

TOIMIVAA VUOROVAIKUTUSTA OPPIMASSA –

Autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista

Tommi Mäkinen

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2012

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkinen, Tommi. 2012. Toimivaa vuorovaikutusta oppimassa -autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto, 122 sivua.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli tutkia omaa kokemustani ja prosessiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta vuoden ajanjaksolla. Oppimisprosessin lisäksi tarkastelin tekijöitä, jotka tukevat ja haastavat vuorovaikutustaitojen käyttämistä ja -oppimista. Vuorovaikutustaitojen kehyksenä oli Gordonin (1974; 2004; 2006) toimivan ihmissuhteen malli. Oppimisen tarkastelun taustalla oli pääasiassa Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli. Aineistoni koostui päiväkirjoista, joita kirjoitin vuoden 2010 joulukuusta vuoden 2011 marraskuuhun opettajajarjoittelu- ja leiriohjaajakokemuksistani.

Oppimisprosessini koostui oppimista mahdollistavista tekijöistä, oppimistapahtumista ja oppimistuotoksista. Oppimisen mahdollistavat tekijät ovat motivaatio ja asenne, joiden avulla jaksaa kehittää omia taitojaan ja kestää epäonnistumisia. Oppimistapahtumia ovat jälkikartanluku, kokeilu, kokemus, keskustelut ja mallioppiminen. Näiden oppimistapahtumien seurauksena syntyy oppimistuotoksia, joita tämän tutkimuksen mukaan ovat ahaa-elämykset, automatisoituminen, käsitteet, itsetuntemus sekä oppimisen syveneminen. Nämä oppimiseen liittyvät tekijät muodostivat oppimisen kehän ytimen, jonka ympärille rakentuivat muut oppimiseen vaikuttavat tekijät. Näitä ovat oppimista ja vuorovaikutusta tukevat ja haastavat tekijät, joiden seurauksena oppiminen helpottaa ja vaikeutuu. Lisäksi muihin tekijöihin kuuluvat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset, jotka molemmat ovat tärkeitä oppimisen kannalta. Lisäksi oppimisprosessin osana ovat myös epäilyksen tunteet, joita kohtasin omien taitojen käyttöä, vuorovaikutustaitojen hyödyllisyyttä sekä vuorovaikutustaitojen käytännöllisyyttä kohtaan. Oppimisprosessin edetessä epäilykseni kuitenkin väheni.

Tutkimuksen tulokset antoivat lisää käsitystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen pitkäkestoisemmasta oppimisprosessista yhden ihmisen kokemana. Tulokset voivat auttaa esimerkiksi vuorovaikutuskouluttajia huomioimaan oppimisprosessin merkityksen vuorovaikutustaitoja opettaessa. Lisää tutkimusta tarvitaan erilaisista oppimisprosesseista ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä. Lisäksi tutkimuksia tarvitaan eri lähtökohdista tulevien opiskelijoiden oppimisprosesseihin, jotta saadaan selville, minkälaisesta koulutuksesta tai valmennuksesta hyötyvät lähtötasoiltaan erilaiset ihmiset.

AVAINSANAT: vuorovaikutustaidot, tunne- ja vuorovaikutustaidot, tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, autoetnografia

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	7
2 ESIYMMÄRRYKSENI.....	10
3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPPIMINEN.....	14
3.1 Tunnetaidot - tunnetutkimuksen satoa	18
3.1.1 Tunnetaitojen kirjo.....	19
3.1.2 Opettajan tunteet ja tunnetaidot	22
3.1.3 Tunteet ja oppiminen	24
3.2 Vuorovaikutustaidot Thomas Gordonin mallissa.....	26
3.2.1 Käyttäytymisen ikkuna ja ongelmattoman käyttäytymisen alue.....	27
3.2.2 Kuuntelutaidot.....	30
3.2.3 Ongelmien ratkaisutaidot	32
3.2.4 Kompastuskivet.....	33
3.3 Ekosysteemiset taidot - perheterapian antia vuorovaikutukseen.....	35
4 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPPIMINEN	37
4.1 Oppimiseen liittyviä teorioita.....	38
4.2 Tutkimuksia vuorovaikutustaitojen oppimisesta.....	42
5 TUTKIMUSKYSYMYKSET	47
6 METODOLOGISET RATKAISUT	49
6.1 Autoetnografisen tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta.....	49
6.2 Aineiston keruu	52
6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	55
6.3.1 Episodit muodostavat tarinan	56
6.3.2 Episodeista teemoiksi.....	57
6.3.3 Teemoista merkitysrakenteiden verkoksi.....	59
7 TULOKSET	61
7.1 Oppiminen (A)	61
7.1.1 Oppimisen mahdollistuminen	61

7.1.2 Oppimistavat	63
7.1.3 Oppimistuotokset	67
7.2 Oppimista tukevat asiat (B)	72
7.3 Oppimista haastavat tekijät (C)	76
7.4 Onnistumisen kokemukset (D)	79
7.5 Epäonnistumisen kokemukset (E)	81
7.6 Epäily (F)	84
7.7 Mistä en puhu?	88
8 POHDINTA	90
8.1 Tulosten yhteenveto	90
8.2 Tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksista niiden valmentamiseen	97
8.3 Jatkotutkimusehdotuksia	106
LÄHTEET	108

1 JOHDANTO

*"Mieli, jota uusi idea
on kerran laajentanut,
ei pysty koskaan
palaamaan entiselleen."
Oliver W. Holmes*

Vuorovaikutus on maailman vaativinta työtä, jota voi kuitenkin oppia (Kiesiläinen 1998, 9). Opettajan työ puolestaan on jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden, työkavereiden ja vanhempien kanssa (Väljærvi 2006, 21–22; Kiviniemi 2000, 75.) Työn vaatimukset ovat lisääntyneet häiriökäyttäytymisen lisääntymisen ja opettajan auktoriteettiaseman heikentymisen seurauksena (Kiviniemi 2000, 78–79, 128–151), eikä koulutus anna riittäviä valmiuksia ristiriitatilanteiden selvittämiseen (Kiesiläinen 1998, 29; Kiviniemi 2000; Kontoniemi 2003; Sutton & Wheatley 2003; Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001). Opettajat pitävät oppilaan kohtaamista jopa opetustilanteen pääongelmana (Turunen 2000, 24). Myös oppilaat toivoisivat, että opettajien taidot kuuntelun ja kannustamisen osalta paranisivat ja he huomioisivat oppilaita enemmän (Savolainen ym. 2001).

Lisäksi tutkimuksissa on todettu, että lapsilla ja nuorilla vuorovaikutustaitojen opiskelu on parantanut muun muassa oppilaiden koulumenestystä (Zins ym. 2007; Payton ym. 2008; Durlak ym. 2011) ja käyttäytymistä (Payton ym. 2008, Durlak ym. 2011), lisännyt empatiaa ja vastuunkantamista (Hastie & Buchanan 2000; Payton ym. 2008; Escarti ym. 2010), vähentänyt häiriökäyttäytymistä (Gansle 2005; Graczyk ym. 2000) ja lisännyt positiivista asennetta itseä, toisia ja koulunkäyntiä kohtaan (Gansle 2005; Payton ym. 2008; Bird & Sultmann 2010; Kuusela 2005). Paitsi erilaiset koulussa toteutettavat ohjelmat, aikuisten oma esimerkki on yksi tärkeimmistä tavoista opettaa hyvää vuorovaikutuskäyttäytymistä ja omia arvojaan lapsille (Gordon 2004, 5–6, 381, 405–409; Kokkonen 2010, 108), koska ihmiset oppivat mallioppimisen kautta (Bandura 1977, 39–42). Opettajan on siis myös itse

hallittava taidot opettaakseen niitä nuorille (Virta & Lintunen 2009). Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen voikin lisätä vuorovaikutuksen määrää kouluissa ja auttaa oppilaita viihtymään paremmin (Lintunen 2006).

Vuorovaikutustaitojen tarve siis tiedostetaan ja niiden koulutukselle on olemassa tilausta. Aikuisilla vuorovaikutustaitojen oppimista onkin tutkittu eri alojen ammattilaisilla (Seat & Lord 1999; Aspegren 1999; Kennedy 2001; Schofield ym. 2008; Brown & Bylund 2008; Pyörälä & Hietanen 2011), ja enenevässä määrin myös esimerkiksi opettajaopiskelijoilla ja opettajilla (Rasku-Puttonen 1997; Klemola 2007; McNaughton ym. 2008; Klemola & Kostiainen 2011; Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012). Opettajaopiskelijat (Klemola 2009b; Virta 2004) ja opettajat (Virta & Lintunen 2009; Sirainen 2010) ovat kokeneet tunne- ja vuorovaikutustaidot hyödyllisiksi ja todenneet, että niiden avulla voidaan vähentää ei-toivottavaa käyttäytymistä ja kuulla oppilaita aidosti. Tutkimuksiin osallistuneet ovat toisaalta myös kaivanneet lisää koulutusta taitojen käyttämiseksi, koska tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelu sisältää haasteita ja taitojen saaminen osaksi omaa opettajuutta on vaikeaa. Lisäksi se herättää opiskelijoissa usein myös ristiriitaisia tunteita ja epäilyksiä (Virta & Lintunen 2009; Klemola 2009b). Taitoja opitaan kursseilla, mutta ilman ylläpitämistä niiden käyttö unohtuu helposti (Aspegren 1999).

Tutkimuksissa ollaan yhtä mieltä vuorovaikutustaitojen tärkeydestä ja niiden positiivisista vaikutuksista, mutta vasta viime aikoina tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyvät tutkimukset ovat lisääntyneet. Tämä onkin tärkeää, koska esimerkiksi oppiminen on tehokkaampaa, mikäli oppija olisi tietoinen oppimiseensa liittyvistä prosesseista (Kolb & Kolb 2005). Oppimisprosessien tiedostaminen auttaisi vuorovaikutustaitokouluttajia suunnittelemaan opetustaan ja opetussuunnitelmiaan tehokkaammin. Toisaalta vuorovaikutustaitojen oppijat pystyisivät tehostamaan oppimistaan tietämällä, millä tavoin oppimista tapahtuu. Voisi olettaa, että oppimisprosessien tiedostaminen on tärkeää etenkin monimutkaisten taitojen, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarjota näkökulma tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseihin ja niihin liittyviin tekijöihin miesopettajan näkökulmasta. Tämän autoetnografisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ja tutkia matkaani vuorovaikutustaitojen oppimisessa vuoden ajalta. Pyrin tuomaan tutkimuksessani esiin tilanteita, joiden kautta tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista on tapahtunut, asioita, jotka ovat seuranneet oppimisesta sekä erilaisia oppimista haastavia ja tukevia tekijöitä. Tämä matka lähti liikkeelle vuoden 2010 syksyllä liikunnanopettajaopintojen pedagogisiin aineopintoihin kuuluneesta vuorovaikutuskurssista. Matkalle on kuulunut lukuisia erilaisia kokemuksia opettajaharjoittelusta, sijaisena toimimisesta ja erilaisilla leireillä työskentelemisestä.

Johdannon aloittaneen runon, joka kuvaa tämän tutkimuksen tekemistä, sain eräältä kurssitoveriltani syksyllä 2011 viiden päivän intensiivisen vuorovaikutuskoulutuksen jälkeen ja se kuvaa tämän tutkimuksen tekemistä. Tähän vuorovaikutuskoulutukseen päättyi vuoden mittainen matkani vuorovaikutuksen opiskelussa. Näiden kokemusten ja koulutuksien aikana olen syventynyt itseeni ja huomannut, miten opin tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Vuoden aikana huomasin, kuinka opin erilaisissa tilanteissa hiljalleen käyttämään luontevammin taitoja, joiden käyttö aluksi saattoi tuntua vaikealta. Erilaiset tekijät, kuten ympäristön tuttuus ja oma olotila, vaikuttivat siihen, kuinka helposti oppimista tapahtui. Koin myös monia onnistumisen ja epäonnistumisen hetkiä, jotka auttoivat oppimistani. Välillä jouduin miettimään epäilyksiä vuorovaikutustaitojen käytännöllisyyttä tai omien taitojeni riittävyyttä kohtaan. Tervetuloa siis astumaan mukaan kokemuksiini ja ajatuksiini, joita vuorovaikutustaitojen oppiminen on minussa herättänyt.

2 ESIYMMÄRRYKSENI

Tässä kappaleessa kirjoitan omasta esiymmärryksestäni, jolla tarkoitetaan tutkijan omien kokemusten ja ennakkotietojen näkyväksi kirjoittamista. Esiymmärryksen auki kirjoittaminen on tärkeää, koska tutkija ei voi vapautua ennakkoluuloistaan ja ennakkotiedoistaan. Se on myös edellytys merkitysten ymmärtämiselle, mikä omassa tutkimuksessani on keskeisessä osassa. (Laine 2001, 30–31.) Etnografisessa tutkimuksessa oman esiymmärryksen näkyväksi tuominen korostuu, koska havainnointi on väistämättä subjektiivista toimintaan ja ihmisen ajatukset vaikuttavat siihen, mitä hän näkee (Eskola & Suoranta 2001, 103). Tämän takia tutkijan kannattaa miettiä, mistä lähtökohdista ja uskomuksista on muistiinpanojaan kirjoittanut (Lappalainen 2007a, 115).

Lapsuuteni viisilapsisen perheen vanhimpana ja perhepäivähoitaja-äidin hoitolasten läsnäolo kotona ovat taanneet sen, että vuorovaikutusta ja ristiriitatilanteita on ollut läsnä elämässäni jatkuvasti. Vuosien saatossa 15-vuotiaasta alkaneet urheilukouluohjaaja-kokemukset ovat muuttuneet töihin erilaisten kerhojen ohjaamiseen, lastensuojeluun liittyviin töihin ja opettajan sijaisuuksiin. Liikunnanopettajaopinnoissa olen oppinut havainnoimaan omaa toimintaani ja saanut lisää kokemusta lasten ja nuorten kanssa työskentelystä.

Monenlaiset vuorovaikutuskokemukset erilaisissa ympäristöissä lasten ja nuorten kanssa ovat antaneet sekä pohjan että kipinän tämän tutkimuksen tekemiseen. Merkittävimpinä kokemuksina opettajakoulutuksen lisäksi näen kymmenet lastenleirit, joilla olen viimeisten vuosien aikana ollut ohjaajana. Leireillä lapsen yksilölliseen kohtaamiseen on enemmän mahdollisuuksia kuin isossa luokassa. Toisaalta olen leireillä joutunut myös kohtaamaan erilaisia haastavia vuorovaikutustilanteita, koska siellä vietetään lasten kanssa useita vuorokausia kerrallaan.

Leirityö on vaikuttanut varmasti osaltaan siihen, että omassa ihmiskäsityksessäni on paljon piirteitä humanistisesta ihmiskäsityksestä, joka vaikuttaa myös tutkimukseni viitekehyksenä olevassa Thomas Gordonin ajattelussa. Vuorovaikutustaitojen kehittäjä Thomas Gordonin oppi-isä Carl Rogers tunnetaan humanistisen ihmiskäsityksen vaikuttajana. (ks. Gordon; Rogers 1980; Purhonen 1988.) Humanistinen ihmiskäsitys korostaa ihmisen kunnioittamista ja yksilöllisyyttä sekä ihmisen vastuuta omasta itsestään (Kuchinke 1999; Rauhala 1993, 48–49). Leireillä olen huomannut, että kaikista lapsista ja nuorista löytyy paljon erilaisia vahvuuksia ja positiivisia piirteitä, kun niille annetaan mahdollisuus tulla esiin. Olen huomannut, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla näiden vahvuuksien esille tuleminen on helpompi tukea.

Vuorovaikutustaidoista kuulin ensimmäistä kertaa osallistuessani liikunnanopettajaopintojen ensimmäisenä vuonna Marjo Kuuselan vetämälle Tunne- ja vuorovaikutuskurssille vuonna 2006. Tämän jälkeen olen lukenut aiheesta joitakin kirjoja ja pohtinut vuorovaikutusta lähinnä omien kokemusten kautta. Oma tutkimusprojektini sai alkunsa viidentenä opiskeluvuotena Ulla Klemolan ohjaamalta Vuorovaikutus ja ryhmäilmiöt -kurssilta, joka oli seuraava askeleeni vuorovaikutustaitojen opiskelussa. Pian kurssin jälkeen ilmoittauduin koehenkilöksi tutkimusprojektiin, jossa tutkittiin aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutuskäyttäytymistä ja -oppimista. Kipinä taitojen opetteluun oli ollut varmasti piilevänä olemassa, mutta syksyn aikana sen voima kasvoi uusiin mittasuhteisiin.

Opetusharjoittelussa saadun palautteen perusteella vuorovaikutustaidot näkyivät opettajatoiminnassani. Otan paljon kontaktia oppilaisiin ja pyrin kuuntelemaan heidän ajatuksiaan sekä käytän paljon minäviestintää. Tähän ovat varmasti syynä edeltävät opintojaksot, jotka liikunnanopettajakoulutukseen kuuluvat. Minulla oli siis jonkinlainen käsitys vuorovaikutustaidoista lähtiessäni aktiivisesti kehittämään taitojani vuoden 2010 syksyllä. Sain kuitenkin hiljalleen huomata monien näkemysteni ja taitojeni pintapuolisuuden sekä taitojen käyttämisen haastavuuden. Moilanen ja Rähkä (2001, 48)

toteavat, että tutkimuksen alussa tutkimuskohde voi vaikuttaa epäselvältä ja tuntemattomalta. Omassa tutkimuksessanikin tutkimuskohde selkeni koko tutkimukseni ajan.

Olen jo pienestä pitäen ihailnut opettajia, valmentajia, vanhempia ja esimiehiä, jotka ratkaisevat ristiriitoja ja vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen rauhallisesti ja joustavasti sekä osaavat aidosti kuulla toisten ihmisten näkemyksiä ja mahdollisesti muuttaa omia ajatuksiaan niiden mukaan. Olen myös kokenut, että tämänkaltaisella joustavalla lähestymisellä pystyy vaikuttamaan ihmisiin tehokkaammin kuin uhkailemalla, käskemällä tai huutamalla. Varusmiespalveluksessa opetettu syväjohtaminen teki minuun vaikutuksen ja olen perehtynyt tähän johtamismalliin myöhemminkin. Syväjohtamisen kulmakiviä ovat luottamuksen rakentaminen, inspiroiva tapa motivoida, yksilöllinen kohtaaminen ja älyllinen stimulointi, jotka liittyvät mielestäni vahvasti tunne- ja vuorovaikutustaitoihin (Nissinen 2004.) Pidän syväjohtamisen ajatuksia tärkeinä tunne- ja vuorovaikutustaitoja opiskeltaessa, koska niissä molemmissa keskeistä on ihmisen kohtaaminen yksilönä. Ehkä nämä syyt ovat vaikuttaneet siihen, että olen halunnut lähteä tekemään tätä tutkimusta, vaikka se olikin ajoittain raskasta ja vaikka usko oli välillä koetuksella.

Pohdintaa (luku 8.2) kirjoittaessani huomasin, kuinka valmentajataustani alkoi näkyä ajatuksissani. Olen kouluttautunut hiihtovalmentajaksi ja valmentanut useita hiihtäjiä viimeisten vuosien aikana. Valmennusfilosofiani mukaan haluan korostaa sitä, että urheilijat oppisivat harjoittelemaan sen lisäksi että he vain toteuttavat valmentajan antamat harjoitukset. Pyrin opettamaan urheilijoille harjoittelun taitoja, jotta he itsenäisesti pystyisivät kehittämään itseään silloinkin kun valmentaja ei ole paikalla. Yksilövalmennustaustani vaikuttaa siten omiin ajatuksiini tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen kehittämisestä.

Aineiston keräämiseni päättyi viisipäiväiseen Gordonin kurssiperheeseen kuuluvaan Toimiva koulu -vuorovaikutuskoulutukseen, jossa kouluttauduin kyseisen kurssin

ohjaajaksi. Koulutuksessa pääsin tutustumaan vuorovaikutustaitoihin vielä syvemmin kuin aikaisemmin käymilläni kursseilla, ja koulutus syvensi omaa ajattelua taitojen käytöstä. Tämä toisaalta johtui varmasti siitä, että omat lähtötietoni olivat paremmat. Omalla tavallaan aloin ymmärtää myös tutkimustani paremmin. Kurssille osallistumisella oli mielenkiintoinen vaikutus analyysivaiheeseen, koska ymmärsin aikaisemmin kirjoittamaani aineistoa paremmin tuolloin kuin sitä kirjoittaessa.

Vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyen minulla oli vain omia ennakoajatuksia siitä, että kokemus lisää varmuutta. Ajattelin, että ajan kuluessa minulle muotoutui joitakin tapoja ja keinoja, joita käytän eri tilanteissa. Tutkimukseni alkuvaiheessa esiyymmärrykseni tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta oli hatarampi kuin sen loppuvaiheessa. Vastan aineiston analyysin ja erilaisiin oppimiseen liittyviin teorioihin tutustumisen jälkeen aloin ymmärtää oppimiseen liittyviä asioita paremmin.

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät tietoni ovat jäsenyneet koko tutkimusprojektin ajan, mutta edelleen minulla on tunne, että opittavaa on paljon. Tiedon ja taitojen lisääntyminen antaa myös uudet lasit, joiden läpi vuorovaikutustilanteita tarkastelen. Uusien kokemusten myötä yymmärrykseni tunne- ja vuorovaikutustaidoista lisääntyy jatkuvasti. Seuraavassa luvussa esittelen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä käsitteitä ja taitoja, jotka johdattavat paremmin tämän tutkimuksen maailmaan.

3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

Tunne- ja vuorovaikutustaidoista on käytetty useita eri määritelmiä, jotka kuitenkin ovat monin osin päällekkäisiä (Bar-On 2000). Esimerkiksi tutkijan tieteelliset lähtökohdat saattavat vaikuttaa määritelmään (Weare 2004; Klemola 2009b, 32–33). Osa käsitteistä liittyy enemmän tunteisiin, kun toiset liittyvät enemmän vuorovaikutukseen. Tässä kappaleessa esittelen käsitteitä, jotka koen kattavan keskeiset tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät taidot.

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä käsitteitä ovat vuosien saatossa olleet mm. tunneäly (Mayer & Salovey 1990; Goleman 1997; Mayer, Salovey & Caruso 2000), emotionaalinen ymmärtäminen (Denzin 1984; Hargreaves 2000), emotionaalinen pätevyys (Saarni 2000) ja vuorovaikutustaidot (Gordon 1974; 2004; 2006). Viestintätieteistä lähtöisin oleva koulutus puhuu kommunikaatiotaidoista ja vuorovaikutustaidoista (Gerlander & Kostiainen 2005). Samaa termiä on käytetty lääketieteessä (Aspegren 1999).

Kansainvälisessä tutkimuksessa yleisin käsite ainakin lasten ja nuorten vuorovaikutustaitojen tutkimisessa nykyään lienee sosioemotionaalinen oppiminen (mm. Zins & Elias 2006; Bird & Sultmann 2010), jota käyttää myös Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Casel)-niminen organisaatio. Casel (www.casel.org) tutkii erilaisia ohjelmia, joilla pyritään edistämään lasten ja nuorten sosioemotionaalista oppimista (SEL) ja sosiaalisia taitoja.

Myös Suomessa tehdyssä tutkimuksessa on käytetty erilaisia käsitteitä tieteenalasta riippuen. Psykologisessa tutkimuksessa on keskitytty paljon tunnetaitoihin ja tunneälyyn (Saarinen & Kokkonen 2003; Kokkonen 2010; Salminen, Henttonen, Rajava & Saarinen 2011) sekä vuorovaikutustaidoista puhuttaessa sosioemotionaaliset taidot (Kokkonen 2005). Viestintätieteissä on puhuttu vuorovaikutustaidoista tai viestintätaidoista (Kostiainen & Gerlander 2009; Gerlander Kostiainen 2005; Mikkola 2000; Valkonen 2003).

Kasvatustieteellisessä ja opettajien koulutusta käsittelevässä kirjallisuudessa on käytetty käsitettä vuorovaikutustaidot (Luukkainen 2000; Jakku-Sihvonen 2005). Perusopetuksen (2004, 19) ja lukio-opetuksen (2003, 24, 206) perusteissa esiintyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät käsitteitä ovat vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot sekä yhteistyö- ja viestintätaidot.

Liikuntatieteellisessä tutkimuksessa opettajia, oppilaita ja opettajaopiskelijoita tutkittaessa yleisin termi on 2000-luvulla ollut sosioemotionaaliset taidot (mm. Kuusela 2005) tai nykyään suomennettuna tunne- ja vuorovaikutustaidot (Klemola 2009b, 33). Gordon (1974) on käyttänyt vuorovaikutustaidot -käsitettä jo 1970-luvulta asti. Seuraavassa esittelen lyhyesti pääpiirteitä tunneäly-, emotionaalinen ymmärtäminen-, emotionaalinen pätevyys-, sosioemotionaalinen oppiminen- ja vuorovaikutustaidot-käsitteistä. Näiden käsitteiden katson antavan riittävän kokonaisvaltaisen käsityksen tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsitteiden kentästä.

