen valinnassa ja muokkaamisessa aiempaan tutkimukseen (McCaughtry 2004) osallistuneiden opettajien tavoin. Liikunnanopettajat raivasivat aikaa oppilaiden kielteisten tunteiden käsittelylle ainoastaan silloin, kun huomasivat niiden olevan hyvin voimakkaita tai jatkuneen ajallisesti pitkään. Myös oppilaiden eläytyvä kuuntelu hankaloitui heidän mukaansa käytettävissä olevan ajan rajallisuuden vuoksi, mikä oli ristiriidassa aiemmin esitettyjen näkemysten (Gordon 2006, 64; Kuusela 2005, 96) kanssa. Liikunnanopettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden kuunteleminen verotti myös heidän omia voimavarojaan ja sen vuoksi he joskus tietoisesti välttivät kuuntelutilanteita.

Kiireisyys nousi aineistosta esille moneen otteeseen. Se herätti opettajissa kielteisiä tunteita ja liittyi usein stressin kokemiseen. Johtuiko tämä siitä, että opettajat olivat vielä uransa alkutaipaleella? Tällöin energiaa kului myös paljon varsinaisen opetustyön hoitamiseen, minkä vuoksi oppilaiden huolet tuntuivat raskaalta lisäkuormalta. Toisaalta voi olla myös niin, että koulumaailman hektisyys ja oppilaiden lisääntyneet ongelmat kuormittavat opettajia ikään ja takana olevan työuran pituuteen katsomatta. Kiireettömämpi ja stressittömämpi työympäristö voisi parantaa näiden liikunnanopettajien mahdollisuuksia paneutua tunneymmärryksen kehittämiseen ja oppilaiden tunteiden huomioimiseen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (ks. Denzin 1984, 137; Hargreaves 2000; McCaughtry 2004). Näin oppilaat saisivat nauttia tunne- ja vuorovaikutuksellisesti laadukkaasta liikunnanopetuksesta ja samalla liikunnanopettajat jaksaisivat itse paremmin työssään.

Huoli auktoriteettiaseman heikkenemisestä. Haastattelemanli liikunnanopettajat olivat huomanneet, että ongelmatilanteen ratkeaminen minäviestin avulla edellytti sitä, että oppilas halusi nähdä tilanteen opettajan näkökulmasta. Liikunnanopettajat käyttivät minäviestejä luottavaisemmin mielin tyttöjen kuin poikien kanssa, mikä käy ymmärrettäväksi aiemman tutkimuksen valossa, jonka mukaan kouluikäisten tyttöjen empatiataidot ovat paremmat kuin poikien (Mestre ym. 2009). Minäviestien käyttöön liittyvä mielenkiintoinen tulos tässä tutkimuksessa oli se, että osa liikunnanopettajista koki niiden paljastavan oppilaille arveluttavan suuren osan opettajan omaa sisintä. Minäviestien käytön seurauksena etäisemmän opettajuuden tarjoama suojamuuri mureni opettajan ja oppilaiden väliltä. Liikunnanopiskelijat puolestaan epäilivät aikaisemmassa

tutkimuksessa, onnistuisiko oppilaiden kunnioituksen saavuttaminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla (Klemolan 2007).

Sama epävarmuus oman aseman säilyttämisestä saattoi sisältyä myös ongelmanratkaisutilanteisiin, sillä haastatellut liikunnanopettajat hyödynsivät niissä vain hyvin harvoin molemmat voittavat -menetelmää. Tämän kuusivaiheisen menetelmän avulla päätäntävältä on mahdollista jakaa tasan osapuolten kesken (Gordon 2006, 288–296; Salminen & Staffans 1999, 40–41), jolloin myös oppilaat saavat vastuuta ongelman ratkaisemisesta (Kuusela 2005, 108). Liikunnanopettajat pitivät kuitenkin usein päätäntävällän itsellään, jolloin he välttyivät asettamasta omaa auktoriteettiasemaansa neuvottelun kohteeksi (Gerlander & Kostainen 2005, 75).

Ilman oppilaiden kunnioitusta opettajan päivittäinen työ on hyvin hankalaa. Opettajalla onkin kova tarve säilyttää uskottavuus oppilaiden silmissä. Klemola (2007) toteaa, että uudenlaisen toimintatavan, tässä tapauksessa päätäntävällän jakamisvalmiuden, omaksuminen voi olla haastavaa, koska muutos on taistelua vanhan ja uuden välillä. Voi olla, että tämän tutkimuksen liikunnanopettajat kokivat etäisemmän opettajuuden turvallisempaan vaihtoehtona. Vanhasta toimintatavasta kiinnipitämistä saattoivat puoltaa esimerkiksi omilta kouluaikaisilta opettajilta saadut mallit. Oppilaiden sulkeminen päätöksenteon ulkopuolelle saattoi myös houkuttaa liikunnanopettajia, koska he näkivät sen nopeuttavan ongelmatilanteen ratkaisemista: ”*Mä oon ongelmanratkaisija enkä niinku vatvoja*”. Harjunen (2009) kuitenkin muistuttaa, ettei päätäntävällän itsellä pitäminen välttämättä tuota parasta lopputulosta pidemmällä tähtäimellä. Minäviestien käyttämättömyyttä saattaa puolestaan myös selittää se, ettei opettajainhuoneissa vallitseva ilmapiiri vaikuta liikunnanopettajien kertoman tai aikaisemman tiedon (Hargreaves & Tucker 1991; Kontoniemi 2003, 122; Savolainen ym. 2001) valossa rohkaisevan opettajia tunteisiin liittyvään avoimuuteen.

