

LIKUNNANOPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTAITOT  
– LIKUNNANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ ONGELMATILANTEIDEN  
RATKAISU- JA TOIMINTATAVOISTAAN KOULULIKUNNASSA

Jenni Mörsky

Liikuntapedagogiikan  
pro gradu -tutkielma  
Syksy 2010  
Liikuntatieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Jenni Mörsky. Liikunnanopettajan vuorovaikutustaidot – Liikunnanopettajien näkemyksiä ongelmatilanteiden ratkaisu- ja toimintatavoistaan koululiikunnassa. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma 2010, 73 s.

Tässä pro gradu -tutkielmassani tarkastelin laadullisen tutkimusotteen avulla liikunnanopettajien suhtautumista koululiikunnan ongelmatilanteisiin ja heidän menetelmiä niiden ratkaisemiseen. Lisäksi selvitin, millainen käsitys liikunnanopettajilla on vuorovaikutusosaamisestaan sekä miten koululiikuntaan saataisiin entistä enemmän myönteistä ilmapiiriä.

Aineistokeruumenetelmänä käytin temahaastattelua. Tutkimuskohteenani oli kolme naisliikunnanopettajaa ja kaksi miesliikunnanopettajaa Etelä-Suomesta. Haastateltavat olivat iältään 38–56-vuotiaita ja heillä kaikilla oli yli kymmenen vuoden työkokemus liikunnanopettajan työstä. Aineiston keräsin keväällä 2010 ja tutkimustuloksia analysoin teemoittelemalla.

Tutkimuksesta ilmeni, että liikunnanopettajilla on omasta mielestään tarpeeksi valmiuksia kohdata ongelmatilanteita koululiikunnassa. Ongelmatilanteiden ratkaisuisissa käytettiin puhuttelua, keskustelua, kuuntelua, erilaisia rangaistuksia, kotiin ilmoittamista, huumoria, huutamista, oppilaan poistamista, parienvaihtamista, jälki-istuntaa, yhteisten sääntöjen laatimista sekä yhteistyötä.

Tutkimustuloksien mukaan liikunnanopettajat eivät tarkkaan tiedä, mitä vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan. Selvisi myös, että vuorovaikutuksessa on tärkeää opettajan havainnointikyky, oppilastuntemus, kuuntelutaito sekä sanallinen ja sanaton viestintä. Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat pitivät turvallista ja kaikkia huomioivaa opettajaa tärkeänä.

Liikunnanopettajat pitivät oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla tärkeänä. Ilmapiirin parantamiseksi opettajat kertoivat käyttäneensä tunneilla ryhmäyttämistä ja leikkejä. Keinoja ilmapiirin parantamiseen oli myös opettajan turvallisuus ja vaihteleva tuntitarjonta, valinnaiskurssit sekä toimivat liikuntavälineet ja hyvä liikuntasali. Liikunnanopettajat painottavat lisäksi sitä, että oppilas saa olla oma itsensä sekä sitä, ettei liikuntatunneilla tulisi esiintyä suorittamista.

Tutkimustulokset antavat kuvan liikunnanopettajien todellisesta vuorovaikutusosaamisesta. Tutkimus antaa myös yleisesti ymmärrystä vuorovaikutustaidoista ja -osaamisesta.

Avainsanat: vuorovaikutus, liikuntatunti, ongelmatilanne, ilmapiiri.

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	5
2 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KEHITTÄMINEN .....	8
2.1 Verbaalinen vuorovaikutus .....	10
2.2 Nonverbaalinen vuorovaikutus .....	11
2.3 Liikunnanopettajan vuorovaikutustaidot.....	13
2.3.1 Eläytyvä kuuntelu .....	14
2.3.2 Itsensä ilmaisu; ongelmaan tarttuva minäviesti.....	15
2.3.3 Arvoristiriitojen käsittely.....	17
3 OPETTAJA JA OPPILAS VUOROVAIKUTUKSESSA.....	19
3.1 Opettajan muuttuva työ .....	20
3.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde.....	21
4 VUOROVAIKUTUKSEN EDISTÄMINEN JA MYÖNTEISEN ILMAPIIRIN KEHITTÄMINEN KOULULIIKUNNASSA .....	24
4.1 Ryhmäilmiöitä liikunnassa .....	25
4.2 Ryhmätyöskentelyn kehittäminen .....	26
4.3 Liikuntaryhmän myönteinen ilmapiiri .....	27
4.4 Motivaatioilmasto koululiikunnassa .....	28
5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	31
6 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	32
6.1 Tutkimusote ja temahaastattelun periaatteet ja toteuttaminen menetelmänä.....	32
6.1.1 Haastateltujen liikunnanopettajien esittely .....	33
6.1.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineistonkeruu.....	34
6.2 Aineiston analyysi .....	36
6.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	36

7 TULOKSET JA NIIDEN POHDINTA .....	39
7.1 Ongelmatilanteiden ratkaisuja koululiikunnassa.....	39
7.1.1 Liikunnanopettajan rooli ja auktoriteetti eri ongelmatilanteissa .....	40
7.1.2 Liikunnanopettajien ongelmanratkaisutapoja.....	41
7.2 Liikunnanopettajien vuorovaikutusosaaminen.....	47
7.2.1 Vuorovaikutus liikuntatunneilla .....	48
7.2.2 Liikunnanopettajan yhteistyö kodin ja muiden tahojen kanssa.....	50
7.2.3 Kouluttautuminen .....	51
7.3 Entistä myönteisempää ilmapiiriä koululiikuntaan .....	52
7.3.1 Viihtyvyys liikuntatunneilla .....	52
7.3.2 Ryhmäyttäminen.....	54
7.3.3 Liikuntatuntien sisältö oppilaiden viihtymisen kannalta.....	55
8 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	57
LÄHTEET.....	61
LIITE 1. Teemahaastattelurunko .....	71

## 1 JOHDANTO

Kiinnostukseni vuorovaikutukseen lähti liikkeelle opintoihini liittyvästä Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa -kurssista. Kurssin jälkeen olen huomannut, että tarkkailen entistä enemmän, miten jokapäiväinen kommunikointi ympärilläni tapahtuu sekä miten omat yliopisto-opettajani viestivät opiskelijoilleen. Olen kiinnostunut siitä, miten vuorovaikutus vaikuttaa opettaja-oppilas -suhteeseen koululiikunnassa ja mitä hyötyä toimivasta vuorovaikutuksesta voi olla, myös omaa opettajauraani ajatellen.

Yhteiskunta muuttuu ja asettaa uusia ja erilaisia tavoitteita koululle (Kauko & Klemola 2006). Yhteistyön lisääntyminen on tulevaisuuden opettajuuden tärkein muutos, joka vaikuttaa eniten opettajan työssä jaksamiseen (Luukkainen 2005, 126). Opettajan työssä kasvatuksellinen elementti on korostunut ja kouluun on tullut paljon uusia tehtäviä, mikä on tehnyt opettajan työstä intensiivisemmän ja laajentanut sitä uusille osa-alueille (Säntti 2008). Yhteiskunta on moniarvoinen ja korostaa ryhmätyötä, ja vaati näin vuorovaikutustaitojen yhä kokonaisvaltaisempaa hallitsemista. Jotta vuorovaikutus olisi toimivaa, tarvitaan sosioemotionaalisia taitoja, joita koulun tulisi olla ohjaamassa ja kehittämässä. Sosioemotionaalisia taitoja kehittämällä oppilaalle annetaan mahdollisuus toteuttaa itseään ja ottaa muita huomioon. (Kauko & Klemola 2006.) Sosioemotionaalisilla taidoilla tarkoitetaan sosiaaliin suhteisiin ja tunne-elämään liittyviä taitoja, kuten esimerkiksi selvää itseilmaisua, kuuntelua ja ongelmanratkaisutaitoja (Kokkonen & Siponen 2006). Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen koulussa edesauttaa oppilaita muodostamaan myönteistä kuvaa itsestä, käyttäytymään vastuullisesti, luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita, menestymään koulutyössä sekä toimimaan yhteistyökykyisesti ja toisia huomioivasti (Payton ym. 2000). Sosioemotionaalisia taitoja tarvitaan siis ihmisenä elämiseen ja olemiseen, mutta myös mielekkään ja tuloksellisen koulunkäynnin saavuttamiseen (Kokkonen & Siponen 2006).

Opettajankoulutuksen tehtävänä on kehittää opiskelijoita ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyöammattiin, jossa sosiaalinen ja eettinen kasvatus

painottuvat (Mikkola 2005). Liikunnanopettajakoulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka taitavat oman alansa hyvin, ovat pedagogisesti taitavia, tuntevat kasvatusvastuunsa, ovat yhteistyöhön kykeneviä, pitävät huolta omasta ammattitaidostaan ja ovat yhteiskunnallisesti valveutuneita opettajia (Heikinaro-Johansson, Hirvensalo, Huovinen & Johansson 2008, 14).

Liikunnanopettajankoulutuksessa on vuodesta 1995 alkaen kehitetty opiskelijoiden kykyjä kohdata oppilaita konstruktiiivisesti, tarjoamalla heille opetusta tunne- ja vuorovaikutustaidoissa (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999). Syksystä 2001 lähtien yhden opintoviikon ”oppilaan tuntemus ja vuorovaikutus opetuksessa” kurssi kuuluu jokaisen liikunnanopettajaksi opiskelevan pakollisiin opintoihin (Kuusela, Lintunen & Heikinaro-Johansson 2002). Opettajaksi opiskelevat tarvitsevat opintoja, joissa käsitellään erilaisia inhimillisiä kohtaamistilanteita nuorten, kotien, työyhteisön jäsenten ja muiden yhteistyötahojen kanssa (Kiviniemi 2000, 153–159).

Peruskoulun viidennen, seitsemännen ja yhdeksännen luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys -raportin tuloksissa käy ilmi, että koulukokemukset ovat muuttuneet myönteisemmiksi. Koulusta pidetään enemmän vuonna 2006 kuin aikaisemmin, mutta samanaikaisesti on enemmän niitä nuoria, jotka eivät pidä koulusta lainkaan. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on parantunut vuosien varrella, joskin työilmapiirin kehityksessä riittää vielä haastetta. Oppilaiden osallistumista sääntöjen tekemiseen tulisi kehittää samoin kuin opettajien mielenkiintoa oppilaiden kuulumisiin. (Kämppi ym. 2008.) Arposen (2007) tutkimuksessa todetaan, että yksi keskeinen viihtyisän koulun ominaisuus olivat hyvät sosiaaliset suhteet opettajien ja koulukavereiden kanssa.

Kauko ja Klemola (2006) toteavat, että liikunnanopetus mahdollistaa ja vahvistaa oppilaiden sosioemotionaalista kasvua. Liikunnanopettajat tukevat oppilaiden sosioemotionaalista kasvua muun muassa kannustamalla, vuorovaikutteisella keskustelulla, opettajan omalla esimerkillä sekä eriyttämällä. Liikunnanopettajien kokemusten mukaan sosioemotionaalisen kasvun tukeminen koulussa vaikuttaa oppilaiden yksilöllisten taitojen kehittymiseen ja oppilaitten sosiaaliseen toimintaan. Lisäksi opettaja oppii itse jatkuvasti tärkeitä taitoja, jotka ovat hyödyllisiä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Kauko & Klemola 2006.) Myös Rantalan (2006)

liseniaatintutkimus, jossa tutkitaan vastuuntuntoisuutta, osoittaa, että liikunnanopetuksessa opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on tärkeää. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) edellyttävät opetukselta useita oppilaiden sosioemotionaalista kasvua tukevia toimia kuten esimerkiksi vastuuntuntoisuuden, yhteistyötaitojen ja suvaitsevaisuuden edistämistä. Opetuksessa tulisi käyttää monipuolisia työtapoja, jotka kehittävät oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Koulussa oppimisympäristön tulisi tukea opettajan ja oppilaan sekä oppilaitten välistä vuorovaikutusta. (POPS 2004.)

Vuorovaikutuksen ollessa muuttuvan koulun tärkeä osa, haluan työssäni selvittää vuorovaikutustaitoja ja -osaamista sekä sitä, miten ne liittyvät opettajan toimintaan. Tutkimuksen tarkoituksena on ongelmatilannetapauksien (liite 1) avulla selvittää, millaiset liikunnanopettajien vuorovaikutustaidot ovat. Lisäksi on tarkoitus selvittää opettajien koettua vuorovaikutusosaamista sekä taitoa myönteisen ilmapiirin muodostamiseksi.

## 2 VUOROVAIKUTUSTAITOJEN

Vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan kuuntelun taitoja, selkeätä itseilmaisua minäviestien avulla ja ongelmanratkaisutaitoja (Gordon 2006). Kauppilaan mukaan keskeisiä vuorovaikutustaitoja ovat keskustelu- ja neuvottelutaidot, esiintymistaito, yhteistyö- ja yhteistoimintataidot, viestintätaidot, ryhmä- ja tiimityötaitot sekä myötätuntotaito. (Kauppila 2006, 24). Vuorovaikutustaidoilla voidaan lisäksi käsittää kykyä ymmärtää, pohtia ja osoittaa oman elämän vuorovaikutusta tavalla, joka mahdollistaa onnistuneen toiminnan eri elämänalueilla kuten oppimisessa, ihmissuhteiden muodostamisessa ja jokapäiväisten ongelmien ratkaisemisessa (Lintunen, Kuusela & Klemola 2005). Vuorovaikutus nähdään perustavanlaatuisina sosiaalisina tekoina, jossa ihmiset suhtautuvat toisten tekoihin ja näin rakentavat sosiaalisia suhteita ja struktuureja (Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001, 10).

Vuorovaikutustilanteet ovat haastavia. Toisen kuunteleminen ja viestien ymmärtäminen vaativat keskittymistä. On myös haastavaa yrittää ilmaista itseään mahdollisimman selkeästi. Ihmisillä on erilaisia vuorovaikutustyyliä, jotka tuottavat erilaisia tuloksia. (Lintunen & Rovio 2009.) Toimivan vuorovaikutuksen perusta on kommunikaatiossa (Silvennoinen 2004, 5). Käytämme jokainen vuorovaikutustaitoja päivittäin, mutta harvoin ajattelemme tai pohdimme niiden käyttöä. Kommunikoimme antamalla viestejä itsestämme ja saamalla viestejä muilta. Kommunikaatiota on joka puolella ja se on väistämätöntä. Erilaiset viestit voivat kulkea kaikkien aistiemme läpi; kuulon, näön, kosketuksen, tunteiden, tilantajun, hajun ja joskus maunkin. Vuorovaikutustaidot ovat siis kokonaisvaltainen osa itseämme. (Sage 2006, 57–58.)

Vuorovaikutus on molemminpuolista verbaalista ja nonverbaalista viestintää vähintään kahden ihmisen välillä, joka rakentuu tunteista, halusta, pohdinnasta sekä toiminnasta. Vuorovaikutuksessa on olennaista, miten toisen ihmisen kanssa kommunikoi. Tärkeätä on siis vuorovaikutuksen laatu. Vuorovaikutusta voidaan kehittää, jonka avulla kommunikointitaidot paranevat. (Peräkylä 2001, 349;



Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 1–2.) Ollakseen pätevä viestijä, ihminen tarvitsee taitoja sekä verbaalisesta että nonverbaalisesta kommunikoinnista (Burgoon & Bacue 2003, 180). Ihmisten ollessa toistensa kanssa tekemisissä, tarvitaan erilaisia vuorovaikutustaitoja jotta kanssakäyminen sujuisi mahdollisimman kivuttomasti. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa merkittäviä taitoja ovat vuorovaikutus itsensä kanssa, taito olla eri mieltä, kyky osata helpottaa toisen ihmisen pahaa oloa sekä osata ilmaista omaa pahaa oloaan. Taitoihin luetaan myös korjaavan ja positiivisen palautteen antaminen ja vastaanottaminen. (Aalto 2000, 26.) Vuorovaikutukseen liittyvät taidot ilmenevät vielä kykynä puheenvuoron ottamisessa ja sen antamisessa muille keskusteltaessa, työskentelynä ryhmässä, rauhanomaisena neuvotteluna, epäsuotuisan käyttäytymisen välttämisenä, toiminnasta kieltäytymisenä ja avun pyytämisenä (Payton ym. 2000). Ilman vuorovaikutustaitoja ihmiset eivät kykene vaikuttamaan toisiinsa myönteisesti ja antoisasti. Vuorovaikutustaitojen kehitys voidaan siis nähdä osana ihmisenä kasvamista. (Silvennoinen 2004, 15.)

Opettajankoulutuksessa ja opettajan vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa vuorovaikutustaitoja pidetään tärkeinä ja niiden myönteisistä vaikutuksista on myös tutkimuksellista näyttöä (Virta & Lintunen 2009). Klemola (2003) toteaa, että liikunnanopettajat pitävät vuorovaikutuskoulutusta hyödyllisenä ja tärkeänä osana liikunnanopettajakoulutusta sekä oman opettajuuden kehittymistä. Hän näkee sosioemotionaaliset taidot auttavina tekijöinä sekä vuorovaikutuksessa että oppimisessa ja pitää siksi tärkeänä, että tulevat opettajat saavat mahdollisuuksia tiedostaa, harjoittaa ja kehittää osaamistaan. Klemola (2009, 63–64) lisää, että vuorovaikutustaitojen avulla näyttäisi olevan mahdollista ratkaista ristiriitoja rakentavasti ja luoda oppimisilmapiiri, joka tukee sekä oppilasta että opettajaa.

Koululiikunta on sosiaalinen tapahtuma. Omiin kokemuksiini perustuen itse oppilaana ja opettajana tiedän, että koululiikunta on tapahtumanrikasta, ollaan sitten koulun liikunnansalissa tai luisteluradalla. Opettaja on tekemisissä erilaisten ilmiöiden kanssa eri tilanteissa, joissa vuorovaikutus oppilaitten kanssa aina on läsnä. Lahikaisen ja Pirttilä-Backmanin (2000) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus kuvaa ihmisten keskinäistä suhdetta ajallisesti asteittain kasvavana prosessina. Jokapäiväisessä elämässä ei paljonkaan käytetä käsitettä sosiaalinen vuorovaikutus.

Vuorovaikutuksen sijasta käytetään tilanteen mukaisia konkreettisia ilmauksia ja puhutaan opiskelusta, urheilemisesta, keskustelusta ja niin edelleen. Sosiaalinen vuorovaikutus on niin jokapäiväistä, ettei sitä mietitä muutoin kuin ongelmatilanteissa. (Lahikainen & Pirttilä-Backman 2000, 11.) Kauppila (2006) puhuu sosiaalisesta vuorovaikutuksesta yläkäsitteenä, jolla ymmärretään ihmisten välillä tapahtuvaa toimintaa erilaisissa elinympäristöissä. Tämän yläkäsitteen alle sijoitetaan muun muassa käsitteet sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Kun puhutaan sosiaalisista suhteista, tarkoitetaan sillä sosiaalisen vuorovaikutuksen luonnetta ja sen erilaisia laadullisia ominaisuuksia. Sosiaaliseen kompetenssiin, joka käsittelee ihmisen sopeutumiskykyä, sisältyy käsite sosiaaliset taidot. Sosiaaliset taidot käsittelevät tiettyjä vuorovaikutuksen muotoja, joita ovat muun muassa sosiokognitiiviset taidot, tarkoittaen ihmisen yhteistoimintataitoja eli tiedollisia taitoja, joita tarvitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Kauppila 2006, 19.) Sosiaaliset vuorovaikutustaidot ovat tilannesidonnaisia, tarkoittaen, että jokaisessa ympäristössä, tilanteessa ja kulttuurissa on omat norminsa sosiaalisesti hyväksyttävälle käyttäytymiselle (Kokkonen & Siponen 2006).

## 2.1 Verbaalinen vuorovaikutus

Verbaalisessa eli sanallisessa vuorovaikutuksessa puhutaan viestinnästä ja sen tarkoituksesta. Viestintä toimii ihmisten vuorovaikutuksen kulmakivenä. Viestinnän perustana toimii sanallinen kommunikaatio. Ihmisten välisessä keskustelussa muitten puheesta havaitaan ja erotellaan tietoja, joita kukin omalla tavallaan tulkitsee ja suhteuttaa aikaisempaan tietokantaansa ja muodostaa näin kuulemastaan oman käsityksen. (Aho & Laine 1997, 73.) Sosiaalisissa tilanteissa ihmisen kommunikaatiolla on jatkuvasti vuorovaikutuksellinen merkitys, johon hyvä viestintätaito vaikuttaa. Sujuvaan vuorovaikutukseen tarvitaan siis onnistunutta viestintätaitoa. Viestintään kuuluu merkityksiä sekä lisämerkityksiä tai kaksoisviestejä. (Aho & Laine 1997, 73; Kauppila 2006, 25.) Lisämerkitykset voivat olla huomattavissa puheen rivien välistä, ja joskus keskusteltaessa sanoja käytetään niin, että lisämerkitykset saavat tärkeämmän roolin kuin varsinaiset merkitykset (Kauppila 2006, 25). Lisämerkitykset tai kaksoisviestit voidaan ilmaista peitetysti, koska viesti on negatiivinen ja se halutaan peittää hyväksyttävään muotoon. Tästä

esimerkkinä opiskelijan kysymys opettajalle tentin ajankohdasta, jolloin hänelle vastataan; ”Kahden viikon kuluttua, mikä on jo moneen otteeseen käyty läpi”. Opettaja osoittaa tässä ärtymyksenä opiskelijalle vihjaillen hänen epätarkkuuttaan. (Aho & Laine 1997, 73–74.) Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa jokaisen tunteet ovat siis aistittavissa lauserakenteissa, äänensävyssä ja -painotuksessa sekä ilmeissä ja eleissä (Kauppila 2006, 25).