Tunneäly auttaa ihmistä hyödyntämään omat kykynsä. Alkuperäisen määritelmän mukaan tunneälykäs ihminen osaa havaita ja ilmaista tunteita sekä säädellä niitä ja hyödyntää niitä. Hän hyväksyy myönteisiä ja kielteisiä tunteita sekä pystyy säätelemään niiden voimakkuutta. (Meyer & Salovey 1990.) Bar-On (2000, 385) luettelee tunneälyyn ja siihen liittyvän sosiaalisen älyn käsitteeseen liittyviä ominaisuuksia, joita ovat hänen mukaansa kyky ymmärtää ja ilmaista omia tunteitaan, empatiakyky, taito luoda ja ylläpitää ihmissuhteita, tunteidenhallintataidot, taito arvioida omia tunteita ja ajattelua, itsekontrolli, joustavuuskyky ja ongelmanratkaisutaito. Tunneäly -käsitteen teki tunnetuksi Goleman (1997) Tunneäly -kirjallaan.

Tunneälykkyydestä on kuitenkin useita tulkintoja. Tunneäly voidaan nähdä eräänlaisena kulttuurisena liikkeenä, erilaisina taitoina (Mayer, Salovey & Caruso 2000, 111–113) tai persoonallisuuspiirteinä (Bar-On 2000). Mayer, Salovey & Caruso (2000; 2008) kritisoivat viimeksi mainittua sillä perusteella, että alkuperältään tunneälystä puhuttaessa tarkoitettiin

taitoja, jotka ovat opittavissa. Persoonallislähtöinen ajattelutapa (Bar-On 2000) korostaa pysyviä ominaisuuksia, jotka ihminen on saanut syntyessään. Toisaalta Goleman (1997, 49–51) kertoo, että tunneäly antaa edellytyksen tunnetaitojen oppimiseen. Isokorpi (2004) käyttää käsitettä tunneälytaidot, jotka viittaavat Saloveyn ja Mayerin (1990) näkemyksiin tunneälystä. Yhteenvedona voisi todeta, että ihmisellä on syntyessään tunneälypiirteitä, jotka helpottavat tunneälytaitojen oppimista. Tunneälyä voi kuitenkin oppia kuka tahansa lähtökohdista huolimatta (Isokorpi 2004).

Emotionaalisella ymmärtämisellä tarkoitetaan prosessia, jossa ihminen ymmärtää toisen tunteita (Denzin 1984). Samaa termiä on käytetty yhtenä osana tunneäly-käsitettä (Meyer, Salovey & Caruso 2000, 107–109). Ennen tunteiden ymmärtämistä toisen lähettämät viestit pitää kuulla, tulkita ja luokitella. Tunteiden tulkitseminen on sidoksissa tilanteeseen ja tulkitsijan omiin tunteisiin ja historiaan. Tunteet ovat riippuvaisia myös kulttuurisista tekijöistä. (Denzin 1984, 53, 66 ja 137–141.) Esimerkiksi peruskoulun maaperä on hedelmällisempi emotionaalisen ymmärryksen toteutumiseksi kuin lukion, jossa huomio kohdistuu lähinnä kognitiiviseen oppimiseen (Hargreaves 2000). Tunteiden ymmärtäminen on siis tilannesidonnaista ja tunteiden syvälliseen ymmärtämiseen vaaditaan myös ympäristön ja vuorovaikutustilanteen ymmärtämistä. Esimerkiksi toisen ihmisen osoittama ärtymys saattaa johtua jossain tilanteessa lähes pelkästään nälästä tai väsymyksestä. Toisen osapuolen on helpompi tulkita ja ymmärtää toisen lähettämä ärtynyt viesti, jos hän huomaa, ettei toinen henkilö ole saanut tunteihin syödä ja hänen verensokerinsa on alhaalla.

Emotionaalinen pätevyys on tunnetaitoihin liittyvä käsite, joka on lähellä sitä tunneällyn määritelmää, jossa korostetaan sen koostuvan taidoista (Meyer, Salovey & Caruso 2000, 108–109). Emotionaaliseen pätevyyteen kuuluu erilaisia taitoja, joiden avulla ihminen pystyy saavuttamaan omat tavoitteensa. Emotionaaliseen pätevyyteen liittyviä taitoja ovat tietoisuus omista tunteista, toisten ihmisten tunteiden havaitseminen, taito käyttää omaan kulttuuriin liittyviä tunnesanoja, kyky empatiaan ja sympatiaan, kyky hallita ikäviä tunteita sekä ymmärrys ihmissuhteiden vuorovaikutteisuudesta. Lisäksi olennainen osa

emotionaalista kyvykkyyttä on minäpystyvyys, jolla tarkoitetaan ihmisen uskoa omaan kykyihinsä saavuttaakseen halutun lopputuloksen. (Saarni 2000, 68–78.)

Sosioemotionaalinen oppiminen sisältää viisi eri osa-aluetta: itsetuntemuksen, vastuullisen päätöksenteon, ryhmätaidot, tietoisuuden sosiaalisista suhteista sekä itsesäätelyn.

Itsetuntemuksella viitataan omien tunteiden ja arvojen sekä vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen. Vastuullinen päätöksenteko tarkoittaa puolestaan kykyä tehdä eettisiä ja vastuullisia valintoja esimerkiksi ristiriitatilanteissa. Ryhmätaidot ovat taitoja luoda positiivisia ihmissuhteita ja toimia ryhmässä. Tietoisuus sosiaalisista suhteista tarkoittaa ymmärryksen ja empatian osoittamista muita ihmisiä kohtaan. Itsesäätely on tunteiden ja käyttäytymisen säätelyä, jotta omat tavoitteet tulevat saavutetuiksi. (Zins & Elias 2006; Payton, Weissberg, Durlak, Dymnicki, Taylor, Schellinger & Pachan 2008.)

Vuorovaikutustaitojen kehittäjänä ja vuorovaikutusopetuksen pioneerina pidetään Charlesin (1999) mukaan Thomas Gordonia. Hänen malliaan opettavat henkilöt ovat ilmeisesti keskittyneet käytännön opetukseen, koska tutkimusta on tehty vähän (Klemola 2009, 34). Gordon on kehittänyt vuorovaikutustaitoihin niin sanotun toimivien ihmissuhteiden mallin, joka alkoi johtajille suunnatusta vuorovaikutusmallista 1950-luvulla. Sen jälkeen hän on kehittänyt menetelmää myös vanhemmille ja opettajille. Malli tarjoaa menetelmiä ihmissuhteissa toimimiseen. Menetelmä on lähtöisin Gordonin psykoterapeuttitaustasta ja ajatuksesta, että psykoterapeutin käyttämiä taitoja voidaan opettaa myös muille aikuisille, kuten vanhemmille, opettajille ja johtajille. Gordonin käyttäytymisen ikkuna luo kehyksen erilaisten taitojen käyttämiselle. Näitä taitoja ovat minäviestit, kuuntelun taidot, tarve- ja arvoriititojen ratkaisukeinot sekä ympäristön muokkaaminen. (Origins of the Gordon model; Gordon 1983; 2004; 2006.) Näitä taitoja esittelen luvussa 3.2.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä tunne- ja vuorovaikutustaidot myös sen yleisyyden takia, mutta myös sen takia, että liikunnanopettajakoulutuksen vuorovaikutuskoulutus on pohjautunut pääosin Saloveyn & Meyerin (1997) tunneälytaitoihin sekä Gordonin (2004,

2006) vuorovaikutustaitoihin, joiden tavoitteena on parantaa sekä sosiaalista että emotionaalista ymmärrystä ihmisten välillä (Rasku-Puttonen, Klemola & Kostiainen 2011; Klemola ym. 2012). Toisaalta harkitsin tunne-sananjättämistä pois, koska mielestäni Gordonin vuorovaikutustaidot jo itsessään sisältävät paljon tunnetaitoja ja termi olisi yksinkertaisempi. Ihmisen kokemat tunteet vaikuttavat väkisin ajatteluun ja ongelmanratkaisuun (Sutton & Wheatley 2003). Katson tunteen merkityksen olevan vuorovaikutuksessa kuitenkin niin suuri, että olisi harhaanjohtavaa jättää se pois määritelmästä.

Vuorovaikutukseen kuuluu myös nonverbaalinen viestintä (Gerlander & Kostiainen 2005; Kauppila 2006, 33–34; Gordon 2006, 350), jonka olen rajauksen vuoksi jättänyt pois. Seuraavassa jaottelussa olen pyrkinyt erottelemaan tunnetaitoja ja vuorovaikutustaitoja, vaikka se on vaikeaa niiden päällekkäisyyden takia. Tunnetaitojen kohdalla kirjoitan myös tunteiden merkityksestä opettamisessa ja oppimisessa. Viimeksi mainitun koen tärkeäksi, koska opettajana ja kasvattajana olen kohdannut monenlaisia tunteita lasten ja nuorten parissa työskennellessäni. Myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppijana minussa on herännyt erilaisia tunteita, joiden käsittely on ollut edellytys oppimisen edistymiselle.

3.1 Tunnetaidot - tunnetutkimuksen satoa

Tunteet ovat keskeisessä asemassa elämän jokaisella osa-alueella. Tunteet muun muassa ohjaavat meitä hakeutumaan meitä kiinnostavien asioiden pariin, estävät meitä olemaan tekemisissä ikävien tai vaarallisten asioiden kanssa, auttavat meitä tilanteissa, joissa pitää paeta tai puolustautua ja nykykäsityksen mukaan vaikuttavat meidän havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme (Kokkonen 2010, 11–12). Tunteiden ymmärtäminen voidaankin nähdä edellytyksenä koko ihmisen ymmärtämiselle (Denzin 1984, 1–2).

Tunteiden merkitystä on alettu korostaa etenkin tunneäly -käsitteen myötä. Sutton ja Wheatley (2003) puhuvat jopa emotionaalaisesta vallankumouksesta psykologiassa, millä he viittaavat 1980-luvun alussa alkaneen tunteisiin liittyvän tutkimuksen hurjaa lisääntymistä 1990-luvun loppupuolella. Suomessa hyvä esimerkki tunteiden merkityksen ymmärtämisestä on oppimiseen liittyvä tutkivan oppimisen käsite, jossa tunteiden merkitys oppimiselle alkaa korostua vasta uudemmissa painoksissa (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa esittelen tunnetaitoihin kuuluvia taitoja. Toisessa alaluvussa puhun opettajan työstä ja siihen vaikuttavista tunteista. Kolmannessa luvussa kerron, miten tunteet vaikuttavat oppimiseen. Tämän tutkimuksen aikana olen toiminut sekä opettajan että ohjaajan roolissa sekä oppijana, joten kaksi viimeistä lukua liittyvät olennaisesti oppimisprosessiini.

3.1.1 Tunnetaitojen kirjo

Tunnetaitoihin voidaan lukea omien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen, tunteiden sanoittaminen ja ilmaisu, tunteiden säätely sekä empatiakyky (Saaristo 2009; Denzin 1984; Mayer & Salovey 1990; Saarni 2000; Zins & Elias 2006; Kokkonen 2010). Tunnetaitojen hallitseminen on edellytys vuorovaikutustaitojen osaamiselle (Saaristo 2009; Cherniss 2000, 449–450). Esimerkiksi Mayerin ja Geherin (1996) tutkimuksissa on todettu, että ihmisten, jotka osaavat tunnistaa tunteita ajatustensa taustalla, on helpompi tunnistaa tunteiden vaikutus omaan toimintaansa sekä myös ymmärtää toisen ihmisen tunnetiloja. Tällä perusteella voisi todeta, että omien tunteiden tunnistaminen ja käsittely antaa pohjan muiden tunteiden tunnistamiselle ja niiden säätelylle (Isokorpi 2004, 28–30).

Tunteisiin liittyvät taidot alkavat kehittyä jo lapsuudessa (Denzin 1984, 52–53, Kokkonen 2010, 82–84) ja ne paranevat jatkuvasti iän myötä (Kokkonen 2003). Tunneälyllä ja

tunnetaidoilla on merkitystä muun muassa elämänlaatuun ja työelämässä pärjäämiseen (Kokkonen 2003; Cherniss 2000). Vanhempien hyvillä tunnetaidoilla on vahva yhteys lapsen tunnetaitojen kehittymiseen (Eisenberg 1998; Kokkonen 2010).

Tunteiden tunnistamisella ja ilmaisulla luodaan pohja tunteiden säätelylle (Mayer & Salovey 1997). Tunteiden nimeäminen antaa muille ihmisille mahdollisuuden ymmärtää kokemiamme tunteita (Scheer 2012). Ihmiseen voi vaikuttaa useampi tunne yhtä aikaa, joten tunteiden erottelu toisistaan on tärkeää. Esimerkiksi ihmisen kokema pelon tunne saattaa purkautua vihan ilmaisemisella. (Frühholz, Jellinghaus & Herrmann 2011.) Onkin tärkeää pystyä erottamaan sisäiset koetut tunteet siitä, miten ilmaisemme tunteita käyttäytymisen avulla. Voitaisiin jopa puhua tunteiden omistamisesta (engl. have emotions) ja tunteiden tekemisestä (engl. doing emotions). Jälkimäisellä termillä korostetaan sitä, että tunteet näkyvät meidän käyttäytymisessämme. (Scheer 2012). Omien tunteiden tunnistamisen lisäksi olennaista on toisen ihmisen tunteiden tunnistaminen. Tätä tapahtuu esimerkiksi toisen ihmisen sanojen, äänenpainon tai kasvonilmeiden avulla. (Frühholz, Jellinghaus & Herrmann 2011.) Ihmisen kyky tunnistaa omia ja toisten tunteita sekä nimetä ja ilmaista niitä on tunnetaitojen perusta.

Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan taitoa säädellä tunnistettuja tunteita toiminnan tai ajatuksen avulla. Tunteiden säätelyllä pyritään vaikuttamaan koettujen tunteiden voimakkuuteen, keston ja laatuun. Tunnistamisen lisäksi tärkeää on kyetä hyväksymään kokemansa tunteet sekä ilmaisemaan niitä sopivalla tavalla niin, että ympärillä olevat ihmiset voivat hyvin. (Guyrk, Gross & Etkin 2011; Kokkonen 2005; Mayer & Salovey 1997; Saarni 2000.) Tunteita voi säädellä esimerkiksi tukahduttamalla, voimistamalla, aktivoimalla tai häivyttämällä (Pulkkinen 2009). Tunteiden säätely voi olla suoraa (engl. explicit), jolloin ihminen itse tietoisesti käynnistää tunteiden säätelyn ja valvoo sitä. Sitä voi tapahtua myös epäsuorasti (engl. implicit), jolloin tunteiden säätelyn prosessit käynnistyvät tiedostamatta. Kun ihminen kohtaa tilanteen, jossa hänen tarvitsee säädellä voimakkaita tunteita, korostuvat tietoiset säätelyprosessit. (Guyrak, Gross & Etkin 2011.)

Esimerkiksi ihmisen suuttuessa hänen on tietoinen tunteiden säätely esimerkiksi laskemalla kymmeneen, huutamalla tai lyömällä nyrkkeilysäkkiä on tehokkaampaa kuin automaattinen tunteiden säätely.

Omien tunteiden säätelyn on sanottu jopa olevan voimakkaimpia ja sopeutuvaisimpia kykyjä, joita ihmisellä on (Twenge & Baumesiter 2002, 57). Ihmisen kyky säädellä omaa tunnereaktiotaan on merkittävä taito myös toisten ihmisten tunteiden säätelyssä (Buckley & Saarni 2009, 108). Esimerkiksi riidan aikana omien tunteiden säätely itseään rauhoittamalla helpottaa toisen tunteiden kuuntelua ja rauhoittamista. Samalla, kun säätelee omia tunteitaan, pitäisi myös osata hallita toisen osapuolen negatiivisia tunteita (Sutton 2004). Tunteiden säätelyn taito voi olla siis omien tunteiden tai toisaalta toisen tunteiden säätelyä (Gross & Thompson 2006) ja koska tunteet saattavat tarttua ihmisestä toiseen (Isokorpi 2004, 29), omien tunteiden säätelyn merkitys toisen tunteita ajatellen on suuri.

Empatia on keskeinen tunnetaito (Isokorpi 2004, 31) ja sen merkitys esimerkiksi erilaisuuden hyväksymisessä on keskeinen. Se myös auttaa välittämään oppilaalle avoimuutta, turvallisuutta ja luottamusta. (Mt.) Empatiolla tarkoitetaan kykyä ymmärtää toisen ihmisen tunteita ja eläytyä niihin (Spinrad & Eisenberg 2009, 119). Kyky empatiaan alkaa kehittyä jo varhaislapsuudessa, ja jo vuoden iässä lapsi alkaa ymmärtää itkun kertovat jonkun hädästä (Goleman 1997, 130). Lapsuuden ympäristöllä on vaikutusta ihmisen empatiakyvyn kehitykseen (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow 1990), mutta esimerkiksi opettajan oma esimerkki auttaa myös oppilasta kehittämään empatiakykyään sekä muita tunnetaitoja (Talib 2002, 60–61). Esimerkiksi Yhdysvalloissa empatian kehittäminen on ollut jo pitkään osana lääkärin erikoistumisopintojen tavoitteita ja sen avulla pyritään lääkäri-potilas-suhteen kehittämiseen (Riess, Kelley, Bailey, Dunn & Phillips 2012).

Tilanteissa, jossa tunnetaitoja tarvitaan, lopputulokseen vaikuttaa myös ihmisen usko omiin taitoihinsa. Jokainen joutuu joskus tilanteeseen, jossa kokee emotionaalista kyvyttömyyttä. (Saarni 2000, 85.) Tämän perusteella voisi päätellä, että hyvä itsetunto auttaa tunnetaitojen

käytössä, mutta ihmisen on ymmärrettävä, että riittämättömyyden tunne kuuluu vuorovaikutukseen.

3.1.2 Opettajan tunteet ja tunnetaidot

Koulu on paikka, jossa opettajat joutuvat kohtaamaan vahvoja tunteita jatkuvasti ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden tunnetaitojen kehitykseen vanhempien tavoin (Hargreaves 2000). Tunteilla on suuri merkitys opettajan työssä, sillä opettajat ovat tekemisissä sekä omien että oppilaiden tunteiden kanssa päivittäin. Opettajan tunnetaidoilla on suuri merkitys siihen, miten hän reagoi erilaisiin tunteisiin oppitunnilla. Samalla hän omalla esimerkillään auttaa myös oppilaita kehittämään tunnetaitojaan. Opettajalle tunteiden säätely onkin tärkeä osa ammattitaitoa. (Sutton 2004.) Vaikka opettajat kokevat tunnetaitoja tärkeinä, tunnepitoisten tilanteiden käsittely on haastavaa (Aultmann, Williams-Johnson & Schutz 2009).

Tunteet saattavat vaikuttaa opettajan motivaatioon, uskomuksiin ja tavoitteisiin (Pekrun, Goetz, Titz & Perry 2002). Tunteet vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten opettajat tulkitsevat ihmisiä ja tilanteita. Opettajia kuitenkin usein neuvotaan olemaan näyttämättä tunteitaan (Sutton & Wheatley 2003), mikä on hieman ristiriitaista, koska opettajat pitävät mahdottomana tunteiden irrottamista opetustyöstään (Sutton 2004). Yhteenvedona voisi todeta, että tunteet ovat läsnä opettajan työssä jatkuvasti, ja ne vaikuttavat vähintään tiedostamattomalla tasolla opettajan opetustyöhön. Tunteiden säätelyllä läsnä olevia tunteita voidaan kuitenkin hallita ja siten kehittää omaa opettajuuttaan.

Tunteet olevan henkilökohtainen kokemus, joten eri ihmiset kokevat tunteet eri tavalla. Opettajissa heräävät tunteet liittyvät usein vuorovaikutustilanteisiin, joita he arvioivat omien tavoitteidensa kautta. Tavoitteen täytyminen aiheuttaa positiivisia tunteita ja tavoitteessa epäonnistuminen negatiivisia. (Sutton & Wheatley 2003.) Ihmisen

vuorovaikutukselle asettamista tavoitteista ja henkilöstä itsestään riippuu, mitä tunteita eri tilanteet hänessä aiheuttavat. Opettajat eroavat myös tavoissa suhtautua tunteisiin. Toiset näyttävät tunteita avoimemmin, toiset pitävät niitä sisällään. (Sutton & Wheatley 2003.) Vuorovaikutukseen kuuluvat sekä positiiviset että negatiiviset tunteet ja niiden kategorisoimista hyväksi ja huonoiksi tunteiksi pitäisi välttää (Pekrun ym. 2002). Tunteita ei pidä siis vältellä, mutta niiden säätely kuuluu osaksi opettajan ammattitaitoa. Tunteiden säätelyn avulla he pystyvät kuitenkin hallitsemaan tunteitaan, keskittymään opettamiseen ja toimimaan järkevästi. Esimerkiksi aloittelevien opettajien kokema epävarmuus saattaa heikentää opettajan työmuistia, jolloin keskittyminen tuntisuunnitelmaan vie mahdollisuuksia muihin luokkatilanteen asioihin keskittymiseltä. (Sutton & Wheatley 2003). Tunteiden säätelytaito voisi siis auttaa aloittelevaa opettajaa lieventämään jännitystä ja epävarmuutta, jolloin hänellä jäisi enemmän mahdollisuuksia keskittyä itse opettamiseen ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa.

Opettajien taito säädellä tunteitaan vaikuttaa myös oppilaiden käyttäytymiseen luokassa. Opettajan oma esimerkki tunteiden säätelystä ja avoimesta käsittelystä antaa oppilaille mallia tunteiden kanssa elämisestä (Kokkonen 2010, 108). Opettajien emotionaalinen pätevyys auttaa oppilaita oppimaan paremmin ja auttaa heitä myös oppimaan kyseisiä taitoja. Lisäksi tunnetaidot auttavat opettajia välttymään loppuun palamiselta. (Garner 2010.) Positiivisten tunteiden vahvistamisen avulla opettaja voi myös välittää energiaa ja positiivisuutta ympärilleen (Spilt & Koomen 2009). Kun hän onnistuu luomaan positiivisen tunteen itselleen ja luokalle hän pystyy käyttämään monipuolisempia opetusmenetelmiä ja vahvistaa oppilaiden kykyä oppia (Pekrun ym. 2002; Sutton & Wheatley 2003).

Tutkimuksissa on todettu, että opettajat käyttävät työssään samantyyllisiä tunteiden säätelykeinoja kuin muutenkin elämässään (Sutton 2004; Sutton & Harper 2009). Tunteiden säätelykeinoja voivat olla esimerkiksi hyvä valmistautuminen työpäivään, etukäteissuunnittelu, syvään hengittäminen, itsepuhelu, tunteiden ilmaiseminen tai työkaverin kanssa keskustelu. Tunteiden säätely voi siis olla ennakoivaa tai liittyä itse

tilanteeseen mutta toisaalta tunteita voi säädellä myös jälkeenpäin (Sutton 2004; Buckley & Saarni 2009, 108; Sutton & Harper 2009).

Hyvä mieli parantaa koettua pätevyyttä ja huono mieli puolestaan vähentää sitä (Sutton & Wheatley 2003), joten positiivisten tunteiden vahvistaminen voi auttaa opettajaa selviytymään vaikeista tilanteista paremmin. Jos opettaja on esimerkiksi iloinen jostakin asiasta, hän pystyy vahvistamaan tunnetta itselleen sopivilla tavoilla, jollaisia voivat olla esimerkiksi iloisuuden näyttäminen ja siitä puhuminen. Positiivisten tunteiden lisäksi opettajat kokevat myös väistämättä negatiivisia tunteita. Niiden kohtaamista välttelevä opettaja saattaa käyttää konservatiivisempia, opettajajohtoisia opetusmenetelmiä työssään, koska tällä tavoin hän pystyy ennakoimaan tunnin tapahtumia paremmin. Yllätykselliset tilanteet aiheuttavat usein negatiivisia tunteita. (Sutton & Wheatley 2003.) Tunteiden säätelytaitojen lisäksi myös empatiakyky on olennainen opettajan työssä, sillä sen ansiosta oppilas kokee olevansa ymmärretty ja hyväksytty ja siten oppilaan koulumyönteisyys lisääntyy (Feshbach & Feshbach 2009, 85)

3.1.3 Tunteet ja oppiminen

Monet tunteita ja oppimista käsittelevistä tutkimuksista viittaavat akateemiseen oppimiseen esimerkiksi yliopistoissa, mutta uskon näidenkin tulosten antavan näkökulmaa myös taitojen oppimiseen. Pekrunin ym. (2002) tutkimuksessa havaittiin, että korkeakouluopiskelussa heräävien tunteiden kirjo on paljon laajempi kuin monissa aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu. Heidän tutkimuksessaan löytyi yhtä lailla oppimiseen liittyviä niin positiivisia kuin negatiivisia tunteita. Positiivisia olivat esimerkiksi oppimisen aiheuttama ilo, toivo, ylpeys, ihailu ja empatia. Pekrunin, Elliotin ja Maierin (2006) tutkimuksessa oppimiseen liitettyjä negatiivisia tunteita olivat tylsistyminen, suuttumus, epävarmuus, toivottomuus ja nolous.