Syällisyys. Kun liikunnanopettajat eivät kyenneet toimimaan tunne- ja vuorovaikutustaitoisen opettajaihanteen mukaisesti edellä esitellyistä tekijöistä johtuen, heräsi heissä syällisyyden kaltaisia tunteita. Opettajilla on todettu olevan pätevyyteen liittyviä paineita (Hargreaves & Tucker 1991). Haastattelemini liikunnanopettajien kertomuksista kävi ilmi, että he pitivät tunne- ja vuorovaikutuksellista osaamista yhtenä pätevän opettajan tunnuspiirteenä. Virran ja Lintusen (2009) tutkimuksen mukaan

liikunnanopettajat näkivät tunne- ja vuorovaikutustaidot niin ideaalisina, että niiden täydellinen hallitseminen tuntui heistä jo epärealistiselta. Heidän käsitystensä mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitoisuus oli jotain niin täydellistä, ettei siinä ollut lainkaan tilaa vajavaisuudelle tai pahuudelle. Myös tämän tutkimuksen liikunnanopettajat liittivät tunne- ja vuorovaikutustaidot vahvasti myönteisiin asioihin. Heidän näkemyksensä taidoista ei kuitenkaan ollut aivan yhtä idealistinen kuin Virran ja Lintusen (2009) tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien. Lisäksi he näkivät pystyvänsä itse toimimaan tunne- ja vuorovaikutustaitoisesti omassa työssään ja pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitoista opettajuutta tavoittelemisen arvoisena. Voikin olla, että liikunnanopettajien syyllisyyden tunteet kumpuavat juuri paineista ja halusta olla hyvä ja taitava opettaja.

Kahtia haarautuva polku kuvaa tähän tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä koulussa. Liikunnanopettajien kokemukset viittaavat siihen, että he tarvitsevat ja käyttävät työssään näitä molempia polkuja. Syyllisyyteen johtavan polun valitseminen ei tee liikunnanopettajasta välttämättä huonompaa opettajaa. Välillä jämäkempi ja suoraviivaisempi toiminta koulun arjessa näyttäisi olevan perusteltua. Toisaalta, jos liikunnanopettajat eivät anna auktoriteettiaseman säilyttämiseen liittyvälle huolelle liian suurta jalansijaa ja mikäli arjen kiire välillä helpottaa, pystyvät liikunnanopettajat entistäkin useammin valitsemaan tyytyväisyyttä synnyttävän polun omassa vuorovaikutuskäyttäytymisessään.

10.1.2 Tilausta tunne- ja vuorovaikutuskoulutukselle

Liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön tietoinen luonne viittasi taitojen oppimisprosessin keskeneräisyyteen, niin kutsuttuun assosiatiiviseen vaiheeseen (Fritts 1962, 188). Aikaisemmin näitä samoja taitoja harjoitelleet liikunnanopettajaopiskelijat ovat olleet sitä mieltä, että taitojen tietoinen harjoittelu on välttämätön edellytys niiden myöhemmälle luontevalle käytölle (Klemola 2007).

Toinen tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen keskeneräisyyteen viittaava seikka liittyi juuri luontevuuden puuttumiseen taitojen käytössä. Haastatellut liikunnanopettajat kokivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen tietoisesti käytön jäykistävän vielä omaa

vuorovaikutuskäyttäytymistään jossakin määrin, minkä myös liikunnanopettajaopiskelijat olivat taitoja käytäntöön soveltaessaan huomanneet (Klemola 2007). Tämä kertoo siitä, etteivät tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat vielä mieltäneet taitoja kiinteäksi osaksi omaa persoonallista tapaa olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Opiskeluaikaisen tunne- ja vuorovaikutuskurssin laajuus oli 1 opintoviikko (2 opintopistettä) ja kontaktiopetusta kurssilla oli 30 tuntia (Klemola 2003, 94). Tätä taustaa vasten on aivan ymmärrettävää, etteivät taidot olleet vielä muotoutuneet luontevaksi osaksi liikunnanopettajien vuorovaikutuskäyttäytymistä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen vaatii runsaasti tietoista harjoittelua ja vie aikaa. Tämän tutkimuksen tulosten nojalla liikunnanopettajien peruskoulutusta koskeva ehdotus onkin tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen lisääminen. Tämänhetkinen tunne- ja vuorovaikutuskurssi sisältää kyllä monipuolisesti tarpeellisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja, mutta kahden opintopisteen laajuisena se ei välttämättä anna tarpeeksi aikaa taitojen syventämiseen ja harjoitteluun. Esimerkiksi tämän tutkimuksen liikunnanopettajat käyttivät kyllä minäviestiä mutta olivat neuvottomia, jos se ei heti toiminutkaan. He olivat unohtaneet minäviestin jälkeisen kuuntelulle vaihtamisen, jossa opettaja ottaa vastaan oppilaan vastarinnan ja osoittaa oppilaalle, että hänen kantansa on tullut ymmärretyksi (ks. Gordon 2006, 190–192). Jos tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta tarjottaisiin enemmän liikunnanopettajien peruskoulutuksessa, voisivat liikunnanopettajat olla jo valmistuessaan pidemmällä näiden taitojen oppimisprosessissa.

Tämän tutkimuksen tulosten valossa myös tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän täydennyskoulutuksen kehittäminen olisi perusteltua. Liikunnanopettajien peruskoulutuksessa alkanut tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi tarvitsee tuekseen järjestelmällistä täydennyskoulutusta, minkä myös tämän tutkimuksen liikunnanopettajat tiedostivat. Ei ole mahdollista, että taitojen syvälinen oppiminen ja integroituminen osaksi omaa vuorovaikutuskäyttäytymistä ehtisi tapahtua opintojen aikana. Taitojen kertaaminen ja niiden lähestyminen työelämästä saatujen käytännön kokemusten pohjalta voisi auttaa liikunnanopettajia sovittamaan taidot paremmin osaksi omaa persoonallista vuorovaikutuskäyttäytymistä.