Viestintäprosessi, johon kuuluu viestin lähettäjä, sen välittäjä ja vastaanottaja sekä tilanne, johon prosessi sijoittuu, on tiivistys siitä, mitä kommunikaatiossa tapahtuu. Prosessiin kuuluu myös kieli, kielioppi, sosiaaliset säännöt, odotukset, erilaiset tulkinnat ja monipuoliset tunnetekijät. Ihmisten välisessä verbaalisessa vuorovaikutuksessa on eri tavoitteita ja niissä on havaittavissa jokin pääsanoma. Kun ihmiset puhuvat, he käsittelevät jotakin asiaa, jota he sanavalinnoillaan yrittävät kuvata. Sanat eivät kuitenkaan ole yksimerkityksellisiä, vaan niihin sidotaan jokin assosiaatio, lisämerkitys. Tämä lisämerkitys voi luoda puhuttavalle asialle enemmän tärkeyttä kuin itse käytetyt sanat. Jotta virhetulkinnoilta välttyisi, lähettäjän tulee selventää ja konkretisoida viestiään mahdollisimman paljon. Verbaalisessa vuorovaikutuksessa ihmiset voivat joskus tietoisesti puhua niin, että rivin välistä luetut lisämerkitykset korostuvat, jolloin kuulijaa johdetaan harhaan. Vuorovaikutuksessa on usein olennaista miten ihminen viestinsä sanoo, eikä se mitä hän sanoo. Voi myös olla, että sanottamatta jätetyllä asialla on tärkeä rooli. (Kauppila 2006, 26–27.) Puheessa esiintyy eri kielellisiä vivahteita ja niin sanottuja koodeja, joilla osoitetaan mitä mieltä on keskusteltavasta asiasta. Vaikka näitä vivahteita ja koodeja ei tiedostaisikaan, ne vaikuttavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ominaislaatuun, jolloin enemmän tai vähemmän vaikutetaan toisiin. (Aho & Laine 1997, 73–74.)

## 2.2 Nonverbaalinen vuorovaikutus

Nonverbaalinen eli sanaton vuorovaikutus ja viestintä ovat keskeisiä taitoja ihmisten sosiaalisessa käyttäytymisessä (Kauppila 2006, 33). Monien tutkimusten mukaan sanattoman viestinnän osuus sosiaalisessa vuorovaikutuksessa on noin 60 prosenttia (Kauppila 2006, 33) tai jopa 90 prosenttia (Aho & Laine 1997, 74). Sanattomalla

vuorovaikutuksella tarkoitetaan kaikkea viestintää, joka ei perustu puhuttuun kieleen (Pease 1985, 9). Ihmisen käyttämät eleet ja ilmeet voivat usein paljastaa hänestä enemmän kuin hänen käyttämät sanansa, ja kriittisissä tilanteissa sanattoman viestinnän on huomattu olevan uskottavampaa kuin sanallisen, esimerkiksi jonkun valehdeltaessa (Kauppila 2006, 33). Jos opettaja antaa positiivista palautetta oppilaan suorituksesta ja hänen ilmeensä kuitenkin kuvaa välinpitämättömyyttä, oppilas ei tunne, että opettaja tarkoittaisi sanomaansa (Aho & Laine 1997, 74–75). Jos opettaja puhuessaan lyö nyrkillä pöytään, hänen sanomansa vahvistuu tällä eleellä (Sage 2006, 58). Ilmeillä, eleillä, katseilla ja muilla vartalon liikkeillä viestitetään siis useimmiten tiedostamatta mielentilaa ja tunteita sekä myös asenteita ja aikeita. Ihmiset tietävät, miltä iloinen tai alakuloinen ihminen näyttää ja miten hän käyttäytyy. (Aho & Laine 1997, 74–75.)

Kehon kieli on myös osa sanatonta vuorovaikutusta. (Kauppila 2006, 34.) Silloin huomio kohdistetaan yksilön ilmeisiin, eleisiin, liikkeisiin, katseeseen sekä kehon asentoihin. Kehon kieli kertoo muun muassa ihmisen luonteesta, valta-asemasta, tunnetilasta ja hänen suhteestaan muihin ihmisiin. (Arikoski 1999, 180.) Mielestäni on mielenkiintoista tarkkailla, miten oppilaat viestittävät kehollansa asennettaan liikunnanopettajaa tai tunnilla tehtyjä harjoituksia kohtaan. Tästä esimerkki päättöharjoittelustani, jossa yläkoululainen tyttö pyöritteli silmiään luovan liikunnan tunnilla, viestittäen tällä kiinnostamattomuuttaan tekemistä kohtaan. Opettajat ja oppilaat oppivat lukemaan toisiaan, ja kun luokka on tiiviisti yhdessä, siellä syntyy tietyt käyttäytymisnormit, joiden mukaan toimitaan, vaikkei niistä puhuttaisikaan.

Kehon kieleen myös kuuluu kosketus. Opettaja voi esimerkiksi ilmaista hyväksynnän taputtamalla oppilaan olkapäälle. Kosketuksen avulla välittyy muun muassa pitämisen, ymmärtämisen ja turvallisuuden viestit. (Kauppila 2006, 34.) Nonverbaalisessa vuorovaikutuksessa tulkitaan kehon kieleen liittyen myös kasvojen ilmeitä ja niistä luettavia tunteita, esimerkiksi pelkoa, vihaa, iloa, onnellisuutta ja surua, joita pidetään helposti luettavina. Kun toisen ihmisen tuntee hyvin, osaa hänen ilmeitään tulkita paremmin kuin tuntemattoman. Vuorovaikutuksessa siis oppii tunnistamaan toisen ihmisen tavan elehtiä ja ilmehtiä ja näin pystyy paremmin ymmärtämään ja tulkitsemaan toisen sanatonta viestintää (Kauppila 2006, 35; Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 5). Kasvojen

ilmeistä silmät ja katse kertovat monista asioista kuten ihmisen tunteista, mielialoista ja päämääristä (Kauppila 2006, 35). Kasvojen ilmeet voivat muokata sanottua niin, että sen merkitys kehittyy erilaiseksi kuin se olisi ilman ilmettä. Ilmeillä voidaan puhuessa myös muokata tarina tai uutista ja antaa vinkkejä siitä, miten se tulisi vastaanottaa. (Ruusunen 2007.) Aito vuorovaikutussuhde kahden ihmisen välillä on todennäköinen silloin, kun heillä on mahdollisuus katsoa toisia silmiin (Pease 1985, 120). Tämän olen kokenut tärkeäksi, jotta oppilaan kanssa muodostuisi parempi yhteys. Kesällä uimakouluissa otan aina lapsille puhuttaessa aurinkolasit pois silmiltä ja pyydän heitä katsomaan minua, sillä koen heidän kuuntelevan minua paremmin silloin, kun meillä on katsekontakti.

### 2.3 Liikunnanopettajan vuorovaikutustaidot

Sosioemotionaaliset taidot ovat erityisen tärkeitä liikuntatunnilla. Hyvä sosiaalinen ja emotionaalinen käyttäytyminen auttaa luomaan tukevaa oppimisympäristöä, myönteisiä kokemuksia ja nautintoa, mitkä ovat tärkeitä tavoitteita ja keinoja koululiikunnassa. (Lintunen & Kuusela 2007.) Koulun liikuntatunnit ovat toiminnallisia ja niihin liittyy paljon erilaisia vuorovaikutustilanteita. Näissä tilanteissa tarvitaan vuorovaikutustaitoja, sekä opettajan että oppilaiden hyvät taidot edistävät myönteistä oppimisilmapiiriä ja viihtymistä tunneilla. (Lintunen ym. 2005.) Oppilailla, joilla on myönteisiä kokemuksia ja jotka ovat nauttineet koululiikunnasta, on hyvä perusta elinikäiseen liikunnan harrastamiseen ja kuntoiluun (Lintunen & Kuusela 2007).

Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimus käsittelee sosioemotionaalisten taitojen käyttöä liikunnan opetusharjoittelussa. Tutkimustulosten mukaan opiskelijat kohtasivat opetusharjoittelussa vuorovaikutustilanteita, jotka pääasiassa käsittelivät oppilaiden kanssa toimimista. Opiskelijat kokivat haasteellisina oppilaiden yliaktiivisuuden, passiivisuuden ja oppilaaseen henkilökohtaisesti liittyvät tekijät, jotka vaikuttivat tuntityöskentelyyn. Puolella opiskelijoista kielteinen kokemus muuttui kuitenkin myönteiseksi käytettäessä sosioemotionaalisia taitoja. Tutkimuksessa suurin osa opiskelijoista käytti sosioemotionaalisia taitoja tunneilla. Kuuntelun taitoja käytettiin eniten. Oppilaan kuunteleminen helpotti oppilaan oloa koettelemuksissa ja loi ymmärrystä ja sopua, mikä mahdollisti oppilaan

osallistumisen liikuntatunnilla. Myös opettajan puuttuminen häiritsevään käytökseen minäviestillä sai aikaan myönteisen muutoksen oppilaan käyttäytymisessä. Sosioemotionaalisten taitojen avulla näyttäisi tutkimuksen mukaan olevan mahdollista luoda oppimisilmapiiriä, joka tukee sekä oppilasta että opettajaa. Taidot kohdistuvat myös ristiriitojen ratkaisemiseen rakentavasti. Sosioemotionaalisten taitojen opiskelu osoittautui auttavan opiskelijoita tiedostamaan vuorovaikutustilanteita ja antavan valmiuksia niiden kohtaamiseen. (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Myös Kuusela (2005) totesi tutkimuksessaan, että liikunnanopettajan sosioemotionaalisten taitojen käyttö, eritoten eläytyvä kuuntelu, tuki oppilaiden osallistumista tuntiin ja auttoi heitä ratkaisemaan omia ongelmiaan.

### 2.3.1 Eläytyvä kuuntelu

Kuusela (2005, 44) toteaa, että eläytyvää kuuntelua pidetään tärkeimpänä vuorovaikutustaitona. Eläytyvällä kuuntelemisella tarkoitetaan muun muassa myös empaattista ja kunnioittavaa kuuntelua (Weare 2000, 92) ja aktiivista kuuntelua (Gordon 2006). Gordonin (2006) mukaan aktiivinen kuuntelu perustuu siihen, että kuuntelija palauttaa puhujalle asian tai tunteen, minkä on kuullut ja tarkistaa, ymmärsikö viestin oikein. Tämä tapa vaatii kuuntelijalta enemmän vuorovaikutusta ja todisteita siitä, että kuuntelija ei ainoastaan kuuntele, vaan myös ymmärtää. (Gordon 2006, 94–98.) Kuultua voidaan selventää kysymällä puhujalta lisäkysymyksiä. Kehonkielen ollessa kommunikoinnissa tärkeää, on eläytyvästi kuunneltaessa kiinnitettävä huomiota puheen lisäksi puhujan sanattomiin viesteihin, kuten ilmaisutapaan, eleisiin, käyttäytymiseen ja katsekontaktiin. Näiden avulla saadaan puhujan olotilasta enemmän tietoa kuin mitä hän pystyy tai haluaa kertoa sanoin. (Lintunen ym. 2005.) Eläytyvä kuuntelu auttaa oppilasta käsittelemään tunteitaan ja purkamaan niitä ja auttaa oppilasta keskittymään todelliseen ongelmaan. Se myös helpottaa ongelmanratkaisua ja antaa oppilaille vastuun omien ongelmiansa ratkaisuun ja lisää näin hänen itsetuntemustaan. Eläytyvä kuuntelu luo lisäksi läheisemmän suhteen oppilaan ja opettajan välille ja se saa oppilaita paremmin kuuntelemaan opettajaa. (Gordon 2006, 112–113.)

Eläytyvää kuuntelua käytetään tilanteissa, joissa puhujan tunteet kuohuvat. Eläytyvän kuuntelun käyttäminen muuttaa opettajan roolia ”ratkaisukoneesta” toisen huolen kuulijaksi ja näin ollen ratkaisun löytämisen tutkijaksi. Se myös muuttaa opettajan roolia kontrolloijasta huolehtijaksi, ”tsempparista” toisen tunteen hyväksyjäksi sekä puolustautujasta vastustuksen vastaanottajaksi. (Kuusela 2005, 140; Kuusela 2008.) Kuuselan (2005) tutkimuksessa ilmenee, että eläytyvän kuuntelun käytön seurauksena oppilaat osasivat usein ratkaista omia ongelmiaan kuten esimerkiksi sen, pystyvätkö he osallistumaan tuntiin vai eivät. Oppilaat myös avautuivat kertomaan henkilökohtaisista asioistaan, ideoistaan ja ehdotuksistaan. Tutkimus osoitti vielä heidän saavan lisäenergiaa tilanteisiin, joissa he kokivat taitonsa tai voimansa loppuvan ja joissa yleensä annetaan periksi. Eläytyvän kuuntelun avulla opettajalla oli mahdollista kohdata oppilaat tavalla, joka tuki heidän autonomiaansa ja osoitti heille välittämistä. Eläytyvä kuuntelu antoi opettajalle tilaisuuden kohdata oppilaan todellisuuden, joka on konstruktivisen oppimiskäsityksen mukaan ensiarvoista tehokkaassa oppimisessa. Eläytyvän kuuntelun käyttö myös tasapainotti ihmissuhteita ja lisäsi sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia. (Kuusela 2005, 140; Kuusela 2008.) Vaikka Klemolan & Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimuksesta kävi ilmi, että monen opiskelijan mielestä toisen tunteen ääneen sanominen kuulosti kömpelöltä, he silti käyttivät eläytyvää kuuntelua. Opiskelijat korostivat, että eläytyvän kuuntelun suunniteltu ja aktiivinen harjoittelu oli tärkeää erityisesti opettaja-oppilas -suhteen kannalta.

### 2.3.2 Itsensä ilmaisu; ongelmaan tarttuva minäviesti

Ajatusten ja tunteiden selkeä ilmaiseminen on tärkeää, sillä se auttaa toisia ymmärtämään puhujaa. Tunteiden ilmaiseminen sanoin selventää ja elävöittää vuorovaikutusta ja estää toisia tekemästä puhujasta vääriä johtopäätöksiä. Tärkeää on myös puhua vain omasta puolestaan ja tuoda selkeästi julki oma tahtonsa. (Lintunen ym. 2005.) Minäviestit luonnehtivat puhujaa itseään, hänen tunteitaan, ajatuksiaan ja sitä, mitä hän pitää tärkeänä. Niihin ei sisälly arviointeja, tuomiota tai tulkintoja toisista. Useimmissa tapauksissa minäviestien lähettäminen herättää toisissa arvostusta, hyväksyntää ja yhteistyöhalukkuutta. Minäviestejä voidaan kuvata vastuuviesteinä, koska minäviestin lähettävä opettaja kuuntelee itseään ja

ottaa vastuun kertoa tästä avoimesti oppilaille. Ne myös jättävät vastuun oppilaan käyttäytymisestä hänelle itselleen. Minäviestit kuuluvat toimivaan vuorovaikutukseen ja niiden voi olettaa saavan aikaan halua muutokseen, ne sisältävät mahdollisimman vähän oppilaan negatiivista arviointia eivätkä ne vahingoita opettaja-oppilas -suhdetta. (Gordon 2006, 183–186; Adams 1999, 54.) Minäviestit voidaan jakaa selittäviin, kantaaottaviin, ennakoiviin ja ongelmiin tarttuviin (Adams 1999, 55). Tässä keskityn koululiikunnan ongelmatilanteiden kannalta olennaiseen minäviestiin eli ongelmaan tarttuvaan minäviestiin.

Ongelmaan tarttuva minäviesti on rakentava tapa ilmaista kielteisiä tunteita. Toimiva ongelmaan tarttuminen ottaa huomioon sekä omat että toisen oikeudet ja tarpeet. Kun oppilaan käytös aiheuttaa opettajalle ongelman, käytetään ongelmaan tarttuvaa minäviestiä. Tämä sisältää kolme osaa; toisen käyttäytymisestä syntyvä oma tunne, kuvaus toisen käyttäytymisestä sekä käytöksen vaikutukset. (Adams 1999, 113–116.) Ongelmaan tarttuva minäviesti on oivallinen työkalu opettajalle. Se soveltuu tilanteisiin, jotka opettaja kokee ongelmallisiksi mutta oppilaat ehkä eivät; Opettaja kuvaa ensin ongelmallisen tilanteen, joka on luokassa vallitseva kova meteli. Opettaja selittää, että tilanne vaikuttaa häneen niin, ettei hänen äänensä kuulu. Lopuksi hän kertoo mitä tunteita tilanne aiheutti hänelle kertomalla olevansa turhautunut. (Lintunen ym. 2005.)

Opettajan käytettäessä ongelmaan tarttuvia minäviestejä oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen ja itsensä puolusteleminen vähenevät. Tunnilta lähdetään sovussa ja oppilaat näyttävät olevan hieman hämillään ja nolona. Oppilaan kuullessa, mitä vaikutuksia hänen käyttäytymisellään on ollut, hän potee usein syyllisyyttä. Syyllisyys herättää yleensä empatian, jonka myötä oppilaalle tulee ymmärrys siitä, mitä on toiselle aiheuttanut, ja tahto korjata tilanne. Useimmiten kun opettajan on käyttänyt ongelmaan tarttuvaa minäviestiä, oppilaat ovat yhteistyöhalukkaita ja muuttavat toimintaansa rakentavammaksi. Opettaja ei anna oppilaille tällöin ohjeita, vaan oppilaat muuttavat käytöstään omatoimisesti positiivisempaan suuntaan. (Lintunen ym. 2005.)

Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimuksessa kävi ilmi, että siitä oli apua, kun opetusharjoituksessa opiskelija ilmaisi omia tunteita minäviesteillä eikä



syttelyt oppilaita puuttuessaan oppilaiden tuntia häiritsevään toimintaan. Minäviestien käyttö koettiin myös apukeinoksi rauhoittaa itseään tunteilanteessa. Ongelmaan tarttuvan minäviestin lähettäminen aikaansai muutoksen oppilaiden ei-hyväksyttävässä käytöksessä. Kuuselan (2005) tutkimuksessa tuli esiin, että selittävien, kanta-aottavien ja ennakoivien minäviestien käyttö auttoi opettajaa avautumaan ja oppilaat saivat nähdä opettajan ihmisenä. Minäviestien käyttö teki oppilaista enemmän yhteistyöhaluisia ja heidän kanssa ei tarvinnut väitellä. Minäviestin käyttäminen ongelmatilanteissa muutti oppilaitten käyttäytymistä rakentavammaksi ja johti siihen, etteivät oppilaat olleet hyökkäviä. Minäviestejä käyttämällä on mahdollista ilmaista aitoja tunteita rakentavasti sekä vapauttaa opettajan energiaa ja luultavasti ehkäistä loppuun palamista. (Kuusela 2005, 141.)

### 2.3.3 Arvoristiriitojen käsittely

Arvoristiriidassa keskenään olevat ihmiset katsovat maailmaa eri tavoin. Tavoitteena on ratkaista näitä ristiriitoja ilman vallankäyttöä. Opettajan ja oppilaan välisiä arvoristiriitoja voivat olla esimerkiksi kysymykset tupakanpoltosta tai sosiaalisista käytöstavoista. (Lintunen ym. 2005.) Arvoristiriidoissa ei luovuta omista arvoista eikä sopeuduta toisten arvoihin vastoin omaa tahtoa. Arvoristiriitoja voi käsitellä muun muassa opettelemalla elämään erojen kanssa, muuttamalla omia arvoja, vaikuttamalla toisen arvoihin ja muuttamalla opettaja-oppilas suhdetta. (Adams 1999, 202.)