Pekrun ym. (2002) toteavat, että oppijan taustat ja ympäristö, tunteet ja oppiminen ovat vuorovaikutteisessa yhteydessä toisiinsa. Ympäristöllä ja taustoilla tarkoitetaan muun muassa odotuksia, tavoitteita, palautetta ja tukea sekä yksilön arvoja. Niiden seurauksena herää tunteita, jotka vaikuttavat oppimiseen esimerkiksi motivaation, oppimisstrategioiden ja kognitiivisten resurssien kautta. Toisin sanoen oppijan taustat ja itselleen asettamat tavoitteet sekä hänen saamansa palaute vaikuttavat siihen, herääkö oppimisen seurauksena positiivisia vai negatiivisia tunteita. Nämä heränneet tunteet voivat parhaimmillaan parantaa motivaatiota ja edistää sitä, mutta toisaalta lamaannuttaa oppimishalukkuutta. Tunteilla onkin suuri merkitys itseohjautuvan oppimisen onnistumiselle (Pekrun ym. 2002). Klemola (2009a) puhuu tunne-esteistä, jotka estävät esimerkiksi liikuntataitojen oppimista. Samanlaisia tunne-esteitä voi hyvällä syyllä olettaa olevan muidenkin taitojen, kuten vuorovaikutustaitojen oppimisessa.

Tunne-esteitä sekä muita oppimiseen vaikuttavia muita tunnetekijöitä voidaan kuitenkin hallita. Tunnetaidot auttavat myös opettajaa säätelemään omia kokemuksiaan onnistumisista ja epäonnistumisista. Oppijalle tunteiden säätelyn taidot ennustavat esimerkiksi parempaa koulumenestystä (Twenge & Baumeister 2002, 59).

On syytä välttää jakoa, jossa positiiviset tunteet ovat oppimisen kannalta hyviä ja negatiiviset huonoja (Pekrun ym. 2002). Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 210–212) toteavat negatiivisten tunteiden toimivan parhaimmillaan oppimisen edistäjinä. Epäonnistumisen kokemusten kautta ihminen sisuuntuu yrittämään lisää. He toteavatkin, että oppimisessa onnistuminen on ennen kaikkea mielekästä ja luovaa epäonnistumisesta toipumista. Ajattelen heidän tarkoittavan, että onnistumisen kokemukset tarjoavat itseluottamusta ja auttavat saamaan uskoa epäonnistumisten jälkeen. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 201) korostavat myös sitä, että jatkuva itsensä kehittäminen ja ylittäminen voi ajan kanssa aiheuttaa uupumista, mikä ei ole oppimisen tarkoitus.

Vygotskin (1987) käyttämällä termillä, tunnehavaintokokemuksella, viitataan siihen, että taitojensa ääri rajoilla toimivat henkilöt ovat erittäin haavoittuvaisia ja tarvitsevat tunteisiin perustuvaa kannustusta lähipiiriltään, jotta he pystyvät kehittymään ja kasvamaan ihmisinä. Itseluottamus on tärkeä tekijä tässä itsensä kehittämisessä. (Mahn & John-Steiner 2002.) Vuorovaikutustaitoja kehitettäessä ihminen astuu taitojensa rajoille useaan kertaan, joten muiden tuki ja itseluottamuksen kasvattaminen ovat tärkeitä tekijöitä oppimisen tehostamisessa.

3.2 Vuorovaikutustaidot Thomas Gordonin mallissa

Gordonin (2004; 2006) määrittämiä vuorovaikutuksen perustaitoja ovat minäviestit, kuuntelun taidot, tarveristiriitojen käsittely, arvoriitiriitojen käsittely ja ympäristön muokkaaminen. Tässä luvussa olen jaotellut nämä taidot Gordonin käyttäytymisen ikkunan (Kuvio 1, s. 27) avulla eri alalukuihin.

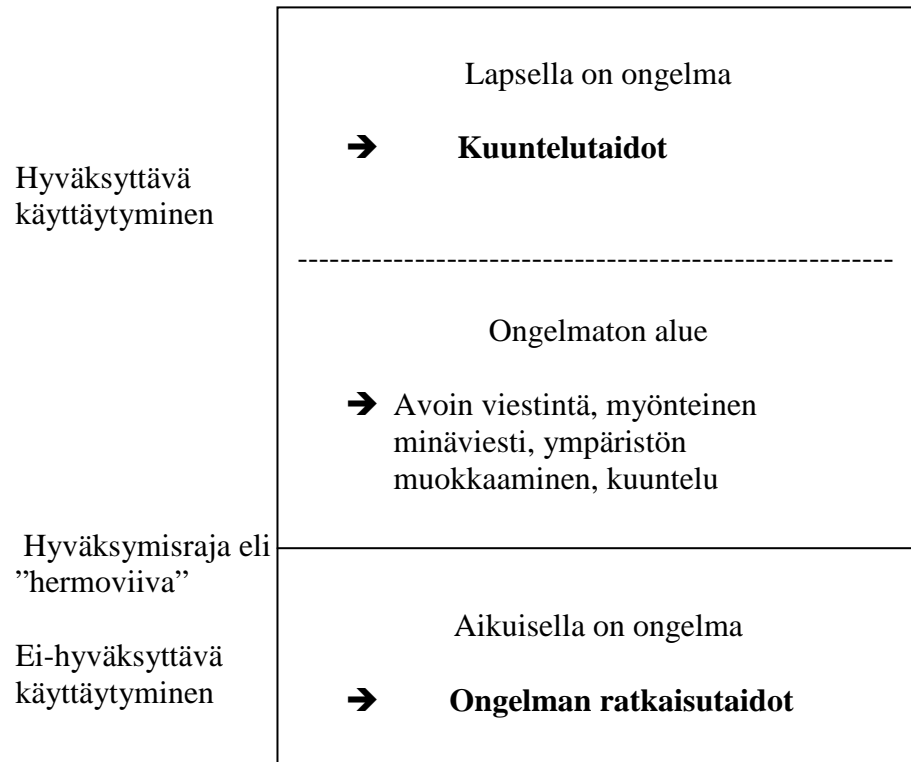
Ensimmäisessä alaluvussa esittelen käyttäytymisen ikkunan ja kerron ongelmattoman alueen vuorovaikutuksessa, jossa tärkeä rooli on hyväksyvällä viestinnällä ja erilaisilla, kuten myönteisillä, minäviesteillä. Minäviestit ovat osa selkeää itseilmaisua ja niiden avulla ihminen puhuu omista havainnoistaan, tunteistaan ja ajatuksistaan ja niillä on merkittävä rooli Gordonin ihmissuhdetaidoissa. (Gordon 2006, 179–183.) Toisessa alaluvussa kirjoitan kuuntelun taidoista, joiden avulla voi auttaa toista henkilöä, kun tällä on huolia tai ongelmia. Kolmannessa alaluvussa puhun puolestaan ongelmien ratkaisutaidoista, joihin kuuluvat minäviestien vahvin muoto eli ongelmaan tarttuva minäviesti sekä tarve- ja arvoriitiriitojen ratkaisumenetelmät. Tarveristiriitojen käsittelyssä käytetyssä molemmat voittavat - menetelmässä on paljon yhtäläisyyksiä Greenen (2006; 2008) yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisun (engl. CPS) kanssa. Gordonin ajattelun keskiössä ovat myös niin sanotut kompastuskivet, joiden käyttäminen voi vaarantaa aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. Näitä käsittelem alaluvussa neljä.

Gordonin ajattelun lisäksi esittelen lyhyesti ekosysteemisiä menetelmiä (Molnar & Lindqvist 1994; Tyler & Jones 2000; ks. myös Kuusela 2005, 50–54), joissa pyritään tulkitsemaan oppilaiden käytös uudella, myönteisellä tavalla ja löytämään sitä kautta ratkaisu ongelmaan. Ajattelen, että näillä taidoilla on merkitystä Gordonin ongelmattoman alueen vuorovaikutuksessa (ks. luku 7.2).

3.2.1 Käyttäytymisen ikkuna ja ongelmattoman käyttäytymisen alue

Gordon (2004, 54–58; 2006, 65–68) esittää mallin, jossa tarkastellaan lasten ja nuorten niin sanotun käyttäytymistä käyttäytymisen ikkunan avulla (Kuvio 1). Kaikki mahdollinen käyttäytyminen sijoittuu johonkin kohtaan käyttäytymiseen ikkunaa. Aikuisen hyväksymisraja (Klemola 2009b käyttää hyväksymisrajasta rinnakkaistermiä hermoviiva) määrittelee, mikä käyttäytyminen on hyväksyttävää (viivan yläpuolinen alue) ja mikä ei-hyväksyttävää (viivan alapuolinen alue).

Gordonin ajattelussa tärkeää on määritellä, kenen ongelma on eli ketä auttamalla ongelma poistuu. Kun lapsen tai nuoren käyttäytyminen häiritsee aikuista, se sijoittuu käyttäytymisen ikkunassa hermoviivan alapuolelle. Tällöin voidaan sanoa, että *aikuisella on ongelma*. Kun ongelma on aikuisen, tarvitaan ongelman ratkaisutaitoja, joita esittelen luvussa 3.2.3. Kaikki käyttäytyminen hermoviivan yläpuolella on hyväksyttävää käyttäytymistä. Hyväksyttävän käyttäytymisen yläosassa puolestaan *oppilaalla on ongelma* (erotettu katkoviivalla kuviossa 1). Oppilas voi olla vihainen jostakin, häntä voi väsyttää tai häntä ei ole kiinnostunut opiskeltavasta asiasta. Tällöin tarvitaan kuuntelutaitoja, joista kerron luvussa 3.2.2. (Gordon 2004, 54–58; 2006, 65–68, 73; Miller 2002, 26–28.)



KUVIO 1. Gordonin (2004; 2006) käyttäytymisen ikkuna (mukailtu)

Lapsen ja aikuisen ongelma-alueiden välissä (käyttäytymisen ikkunan keskiosa) on *ongelmattoman käyttäytymisen alue* (Gordon 2004, 58), jota voidaan kutsua myös opettamisen, oppimisen ja yhteistyön alueeksi (Gordon 2006, 68; Miller 2002, 28). Alue on tärkeä, koska silloin kenelläkään ei ole ongelmaa. Oppilas tekee siis tyytyväisenä hänelle kuuluvia tehtäviään ja opettaja voi keskittyä opettamiseen ilman häntä häiritsevää käyttäytymistä. Koulussa oppimista tapahtuu vain tällä alueella. Ongelmaton alue suurenee, mikäli aikuinen osaa käyttää auttamis- ja kuuntelutaitoja oikeassa paikassa. Ongelman ratkaisutaidoilla opettaja voi saada häntä häiritsevän käyttäytymisen rakentavasti loppumaan ja kuuntelutaidoilla hän voi auttaa oppilasta ratkaisemaan omia ongelmiaan. (Gordon 2006, 68–69.)

Ongelmattomalla alueella voidaan käyttää hyväksyvää ja avointa viestintää, myönteisiä minäviestejä ja ympäristön muokkaamista siten, että ongelmia ei syntyisikään. Esimerkiksi ympäristöstä voidaan poistaa häiritseviä tekijöitä. Myös kuuntelun taitoja tarvitaan

ongelmattomalla alueella. (Miller 2002, 28; Klemola 2009b, 35.) Lisäksi ongelmattomalla alueella käytettävillä ennakoivilla minäviesteillä voidaan ehkäistä ongelmia (Gordon 2004, 201–202).

Erilaisilla minäviesteillä on tärkeä rooli Gordonin vuorovaikutusmallissa. Minäviestejä on neljänlaisia: selittäviä, kantaa ottavia, ennakoivia sekä ongelmaan tarttuvia. Selittävän minäviestin avulla ihminen kuvailee omia kokemuksiaan ja tunteitaan (”Olen väsynyt”). Kantaa ottavan minäviestin avulla ihminen voi esimerkiksi kieltäytyä toisen pyyntöön loukkaamatta tätä (”En voi jäädä auttamaan sinua, koska minulla on sovittuna toinen meno, jota joutuisin muuten siirtämään”). Ennakoivan minäviestin avulla ihmisen on mahdollista tiedottaa toiselle omasta tarpeestaan, jonka tyydyttämiseen hän tarvitsee toisen apua. Ennakoivassa minäviestissä ihminen ilmaisee ensin selkeästi oman tarpeensa ja sen jälkeen perustelun tälle tarpeelle. (”Toivon, että hoidat tiskit, koska vieraamme saapuvat ennen kuin ehdin kotiin, enkä haluaisi kodin näyttävän likaiselta”). (Adams 1999; 55–56, 76–77, 83–86, 114.) Ongelmaan tarttuvista minäviesteistä kirjoitan luvussa 3.2.3.

Aikuisen käyttämien taitojen lisäksi käyttäytymisen ikkunaan ja etenkin hyväksymisrajan paikkaan vaikuttavat ympäristö, jossa käyttäytyminen tapahtuu, aikuisen omat tunteet ja käyttäytyvä henkilö. Erilaisissa ympäristöissä raja on erilainen. Esimerkiksi liikuntasalissa ja leirillä aikuinen hyväksyy erilaista käyttäytymistä kuin luokkatilanteessa. Omat tunteet ja oma olo tila vaikuttavat myös hyväksymisrajaan. (Miller 2002, 29; Gordon 2006, 54–55). Nälkäisenä tai väsyneenä hyväksymisraja nousee ylöspäin, eikä aikuinen hyväksy samaa käyttäytymistä toisilta kuin pirteänä ja kylläisenä. Toisaalta hyväksymisraja saattaa olla erilainen eri lapsille. Opettaja saattaa pitää toisen oppilaan käyttäytymistä hyväksyttävänä, mutta sama käytös toiselta oppilaalta onkin ei-hyväksyttävää. Tämä voi johtua esimerkiksi siitä, että toiselle oppilaalle oli annettu jo ohje olla käyttäytymästä tällä tavoin, mutta toiselle ei tai siitä, että opettaja odottaa erilaisilta oppilailta erilaista käyttäytymistä. Opettaja saattaa esimerkiksi pitää hyväksyttävämpänä luokan lattialla lukemista 7-vuotiaalta pojalta kuin 14-vuotiaan tytöltä. Toisaalta aikuinen suhtautuu eri lapsiin eri

tavalla. Toisen lapsen negatiivinen käyttäytyminen näkyy helpommin aikuiselle kuin toisen. (Gordon 2006, 56–57.) Opettaja voi itse harjoitella oman hermoviivansa liikuttamista esimerkiksi suhtautumalla myönteisemmin oppilaan vähäiseen negatiiviseen käyttäytymiseen (Sutton 2004). Tämänkaltaisen oman ajattelun muuttaminen viittaa mielestäni hyvin ekosysteemiin taitoihin (luku 3.3).

3.2.2 Kuuntelutaidot

Tilanne, jossa lapsella on mieltä vaivaava asia, kuten koti-ikävä, suuttumus, tylsistyminen tai nälkä, tarvitaan kuuntelutaitoja. Gordonin käyttäytymisen ikkunassa puhutaan, että lapsella on tällöin ongelma (ks. taulukko 1). Kuuntelun taitoja ovat huomion kohdistaminen, tilan antaminen, vastaanottoilmaukset, ovenavaajat ja aktiivinen kuuntelu. Huomion kohdistamisella tarkoitetaan sitä, että kuuntelija antaa koko huomionsa puhujalle. Tilan antaminen on sitä, kun kuuntelija antaa puhujalle mahdollisuuden pitää taukoja, eikä täytä taukoja omalla puheellaan. Vastaanottoilmauksilla kuuntelija osoittaa kuuntelevansa. Nämä voivat olla nyökkäyksiä tai lyhyitä kommentteja (”mmm”, ”jaaha”). Ovenavaajat rohkaisevat puhujaa puhumaan. Kuuntelija voi pyytää puhujaa jatkamaan tai ilmaista kiinnostuksensa asiaa kohtaan (”haluaisin kuulla lisää”, ”mitäs sen jälkeen tapahtui?”). Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija tarkistaa ymmärtäneensä puhujan viestin oikein ja samalla auttaa mahdollisesti puhujaa järjestelemään omia ajatuksiaan ja tunteitaan. (Miller 2002, 34–35.)

Aktiivisen kuuntelun juuret ovat psykoterapeuttien käyttämistä kuuntelun taidoista ja siitä käytetään myös rinnakkaisia käsitteitä eläytyvä kuuntelu (Miller & Zener 1979), empaattinen kuuntelu (Myers 2000) ja kokemuksellinen kuuntelu (Friedman 2005). Käytän tässä työssä kuitenkin Gordonin ja McNaughtonin, Hamlinin, McCarthyn, Head-Reevesin ja Screinerin (2008) käyttämää käsitettä aktiivinen kuuntelu tarkoittaen tällä kaikkia edellä

mainittuja käsitteitä. Aktiivinen kuuntelu on nykyään Gordonin toimivat ihmissuhteet - koulutuksissa käytetty käsite (Miller 2002).

Aktiivisessa kuuntelussa tulkitaan puhujan lähettämää viestiä ja sen takana olevaa tunnetta. Kuuntelija tekee aina tulkintoja puhujan sanomasta ja hänen elekielestään ja äänensävyistään. Tulkittuaan viestin hän kertoo tulkintansa puhujalle ja näin tarkistaa, onko ymmärtänyt oikein. Lapsi saattaa sanoa, ettei halua osallistua peliin. Aikuinen saattaa tulkita viestin siten, ettei tämä pidä kyseisestä pelistä. Hän lähettää viestin takaisin (“et pidä tästä pelistä?”). Jos viesti on ymmärretty oikein, lapsi kokee tulleen ymmärretyksi. Mikäli tulkinta on väärä, lapsi todennäköisesti yrittää uudestaan (“pidän, mutku mä aina häviin”). Kuuntelija taas varmistaa, onko hän ymmärtänyt oikein. (Gordon 2006, 94–109.) Koko tätä kuuntelun, tulkinnan ja tulkinnan palauttamisen kokonaisuutta nimitetään aktiiviseksi kuunteluksi (Friedman 2005).

Aktiivisen kuuntelun onnistuminen vaatii huolellista kuuntelua, empatiaa, toisen ajatusten hyväksymistä ja yksityiskohtien muistamista (Myers 2000). Lisäksi tärkeää on ymmärtää, että esimerkiksi lapset harvoin aloittavat puheensa todellisesta ongelmasta kertomalla. Aikuisella pitää olla aikaa sekä aito halu kuunnella ja auttaa, jotta hän saa selvityksi todellisen huolen. (Gordon 2006, 107–109.) Aktiivinen kuuntelu auttaa toista osapuolta järjestelemään ajatuksiaan ja käsittelemään tunteitaan (Friedman 2005). Se voi myös auttaa esimerkiksi oppilasta itsenäistymään ja keksimään omia ratkaisuja (Gordon 2006, 144–154). Aktiivisen kuuntelun avulla voi myös saada purettua vahvaa tunnetta, kuten suuttumusta tai vihaa, jolloin on mahdollista sen aiheuttanut asia (Miller 2002, 37). Henkilö, jota on kuunneltu aktiivisesti, tuntee itsensä täysin ymmärretyksi (Friedman 2005).

3.2.3 Ongelmien ratkaisutaidot

Gordonin ratkaisutaitoihin kuuluvat ongelmaan tarttuva minäviesti, tarveristiriitojen ratkaisumenetelmä ja arvoristiriitojen ratkaisumenetelmä. Ratkaisutaidoilla pyritään tarttumaan käyttäytymiseen, joka häiritsee aikuista, ja etsimään ratkaisua siihen. Ratkaisutaitoja käytetään myös tilanteissa, joissa molemmilla osapuolilla on ongelma. Nämä ongelmat voivat olla tarpeita, toiveita tai arvoissa esiintyviä ristiriitoja.

Opettaja voi tarttua itseään häiritsevään käyttäytymiseen *ongelmaan tarttuvalla minäviestillä*, joka koostuu kolmesta osasta. Näitä ovat käyttäytymisen tai tilanteen syyttelemätön kuvaus (”Kun puhut vieruskaverillesi”), konkreettinen seuraus minäviestin lähettäjälle (”en pysty keskittymään ohjeiden antoon”) ja kuvaus siitä, mitä tunteita toiminta viestin lähettäjässä aiheuttaa (”ja se harmittaa minua”). (Miller 2002, 47–48.) Minäviestin avulla opettaja ottaa vastuun omista tunteistaan ja siirtää vastuun käyttäytymisestä toiselle osapuolelle. Tämä tarkoittaa sitä, että opettaja kertoo vain, mitä hän on nähnyt ja kokenut, ja miten havaittu käyttäytyminen on häneen itseensä vaikuttanut. Tämän jälkeen jää oppilaan vastuulle reagoida opettajan lähettämään viestiin. Lisäksi ongelmaan tarttuva minäviesti sisältää vain vähän oppilaan negatiivista arviointia, eivätkä vahingoita ihmisten keskinäistä suhdetta. (Gordon 2006, 183.)

Huolimatta oikeaoppisesta ongelmaan tarttumisesta minäviestin lähettäminen saattaa aiheuttaa toisessa osapuolella vastustusta. Silloin on tärkeää osata vaihtaa kuuntelulle eli kuunnella vastapuolen näkemyksiä ja tunteita. Kuuntelemalla voi selvittää, että toisella osapuolella on välttämätön tarve toimia tavalla, joka häiritsee ongelmaan tarttujaa. Tällöin kyseessä on *tarveristiriita*, jossa molemmilla on tarve toimia tietyllä tavalla. Esimerkiksi opettajalla on tarve saada luokka hiljaiseksi, jotta pystyy opettamaan. Toisaalta oppilaalla voi olla samaan aikaan tarve kuiskia kaverilleen, koska haluaa kysyä opiskeltavasta asiasta. Tällaisia tilanteita varten Gordon on kehittänyt molemmat voittavat -menetelmän. Menetelmän avulla määritellään molempien tarpeet ja mietitään yhdessä, miten ne

voitaisiin ratkaista. Sen jälkeen päätetään toimintamalli, jota käytetään ja myöhemmin arvioidaan, onko se toiminut käytännössä. (Miller 2002, 66–67; Gordon 2006, 285–300.) Greenen (2008, 64–65) yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu on samankaltainen kuin Gordonin molemmat voittavat -menetelmä. Greene puhuu erikseen ennakoivasta suunnitelmasta ja hätätilannesuunnitelmasta. Tällä hän haluaa korostaa, että ristiriitoja on helpompi käsitellä tilanteiden ulkopuolella, jolloin käsittelyyn on paremmin aikaa, eivätkä tunteet ole niin vahvoja kuin tilanteen ollessa käynnissä. (Mt.)

Joskus ongelmaan tarttuvat minäviestit ja molemmat voittavat menetelmä eivät toimi. Tällöin ongelmana saattavat olla *arvoristiriidat* ihmisten välillä. Osapuolet kokevat asiat eri tavoin ja pitävät kiinni omasta näkemyksestään. Opettaja saattaa esimerkiksi puuttua siihen, ettei oppilas tee läksyjä. Mikäli oppilas kokee, ettei halua tehdä läksyjä, koska ne ovat turhia, on kyseessä arvoristiriita. Tällöin opettajan ja oppilaan arvostus koulutusta kohtaan on erilainen. Tällöin voidaan käyttää erilaisia taitoja, joilla pyritään joko muuttamaan toisen käyttäytymistä ja ajattelua tai vaikuttamaan siihen. Muuttamismenetelmiin kuuluvat vallan käyttäminen, vallankäytöllä uhkaaminen ja molemmat voittavat -menetelmän soveltaminen käyttäytymiseen. Vaikuttamismenetelmiä ovat neuvonta, ongelmaan tarttuva minäviesti ja kuuntelulle vaihtaminen, mallina toimiminen ja opettajan omien arvojen uudelleen tarkastelu. Muuttamismenetelmien käyttö saattaa vaarantaa kahden ihmisen välisen suhteen. (Miller 2002, 73–75.)

3.2.4 Kompastuskivet

Vuorovaikutusta estävistä tai suhdetta haittaavista vuorovaikutusmalleista Gordon (2006, 74–84, 114–125) käyttää nimeä kompastuskivet. Niiden käyttöön saattaa joutua turvautumaan sekä silloin, kun lapsella on ongelma että silloin kun itsellä on toisen käytöksestä johtuva ongelma. Gordonin mukaan 90–95% opettajista, jotka ovat

osallistuneet Toimiva koulu -koulutukseen, käyttää jotakin 12 kompastuskivestä. (Mt.)