10.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Jokainen vaihe tutkimuksen suunnittelusta ja aineiston keräämisestä lähtien vaikuttaa laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen. Peilaan omaa tutkimusprosessiani Perttulan (1995, 102–104) esittämiin kokemuksen tutkimusta koskeviin luotettavuuden kriteereihin niiltä osin, kun ne tähän tutkimukseen soveltuvat. Käyttämiäni kriteerejä ovat tutkimusmetodien yhdistäminen, tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuus, reflektointi ja reflektoinnin kuvaus, johdonmukaisuus, tutkijan subjektiivisuus, tutkijan vastuullisuus ja tutkimusprosessin aineistolähtöisyys. Annoin haastattelemilleni liikunnanopettajille mahdollisuuden tarkastaa aineiston pohjalta tekemäni tulkinnat, kuten Culver, Gilbert ja Trudel (2003) ovat suositelleet. Raportoin seuraavassa myös kyseisen member checking -menettelyn tulokset. Lisäksi pohdin tutkimukseni toteuttamista eettisestä näkökulmasta käsin.

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla viittä naisliikunnanopettajaa, jotka olivat olleet työelämässä 4–7 vuotta. Laadullisen tutkimussuuntauksen piirissä ajatellaan, että muutamaakin ihmistä haastattelemalla voi saada merkittävää tietoa, joka auttaa ymmärtämään ilmiötä syvällisemmin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 59). Perttulan (1995, 103) mukaan *tutkimusmetodien yhdistämisellä* on mahdollista lisätä tutkimuksen luotettavuutta, mikäli voidaan olettaa, että ilmiö paljastuu parhaiten useamman rinnakkaisen metodin avulla. Tarkoituksenani oli tavoittaa haastattelemieni liikunnanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia, jotka liittyivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön koulumaailmassa. Uskoin tavoittavani liikunnanopettajien kokemukset parhaiten teemahaastattelun avulla ja päädyin näin ollen käyttämään vain yhtä tutkimusmetodia tutkittavana olevan ilmiön selvittämiseen.

Aloitin haastattelut Perttulan (1995, 66) ohjeen mukaisesti avoimilla kysymyksillä, jolloin haastateltavalle syntyy tilaisuus kuvata kokemuksiaan juuri niin, kuin hän on ne kokenut. Haastattelun edetessä tutkija voi esittää haastateltavan kertomusta tarkentavia kysymyksiä, sillä päätavoite on saada haastateltava kuvaamaan omia kokemuksiaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti. (Perttula 1995, 66.) Pääsin haastamaan myös omat kuuntelun taitoni, jotta pystyin esittämään olennaisia tarkentavia kysymyksiä haastateltavieni kertoman pohjalta. Uskon, että onnistuin tässä parhaiten vasta

viimeisten haastateltavieni kanssa, jolloin olin ehtinyt harjaantua hieman enemmän haastattelijana.

Tutkimukseeni osallistuneiden liikunnanopettajien käymästä tunne- ja vuorovaikutuskurssista, jossa he opettelivat näitä taitoja, oli kulunut haastatteluhetkellä aikaa noin kahdeksan vuotta. Kukaan heistä ei ollut saanut lisäkoulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Kaksi liikunnanopettajaa muisti hyvin taitoihin liittyviä käsitteitä, ja he pystyivät palauttamaan helposti mieleen idean kunkin taidon käytöstä. Heistä toinen olikin tehnyt pro gradu -tutkielmansa tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Toinen taas oli opettanut kuuntelun taitoja ja minäviestejä omille oppilailleen terveystiedon tunneilla. Tämän lisäksi yksi naisliikunnanopettaja puolestaan paljasti palanneensa ajatuksissaan tunne- ja vuorovaikutuskurssilla käsiteltyihin taitoihin haastattelupyynnön minulta saatuaan. Perusteellinen taitoihin syventyminen opinnäytetyön tekemisen yhteydessä tai niiden kertaaminen myöhemmin omaa opetusta suunnitellessa näytti vaikuttavan myönteisesti taitojen hallintaan käsitteellisellä tasolla. Myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen tietoinen muistuttelu mieleen helpotti haastattelukysymyksiini vastaamista. Nämä kolme liikunnanopettajaa ovat siis todennäköisesti pystyneet parhaiten peilaamaan esittämiäni kysymyksiä omaan käytännön työhönsä ja vastanneet juuri siihen, mitä olen kysynyt.

Sekä haastattelutilanne että haastateltavieni sen hetkinen kokemusmaailma liittyvät *tutkimusprosessin kontekstisidonnaisuuteen* (Perttula 1995, 102). Avoimilla kysymyksillä aloitetuista haastatteluista huolimatta muutamat taustatekijät ovat saattaneet vaikuttaa liikunnanopettajien vastauksiin haastattelutilanteessa. Olin ilmoittanut, että tulisin kysymään heiltä tunne- ja vuorovaikutuskurssilla käsitellyistä taidoista, mikä on voinut aiheuttaa paineita omasta osaamisesta. Lisäksi he olivat tietoisia, että sama opettaja, joka oli opettanut heitä opiskeluaikaisella tunne- ja vuorovaikutuskurssilla, oli myös pro gradu -työni ohjaaja. Pysin luomaan haastatteluihin leppoisan ja jutusteleavan ilmapiirin, minkä avulla halusin välttää tenttitilannetta muistuttavan tunnelman. Uskon myös, ettei haastateltavieni vastauksia varjostanut merkittävä miellyttämisen tarve, koska he toivat rohkeasti esille kokemuksiaan taitojen käytön toimimattomuudesta. Erot liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsitteellisessä osaamisessa sekä taitojen käytännön soveltamisen määrässä haastatteluhetkellä ovat myös osaltaan vaikuttaneet vastausten luotettavuuteen.