Kun oppilaan kanssa joutuu vastakkain hänen käytöksensä takia, oppilaalla saattaa olla hyvinkin vähän ymmärrystä siitä, mistä opettaja puhuu. Opettajan ei tulisi käyttää valtaansa ja pakottaa oppilaita käyttäytymään arvojen mukaisesti. Opettaja voi antaa neuvoja kun on havainnut oppilaan olevan valmis vastaanottamaan apua. Neuvoja antaessa opettajan tulee olla riittävästi valmistautunut ja perehtynyt siihen, mistä hän puhuu. Opettaja voi muun muassa lukea kirjallisuutta, hakea tietoa Internetistä ja tutustua asian molemmiin puoliin ja näin laajentaa näkemystään. Opettajan tulee antaa neuvonsa ainoastaan kerran, sillä mikään ei karkota ja saa oppilaita ärsyyntymään nopeammin kuin haukut ja saarnat. Viimeiseksi opettajan tulisi neuvonantajana jättää vastuun oppilaalle, koska opettajan toimiessa

neuvonantajana, oppilas on se, jolla on ongelma. Opettaja voi myös toimia mallina ja näyttää mitä itse arvostaa. Jos hän esimerkiksi arvostaa rehellisyyttä, hänen tulisi olla oppilaille rehellinen. (Gordon 2006, 356–373; Gordon 1979, 198.)

### 3 OPETTAJA JA OPPILAS VUOROVAIKUTUKSESSA

Opettajilta odotetaan valmiuksia yhteistoimintaan useiden eri tahojen kanssa (Rausku-Puttonen & Rönkä 2004, 176). Opettajat ovat koko ajan vuorovaikutuksessa oppilaidensa ja muiden yhteistyötahojen kanssa. Vuorovaikutus oppilaiden kanssa on keskeistä. Opettajat tekevät yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa, jotka ovat tärkeä vuorovaikutustaho. Keskustelut vanhempien kanssa ovat auttaneet opettajia ymmärtämään oppilaitaan paremmin. Yhteistyö vanhempien kanssa onkin lisääntynyt sen myötä kun oppilaiden erilaiset ongelmakäyttäytymiset ovat yleistyneet. Muita yhteistyötahoja ovat muun muassa perheneuvolat, sosiaalityöntekijät ja aluepsykologit. (Kiviniemi 2000, 75, 77.)

Virta ja Lintunen (2009) toteavat, että opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen kaivataan parannusta. Opettajat kokevat, että oppilaiden rauhattomuus ja häiriökäyttäytyminen ovat lisääntyneet ja henkilökohtaiset ongelmat syventyneet. Opettajat kokevat myös, että opetuksen ja kasvatuksen toteuttaminen on tullut työläämmäksi. Opettajat tarvitsevat taitoja ongelmatilanteiden käsittelyyn ja kriisien kohtaamiseen. (Kiviniemi 2000, 126–135.)

Opettajien ja oppilaiden välisiä ristiriitoja aiheuttaa usein käyttäytymissääntöjen puuttuminen, vaikeasti esitetyt säännöt tai säännöt, jotka opettaja on ilman oppilaitaan laatinut (Gordon 1979, 186–187). Ongelmatilanteen esiintyessä opettajan on tärkeä ymmärtää syy tilanteeseen. Opettaja ei saa olla uhkaava mutta hänen tulee näyttää huolestuneisuutensa oppilaan käyttäytymisestä. Opettajan on selkeästi ilmaistava, mikä oppilaan käyttäytymisessä on epäsopivaa ja minkä vuoksi. Lisäksi on tärkeää, että opettaja selvittää, miksi oppilas käyttäytyy huonosti. (Lavay ym. 1997, 66–67.) Nummisen ja Laakson (2007, 106) mielestä opettaja löytää helpommin syyn oppilaan huonolle käyttäytymiselle, mikäli opettaja tuntee oppilaansa hyvin. Digiulion (2001, 81) mielestä oppilaiden säännöllinen kannustaminen myös ehkäisee ongelmatilanteiden syntymistä. Lisäksi opettajan kannattaa ottaa oppilaat mukaan liikuntatuntien suunnitteluun, jotta opettaja oppii

katsomaan asioita myös oppilaidensa näkökulmasta (Numminen & Laakso 2007, 104). Välijärven (2000, 102) mukaan opettajankoulutuksessa on keskityttävä opiskelijoiden yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittämiseen.

### 3.1 Opettajan muuttuva työ

Yhteiskunnan muuttuessa koulu muuttuu. Koulun muuttuessa tulee opettajuudenkin muuttua (Luukkainen 2005, 11). Opettajuuden muuttuessa opettajan osaamisalue kasvaa entisestään ja opettajan asiantuntemuksen tieteellinen perusta tulee yhä monimuotoisemmaksi (Sallila & Malinen 2002, 8). Muutokset, jotka ovat tapahtuneet viime vuosien aikana, johtavat siihen, että opettajan ja koulun sekä koko sivistyssektorin tulisi miettiä rooliaan sivistyneen yhteiskunnan kehittämisessä. Muutoksiin ovat vaikuttaneet muun muassa oppimisympäristöjen laajeneminen, koulutustarpeiden korostuminen, tietotekniikan kehittyminen, median vaikutuksen kasvu, väkivallan voimistuminen sekä maantieteellisten alueitten eriarvoistuminen. Muutokseen liittyviä tärkeitä syitä ovat opetuksen uudet struktuurit ja järjestämistavat, kuten yhtenäiskoulujen muodostaminen, yhteisöllisyyden ja tiimityön painottaminen sekä talouden vaikutus koulutukseen. (Luukkainen 2005, 11–12.)

Opettajien työhön on viime aikoina aikaisempaa enemmän kohdistunut vaatimuksia liittyen yhteistyöhön sekä molemminpuoliseen arvostukseen (Johnson 2007, 49). Vuorovaikutusosaaminen on yksi viime aikoina eniten keskustelua herättäneistä seikoista, joka nousee opettajan työn muutoshaasteissa ylitse muiden (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 175). Koulu on myös toiminut yhteiskunnan uudistamisen välittäjänä ympäristönsuojeluun, kansainvälistymiseen, yrittäjyyteen ja tietotekniikkaan liittyen (Launonen & Pulkinen 2004, 24–25). Luukkainen (2005) on kuvannut opettajuuden kehittymistä seuraavanlaisesti: ”hyvä opettaja” oli 1960-luvulla sosiaalistaja/kansankynttilä, 1970-luvulla hyvän opetustaidon omaaja, 1980-luvulla asiantuntija, 1990-luvulla refleктоiva tutkija, 2000-luvulla yhteiskunnallinen vaikuttaja/kasvattaja sekä vielä vuoteen 2010 mennessä eettisesti näkemyksellinen ja aktiivinen yhteiskunnan kehittäjä. (Luukkainen 2005, 194.)

### 3.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Opettajan tärkein työkalu on toimiva suhde oppilaaseen. Suhteen tulee olla pysyvä, luottava ja hyväksyvä. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 183.) Tunnetason syvyys opettajan ja oppilaiden välillä kertoo heidän keskinäisen suhteen laadusta.

Oppimisilmapiirin ollessa psykologisesti turvallinen, oppiminen edistyy.

Oppimisilmapiiriin tärkein vaikuttava asia on opettajan vahva, tasapainoa ja lämpöä ilmaiseva persoonallisuus. (Talib, Löfström & Meri 2004, 130–131.)

Oppimisympäristössä tapahtuvien muutoksien myötä syntyy haasteita opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteeseen. Opettajan tehtävänä on luoda oppilaille ja oppimiselle turvallinen ilmapiiri, jossa opitaan kommunikoimaan konstruktivisesti, kohtaamaan erilaisuuksia ja selvittämään ristiriitoja. (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 180.) Opettajan tehtävänä on aina ollut auttaa oppilaitaan oppimaan. Heidän välisessä vuorovaikutussuhteessa opettaja opastaa oppilasta. (Jyrhämä 2002, 73.)

Opettaminen käsitetään persoonallisena ja tasapainoisena vuorovaikutussuhteena, jossa oppilas kehittyy tehokkaasti oppivana yksilönä. Opettajan työn tarkoituksena on tukea oppilasta pärjäämään ja edesauttaa hänen oppimistaan. (Luukkainen 2005, 22.)

Opettajan tulee Hellisonin (2003) mukaan huomata ja kunnioittaa jokaisen oppilaan ainutlaatuisuutta. On tärkeää, että opettaja kohtelee kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti ilman arvostelua. Hyvän opettaja-oppilas suhteen luomisessa kuuntelemisen taito on arvokas. Mikäli opettaja kuuntelee oppilaitaan, oppilaille jää tunne, että opettaja välittää sekä oppilaiden asiat kiinnostavat opettajaa. Hyvä opettaja-oppilas -suhde vaatii opettajalta myös aitoutta ihmisenä. Opettajan ei pidä yrittää olla nuorten kaltainen, vaan aito aikuinen, joka tekee myös virheitä. Opettajan on osattava tarvittaessa myöntää virheensä ja lopuksi nauraa koko asialle. Tällä tavalla hän viestittää oppilailleen, että kukaan ei ole täydellinen eikä kenenkään tarvitse ollakaan. (Hellison 2003, 101–102.)

Kun opettaja ja oppilas tuntevat toisensa, he pystyvät rakentamaan luottamusta, joka auttaa selviytymään vaikeista tilanteista. Eri vuorovaikutustilanteissa tärkeitä ovat siis oppilaantuntemus mutta myös opettajan itsetuntemus. Opettajien itsetuntemus

kuuluu opettajan ammattimaiseen asennoitumiseen omaan työhönsä ja auttaa opettajaa tarvittaessa suhtautumaan kontrolloidusti eteen tuleviin erilaisiin ihmissuhdetilanteisiin. (Kiviniemi 2000, 76.) Itsensä ja ryhmän kunnioittaminen samoin kuin oman ja toisten tekemisten arvostaminen on olennainen perusta hyvälle vuorovaikutukselle (Ojala & Uutela 1993, 5). Opettajat tarvitsevat kehittyneitä vuorovaikutustaitoja muun muassa pystyäkseen huomioimaan oppilaiden yksilölliset tarpeet. Liikunnanopettajan tulee osata kohdata erilaiset oppilaat hyväksyvästi ja arvostavasti. (Lintunen 2007.)

Suomessa on Solantauksen (2002) mukaan saatettu aliarvioida opettaja-oppilassuhdetta ja sen merkitystä oppilaalle. Koululaitoksen uudistumisen myötä koululuokat ovat hajonneet jatkuvasti muuttuviin osiin. Opettajat eivät aina ehdi oppia tuntemaan kaikkia oppilaitaan ja luokan yhteenkuuluvuus kärsii. Oppilaat tarvitsevat oman yhteisönsä, jota tulisi rakentaa opettajan johdolla. Koulussa opettajilla tulisi olla mahdollisuus ohjata oppilaita koulunkäynnissä sekä tunne-elämään ja käyttäytymiseen liittyvissä asioissa. (Solantaus 2002, 201–202.) Oppilaat oppivat kun vuorovaikutussuhde on hyvä. Jos hyvää vuorovaikutussuhdetta ei ole luotu, eivät erinomaisetkaan opetustekniikat tehoa oppilaan oppimiseen. Suhteen laatuun vaikuttavat muun muassa ne tavat, joilla opettaja puhuu oppilaalle ja miten hän oppilasta kuuntelee. Se miten opettaja vaikuttaa oppilaaseen puhumalla, riippuu opettajan käyttämän puheen sisällöstä ja puhetavasta. Opettaja kuuntelee oppilaitaan joka päivä. Vaikka opettaja voi olla hyvä kuuntelija, se ei aina tarkoita, että hän kuulee sitä mitä oppilas yrittää viestiä. (Gordon 2006.)

Tutkija Reiterä-Paajasen (2000) kirjoittamassa Helsingin kaupungin opetusviraston Lähivastuu-projektin loppuraportissa käy keskeisenä asiana ilmi, että opettajan vastuu luokan vuorovaikutussuhteista on tärkeä tekijä syrjäytymistä ehkäisemiseksi. Reiterä-Paajanen toteaa, että oppilaan yksilöllinen huomioiminen ja vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä pitäisi toimia perusopetusryhmässä. Myös Veijola (2003) toteaa, että opettajan vastuu luokan vuorovaikutussuhteista ja ryhmään kuulumisen tuesta ehkäisee syrjäytymistä. Arposen (2007) tutkimuksessa kävi ilmi, että yli puolessa (56 %) kyselyyn osallistuneista lapsiryhmistä olivat sitä mieltä, että opettajilla ei ole riittävästi aikaa kuunnella oppilaita koulussa. Lasten ja nuorten mielestä tämä johtuu opettajien kiireestä ja liian suurista opetusryhmistä.

Koulumaailmassa opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutussuhteella on merkittävä arvo. Opettajat ovat oppilaan kodin ulkopuolisia auktoriteetteja, joista oppilaat ottavat esimerkkejä ja omaksuvat vuorovaikutustaitoja. (Arikoski 1999, 171.) Jos opettaja pystyy luomaan oppilaisiinsa suhteen, jossa molemmat osapuolet kunnioittavat toisiansa, opettaja voi saada oppiaineesta mielenkiintoisen ja jännittävän (Gordon 1979, 11). Koulutasolla tämä todennäköisesti näkyisi yhteisöllisyyden ja kouluhyvinvoinnin lisääntymisenä.

#### 4 VUOROVAIKUTUKSEN EDISTÄMINEN JA MYÖNTEISEN ILMAPIIRIN KEHITTÄMINEN KOULULIIKUNNASSA

Opettajan työn muutoshasteena on viime aikoina korostettu hänen asiantuntemusta vuorovaikutuksesta (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007). Koulussa oppimisen ja hyvinvoinnin parantamiseksi tarvitsisi kiinnittää enemmän huomiota vuorovaikutuksen toimimiseen liikunnassa. Oppimisympäristöjä ja opetusmenetelmiä tulisi kehittää niin, että ne innostavat oppilaita. Oppilaiden kiinnostuksen kohteita pitäisi ottaa entistä enemmän huomioon sekä heitä tulisi kuunnella kunnolla ja otettava mukaan toiminnan suunnitteluun. (Lintunen & Kuusela 2009.) Myös motivaatioilmasto koululiikunnassa on merkittävää, sillä se vaikuttaa oppilaiden viihtymiseen ja liikkumiseen liikuntatunneilla (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007).

Ei ole itsestään selvää, että ryhmä aina toimii halutulla tavalla. Opettaja voi kiinnittää huomiota ryhmässä toistuviin seikkoihin kuten kiusaamiseen, huonoon ilmapiiriin ja poissaoloihin ja niihin liittyviin negatiiviseen suorittamiseen. Opettaminen saattaa tuntua epämiellyttävältä ja oppilaat vaikeilta. Syy tähän ei välttämättä ole opetuksessa, vaan ryhmän sisäisessä dynamiikassa, mihin auttaa ongelmien tunnistaminen ja niiden selvittäminen. Opettaja voi ottaa käyttöön toimintaan vaikuttavia menetelmiä, jotka edesauttavat suorittamista ja viihtyvyyttä ryhmässä ja kehittää näin luokkaa yhdessä oppilaitten kanssa. (Lintunen & Rovio 2009.) Myös kyky observoida ryhmän vuorovaikutusta on tärkeä ryhmän ja etenkin opettajan taito. Observointi ei sellaisenaan selitä kaikkea ryhmässä tapahtuvaa, vaan toimii ensimmäisenä askeleena tilanteen ymmärtämiseen ja siinä toimimiseen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 123.)

Kiusaamisen huomaaminen ja siihen puuttuminen on suuri haaste kouluissa. Kiusaamisella on vakavia seurauksia oppilaille ja heidän vanhemmilleen sekä opettajille ja kouluyhteisölle. (Cantell 2010, 127.) Koulukiusatuksi joutuminen on lisääntynyt hieman 2000-luvulla, erityisesti Länsi-Suomessa (Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007, 2008). Hamaruksen ja Kaikkosen (2007) tutkimuksessa käy ilmi, että koulussa vallan, aseman tai suosion tavoittelu toimii usein kiusaamisen vaikuttimena. Jotta opettaja voisi ymmärtää kiusaamista, hänen



on tarkasteltava sitä kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä, jossa vuorovaikutus on tärkeitä. Opettajan ei tule tarkastella kiusaamista pitkään jatkuvana prosessina, vaan yrittää kiinnittää huomiota kiusaamiseen pieninä vuorovaikutushetkinä. Nämä vuorovaikutushetket liittyvät kiusatun kokemusmaailmassa osaksi vuosiakin kestävästä kiusaamisesta. Opettajalle näiden hetkellisten tilanteiden ymmärtäminen voi olla keino kiusaamisen näkemiselle ja siihen puuttumiselle. (Hamarus & Kaikkonen 2007.) Kiusaamisen ennalta ehkäiseminen on osa opettajan normaalin arjen työtä ja se on suunnitelmallista ja yhteisöllistä. Oppilaille on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, joka on myös perusedellytys oppimiselle. (Hamarus 2009.)

#### 4.1 Ryhmäilmiöitä liikunnassa

Ryhmä määritellään Johnsonin ja Johnsonin mukaan (1991) kahtena tai useampana yksilönä, jotka ovat molemminpuolisessa vuorovaikutuksessa, ovat itsenäisiä ja kuuluvat ryhmään sekä itsensä että muiden määrittelemänä. Yksilöt jakavat myös sääntöjä koskien yhteisiä mielenkiinnon kohteita ja osallistuvat yhtenäisiin linjauksiin, vaikuttavat toisiinsa, pitävät ryhmää antoisana ja tavoittavat yhteisiä päämääriä (Johnson & Johnson 1991, 14). Ryhmässä oleminen ja toimiminen ovat tärkeitä yksilön kannalta. Toisten antaman palautteen ja ryhmän tarjoamien virikkeiden avulla ihminen pystyy ryhmässä löytämään yksilöllisyytensä sekä lisäämään itsetuntemustaan (Lintunen & Rovio 2009).

Liikuntaa organisoidessa on tärkeää ymmärtää ryhmäilmiöitä. Ryhmään, jossa viihdytään, tullaan aina uudestaan. Koululiikunnassa oppilaat yksilöinä ja koko luokka voivat ryhmässä kehittää taitoja ja tavoitella yhteisiä päämääriä sekä luoda hyvän ja turvallisen ilmapiirin. (Lintunen & Rovio 2009.) Liikuntaryhmään osallistuminen voi tyydyttää yksilön kompetenssia, hänen vaikuttavuutta tai muiden kanssa olemiseen liittyviä perustarpeita (Deci & Ryan 2000).

Ryhmän toimintaan vaikuttaa merkittävästi sen koko. Ryhmässä olevien oppilaiden suhteiden hyvinvoinnista olisi tärkeitä huolehtia, jotta liikuntaryhmä pystyy kehittymään ja oppimaan uusia taitoja ja tietoja. Kun ryhmän koko kasvaa, on haastavampaa huomioida kaikki. Ryhmän sisällä on vuorovaikutussuhteita, ja kun

ryhmä suurenee, myös kahdenkeskeisten vuorovaikutussuhteiden määrä suurenee. Esimerkiksi neljän hengen ryhmässä on kuusi oppilaiden välistä suhdetta kun kahdeksan ryhmässä on jo 28. (Rovio 2007.) Mietittäessä ryhmäkoon vaikutusta toimintaan on useimmiten tärkeämpää miettiä syntyvien vuorovaikutussuhteiden lukumäärää kuin oppilaitten määrää ryhmässä (Jauhiainen & Eskola 1994, 110).

#### 4.2 Ryhmätyöskentelyn kehittäminen

Liikuntatunneilla esiintyvät suorituspaineeet voivat johtaa oppilaitten väliseen kinasteluun, jolloin koko ryhmän toiminta saattaa kärsiä. Ristiriitojen ja murheiden tuloksena oppilaat saattavat lopettaa puhumisen toisilleen, eivät toimi yhteistyössä tai tekevät sitä ainoastaan tietyn ehdoin. (Rovio 2007.) Ryhmä toimii, kun oppilaat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja ryhmä on tehokas ainoastaan silloin, jos oppilaat ovat tehokkaita yhteistyössä (Johnson & Johnson 1991, 16). Jotta ryhmä etenisi tehtävässään ja saavuttaisi päämääränsä, on oppilaitten keskinäinen luottamus ratkaisevaa (Salmi ym. 2009). Hyvin toimivaa ryhmää kuvaa oppilaitten kyky yhteistyöhön. He osaavat suunnitella, toteuttaa ja arvioida toimintaansa johdonmukaisesti opettajan avulla. Ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta huomaa, kun oppilaat hyväksyvät toisensa ja tulevat toimeen toistensa kanssa. Hyvin toimivassa ryhmässä työskennellään demokraattisesti ja kaikilla on mahdollisuus osallistua toimintaan taitojensa mukaan. Ryhmässä tunnetaan myös solidaarisuutta ja kaikki oppilaat ovat yhteisesti tietoisia rajoistaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 102.)