Kompastuskiviä ovat Gordonin mukaan:

1. Määrääminen, käskeminen, ohjaaminen
2. Varoittelu, uhkailu
3. Moralisointi, saarnaus
4. Neuvominen, ratkaisujen antaminen, ehdottelu
5. Opettaminen, luennointi
6. Tuomitseminen, arvosteleminen, erimielisyys, syyttely
7. Nimittely, luokittelu, nolaaminen
8. Tulkitseminen, analysointi, johtopäätöksien tekeminen
9. Kehuminen, yhtä mieltä oleminen
10. Rauhoittelu, lohduttelu, myötäily
11. Kyseleminen, urkkiminen, kuulusteleminen
12. Vetäytyminen, puheenaiheen vaihtaminen, piikittely, leikiksi lyöminen

Oppilas saattaa kokea opettajan käyttämän kompastuskiviä sisältävän viestinnän ei-hyväksyvänä tai määräilevänä suhtautumisena, ja se voi heikentää osapuolten välistä ihmissuhdetta. Gordon suosittelee hyväksyvän kielenkäytön vuorovaikutusta, jossa kompastuskiviä käytetään mahdollisimman vähän. Hyväksyvä kieli vapauttaa henkilön kertomaan tunteistaan ja ongelmistaan ja auttaa luovuuden ja vastuunkannon kehittämisessä. (Gordon 2006, 85–89.) Osa kompastuskivistä on kuitenkin käyttökelpoisia ongelmattomalla alueella, kun kummallakaan osapuolella ei ole ongelmaa. Esimerkiksi käskeminen, neuvominen ja opettaminen voivat olla hyvinkin tarpeellisia kompastuskiviä ongelmattomalla alueella, kunhan ne eivät loukkaa ketään.

3.3 Ekosysteemiset taidot - perheterapian antia vuorovaikutukseen

Ekosysteemisen lähestymistavan juuret ovat perheterapiassa, ja sen avulla on autettu perheitä erilaisten ongelmien kanssa (Cooper & Upton 1990). Kuusela (2005, 101–107) on käyttänyt ekosysteemisiä menetelmiä liikunnanopetuksessa, mutta muuten niiden vaikutusta ei ole liikunnanopetuksessa tutkittu. Tyler ja Jones (2000) havaitsivat, että peruskoulun opettajat kokivat oman hyvinvointinsa paranevan ekosysteemisiä menetelmiä käytettäessä, koska oma ajattelu muuttui positiivisemmaksi. Lisäksi oppilaiden häiriökäyttäytyminen väheni (Mt.).

Ekosysteemisten menetelmien ajatuksena on, että toisten käyttäytymisen muuttamisen sijaan, ihminen keskittyykin oman ajattelutapansa muuttamiseen. Nämä menetelmät pyrkivät ohjaamaan opettajaa näkemään oppilaiden käytösten positiivisia puolia heikkouksien ja puutteiden sijaan. Tyler & Jones (2000) toteavat ekosysteemisten menetelmien koostuvan lyhyesti kerrottuna kolmesta vaiheesta. Ensimmäinen vaihe on myönteisen tulkinnan tekeminen. Toisessa vaiheessa myönteinen tulkinta kerrotaan lapselle. Viimeisessä vaiheessa opettaja muokkaa omaa käyttäytymistään uuden tulkinnan mukaan.

Lähtökohtana on se, että opettaja tulkitsee häiriökäyttäytymisen ja sen syyt positiivisemmasta näkökulmasta. Lapsen käyttäytymisen motiivi voi olla hyvin erilainen, kuin millaisena aikuinen sen ensin näkee. Esimerkiksi kuiskiminen kaverin kanssa opettajan puhuessa voi opettajasta näyttää siltä, ettei oppilasta kiinnosta. Toinen tulkinta voi olla kuitenkin se, että oppilas on niin innostunut aiheesta, että hänestä tuntuu välttämättömältä jakaa ajatuksia toisen kanssa. Tämän uuden tulkinnan jälkeen oppilaan käyttäytyminen ei tunnu niin häiritsevältä ja parhaimmillaan aikaisemmin häiritsevää käyttäytymistä voidaan hyödyntää esimerkiksi antamalla oppilaalle jokin rooli, jossa hän

pääsee hyödyntämään toimintaansa positiivisessa mielessä. (Tyler & Jones 2000; Molnar & Lindqvist 1994.) Esimerkiksi oppilas saattaa olla koko ajan kertomassa oikeita vastauksia ja häiritä tällä tavoin opetusta. Opettaja voisi tässä tilanteessa tehdä oppilaasta apuopettajan auttamaan heikompia oppilaita. Ekosysteemisten tapojen käyttö vaatii kuitenkin sitä, että opettaja pystyy aidosti tulkitsemaan jonkin tilanteen toisella tavalla (Molnar & Lindquist 1994, 147–148). Mielestäni nämä taidot voivat parhaimmillaan auttaa laajentamaan Gordonin mallin ongelmatonta aluetta, koska vähän häiritsevä käyttäytyminen tulkitaan positiivisemmalla tavalla, eikä opettajan tarvitse tarttua siihen niin ongelmalähtöisesti ongelmaan tarttuvalla minäviestillä.

4 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPPIMINEN

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja voidaan oppia (Shanwal & Kaur 2008; Brown & Bylund 2008; Saarni 2000) ja niiden oppimisesta on todettu olevan hyötyä monin tavoin. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisellä on pystytty kehittämään parisuhdetta (Shapiro & Gottmann 2005), lääkärin ja potilaan (Riess ym. 2012) sekä opettajan vanhempien välistä suhdetta (McNaughton ym. 2008), lisäämään potilastyytyväisyyttä (Pyörälä & Hietanen 2011; Schofield ym. 2008), kehittämään esimiesten johtamisosaamista (Salminen ym. 2011), parantamaan koulun jäsenten hyvinvointia (Bird & Sultman 2010), lasten käyttäytymistä (Payton ym. 2008) ja oppilaiden koulumenestystä (Durlak ym. 2011). Lisäksi hyvin tunne- ja vuorovaikutustaitojen on jopa nähty pidentävän aloittelevien opettajien työuraa (Justice & Epinoza 2007). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla opettaja voi edistää oppimista esimerkiksi liikuntatunneilla (Klemola 2009b). Vuorovaikutustaitojen harjoittelua voidaan verrata jonkun urheilulajin sisältämien taitojen harjoitteluun, koska myös niissä vaaditaan paljon toistoja ennen taidon automatisoitumista (Lintunen 2006; Saarinen & Kokkonen 2003, 21–23, 26–27; Segrin & Givertz 2003).

Ensimmäisessä luvussa esittelen erilaisia oppimisteorioita, jotka voidaan liittää vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Jälkimmäisessä luvussa esittelen lyhyesti tutkimuksia, joita näiden taitojen oppimisesta on tehty. Isokorpi (2004, 12) vertaa tunneälytaitoja vuorovaikutustaitoihin toteamalla, että niille molemmille ovat ominaista ennustettamattomuus, arvaamattomuus ja yllätyksellisyys. Niiden harjoittaminen vaatii ihmisten kohtaamista ja on luova prosessi synnyttäen uutta. Tällä perusteella puhun tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta rinnakkain.

4.1 Oppimiseen liittyviä teorioita

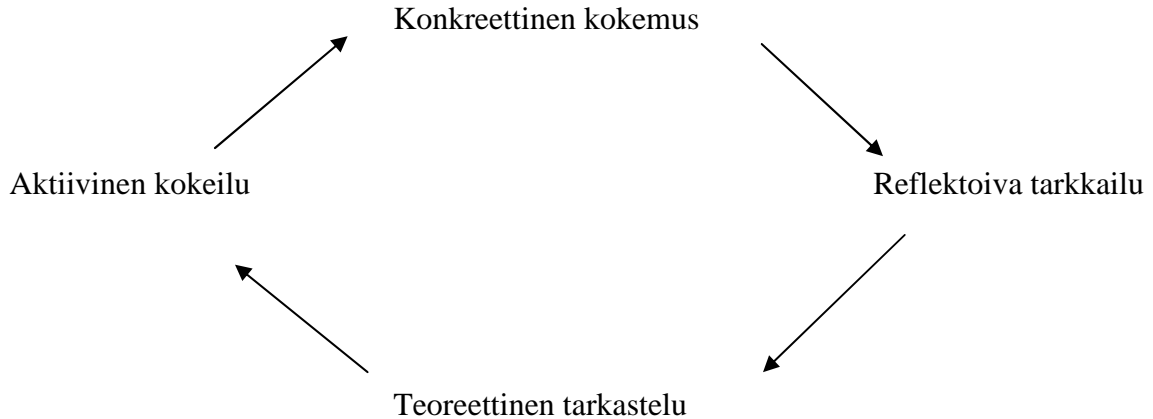
Tässä luvussa esittelen ensimmäiseksi Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallin. Malli sopii hyvin tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen, ja kokemukseen pohjautuvaa oppimista on käytetty Suomessa sekä opettajaopiskelijoiden (Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012) että lääketieteen opiskelijoiden (Pyörälä & Hietanen 2011) koulutuksessa lähtökohtana. Tämän jälkeen kirjoitan Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002) itseohjatun oppimisen mallista, jota on käytetty tunnetaitojen oppimisen yhteydessä (Isokorpi 2004). Itseohjattu oppiminen on ollut vahvasti läsnä omassa tutkimusprojektissani, jossa suurin osa oppimisesta on tapahtunut itsenäisesti. Lisäksi nostan esiin Gordonin mallin koulutuksissa käytettävän viisiportaisen oppimisen portaikon. sekä samankaltaisen Fritzin (1962) kehittämän kolmivaiheisen monimutkaisten taitojen oppimiseen liittyvän mallin, joita molempia on käytetty vuorovaikutustaitojen oppimisen tason havainnollistamisessa. Nämä neljä erilaista oppimisen teoriaa auttavat hahmottamaan tämän tutkimuksen kohteena olevaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessia.

Kokemuksellisen oppimisen käsite on lähtöisin jo vuosikymmenten takaa, kun muun muassa Kurt Lewin (1927), John Dewey (1938) ja Carl Rogers (1969) ovat kehittäneet kokonaisvaltaista kokemuksellisen oppimisen mallia. Trivilan ja Pouloun (2006) tutkimuksessa alakoulun opettajat olivat sitä mieltä, että lapset oppivat taitoja parhaiten kokemuksellisen oppimisen kautta. Liikunnanopettajakoulutuksen tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksessa on hyödynnetty kokemuksellisen oppimisen mallia (Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012). Lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutus pohjautuu myös opiskelijoiden omiin kokemuksiin (Pyörälä & Hietanen 2011).

Kolb (1984) on kehittänyt kokemuksellisen oppimisen mallin. Malli voidaan määritellä prosessiksi (Kuvio 2), jossa luodaan tietoa kokemuksen avulla. Tämä malli pohjautuu kuuteen perusajatukseen:

1. Oppimista tulee tarkastella prosessina, ei lopputuloksena.
2. Kaikki oppiminen on jatkuvaa uudelleenoppimista ja pohjautuu aikaisempiin uskomuksiin ja ideoihin aiheesta.
3. Oppiminen vaatii niiden konfliktien ja ristiriitojen ratkaisemista, jotka syntyvät oppimisen aikana suhteessa ympäröivään maailmaan.
4. Oppiminen on kokonaisvaltainen sopeutumisprosessi, johon kuuluvat kognitiivisen osa-alueen lisäksi ajattelu, tunteet ja käyttäytyminen.
5. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.
6. Oppiminen pitää nähdä tiedonluomisen prosessina. (Kolb 1984, 41; Kolb & Kolb 2005).

Tietoa luodaan sekä välittömän, omakohtaisen kokemuksen että reflektiivisen havainnoinnin kautta. Kokemuksen avulla ihminen jäsentää omaa ajatteluaan. Abstrakti käsitteellistäminen syntyy yhtä lailla sisäisen reflektion kuin ulkoisen manipulaation kautta. Koko oppimisprosessin tärkeänä osana on aktiivinen, kokeileva toiminta. Kokonaisvaltaisessa oppimisessä kaikki nämä tekijät (kokemus, käsitteellistäminen sekä sisältä ja ulkoa tuleva tiedonmuodostus) ovat tasapainossa. Oppimisprosessia voidaan arvioida sen mukaan, mikä osa jää vähemmälle ja yrittää lisätä tätä vaillinaista puolta. (Kolb 1984, 41–43.)



KUVIO 2. Kokemuksellisen oppimisen kehä mukailtu Kolbin (1984) mukaan

Itsereflektiolla on tärkeä rooli Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa. Myös Kostiainen ja Gerlander (2009) toteavat itsereflektion olevan tärkeä osa oppimista. Reflektiossa kohtaavat henkilökohtaiset toiminta- ja ajatteluprosessit ja tieteellisluonteinen älyllistyminen. Reflektioon kuuluu syventyminen omiin tunteisiin, ajatuksiin, asenteisiin ja toimintoihin. Toisaalta reflektiota on myös ilmiöiden, toimintojen ja ajattelutapojen käsitteellistäminen. Siten reflektiolla on tärkeä rooli omien toimintamallien ja ajattelutapojen kehittämisessä. Reflektiivisyys onkin perusta itseohjautuvuudelle ja jatkuvalla kehittämisellä työelämässä. (Eteläpelto 1992, 29–41.) Toisin sanoen refleктоiva ihminen tarkkailee omaa toimintaansa ja ajatuksiaan, mutta samalla myös jäsentää ja käsitteellistää niitä uudelleen. Tämä prosessi helpottaa itsensä kehittämistä ja tunne- ja vuorovaikutusopetuksen yhtenä tavoitteena on lääkäreiden koulutuksessa nähty juuri refleктоimaan oppiminen (Pyörälä 2006).

Itseohjautuvuudesta puhutaan tunneälytaitojen oppimisen yhteydessä. Goleman, Boyatzis ja McKee (2002) esittelevät artikkelissaan **itseohjatun oppimisen mallin**. Se sisältää viisi oivallusta, jotka johtavat kehitykseen ja muutokseen. Ensimmäinen oivallus on *ihanneminän luominen*. Ihanneminä antaa suunnan, jota kohti pyrkiä. Toisena on hyvä *itsetuntemus*. Ihmisen pitää rehellisesti tuntea, miten toimii ja miten muut ihmiset näkevät

hänen toimintansa. Kolmas oivallus muodostuu *kehityssuunnitelman laatimisesta*, mikä ohjaa taitoja kohti ihanneminää. Tämä vaatii kuitenkin *harjoittelua ja uusien toimintamallien kokeilua*, mikä on neljäs oivallus. Ihminen voi oppia implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Implisiittinen oppiminen on syvempää ja se pohjautuu toiminnan kautta vahvistuviin hermoratoihin. Eksplisiittinen oppiminen liittyy enemmän muistamiseen. Toistamalla samoja toimintamalleja ihminen oppii tunnetaitoja, mikä saattaa viedä kuukausia. Mallissa korostetaan myös mielikuvaharjoittelua. Viidentenä oivalluksena on *toisten ihmisten tarvitseminen*. Toiset ihmiset auttavat muodostamaan kuvaa itsestään ja laatimaan kehityssuunnitelmaa. (Goleman, Boyatzis & McKee 2002.) Itseohjautuva oppiminen on tärkeää vuorovaikutustaitojen oppimisessa, koska kurssien jälkeen tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu jää oppijan tehtäväksi.

Gordonin Toimivat ihmissuhteet -koulutuksessa käytetään **oppimisen portaita** kuvaamaan, missä vaiheessa oppimista oppija on. Portaita on viisi, joista alin taso on *tietämättömyyden taso*. Tällöin ihminen toimii vuorovaikutustilanteissa tiedostamatta, että on olemassa taitoja, joita niissä voisi käyttää. Hän saattaa kuitenkin tiedostamattaan käyttää erilaisia ratkaisumalleja, jotka vahingoittavat suhdetta tai toisaalta tukevat sitä. Toinen porras on *havahtumisen porras*, jossa oppija tiedostaa taitojen olemassa olon ja ymmärtää esimerkiksi kompastuskivien kielteisen vaikutuksen ihmissuhteelle. Tällä portaalla ihminen kokee syyllisyyden tunteita, kun hän toteaa aikaisempien kasvatukseen riittämättömyyden. Kolmannella portaalla oppija *harjoittelee tietoisesti taitojaan* ja neljännellä osaa jo *käyttää tietoisesti* esimerkiksi aktiivista kuuntelua. Näillä portailla oppija kokee ajoittain olevansa epäaito ja saattaa nähdä taidot välillä keinotekoisina. Viimeisellä portaalla vuorovaikutustaidoista on tullut osa ihmisen toimintaa ja taidot tulevat eri vuorovaikutustilanteissa ja ympäristöissä luonnostaan. Hän siis *käyttää taitoja tiedostamattaan*. (Miller 2002, 79–80.)

Fritzin (1962, 186–189) **kolmivaiheinen taitojen oppiminen** muistuttaa Gordonin kursseilla käytettävää portaittaista kehittymistä. Ensimmäinen vaihe on *kognitiivinen- eli*

tiedollinen vaihe, jossa oppija luo itselleen tietoa hankkimalla mallit, joita käyttää tietyssä tilanteessa. Toinen vaihe on *fixaatio- eli harjoitteluvaihe*. Tämän vaiheen aikana oppija kokeilee ja yhdistelee erilaisia malleja. Viimeisessä, *autonomisessa eli opitun taidon vaiheessa*, toimintatavat säännönmukaistuvat ja automatisoituvat. Tässä vaiheessa toimintatavat myös muokkaantuvat itselle luonteviksi. Kauppila (2005, 127–134) soveltaa Fritzin mallia sosiaalisten taitojen oppimiseen. Sosiaalisilla taidoilla hän tarkoittaa lukuisia tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä viestintätaitoihin liittyviä taitoja. Hän toteaa sosiaalisten taitojen kehittyvän pääosin mallioppimisen, saatujen kokemusten, palautteen sekä tiedon perusteella.

4.2 Tutkimuksia vuorovaikutustaitojen oppimisesta

Ulkomailla aikuisten oppimiseen liittyvissä tutkimuksissa enemmistössä ovat lääketieteen tai teknisen alan ammattilaisilla tehdyt tutkimukset (mm. Aspegren 1999; Seat & Lord 1999; Kennedy 2001; Schofield ym. 2008; Brown & Bylund 2008; Rautalinko & Lisper 2004), ja vain jonkin verran on tutkittu opetusalan henkilöstön vuorovaikutustaitojen paranemista (McNaughton ym. 2008). Aspegrenin (1999) review -artikkelissa todetaan, että taitoja opitaan koulutuksissa tehokkaasti, mutta ne unohtuvat helposti, ellei niiden käyttöä ylläpidetä käytännössä. Seatin ja Lordin (1999) tutkimuksessa todettiin, että insinööreillä vuorovaikutustaitojen kehittäminen paransi heidän ryhmänsä suoritusta verrattuna niihin, jotka eivät saaneet vuorovaikutuskoulutusta. He totesivat mallioppimisen olevan merkittävästi läsnä oppimisessa. Brown & Bylund (2008) puolestaan ovat kehittäneet lääketieteen opiskelijoille vuorovaikutustaitojen opetuksen mallin. He korostavat, että vuorovaikutustaitoja pitäisi opiskella koko opiskelun ajan ja myös työelämään siirtymisen jälkeen.

Lasten ja nuorten parissa tutkimuksia on tehty etenkin siitä, miten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelu hyödyttää koulua ja oppilaita. Näissä tutkimuksissa on

todettu, että lapsilla ja nuorilla vuorovaikutustaitojen opiskelu on parantanut muun muassa oppilaiden koulumenestystä (Zins ym. 2007; Payton ym. 2008; Durlak ym. 2011) ja käyttäytymistä (Payton ym. 2008, Durlak ym. 2011), lisännyt empatiaa ja vastuunkantamista (Hastie & Buchanan 2000; Payton ym. 2008; Escarti ym. 2010), vähentänyt häiriökäyttäytymistä (Gansle 2005; Graczyk ym. 2000) ja lisännyt positiivista asennetta itseä, toisia ja koulunkäyntiä kohtaan (Gansle 2005; Payton ym. 2008; Bird & Sultmann 2010).

Yksittäisten taitojen harjoittelua on tutkittu jonkin verran. Esimerkiksi Rautalinko ja Lisper (2004) tutkivat, miten 16 tunnin koulutus kehittäisi vakuutusyhtiön työntekijöiden kuuntelutaitoja. Lyhyt harjoittelu kehitti kuuntelun taitoja sekä lyhyellä että pitkällä aikavälillä. Myös McNaughton ym. (2008) totesivat aktiivisen kuuntelun harjoittelun parantaneen varhaiskasvatuksen henkilökunnan sekä vanhempien välistä vuorovaikutussuhdetta. Riessin ym. (2012) tutkimuksessa kehitettiin erikoistuvien lääkäreiden empatiataitoja ja todettiin niiden kehittyneen tutkimusjakson aikana. Salminen ym. (2011) tutkivat suomalaisten johtajien tunneälytaitojen kehittymisen vaikutuksia johtamiseen.

Jonkin verran on tutkittu myös siirtovaikutuksia koulutuksesta käytännön työelämään. Heaven, Clegg ja Maguire (2006) tutkivat sairaalahenkilökunnan vuorovaikutustaitojen oppimista ja totesivat koulutuksen aikaansaavan kehitystä kyseisissä taidoissa. Käytännön työhön taidot eivät kuitenkaan siirtyneet ilman jonkinlaista kontrollointia. Tämä antaa viitteitä siitä, että vuorovaikutustaitojen syvällisemmän oppimisen kannalta olisi tärkeää taitojen aktiivinen opiskelu jatkuvana vielä koulutusten jälkeenkin.

Suomessa vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyvää tutkimusta on ollut mm. lääketieteen alan opiskelijoilla (Pyörälä & Hietanen 2011; Hyvärinen 2011) ja opettajaopiskelijoilla ja opettajilla (Virta & Lintunen 2009; Sirainen 2010; Klemola 2009; Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012). Esimiehillä on tutkittu enemmän tunneälytaitojen kehittämistä (Salminen, Henttonen, Ravaja & Saarinen 2011).

Suomalaisissa opettajiin ja opettajaopiskelijoihin liittyvistä tutkimuksista monet ovat liittyneet liikunnanopettajiin ja -opiskelijoihin. Näissä tutkimuksissa on tutkittu pääasiassa sitä, miten opettajat käyttävät aikaisemmin opiskeltuja tunne- ja vuorovaikutustaitoja arkityössään tai opettajaopiskelijat opetusharjoittelussaan (Virta & Lintunen 2009; Sirainen 2010; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012). Samalla on saatu tuloksia siitä, mitä taitoja opitaan helpoiten ja mitä käytetään vielä kurssien jälkeenkin. Sirainen (2010, 65–66) käyttää tutkimuksessaan Frittsin (1962) portaikkoa monimutkaisten taitojen oppimisesta ja toteaa, että muutaman vuoden töissä olleet liikunnanopettajat eivät ole vielä saavuttaneet oppimisprosessin viimeistä, autonomisen oppimisen vaihetta. Tämä osoittaa, että vuorovaikutustaitoja opitaan pitkän ajan kuluessa.

Suomalaisten opettajien parissa on käytetty oppimisen mittaamiseen myös Talvion kehittämää mittaria (Talvio, Lonka, Komulainen & Lintunen 2011), jossa tutkittavat kertovat kirjallisesti, miten toimisivat erilaisissa haastavissa tilanteissa. Myös Lahtinen (2010) käytti samaa mittaria omassa pro gradu -työssään. Tulokset ovat olleet positiivista ja vuorovaikutustaitokoulutus on kehittänyt koulutettavien tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Esimerkiksi Lahtisen tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden käyttämät kompastuskivet vähenivät koulutuksen avulla. Testi ei tosin luotettavasti kerro, ovatko taidot siirtyneet käytännön työelämään.

Lahtisen (2010) ja Siraisen (2010) lisäksi Jyväskylän yliopistossa ainakin Virta (2004) ja Salonen (2009) ovat tutkineet tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettajaopiskelijoilla. Virta tutki autoetnografisesti omaa oppimistaan opintoihinsa kuuluvalla tunne- ja vuorovaikutuskurssilla. Hän keskittyi lähinnä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen kokemukseen ja aitouden pohtimiseen. Salonen puolestaan tutki liikunnanopettajaopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiuksia opetusharjoittelussa.

Liikunnanopettajaopiskelijoiden vuorovaikutuskurssilla eläytyvä kuuntelu on koettu haastavimmaksi taidoksi oppia (Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio 2004), vaikka opiskelijat käyttävätkin sitä paljon (Klemola 2009a). Vuorovaikutuskoulutus on auttanut opettajaopiskelijoita parantamaan vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa ja vähentämään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Opiskelijoiden on kuitenkin vaikea muistaa, mitä taitoa käytetään missäkin tilanteessa. He kokivat haastavaksi myös tunnistaa oppilaiden tunteita. Muihin opetukseen liittyviin taitoihin keskittyminen vaikeutti myös vuorovaikutustaitojen käyttämistä. Haasteita aiheutti myös oman tunnetilan voimistuminen esimerkiksi suuttumuksen seurauksena. (Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012.)

Suomalaisten lääkäreiden vuorovaikutuskoulutuksessa on käytetty erilaisia menetelmiä, joissa kuitenkin kokemuksellisuus on ollut tärkeimmässä osassa. Erilaiset roolipeliharjoitukset opiskelevan ryhmän kesken sekä asiakasstimulaatiot tai näiden kahden menetelmän yhdistelmät on koettu tehokkaiksi. Näihin harjoituksiin on tärkeinä tekijöinä liitetty itsereflektio sekä kattavat palautekeskustelut. Myös mallioppimisen kautta on tapahtunut oppimista. (Pyörälä & Hietanen 2011; Pyörälä 2006.) Yhteistä eri alojen ihmisten tutkimiselle on ollut, että käytännönläheisyys on todettu tärkeäksi opetusmenetelmäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelussa (Aspegren 1999; Pyörälä & Hietanen 2011; McNaughton ym. 2008; Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012). Hyvärinen (2011, 21–22) toteaa, että olisi tärkeää alakohtaisesti miettiä, mitä vuorovaikutustaitoja opiskelija tarvitsee ja keskittyä niiden opettamiseen.