Tutkimukseni tulokset ovat siis sidoksissa edellä mainittuihin kontekstisidonnaisiin seikkoihin (Perttula 1995, 102).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus paranee tutkijan raportoidessa tutkimuksen kuluessa tekemänsä valinnat ja kuvatessa tutkimuksen etenemistä lukijalle mahdollisimman tarkasti (Heikkinen & Syrjälä 2006, 154; Kiviniemi 2007, 82). Perttula (1995, 102) nimittää tätä menettelyä *tutkimusprosessin reflektoinniksi ja reflektoinnin kuvaukseksi*. Pyrin kertomaan ja perustelevaan huolellisesti tutkimusongelmien rajausta ja tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden valintaa koskevat päätökseni tässä tutkimusraportissa. Olen myös kuvannut tutkimuksen ajallisen etenemisen kaikkine vaiheineen mahdollisimman yksityiskohtaisesti, minkä avulla pyrin tuomaan esille *tutkimusprosessini johdonmukaisuutta* (Perttula 1995, 102).

Tutkijan subjektiivisuus tarkoittaa sitä, että tutkijan omat lähtökohdat vaikuttavat aina tutkimuksen toteutuksen kaikissa vaiheissa. Tutkijan tulisikin reflektoida ja raportoida, miten on huomioinut oman subjektiivisuutensa suhteessa tutkimuksen tekoon. (Perttula 1995, 103.) Tutkimusraporttini alkuosassa määrittelin oman esiyymmärrykseni ja kerroin siihen vaikuttaneista tekijöistä. Aineiston analyysia käsittelevässä kappaleessa kuvasin tutkimusprosessini vaiheita ja oman ymmärrykseni kehittymistä, minkä pohjalta päädyin tutkimukseni tuloksiin (ks. Kiviniemi 2007, 82; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Olen siis reflektoinut omia lähtökohtiani, toimintaani sekä ajatteluni kehittymistä koko tutkimusprosessin ajan, mikä on tärkeä osa luotettavan laadullisen tutkimuksen tekemistä (Heikkinen & Syrjälä 2006, 152–153; Perttula 1995, 102).

Laadullisen tutkimuksen tärkein tutkimusväline on tutkija itse (Heikkinen & Syrjälä 2006, 152–154). *Tutkijan vastuullisuus* onkin yksi oleellinen luotettavuuden kriteeri (Perttula 1995, 104). En ole mitenkään pystynyt sisällyttämään tutkimusprosessini jokaista askelta tähän tutkimusraporttiin niin täydellisesti, että lukija pystyisi näkemään prosessin täysin sellaisena, kuin se tapahtui. Perttula (1995, 104) huomauttaakin, että tutkijan vastuullisuuden toteutuminen jää loppujen lopuksi tutkijan itsensä arvioitavaksi.

Perttulan (1995, 102) mukaan yksi tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on *tutkimusprosessin aineistolähtöisyys*. Aineistosta löytämäni asiat ohjasivat tutkimuskysymysteni muotoutumista lopulliseen muotoonsa. Pyrin myös olemaan

uskollinen omalle aineistolleni: luin sitä huolellisesti ja palasin ajoittain sen äärelle tarkastamaan, tukeeko se todella tekemiäni tulkintoja. Toisaalta tutkijan tekemät tulkinnat ovat vain yksi tapa nähdä ja jäsentää tutkittavaa ilmiötä kyseessä olevan tutkimusaineiston pohjalta. Tutkijan on tarjottava raportissaan riittävästi tietoa, jonka perusteella lukija voi itse päätellä, ovatko tutkijan tulkinnat hänen mielestään päteviä. (Kiviniemi 2007, 83.) Sisällytin tulososiooni runsaasti lainauksia haastateltavieni puheesta lukijan oman päättelyprosessin tueksi ja tiedostan, että toinen tutkija voisi päätyä oman aineistoni pohjalta toisenlaisiin tuloksiin.

Pyrin parantamaan tutkimukseni luotettavuutta myös Culverin ym. (2003) neuvon mukaisesti tarkistuttamalla aineistosta tekemiäni tulkinnat haastattelemillani liikunnanopettajilla. Tämän toimintatavan avulla halusin varmistaa, että tutkittavieni ääni pääsisi todella kuuluviin tutkimusraportissani. Tiedustelin halukkuutta tulkintojeni lukemiseen kaikilta viideltä naisliikunnanopettajalta sähköpostin välityksellä. Kolme heistä lupautui lukemaan työni ja tarkastamaan itseään koskevat kohdat tutkimusraportista. Valitettavasti yksi näistä kolmesta ei kuitenkaan lähettänyt minulle minkäänlaisia kommentteja. Sain siis loppujen lopuksi palautetta pro gradu -työstäni kahdelta haastattelemaltani liikunnanopettajalta.

Reetta hyväksyi tekemiäni tulkinnat sellaisenaan. Pinja tahtoi tarkentaa vanhempien tunteiden tunnistamista koskevaa tulkintaani. Liikunnanopettajien kertomuksista ilmeni, että oppilaiden vanhempien tunteet jäivät tunnistamatta silloin, kun vanhempien yhteydenotto oli kielteissävytteinen. Olin tulkinnut tunteiden tunnistamatta jättämisen siten, että liikunnanopettajan torjunta vanhemman tunnepitoista viestiä kohtaan syntyi aikaisempien kielteisten kokemusten pohjalta ja tämän vuoksi he eivät kyenneet vanhempien tunteita kyseisissä tilanteissa tunnistamaan. Pinja kuitenkin tarkensi omaa kantaansa asiaan seuraavasti:

Tarkoituksella yritän olla mieltimättä jonkun vanhemman fiiliksiä varsinkin, jos [sähköposti] kirjoituksen taustalta paistaa ärsyyntyminen/vihaisuus jne. Täten saan kirjoitettua neutraalin ja rakentavan viestin takaisin. Yritän pitää asiallisen linjan ja se on helpompaa, kun on välittämättä kirjeen taustalta pursuavista vihamielisistä tunteista. Mielestäni kyse ei ole siitä, ettenkö tunnistaisi vanhemman tunnetta tai kykenisi tunnistamaan. (Ote Pinjan sähköpostiviestistä 11.1.2010)

Pinja siis tavallaan sääteli ennakoivasti omia tunteitaan jättämällä vanhemman kielteiset tunteet tunnistamatta. Tällä tavoin hän koki välttävänsä turhat yhteenotot oppilaiden vanhempien kanssa ja säilyttävänsä paremmin asialliset vuorovaikutussuhteet. Antamalla haastateltavilleni mahdollisuuden lukea ja tarkastaa tutkimusraportin heitä koskevat kohdat toimin tutkijana eettisesti suositeltavalla tavalla (Heikkinen & Syrjälä 2006, 158).