Jokainen ryhmä tarvitsee ohjausta saavuttaakseen päämääränsä ja toimintansa tarkoituksen, josta opettajan tulee olla tietoinen (Jauhiainen & Eskola 1994, 136). Ryhmän ohjauksessa korostuu myös huomion suuntaaminen ryhmän ilmapiiriin, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Ohjaamisessa tarvitaan tilannetajua ja kykyä havainnoida ryhmässä tapahtuvia asioita. Opettajan pitäisi kuunnella oppilaitaan ja yrittää ymmärtää ryhmässä tapahtuvia asioita. Opettaja toimii auttajana kokemusten ja tunteiden jakamisessa sekä auttaa selvittämään ryhmässä ilmeneviä jännitteitä. Opettajan olisi hyvä myös taata oppilaille turvallinen olo ryhmässä. (Rovio ym. 2009.) Koululiikunnan ryhmäohjauksessa myönteinen opettaja-

oppilassuhde tukee oppilaitten kasvua ja lisää myös opettajien omaa jaksamista ja hyvinvointia työssään. Liikunnanopettajien sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen lisää mahdollisuuksia vaikuttaa oppilaiden elinikäisen liikintaharrastuksen syntymiseen ja sitä kautta terveyden lisääntymiseen. (Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio 2004.)

#### 4.3 Liikuntaryhmän myönteinen ilmapiiri

Liikuntatuntien ilmapiiriä on mahdollista parantaa kehittämällä opettajien vuorovaikutustaitoja erilaisten tilanteiden kohtaamiseen sekä ymmärtämystä ryhmän kehittämisestä (Lintunen & Kuusela 2009). Toimivan ryhmän vuorovaikutukseen kuuluu suoda kaikille työrauha ja ratkoa ristiriitoja. Ryhmän ollessa hyvä, opettaja ja oppilaat luovat toimivan ilmapiirin, missä leikki ja hauskanpito on sallittua. Myönteinen ilmapiiri luo pohjan korkeatasoiselle suoriutumiselle ja oppimiselle. (Lintunen & Kuusela 2009.) Jos liikuntatunnilla vallitsee kaaos, oppiminen ei onnistu. Liikunnanopettajan taito asettaa rajoja ja luoda kannustava, selkeä ja luotettava toimintaympäristö, edistää hyvän oppimisilmapiirin alkuun saamista. (Heikinaro-Johansson ym. 1999.) Kaaos voi saada alkunsa opettajan ja oppilaiden välisistä ristiriidoista, esimerkiksi tupakanpoltosta, liikuntatunnilla pukeutumisesta ja yleensä käytöstavoista (Lintunen & Kuusela 2009).

Oppilaitten oppimista pystytään auttamaan luomalla ympäristö, joka lisää tunneperäistä hyvinvointia, vähentää stressintekijöitä sekä vahvistaa turvallisuudenkokemuksia oppimisessa (Weare 2004, 93). Tähän liittyy koululiikunnassa usein tapahtuva tilanne, nimittäin joukkueiden tai ryhmien muodostaminen. Monella on tästä valintatilanteesta huonoja kokemuksia. Jatkuvasti viimeisenä valituksi tuleminen voi aiheuttaa pahaa mieltä. Perinteistä huutojako tulisi välttää ja sen sijaan käyttää muita jako- ja valintamenetelmiä. Turvallista on se, että opettaja muodostaa joukkueet, koska hän on useimmiten parhaiten selvillä oppilaidensa motorisista taidoista ja vuorovaikutustaidoista. (Heikinaro-Johansson ym. 1999.)

Hyvän ilmapiirin ja yhteisöllisyyden luominen ja kehittäminen liikuntatunnilla vaativat opettajalta riittäviä vuorovaikutustaitoja (Lintunen & Kuusela 2009).

Huolellisesti suunniteltu liikuntatunti auttaa opettajaa luomaan ilmapiirin, joka kannustaa oppilaita oppimiseen ja myönteiseen käyttäytymiseen. Oppilaat kannattaa ottaa mukaan suunnitteluun, jotta heidän kiinnostuksensa toimintaan saataisiin ylläpidettyä. Lukuvuoden alussa, suunnittelun yhteydessä, opettajan olisi hyvä sopia yhteisistä säännöistä oppilaitten kanssa. Sääntöjen tulisi olla positiivisia, yksinkertaisia, johdonmukaisia ja niitä tulisi olla helppoa noudattaa. Hyvän ilmapiirin luomiseen vaikuttaa myös merkittävästi se, että liikunnanopettaja on itse innostunut, myönteinen ja joustava tunnin toiminnasta ja sisällöstä. Innostunut opettaja tartuttaa oppilaisiin helpommin motivoituneisuutta ja häiriökäyttäytymistä esiintyy tällöin vähemmän. Opettajan olisi hyvä myös keskustella oppilaittensa kanssa asioista, jotka eivät liity tuntiin. Tunnelma kevenee, kun opettaja puhuu oppilaiden kanssa heidän saapuessa tai lähtiessään tunnilta. (Heikinaro-Johansson ym. 1999.)

Hyvän ryhmätoiminnan ja ilmapiirin kannalta vuorovaikutuksen tulisi olla avointa. Tämä edellyttää taitoa ja halua katsoa asioita muidenkin näkökulmasta. Kaikkien ryhmäläisten on ymmärrettävä toimintaan kuuluvien asioiden ja tapahtumien merkitys pystyäkseen osallistumaan päätöksentekoon. (Himberg & Jauhiainen 1998, 121.) Päätöksenteko ohjaa ryhmän yhteistoimintaa. Jotta yhteistoiminta onnistuisi, ryhmässä pyritään aina käsittelemään asiat yhteisesti ja jokaisen odotetaan ottavan kantaa yhteisiin asioihin. Jos kommunikaatio jostain syystä estyy, oppilaitten tulisi pohtia toimintaansa tarvittaessa opettajan avulla ja antaa toiselle palautetta. Jollei asioista keskustella, klikkiytymiset pahenevat ja estävät vuorovaikutuksen toimimista ja näin ilmapiiri kärsii. (Jauhiainen & Eskola 1994, 126.)

#### 4.4 Motivaatioilmasto koululiikunnassa

Nykyisin yksi eniten käytetyistä viitekehyksistä sisäistä motivaatiota tutkivissa motivaatiotutkimuksissa on itsemääräämisteoria (Deci & Ryan 2000).

Itsemääräämisteoria on sosiaalis-kognitiivinen teoria, jossa huomioidaan sekä sosiaaliset että kognitiiviset tekijät. Sosiaalinen tekijä on liikuntatunnin motivaatioilmasto ja kognitiiviset tekijät ovat autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset. Jos liikuntatuntien ilmapiiri tukee näitä kolmea

kognitiivista perustarvetta, oppilaiden itsemääräämismotivaatio kasvaa. Syntyneen motivaation tuloksena on kognitiivisia (esim. osallistumishalukkuus), affektiivisia (esim. viihtyminen) ja käyttäytymiseen (esim. yrittäminen) liittyviä seurauksia. (Soini 2006, 22; Deci & Ryan 2000.)

Koetulla autonomialla tarkoitetaan yksilön mahdollisuutta saada itse vaikuttaa omaan toimintaansa ja säädellä sitä. Autonomian katsotaan olevan avainasemassa itsemääräämisteoriassa. Sen mukaan koetun autonomian määrä ratkaisee, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi (Deci & Ryan 1985; 2000). Autonomia on yksi oppilaan psykologisista perustarpeista, joita tämä pyrkii tyydyttämään jokapäiväisessä vuorovaikutuksessaan opettajien ja koulukavereiden kanssa (Deci & Ryan 2000). Liikuntatunneilla oppilaiden autonomiaa voidaan tukea esimerkiksi eriyttämällä opetusta ja lisäämällä valinnan mahdollisuuksia liikuntatehtävissä (Jaakkola 2002). Jos toimintaa ohjataan ulkopuolelta tai sitä kontrolloidaan, kiinnostus tehtävää kohtaan laskee, autonomisten toimintatapojen lisätessä kiinnostusta tehtäviä kohtaan erilaisissa ympäristöissä (Deci & Ryan 1985; Standage, Duda & Ntoumanis 2005).

Koettu pätevyys tarkoittaa oppilaan kokemusta omista kyvyistään. Pätevyiden kokemuksia voi saada esimerkiksi erilaisista vuorovaikutussuhteista, jotka oppilas on kokenut itselleen riittävän haasteellisiksi tai liikunnallisia taitoja vaativista harjoituksista. Ihmiset valitsevat useimmiten sellaisia haasteita, joiden saavuttaminen on mahdollista. Haasteiden saavuttaminen lisää pätevyiden tuntemuksia ja vahvistaa ihmisen omaa mielikuvaa pätevyiden sen hetkisestä tasosta. (Deci & Ryan 1985, 28.) Itsensä liikunnallisesti päteväksi kokeminen on tärkeä tekijä niin liikuntamotivaation ylläpitämisen kuin liikunnan harrastamisen jatkamisenkin kannalta. Pätevyiden- ja oppimiskokemukset ovat erityisen tärkeitä kouluiässä. Ihminen, joka kokee oppivansa ja osaavansa, harrastaa todennäköisesti oppimaansa asiaa myöhemminkin. Liikunnanopettajan onkin tärkeää kannustaa oppilaita yrittämään ja harjoittelemaan eri liikuntamuotoja. Lapsille ja nuorille liikuntataitojen oppiminen, pätevyidenkokemukset ja viihtyminen koululiikunnassa luo pohjaa myöhempään liikuntamotivaatioon ja -aktiivisuuteen. (Lintunen 1999.)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on tärkeä liikuntamotivaation perustekijä. Koulun liikuntaryhmä ja sen ilmapiiri muodostavat oppilaan yhden tärkeimmistä sosiaalisista ympäristöistä. Tässä ympäristössä oppilaan on mahdollista kokea yhteenkuuluvuuden, kiintymyksen, läheisyyden ja turvallisuuden tunteita. Toisaalta on mahdollista, että liikuntatuntien sosiaalinen ympäristö voi myös estää yksilön sisäisten psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. Yhteistoiminnallisuus ja toisen henkilön asemaan asettuminen tukevat oppilaan autonomian kehitystä, ja edistävät siten sisäistä motivaatiota. (Deci & Ryan 2000.) Ulkona naapurustossa kavereiden kesken pelattava palloveli, jota pelataan päivä toisensa jälkeen väsymykseen asti, on esimerkki sosiaalisesti yhteenkuuluvan ryhmän sisäistä motivaatiota edistävästä tekijästä. Lapset nauttivat ja haluavat vapaaehtoisesti palata pelaamaan. Jos sama palloveli pelattaisiin jossain toisessa, jonkun muun valitsemassa ryhmässä, olisi innostus ja osallistumisen taso luultavasti paljon alhaisempi. (Soini 2006, 25–26.)

## 5 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on ongelmatilannetapauksien (liite 1) avulla selvittää, millaiset liikunnanopettajien vuorovaikutustaidot ovat. Lisäksi on tarkoitus selvittää opettajien koettua vuorovaikutusosaamista sekä taitoa myönteisen ilmapiirin muodostamiseksi.

Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tarkastelen seuraavien tarkennettujen tutkimustehtävien avulla:

1. Miten opettajat toimivat erilaisissa ongelmatilanteissa liikuntatunneillaan ja millaisia heidän vuorovaikutustaitonsa ovat tunneilla tekemiensä ratkaisujen perusteella?
2. Millaisena liikunnanopettajat kokevat vuorovaikutusosaamisensa?
3. Miten koululiikunnan myönteistä ilmapiiriä saataisiin lisättyä?

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 6.1 Tutkimusote ja teemahaastattelun periaatteet ja toteuttaminen menetelmänä

Tämän tutkimuksen ote on laadullinen, ja sen tutkimuskohteena ovat viisi liikunnanopettajaa ja heidän vuorovaikutusosaamisensa.

Aineistonkeruumenetelmänä on teemahaastattelu. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on aidon elämän kuvaaminen ja siinä tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on pikemminkin löytää tai kuvailla tosiasioita eikä todentaa jo olemassa olevia totuuksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161.) Keskeisiä tutkimusmetodeja laadullisessa tutkimuksessa on havainnointi, tekstianalyysi, haastattelu ja litterointi (Metsämuuronen 2005, 203). Laadullisessa tutkimuksessa suositaan metodeja, kuten esimerkiksi teemahaastattelua, joissa tutkittavien ääni ja näkökulmat pääsevät esiin (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä harkinnanvaraisen näytteen käyttö. Siinä keskitytään pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Pieneen näytteeseen keskittymisen kriteerinä pidetäänkin laatua eikä määrää. (Eskola & Suoranta 1998, 18, 61.)

Lantzin (1993, 34) mukaan haastattelu on arvokas kun halutaan tietää laadullisesta todellisuudesta ja ymmärtää sen ainutlaatuinen asiayhteys. Teemahaastattelussa haastattelun tema-aiheet ovat etukäteen määritetyt, kuitenkin ilman tarkkoja kysymysten muotoja ja järjestyksiä. Haastattelija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt tema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on jonkinlainen tukilista käsiteltävistä asioista, mutta ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Teemahaastattelussa olennaista on, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelussa edetään tiettyjen keskeisten etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. Metodologisesti teemahaastattelussa painotetaan ihmisten tulkintoja asioista, heidän asioille antamia merkityksiä sekä sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48.) Laadullisen tutkimuksen perinteisiin liittyy kysymys siitä, miten kysymyksiä



esitetään eri tutkittaville; esimerkiksi esitetäänkö kaikki suunnitellut kysymykset kaikille ja pitääkö kysymykset esittää tietyssä ja samassa järjestyksessä. Yhdenmukaisuuden vaatimuksen taso vaihtelee teemahaastattelulla toteutetusta tutkimuksesta toiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tutkimuksen teemahaastattelun haastattelurunko koostui taustatiedoista, viidestä ongelmatilanne tapauksesta ja niihin liittyvistä 15 kysymyksestä (liite 1). Haastattelurungon tapaukset, teemat ja kysymykset kokosin lähinnä kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Pro gradu -seminaarissa haastattelurungon läpikäyminen ja ensimmäinen varsinainen haastattelu muokkasivat haastattelukysymykset ja teemat lopulliseen muotoon.

#### 6.1.1 Haastateltujen liikunnanopettajien esittely

Tutkimukseni kohteeksi valitsin ohjaavan opettajani ja omien kontaktieni avulla viisi eri-ikäistä nais- ja miesliikunnanopettajaa, jotta tutkimukseen saataisiin monipuolisia näkökulmia liikunnanopettajien vuorovaikutusosaamisesta ja työkuvasta. Opettajia yhdistää liikunnanopettajan ammatin lisäksi koulujen sijainti Etelä-Suomessa. Tutkimuksen kohdejoukkona on kolme naisliikunnanopettaja sekä kaksi miesliikunnanopettajaa. Iältään opettajat ovat 38–56-vuotiaita ja opetuskokemusta heillä on 12 vuodesta lähemmäs kolmeenkymmeneen vuoteen.

Haastateltava A on 56-vuotias naisliikunnanopettaja ja liikuntatieteiden maisteri, jolla on työkokemusta noin kolmekymmentä vuotta. Hän opettaa liikunnan lisäksi terveystietoa, ergonomiaa ja ensiapua. Hänellä on ammattiopiston opetuksessaan 15–18-vuotiaita tyttöjä ja poikia, sekä myös joitain ylioppilaspohjaisia luokkia, joissa oppilaat ovat yli 18-vuotiaita.

Haastateltava B on 45-vuotias miesliikunnanopettaja, koulutukseltaan liikuntatieteiden maisteri. Hän opettaa ylä-asteella liikuntaa pojille sekä liikunnan valinnaiskursseja sekaryhmille. Opetuskokemusta hänellä on noin 13 vuotta.

Haastateltava C on 41-vuotias naisliikunnanopettaja. Koulutukseltaan hän on liikuntatieteiden maisteri ja opetuskokemusta hänelle on kertynyt 17 vuotta. Hän opettaa lukiossa liikuntaa tytöille ja terveystietoa sekaryhmille sekä myös liikunnan valinnaiskursseja sekaryhmille.

Haastateltava D on miesliikunnanopettaja. Ikää hänellä on 38 vuotta ja koulutukseltaan hän on kasvatustieteiden maisteri. Hänellä on 12 vuotta opetuskokemusta ja hän opettaa pojille liikuntaa kansanvälisessä koulussa luokilla 7–9.

Haastateltava E, 52-vuotias naisliikunnanopettaja, on liikuntatieteiden kandidaatti ja hänellä on opetuskokemusta 25 vuotta. Haastateltava E opettaa liikunta tytöille ja joillekin kansanvälisen luokan pojille sekä terveystietoa sekaryhmille. Hän opettaa pääasiassa lukiossa mutta opetusta on myös ylä-asteella.

#### 6.1.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineistonkeruu

Otin sähköpostitse yhteyttä yhteensä 11 liikunnanopettajaan, joista kuusi vastasi myönteisesti haastattelupyyntöön. Valitsin näistä opettajista viisi sen perusteella, että kaikki olivat Etelä-Suomesta. Tein haastattelut keväällä 2010 maalis-huhtikuun vaihteessa, viikoilla 12 ja 13.

Haastattelutilanteeseen valmistuin hyvin henkisesti ja kokeilin useaan otteeseen nauhurin toimivuutta. Hirsjärvi ja Hurme (2009) tarkastelevat asioita, joilla on merkitystä aineiston keräämisen laatuun. Haastattelurunko sekä tekninen välineistö kuten nauhat ja levykkeet tulisi olla kunnossa. Haastattelussa on hyvä olla mukana varapatterit, sähköjohto ja tietysti haastattelurunko. Aineiston keräämisen laadun arvioinnissa voidaan käyttää myös haastattelupäiväkirjaa, johon tehdään merkintöjä ympäristöstä, haastateltavista sekä kysymysmuodoista. Haastattelupäiväkirja voi helpottaa myöhempää tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 184.) Kirjoitin jokaisen haastattelun jälkeen haastattelupäiväkirjaa.

Haastattelut toteutin haastateltavien valitsemissa paikoissa ja nauhoitin kaikki haastattelut. Haasteltavat A, B, C ja D haastattelin heidän työpaikoillaan, rauhallisissa tiloissa. Haastateltava E:n haastattelin hänen kotonaan. Haastatteluihin kului aikaa 35–70 minuuttia. Haastattelut sujuivat rauhallisesti ja ilmapiiri oli kaikissa haastattelutilanteissa melko rentoutunut. Olin itse yllättynyt siitä, etten jännittänyt sen enempää. Ensimmäisessä haastattelussa esitin kysymyksiä hieman liian tiuhaan, ja otinkin siitä oppia ennen seuraavia haastatteluita ja pyrin antamaan haastateltaville tarpeeksi aikaa miettiä ja vastata kysymyksiin. Koen, että haastateltavat suurimmaksi osaksi juttelivat avoimesti.

Tutkimuksen tarkoituksena oli ongelmatilannetapauksien (liite 1) avulla selvittää, millaiset liikunnanopettajien vuorovaikutustaidot ovat. Lisäksi oli tarkoitus selvittää opettajien koettua vuorovaikutusosaamista sekä taitoa myönteisen ilmapiirin muodostamiseksi. Kehitin yhdessä pro gradu -seminaariryhmäni ja -ohjaajani kanssa viisi erilaista ongelmatilanne tapausta, jotka käsittelivät kiroilua, tupakointia, maahanmuuttajaoppilasta, huippu-urheilija oppilasta ja kiusaamista (liite 1). Tapauksien avulla halusin tutkia, millaisia vuorovaikutustaitoja liikunnanopettajat käyttävät ongelmien ratkaisemiseen. Haastatteluja varten tulostin jokaisen ongelmatilannetapauksen erilliselle paperille tarpeeksi isolla fontilla, jotta ne olisivat haastateltaville mahdollisimman helppolukuisia haastattelutilanteissa.

Opettajilla ei ollut etukäteen mahdollisuutta tutustua haastattelurunkoon, sillä halusin selvittää, miten he ilman ennakkokäsitystä suhtautuvat viiteen ongelmatapaukseen, joita heille haastatteluissa esitin. Kouluelämässä ongelmatilanteet ovat arkipäiväisiä, eikä niihin aina pystytä valmistautumaan etukäteen. Tuntui, että olisin voinut halutessani saada opettajilta enemmän tietoa siitä miten, millä lailla ja miksi he juuri jollain tietyllä tavalla ratkaisevat ongelmatilanteita. Toisaalta en halunnut johdatella heitä liikaa, koska tarkoituksenahan oli selvittää, miten he itse asioihin reagoivat ja millaisia vuorovaikutustaitoja he käyttävät.