Vuorovaikutustaitojen luonnollinen käyttäminen tuntuu opettajaopiskelijoista (Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012) ja myös opettajista (Virta & Lintunen 2009) haastavalta. Tutkittavilla henkilöillä on paikoin noussut kriittisiä näkökulmia taitojen käyttämiseen. Esimerkiksi Virran ja Lintusen (2009) tutkimuksessa liikunnanopettajat kokivat ajoittain tunne- ja vuorovaikutuksen käytön olevan välillä liian ideaalista ja käytännössä mahdotonta toteuttaa. Taitoja käyttämällä ihminen ei pystyisi koskaan

näyttämään vajavaisuuttaan, minkä eräs tutkittava koki tärkeäksi esimerkiksi parisuhteessa. Bippus ja Young (2005) puolestaan kritisoivat minäviestien käyttämistä todeten, ettei minäviestien toimivuudesta ole riittävästi kiistatonta tutkimusnäyttöä. Heidän tutkimuksessaan todettiin, ettei ole väliä, käytetäänkö myönteisten tai kielteisten tunteiden ilmaisemiseen sinä- vai minäviestejä. Monissa tutkimuksissa on todettu, että koulututusta ja tutkimusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta kaivataan lisää (mm. Pyörälä & Hietanen 2011; Virta & Lintunen 2009; Klemola, Heikinaro-Johansson & O’Sullivan 2012; Sirainen 2010).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkökulmia tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimiseen yksilön näkökulmasta pitkällä aikavälillä. Yksilön kokemusten ymmärtäminen voi tukea tunne- ja vuorovaikutuskouluttajia kehittämään koulutusta ja tukemaan yksilöä kehittämään omia tunne- ja vuorovaikutustaitojaan myös koulutusten ulkopuolella.

5 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän työn tarkoituksena on saada syvällistä ymmärrystä omasta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvästä oppimisprosessistani. Tässä luvussa kerron tutkimuskysymykseni, jotka täsmentyivät tutkimuksen edetessä ja oman ymmärrykseni karttuessa. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa olin kiinnostunut vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja niistä prosesseista, joiden kautta niitä opitaan. Toisaalta en tiennyt, minkälainen aineistostani muodostuisi, joten en osannut määritellä tutkimuskysymyksiä vielä tarkemmin. Tutkimuskysymykset määrittävät sen, millaisiin ilmiöihin tutkimuksella haetaan vastausta (Moilanen & Rähä 2001, 49–51). Parhaimmillaan tutkimussuunnitelma elää laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen mukana (Eskola & Suoranta 2001, 15).

Vasta syksyllä 2011 pohtiessani aineistoni analyysiä ja osallistuessani vuorovaikutuskoulutukseen, ymmärsin, että aineistoni avulla pystyisin tarkastelemaan vuoden ajan kestäneen tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen etenemistä. Tämän innoittamana päätin keskittyä pelkästään oppimisprosessin tarkkailuun. Tutkimuskysymykseni muokkaantuivat lopulliseen muotoonsa ennen analyysivaiheen aloittamista:

1. Minkälainen on oma oppimisprosessini yrittäessäni kehittää tunne- ja vuorovaikutustaitojani?
2. Mitkä asiat edesauttoivat oppimista? Mitkä asiat estivät sitä?
3. Mistä asioista en puhu?

Ensimmäinen kysymys sisältää tutkimukseni ytimen. Sen tarkoituksena on selvittää, millä tavoin ja missä tilanteissa opin erilaisia vuorovaikutustaitoja ja mitä oppimisesta seuraa. Tutkimuksissa ja koulutuksissa on todettu, että näitä taitoja voidaan oppia, mutta minua kiinnostaa se, miten vuorovaikutustaitojen oppiminen tapahtuu yksilön tasolla.

Toinen kysymys liittyy tekijöihin, jotka tukevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista, ja niihin tekijöihin, jotka puolestaan estävät tai haastavat sitä. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvässä kirjallisuudessa (Gordon 2004; 2006; Greene 2008) esimerkit ovat hyvin konkreettisia ja niissä neuvotaan taitojen käyttämistä jopa vuorosanojen tarkkuudella. Koulutuksissa näitä konkreettisia taitoja pääsee itse harjoittelemaan. Haluan selvittää, mitkä asiat auttavat näiden taitojen käyttöön ottoa oikeissa tilanteissa. Tähän kysymykseen antavat vastauksia luvut 7.2 ja 7.3.

Kolmas kysymys liittyy tutkimuksen subjektiivisuuteen. Pysin huomioimaan tutkimuksen luotettavuuden jo päiväkirjaa kirjoittaessani. Kirjoitin päiväkirjaan mahdollisimman paljon erilaisia vuorovaikutustilanteita, myös niitä, jotka eivät onnistuneet. Kuitenkin tein koko ajan ainakin tiedostamattani valintoja, mitä asioita kirjoitan ja mitä asioita jätän kirjoittamatta. Oikeastaan valintojen tekeminen alkoi jo ennen päiväkirjan kirjoittamista havainnoidessani omaa toimintaani, koska väistämättä toisiin asioihin kiinnittää enemmän huomiota kuin toisiin. Kolmannen kysymyksen tarkoituksena on pohtia, jätänkö jonkin teeman käsittelemättä ja miksi niin teen. Tätä kysymystä pohdin jälkepäin analyysin valmistuttua ja sitä käsittelem luvussa 7.7.

6 METODOLOGISET RATKAISUT

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia ja erilaisten tutkimukseeni vaikuttaneiden suuntausten taustoja. Lisäksi kuvailen ja perustelen metodologisia valintojani. Kuvaan aineiston keruutani koko tutkimusprosessin ajalta. Viimeinen luku kertoo aineiston analyysin eri vaiheista.

6.1 Autoetnografisen tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta

Pro gradu -työni on autoetnografinen (Hayano 1979) laadullinen tapaustutkimus (Erickson 1986), jonka lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuskentässä (Husserl 1995; Gadamer 2004). Tutkimuksessani on myös narratiivisia piirteitä (Ricoeur 1984).

Laadullinen tapaustutkimus voidaan nähdä ymmärtävänä tutkimuksena (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27). Tapaustutkimuksessa tutkitaan nimensä mukaisesti yhtä kokonaisuutta, tapausta, eikä tehdä tilastollisen tutkimuksen kaltaisia yleistyksiä (Eskola & Suoranta 2001, 66).

Tapaustutkimus on luonnollinen tapa tutkia opetusta ja oppimista. Oleellista tapaustutkimuksessa on, että tutkimus tapahtuu todellisessa tilanteessa ja että tapaus on rajallinen kokonaisuus. (Syrjälä 1994, 11.) Erickson (1986, 121) toteaa, että tapaustutkimus on hyvä tapa tutkia esimerkiksi siinä tapauksessa, kun yritetään kehittää jotakin teoriaa eteenpäin. Tässä tutkimuksessa tämänkaltaisen tarkastelun kohteena on vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi. Tutkimuksen avulla teen näkyväksi henkilökohtaista oppimisprosessia oman kokemuksen näkökulmasta, mikä voi tuoda uusia näkökulmia näiden taitojen oppimisesta yleisemmällä tasolla.

Laadullisen tutkimuksen traditiossa tämän työn tieteellinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, jonka erityispiirteenä on se, että ihminen on siinä sekä tutkijana että tutkimuksen kohteena (Husserl 1995; Gadamer 2004; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 34). Fenomenologian idea on siinä, että subjektiivisilla kokemuksilla voidaan täydentää objektiivisen tieteen jättämiä aukkoja (Husserl 1995, 16–17) ja auttaa

ymmärtämään koettuja ilmiöitä puhtaita luonnontieteitä paremmin (Giorgi 2007, 1). Fenomenologian avulla voidaan kuvata ilmiötä monipuolisemmin kuin yleistämällä erilaisia havaintoja yhdeksi. Fenomenologiassa tutkimuksen kohteena ovat kokemus sekä merkitykset, joita ihminen antaa kokemukselleen. (Laine 2001, 26–28) Jokainen yksilö siis antaa omalle kokemukselleen merkityksiä, jotka voivat olla erilaisia kahdella eri ihmisellä. Nämä merkitykset ovat sidoksissa toisiinsa ja luovat merkityskarttoja. Niiden avulla ihminen jäsentää omia kokemuksiaan (Lehtonen 1998, 15–17). Oppiminen on esimerkiksi kokemus, jota voidaan tutkia fenomenologisesti (Laine 2001, 27). Vaikka kokemukselle annetut merkitykset ovat yksilöllisiä, jokaisen yksilön kokemusten tutkiminen paljastaa jotain yleistä. Tämä johtuu siitä, että yhteisön jäsenillä on yhteisiä piirteitä. (Laine 2001, 26–28.) Yksilön kautta saatuja havaintoja ei siis voida suoraan yleistää muihin, mutta ne paljastavat jotain saman yhteisön jäsenten oppimisesta. Tämä tutkimus kertoo opettajaopiskelijan ja kasvattajan oppimisprosessista.

Fenomenologia tutkii siis kokemusta. Hermeneutiikalla tarkoitetaan puolestaan kokemuksen ymmärtämistä (Gadamer 2004). Esimerkiksi Lehtosen (1998, 16) mukaan subjektiivisuus on aina mukana kokemuksessa eli ihminen ei ensin koe jotakin ja sen jälkeen tulkitse, vaan tulkitsee asioita jo kokiessaan niitä. Tutkijan tehtävä on pyrkiä tulkitsemaan aineistoaan mahdollisimman hyvin. Merkityksiä voidaan lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. (Laine 2001, 29–31.) Merkitysten ymmärtäminen on siis tärkeää myös hermeneutiikassa (Gadamer 2004, 30). Ihmis- ja tietokäsityksen merkitys on tärkeää sekä fenomenologiassa että hermeneutiikassa, ja niiden reflektointi etukäteen on tärkeää, että ymmärtää niiden vaikutuksen tulkintaansa (Laine 2001, 26–32). Omaa ihmiskäsitystäni sivuan luvussa kaksi.

Etnografia on puolestaan laaja termi, jolla voidaan viitata tutkimusmenetelmään, analyysitekniikkaan, tutkimus- tai esittelytapaan tai omaan tieteelliseen tyyliin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 44–45). Etnografian rooli tässä tutkimuksessa suhteessa fenomenologiseen hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen on toimia prosessina, jonka kautta rakennan

tulkintaa oppimisprosesseista ja samalla yhdistän siihen teoreettista tietämystäni (Syrjäläinen 1994, 68). Tässä tutkimuksessa näen etnografian lähinnä käyttämänäni sosiaalisen havainnoinnin muotona, joka tapahtuu luonnollisissa olosuhteissa ja on ainutkertaista (Eskola & Suoranta 2001, 106–110). Geertzin (1973, 3–5) näkemys etnografiasta vastaa myös hyvin omaani. Hän näkee kulttuurin tiheäksi kuvaukseksi, jossa pyrkimyksenä on kulttuurin merkitysverkkojen analysointi sekä ilmiön käsitteellistäminen ja teoretisointi. Etnografi pyrkii tutustumaan tutkittavaan kohteeseen ja tekemään näkyväksi ”tavallisia tarinoita”. Tutkimusprosessin erikoisuus on ”ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo”. (Mt.)

Autoetnografia on yleistynyt etnografian suuntaus, jossa tutkija voi laajentaa näkemystä jostakin ilmiöstä kirjoittamalla oman kokemuksensa. Ensimmäisiä kertoja termiä on käyttänyt Hayano (1979). Erilaisia määritelmiä yhdisteltäessä näen autoetnografian etnografian omaelämäkerralliseksi muodoksi, jossa tutkija on itse tutkimuksen kohteena ja pyrkii yhdistämään henkilökohtaista kulttuuriseen ja toisaalta koettua todellisuutta kirjallisuuteen ja tieteeseen. Tutkijan haavoittuvuus, tunteet ja henki näkyvät tutkimuksessa. (Ellis & Bochner 2000, 739; Reed-Danahay 1997; Spry 2001, 710; Muncey 2010, 2.)

Narratiivisuus tässä tutkimuksessa liittyy aineistooni (ks. Eskola & Suoranta 2001, 22–24). Aineistoni kertomusten avulla kuvailen kokemustani vuorovaikutuksesta ja sen oppimisesta. Narratiivisuudella tarkoitetaan lähestymistapaa, jossa kiinnitetään huomiota kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana (Heikkinen 2001, 116). Tässä tutkimuksessa narratiivisuuden luonne on kokemuskeskeinen, millä tarkoitetaan sitä, että narratiivisuus keskittyy kokemukseen enemmän kuin tilanteen kuvaukseen. Tämänkaltaisen narratiivisuus korostaa yksilön kokemukselle antamia merkityksiä, ja se auttaa näkemään muutoksen (Squire 2008, 42 ja 59). Narratiivista aineistoa ei voi yksiselitteisesti jakaa kategorioihin tai numeroihin, vaan sen käsittely on analyysivaiheessa puhdasta tulkintaa

(Heikkinen 2001, 149). Oma tutkimusaineistoni koostuu pääasiassa pienistä tarinoista eli episodeista, joita kuvailen tarkemmin luvussa 6.3.

6.2 Aineiston keruu

Aineistoni koostuu pääosin päiväkirjoista, joita kirjoitin joulukuusta 2010 lokakuun loppuun 2011 erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. Päiväkirjaa kirjoitin pääosin lastensuojelujärjestön leireillä (joululoma-, hiihtoloma- ja syyslomaleiri sekä kesän 2011 yhteensä yhdeksän leiriä), päättöharjoittelussani (kevät 2011: liikunta ja yhteiskuntaoppi), terveystiedon aineopintojen harjoittelussa (kevät 2011) sekä viiden päivän mittaisella *Toimiva koulu* -vuorovaikutustaitojen ohjaajakurssilla (syksy 2011). Jonkin verran kirjoitin syksyllä 2011 ollessani ADHD -liiton sopeutumisvalmennus-kurssilla ohjaajana, ohjatesani leirikouluja sekä toimiessani viikon neljännen luokan sijaisena.

Päätettyäni keskittyä oppimisen tarkkailuun otin aineistooni vielä kolme kurssitehtävää: ensimmäinen tehtävistä on lokakuun 2010 päättöharjoittelun vuorovaikutuskurssiin liittyvä tehtävä, jossa pohdin vuorovaikutustaitoihin liittyviä näkemyksiäni. Toisena on marraskuussa 2011 kirjoittamani kirje vuorovaikutustaitojen tutkimusprojektiin liittyen (ks. Klemola & Kostiainen 2011). Kolmantena on keväällä 2011 kirjoittamani opintoihin liittyvä empiirinen pienoistutkielma, jossa tarkastelin siihen asti kirjoittamaani aineistoa ja pohdin kehittymiskohteitani vuorovaikutuksessa. Taulukko 1 havainnollistaa aineistoni keruuta.

LOKA-JOULU (2010)	TALVI-KEVÄT (2011)	KESÄ 2011	SYKSY 2011
Pedagogisten aineopintoja vuorovaikutus- ja ryhmäilmiöt -kurssi (kaksi sivua tekstiä)	Liikunnan pedagogisten aineopintojen opetusharjoittelu (12h opetusta, 19 sivua tekstiä)	Lastensuojelu-järjestön leirit (yhdeksän leiriä, 47 sivua tekstiä)	Leirikoulut (kolme leirikoulua, yhteensä kuusi päivää, kaksi sivua tekstiä)
Kirje vuorovaikutus-taidoista tutkijoille (kaksi sivua tekstiä)	Terveystiedon opetusharjoittelu (10h opetusta, kolme sivua tekstiä)		Opettajan sijaisuus alakoulussa (viisi päivää, kaksi sivua tekstiä)
Joululomaleiri lastensuojelujärjestöllä (viikon leiri, 18 sivua tekstiä)	Yhteiskuntaopin opetusharjoittelu (6h opetusta, viisi sivua tekstiä)		Syyslomaleiri (viisi päivää, kolme sivua tekstiä)
	Hiihtolomaleiri (viiden päivän leiri, kolme sivua tekstiä)		ADHD-liiton kurssi (viisi päivää, kaksi sivua tekstiä)
	Opetusharjoitteluun liittyvä empiirinen perustutkimus (10 sivua tekstiä)		Toimiva koulu - vuorovaikutuskurssi (viisi päivää, viisi sivua tekstiä)

TAULUKKO 1 Aineiston keruu opetus- ja ohjaamiskokemuksistani

Lisäksi kirjoitin päiväkirjaani yksittäisiä tapahtumia ja havaintoja keskusteluista tai muista elämäni liittyvistä tapahtumista. Näitä kirjoituksia olivat esimerkiksi keskustelu erään

terveydenhoitajan kanssa, havainnot eräästä seminaarista, johon osallistuin, ja esimerkiksi havaintoja television katselusta. Nämä tapahtumat olivat sellaisia, joista nousi jokin asia niin vahvasti mieleen, että halusin sen liittää päiväkirjaan. Tällainen saattoi olla esimerkiksi lause, jota terveydenhoitaja sanoi käyttävänsä, kun joku tulee pyytämään häneltä apua. Myös televisiosta löysin ajatuksia vuorovaikutukseen:

Katsoin pari viikkoa sitten Omaa luokkaansa -dokumenttielokuvan, jossa suomalaisen yhdeksännen luokan erityisopettajaa ja hänen luokkansa elämää seurataan vuoden ajan. Elokvassa tulee useita vuorovaikutustilanteita, joissa opettaja hyödyntää monia vuorovaikutuksen taitoja ja kohtaa oppilaitaan todella aidosti. Hän käyttää usein eläytyvää kuuntelua yrittäessään päästä sisälle oppilaidensa elämään. Lisäksi hän puuttuu haastaviin tilanteisiin luokassa ongelmaan tarttuvan minäviestin avulla. Toimintaa hän ohjaa hyvin paljon positiivisella palautteella, joka todella tulee sydäimestä. (Päätöharjoittelun vuorovaikutuskurssin välitehtävä 10.10.2010.)

Päiväkirjatekstiä tuli 95 sivua ja kaiken kaikkiaan aineistoni pituus on 120 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Kevään päätöharjoittelussa minulta kuvattiin kaksi opetusta. Videot eivät kuulu suoranaisesti aineistooni, mutta niitä katsoessani sain kirjoitettua yksityiskohtaista päiväkirjatekstiä, ja katsominen auttoi minua oman tunne- ja vuorovaikutuskäyttäytymiseni havainnoinnin kehittämisessä.

Käytin kaikkien opetus- ja ohjaamiskokemuksiin liittyvien muistiinpanojen tekemisessä samaa toimintapaa kuin Lappalainen (2007a, 116) pitämällä mukana pientä vihkoa, johon kirjoitin havaintojani jatkuvasti usein työpäivän aikana tai heti sen jälkeen. Koneelle pyrin kirjoittamaan havainnot jo samana päivänä, mutta joskus vihkosta koneelle siirtäminen vei parikin viikkoa. Koneelle kirjoitin välillä lyhennettyjä sanoja ja epätäydellisiä lauseita, mitkä täydensin kevään 2010 osalta huhtikuussa ja kesän 2011 osalta syyskuussa.

Lopullisen puhtaaksikirjoittamisen tein kevään osalta toukokuussa ja syksyn osalta elokuussa 2011. Mitä täydellisemmin ja mitä nopeammin päivän jälkeen olin asiat kirjoittanut, sitä laadukkaampaa ja yksityiskohtaisempaa tekstiä sain aikaiseksi (vrt. Lappalainen 2007a, 124–128). Olisi ollut tärkeää kirjoittaa tekstiä puhtaaksi mahdollisimman nopeasti tapahtumien jälkeen, mutta se oli aikaa vievää, eikä energiaa kerta kaikkiaan riittänyt siihen läpi kesän (ks. Palmu 2007, 144–145). Vuorosanat ja tunteet kirjoitin useimmiten jo pikkuvihkoon, koska niitä oli lähes mahdoton jälkeenpäin palauttaa mieleen. Tapahtuma, josta oli yksityiskohtaiset muistiinpanot, oli yllättävän helppoa palauttaa mieleen. Mikäli en jotain asiaa muistanut tarkemmin, en alkanut keksiä siihen yksityiskohtia vaan jätin sen kokonaan pois tai kirjoitin suurpiirteisesti.

6.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

Etnografisessa tutkimuksessa aineiston analyysi alkaa jo kenttätyövaiheessa ja varsinainen analyysivaihe alkaa, kun kaikki muistiinpanot on kirjoitettu puhtaaksi (Syrjäläinen 1994, 89). Tutkimukseni on hyvin aineistolähtöinen. Aineistolähtöinen analyysi onkin hyvä menetelmä etenkin, kun tarvitaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta (Eskola & Suoranta 2001, 19). Analysoin aineistoni siten, että tulkinnat tapahtuvat vahvasti aineistosta käsin (Eskola & Suoranta 2001, 146). Toisin sanoen tein analyysiä irrallaan teoriasta, ja aloitin tutkimuskirjallisuuden tarkemman tutustumisen vasta analyysivaiheen jälkeen, jolloin se ei ohjannut omaa ajatteluani.

Seuraavissa alaluvuissa erittelen aineistoni tulkintaa vaihe vaiheelta. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan aineistostani muodostuvien episodien olemusta. Toisessa kerron teemoittelusta ja kategorisoinnista. Kolmannessa alaluvussa käsittelen varsinaista analyysimenetelmääni eli merkitysrakenteiden tulkintaa.

6.3.1 Episodit muodostavat tarinan

Puhtaaksikirjoittamisen jälkeen aineistoni jakaantui pääosin episodeihin, jotka Strandellin (1995, 24–25) mukaan tarkoittavat ajallisesti ja paikallisesti rajattua tapahtumakulkua, jossa havainnoija kirjoittaa tapahtumat, kuten hän ne näkee. Kauppila (2006, 73–78) määrittelee episodit vuorovaikutuksen perusyksiköiksi. Ne ovat erilaisia ja eripituisia sosiaalisia tapahtumia, joilla on selkeät vaiheet eli alku, kehityskulku ja päätös. Episodi voi kestää pitkäänkin, kunhan se vain sisältää riittävästi episodin tunnusmerkkejä eli perusyksiköitä. Lyhyelläkin episodilla voi olla iso emotionaalinen merkitys. (Mt.) Havainnoijan omien tunteiden liittäminen aineistoon on tärkeä osa tutkimusta (Lappalainen 2007a, 133; Palmu 2007, 148).

Episodeja oli tutkimuksessani yhteensä 288 kappaletta. Ne olivat hyvin vaihtelevia. Jotkut olivat puhtaita, jopa sanatarkkoja tapahtuman kuvauksia vuorosanoineen, koska olin pyrkinyt kirjoittamaan vuorosanoja mahdollisimman tarkasti ylös mahdollisimman nopeasti tilanteen jälkeen. Kiireen, väsymyksen tai muun syyn takia kirjoittaminen välittömästi tapahtuman jälkeen ei aina onnistunut, joten osa episodeista jäi epätarkoiksi. Usein episodi sisälsi myös kokemiani tunteita tai ajatuksia joko tilanteen aikana tai sen jälkeen. Episodien pituus vaihtelee parista rivistä lähes kahteen sivuun.

Aineiston tuotanto, analyysi, tulkinta ja teoretisointi kulkevat etnografisessa tutkimuksessa limittäin (Lappalainen 2007b, 13). Huomasin, että puhtaaksikirjoittamisvaiheessa kävin tapahtumia uudestaan mielessäni läpi jo ennen analyysivaihetta. Ehkä sen takia teksti oli välillä hyvinkin kirjakielimaista. Alitajuisesti aineiston analysoiminen on varmasti alkanut jo aineiston keruun aikana, vaikken tietoisesti tutkimuskysymyksiä kevään ja kesän aikana pohtinutkaan, enkä kirjoittanut päiväkirjatekstiä niiden pohjalta. Seuraavassa esimerkki tyypillisestä aineistoni episodista:

Annoin alkuun ohjeen pallotella parin kanssa sillä aikaa, kun opettelen nimet, joita en laskettelutunnilla pystynyt opettelemaan. [...] Yritin tarttua hommaan heti ja pistin kaikki istumaan. Minä-viestillä ”Mä olisin tosi kiitollinen, jos keskittyisitte hommaan kunnolla, ni pystyn opettelemaan teidän nimiä ja saatte vähän tuntumaa palloon.” Lisäksi annoin ohjeet uudestaan ja jatkoin kierrosta. Homma muuttui ehkä hieman, mutta kaukana se oli toivotusta. (Liikunnan opetusharjoittelu, 1. opetus)

Vuorovaikutustilanteita kuvaavien episodien lisäksi osa päiväkirjateksteistä oli omia pohdintojani, havaintojani ja kokemuksiani vuorovaikutuksesta. Muutama kappale oli esimerkiksi leirien tai opetustilanteiden taustojen selittämistä tai kuvailua, jotka koin oppimisprosessin tarkastelun kannalta turhaksi.