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) nimittävät tutkimuksen eettisiä näkökulmia luotettavuuden toiseksi puoleksi. Pyrin pitämään eettiset periaatteet mielessäni tutkimusprosessini jokaisessa vaiheessa. Tutkijana minulla oli velvollisuus antaa tutkittavilleni tietoa tutkimuksen tavoitteista ja menetelmistä. Tämän velvollisuuden huomioin lähettämällä tutkittaville kirjeen (Liite 1), josta he saivat tietoa edellä mainituista seikoista. Kirjeen ohien liitin myös tutkimukseen lupautumislomakkeen (Liite 2), jonka haastateltavani allekirjoittivat, sillä tutkittavilta edellytetään vapaaehtoinen, kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen lupautumislomakkeesta kävi myös ilmi, että tutkittavani voivat keskeyttää tutkimukseen osallistumisensa halutessaan missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

Tutkittavien nimettömyys tulee taata tutkimustulosten raportoinnin yhteydessä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Näin ollen muutin tätä tutkimusraporttia kirjoittaessani kaikkien haastattelemieni opettajien nimet. Muita tietoja haastateltavista kerroin vain sen verran, mikä on välttämätöntä heidän lähtökohtiensa ymmärtämisen kannalta.

Eettisesti toimivan tutkijan tulisi pohtia, miten hänen tutkimuksensa vaikuttaa tutkittaviin (Heikkinen & Syrjälä 2006, 158). Tähän tutkimukseen osallistuessaan liikunnanopettajat pohtivat omaan tunne- ja vuorovaikutuskäyttäytymistään koulussa. Oman toiminnan reflektointi on tärkeää opettajana kehittymisen kannalta. Uskon, että haastattelemanli liikunnanopettajat hyötyivät itsekin oman tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän toimintansa pohtimisesta. Tulkintojeni tarkistamisen (member checking) yhteydessä Reetta ja Pinja kertoivat pitäneensä pro gradu -työni lukemista mielenkiintoisena. Toisaalta liikunnanopettajien kommentoissa nousi esille

toive tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvästä täydennyskoulutuksesta. Haastattelun yhteydessä opiskeluaikana käsitellyt taidot tulivat myös samalla lyhyesti kerratuksi.

10.3 Katse tulevaan

Tämä tutkimus vahvistaa entisestään sitä näkökulmaa, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat hyvin tärkeä osa koulutyöskentelyä. Koulun työoloja selvittäneessä tutkimuksessa (Savolainen ym. 2001) kävi ilmi, että opettajat toivoivat muutoksia koulun johtamistapoihin. He näkivät tarvetta esimiesten vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Tähän tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat nostivat puolestaan esille omien opettajakollegojensa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän taitamattomuuden. He olivat yllättyneitä siitä, kuinka suuria puutteita monilla opettajilla oli tällä ammatillisen osaamisen alueella. Yksi jatkotutkimusaihe voisi siis olla, kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitoisessa ympäristössä opettajat kokevat nykykoulussa työskentelevänsä.

Eräs mielenkiintoinen tulevaisuuden tutkimuksen näkökulma voisi olla miespuolisten liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö. Millaisena he näkevät tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolin omassa työssään? Miesten kokemusten voisi olettaa eroavan jollain lailla tämän tutkimuksen naisliikunnanopettajien kokemuksista, sillä esimerkiksi osa tunne- ja vuorovaikutuskurssille osallistuneista miesopiskelijoista näki nämä taidot pehmeänä pedagogiikkana (Klemola 2007). Tässä tutkimuksessa naisliikunnanopettajat kokivat oman tunne- ja vuorovaikutustaitoisen toiminnan helpottavan etenkin tyttöjen kanssa toimimista. He kuitenkin välttivät omien tunteiden ilmaisua esimerkiksi minäviestin välityksellä poikien kanssa. Voiko miesopettaja ilmaista omia tunteitaan ja miten tunteiden ilmaisuun yleensä suhtaudutaan poikien liikuntatunneilla?

Tunne- ja vuorovaikutustaidot osoittautuivat tämän tutkimuksen perusteella olevan avain moneen liikunnanopettajan arjessa vastaan tulevaan ongelmatilanteeseen ja helpottavan liikunnanopettajan työn hoitamista. Liikunnanopettajat tunnistivat kuitenkin oman kuormittumisen haittaavan taitojen soveltamista käytäntöön. Tunne- ja vuorovaikutustaitoisen liikunnanopetuksen kannalta yksi uhka onkin liikunnanopettajien työn kiireinen ja stressin täyteinen arki (ks. Johansson & Heikinaro-

Johansson 2005). Olisi tarpeellista selvittää, miten kiirettä ja stressiä aiheuttaviin tekijöihin voisi konkreettisesti vaikuttaa. Toisaalta pitäisi myös tutkia, millä tavoin liikunnanopettajien peruskoulutus voisi paremmin valmistaa opiskelijoita työelämän haasteisiin. Ajanhallintaan ja selviytymiskeinoihin kohdennettu opetus voisi auttaa valmistuvia liikunnanopettajia hallitsemaan stressiä kiireisen työelämän pyörteissä. Näitä taitoja voitaisiin painottaa enemmän esimerkiksi opintoihin kuuluvalla tunne- ja vuorovaikutuskurssilla. Tätä kautta koulun arkea ja siellä annettavaa liikunnanopetusta olisi ehkä mahdollista muuttaa tunne- ja vuorovaikutuksellisesti laadukkaammaksi.

LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Aultman, L.P., Williams-Johnson, M.R. & Schutz, P.A. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships. Struggling with the line. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 636–646.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, 363–388.
- Bippus, A & Young, S. 2005. Owing your emotions. Reactions to expressions of self-versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research* 33 (1), 26–45.
- Brubaker, N.D. 2009. Negotiating authority in an undergraduate teacher education course: A qualitative investigation. *Teacher Education Quarterly* 36 (4), 99–118.
- CASEL. 2000–2009. Viitattu 7.7.2009. <http://www.casel.org/>
- Cooper, P. & Upton, G. 1990. An ecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in school. *Educational Psychology* 10 (4), 301–321.
- Culver, D. M., Gilbert, W. D. & Trudel, P. 2003. A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990–1999. *The Sport Psychologist* 17, 1–15.
- Denzin, N. 1984. *On understanding emotion.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eisenberg, N., Schaller, M., Fabes, R.A., Bustamante, D., Mathy, R.M., Shell, R. & Rhodes, K. 1988. Differentiation of personal distress and sympathy in children and adults. *Developmental Psychology*, 24 (6), 766–775.
- Eisenberg, N., Wentzel, M. & Harris, J. D. 1998. The role of emotionality and regulation in empathy-related responding. *School Psychology Review* 27 (4), 506–521.
- Elias, M. J., Wang, M. C., Weissberg, R. P., Zins, J. E., & Walberg, H. J. 2002. The other side of the report card: student success depends on more than test scores. *American School Board Journal*, 189 (11), 28–30.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen.* Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J & Vastamäki, J. 2007. *Teemahaastattelu: Opetukset ja opit.* Teoksessa J.

- Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Friedman, N. 2005. Experiential listening. *Journal of Humanistic Psychology* 45 (2), 217–238.
- Fritts, P. 1962. Factors in complex skill training. Teoksessa R. Glaser (toim.) *Training research and education*. University of Pittsburg, 177–197.
- Gansle, K. A. 2005. The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* 43 (4), 321–341.
- Gadamer, H. G. 2005. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa*. 2. painos. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gerlander, M. & Kostianen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.R. Välikoski, E. Kostianen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) *Prologi puheviestinnän vuosikirja 2005*, 68–87.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi.
- 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.
- Hargreaves, A. & Tucker, E. 1991. Teaching and guilt. Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6), 491–505.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 811–826.
- Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority. *Teachers and Teaching: theory and practice* 15 (1), 109–129.
- Hebson, G., Earnshaw, J. & Marchington, L. 2007. Too emotional to be capable. The changing nature of emotional work in definitions of capable teaching. *Journal of Education Policy* 22 (6), 675–694.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta ja Tiede* 42 (3), 5–9.
- 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.

- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. 2008. Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International* 29 (1), 71–88.
- Hämäläinen, A. & Sarkkila, M. 2003. Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla. Opettajan valmiudet ja toiminta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Johansson, N. & Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajan työn palkitsevat ja kuormittavat piirteet. *Liikunnanopettaja* 4/05, 39–43.
- Justice, M. & Espinoza, S. 2007. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education* 127 (4), 456–461.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kauko, K. 2005. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta ja Tiede* 43 (6), 40–46.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kimber, B. Sandell, R. & Bremberg, S. 2008. Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International* 23 (2), 134–143.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatin tutkimus.

- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta ja Tiede* 41 (6), 50–57.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139.
- 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.
- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2006. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi. Ensiapua terveystiedon opettamiseen*. Opetushallitus. 2. painos. Helsinki: Hakapaino, 189–209.
- Kokkonen, M. & Kinnunen M.L. 2008. Tunteiden säätely terveyden osatekijänä. *Suomen Lääkärilehti* 63 (51–52), 4541–4548.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 210.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 165.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Laventure, B. 2003. *Physical activity and health: from the cradle to the grave, or lessons*

that will last a lifetime. *British Journal of Teaching Physical Education* 34 (3), 40–42.

- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minäsinäviestit, ongelmanratkaisutekniikat: Tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta ja Tiede* 35 (1), 38–39.
- Lintunen, T. 2004. Näkökulmia sosioemotionaaliseen oppimiseen. Tunteita pulpetille. *Liikunta & Tiede* 41 (4), 14–17.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and emotional learning in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators: student in focus*. Champaign, IL: Human Kinetics, 75–83.
- Mayer, J.D & Geher, G. 1996. Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence* 22 (2), 89–113.
- 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 & 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.
- McCaughy, N. 2004. The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 23 (1), 30–47.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Screiner M. 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231.
- Mestre, M.V., Samper, P., Frías, M.D. & Tur, A.M. 2009. Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology* 12 (1), 76–83.
- Moilanen, P. & Riihinen, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Suom. T. Malinen. Juva:

WSOY.