## 6.2 Aineiston analyysi

Tutkimuksen olennaisin osa on aineiston analyysi, tulkinta sekä johtopäätösten tekeminen (Hirsjärvi ym. 2009, 221). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan avoimesta tutkimussuunnitelmasta, joka korostaa tutkimuksen eri vaiheiden, kuten aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin kietoutumista yhteen (Eskola & Suoranta 1998, 16). Purin haastatteluaineiston litteroiden eli tarkasti puhtaaksi kirjoittaen. Suoritin haastattelujen litteroinnin viiden viikon kuluessa aineiston hankinnasta. Litteroidessani haastatteluja itselleni avautui uusia näkökulmia ja havaintoja, joita en ollut huomannut itse haastattelutilanteissa. Vilka (2005, 115) toteaaakin, että litterointi auttaa tutkimusaineiston analysoinnissa, aineiston ryhmittelyssä ja luokittelussa.

Järjestin aineiston Eskolan ja Suorannan (1998) ehdotuksen mukaisesti. Ryhmittelin aineiston ensin teemahaastattelurungon mukaan, jonka jälkeen nostin tekstistä esille tutkimustehtävien kannalta kiinnostavimpia ja merkittävimpiä asioita teemoittelun avulla. Aineiston analyysin tehtävä onkin selkeyttää aineistoa ja sen avulla löytää uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Tarkoitukseni oli löytää tutkimusongelmieni kannalta olennaista tietoa kerätystä aineistosta ja vertailin niiden esiintymistä ja ilmenemistä eri opettajien kommentoissa (vrt. Eskola & Suoranta 1998, 175–176; Hirsjärvi & Hurme 2009, 173; Laine 2010.) Järjestin aineiston lopulta kolmen teeman mukaan; ongelmatilanteiden ratkaisut, koettu vuorovaikutus ja myönteinen ilmapiiri, jotka onnistuneesti valaisevat tutkimusongelmiani (vrt. Eskola & Suoranta, 175). Käytin jokaiselle teemalle eriväristä kynää ja tein samalla tulkintoja paperin sivuun ja alleviivasin olennaisemmat asiat. Muodostin myös tulososion luvuille otsikkoja ja alaotsikoita teemojen mukaan ennen kuin lähdin kirjoittamaan auki tulkintojani aineistosta. Lopuksi liitin teoriaa ja aikaisempia tutkimuksia tulkintoihini.

## 6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Kaikissa tutkimuksissa arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä, koska tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä ja saavuttamaan tieteellisesti päteviä

tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tärkein kriteeri on tutkija itse, minkä vuoksi luotettavuuden arviointi kietoutuu koko tutkimusprosessiin. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta ei löydy mitään yhtenäistä, kaiken kattavaa tietoa, minkä vuoksi eri lähteiden välillä on eroja luotettavuuteen liittyvien käsitteiden käytössä. (Eskola & Suoranta 1998, 211; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 48.) Käsittelen tämän tutkimuksen luotettavuutta lähinnä validiteetti- ja reliabiliteetti -käsitteiden avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetikysymys on teoreettinen ja vaiheikas. Ensiksi se liittyy kohderyhmän paikantamiseen ja tutkijan osaamiseen tehdä toimiva tutkimusasetelma. Tutkijan tulisi pystyä osoittamaan, että juuri kyseistä tutkimusasetelmaa käyttämällä sekä kyseistä kohderyhmää tutkimalla hän pystyy vastaamaan tutkimuksen kysymyksenasetteluun. (Pyörälä 1994.) Valitsin harkinnanvaraisesti kohderyhmäni, sillä halusin tutkia liikunnanopettajia, joilla oli pitkä opetuskokemus. Sain kohderyhmää tutkimalla vastaukset tutkimuskysymyksiini. Syrjälän ym. (1994) mukaan myös tutkimusolosuhteet vaikuttavat kerätyn aineiston luotettavuuteen. Mikäli olosuhteet tutkimuksen suorittamiselle eivät ole oikeanlaiset, luotettavuus voi kärsiä. (Syrjälä ym. 1994, 100.) Suoritin opettajien haastattelut mahdollisimman hiljaisessa tilassa, jotta häiriötekijöiltä välttyttäisiin.

Reliabiliteetikysymykset liittyvät pääasiallisesti siihen tutkimuksen vaiheeseen, jossa siirrytään kokemuseräisestä aineistosta analyysin kautta tulkintaan. Käytännössä laadullisen aineiston käsittelyn ja analyysin reliabiliteettia koetellaan paljon tutkimusryhmän ja -yhteisön käymissä keskusteluissa, joissa pohditaan yhdessä tutkijoiden havaintoja ja tulkintoja aineistoon liittyen. Reliabiliteetin kannalta on merkittävää, että tutkimusaineisto on työstetty sellaiseen muotoon, että se on tutkimuksen kommentoijien käytettävänä ja tarkastettavissa. (Pyörälä 1994.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkijan johdonmukainen ja tarkka selostus tutkimuksen toteutuksesta. Tarkkuutta tulisi käyttää tutkimuksen jokaisessa vaiheessa ja aineistoon liittyvät olosuhteet tulisi tuoda julki selkeästi ja paikkansapitävästi. Haastattelututkimuksissa kuvaillaan olosuhteita ja paikkoja, joissa aineistoa kerättiin. Tämän lisäksi kuvaillaan haastatteluihin käytetty aika,

mahdolliset keskeytykset tai muu häirintä ja virhetulkinnat haastattelussa, sekä tutkijan oma itsearviointi tilanteesta. (Hirsjärvi ym. 2009, 232.) Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kaikkia vaiheita, muun muassa selventämällä aineiston hankintaan liittyneet olosuhteet, paikat ja ajankohdat. Olen litteroinut aineiston tarkoin sanasta sanaan sekä pitänyt päiväkirjaa haastattelujen sujumisesta, jotta olen voinut huomioida haastattelutilanteiden ilmapiiriin liittyviä asioita sekä pohtia, mitä minulle jokaisesta haastattelusta jäi mieleen ja mitä opin. Annoin myös tutkittaville haastattelujen jälkeen mahdollisuuden tarkastaa litteroidun materiaalin paikkansa pitävyyden, jolloin heillä oli tilaisuus täydentää vastauksiaan. Ainoastaan yksi haastateltavista vastasi sähköpostiini eikä hän halunnut lisätä tai muuttaa mitään.

## 7 TULOKSET JA NIIDEN POHDINTA

Olen koko tulososion läpi selventänyt tutkimusaineistoa esittämällä tutkimustuloksia ja liittämällä ne teoriaan, antaen lukijalle selvän kuvan tutkimustuloksista. Käsitellen ensiksi ongelmatilanteita koululiikunnassa ja raportoin sitä miten opettajat kertoivat toimivan esimerkkitapauksissa 1, 2 ja 5 (liite 1). Jätin kokonaan pois tapaukset 3 ja 4 (liite 1), koska en kokenut saaneeni niistä tutkimusongelmieni kannalta kiinnostavia tuloksia. Toiseksi raportoin liikunnanopettajien koetusta vuorovaikutusosaamisesta ja kolmanneksi koululiikunnan myönteisen ilmapiirin kehittämisestä.

### 7.1 Ongelmatilanteiden ratkaisuja koululiikunnassa

Tämän luvun tarkoituksena on vastata tutkimuksen ensimmäiseen tutkimusongelmaan esittämällä haastateltujen liikunnanopettajien käsityksiä heidän valmiuksistaan ratkaista koululiikunnassa esiintyviä ongelmia. Koulutyössä ja oppimisessa kohdataan jatkuvasti ristiriitatilanteita, parannetaan vallitsevia olosuhteita ja sopeudutaan muuttuviin olosuhteisiin. Ongelmien ratkaiseminen ja muuttuvista tilanteista selviytyminen ovat elämän perusvalmiuksia. (Sahlberg, Misalo, Lavonen & Kolari 1993, 7, 9.) Opettajalta vaaditaan paljon sosiaalisia taitoja, sillä hänen on pystyttävä toimimaan erilaisten oppilasryhmien sekä vanhempien, kollegoiden ja muiden yhteistyötahojen kanssa. (Kari & Heikkinen 2001.) Toomin (2006, 238) mukaan opettajan on osattava reagoida spontaanisti yllättäviin tilanteisiin suhtautuen oppilaisiin hienovaraisesti ja kärsivällisesti.

Käsitellen tässä luvussa laajemmin liikunnanopettajan roolia ongelmatilanteissa, kiroiluun, tupakointiin ja kiusaamiseen liittyen. Kaikki haastateltavat opettajat olivat sitä mieltä, että heillä on valmiuksia kohdata ongelmatilanteita liikuntatunneilla. He olivat yksimielisesti sitä mieltä, ettei tuntia käytetä ongelmien ratkomiseen, vaan jutellaan asianomaisten kanssa tunnin jälkeen, kuten haastateltava E kertoi: ”..et jos joku tosissaan hankalaks heittäytyy, et mee vähäks aikaa istumaan, jutellaan sit tunnin jälkeen tästä”. Hellisonin (2003, 84) mielestä yhden oppilaan huonoa käyttäytymistä ei kannata käsitellä koko ryhmän kesken, koska tuolloin muiden

oppilaiden tekeminen kärsii, vaikkeivät he ole tehneet mitään väärää. Opettajan on tärkeä välttää sarkasmin käyttöä ja varmistaa, ettei hän nolaa oppilasta muiden edessä (Lavay, French & Henderson 1997, 67).

### 7.1.1 Liikunnanopettajan rooli ja auktoriteetti eri ongelmatilanteissa

Opintojen aikana on eri kursseilla tullut esille kysymys siitä, mikä opettajan rooli nykyisin on. Kysyessäni haastateltavilta liikunnanopettajilta onko ongelmatilanteita enemmän nyt kuin ennen (kysymys 3, liite 1), sain osuvan vastauksen opettajan nykyistä roolia ajatellen haastateltava A:lta: *”Kyllä joo, mä oon sanonutkin et ennen vanhaan mä saatoin olla liikunnanopettaja, et nyt mä oon kyllä joku sosiaali-ihminen..tai kasvattaja”*.

Haastatteluissa keskusteltiin opettajan auktoriteetista ongelmatilanteisiin liittyen. Opettajien auktoriteetti on haastateltava B:n mielestä liian vähäinen ongelmatilanteissa; *”Ku rangaistukset loppuu siihen jälki-istuntoon. Ei oo, ei oo keinoja. Tai jos joku jostain antais ylimäärästä auktoriteettiä niin otan mielellään sitä kyllä haltuun jos joku vaan...”*. Saloviidan (2009) mukaan koulujen työrauhaongelmat ovat hallittavissa, mikäli opettajalla on kolmenlaista auktoriteettia. Asiantuntija-auktoriteetti kertoo opettajan hyvästä opetuksesta, traditionaalinen auktoriteetti tarkoittaa sääntöjen ja rutiinien kunnioittamista, karismaattinen auktoriteetti sisältää opettajan hyvät ja lämpimät välit oppilaisiinsa. Näistä auktoriteetin muodoista karismaattinen auktoriteetti on tärkein, sillä kun oppilaat kokevat, että opettaja arvostaa heitä ja on heistä kiinnostunut, he palkitsevat opettajaa molemminpuolisella kunnioituksella. (Saloviita 2009.)

Liikunnanopettajan ikä ja kokemus liittyvät auktoriteettiin. Nuorena opettajana ei ole aina helppoa saada oppilaita kuriin, kuten haastateltava C mietti liikunnanopettajauransa alkua; *”.. oppilaiden ja mun välinen ikäero oli niin pieni, et silloin oli paljon enemmän auktoriteetti ongelmia, varsinkin sit ku meni opettaa niitä ammattikoulun lihaleikkaajalinjalaisii ja oli aika vilkkaita, ja siin oli kyllä silleen et tuntu et ku tunnin piti et ois viikon ollu töissä”*. Nuori opettaja kohtaa työelämässä arjen realiteetit ja hänellä on samat velvollisuudet kuin kokeneella kollegallaan, vaikka hän on vasta opettajauransa alkumetreillä. Nuoren opettajan ensimmäistä



työvuotta onkin kutsuttu muun muassa todellisuushokiksi. (Farell 2003; Sabar 2004.) Ikä ja kokemus ovat myös tekijöitä, jotka auttavat oppilaiden kohtaamista ongelmatilanteissa. Haastateltava E kertoi, ettei ylipääsemättömiä ongelmatilanteita ole esiintynyt vuosiin; ”*Kyllä, siis ikä tekee sen, kokemus tekee, ei oo tullu vuosiin semmosta tilannetta et apua mitä mä teen... Et kyl mä muistan ekoina vuosina, saatto olla semmosii tilanteita, et mä olin niinku ihan hukassa... Et mikään ei..teen mä mitä tahansa niin tää homma ei etene mihinkään..*”.

### 7.1.2 Liikunnanopettajien ongelmanratkaisutapoja

#### Tapaus 1: kiroilu

Nykynuorten kielenkäyttö ei aina ole kaunista kuultavaa. Pullisen (2008) mukaan kiroilu on tunkeutunut miltei koko Suomen kulttuuriin. Koulussa kamppaillaan normien ja oppilaitten arkikielen välillä ja tasapainoa on vaikea löytää. Siksi valitsinkin haastatteluun yhdeksi ongelmaratkaisutilanteeksi tapauksen kiroilusta (liite 1). Oppilaiden kielenkäyttö voi liikuntatunneilla välillä olla hyvinkin epäasiallista. Joskus myös opettajien kielenkäytössä on parantamisen varaa. Haastateltava A pitää muiden opettajien kiroilua häiritsevänä; ”*..noi salipuolen opettajat ja keittiönopettajat kiroilee aivan valtavasti ite tunnilla, mut mä en ite kestä sitä...mun tunneilla ei sais kiroilla mut sit ne [oppilaat] sanookiin etku kyllä se ja se kiroilee itekin koko aika..*”. Opettajien tulisi toimia oppilaiden esikuvina, ja kun opettajat kiroilevat opetuksessaan, he rohkaisevat oppilaita huonolla esimerkillä käyttämään kirosanoja ja oppilaat ehkä luulevat kiroilun olevan hyväksyttävää.

Syitä liikuntatunneilla tapahtuvaan kiroiluun voidaan myös hakea muualta, esimerkiksi urheilun maailmasta, kuten haastateltava D pohti; ”*..sanotaanko näin maalimanlaajuisesti, niin se kiroilu on semmonen asia urheilussa et se tulee tuolt esikuvilta. Et se jollain tavalla iskostuu sieltä ja ne sanat on lähinnä semmosii et ne ei välttämättä oo kovia kirosanoja, et ne kuulostaa siltä...Jos on tosi herkät korvat*”. Kansalan (2004) pro gradu -tutkielmasta käy ilmi, että sopimaton kielenkäyttö on kouluissa melko yleistä. Osa tutkittavista opettajista ei kokenut kiroilua ongelmaksi koulussa. Toiset opettajat kokivat kiroilun ongelmaksi, ja heidän mielestään vastuu

ongelmiin puuttumiseen kuului kodeille. Nämä opettajat myös kaipasivat käytännön keinoja tilanteiden ratkaisemiseen. Muita keinoja ongelmien puuttumiseen oli Kansalan (2004) tutkimuksen mukaan moraal- ja vastuukasvatus.

Haastatteluissa ilmeni, että keinoja kiroilun vähentämiseen tai lopettamiseen on monia, kuten puhuttelu, keskustelu, rangaistus tai kotiin ilmoittaminen.

Haastateltava A pohti, että oppilaiden tulisi oppia tulevaisuutta varten, ”.. *yrittää korostaa et ei tuolla työelämässä ja muuallakaan, pitää osata säätää sen mitä suustansa päästää...jos me pelataan, niin sit jos se ei lopu se kiroilu nii tulee rangaistus sillä lailla, että kirosanasta otetaan yks maali tai piste pois*”

Keltikangas-Järvisen (1999, 174–175) mukaan oppilaan rankaiseminen on yleisin ongelmanratkaisukeino, koska se tehoaa nopeasti, mutta ei kylläkään poista ongelmaa.

Kun oppilas kiroilee paljon, opettajan puhuttelu ei aina tuota toivottavia tuloksia, kuten haastateltava B toteaa; ”*kiroilukielto on ja sitä kyllä valvotaan ja puututaan..yksittäiset oppilaat, jotka jatkavat koko ajan kiroilua niin, kyl mä puhuttelen niitä, puhuttelen uudelleen ja jos se menee mahdottomaks ja uhomiskiroiluun niin kyl mä ilmoitan kotiin, et ei sovi tällanen*”. Kotiin ilmoittaminen voi olla tilapäinen apu, mutta ellei asiaan puututa kunnolla, se ei parane, kuten haastateltava B kertoi; ”.. *kotiin ilmottaminen ja sinne yhteyttä ottaminen niin ainakin joksikin aikaa paranee. Mutta jos se ei seurantaa oo niin yleensä se sitte romahtaa uudestaan*”. Tässä koulun ja kodin yhteistyö saattaisi olla oleellista monessa ongelmaratkaisutilanteessa (vrt. Leino 2009; Kiviniemi 2001). Käsittelen opettajan ja kodin sekä opettajan ja työyhteisön yhteistyötä laajemmin luvussa 8.

Ongelmatilanteet ovat opettajalle usein haasteita. Kielteinen vakavuus jolla, vaikeuksiin voidaan suhtautua, estää ajatusten joustavuuden ja luovuuden, mikä olisi tarpeen ongelmia ratkaistaessa. Kyky löytää ongelmatilanteista huumoria, voi jo yksinään auttaa myönteisesti pyrittäessä muuttamaan käyttäytymistä. Huumorin avulla opettaja voi löytää myönteisen kuvauksen häiriökäyttäytymiselle, joka lieventää asioiden vakavuutta ja saa ihmiset paremmalle mielelle. (Molnar & Lindquist 1994, 49.) Huumori ja rangaistus voi kulkea ”käsi kädessä” ja

haastateltava E on perustellut kiroilusta saatavaa rangaistusta sillä, että vartalon saa hyvään kuntoon; *”Mul on sääntö, että kiroilusta 10 punnerrusta tai 10 kyykkyä. Ja se toimii ihan äärettömän hyvin, elikkä ku me huumorilla otetaan se, pääasia et tule reidet hyväks tai et sä meinaat ottaa hauikset aika hyväks. Et ne hoitaa sen ite aika hyvin jossain pelin yhteydessä esimerkiks”*. Myös Pullisen (2008) artikkelissa käy ilmi, että opettajat käyttävät huumoria keinona kiroilua vastaan, jolloin opettajan humoristinen kommentti toimii julkisena nöyrytyksenä, koska oppilaalle tulee hölmö olo kommentista ja muiden naurusta. Yhdessä haastattelussa ilmeni, että opettajan napakka humoristinen kommentti voi auttaa oppilaan kiroiltaessa, kuten haastateltava C mainitsee: *”..yleensä se menee aika huumorillakin, et jos siel nyt joku on jolta jatkuvasti tulee tätä v-alkusta niin menee helposti, että ku sanoo ”et mikä sult tippu, avain nippu”. Kyl se yleensä loppuu sit siihen”*.

Oppilaiden kanssa voi myös tehdä sopimuksia, joita jonkun rikkoessa koko ryhmä kärsii seurauksista. Haastateltava C oli käyttänyt hyvähenkistä ryhmäkuria kiroilemista vastaan, *”Yleensä ryhmiin sai kuitenkin hyvän hengen, tehtiin jotain diilejä, et jos kirjoilee niin eka kerta meni silleen, et ei tarvinnu tehdä mitään, mut sit ruvettiin tehdä sitä et piti alkaa punnertaa ja jos se vaan jatku niin sitten piti kaikkien punnertaa, niin yleensä se meni tämmösel pienellä ryhmäkurilla. Ei sen kummempii, mut et ihan hyvässä hengessä, et kyl se loppu”*. Myös Arajärven (1992) mukaan huumori voi toisinaan ratkaista ongelmat. Tällöin huumorin tulee kuitenkin olla hyväntahtoista ja aitoa, eikä se saa kohdistua liikaa tiettyyn oppilaaseen. (Arajärvi 1992, 70–71.)