6.3.2 Episodeista teemoiksi

Luin aineistoni useaan kertaan samalla kirjoittaen päiväkirjatekstissä toistuvia teemoja tulostamani tekstin marginaaleihin. Pyrin etsimään tärkeitä kohtia aineistolähtöisesti lisäälemättä tai poistamatta mitään keskeistä (ks. Moilanen & Rähä 2001, 53–54). Käytännössä en poistanut analyysivaiheessa kuin muutamia kappaleita, jotka olivat aikaisemmin kertomiani taustojen kuvailuja.

Useiden lukukertojen jälkeen lähdin avaamaan aineistoa episodien teemoittelulla (Moilanen & Rähä 2001, 55–57; Eskola & Suoranta 2001, 182–186), jonka avulla sain jaettua aineistoni eri kategorioihin (Taulukko 2). Aineistostani löysin aluksi 28 alateemaa. Alateemat jäsenyivät 14 väliteemaan, joiden käyttöön päädyin, koska ne helpottivat ja selkeyttivät tulosten jäsentämistä. Esimerkiksi oppimiseen liittyviä alateemoja oli 11, jotka jakaantuivat selvästi kolmeen väliteemaan (oppimisen mahdollistuminen, oppimistavat, oppimistuotokset). Väliteemat kokosin edelleen kuuteen pääteemaan, jotka nimesin kirjaimin (A-F). Kirjaimen jälkeen suluissa on ilmaistu teemaan liittyvien episodien määrä.

Osa episodeista kuuluu samanaikaisesti useamman teeman alle, mikä johtuu siitä, että teemat eivät ole toisistaan irrallisia. Esimerkiksi samaan episodiin saattoi liittyä samanaikaisesti onnistuminen ja oppiminen tai haastava tekijä ja epäonnistuminen. Siinä tapauksessa kopioin episodin molempien teemojen alle. Lajittelun yhteydessä alateemat tarkentuivat ja tiivistyivät lopulliseen muotoonsa. Kaikki teemat liittyvät oppimiseen, sen haasteisiin tai sitä tukeviin tekijöihin sekä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiin.

PÄÄTEEMA	VÄLITEEMA	ALATEEMA
Oppiminen (A) (124 kpl)	Oppimisen mahdollistuminen Oppimistavat Oppimistuotokset	Motivaatio; asenne Jälkikartanluku; kokeilu; kokemus; keskustelut; mallioppiminen Ahaa-elämys; automatisoituminen; käsitteet; itsetuntemus; oppimisen syveneminen
Oppimista tukevat asiat (B) (98kpl)	Luottamuksen rakentaminen Sisäiset tukevat tekijät Ulkoiset tukevat tekijät	Ongelmattoman alueen vuorovaikutus Oma olotila Tuttuus, aika; apu vaikeuksien hetkellä
Oppimista haastavat tekijät (C) (57kpl)	Sisäiset haasteet Ulkoiset haasteet	Oma olotila Uusi/yllättävä tilanne; tunteikas tilanne
Onnistumiset (D) (76kpl)	Onnistumisen tunteen syntyminen Onnistumisen seuraus	Ulkoisen palautteen kautta; sisäisen palautteen kautta Positiivinen tunne; voimaantuminen
Epäonnistumiset (E) (49kpl)	Rakentava epäonnistuminen Haittaava epäonnistuminen	Puolittainen epäonnistuminen Umpikuja; Pettymys itseensä
Epäilykset (F) (43kpl)	Epäily tunne- ja vuorovaikutustaitoja kohtaan	Epäilykset vuorovaikutustaitojen toimivuutta kohtaan; epäilykset vuorovaikutustaitojen tarpeellisuutta kohtaan

TAULUKKO 2 Pää-, väli- ja alateemat

Aivan aluksi pääteemoja oli seitsemän, mutta vertailllessani ja kyseenalaistaessani eri pääteemoja totesin ongelmattoman alueen vuorovaikutuksen kuuluvan enemmän osaksi

tukevia asioita (B) kuin kokonaan omaksi teemakseen. Ongelmatonta vuorovaikutusta käsitellessäni koin epävarmuuden tunteita, koska se ei sinällään tuntunut liittyvän oppimiseen, ainakaan niin vahvasti kuin muut teemat. Kuitenkin se nousi esiin läpi aineiston, eikä sitä voinut jättää huomiotta. Lukiessani tekstejä uudelleen ja uudelleen ymmärsin, että kyseessä ei ole itsenäinen, muista riippumaton teema vaan tärkeä osa oppimista tukevia tekijöitä (katso luku 7.2).

6.3.3 Teemoista merkitysrakenteiden verkoksi

Saatuani jäsenettyä erilaiset teemat omiin luokkiinsa (Taulukko 2), käytin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivää sisällönanalyysiä, jonka tarkoituksena on löytää tutkittavan ilmiön merkityksiä ja niiden välisiä suhteita ja antaa siten merkitys tutkittavalle ilmiölle (Moilanen & Rähä 2001, 44–67; Denzin 1989, 26). Merkitysrakenteiden tulkinta sopii fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen, koska siinä tutkitaan merkityksiä ja merkitysrakenteita. Nämä eivät näy tekstistä sellaisenaan ”paljaana tekstinä”, vaan merkitykset paljastuvat vasta tarkemman tarkastelun avulla. (Lehtonen 1998, 114–115.)

Tärkeää merkitysrakenteiden tulkinnassa on pohtia, miksi tutkittavat (tässä tapauksessa tutkittava) sanovat niin kuin sanovat, eikä pelkästään sitä, mitä tutkittavat (tutkittava) sanovat. Puheet ovat siis vihjeitä niistä rakenteista, joita pinnan alla on. Merkitykset voivat olla tiedostettuja, mutta usein myös piileviä ja tiedostamattomia (Moilanen & Rähä 2001, 44–67) ja nimenomaan tiedostamattomien merkitysten esille tuominen antaa tutkittavalle ilmiölle mielen (Klemola 2007). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on nimenomaan selittää ja tulkita aineistostani löytyviä merkityksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiselle ja siihen liittyville tekijöille. Näiden merkitysten keskinäisten suhteiden tulkinta on keskeisessä roolissa analyysissä. Omassa tutkimuksessani näen, että merkitysrakenteiden tulkinta on perusteltu tapa analysoida aineistoa, koska autoetnografiaa käyttävänä tutkijana aineistoni on minulle tuttu ja tekstin taakse pääseminen siten mahdollista. Tutkijan oma

uppoutuminen aiheeseen onkin edellytys tulkita ja ymmärtää merkitysrakenteita (Denzin 1989, 26).

Teemoittelun jälkeen jatkoin aineiston tulkintaa tekemällä jokaiselle teemalle oman tekstitiedoston, johon liitin kaikki kyseiseen teemaan liittyvät episodit. Näiden pohjalta muodostin käsin jokaiselle teemalle käsitekartan (vrt. Moilanen & Rähä 2001), johon liitin tekstistä suoria lainauksia. Näitä lainauksia leikkasin tulostamistani teematiedoista ja liitin teipillä osaksi käsitekarttaa, josta esimerkki löytyy työn lopusta (Liite 1).

Käsitekarttaa luodessani keskityin löytämään ensisijaisesti teemalle ominaisia piirteitä ja järjestelemään teemaan liittyviä alateemoja järkeviksi kokonaisuuksiksi. Tämän jäsentelyn seurauksena syntyivät väliteemat. Esimerkiksi oppimisteemassa (A) useammat alateemat ryhmittivät jo aikaisemmin mainitsemikseni väliteemoiksi: oppimisen mahdollistumiseksi, oppimistavoiksi sekä oppimistuotoksiksi (katso luku 7.1).

Lopulta levitin kaikki käsitekartat työhuoneen lattialle ja aloin havainnoida teemojen välisiä yhteyksiä ja sitä, kuinka ne liittyvät vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Aineiston välisten yhteyksien hahmottamista auttoi se, että samoja episodeja saattoi olla kahdessa eri teemassa. Aineistoon syventyessäni aloin myös pohtia, mistä asioista en puhu, mikä oli yksi tutkimuskysymyksistäni.

7 TULOKSET

Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni tulokset. Tärkein tutkimustehtäväni oli selvittää niitä oppimisprosesseja, joiden kautta opin tunne- ja vuorovaikutustaitoja vuoden aikana. Oppimisen (A) lisäksi aineistosta nousevat oppimista ja vuorovaikutusta tukevat (B) ja haastavat (C) tekijät sekä onnistumisiin (D) ja epäonnistumiseen (E) liittyvät kokemukset. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyvät myös epäilyksen (F) tunteet, joita erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tai niiden seurauksena voi koin. Luvussa Mistä en puhu? (luku 7.7) etsin vastauksia kolmanteen tutkimuskysymykseeni.

Tekstiin olen paksuntanut väliteemat ja kursivoinut eri alateemat. Väliteemojen osalta poikkeuksen muodostaa oppiminen (A), jossa väliteemat ovat omissa alaluvuissaan (7.1.1–7.1.3). Tämä ratkaisu helpottaa oppimiseen liittyvien asioiden hahmottamista.

7.1 Oppiminen (A)

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia vuorovaikutustaitojen oppimista. Tässä tutkimuksessa oppiminen koostuu kolmenlaisista tekijöistä, joita ovat oppimisen mahdollistuminen (motivaatio ja asenne), oppimistavat (jälkikartanluku, kokeilu, kokemus, keskustelut, mallioppiminen) sekä oppimistuotokset (ahaa-elämys, automaatio, käsitteet, itsetuntemus, oppimisen syveneminen).

7.1.1 Oppimisen mahdollistuminen

Halu kehittää itseään ja kokemusten hyödyntäminen ovat tärkeä osa oppimista (Isokorpi 2004, 82; Schofield ym. 2008). On haastavaa oppia asiaa, josta ei ole kiinnostunut (Kolb & Kolb 2005). *Motivaationi* oppimiseen oli kova ja halusin valtavasti kehittyä vuorovaikutustaidoissa, jotka olen kokenut tärkeiksi jo ensimmäisen

liikunnanopettajavuoden kurssista alkaen. Kokemani tärkeys näkyi jo ensimmäisissä kirjoituksissani:

Koen vuorovaikutuksen erittäin tärkeänä ja toivon, että sitä kehittämällä pystyn välttämään turhia riitoja sekä myös tuomaan omia ajatuksiani paremmin esille. (Kirje vuorovaikutuksesta 3.12.2010)

Vaikka olen aina pitänyt oman toiminnan kriittisestä tarkkailusta, syvensi vuorovaikutustaitojen tavoitteellinen tarkastelu ja päiväkirjan kirjoittaminen ajatteluani: *Monet aikaisemmin itsestään selvät asiat on tullut pohdittua uudessa valossa, ja monia käymiäni keskusteluja olen tarkkaillut kuin ulkopuolelta. Näin viikon jälkeen tämä tuntuu erittäin mielenkiintoiselta ja uskon, että omaan ohjaamiseenkin löytyy aivan uusia motivaatioulottuvuuksia, koska pystyn samalla kehittämään itseäni. (Joululomaleiri 3.1.2011)*

Motivaatio näkyi myös oppimista ohjaavien tavoitteiden asettamisessa. Esimerkiksi halu lisätä kuuntelua näkyi jo syksyn 2010 kirjoituksissa, uudelleen kevään pienoistutkielmassa ja ajoittain kesän päiväkirjateksteissä. Asetin itselleni toisinaan välitavoitteita, joiden avulla tarkastelin toimintaani jälkeenpäin.

Asenteella oli iso vaikutus myös suhtautumisessa epäonnistumiseen. Esimerkiksi uskaltamalla antaa itselleen anteeksi annoin itselleni mahdollisuuden ottaa oppia epäonnistumisista. Liikunnan opetusharjoittelussa minulla oli haasteita ryhmäni kanssa ja ensimmäisen opetustunnin koin katastrofiksi. Seuraavalla kerralla epäonnistumisesta oli aiempaa helpompi ottaa oppia.

Toisaalta tälläistä ”kaaostuntia” oli paljon helpompi käsitellä nyt, koska ensimmäisen opetuksen kokemukset olivat tuoreessa muistissa. Ei ottanut itteensä samalla tavalla. Ei

haitannut, vaikka tuntia seurasi videokamera ja toistakymmentä opiskelijaa. (Liikunnan 5. opetustunti / 10.3.2011)

Vuoden projektin aikana kuitenkin jouduin toteamaan, etten pystynyt jatkuvasti panostamaan itseni analysoimiseen vaan välillä tarvitsin hengähdystaukoa vuorovaikutusajattelusta. Jatkuva kehittymisen halu ja motivaatio eivät pysyneet koko vuoden ajan korkealla. Aallonpohjia oli silloin tällöin, ja kesän lopulla motivaatio vuorovaikutustaitojen pohtimiseen katosi hetkellisesti täydellisesti. Tunteiden merkitys motivaatioon onkin suuri (Sutton & Wheatley 2003), jolloin esimerkiksi väsymys ja turhautuminen vähentävät motivaatiota.

Ehkä muutaman viikon tauko näiden asioiden pohtimisessa on kääntänyt oppimismoodin pois päältä...??? Pitää terästäytyä!!(Yhteiskuntaopin harjoittelu, huhtikuu 2011)

Nyt on vaa niin loppu olo ja korvia myötä täynnä tätä jaarittelua ja pohdiskelua, et tietokone on alkanu näyttää kirosanalta. Ei vaa pysty miettimään enää yhtään. Tarviin kohta iha täyttä irrottautumista vuorovaikutuslöpinästä. Oon kahden vikan leirin aikana kirjottanu vihkoon vaan kaksi tapausta. (Kesän 8. leiri)

7.1.2 Oppimistavat

Oppimistilanteet ovat tapahtumia ja tapoja, joiden avulla oppimista tapahtuu. Niitä ovat tutkimuksessani jälkikartanluku, kokeilu, kokeminen, keskustelut ja mallioppiminen. *Jälkikartanluku* tuli terminä mieleeni suunnistuksesta, jossa on oppimisen kannalta tärkeää miettiä jälkeenpäin, mistä on kulkenut, jotta huomaa tekemänsä hyvät ja huonot valinnat. Jo joululomaleirin aikaan huomasin, että jälkikartanlukua eli itsereflektiota tapahtui jo heti tilanteen jälkeen ja uudestaan kirjoitettaessa ja lukiessani päiväkirjaa. Usein, jopa suurimmassa osassa tilanteita mietin, että olisi voinut tehdä toisin, olisi halunnut tehdä

toisin tai joku muu olisi varmasti toiminut paremmin. Vaikka olisin ollut tyytyväinen siihen, miten hoidin jonkun tilanteen, usein nousi mieleen ajatus, että vielä olisin ehkä jotain voinut tehdä paremmin. Sirainen (2010, 68) on havainnut, että liikunnanopettajat eivät kiireisen arjen vuoksi käyttäneet paljoa aikaa vuorovaikutustilanteiden pohdintaan opetustilanteiden jälkeen. Itse koin asian oppimisen kannalta tärkeäksi, vaikka kiireisessä leirityössä aikaa ei aina ollutkaan. Seuraavassa kaksi tyypillistä esimerkkiä jälkikartanluvusta.

[...] Tyttö kyllä rauhoittui, mutta olisinhan voinu jatkaa vielä kuuntelemista. Tuntui kuitenkin, että on tarve lohduttaa, vaikka ehkäpä loppuunasti kuuntelu olisi auttanut. (6. leiri 15.7.2011).

Jälkeenpäin tajusin, että olisin hyvin voinut antaa uhkauksen fiksumminkin. ”Seuraavan kerran ku täältä kuuluu meteliä, toinen lähtee nukkumaan muualle, koska muiden pitää saada nukkua”. Hyvin olisin voinut sanoa: ”Nyt musta näyttää siltä, että te vähän villitsette toinen toistanne. Nyt on kuitenkin sellainen juttu, että kello on jo paljon ja muiden on vain annettava nukkua. En oikein keksi muuta vaihtoehtoa kuin, että toinen menee pelihuoneeseen.”. Vielä parempi olisi ollut vielä kysyä tyttöjen näkemystä, onko heillä ehdotusta. Joka tapauksessa väsymys vei voiton ja valitsin lyhyimmän ja tylyimmän tavan ilmoittaa asian. (Joululomaleiri 28.12.2010)

Päiväkirjan kirjoittamisen merkitys oli oppimiselleni suuri, koska se pakotti minut jälkikartanlukemaan erilaisia tilanteita. Itselleni tukena olivat myös kaksi videolla kuvattua opetusta, joiden avulla pääsin tarkkailemaan itseäni opetustilanteessa. Videon katselu antoi realistista käsitystä omasta vuorovaikutuskäyttäytymisestääni ja auttoi minua myöhemmin itseni havainnoimisessa. Päiväkirjan merkitys korostui siinä, että pääsin käymään tilanteen läpi uudestaan pikkuvihkoon kirjoittaessa, seuraavan kerran koneelle kirjoittaessa ja muutamaan kertaan päiväkirjaa lukiessa. Saatoin esimerkiksi luulla vielä päiväkirjaa kirjoittaessani käyttäneeni eläytyvää kuuntelua, mutta jälkeenpäin mietittynä kyseessä oli

ollut vain huono yritys. Useampikin epäonnistunut vuorovaikutustilanne selittyi näin. Tärkeää oli luonnollisesti myös onnistuneiden tilanteiden huomaaminen päiväkirjaa lukiessa.

Oppimista tapahtui myös tietoisesti. Kun oli aikaa suunnitella, mitä eri tilanteissa tekisi, saatoin etukäteen päättää, että *kokeilen* jotain toimintamallia tai mietin sanavalintoja hieman etukäteen. Tämä vaatii kuitenkin sitä, että asiaa ei tarvitse ratkoa sillä hetkellä, vaan voi esimerkiksi nukkua yön yli. Haikonen (1999, 112–113) käyttää termiä ongelmanratkaisu tarkoittaen opettajien tietoista ongelman kohtaamista siten, että he esimerkiksi etukäteen suunnittelevat toimintaansa konfliktitilanteissa tai pyrkivät ennakoimaan haastavia tilanteita. Tällä tavoin voidaan tietoisesti poistaa stressiä aiheuttavia tekijöitä. Välillä suunnitteluni ei liittynyt niinkään tietyn vuorovaikutusmenetelmän käyttöön tai ongelmatilanteen ratkaisuun, vaan esimerkiksi siihen, että halusin jutella jonkun tietyn lapsen kanssa. Kokeiluun liittyvä jälkikartanluku tehosti oppimisen kokemusta.

Ilta oli jälleen rauhaton. Ajattelin huomenna kokeilla Greenen ”ennakoivaa b-suunnitelmaa”, koska illalla tilanteen ollessa päällä tuntuu, ettei kenenkään aikuisen puheella ole mitään vaikutusta. Ainoastaan huomiotta jättäminen ja uhkailut tuntuvat näihin vanhimpiin tyttöihin auttavan. (Joululomaleiri/ 28.12.2010)

Joskus *kokemus* tilanteesta vaikuttaa toimintamallien vahvistumiseen tai muuttumiseen. Tällaisia kokemuksia sain muun muassa tutustumisen ja positiivisen ryhmähengen merkityksestä esimerkiksi leirikoulujen aikana syksyllä. Näitä kokemuksia sain myös monenlaisista ongelmattomista vuorovaikutustilanteista, kuten nimien opetteluun hyödyistä tai takkatulen äärellä jutustelusta. Toisaalta huomasin myös epäonnistumisen kokemuksen muuttavan toimintamallia ja toimivan parhaimmillaan oppimisen vahvistajana.

[...] Yks 10-vuotias poika ei halunnu yhteiskuvaan. [...] Tuli mieleen ku joskus ollut puhetta siitä et mukana voi olla eri rooleissakin: ”no hei.. haluutko ottaa tän kuvan ni mäki pääsen?” Pojasta tuli salamana meidän superkuvaaja ja oli tosi innoissaan. Tollasia pitäis käyttää vaa niin paljo enemmän. (Kesän 4. leiri / 30.6.2011)

[...] Tälläisiä kokemuksia kyllä tarvii välillä, tuntuu ettei ilman niitä kehity ollenkaan. Ku joku haastava tilanne tulee, ja menee vaik pieleen, tulee sitä kelailtua tosi paljon ja usein käytyä jonku kanssa läpikin et mitä ois pitänyt tehdä. Sit jos tulee samantyylinen tilanne, osaa vähä mieltä, mitä ainakaan ei kannata tehdä. (4. leiri, 2.7.2011)

Tämänkaltaisen jälkikartanluvun ja itsereflektion lisäksi tärkeässä roolissa olivat muut ihmiset, joita ilman oppiminen olisi jäänyt vajavaiseksi. *Keskusteluja* kävin ohjaavien opettajien, kanssaopiskelijoiden, työkavereiden ja nuorten kanssa. Keskusteluissa kuulin kokemuksia, joita toinen ohjaaja oli esimerkiksi leirillä kokenut tai miten ohjaaja oli selviytynyt jonkun nuoren tai lapsen kanssa haastavasta tilanteesta. Parhaimmillaan kuulin keskusteluissa sanatarkkoja lauseita, joita pystyin käyttämään myös omassa ohjaamisessani. Pohdimme myös yhdessä, miten eri tilanteissa tulisi toimia. Nuorilta puolestaan sain vahvistusta siitä, että asioista voi sanoa monella tavalla, ja että he arvostavat aikuista, joka on ”jämäkkä, mutta osaa olla rento”.

Toinen kokemus, joka jäi mieleen, oli pitkä keskustelu erään koulun terveydenhoitajan kanssa. [...] Muutenkin hänen ideologiansa oli ihailtavaa. Eräessä tapauksessa hän oli käyttänyt lausetta ”Aistinko nyt oikein, et sua ei hirveesti tää asia kiinnosta”. Tämän avulla luottamus oli toisessa herännyt ja myöhemmin ongelmaan oli jopa pystytty puuttumaan. Myös lause ”Mulla heräs nyt niin kova huoli, et musta tuntuu et mun on pakko viedä tätä asiaa eteenpäin” jäi mieleeni. (Kevät 2011)

Keskusteluiden kautta sain myös palautetta. Joskus se helpotti ymmärtämään, mitä olisin voinut tehdä toisin. Näin tapahtui etenkin opetusharjoittelussa. Monesti sekä positiivinen

että korjaava palaute antoivat uskoa itseen ja jokin oma toiminta sai positiivista vahvistusta. Varsinkin projektin alussa minua askarrutti vuorovaikutustaitojen ja kurinpidon suhde (katso luku 7.6), johon auttoi paljon se, että sain useammalta ulkopuoliselta taholta samankaltaista palautetta. Palautteen saaminen on koettu lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa keskeiseksi oppimistavaksi (Pyörälä & Hietanen 2011)

Keskusteluiden lisäksi oppimista tapahtui *mallioppimisen* avulla, kun seurasin vierestä työkaverin toimintaa, josta halusin ottaa suoraa oppia. Mallioppimisen kautta opin esimerkiksi kokonaislauseita, joita voin hyödyntää suullisissa vuorovaikutustilanteissa. Mallioppimista tapahtui myös tilanteissa, joissa näin ohjaajan toimivan tavalla, jota pystyisin hyödyntämään itse vastaavanlaisessa tilanteessa. Toisen toiminnan seuraamisen on todettu auttavan taitojen oppimisessa (Seat & Lord 1999) ja se on ollut merkittävässä roolissa esimerkiksi lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa (Pyörälä & Hietala 2011).

Jälkeenpäin löysin vihosta vielä lyhyen lauseen, jonka olin kuullut toisen ohjaajan sanovan 13v tytölle, joka ei meinannut päästää 6vuotiasta siskoaan lähtemään pienten kanssa omiin juttuihin. Sen sijaan, että olisi käskenyt, hän sanoi: ”Tiätkö, sulla on tosi ihan ominaisuus ku hoivaat pienempia, mut pienet ei opi, jos ei ne saa joskus tehdä myös omillaan...” Tuli liikuttunut olo, kun kuuli tän. (ADHD-liiton sopeutumisvalmennuskurssi, syksy 2011)

7.1.3 Oppimistuotokset

Oppimista tapahtuu lukuisissa eri tilanteissa, lukuisilla eri tavoilla ja lukuisten eri välineiden avulla. Mitä oppimistapahtumista sitten seuraa? Seurauksena voi olla yhtäkkinen uusi idea, *ahaa-elämys*. Elämyksiä sain esimerkiksi kokeilun, kokemuksen, keskustelun tai mallioppimisen kautta. Elämys saattaa tulla mieleen pitkällisemmän pohtimisen seurauksena tai yllättää jonkin tilanteen laukaisemana.

Päiväkirjoistani löytyvät ahaa-elämykset voi jakaa positiivisiin, negatiivisiin ja uskoa tuoviin. Positiiviset ahaa-elämykset seuraavat usein onnistumista ja esimerkiksi keskustelun avulla saatua uutta ideaa. Ne voivat vahvistaa toimintamalleja ja johtavat usein niiden toistamiseen. Negatiiviset ahaa-elämykset puolestaan saattavat seurata epäonnistumista tai muuten vain huonoa hetkeä. Uskoa luovat ahaa-elämykset liittyvät oppimisen kokemuksiin ja ne vahvistavat ajatusta siitä, että vuorovaikutustaidoista on hyötyä. Seuraavassa on esimerkki jokaisesta erilaisesta ahaa-elämyksestä.