- Molnar, A. & Lindquist, B. 2009. Changing problem behavior in schools. Information Age Publishing.
- Myers, S. 2000. Empathic listening. Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology* 40 (2), 148–173.
- Pakarinen, J. & Riski, J. 2004. Tunteva opettaja. Päiväkirjatutkimus opettajan tunteista, tunnetaidoista ja näiden yhteydestä hyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Patton, M. 2002. *Qualitative evaluation and research methods*. 3. painos. London: 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 behaviour in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.
- Penney, D. & Jess, M. 2004. Physical education and physically active lives. A lifelong approach to curriculum development. *Sport, Education & Society* 9 (2), 269–287.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & L. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. 2. painos. Vantaa: Dialogia.
- Poulou, M. 2007. Student-teachers` concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 30 (1), 91–110.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä*. Juva: WS Bookwell, 175–185.
- Rogers, C.R. & Roethlisberger, F.J. 1991. Barriers and gateways to communication. *Harvard Business Review* 69 (6), 105–111.
- Ruusuvuori, J & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly. Kohti kokonaista elämää*. WS Bookwell Oy: Juva.
- Saarni, C. 1990. *Emotional competence: How emotions and relationships become*

- integrated. Teoksessa R. A. Thompson (toim.), *Socioemotional development*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 115–182.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence. 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.
- Salminen, P & Staffans, T. 1999. *Toimiva perhe -kurssin työkirja. Uudelleen muokattu painos*. Helsinki: Gordonin toimivat ihmissuhteet ry. Nuorten keskus.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3), 185–211.
- Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. Kouluyhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. *Kasvatus* 32 (2), 154–172.
- Sharpe, M., Peveler, R & Mayou, R. 1992. The psychological treatment of patients with functional somatic symptoms: a practical guide. *Journal of Psychosomatic Research* 36 (6), 515–29.
- Siponen, U. 2005. Sosioemotionaalisen kasvun tuleminen – tunnetaitoprojekti peruskoulun viidennellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Sutton, R.E. & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching. A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–358.
- Sutton, R.E. 2004. Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7 (4), 379–398.
- Takala, K., Kokkonen, M. & Liukkonen, J. 2009. Päiväkotilasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen liikuntatuokioiden avulla. *Liikunta & Tiede* 46 (1), 22–29.
- Triliva, S. & Puolou, M. 2006. Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International* 27 (3), 315–338.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. painos. Helsinki: Tammi.
- Tyler, K. & Jones, B.D. 2002. Teachers' responses to the ecosystemic approach to

changing chronic problem behaviour in schools. *Pastoral Care in Education* 20 (2), 30–39.

Virta, J. 2004. Ihminen taitojen takana – Kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Virta, J. 2008. Kannattaako kuunnella. *LIITO Liikunnan ja terveystiedon opettaja* (3), 10–11.

Virta, J. & Lintunen, T. 2007. Social and emotional skills in teacher-student relationship – a case study of physical education teachers (Abstrakti). ECSS:n kongressi. Jyväskylä 11. – 14.7.2007.

Virta, J. & Lintunen, T. 2009. Liikunnanopettajien käsityksiä vuorovaikutustaidoista. Liian hyvää ollakseen totta. *Liikunta & Tiede* 46 (6), 54–60.

Weare, K. 2004. *Developing the emotionally literate school*. London: Sage.

Wilson, D., Gottfredson, D. & Najaka, S. 2001. School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology* 17 (3), 247–271.

Zins, J. & Elias, M. 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.) *Children's needs III. Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 1–13.

Zins, J., Payton, J., Weissberg, R & O'Brien, M. 2007. Social and emotional learning for successful school performance. Teoksessa G. Matthews, M. Zeidner & R.D. Roberts (toim.) *Science of emotional intelligence. Knowns and unknowns*. New York, NY: University Press, 376–395.

LIITE 1 Kirje tutkittaville

Hei!

Kutsun Sinut osallistumaan pro gradu-tutkimukseeni, jonka tarkoituksena on selvittää naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä. Tarkoitukseni on haastatella vuonna 2001 Ulla Klemolan ohjaamalle tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäväälle opintojaksolle osallistuneita henkilöitä ja tämän vuoksi lähestynkin haastattelupyynnöllä juuri sinua!

Olen 4. vuoden liikuntapedagogiikan opiskelija. Kiinnostuin tunne- ja vuorovaikutustaidoista käytyäni Ullan kurssin vuonna 2006. Viime keväänä syvennyin aiheeseen perusteellisemmin tehdessäni kandidityötäni samasta aiheesta.

Haastattelulla kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Haastatteluaineistoa on tarkoitus käyttää pro gradu-tutkimukseni toteuttamisessa sekä Ulla Klemolan post doc-tutkimushankkeessa. Tutkimuksen tulokset raportoidaan siten, että henkilöllisyytesi ei ole niistä tunnistettavissa. Osallistumisesi on vapaaehtoista ja tutkimukseen lupautuminen tapahtuu oheisella lomakkeella.

Ilmoitathan osallistumishalukkuudestasi minulle sähköpostilla tai puhelimitse keskiviikkoon 28.1.2009 mennessä! Mikäli osallistut liikunnan ja terveystiedon opettajien opintopäiville Jyväskylässä 30.–31.1.2009, voisimme yrittää löytää opintopäivien yhteydestä reilun tunnin aikaa teemahaastattelun toteuttamiselle. Voin myös tarvittaessa tulla haastattelemaan sinua omalle paikkakunnallesi! Oheisen lomakkeen tutkimukseen lupautumisesta voit palauttaa minulle tavatessamme haastattelun merkeissä.

Ystävällisin terveisin,

Sanna Sirainen

sanna.sirainen@jyu.fi

LIITE 2 Tutkimukseen lupautumislomake

TUTKIMUKSEEN LUPAUTUMINEN

Olen saanut riittävästi tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä liikunnanopettajien työssä selvittävästä pro gradu tutkimuksesta ja haluan osallistua siihen. Lupaudun teemahaastatteluun, jossa käsitellään kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnanopettajan työssä. Haastattelulla kerättyä aineistoa saa käyttää myös Ulla Klemolan post doc-tutkimushankkeessa. Olen tietoinen, että osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa.