### Tapaus 2: tupakointi

Tupakoinnin yleisyys vaihtelee Suomessa huomattavasti oppilaitostyyppin mukaan. Vuonna 2009 tupakointi oli yleisintä ammattiin opiskelevilla, joista 39 prosenttia tupakoi päivittäin. Lukiolaisilla vastaava luku oli 9 prosenttia. Peruskoulussa keskimäärin 15 prosenttia tupakoi päivittäin. (Kouluterveyskysely 2009.) Haastateltava E:n koulussa oli otettu käyttöön uusi tupakkalaki, ja tupakointi oli koetettu kieltää kokonaan, huonoilla tuloksilla; *”Me koitettiin tänä vuonna, et tupakointi ois kokonaan kielletty. Mut eihän se mee läpi, ku me nähdään*

*opettajanhuoneesta ku ne tupakoi...sitten ku koitettiin saada sitä tupakkapaikkaa pois ne meni sinne lähitalojen piholle, ja sielt tulee sit heti soittoa..”.*

Klemolan (2010) mukaan vuorovaikutustaidot tarjoavat keinoja puuttua häiriökäyttäytymiseen ja ratkaista ongelmatilanne konstruktiiivisella tavalla.

Parhaimmillaan riidan ratkaisusta seuraa kunnioitus, mikä tukee opettaja-oppilassuhdetta ja sitä kautta yhteistyötä liikuntatunneilla. Oppilas saa tällä tavoin myönteisiä malleja käsitellä ristiriitoja ja toimia erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa.

Liikunnanopettajia haastateltaessa minulla oli tarkoitus saada selville, miten he reagoivat oppilaiden tupakointiin liikuntatuntien aikana tai niiden yhteydessä.

Halusin myös saada selville, millaista vuorovaikutusta opettajat käyttävät tupakointiin liittyvässä ongelmatilanteessa. Mieleenpainuvien kommenttien lisäksi, miten opettaja toimii silloin kun hänen vuorovaikutusosaamisensa on hyvin vähäistä, oli haastateltava A:n kommentti: *”Se tyyppi lähtee välittömästi kävelee, mä heitän sen heti pellolle. Ihan hirveetä huutoo, toi on sellanen asia...mikä saa mut kyllä, ne tietää sen, ainakin sen jälkeen sitten. Eli mä en ota sitä ihmistä takas liikuntatunnille enää, eli se saa lähteä”.*

Hyvin vaikeassa tilanteessa opettaja voi poistaa oppilaan kokonaan liikuntasalista (Arajärvi 1992, 70). Mikäli oppilas ei opettajan lukuisista kehotuksista huolimatta lopeta työrauhan rikkomista, opettajalla on oikeus puuttua oppilaan fyysiseen koskemattomuuteen. Tällöin opettaja saa käyttää vain lievintä mahdollista voimakeinoa oppilaan rauhoittamiseksi, esimerkiksi poistamalla oppilaan liikuntatilasta. (Kullaa 2010 ym., 23.) Oppilaan ollessa yksin huono käyttäytyminen yleensä lakkaa, koska hänet on erotettu kaikesta, mikä voisi aiheuttaa ja ylläpitää huonoa käyttäytymistä (Keltikangas-Järvinen 1999, 167).

Opettajan tulee kuitenkin kertoa oppilaalle, että oppilas poistettiin tilanteesta sen vuoksi, että oppilas voi rauhoittua ja miettiä käyttäytymistään. Oppilaalle ei saa jäädä tunnetta, että hänet poistettiin sen takia, koska hän on huono tai paha oppilas. Rauhoittuneen oppilaan kanssa asiat selvitetään keskustelemalla. (Arajärvi 1992, 70–71.)

Haastateltavat ovat eri mieltä jälki-istunnosta ongelmatilanteiden rankaisumuotona.

Haastateltava E:n koulussa käytetään jälki-istuntoa; *”Siis meil on koulussa tupakointisääntö, et ylä-asteellisille me annetaan istumista...et mä oon sanonu et mä annan kaks tuntii istumista jos joku polttaa liikuntatunneille mentäessä”.*

Haastateltava D:n koulussa jälki-istuntoa ei ole. Hänen mielestä jälki-istunto ei kuulu nykyaikaan; ”*Eli meil ei jälki-istuntoa oo lainkaan..ne käsitellään kaikki yksityiskohtaisesti...Mielummin pyrittiin rakentavasti auttamaan sitä tilannetta ja käymään läpi terveydenhoitajan tai opinto-ohjaajan kautta ja vanhempien kans keskusteluilla...Et ei siinä jälki-istunta kulttuurissa oo...se on vanhanaikaista toimintaa, ei siinä oo mitään järkee*”. Naukkarinen (1998) on todennut, että perinteisesti käytetyt ongelmanratkaisukeinot, kuten puhuttelu, jälki-istunto ja oppilaan poistaminen tilanteesta poistavat ongelmakäyttäytymisen vain hetkeksi. Näillä keinoilla opettaja saa harvoin selville, miksi oppilas käyttäytyy ongelmallisesti. Tämän vuoksi opettajien kannattaisi tehokkaammin pyrkiä ehkäisemään ongelmien syntymistä siirtymällä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta korostavampaan kasvatukseen.

Kouluvuoden alussa tehdyt säännöt voivat antaa oppilaille selvemman linjan tupakoinnista. Haastateltava E:n mukaan oppilaille on selvitettävä sääntöjä; ”*..alkuun selkeet säännöt, mä oon sanonu et mä oon ihan mukava opettaja, et mul on pari semmost nipo juttuu, et yks on et tupakointi ei kuulu missään tapauksessa, mä toivon et kukaan teist ei polta, mut jos joku polttaa niin, niin mä en haluu sitä nähdä, et se on teillekin ihan hyväks*”. Ojalan ja Uutelan (1993, 39) mukaan jokainen yhteiskunta tarvitsee säännöt, jotka ohjaavat jäsenten käyttäytymistä. Käyttäytymissääntöjen avulla ihmisen toiminnan ennustaminen ja ymmärtäminen tulee helpommaksi. Digiulion (2001, 80) ja Kempin & Rouvisen-Kemppisen (1998, 45–46) mukaan luokassa vallitsevat selkeät säännöt ja odotukset oppilaiden käyttäytymiselle vähentävät oppilaiden ongelmakäyttäytymistä. Uusikylän (2006, 65) mukaan lukuvuoden alussa käytetty aika yhteisten pelisääntöjen tekemiseen ei mene hukkaan, sillä oppilaitten parantunut opiskelumotivaatio korvaa ajan menetyksen monikertaisesti.

### Tapaus 5: kiusaaminen

Haastatteluissa ilmeni, että liikunnanopettajat ovat kiusaamistapauksissa usein yhteistyössä muiden tahojen, kuten kuraattorin, opinto-ohjaajan, terveyshoitajan ja luokanvalvojan kanssa; *”terkkari puuttuu.. ja opot puuttuu, koska opot on aika paljon oppilaiden kanssa tekemisissä”*. (Haastateltava C). Cantell (2010, 134) toteaa, että hyvän yhteishengen luomiseen tarvitaan koko kouluyhteisön yhteistyötä ja oppilashuoltoryhmien tukea. Yhteistyö onkin varmasti tärkeätä, jotta kiusaamistapaukset huomataan ja niihin puututaan. Myös Cantell (2010, 134) painottaa, että opettajien välinen yhteistyö on tärkeätä, sillä joidenkin opettajien on helpompi havaita kiusaamista kuin toisten. Haastateltava A on yrittänyt oppilailleen sanoa, että kiusaamisesta tulisi ilmoittaa aikuiselle; *”ja sit just se et todella yrittää korostaa sitä, että nää avais sit suunsa...Et jos se ei mulle niin menee sit kuraattorille juttelee..mä koen et tääl kyl yritetään tehdä tolle asialle jotain”*.

Kolme opettajaa mainitsi parien vaihtamisen liikuntatunneilla keinona vähentää kiusaamista ja ulkopuolelle jättämistä. Haastateltava D mainitsi, että joskus tietyt oppilaat eivät saa olla parit keskenään; *”Ja jos ongelmi tulee nii niitähän voi opettaja sit tavallaan pystyä hallitsemaan sillä, että vaihdetaan pareja ja välillä saattaa tulla jopa luokanvalvojalta semmonen viesti, et nää kaks oppilasta ei saa olla pareja..”*. Oppilaiden tutustuttaminen toisiinsa parinvaihdon myötä voi myös olla keino vähentää kiusaamista, kuten haastateltava D jatkaa, *”Mä vaihdan aika paljon pareja, et sillon ne oppii luottaa muihin ja tekeen töitä muidenki ku sen parhaan kaverinsa kans”*. Haastateltava E mietti parien vaihtamisen lisäksi sitä, että oppilaita voi kannustaa ottamaan kaikkia mukaan toimintaan *”Sit ku sä muutamille semmosille luotto-oppilaille sanot, hei koittakaa ottaa sitä mukaan”*. Haastateltava E jatkaa, etteivät kuningasjaot liikuntatunneille sovi; *”..näit kunuja ja näit jakoja ei tietenkään, eikä voikaan olla..”*.

Kaksi haastateltavaa mainitsi sen, että keskustelu ja kuunteleminen ovat hyviä keinoja kiusaamistapauksien ratkaisussa. Kuten haastateltava D totesi, oppilaiden mielipiteitä tulee kuunnella: *”..yleensä se on semmonen henkilökohtainen palaveri tai sit välillä joutuu jättää silleen et tunnin jälkeen jää se koko porukka ja sit jutellaan se asia läpi, kuunnellaan kaikkien mielipiteet ja jos asialle pitää jotain*

*tehä jatkossa, niin sit sille tehään*”. Haastateltava E mainitsi kuuntelun tärkeyden kiusaamistapauksessa; ”..keskustelu on mun mielestä se paras, et pysäyttää sen tilanteen ja sit mitä ne vastaa, et kuuntelee vähän et miten ne oppilaatkin puhuu”. Lavay ym. (1997, 68) kirjoittavat ongelmatilanteiden usein ratkeavan oppilaan ja opettajan välisellä keskustelulla. Kuuntelu on yksi oleellinen vuorovaikutustaito ongelmanratkaisutilanteissa.

## 7.2 Liikunnanopettajien vuorovaikutusosaaminen

Opettajan vuorovaikutustaidot ovat merkittävä osa hänen työtään. Opettajan käsitykset näistä taidoista ovat lähtökohtana niiden soveltamiselle ja opetukselle. (Virta & Lintunen 2009.) Klemolan (2009, 64) tutkimuksen mukaan vuorovaikutustaidot tarjoavat opettajalle valmiuksia toimia jämäkkänä ja välittävänä. Hänen mielestään vuorovaikutuskoulutuksella ja -taidoilla voidaan saada muutosta koulun erilaisten ihmissuhteiden hoitoon. Opettajan vuorovaikutustaidoilla voidaan myös saada lisätukea oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseen.

Liikunnanopettajien vuorovaikutusosaamista selvittelin kyselemällä, millaista vuorovaikutusta opettajat käyttävät tunneillaan, millaista heidän yhteistyönsä muiden tahojen kanssa on sekä miten he asennoituvat lisäkoulutukseen. Kysyessäni haastateltavilta mitkä vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä liikunnanopettajan ammatissa (liite 1, kysymys 9), neljä opettajaa eivät tarkkaan tiedäneet, mitä vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan, ja siksi he pyysivät minua selventämään käsitettä. Yksi opettaja suhtautui melko kielteisesti vuorovaikutus täydennyskoulutukseen: ”*Ei..., mä inhoon näit oikeesti*” ehdottaessani vuorovaikutuskoulutusta lisätueksi ongelmatilanteiden kohtaamiseen.

### 7.2.1 Vuorovaikutus liikuntatunneilla

Kaikki haastateltavat kertoivat, että vuorovaikutus oppilaiden kanssa toimii hyvin. Kaksi haastateltavaa kuitenkin myös lisäsi, ettei vuorovaikutusta aina ole mahdollista saavuttaa, kuten haastateltava B mietti; *”Välttämättä se vuorovaikutus ei siinä aina pääse syntymäänkään, kyllä se on enemmänki sitä toimintaa ohjaamista, ainakin itse koen sen niin”*. Haastateltava E pohti, ettei aina ole mahdollisuutta oppia tuntemaan kaikkia oppilaitaan, *”...lukiolaisia niit näkee aika vähäsen, et sit ku mieltii, et mikä se vuorovaikutus oikestaan niiden kans on, saattaa olla et jotkut on vaan yhden kurssin, enkä mä eens muista niiden nimiä, niin ei siinä ehkä mitään vuorovaikutusta sit silleen tuu..”*.

Liikuntatunneilla oppilaat saattavat joskus kohdistaa ärtymyksensä tai pahan mielensä opettajaan. Klemolan (2009) tutkimuksessa kävi ilmi, että minäviestien käyttö vähensi oppilaiden häiritsevää käytöstä. Haastatteluissani ei tullut esille, että kukaan opettajista käyttäisi minäviestintää tilanteessa, jossa oppilas käyttäytyy epäasiallisesti opettajaa kohtaan. Kaikki liikunnanopettajat olivat sitä mieltä, ettei oppilaan epäasiallista käytöstä tarvitse kestää lainkaan. Haastateltava B sanoi, että oppilaan tulisi pyytää anteeksi käytöstään; *”No jos se selkeesti kohdistuu minuun, niin kyllä mä teen siitä välittömästi niin.. poistan tunnilta, ilmoitan kotiin ja vaadin anteekspyyntöä”*. Oppilaat voivat olla herkässä iässä ja sen takia ilmaista itseään äkäisesti ja rehellisesti, kuten haastateltava C pohti, *”ehkä tässä vaan asiat kärjistyy, et nää on kuitenkin tän ikäisi, niin sieltä tulee hyvin äkkii joskus hyvinkin rehellistä kommenttia..”*. Haastateltava C jatkaa, että oppilaalle voi myös joskus sanoa suoraan; *”No sit välillä on tietenkä aina ku joku itkee joka asiasta, niin tulee vaan heitetty, et älä viitti, et älä jaksa itkee aina kaikesta, et kyl niille voi välillä sanoo kyl aika suoraankin”*. Arajärven (1992, 70–71) mielestä suora puhuminen on tehokasta, koska nuori ei aina huomaa, jos hän loukkaa käyttäytymisellään toista oppilasta tai opettajaa.

Haastateltavien mielestä havainnointi, oppilastuntemus, kuuntelu sekä sanallinen ja sanaton viestintä ovat tärkeimpiä vuorovaikutustaitoja liikunnanopettajan ammatissa. Haastateltava C tiivistä nämä taidot muutama lauseeseen: *”No tietysti*



*tosi tärkeätä jo se, että osaa kuunnella, että ehkä vähän lukee sieltä puolittaisten selitysten takaakin..just se et se sanaton viestintäkin on aika usein aika tärkeätä tunnilla ku sä seuraat oppilaita, niin kyllä sielt hyvin paljon näkee siitä..ilmeistä ja olemuksesta että meneeks tää nyt ihan putkeen vai ei. Ja sitten ehkä just se et osaa kaikkii huomioida..ne on aika tärkeitä juttuja”*. Haastateltava E mainitsi myös oppilaan kuuntelemiseen liittyen, että turvallinen opettaja on tärkeä vuorovaikutuksessa; *”Mä sanosin, että et se turvallinen opettaja siellä, jolle voi puhua, jos joskus on aikaa. Mut joka on turvallinen ja pystyy selkeesti ilmasemaan et mitä tehdään, ja siihen voi luottaa..”*. Turvallinen opettaja on kiinnostunut oppilaasta, hänen ideoistaan ja kokemuksistaan sekä ottaa huomioon oppilaan tarpeet (Uusikylä 2006, 48). Laursenin (2006) mukaan olennaista opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on molemmin puolisen luottamuksen syntyminen. Tämä edellyttää, että opettaja suhtautuu oppilaisiinsa kunnioittavasti ja vakavasti sekä kuuntelee heidän ajatuksiaan ja huoliaan. (Laursen 2006, 56–58.)

Haastateltava D pohti, että hän voisi enemmän kuunnella oppilaitaan, *” On se tärkeätä, ja mä oon itekin kehittäny sitä [kuuntelua] alkuajoista silleen, et mul on ehkä enemmän semmonen kyselempi opettamistapa nykyään, et mä kyseenalaistan asioita enemmän ja vähän niinku silleen ongelmaratkasutyylillä kyselen niiltä paljon enemmän, sitäkin vois viel kehittää..”*. Klemolan (2010) mukaan kuuntelua tarvitaan erityisesti tunteita herättävissä tilanteissa, jotka ovat koululiikunnassa yleisiä. Kyse voi olla esimerkiksi oppilaan pelosta, jolloin oppilaan tunteen kuunteleminen ja ymmärtäminen voi auttaa opettajaa katsomaan tilannetta oppilaan näkökulmasta, mikä puolestaan tukee ja auttaa oppilasta pääsemään pelon yli. Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on siten merkitystä liikuntatietojen ja -taitojen oppimiselle.

Haastateltava A kertoi käyttävänsä vaikeissa ongelmatilanteissa keinona oppilaille huutamista, *”Siitä mä naama punaisena huudan, niin kyl mä koen, et kyl noi pitää olla tosi tomerii, koska ihan oikeesti”*. Haastateltava E ei huuda oppilailleen; *”No mä en ymmärrä sitä, että oppilaille huudetaan. Säännöt pitää olla, mut..mä en voi käsittää sitä, et kui jaksaa korottaa ääntä. Totta kai liikuntatunnilla pitää puhua kuuluvasti ja kovaa, et kyl mä terveystiedon tunnillakin aina joskus, et nyt hiljaa..”*. Gordonin (1979) mukaan opettajan suuttuminen on niin sanottu toissijainen tunne, joka on seuraus ensisijaisesta tunteesta kuten esimerkiksi pettymyksestä, jonka

oppilas on käyttäytymisellään aiheuttanut. Hermostuessaan opettaja usein ilmaisee toissijaisen tunteensa, vaikka hänen oikeasti pitäisi selvittää ja kertoa oppilailleen, miksi hän suuttuu. (Gordon 1979, 108–109.)

### 7.2.2 Liikunnanopettajan yhteistyö kodin ja muiden tahojen kanssa

Edellisessä luvussa tuli kiusaamiseen liittyen esille liikunnanopettajan yhteistyö muiden tahojen kanssa. Leinon (2009) mielestä vanhempien kohtaamisessa opettajalta edellytetään vuorovaikutustaitoja, joiden avulla on mahdollista päästä rakentamaan yhteistä keskustelua. Haastateltava E on opettajauransa aikana huomannut, että yhteydenotto vanhempiin on hyvä aloittaa myönteisellä asialla; *”..aina pitää ensin kun vanhempien kans on tekemisissä, pitää ensin kaks kehua, vaikka mistä repis se juttu, et se on hienosti tehnyt tän, mutta nyt tuli tämmönen tilanne. Et sillon ne on vastaanottavaisia ku että, jos heti sanoo et teidän lapsenne on tehnyt näin ja näin, niin ei ne kuuntele ollenkaan. Niin me kaikki vanhemmat tehään et me ollaan heti takajaloilla”*. Laaksosen ja Wiegandin (2000, 14) mukaan opettajat ottavat vanhempiin yhteyttä liian usein kielteisten asioiden yhteydessä, mikä voi lisätä vanhempien passiivista suhtautumista lapsen koulunkäyntiä kohtaan. Myönteisistä asioista aloittaminen avaa tietä keskustelulle (Leino 2009). Opettajan kannattaa vanhempien kohtaamisessa käyttää hyvän kuuntelijan taitoja, ja antaa vanhemman sanoa sanottavansa, vaikka kyseessä olisikin tunnepurkaus. Hyvä yhteys perheiden ja koulun välillä luo ympäristön, jossa oppilaille tärkeät aikuiset tukevat hänen oppimista ja kasvua. (Leino 2009.)

Savolaisen (2001, 76) tutkimuksessa ilmenee, että opettajien välinen yhteistyö antaa mahdollisuuden parantaa opetuksen laatua sekä löytää toimintamalleja opetus- ja kasvatustyön ongelmatilanteisiin. Haastatteluista selvisi, että liikunnanopettajat tekevät yhteistyötä muun kouluhenkilökunnan kanssa, kuten terveydenhoitajan, ryhmänohjaajan ja opinto-ohjaajan kanssa; *”No kouluterkkari..et sen kans tehäänkin tosi paljon yhteistyötä kaikista, et jos on joku mikä mietityttää niin kysytään et onks sul jotain käsitystä siit oppilaasta...Ja kyl meilkin muutenkin toi kontrolli aika hyvin pelaa silleen...Et niihin pystyy puuttuu nopeesti, et ei käy niin et yhtäkkii huomataan et ei joku ei oo kahteen jaksoon ollu koulussa”*. (Haastateltava C).

Kun opettajan omat taidot eivät enää riitä oppilaan auttamiseen, on opettajalla mahdollisuus saada apua oppilashuollosta. Oppilashuoltoryhmän koostumus saattaa erota kouluittain, ja siihen voivat kuulua rehtori, koulukuraattori, erityisopettaja, terveydenhoitaja, opinto-ohjaaja ja koulupsykologi. Myös ryhmänohjaajat ja luokanvalvojat vastaavat oppilaan koulunkäynnin sujumisesta. (Förbom 2003, 89.)