Saunan lauteilla poikien kanssa meillä oli hyviä keskusteluja, mm. mun gradusta. [...]

Mulle kolahti tosi hyvin yks lause: ”Asioista voi sanoa monella tavalla... esimerkiksi piposta voi sanoa eka et onpa hieno pipo ja vaivihkaisella eleellä osoittaa et hattu pois..”. (Kesän 3. leiri / 19.6.2011)

[...] Ja myös syyllisyyden pisto tuli siitä, että itsekin varmasti on tehnyt näin. (Kesän neljäs leiri / 1.7.2011)

Mut yks pysäyttävä hetki tuli. [...] En osannut oikeasti ees sanoa mitään. Mietin, et tähänkö me aikuiset oikeesti kasvatetaan pienet lapset? Ei kai työpaikallakaan pomo sano alaisilleen, joilla on riitaa et ”nyt sä pyydät anteeks ja annatte toisillenne anteeks ja ongelma on poispyyhitty”. Tavallaan sain vahvistusta sille, et tällä on oikeesti väliä, mitä opiskelen. (Syyslomaleiri 14.10.2011)

Eri oppimistapahtumien kautta muodostuu hiljalleen toimintamalleja, joita alkaa automaattisesti käyttää samankaltaisissa tilanteissa. Aineistoni perusteella *automatisoitumista* on selkeästi havaittavissa tilanteissa, jotka toistuvat säännöllisesti, kuten työrauhan saamisessa tai tutustumistilanteissa. Toisaalta uudessa ympäristössä tuttujenkin asioiden kanssa saattaa olla haasteita: nimiä oli vaikea opetella laskettelu-ympäristössä ja jäällä työrauhan saaminen ei ollut niin helppoa kuin esimerkiksi

tutussa leiriympäristössä. Automaatio on siis vahvasti sidoksissa tiettyyn tilanteeseen ja tiettyihin toimintamalleihin. Esimerkiksi tunteiden säätelytaitoja tutkineet asiantuntijat ovat vakuuttuneita, että monet tunnesäätelytaidot voisivat automatisoitua, kun niitä vain toistettaisiin tarpeeksi paljon (Gyurak, Gross & Etkin 2011).

Tutkimusprojektini aikana oli havaittavissa automaatioprosessi esimerkiksi tilanteissa, joissa kahdella tai useammalla lapsella oli iso riita meneillään. Kaikilla osapuolilla oli tunteet pinnassa ja heihin oli vaikea saada kontaktia. Tämänkaltaisia tilanteita oli tutkimuksen aikana useita. Ensimmäisellä kerralla en osannut viedä tilannetta eteenpäin, vaan tarvitsin apua leirin johtajalta. Seuraavat kerrat selvisin itse ja sain vahvoja onnistumisen elämyksiä, vaikka niissäkin näin paljon parannettavaa. Kesän lopulla huomasinkin oman toimintani tämänkaltaisissa tilanteissa osittain automatisoituneen osittaiseksi molemmat voittavat menetelmän -käytöksi (ks. luku 3.2.3).

Tuli taas tilanne, jossa oli aivan järkyttävä riita kahdella pikkupojalla käynnissä. He eivät kerta kaikkiaan suostuneet lähtemään pois talolta muiden kanssa pelaamaan, koska ”jos toi tulee, mä en tuu”. Kun sain pojat hokuteltua istumaan lähelle ja alettiin selvittämään riitaa ja sitä, miten voitais lähteä ratkaisemaan, ehdotukset olivat luokkaa ”asetetaan keihäsansa tohon ovelle, joka laukee ku toi tulee lähelle mun huonetta”. Kuitenkin itellä oli koko ajan varmuus, et tää saadaan tavalla tai toisella sumplittua. Siihen vaikutti iha varmasti se, että oli kesällä ollut jo muutamia samantyyllisiä tapauksia. Riita saatiin ratkaistua, mutta mitään kuningasajatuksia pojilta ei kuitenkaan tullut. [...]. (Syyslomalleiri / syksy 2011)

Ajattelun jäsentymistä tuovat *käsitteet*, joiden kautta tulkitseen omaa toimintaani. Osan käsitteistä olen oppinut kirjallisuudesta tai kursseilta. Toiset käsitteistä ovat itse luotuja. Kesän kolmannella leirillä työkaverini lanseerasi positiivisen fiiliksen puhuttelun, jolla hän tarkoitti sitä, että kun osapuolet ovat hyvällä tuulella, on helpompi sanoa jostain pienestä asiasta, joka on häirinnyt, vaikkapa huoneen siivouksesta. Itseä tämä käsite helpotti paljon,

koska olen käyttänyt vastaavaa toimintamallia paljon omassa ohjaajuudessaani. Samalla, kun toiminta sai nimen, siitä myös tuli itselle tiedostetumpi asia. Helmikuussa 2012 käymässäni Ristiriidoista ratkaisuihin -työturvallisuuskoulutuksessa esiteltiin Tapani Aholan palautteenantomenetelmä *toivekäsi-moitekäsi*, joka on hyvin samankaltainen kuin työkaverini positiivisen fiiliksen puhuttelu.

Käsitteet ja muut tieto vastasivat kysymykseen ”miksi nämä toimivat?” Näin kävi esimerkiksi ADHD-liiton kurssilla, kun psykologi selitti luennolla, mitä tapahtuu aivoissa, kun ihminen suuttuu ja miksi silloin järkipuhe ei auta. Sen kautta oli helpompi ajatella omaa toimintaa. Se myös sai ”mutu-tuntumaan” syvyyttä ja jäseni omia aikaisempia ajatuksia. Lisäksi se helpotti oman toiminnan ohjaamista.

Aika kova vitutus.. turhasta sanomisesta.. se kuitenkin laimeni nopeasti, kun meni vähän parempaan päin. Musta tuntuu et eläytyvä kuuntelukin on jo vähän helpompaa, ainakin välillä. Välillä edelleenki se jämähtää paikalleen, kun toistaa toisen fiiliksen. On myös helpompi hillitä itseään, kun huomaa hermoviivan heilahtelut ja ymmärtää ärsyyntymisen johtuvan myös paljon omasta olotilasta. (4. leiri, 27.6.2011)

Kuuntelun haasteisiin sain myös vastauksia. Kuuntelusta on harvoin haittaa, vaikkei siitä aina näkyvää hyötyä olisikaan. Sen ei tarvi olla aina aktiivista. ”Kerro vähän lisää” on hyvin toimiva. Jos et keksi sanottavaa, ole hiljaa. 15s sääntö: vähintään sen verran pitää olla hiljaa, jotta toinen saa aikaa ajatella ja muotoilla sanomisiaan. (Toimiva koulu -kurssi, lokakuu 2011)

Kiviniemen (2000, 76) selvityksessä opettajat totesivat *itsetuntemuksen* olevan tärkeä tekijä vuorovaikutuksessa. Se auttaa suhtautumaan ammattimaisesti haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Itsetuntemus kehittyy itsehavainnoinnin avulla (Isokorpi 2004, 24). Myös tutkimuksessani koin tärkeäksi oppia tunnistamaan itsessä herääviä tunteita ja niiden vaikutusta omaan käyttäytymiseen. Välillä huomasin itselleni ominaisia

käyttäytymismalleja, joita halusin muuttaa. Toisaalta myös positiiviset asiat ja luotto itseeni vahvistuivat.

Paljon riehumista ja aluksi siihen meni hermot jatkuvasti ja oli koko ajan sanomassa, komentelemassa ja kieltämässä. Sen jälkeen totesi, ettei se aiheuta muuta ku itessä ärtymistä, joten ehkä nosti vähän rimaa sen suhteen, mistä sanoo. (2. leiri / 14.6.2011)

Musta tuntuu muutenkin, että mun tylhillä, kyselemällä ja muuten, pääsee helposti lähemmäksi lasta, mutta hiljaisempi henkilö tai jos on ongelmia, joista on vaikea puhua, on ehkä välillä vaikea tulla mulle sanomaan asioita. Kierrän huoneita ja yritän vaihtaa sanan vähä jokaisen kanssa.. joskus voisi kuitenkin vain istahtaa pidemmäksi aikaa, vaikkei heti saisikaan vastausta.. Joskus on hyvä tavoitella, että juttelee kaikkien kanssa mutta siinä helposti käy niin, että puheliainmat saavat paljon huomiota ja muut eivät oikeasti ehdi sanomaan, mikä on oma filis. (1. leiri / 11.6.2011)

Tutkimuksen aikana vuorovaikutustaitojen pohtiminen kävi välillä raskaaksi, mutta syksyllä huomasin *oppimisen syvenemistä* ja pysyvänoloista muutosta omassa ajattelussa. Lukiessani syksyllä 2011 vuotta aikaisemmin kirjoittamia ajatuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoista, huomasin, että näkemykseni olivat syventyneet ja pohdin taitoihin liittyviä ajatuksia laajemmasta näkökulmasta. Toimiva koulu -kurssin jälkeen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät ajatukset pyörivät usein mielessä yllättävissäkin paikoissa. Tämä ajattelun syveneminen ja oppimisen konkretisoituminen lisäsi omaa motivaatiota ja asennetta.

Oikeesti nauratti ekan vuorovaikutuskoulutuksen alla ku heräsin ja tajusin et olin nähny unta siitä, et käytän eläytyvää kuuntelua. En ees usein muista unia kovin hyvin, enkä tässäkään muuta et tyttö istui puun alla ja istuin vieressä ja kuuntelin sen ongelmia ja löysin aina vaan oikeet sanat. Oispa helppoa myös oikeessa elämässä =). (Lokakuu 2011)

Katoin kämppiksen kanssa Pasilaa vikan koulutuksen jälkeen ja sanaleikkien keskellä tajusin mieltäväni, miten toi käyttää eläytyvää kuuntelua, vai onks se sitä. (Lokakuu 2011)

7.2 Oppimista tukevat asiat (B)

Oppiminen on mahdollista, kun vuorovaikutustilanne itsessään ei vie liikaa energiaa tai sen jälkeen on aikaa, mahdollisuuksia ja halua tilanteen uudelleen pohdintaan. Vuorovaikutus ei ole koskaan samanlaista, vaikka samankaltaisia tilanteita tulisi usein. Vuorovaikutus ei riipu pelkästään tilanteesta, vaan siihen vaikuttavat myös oma olotila, ympäristö ja toisen osapuolen olotila. **Luottamuksen rakentaminen** lähentää vuorovaikutussuhdetta ihmisten välillä ja helpottaa vuorovaikutustaitojen käyttöä. Luottamuksen rakentaminen onnistuu Gordonin käyttäytymisen ikkunan ongelmattomalla alueella.

Ongelmattomalla alueella tapahtuva vuorovaikutus toistui aineistossani jatkuvasti. Aluksi olin ymmälläni, koska nämä tilanteet eivät liittyneet suoranaisesti vuorovaikutuskursseilla tai -kirjallisuudessa esiteltyihin taitoihin. Sen takia teemoittelin sen alussa omaksi, irralliseksi teemakseen. Analyysin loppuvaiheessa huomasin sen olevan tärkeä osa vuorovaikutuksen tukemista. Kahden ihmisen välinen vuorovaikutus Gordonin (2006) määrittelemällä ongelmattomalla alueella vaikuttaa paljon myös erilaisiin ongelma- ja ristiriitatilanteisiin. Esimerkiksi Kiviniemi (2000, 76) toteaa opettajien ja oppilaiden välisen henkilökohtaisemman tutustumisen esimerkiksi harrastuksen kautta olevan erittäin hedelmällistä myös haastavammissa tilanteissa, koska luottamus aikuisen ja lapsen välillä on lisääntynyt. Konttonniemen (2003, 105) väitöskirjatutkimuksessa todetaan oppilaantuntemuksen kertyvän hiljalleen ja muutamalla sanallakin aikuisen ja lapsen välillä olevan merkitystä luottamuksen rakentamisessa. Oppilaantuntemuksella on myös suuri merkitys eriyttämisessä ja motivoimisessa. (Mt.)

Tämä ongelmattoman alueen vuorovaikutus liittyi päiväkirjoissani nimien opetteluun ja tutustumiseen sekä luottamuksen rakentamiseen. Ongelmattoman alueen vuorovaikutustilanteet ovat enemmistönä sekä koulussa että muuten lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä. Useampaan kertaan tutkimuksen aikana huomasin, kuinka tärkeää tutustuminen ja nimien opettelu on.

Ennen tuntia oppilaita jäi ruotsin tunnin jälkeen luokkaan. Hengitin syvään ja lähdin kiertelemään. Halusin saada muutaman kontaktin oppilaisiin ennen tunnin alkua. Tytöt tuntuivat olevan innoissaan isoshauista, siinä helppo tapa ottaa kontaktia. ”ootekste hakemassa isosiksi? Onko vaikee päästä? Onks paljo koulutuksii? Tosi hienolta jutulta kuulostaa, joskus iteki mietin tota. Mahtavaa”. Kuulin parin pojan keskustelusta sanan laskettelu – jotain pitää siitäkin sanoa... ”harrastaksä laskettelu?” ”joo” ”siistiä.. missä päin sä käyt laskee? Mikä sun päälaji on?” ”riihivuoressa eniten.. levillä kans aika säännöllisesti ja sit kerran vuodessa jäätiköllä.. pujottelua ja suurpujottelua mut kyl kans syöksyä” ”oikeesti? [...] Keskustelu kesti varmaan puoli minuuttia, mutta sen jälkeen tuntui, että pojan kanssa oli jo jonkinlainen yhteys.(Yhteiskuntaopin harjoittelu, huhtikuu 2011)

Ongelmattomalla alueella pyrin antamaan positiivista huomiota ja luomaan siten luottamusta. Tilanteita siihen tulee jatkuvasti. Joskus tähtitaivas, sauna, ruokailu tai esimerkiksi näytönsäästäjä saattoivat helpottaa tutustumista toimien jonkinlaisena katalyyttinä keskustelun jouduttamiseksi. Muita aineistostani löytyviä tapoja luottamuksen rakentamiseen ovat ystävällinen käyttäytyminen sekä positiivisen huomion ja palautteen antaminen. Niiden antaminen saattoi olla suunniteltua tai spontaania. Koin, että suunniteltu positiivinen palaute oli helpompi kertoa minä-viestillä ja saada konkreettiseksi. Positiivisilla minä-viesteillä voidaankin parantaa nuorten motivoitumista ja viihtymistä (Sirainen 2010, 59).

Tänään päivä hurautti ohi nopeasti.. ei tapahtunut mitään erikoista.. [...] On tosi kiva olla leirillä töissä alusta asti muutama vuoro. Paljon vaikeampi tulla, kun leiri on jo käynnistynyt ja lapset ovat jo rakentaneet luottamusta toisiin ohjaajiin. Jos työvuoroja on ekoina päivinä, jotenkin kasvaa sen ryhmän mukana kiinni lapsiin. (1. leiri, 11.6.2011)

Olin jo etukäteen päättänyt, että tänään pitää kehua porukkaa, mikäli siihen on edes vähän aihetta. Illalla siihen todellakin oli: ”Nyt jokainen sulkee silmänsä ja jatkatte yhtä hienoa hiljaisuutta, mikä teillä jo oli. Oon kuullut, että teillä on ollut paljon vaikeuksia leirin alussa hiljentymisessä ja kuuntelussa ja riitoja on tullut paljon. Tämä ilta on kuitenkin mennyt niin, että joka ikinen voi olla ylpeä itsestään ja teistä muista. Ei ole tullut riitoja, ilta on mennyt rauhallisesti. Tästä tulee ohjaajille ja johtajalle todella hyvä mieli ja jaksetaan keksiä leikkejä ja muuta. Mä oon tosi ylpeä teistä.” (7. leiri / 18.7.2011)

Nämä havainnot saattavat liittyä empatiaan, jonka avulla ihminen pystyy eläytymään toisen ihmisen tunteeseen ja kokemaan tämän saman tunteen itsessään (Eisenberg ym. 1998). Empatiaa kokee helpommin, kun toisesta ihmisestä on positiivinen käsitys. Siraisen (2010, 48–49; ks myös Hargreaves 2000 ja Aultman, Williams-Johnson & Schutz 2009) tutkimuksessa opettajat kokivat, että läheinen suhde vain vahvistaa empatiaa positiivisessa mielessä, koska silloin oppilaat eivät näe opettajia vain tunteettomina ammattikuntansa stereotyyppioina vaan ajattelevana ja tuntevana yksilönä. Toisaalta oman suojamuurinsa avaaminen herättää myös pelkoja oman asemansa menettämisestä. (Mt.)

Ongelmattoman alueen vuorovaikutuksen lisäksi aineistostani löytyi myös muita tekijöitä, jotka tukevat vuorovaikutusta ja sen oppimista. **Sisäisiin tukeviin tekijöihin** kuuluvat omaan olotilaan liittyvät asiat. Oman olotilan merkitys vuorovaikutustilanteessa näkyi useaan otteeseen. Itsevarmuus, pirteys ja hyvä henki ovat korvaamattomia hyvän vuorovaikutuksen kannalta. Varmuus siitä, että jokin toimii, luo itsevarmuutta ja lisää kärsivällisyyttä. Myös muissa tutkimuksissa on todettu, että opettajan vireystasolla on suuri merkitys sen suhteen, kuinka hyvin hän jaksaa esimerkiksi kuunnella lasta (Kontoniemi

2003, 103; Sirainen 2010, 38–39). Positiivisia tunteita kokevat opettajat pystyvät toimimaan objektiivisesti ja siten kehittämään tapoja ratkaista ongelmatilanteita (Sutton & Wheatley 2003).

Jäin miettimään, että kun oli rento ja itsevarmaa olo, hymyilin jatkuvasti ja pystyin tarkkailemaan kokonaisuutta. Aivan eri tunne kuin liikunnan harjoittelussa. Samalla uskalsin ja jopa mielelläni puutuin poikien pieniin juttuihin (hieman överiksi menevään pelleilyyn, riehumiseen ja leikilliseen kiusantekoon) tiukemmin, mutta oikeudenmukaisesti. (Yhteiskuntaopin harjoittelu, huhtikuu 2011)

Ulkoisista tukevista tekijöistä *tuttuus* helpottaa vuorovaikutusta ja oppimista, koska silloin tilanteeseen on helpompi suhtautua. Kun samantyylinen tilanne toistuu, siihen on pystynyt valmistautumaan ennalta pohtimalla, miten sellaisessa tilanteessa kannattaisi toimia. Toisaalta esimerkiksi työrauhan saaminen on helpompaa tutussa leiriympäristössä kuin täpötäydessä luokassa, jossa en ole viettänyt yhtä paljon aikaa. Ennen kaikkea helppoa on suhtautua tilanteisiin, joissa on tekemisissä tutun lapsen kanssa. Vaikka leireillä ollaan vain viikko, helpottuu haasteellisten tilanteiden hoitaminen päivä päivältä, kun tutustuu lapsiin. Eräällä leirillä kahdeksanvuotias tyttö sai raivo- tai mökötyiskohtauksen neljä kertaa päivän aikana ja viimeisellä kerralla tiesin jo hyvin tarkkaan, minkälainen lähestyminen toimii parhaiten.

Kun on *aikaa* miettiä, miten tilanteeseen suhtautuu, on helpompi miettiä tilanteen käsittelyä. Silloin on mahdollista myös kokeilla uusia toimintamalleja, mikä edesauttaa oppimista. On helpottavaa huomata, että tilanteisiin voi palata jälkeenpäin. Esimerkiksi liikunnan opetusharjoittelun ensimmäinen tunti meni todella huonosti, enkä osannut siinä tilanteessa puuttua asioihin. Seuraavalle tunnille valmistauduin kyselemällä vinkkejä opiskelukavereilta ja aloitin tunnin keskustelemalla nuorten kanssa edellisen tunnin tapahtumista.

Aikaa antoi myös se, jos tulin tilanteeseen ulkopuolelta. Leirinjohtajana hiihto- ja syyslomalajeilla minut saatettiin pyytää avuksi, mikäli tilanne ei meinannut ratketa. Kun tulin ulkopuolelta, en voinut automaattisesti tehdä tulkintoja tilanteesta, vaan minun piti kyselemällä luoda kokonaiskäsitys, jolloin kaikki pääsivät kertomaan rauhassa tilanteen.

Nukuin yön aikana noin kolme tuntia. Heräillessä ehdin mietiskellä, miten hommasta sanon. [...] Varmaan kaikki ymmärsivät, kuinka ärsyttävää on yöllä ollut ja olivat ehkä tyytyväisiä, kun ei tullut hulluja huutoja. (4. leiri, 28.6.2011)

Myös *apu vaikeuksien hetkellä* on oppimista tukeva ulkoinen tekijä. Epäonnistumisen hetkellä on tärkeää saada tukea esimerkiksi työkaverilta. Näin voi saada ideoita siitä, mitä kannattaisi kokeilla, tai ehkä vinkkejä siihen, mikä toimii jonkun tietyn lapsen kanssa. Usein keskustelu selkiinnyttää myös omia ajatuksia. Ulkoinen tuki on todettu tärkeäksi, jottei opettaja jäisi yksin pettymyksineen (Turunen 2000, 48; Kontoniemi 2003, 121–122; Haikonen 1999, 107–108; Kiesiläinen 1998, 25–26).

7.3 Oppimista haastavat tekijät (C)

Samalla tavalla kuin on oppimista tukevia tekijöitä, on myös haasteita, jotka tekevät vuorovaikutustilanteesta vaikean tai tuovat haasteita tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiselle. Haasteet saattoivat olla **sisäisiä** eli itseen liittyviä tai **ulkoisia** eli tilanteeseen tai olosuhteisiin liittyviä.

Sisäisen haastava tekijä on *oma olotila*. Esimerkiksi epävarmuus itsestä johtaa epäilyksiin omista taidoista. Tämä puolestaan aiheuttaa häilymistä autoritäärisen ja sallivan vuorovaikutuksen välillä, mikä saattaa hämmentää nuorta (Gordon 2006, Greene 2008). Epävarmuus myös aiheutti itsessäni negatiivisia tunteita, joiden takia oman positiivisen mielialan säilyttäminen vaikeutui. Myös turhautuminen omien taitojen riittämättömyyteen

lisäsi epävarmuutta. Välillä epäilykset omia kykyjä kohtaan aiheuttivat jopa sitä, etten puuttunut joihinkin tilanteisiin, jotka näin. Niin kävi esimerkiksi liikunnan opetusharjoittelussa.

Epävarmuus opetettavasta aineesta sekä väsymys näkyvät videolta, ehkä siinä, että sormien läpi katsominen. Ei jaksanut vain pakottaa. Esim. poika, joka siirsi tötsää. ”Pate, laitatko tötsän paikoilleen.” Ei laittanut. Ote olkapäästä. ”Laita ens kierroksella ku meet siitä ohi”. Ei laittanut, joten laitoin itse. (Liikunnan 4. opetus)

[...] Tuntuu, että tää [eläytyvä] kuunteleminen on vaa niin pirun vaikeeta ja et itessä on joku sisäänohjattu malli, joka on kehittänyt taidon perustella, kertoa ja päämääröidä omat näkemyksensä ennemmin kuin jatkaa kuuntelua... huoh! (1. leiri / 10.6.2011)

Itseen liittyvät negatiiviset tunteet haastavat oppimista. Nämä tunteet, kuten säikähdys, ärsyntyminen, suuttuminen tai kiireen tuntu, saattavat vaikeuttaa omaa toimintaa. Tällöin toimii usein tavalla, joka ei jälkikäteen ajateltuna ollut järkevä. Vaikka omien tunteiden näyttäminen ja kertominen ovatkin tärkeä osa vuorovaikutusta, niiden voimakas esiintyminen saattaa tuoda mukanaan ei-toivottua käyttäytymistä. Vahvat negatiiviset tunteet saattavat esimerkiksi vaikuttaa siihen, ettei ihminen ole kiinnostunut toisesta eikä kykene osoittamaan empatiaa (Eisenberg & Fabes 1990). Näihin negatiivisiin tunteisiin kuuluu myös väsymys. Väsyneenä konfliktien rakentava selvittäminen ei onnistu, mikä kuormittaa lisää (Konttoniemi 2003, 126). Siraisen (2010, 38 ja 69) tutkimuksessa opettajat kokivat kiireen aiheuttavan eniten väsymistä ja stressin vähentävän kuuntelua. Väsymys myös lisää stressiä (Sutton & Wheatley 2003), mikä puolestaan vie energiaa oppimiselta.

Väsymyksen tai ärsyntyntymisen paljous yleensä aiheutti ikävää kierrettä siitä, että oli vain itse koko ajan huonommalla tuulella, jolloin hermoviiva nousi ja valitti turhista asioista.