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

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

LIITE 3 Haastattelurunko

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO**TAUSTATIEDOT**

Nimi:

Ikä:

Työssäolovuodet:

Opetettavat ikäryhmät:

Opetusryhmien koot:

Lisäkoulutus tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen liikunnanopettajaksi valmistumisesi jälkeen:

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

1. TUNTEIDEN YMMÄRTÄMINEN JA NIMEÄMINEN**Tunteiden tunnistaminen****Tunteiden sanoittaminen
ääneen**

Omat tunteet
Oppilaan tunteet
Kollegan tunteet
Vanhempien tunteet

1. Oletko pyrkinyt tunnistamaan omia tunteitasi/oppilaiden/kollegojen tunteita liikunnanopettajan työssäsi?
2. Millaiseksi koet tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen?
3. Miten tunteiden tunnistamisen taito on vaikuttanut suhteisiisi oppilasiin, kollegoihin tai vanhempiin?
4. Millaisia myönteisiä seurauksia tai hyötyjä tunteiden tunnistamisen taidosta on ollut liikunnanopettajan työssä? → Esimerkki arjesta?
5. Millaisia ongelmia tai hankalia tilanteita tämän taidon käyttöön liittyen olet kohdannut? → Esimerkki arjesta?

2. SELKEÄ ITSEILMAISU

Minäviestit

Muistutus tarvittaessa:

- 1) Mikä toisen toiminnassa aiheuttaa ongelman
- 2) Konkreettinen, itselle aiheutuva seuraus
- 3) Itsessä heränneet tunteet toiminnan

Oppilaiden kanssa
Kollegoiden kanssa
Vanhempien kanssa

1. Millaista selkeä itseilmaisu mielestäsi on?

Mitä asioita miellät siihen kuuluvaksi?

2. Oletko käyttänyt selkeän itseilmaisun taitoja liikunnan opettajan työssäsi?

3. Millaista minäviestien käyttö on ollut?

4. Miltä toisen toiminnan objektiivinen kuvaaminen tuntuu?

5. Miltä konkreettisen seurauksen kertominen tuntuu?

6. Miltä oman tunnetilan ilmaiseminen tuntuu?

7. Miten minäviestien käyttö on vaikuttanut suhteisiisi oppilasiin, kollegoihin tai vanhempiin?

8. Millaisia myönteisiä seurauksia tai hyötyjä minäviestien käytöstä on liikunnanopettajan työssä ilmennyt? → Esimerkki arjesta?

9. Millaisia ongelmia tai hankalia tilanteita tämän taidon käyttö on aiheuttanut? → Esimerkki arjesta?

10. Oletko käyttänyt myönteisiä minäviestejä?

11. Millaista niiden käyttö on ollut

3. KUUNTELEMINEN

**Kuuntelu-
käyttäytyminen**

Eläytyvä kuuntelu

1. Mitä eläytyvä kuunteleminen mielestäsi on?
2. Oletko käyttänyt kyseistä taitoa liikunnan opettajan työssäsi?
3. Millaiseksi olet eläytyvän kuuntelun käytön liikunnanopettajan työssäsi kokenut?
4. Millaisia myönteisiä seurauksia tai hyötyjä eläytyvästä kuuntelemisesta olet liikunnanopettajan työssä havainnut?
→ Esimerkki arjesta?
5. Miten eläytyvän kuuntelun käyttö on vaikuttanut suhteisiisi oppilaisiin/kollegoihin/vanhempiin?
6. Millaisia ongelmia tai hankalia tilanteita tämän taidon käyttöön liittyen olet kohdannut?
→ Esimerkki arjesta?
7. Miten eläytyvä kuuntelu istuu liikunnanopettajan arkeen mahdollisten kiireiden keskelle?

Oppilaiden kanssa
Kollegoiden kanssa
Vanhempien kanssa

4. ONGELMANRATKAISU

**Ongelmaan tarttuva
minäviesti
(3 vaihetta)**

**Molemmat voittavat -
menetelmä**

Muistutus tarvittaessa:

- 1) Ongelma määritellään**
- 2) Tuotetaan vaihtoehtoisia ratkaisuja aivoriihitekniiikan avulla**
- 3) Vaihtoehdot arvioidaan ja niistä valitaan paras**
- 4) Ratkaisu toteutetaan käytännössä**
- 5) Ratkaisun toimivuus tarkistetaan sovittuna**

Oppilaiden kanssa
Kollegoiden kanssa
Vanhempien kanssa

1. Millaisia keinoja olet käyttänyt ratkaistessasi ongelmia oppilaiden/kollegojen/vanhempien kanssa?
2. Miten koet ongelmanratkaisutaitojen käytön työssäsi?

3. Oletko käyttänyt ongelmaan tarttuvaa minäviestiä liikunnan opettajan työssäsi?

4. Oletko käyttänyt molemmat voittavat - menetelmää? 5. Miten koet näiden taitojen käytön työssäsi?

6. Millaisia myönteisiä seurauksia tai hyötyjä olet havainnut näiden taitojen käytöstä liikunnanopettajan työssä olevan?

7. Kuinka ne toimivat häiriökäyttäytymistilanteissa?

→ Esimerkki arjesta?

8. Millaisia ongelmia tai hankalia tilanteita näiden taitojen käyttöön liittyen olet kohdannut?

→ Esimerkki arjesta?

9. Mitä ekosysteemisistä lähestymistavoista tulee mieleesi?

5. TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT KOKONAISUUDESSAAN

- 1 Miten tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat vaikuttaneet omaan hyvinvointiisi ja työssä jaksamiseesi?
2. Millä tavoin opetusryhmän koko vaikuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöösi?
3. Millainen rooli tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on omassa opettajuudessasi?
4. Tiivistä lyhyesti, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot merkitsevät sinulle arkityössäsi?

6. YHTEENVETO

- Muita käyttämiäsi tunne- ja vuorovaikutustaitoja?
- Haluatko vielä lisätä jotakin?
- Palautetta haastattelijalle?