Haastateltava D:n koulussa on yhteistyö ongelmatilanteissa ratkaistu nimeämällä henkilö, joka on vastuussa kurista; *”Meillä on koulussa siin mielessä hyvä, et meil on tämmönen henkilö, joka vastaa yläkoulun kurinpidosta, eli periaatteessa, jos mulle tulis joku iso tilanne tunnilla, et mä en pystyis puuttuu ja mä oon yksin siellä, mä lähettäisin sen suoraan tän henkilön puhutteluun”*. Tahkokallio (1980) toteaa, että tarvitaan opettajien ja oppilashuollon yhteisiä keskustelu- ja suunnittelutilaisuuksia, joissa voidaan pohtia linjakysymyksiä ja sopia menettelytavoista.

### 7.2.3 Kouluttautuminen

Opettajien täydennyskoulutukset ja erilaiset kurssit ovat opettajille keino saada uutta tietoa ja ideoita opetukseen, kuten haastateltava D kertoi; *”Joo kyl sielt aina uusii ideoita saa ja ehkä semmost kertaamista tavallaan, jonkun alitajunnassa olevan asian kertaamista. Ja sillon ku sitä kertaa niin sitä tulee ehkä ajateltuu ja sit toteutettuu, sen kautta”*. Suomen kouluissa on käytössä useita vuorovaikutuskoulutuksia, kuten Askeleittain-ohjelma, Lions Quest ja nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi Nuisku. Yksi opettajista oli käynyt vuorovaikutukseen liittyvän kurssin ja kaksi opettajaa oli jossain toisessa koulutuksessa törmännyt vuorovaikutustaitojen opiskeluun. Kaksi opettajista ei ollut aikaisemmin opiskellut vuorovaikutustaitoja ja heitä ei myöskään kiinnostanut täydennyskoulutus.

Haastateltava C suhtautui myönteisesti yleisesti kouluttautumiseen; *”Siks mähän ramppaan kaikki koulutukset ku mä haluan aina opetella kaikki uudet viritykset ku mä inhoon pesäpallo ja kaikkee tällast”*.

Klemola (2009) pohtii, että opettajia on ehkä rohkaistava vuorovaikutustaitojen opetteluun ja käyttöön. Opettaja saattaa tuntea helpotuksen antautumalla vuorovaikutukseen, sillä silloin opettaja saa olla ihminen, joka ei tiedä kaikesta

kaikkea. Pienet kertaukset säännöllisin välein opettajakoulutuksessa ja täydennyskoulutuksena auttaisivat kouluyhteisöä saavuttamaan rakentavaa vuorovaikutusta. Järjestelmällinen kouluttautuminen tarjoaisi opettajille mahdollisuuden purkaa työn emotionaalista kuormittavuutta ja antaisi erilaisia menetelmiä toimia koulun haastavissa vuorovaikutustilanteissa. (Klemola 2009, 66, 70–72.) Seppälä (2006) korostaa vuorovaikutuksen haasteellisuutta ongelmatilanteissa. Hänen mukaansa monet opettajat kokevat, että he olisivat tarvinneet lisää koulutusta haasteellisista tilanteista selviämiseen. Haastateltava C kertoi, että hän mielellään osallistuisi vuorovaikutus täydennyskoulutukseen, jos sisältö kohdistuisi samaan aineeseen ja hänen kouluasteelle, ”.. *et ei hirveesti motivoinnu ku siel oli kaks lukionopettajaa ja sit suurin osa oli ala-asteen tai ylä-asteen opettajia, ni me ei oikeen löydetty kaikissa asioissa yhteistä säveltä, et...Et jos olis just meille räätälöity, niin ihan hyvä idea*”.

### 7.3 Entistä myönteisempää ilmapiiriä koululiikuntaan

Tämä luku vastaa kolmanteen ja viimeiseen tutkimusongelmaan, jonka tarkoituksena on selvittää, mitä erilaisia keinoja haastateltavilla opettajilla on luoda koululiikuntaan entistä myönteisempi ilmapiiri. Haastatteluista ilmeni, että viihtyvyys liikuntatunneilla, ryhmäyttäminen sekä mielekäs liikuntatuntien sisältö vaikuttaa positiivisesti ilmapiiriin. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että oppilaiden viihtyvyys liikuntatunneilla on tärkeitä. Haastateltava B toteaa kuitenkin realistisesti, ettei kaikki aina voi olla kivaa, ”*Ei voi sitä ajatella, että joka tunnille tois jokaiselle miellettävyyttä, että se on kuitenkin asioitten oppimista, että aina ei oo kivaa*”.

#### 7.3.1 Viihtyvyys liikuntatunneilla

Liikuntatunneilla oppilailla on mahdollisuus oppia tuntemaan ja kehittämään itseänsä, sekä myös ilmaisemaan itseään ja tunteitaan hyväksyttävällä tavalla (Numminen & Laakso 2007, 86). Oppilaat saattavat kuitenkin kokea suorittamispainetta liikunnassa. Opettajat kokivat tärkeänä tässä tutkimuksessa sen, että oppilas saa olla oma itsensä. Haastateltava A painotti sitä, ettei taidoilla ole

väliä, ”*Mä sanon et jokainen osaa, sä osaat omilla edellytyksillä, jokainen osaa liikkua. Siin ei oo mitään merkitystä et miten sä sen teet kunhan sä liikut ja oot mukana täällä, eli sillä lailla yrittää saada ne unohtamaan ne taidot..*”.

Haastateltava A mietti myös itseluottamusta, joka liikuntasuorituksessa on olennaista, ”*..et uskaltas luottamaan siihen itteensä, et kyllä mäkin pystyn. Ku liikunta välillä saattaa ollakin vähän, et kauhee kynnys, et ku en mä osaa, toi on ihan tyhmää. Ja tyhmä on sen takia ku pelkää et mä en osaa sitä. Vaikka se oiskin tyhmää kunhan vaan rohkastuu tekemään..*”.

Haastatteluissa ilmeni, että kilpailullinen ja suorittamista painottava ilmapiiri saattaa olla oppilaille hankalaa ja vähentää viihtymistä. Myös Soinin (2006) mukaan kilpailu, vertailu ja pakottaminen heikentävät oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla. Liikuntatunnille tuleminen ja sieltä lähteminen pitäisi haastateltava E:n mukaan tuntua mukavalta, ”*Ehdottomasti on tärkeätä, että siel lähtis hyvällä mielellä pois...Pitäsi olla mukava tulla liikuntatunneille...Mut se mukavuus ei tarkoita sitä, että te tuutte tänne vaan oleskelemaan ja viheltelemään, et silloin tehdään, hengästyään, hikoillaan, pelataan, kisailaan. Mut et ei sais olla mitää semmosta suorittamista, et vertaillaan toisii..*”. Viihtyminen koululiikunnassa on myös vapaa-ajan ja tulevaisuuden liikkumisen kannalta tärkeää, kuten haastateltava C toteaa: ”*.. jos siel pitää hampaat irveessä liikkua niin varmasti ei liiku yhtään ylimääräistä sen jälkeen..*”. Soini (2006, 65) toteaa, että myönteiset liikuntakokemukset ovat tärkeitä ajatellen koululiikunnan perustehtävää, joka on kannustaminen liikunnallisesti aktiiviseen elämäntapaan.

Kaksi haastateltavista mainitsi, että turvallisuus liikuntatunneilla on avain myönteisemmän ilmapiirin syntymiseen. Haastateltava B kertoi, että turvallisuus vähentää oppilaiden käytöshäiriöitä, ”*No kyllä jos pystyy sitä turvalliseksi saada sitä toimintatilaa..niin se lisää sitä, just käytöshäiriöitä ku pystyy vähentämään, niin oppilaiden viihtyvyys lisääntyy*”. Turvallisuus liikuntatunneilla lisää myös oppilaiden itseluottamusta, kuten haastateltava A mietti; ”*..jokainen vähän tyräilee, et löytää sen paikkansa ja uskaltaa viel liikkua toisen katseiden alla, tai itseäänhän sitä moni pelkää, et apua jos mä mokaan ku mä teen näin, että pääse siit yli*”.

Koettu pätevyys on yksi avaintekijöistä fyysisen aktiivisuuden taustalla (Wallhead & Buckworth 2004). Numminen ja Laakso (2007, 86) painottavat sitä, että opettajan

tulisi luoda liikuntatunneillaan turvallinen motivaatioilmasto, jossa jokainen oppilas voi tuntea olonsa hyväksytyksi.

### 7.3.2 Ryhmäyttäminen

Koululiikunnassa oppilaat ei välttämättä tunne toisiaan ennestään, etenkin jos on kyse isommasta koulusta. Siksi oppilaiden tutustuttaminen toisiinsa on tärkeää, kuten haastateltava C sanoi; *”No se ryhmäyttäminen siel jakson alussa on tosi tärkeää...Mä tulin pienemmästä koulusta tänne mis oli reilusti enemmän niin mul kesti hirveen kauan tajuta, et ku alko uus jakso ja uudet ryhmät, et ne ei todellakaan tunne toisia, ei ne ees tiedä nimii eikä mitään”*. Opettajan toimista huolimatta luokkaan muodostuu aina erilaisia ryhmiä, ja joskus luokkaan voikin syntyä joko toivottua tai ei-toivottua ryhmäytymistä. Siksi mahdollisimman varhainen, aktiivinen ja pitkäkestoinen ryhmäyttäminen on yleensä kaikkein palkitsevinta niin oppilaille kuin opettajallekin. Parhaimmillaan sosiaaliset ongelmat vähenevät, oppiminen tehostuu ja kaikilla on hauskaa yhdessä. (Raina & Haapaniemi 2007, 71.) Liikuntaleikit ja erilaiset leikkimieliset tehtävät ovat haastateltava C:n ja E:n mielestä hyviä keinoja tuoda oppilaita yhteen. C:n mukaan jatko on aina helpompaa, kun alussa panostaa ryhmäyttämiseen, *”Mut meil lähetään tosi paljon kaikista ryhmäytymisjutuista ja erilaisista liikuntaleikeistä...tulee väkisinkin sit niit sellasiin hersyvii tilanteita mis kaikki vaan nauraa räkättää tuolla kaksin kerroin..et sit se on niinku helpompaa se jatko aina”*. Sosiaalinen yhteenkuuluvuus on yksi tekijä, joka lisää viihtymistä ja fyysistä aktiivisuutta koululiikunnassa (Soini 2006, 70.)

Joskus oppilaat saattavat olla väsyneitä eikä heillä ole kiinnostusta heti tunnin alusta tehdä jotain vaativampaa. Silloin opettaja voisi keskittyä luokan ryhmäyttämiseen. Haastateltava E kertoi ”jujuttaneensa” oppilaita yhteiseen tekemiseen, *”.. otetaan sit joku hauska leikki tähän, se oli kivi paperi sakset ja haki toista, ja sit ne rupes vähän naureskelemaan siitä ku ne juoksi toisiaan kiinni...Elikkä, semmonen jujuttaminen ja houkuttelu alkuun, niin sit sen jälkeen me mentiin siihen muuhun ohjelmaan..”*. Ryhmäyttäminen on myös tärkeää siinä mielessä, että oppilas löytää oman paikkansa ja pystyy näin olemaan oma itsensä, niin kuin haastateltava A pohti: *”.. et osa sit taas kasvaa siihen yhteen, et sit huomaa yhtäkkiä, et täähän toimii ihan tosi*

*hyvin ku on rohkastunu sitten jokainen, ei tarvii enää esittää ehkä niin paljon. Vaan et ne on löytäny paikkansa ja arempikin uskaltaa tulla mukaan siihen..”.*

### 7.3.3 Liikuntatuntien sisältö oppilaiden viihtymisen kannalta

Haastateltavien opettajien mielestä liikuntatuntien sisältö ja liikuntavälineet ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat olennaisesti oppilaiden viihtyvyyteen ja myönteisen ilmapiirin syntymiseen liikuntatunneilla. Heikinaro-Johansson ja Hirvensalo (2007) painottavat, että sopivan työtavan käyttäminen edistää sekä opettajan ja oppilaan toimintaa että viihtymistä liikuntatunneilla. Haastateltavat mainitsivat vaihtelevan tuntitarjonnan, valinnaiskurssit, liikuntavälineiden ja liikuntasalin kunnon vaikuttavina tekijöinä. Haastateltava C oli sitä mieltä, että tunnit saadaan vaihteleviksi tekemällä paljon erilaisia harjoitteita, ”*Ja sit se et ku tarjoo mahdollisimman paljon kaikkee erilaista...Et me ei todellakaan tehä, et okei, tänään on käsipalloo, huomen on koripalloo..joku ihmettelee et ku teil on koripalloo, et miks te teette jotain parkouria täällä”.*

Koulujen valinnaiset liikuntakurssit antavat oppilaille mahdollisuuden vaikuttaa tuntien sisältöön, kuten haastateltava A mainitsee; ”*..ennen sitä valinnaista jokainen saa sanoo oman mieltymyksensä, et mitä haluais tehdä...Et jokaisella on oikeus tuoda julki se ja mahdollisuuksien mukaan sitten tehään”.* Soinin (2006, 70) tutkimuksessa ilmenee, että muun muassa koettu autonomia lisäsivät oppilaiden viihtymistä ja fyysistä aktiivisuutta liikuntatunneilla. Haastateltava C:n koulussa liikunnan valinnaistarjonta on melko laajaa; ”*Extreme laji kurssi on yks mis on uusii lajeja, on käyty suofudiksessa ja paintballissa. Joskus on miekkailuu kokeiltu ja kiipeilyä ja sit siel on semmonen sisupussisuunnistuskisa...Sit ollaan pelattu kajakkipoloo, melottu ja tehty kaikkea”.* Liikunta oli yleisin valinnaisaine ylä-asteella, opetushallituksen teettämän selvityksen mukaan, joka käsitteli peruskoulujen opetussuunnitelmien laatimista ja koulujen valinnaisainetarjontaa. Tutkimukseen osallistuneista ylä-asteista 87 % järjesti liikuntaa valinnaisaineena. (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996, 45.)

Haastateltava E pohti, että liikuntavälineiden puute kouluissa ja tylsä liikuntasali voivat olla kielteisiä tekijöitä tähdättäessä myönteiseen ilmapiiriin, ”..ensimmäkin välineitä ei oo riittävästi, nekin motivoi ku sul on hienoja välineitä ja ne on hyvässä kunnossa ja niit on jokaiselle...ehkä liikuntasalin kunto välillä voi olla yks tekijä. Et meillä ku sä avaat salin, niin se on jo pirteen näköinen...Et ei se oo semmonen tavallaan valkoset seinät ja..tylsä sali”. Hastien ja Sandersin (1991) tutkimus osoitti, että kun oppilailla oli käytössä enemmän liikuntavälineitä, heillä oli enemmän liikunta-aktiivisuutta ja vähemmän vuoron odottamista liikuntatunneilla. Fyysisellä ympäristöllä on merkitystä oppimisessa, sillä oppiminen on luonteeltaan tilannesidonnaista (POPS 2004, 18). Liikunnassa oppimisympäristö poikkeaa erityisen paljon tyypillisistä luokkatiloista, joihin kouluopetuksessa on totuttu. Hyvä ympäristö sisältää erilaisia toimintaa motivoivia piirteitä, joista tärkeimpiä ovat monipuolisuus ja vaihtelevuus. (Hakala 1999, 97–99.)

Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) esitän yhteenvedon tutkimukseni tuloksista.

TAULUKKO 1. Liikunnanopettajien kertomia ratkaisu- ja toimintatapoja koululiikunnan ongelmatilanteista, koetusta vuorovaikutuksesta sekä myönteisen ilmapiirin edistämisestä.

Ongelmatilanteiden ratkaisu- ja toimintatapoja	Koettu vuorovaikutus	Myönteisen ilmapiirin edistämisen tekijöitä
Puhuttelu	Kuuntelu	Turvallisuus
Keskustelu	Sanallinen viestintä	Ryhmäyttäminen
Kuuntelu	Sanaton viestintä	Leikit
Erilaiset rangaistukset	Havainnointikyky	Vaihteleva tuntitarjonta
Kotiin ilmoittaminen	Oppilastuntemus	Valinnaiskurssit
Huumori	Turvallinen opettaja	Toimivat liikuntavälineet
Huutaminen	Kaikkia huomioiva opettaja	Hyvä liikuntasali
Oppilaan poistaminen		Oppilas saa olla oma itsensä
Parien vaihtaminen		Suorittamisen välttäminen
Jälki-istunto		
Yhteiset säännöt		
Yhteistyö		



## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimusotteeni on laadullinen ja aineistonkeruutapana käytin teemahaastattelua. Tutkimukseni teoreettisena taustana ovat vuorovaikutus, opettaja-oppilassuhde ja liikuntatunnin myönteisen ilmapiirin tekijät sekä siihen liittyen itsemääräämisteoria. Tutkimuksen tarkoituksena oli ongelmatilannetapauksien (liite 1) avulla selvittää, millaiset liikunnanopettajien vuorovaikutustaidot ovat. Lisäksi oli tarkoitus selvittää opettajien koettua vuorovaikutusosaamista sekä taitoa myönteisen ilmapiirin muodostamiseksi.

Ensikertalaisena haastattelijana huomasin haastattelujen jälkeen runsaasti asioita, joita minun olisi tullut tehdä eri tavalla tai huomata kysyä. Olisin halunnut purkaa opettajien kertomaa vuorovaikutusosaamista osiin ja saada vastauksia siihen, miten opettajat puhuvat oppilailleen ja miten he heitä kuuntelevat. Tutkimustulosten kannalta minun olisi pitänyt esittää haastatetuille liikunnanopettajille enemmän tarkentavia kysymyksiä ja näin vaatia tarkempia vastauksia. Nyt tuntuu, etten kunnolla päässyt tutkimaan liikunnanopettajien vuorovaikutusosaamista, vaan tulokset jäivät melko yleiselle tasolle. Ehkä toisaalta ainoastaan pidemmänaikainen havainnointi olisi antanut luotettavia tuloksia opettajien todellisista vuorovaikutustaidoista. Vaikka tutkimusongelmieni kannalta havainnointi yhdistettynä haastatteluun olisi voinut olla hedelmällistä, koin kuitenkin kahden tutkimusmenetelmän olevan liian työlästä, ja päädyin käyttämään pelkästään teemahaastattelua.

Koen tutkimuskohteenani olleiden viiden opettajan sopineen hyvin tutkimukseeni, sillä he eivät erikseen olleet tutkimuksen yhteydessä osallistuneet mihinkään vuorovaikutuskoulutukseen, vaan he vastasivat kysymyksiini omien näkemystensä ja kokemustensa pohjalta. Tutkimustulokseni kuvaavat liikunnanopettajien todellista vuorovaikutusosaamista. Oletan, että näiden viiden eri-ikäisten ja eri kouluasteilla työskentelevien liikunnanopettajien haastatteluista sain kuitenkin osviittaa siihen, millaisia ongelmatilanteiden ratkaisu- ja toimintatapoja liikuntatunneilla käytetään ja miten tuntien ilmapiiriä kehitetään myönteisemmäksi.

Liikunnanopettajat käyttivät erilaisia rangaistuksia ongelmatilanteissa, esimerkiksi kiroilusta seurasi ryhmäkuri ja tupakoinnista jälki-istunto. Yhden opettajan mielestä jälki-istunto on vanhanaikaista ja ongelmat tulisi käydä tapauskohtaisesti läpi keskustelemalla. Tämä ei kuitenkaan kaikissa kouluissa varmasti ole mahdollista ajan ja resurssien puutteen takia. Erilaiset rangaistukset eivät poista oppilaiden ongelmakäyttäytymistä pitkällä mittakaavalla, vaan vuorovaikutusta tulisi korostaa opetustyössä (Naukkari 1998).

Liikunnanopettajien ja -opiskelijoiden vuorovaikutustaidoista on viimeaikoina tehty paljon tutkimuksia, (Virta & Lintunen (2009), Klemola (2009), (Klemola & Heikinaro-Johansson (2006), Kauko & Klemola (2006), Kuusela (2005) ja Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio (2004)). Myös liikunnanopettajakoulutuksessa on puhuttu melko paljon vuorovaikutuksesta. Toisen tutkimusongelman tulokset antavat ymmärtää, etteivät liikunnanopettajat tarkkaan tietäneet, mitä vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan. Yksi opettaja suhtautui melko negatiivisesti vuorovaikutukseen. Yllättävää oli todeta, että neljä viidestä haastateltavasta pyysi minua tarkentamaan, mitä tarkoitan liikunnanopettajan tärkeimmillä vuorovaikutustaidoilla (liite 1, kysymys 9). Toisaalta haastattelemani liikunnanopettajilla vuorovaikutustaitoja ei heidän opettajakoulutuksessa vielä opetettu. Tarkennettuani kysymystä, haastateltavat kertoivat pitävänsä kuuntelua sekä sanallista ja sanatonta viestintää tärkeänä liikunnanopettajan vuorovaikutustaitona. Liikunnanopettajat pitivät myös opettajan havainnointikykyä ja hänen oppilastuntemusta tärkeinä vuorovaikutustaitoina. Lisäksi turvallista opettajaa sekä opettajaa, joka osaa huomioida kaikki, pidettiin tärkeänä. Yhteistyötä muun muassa terveydenhoitajan, luokanvalvojan ja opinto-ohjaajan kanssa pidettiin tärkeänä, kouluttautumisesta ja oppilaille huutamisesta oltiin eri mieltä.

Vuorovaikutustaidoista minäviesti ei tullut ollenkaan esille haastateltavien liikunnanopettajien vastauksissa. Kiinnostavaa olisi ollut tietää, mitä mieltä liikunnanopettajat ovat minäviestinnästä ja sen toimivuudesta. Osasyynä minäviestin puuttumiseen on varmasti se, etten kysynyt siitä suoraan mutta myös mahdollisesti se, etteivät opettajat käytä minäviestintää opetuksessaan. Koen minäviestinnän puuttumisen yhtenä tärkeänä tutkimustuloksena.

Liikunnanopettajat kokivat vuorovaikutuksen toimivan hyvin oppilaiden kanssa. Tutkimuksen kannalta olisi ollut mielenkiintoista havainnoida, miten liikunnanopettajat toimivat tunneillaan ja sitten tutkia, miten opettajien koettu vuorovaikutus tukee heidän toimintaa tai eroaa siitä. Sillä tästä tutkimuksesta saadut tulokset kertovat, että osalla haastattelemani liikunnanopettajilla heidän kokemansa hyvin toimiva vuorovaikutus on ristiriitainen sen kanssa, miten he kertovat toimivansa ongelmatilanteissa. Hyvin toimivaan vuorovaikutukseen ei kuulu muun muassa huutamista, rangaistusten antoa ja jälki-istuntaa (joita jotkut haastateltavat kertoivat käyttävänsä ongelmatilanteissa), vaan siihen kuuluu sosioemotionaalisten taitojen käyttö, esimerkiksi selkeä itseilmaisu ja kuuntelu (vrt. Kauko & Klemola 2006). Koettu hyvin toimiva vuorovaikutus ja muun muassa huutaminen sekä rangaistusten anto eivät kulje ”käsi kädessä”. Hyvässä vuorovaikutuksessa tärkeää on sen laatu (vrt. Peräkylä 2001; Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998). Ongelmatilanteissa annetut rangaistukset eivät poista ongelmaa (vrt. Keltinkangas-Järvinen 1999; Naukkarinen 1998). Mielenkiintoista ja samalla ristiriitaista on se, ettei kukaan haastateltavista liikunnanopettajista puhunut sanallakaan vuorovaikutuksesta silloin, kun haastatteluissa käsitelimme eri ongelmatilannetapauksia. Tutkimuksen yhtenä tehtävänä oli tutkia liikunnanopettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta ongelmatilanteissa.

Kaikki haastattelemani liikunnanopettajat pitivät tärkeänä oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla. Opettajille liikuntatuntien positiivinen motivaatioilmasto oli tärkeää. Liikunnanopettajien mukaan turvallinen ilmapiiri on tekijä, joka lisää oppilaiden viihtymistä liikuntatunneilla. Turvallisessa ilmapiirissä ihminen tulee parhaiten omaksi itsekseen, jolloin hän on selviytymiskykyinen ja tyytyväisin (Aalto 2000, 9). Leskinen (2009, 13) toteaa, että kun ryhmässä on luottamuksellinen ja rento ilmapiiri, on ryhmässä mahdollista käsitellä myös vaikeita asioita, kuten kiusaamista ja syrjintää. Turvallisen ilmapiirin perusta on se, että opettaja tuntee oppilaansa ja oppilaat tuntevat toisensa. Myönteinen ja turvallinen ilmapiiri ei kuitenkaan ole mahdollista ilman sujuvaa vuorovaikutusta. Tämä tarkoittaa mielestäni sitä, että sujuva vuorovaikutus on myönteisen ilmapiirin kulmakivi.

Tutkimustulosteni perusteella näyttäisi siltä, että joidenkin haastateltavieni liikunnanopettajien vuorovaikutustaidot ovat erittäin puutteelliset siitäkkin

huolimatta, että he kokevat osaavansa ratkaista erilaisia opetukseen liittyviä ongelmatilanteita. Vuorovaikutus täydennyskoulukseen vastahakoisesti suhtautuvia tulisi rohkaista vuorovaikutustaitojen opetteluun ja käyttöön (vrt. Klemola 2009), ja näin mahdollistaa heidän vuorovaikutustaitojensa kehittymistä. Sillä en luule ratkaisun olevan sen, että puutteellisten vuorovaikutustaitoja omaavien ja täydennyskoulutukseen haluamattomien opettajien kohdalla vain odotetaan, että uusi koulutettu opettajapolvi korjaa tilanteen.

## LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation.
- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava
- Apajalahti, M. Pietilä A. & Vanne, A. 1996. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 3. Helsinki: Opetushallitus.
- Arajärvi, T. 1992. Tasapainoinen koululainen. Juva: WSOY.
- Arikoski, J. 1999. Vuorovaikutus opetustyössä. Teoksessa P. Räsänen, J. Arikoski, P. Mäntynen & J. Perttula (toim.) Opettajuuden psykologia. 2 painos. Jyväskylä: Julkishallinnon koulutuskeskus, 171–220.
- Arponen, A-L. 2007. ”Miten nuo pienet ossaa ajatella niin fiksusti?” Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1:2007.  
<http://www.lapsiasia.fi/Resource.phx/lapsiasia/aineistot/julkaisut/index.htx.i1500.pdf>. Viitattu 2.7.2009.
- Burgoon, J. & Bacue, A. 2003. Nonverbal communication skills. Teoksessa J. Green & B. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. N.J: L. Erlbaum Associates, 179–219.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Carron, A., Hausenblas, H. & Eys, M. 2005. Group dynamics in sports. 3. painos. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Deci, E. & Ryan, R. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227–268.  
[http://www.updatenet.net/images/7/75/Selbstbestimmung\\_Deci\\_Ryan\\_2000.pdf](http://www.updatenet.net/images/7/75/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_2000.pdf). Viitattu 14.07.2009.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Press.
- Digiulio, R. 2001. Educate, medicate or litigate?: what teachers, parents, and administrations must do about student behaviour. Thousand Oaks, CA:

Corwin Press.

- Evaldsson, A-C., Lindblad, S., Sahlström, F. & Bergqvist, K. 2001. Introduktion och forskningsöversikt. Teoksessa S. Lindblad & F. Sahlström (toim.) Interaktion i pedagogiska sammanhang. Stockholm: Liber, 9–35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Farell, T.S.C. 2003. Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education* 19 (1), 95–111.
- Förbom, M. 2003. Mentori: aloittelevan opettajan käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen: mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerus.
- Hamarus, P. 2009. Miten estää koulukiusaamista? Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–143.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus* 38 (3), 228–239.
- Hastie, P. & Saunders, J. 1991. Effects of class size and equipment availability on student involvement in physical education. *Journal of Experimental Education* 59, 212–224.
- Hellison, D. 2003. Teaching responsibility through physical activity. 2<sup>nd</sup> edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M., Huovinen, T. & Johansson, N. 2008. Ohjausta opintielle: ryhmäohjauksen laatukäsikirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 140–156.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 94–113.

- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood M., & Silliman-French, L. 1999. Liikunnanopettaja, oppilas ja ongelmakäyttäytyminen: Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta & Tiede* 36 (3), 22–26.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita: minä, me ja muut*. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.
- Jaakkola, T. 2002. Osaava ohjaus antaa onnistumisen kokemuksia. *Liikunta & Tiede* 32, 13–15.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.
- Johnson, P. 2007. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus: uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS- kustannus, 47–70.
- Johnson, D. & Johnson, F. 1991. *Joining together: group theory and group skills*. 4. painos. Englewood Cliffs N.J.: Prentice-Hall International.
- Jyrhämä, R. 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita: opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS- kustannus, 73–95.
- Kansala, A. 2004. *Ärräpäät koulunpenkillä: luokanopettajien näkemyksiä koulussa esiintyvistä sopimattomasta kielenkäytöstä*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä. (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen – liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta & Tiede* 43(6), 40–46.
- Kauppila, R. 2006. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Toinen painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1999. *Aggressiivinen lapsi: Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä*. 5. p. Helsinki: Otava.

- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. Vuorovaikutuksen aarrearkku: vinkkejä kasvattajille. Vantaa: Kannustusvalmennus P. & K.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemola, U. 2010. Koululiikuntafoorumi: Vuorovaikutus poistaa liikkumisen tunneesteitä. Liikunnan ja urheilun maailma / Suomen liikunta ja urheilu ry. 3/2010. [http://www.slu.fi/lum/numero\\_3\\_2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi\\_vuorovaiikut/](http://www.slu.fi/lum/numero_3_2010/tutkittua/koululiikuntafoorumi_vuorovaiikut/). Viitattu 18.8.2010
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa: toimintatutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43(6), 26–32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Tukea vuorovaikutukseen - sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 6, 50–57.
- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2006. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) *Terveystieto tutuksi: ensiapua terveystiedon opettamiseen*. Toinen painos. Helsinki: Opetushallitus, 189–211.
- Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. Opetusministeriön julkaisuja 2008:7. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf>. Viitattu 19.8.2010.
- Kouluterveyskysely 2009. Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. <http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/index.htm>. Viitattu 19.8.2010.
- Kullaa, K. Lahtinen, N., Mustonen, E., Poutala, M., Tuhkiainen, K., Pitkänen, M. & Sahlman, H. 2010. Opettajan pykäläpankki.



- [http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ\\_EXTRA/FI/01EXTRA/Z04LAKIASIAT/PYKALAPANKKI.PDF](http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_EXTRA/FI/01EXTRA/Z04LAKIASIAT/PYKALAPANKKI.PDF). Viitattu 21.8.2010.
- Kuusela, M. 2008. Erityisesti sinulle luokanopettaja: tunne- ja vuorovaikutustaidot opettajan hyvinvoinnin ja jaksamisen tukena. EriKa: Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 2, 21.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Jyväskylä, LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Väitöskirja.
- Kuusela, M., Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson 2002. Itsetuntemusta, viestintätaitoja, vastuunottamista, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja: tunnetaitoja liikunnanopetukseen. Liikunta & Tiede, 3, 10–12.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys: WHO- Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 2000. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. 2. painos. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–43.
- Lantz, A. 1993. Intervjumetodik: den professionellt genomförda intervjun. Lund: Studentlitteratur.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä: kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS- kustannus, 13–75.
- Lahikainen, A.R. & Pirttilä-Backman, A-M. 2000. Sosiaalipsykologian perusteet. Helsinki: Otava.
- Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Suom. K. Konttuuri. Keuruu: Otava.
- Lavay, B., French, R. & Henderson, H. 1997. Positive behavior management strategies for physical educators. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Leino, S. 2009. Koulu ja perhe – vuorovaikutuksella tuloksiin. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 189–197.
- Lintunen, T. 2007. Pätevyyskokemukset liikunnassa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 152–156.
- Lintunen, T. 1999. Development of self-perceptions during the school years. Teoksessa Y.V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) Psychology for physical educators. Champaign: Human Kinetics, 115–134.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 179–207.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and emotional learning in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y.V. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) Psychology for physical educators: student in focus. Champaign: Human Kinetics, 75–83.
- Lintunen, T., Kuusela, M. & Klemola, U. 2005. Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnassa. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos.  
<http://www.edu.fi/page.asp?path=498,1329,1528,21094,23799>. Viitattu 6.2.2010.
- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 13–27.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 157–170.
- Leskinen, E. 2009. Ryhmä toimimaan!: vinkkejä tutustumiseen, oppimiseen ja yhteistyöhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. Juva: WSOY.

- Mikkola, A. 2005. Tutkinnot uudistuvat opettajankoulutuksessa. Teoksessa: R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämiskirja. Keuruu: PS-kustannus, 219–230.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas. Poikkeava vai erityinen: erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 182–202.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2007. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. 6. painos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ojala, T. & Uutela A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, A., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health* 70 (5), 179–185.
- Pease, A. 1985. Elekieli. Helsinki: Kauppiaitten kustannus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peräkylä, A. 2001. Erving Goffman. Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 347–364.
- Pullinen, M. 2008. Kiroilu – kulttuurin rappiota vai kielenkäytön kuninkuuslaji? *Hiidenkivi: Suomalainen Kulttuurilehti* 1, 20–23.
- Pyörälä, E. 1994. Kvalitatiivisen terveystutkimuksen metodologisia perusteita. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 1, 4–14.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. 2007. Yhteisöllinen pedagogia. ”...ettei tarvitse tehdä yksin.” Helsinki: Arator.
- Rantala, T. 2006. Voiko vastuuntuntoisuuteen kasvattaa? Toimintatutkimus Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käyttömahdollisuuksista osana perusopetuksen liikuntatunteja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS- kustannus, 175–185.
- Reiterä-Paajanen, U. 2000. Koulun lähivastuu. Kouluetnografinen tapaustutkimus kolmella helsinkiläisellä yläasteella (1997 – 2000) koulukohtaisen lähivastuun

- kehittymisestä syrjäytymisen ehkäisemiseksi yläasteella. Helsingin kaupungin opetusvirastonjulkaisusarja A 5:2001.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 171–184.
- Rovio, E., Nikkola, T. & Salmi, O. 2009. Ohjaaminen ja ryhmäilmiö. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 283–316.
- Ruusunen, J. 2007. Tunteet vuorovaikutuksessa. *Psykologia* 42 (2), 126–133.
- Sabar, N. 2004. From heaven to reality trough crisis: novis teachers as migrants. *Teacher and Teacher Education* 20 (2), 145–161.
- Sahlberg, P., Meisalo, V., Lavonen, J. & Kolari, M. 1993. Luova ongelmanratkaisu koulussa. Helsinki: Painatuskeskus.
- Sage, R. 2006. Why is communication important in learning? Teoksessa M. Hunter-Carsch, Y. Tiknaz, P. Cooper & R. Sage (toim.) *The handbook of social, emotional and behavioural difficulties*. London: Continuum, 57–70.
- Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saloviita, T. 2009. Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–75.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana: työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Seppälä, R. 2006. Opettaja vuorovaikutusyhteiskunnassa. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi: luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Keuruu: Otava, 238–254.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Helsinki: Talentum.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Solantaus, T. 2002. Kehitysympäristöjen merkitys lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle. Teoksessa I. Kangas, I. Keskimäki, S. Koskinen, K.

- Manderbacka, E. Lahelma, R. Prättälä & M. Sihto (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Helsinki: Edita, 193–210.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411–433.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.
- Tahkokallio, K. 1980. Opettajien ja oppilashuollon yhteistyö. *Lapset ja yhteiskunta*. 39 (12), 609–613.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu: avaimia opettajille. Helsinki: WSOY.
- Toom, A. 2006. Tacit pedagogical knowing: at the core of teacher's professionalism. Helsinki: University of Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusikylä, K. 2006. Hyvä, paha opettaja. Helsinki; Jyväskylä: Minerva.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 11–28.
- Veijola, E. 2003. Lasten ja nuorten syrjäytymisen ennaltaehkäisy koulutuksen alalla. Opetusministeriön työryhmän muistioita ja selvityksiä 2003: 4. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vilkkä, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Virta, J. & Lintunen, T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta & Tiede* 46 (6), 54–60.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa: J. Väljjarvi (toim.) Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyönantajien ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Hakapaino, 157–181.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56, 285–301.

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

Weare, K. 2000. *Promoting mental, emotional and social health: a whole school approach*. London: Routledge.

## LIITTEET

### LIITE 1. Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelun kysymysrunko

#### TAUSTATIEDOT

Nimi

Ikä

Koulutus

Opetuskokemus vuosina

Tämänhetkinen työpaikka

Opetettavat ikäryhmät

#### ONGELMARATKAISUTILANTEITA

##### Tapaus 1.

Lukuvuoden alussa teit 7. luokan oppilaittesi kanssa sopimuksen, ettei liikuntatunneilla kiroilla. Toivot, että sääntö pitää ilman rangaistuksia, koska et halua joka kiroilusta lähettää oppilasta esim. jäähylle. Alkuvuosi meni suhteellisen hyvin, mutta joululoman jälkeen huomaat, että yksi oppilaistasi kiroilee tiuhaan tahtiin. Haluat hänen lopettavan ja myös varmistaa, ettei kiroilu tartu muihin oppilaisiin. Tunnin aikana pyydät häntä monta kertaa lopettamaan, mutta viesti ei mene perille. Muistutat oppilasta säännöstä, johon hän vastaa koppaavasti, että hän kyllä saa kiroilla jos haluaa. Miten reagoit? Mikä olisi tehokas keino saada kiroilu loppumaan?

##### Tapaus 2.

Koulun säännöissä tupakoiminen koulun alueella on ehdottomasti kielletty, koskien myös oppitunteja ja koulun järjestämiä retkiä, vierailukäyntejä, liikuntapäiviä jne. Olet pitämässä liikuntatuntia ulkona ja oppilaat pelaavat pesäpalloa. Huomaat, että yksi oppilaistasi pistää tupakaksi kakkospesällä ja yrittää samalla piiloutua jonkun taakse. Miten reagoit? Miten voisit toimia, etteivät vastaavanlaiset tapaukset toistuisi tulevaisuudessa?

### Tapaus 3.

Sinulle on lukuvuoden alussa tullut uusi maahanmuuttajaoppilas. Hänen vanhempansa ovat ilmoittaneet, ettei hän saa osallistua uintiin eikä tanssiin. Mitä teet?

### Tapaus 4.

Yhdessä liikuntaryhmässäsi on juoksija, joka kilpailee korkealla tasolla. Oppilas ei halua osallistua tunnille samana päivänä olevan tärkeän harjoituksen takia. Tämä toistuu jo toisen kerran. Muut oppilaat pitävät tätä epärealistisena ja rupeavat osoittamaan mieltään. Mitä teet asian suhteen?

### Tapaus 5.

Yhtä oppilaistasi kiusataan silloin tällöin tunneilla eivätkä muut oppilaat kovin mielellään halua häntä parikseen tai ryhmäänsä. Viime aikoina kiusaaminen on yltynyt. Et ole aikaisemmin puuttunut kyseiseen kiusaamistapaukseen, mutta näet, että asialle on tehtävä jotain. Miten toimit?

## HAASTATTELUTEEMOJA

### **Tapauksiin pohjautuen – Opettajien arviointi valmiuksistaan kohdata ongelmatilanteita**

1. Tunnetko omaavasi riittävät valmiudet kohdata ongelmatilanteita koulussasi?
2. Näetkö tarpeellisenä saada lisäkoulutusta ongelmatilanteiden kohtaamiseen?
3. Onko ongelmatilanteita enemmän nyt kuin kymmenen vuotta sitten? Miten ne ovat muuttuneet tänä aikana?

### **Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen**

4. Mitä teet, kun oppilas ennen tuntia tulee luoksesi ja kertoo, että on surullinen, koska hänen poika-/tyttöystävänsä juuri jätti hänet?
5. Miten toimit kun oppilas pahoittaa mielesi?
6. Miten vuorovaikutus toimii oppilaittesi kanssa?
7. Miten vuorovaikutus oppilaittesi kanssa on muuttunut viime kymmenen vuoden aikana?
8. Miten vuorovaikutus työyhteisösi kanssa on muuttunut viime kymmenen vuoden aikana?
9. Mitkä vuorovaikutustaidot ovat mielestäsi tärkeitä liikunnanopettajan ammatissa?



10. Oletko opiskellut vuorovaikutustaitoja / käynyt vuorovaikutus täydennyskoulutuksessa? Jos olet, tunsitko saavasi sieltä paljon eväitä? Jos et ole, kiinnostaisiko sinua täydennyskoulutus?

### **Liikuntaryhmä ja sen kehittäminen koululiikunnassa**

11. Miten oppilaasi toimivat ryhmässä?

sovussa / riidassa / jollain muulla tavalla?

12. Miten selvität oppilaitten välisiä ristiriitoja? Voitko kertoa jonkin tai joitakin esimerkkejä?

13. Oletko tehnyt oppilaittesi kanssa sääntöjä liikuntatuntiisi liittyen? Jos olet, miksi ja millaisia? Jos et ole, miksi?

14. Onko mielestäsi tärkeää, että oppilaat viihtyvät liikuntatunneilla?

15. Miten luulet, että liikuntatunneille saataisiin entistä enemmän myönteistä ilmapiiriä?