Riehumista oli tänään paljon ja se näkyi itsessä. Turhaa mussuttamista ja ittee alko ottaa päähän tosi paljon. Sit ite vaa ärsyyntyny lisää ja valittanu iha turhista asioista. Se on jotenkin kierre, koska sit valittaa entistä turhemmista asioista ja suhtautuu väärällä tavalla kaikkeen. Nauruksi laittaminen toimii tosi hyvin, mut ei sitä jaksa tehdä, ellei oo hyvällä tuulella. Se toimii kuitenkin parhaiten, yleensä. Jos lapsen ongelma on aito ja huono olo tai riehuminen aiheutuu jostain syystä, silloin leikiksi lasku ei toimi.(7. leiri / 20.7.2011)

Ulkoiset haastavat tekijät liittyvät vuorovaikutustilanteisiin. Aineistostani näkyy, että ongelmallisissa tilanteissa vuorovaikutus ja oppiminen jäivät joskus taka-alalle. Näin kävi esimerkiksi, jos *tilanne oli täysin uusi tai yllättävä*. Tällaisissa tilanteissa tuntui siltä, että jotain täytyy tehdä saman tien. Toisinaan tuntui hankalalta löytää sanoja, mikä johti eräänlaiseen selviytymistaisteluun, jossa käytin keinoina esimerkiksi uhkailua tai kiristystä. Eräänä iltana eräs poika alkoi kysellä adhd:sta ja siitä, miksi ”kaikki muuttuu aina iha adhd:ksi diskossa”. Tilanteesta teki kiusallisen se, että viereisessä sängyssä oli poika, jolla oli adhd. Tästä tilanteesta yritin selvittää mahdollisimman lyhyellä selityksellä ja vaihtaa nopeasti puheenaihetta.

Ulkoisia haastavia tilanteita olivat minulle myös *tunteikkaat tilanteet*, joissa nuori esimerkiksi itki lohduttomasti ja kaverit olivat jo lohduttamassa. Minun on vaikea tietää, onko parempi vain osoittaa huomanneensa tilanteen ja antaa kavereiden hoitaa loput, vai kannattaako itse ottaa vastuu asian selvittämisestä. Haastavia vuorovaikutustilanteita voi aiheuttaa myös omalla toiminnallaan. Toisinaan olen itse aiheuttanut haasteita vuorovaikutukseen epäselvillä ohjeilla ja huonosti suunnitellulla ohjelmalla. Haastava tilanne saattaa johtua myös siitä, ettei tunne lapsia. Silloin tuntuu vaikealta käyttää vuorovaikutustaitoja.

Ärsytti jo valmiiksi tosi paljon, eikä ollut yhtään varma olo itestään, etenkin kun ryhmän jäsenten nimiä ei muistanut. Ei voinut tsempata nimeltä, puhutella nimeltä... tuntui kuin

olisi vain vetänyt kasvotonta robottiryhmää, joka ei vain toiminut täydellisesti. (Kesän 4. leiri / 27.6.2011)

7.4 Onnistumisen kokemukset (D)

Jokainen lasten ja nuorten kanssa työskentelevä henkilö kokee työssään jatkuvasti onnistumisen ja epäonnistumisen hetkiä. Onnistumisen kokemukset toivat minulle tärkeää itsevarmuutta ja luottamusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön. Ilman niitä motivaationi taitojen kehittämiseen olisi varmasti lopahtanut hyvinkin nopeasti. Ensimmäisenä kerron, millä tavalla **onnistumisen tunne syntyi** ja sen jälkeen, mitä olivat **onnistumisen seuraukset**.

Onnistumisen tunne syntyi ensinnäkin *ulkoisen palautteen seurauksena*, lähinnä positiivisen palautteen kautta. Palautetta sain tutkimusprojektini aikana työkavereilta, harjoittelutuntien seuraajilta ja itse nuorilta. Palaute saattoi olla lyhyt kiitos tai tarkempi ja yksityiskohtaisempi kuvaus. Positiivinen palaute oli tärkeä tekijä onnistumisen tunteen aiheuttamisessa. Parhaalta tuntui lapsilta ja nuorilta saatu palaute.

Kaikki olivat kerääntyneet ihan lähelle ympärille, yks poika heitti ”high fivet” palautteenantamisen jälkeen. Kriittistä palautetta ei tullut. Olisi pitänyt varmasti hieman lypsää. Kiiteltiin paljon kurista. Eräs poika: ”Mä en ymmärrä miten sait tän eläinlauman hiljaseksi” ”Sä kuulut kans siihen” (yks tyttö huus takaa) ”Niin kuulunki.. mut siis.. et oltiin hiljaa ja kuunneltiin.. vau”. Jäin aika sanattomaksi ton palautteen jälkeen ja hymyä oli vaikea pidätellä. Nyt ehkä aloin ainakin hieman löytämään tasapainoa kurin ja vuorovaikutuksen välillä.. siistiä... (Yhteiskuntaopin harjoittelu, huhtikuu 2011)

Koska sekä opettajana että ohjaajana työskentelee paljon yksin, ylivoimaisesti eniten onnistumisen kokemuksia sain *sisäisen palautteen seurauksena*, kun huomasin onnistuneeni. Toisinaan saa aidosti kuuntelemalla nuoren piilossa olevan tunteen esiin (vrt. Konttoniemi 2003, 124–125). Sitä kautta voi ratkoa haastavan tilanteen. Seuraavista lainauksista ensimmäinen toimii esimerkkinä siitä, kuinka sisäisen onnistumisen kokemuksen sai, kun pääsi antamaan huomiota nuorelle, jota ei yleensä huomannut. Tällaisista tilanteista tuli poikkeuksetta hyvä mieli ja tyytyväinen olo itseensä. Jälkimmäinen esimerkki kertoo onnistuneesta eläytyvästä kuuntelusta.

Samalta pojalta kysyin toisiksi viimeisellä opetuskerralla: ”Ooksä käyny parturissa?”. Tuli tyytyväinen fiilis itseeni, koska yleensä en todellakaan huomaa tälläisiä asioita yhtään. Ja nyt just huomasin sen henkilöstä, jolle oli kiva antaa kerrankin positiivista palautetta. (Terveystiedon opetusharjoittelu, helmikuu 2011)

Poika, joka oli kokenut koti-ikävää, oli iltasadun aikoihin taas aika maissa. [...]. ”Mikä on olo?” ”Noi äänet on kauheen kovia, ku muut riehuu” ”Niin, susta tuntuu, että äänet ärsyttää? vai pelottaa?” ”Ärsyttää...” ”okei. No hyvä ku sanoit, voidaan yrittää tehdä sille jotain. Entäs jos voisit tulla välillä omaan huoneeseen?” ”joo..” [...]”joo.. sit mä en saa yöllä nukuttua.. tuntuu yöllä oudolta..” ”näetkö paha unta vai..?” ”en mä tiä” ”okei.. eli et osaa tarkemmin selittää..?” ”mitä me tehdään huomenna?” ”sua taitaa jännittää huomina ohjelma? [...]Tästä tuli hyvä mieli. Olin pojan sängyn vierellä varmaankin lähemmäksi kymmenen minuuttia ja nyt jaksoin kuunnella paljon paremmin. (Kesän toinen leiri, 12.6.2011)

Onnistumisen seurauksena minussa heräsi *positiivisia tunteita*, kuten tyytyväisyyttä, innostumista, pätevyyden kokemusta ja riemua. Pätevyyden kokemukset vaikuttivat myös siihen, että uskoni opiskelemini tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kasvoi (vrt. Konttoniemi 2003, 126). Tyytyväisyyden ja pätevyyden tunteen kokemista onnistumisen seurauksena on havaittu aikaisemminkin (Sirainen 2010, 71). Toisinaan onnistumisesta seuraava tunne oli

lähinnä vain helpotus, kun jonkin sain jonkun haastavan tilanteen ratkaistua. Aineistostani löytyi esimerkkejä tilanteista, jotka jälkeensä mietittynä olisin voinut hoitaa muullakin tapaa. Näiden tilanteiden jälkeen olin kuitenkin tyytyväinen, että olin saanut ratkaistua sen edes jollakin tavalla.

Onnistuminen aiheutti parhaimmillaan vahvaa *voimaantumista*. Tätä kappaletta seuraava esimerkki osoittaa, kuinka pitkään jatkunut turhautumisen tunne pyyhkiytyi hetkessä pois kärsivällisen kuuntelun onnistuttua. Yksi onnistumisen hetki pyyhki monesti pois useamman ikävän tilanteen ja antoi uskoa tulevaan. Tämän esimerkin valossa yhdyin Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 212) mielipiteeseen, että onnistuminen on epäonnistumisesta toipumista.

Olin käynyt jo melkein kierroksilla keskustelun aikana ja oltiin menty tosi lähellä turhautumisen rajaa, jossa oisin laittanu pillit pussiin. Kaiken pelasti ujo ääni, kun olin jo lähdössä: ”Voitko sanoo johtajalle et mä ite tein sen päätöksen?”. Tunne oli täydellinen, mielestäni tyttö paljasti kuorensa alta herkän puolen ja osoitti, kuinka vaikeaa päätöksentekeminen oli ollut. (Kesän 7. leiri, 19.7.2011)

7.5 Epäonnistumisen kokemukset (E)

Kiesiläinen (1998, 25–26) nostaa esille, että vuorovaikutuksen ammattilainen joutuu tekemään paljon virheitä, koska jokainen kohtaaminen on erilainen. Työssä kehittymisen kannalta epäonnistuminen on välttämätöntä. Lintusen ja Virran (2009) tutkimuksessa tutkittavat puhuvat ihmisenä kasvamisesta, jolla he tarkoittavat muutosta. Muutos ei tapahdu hetkessä ja muutos ei tapahdu ilman epäonnistumisia. Usein epäonnistuminen voi johtaa jopa suurempaan henkiseen kasvuun kuin onnistuminen, koska onnistuminen perustuu jo käsiteltyyn tietoon. Epäonnistumisen syiden käsittely uutta tietoa hankkimalla tai olemassa olevaa uudelleen jäsentämällä on edellytys tälle henkiselle kasvulle (Ruohotie

1985, 30–31). Epäonnistumisen vaikutus oppimisen kannalta liittyy sen aiheuttamiin tunteisiin. Osa tunteista, kuten pelko, voi olla lamaannuttavia oppimisen kannalta. Epäonnistumisen aiheuttamista tunteista osa voi puolestaan edistää oppimista, etenkin jos oppijalla on kova motivaatio. (Zhao 2011.)

Epäonnistumiseksi kokemiani tilanteita oli monenlaisia. Tutkimuksessani erottuivat **rakentavat epäonnistumiset ja lamaannuttavat epäonnistumiset**. Epäonnistumisen aiheuttamat tunteet riippuvat aika lailla epäonnistumisen laadusta. Rakentavista epäonnistumisista oli helppoa ottaa oppia, kun opin hiljalleen näkemään paremmin ja paremmin, mitä olisi voinut tehdä toisin eli toisin sanoen jälkikartanluku helpottui. Lamaannuttavat epäonnistumiset enemmänkin aiheuttivat tuskastumista, neuvottomuutta ja heikensivät siten itseluottamusta. Näissä tilanteissa tarvittiin tukea muilta ihmisiltä.

Rakentaviin epäonnistumisiin kuuluivat *puolittaiset epäonnistumiset* eli hetket, joissa olin omalla toiminnallani saanut haastavan tilanteen hoidettua, mutta jäi kuitenkin olo, että olisin jotain voinut tehdä toisinkin. Näihin tilanteisiin sisältyi yleensä yritys käyttää jotakin vuorovaikutustaitoa, mutta jossain vaiheessa sorruin kompastuskivien käyttöön. Valmiiden ratkaisuehdotusten tarjoaminen onkin yleinen kompastuskivi opettajilla (Gordon 2006, 29; Sirainen 2010, 55). Gerlanderin ja Kostiaisen (2005, 75) tutkimuksessa opettajat eivät halunneet asettaa omaa asemaansa neuvottelun kohteeksi, vaan pitivät päätäntävällän itsellään. Halu säilyttää oma asemansa voikin olla yksi syy siihen, miksi helposti sanelee ratkaisuehdotuksia. Näistä tilanteista otin usein oppia jopa jo tilanteen aikana tai viimeistään päiväkirjaa kirjoitettaessa.

Sanoin kuitenkin, et ”tosi kiva et sun kaa onnistuu kahdestaan juttelu.. oisko sulla ehdotuksia, miten ryhmässäkin menisi paremmin?” ”ei..” ”no sit mun täytyy sanoa ehdotus ja se on se, et jos alkaa naurattamaan tai tulee tarve naurattaa, mee hetkeksi ulos, ettei se levii muihin. Käviskö tää?” ”en tiää” ”lupaatko yrittää?” ”joo”. Vaikka juttelu meni

paremmin, en mä silti kokenu, et tyttö ois jotenkin sitoutunu tähän mun sanelemaan ehdotukseen.(Kesän 4. leiri / 27.6.2011)

Lamaannuttavia epäonnistumisia olivat esimerkiksi tilanteet, jotka tuntuivat kerta kaikkiaan päättyvän *umpikujaan*. Silloin en osannut toimia tilanteessa välttämättä mitenkään, vaan saatoin vetäytyä tilanteesta kokonaan tai ottaa käyttöön erilaisia kompastuskiviä, kuten uhkailun. Nämä tilanteet aiheuttivat usein joko huonouden tunnetta itsessä tai toisaalta tarvetta selitellä tilanteen epäonnistumista muilla keinoilla, kuten huonolla ryhmällä tai lapsella, joka tahallaan oli ilkeä. Nämä tilanteet aiheuttivat etenkin kevään aikana vahvaa horjumista minäkuvassa. Myös Konttonniemen (2003, 116–121) tutkimuksessa opettajat kokivat alisuoriutujaoppilaiden kanssa välillä vahvaa avuttomuutta, turhautumista ja huonouden tunnetta, kun omat taidot eivät riittäneetkään tai oppilas ei ollut vastaanottavainen.

Yritin kehun kautta saada toimintaa muuttumaan: ”Hei, älyttömän hyvä yläkauttasyöttö.. voitko kuitenkin syöttää alakautta seuraavalla kerralla ni saadaan peliä aikaseks”. ”Vittu, jos mä osaan syöttää yläkautta hyvin ni älä tuu sit aukoo siihen” ”Mut onks sun mielestä sit kivaa ku tää peli ei onnistu yhtään?” ”nännännännännää..”. Oli aika turhautunut olo. [...] Puhuttelin poikaa erikseen näyttämöllä, mutta en saanut mitään vastakaikua. Tuntuu, et muutama oppilas vihais mua ja yrittäis tahallaan tehdä elämän vaikeeks ku huomaa et oon epävarma.. Ja muut menettää luottamuksen sen takia, ku en pärjää näiden kanssa.(Liikunnan opetusharjoittelun 1. opetus)

Lamaannuttavia epäonnistumisia olivat myös hetket, jolloin *petyin itseeni* ja omaan toimintaani. Joskus omalla tyhmällä käyttäytymiselläni loukkasin jotakuta tai aiheutin toisen suuttumisen, vaikka olisin tiennyt toisenlaisen menettelytavan tarpeellisuuden. Syyllisyyden tunne on läsnä opettajilla mm. korkealle asetettujen tavoitteiden takia (Sirainen 2010, 72; Hargreaves & Tucker 1991). Se voi aiheuttaa hetkellisesti eräänlaisen

henkisen halvaantumisen tunteen, mutta toisaalta se mahdollistaa kehittymisen, koska myöntäessään virheensä, ihminen voi muuttaa omaa toimintaansa (Isokorpi 2004, 26–27).

Saman iltana kiukustuin iha hulluna yhdelle pojalle, joka nuotiolla pimeässä lauletaessa metelöi. Laulu kuulosti todella huikealta ja oli varmasti elämys monille. Otin pojan syliin ja kannoin hänet pois. Tosi vihaisesti lähetin sinäviestejä et ”sä pilaat noiden muiden laulun”. Poika itku silmässä sanoi, että ”ku mulla ei ollu lamppua ni en nähny lukea sanoja”. Hups, vittu. Kannoin pojan takaisin, otin oman lampun ja jäin siihen taakse laulamaan. Ei poika ehtiny rauhoittua biisin aikana. Ryssin aika pahasti. (Syyslomaleiri / 15.10.2011)

Jäi vähä sellanen maku et tuskin tuollainen kannustus aiheutti muuta kuin ahdistusta ja ärsyntymistä vaan enemmän. [...] Voin kuvitella et itteeni ärsyttäis aivan hirvessti, jos juuri silloin ku vaikka gradu ahdistais hirveesti ja alkais hymyilee ja tsemppaamaan ”kyllä se siitä ku vaa annat mennä”. Hyi. Mitenköhän ton muistaisi itekin... (Liikunnan 3. opetusharjoitus)

7.6 Epäily (F)

Klemola (2007) huomasi tutkimuksessaan opiskelijoiden kokevan vuorovaikutustaitojen opiskelun tärkeyden, mutta kuitenkin kohtaavan ristiriitaisia tuntemuksia muun muassa sen suhteen, voiko olla tiukka ja inhimillinen samaan aikaan. Lintunen ja Virta (2009) puolestaan toteavat, että kun tärkeänä pidetyt taidot, joiden koetaan olevan osa ideaalia ihmisten kohtaamista ja karu arkitodellisuus kohtaavat, herää väkisinkin ristiriitaisia ajatuksia. Siraisen (2010, 69) tutkimuksessa opettajat kokivat, että joskus vuorovaikutustaitojen ulkopuoliset asiat, kuten rangaistukset ovat tarpeen.

Itse luokittelen vastaavat kuvaukset aineistostani ristiriidaksi ja **epäilykseksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja kohtaan**. Epäilysten luonne muuttui tutkimuksen aikana siten, että alkuvaiheessa *epäilykset kohdistuivat enemmän tunne- ja vuorovaikutustaitojen toimivuuteen*. Keväällä painin paljon kurin ja vuorovaikutustaitojen välillä ja näin ne täysin vastakkaisina asioina, jouduin pohtimaan, toimivatko tunne- ja vuorovaikutustaidot niin hyvin kuin vuorovaikutusoppaissa (esim. Gordon 2004; 2006) kerrotaan. Ajattelin, että kovaa kuria pidetään autoritäärisen vallankäytön avulla ja että tunne- ja vuorovaikutustaidot edustavat pehmeää tapaa olla nuorten kanssa. Keväällä 2010 kohtasinkin hetkiä, jolloin tuntui, ettei vuorovaikutustaidoista jossakin tilanteessa oikeasti ollut hyötyä. Ristiriitaisia tunteita heräsi, jos uskoin toimineeni tavalla, jonka koin hyväksi vuorovaikutukseksi ja tulos oli kaikkea muuta kuin mitä olin toivonut. Tämänkaltaisia tunteita heräsi etenkin liikunnan opetusharjoittelussa, jossa minulla oli opetusryhmän kanssa paljon haasteita. Epäonnistumiset ja itseluottamuksen lasku lisäsivät epäilyksiä taitojen käyttökelpoisuuteen. Kevään 2011 aikana tuli muutenkin paljon tilanteita, joissa kyseenalaistin vuorovaikutustaitojen toimivuuden joissakin vaikeissa kurinpitotilanteissa.

Ensimmäiset fiilikset olivat kovin syyllistäviä oppilaita kohtaan (”apinalauma”, kuten pari tunnin seuraajaa sanoivat). Puolileikilläni heitin tyttöystävälleni, että pesäpallomailapedagogiikka taitaa olla tehokkain kasvatukseen. (Liikunnan opetusharjoittelu kevät 2011)

Kesällä tunne- ja vuorovaikutustaitojeni parantuessa olin vakuuttuneempi, että tunne- ja vuorovaikutustaidot toimivat ja että ne nimenomaan auttavat pitämään kuria. Epäonnistumisten näin johtuvan enemmän siitä, että en osannut niitä täydellisesti käyttää kuin siitä, että ne eivät toimisi. Lisäksi huomasin, että tutustuminen ryhmään ja lapsiin tekee vuorovaikutustaitojen käyttäytymisen mahdolliseksi. Mietin esimerkiksi tapoja, joilla jonkin asian olisi voinut sanoa minä-viestin avulla sinä-viestien sijaan. Kesän ja syksyn aikana epäily ei kohdistunut enää vuorovaikutustaitojen toimivuuteen, koska luottamus niihin oli kasvanut jatkuvasti. Sen sijaan *epäilyksen tunteet liittyivät tunne- ja*

vuorovaikutustaitojen tarpeellisuuteen joissakin tilanteissa. Mietin, tarvitseeko joka tilanteessa pystyä vuorovaikuttamaan parhaalla mahdollisella tavalla? Koulussa tai leireillä ryhmät ovat välillä vain niin isoja, ettei aina edes ollut realistista kuunnella ja miettiä kaikkien huomiontarpeita.

Epäilyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tarpeellisuutta kohtaan aiheutui myös silloin, jos en pystynyt uskomaan tai luottamaan lapseen. En välttämättä edes halunnut käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitoja esimerkiksi kuuntelemalla, mikäli koin lapsen valehtelevan. Useamman kerran kävi niin, ettei lapsi tai nuori halunnut osallistua johonkin ja vaikka aluksi olisin kuunnellut ja löytänyt muita syitä osallistumattomuudelle, saatoin käyttää moniakkin kompastuskiviä houkutelakseni lasta osallistumaan. Monesti lapsi myös nautti leikistä ja saattoi jopa olla tyytyväinen aikuisen pakotettua hänet mukaan. Yksi tällainen tapaus sattui kesän lopussa, kun yritin saada erään murrosikäisen tytön uimaan, eikä hän meinannut millään suostua.

[...] ”Joka tapauksessa nyt meet sit uimaa tai sairastuvalle”. Tyttö meni ja loppujen lopuksi tykkäs olla siellä. Jälkeenpäin mietittynä varmaa joko kylmä ilma tai se et ne oli isoimpia tyttöjä ryhmässä tai et oli uintiopetusta eikä vapaata uintia ahdisti. Sivuuutin täysin tytön fiiliksen. Varmaan, jos eläytyvää kuuntelua ois osannu käyttää, ois saanu saman lopputuloksen vähemmällä valituksella. Mut toisaalta, tää toimi ja jälkeenpäin ku kävin pyytämässä anteeksi tytöltä käyttäytymistäni, hän oli hyvällä tuulella, eikä ollut mulle vihainen. Mulle tuli toisaalta syyllinen olo, toisaalta sellanen et tein oikein, ku homma toimi, tyttö tykkäs ja oli loppujen lopuks hyvällä meiningillä. Tarviiko joka paikassa vuorovaikuttaa toista kunnioittavasti? Oisko tossa käyny silleen, et oisin ”ymmärtäny” tytön mahakipua, jota ei todennäköisesti ees ollu ja se ei ois koskaa menny uimaan..? Mitä sanois Gordon tähän?(Kesän 9. leiri, 9.8.2011)

Toisaalta epäilyksen tunteita vähensivät tilanteet, joissa en käyttänyt tunne- ja vuorovaikutustaitoja esimerkiksi sen takia, että ajattelin lapsen valehtelevan ja aiheutin

siten isoja ongelmia. Nämä tilanteet vähensivät epäilyksiä taitojen käyttämisen tärkeyttä kohtaan. Eräs poika oli leirin aikana useasti kokenut, että häntä kiusataan ja usean ohjaajan näkemyksen mukaan suurimmassa osassa tapauksissa syytökset olivat aiheettomia. Lopulta lähdin selvittämään diskossa tapahtunutta välien selvittelyä ”minä tiedän” -asenteella.

[...] Ite uskoin tyttöjä, ku Aku oli tällä tavalla käyttäytynyt useamman kerran leirin aikana. Menin kertomaan oman näkemykseni hänelle antamatta juurikaan puheenvuoroa. ”Tytöt oli sanonu vaa et on tyhmää ku naurat tanssijoille. Ja se onkin. Pitää antaa muille rauha tanssia” Poika vetäsi kauheat kilarit ja lähti yläkertaan mököttämään. Menin tietysti perässä ja yritin kysellä, että sanoinko jotain väärin ja ootko ite sit eri mieltä asiasta. Pojan raivo vain kasvoi ja melkein meinasi käydä käsiksi. ”painu nyt vittuun täältä”. Omat sanani menivät suunnilleen ”Mä en voi auttaa sua, jos et sano, mikä painaa. Voit sit ite rauhottua täällä ja tulla juttelee jos siltä tuntuu.” Itelle jäi aika paha maku suuhun. (4. leiri / 2.7.2011)

Virta ja Lintunen (2009) toteavat tutkimiansa liikunnanopettajien kokemuksiin vedoten, että vuorovaikutustaidot saavat koulutuksissa lähes poikkeuksetta vastustusta. Humanistinen ihmiskäsitys, joka lähtee hyvyyteen pyrkivästä sisimmästä, ei miellytä kaikkia. Esimerkiksi Bippuksen ja Youngin (2005) tutkimuksessa ei nähty eroja minäviestien ja sinäviestien välillä positiivisten ja negatiivisten tunteiden ilmaisussa. Virta ja Lintunen (2009) esittävät, että kyseessä voi olla myös se, etteivät vuorovaikutustaidoissa kokemattomimmat opiskelijat ole saaneet taitoaan sujuvaksi. Klemolan (2007) tutkimuksessa opettajaopiskelijat kokivat, etteivät taidot välttämättä istu omaan toimintaan luonnollisesti, minkä vuoksi niiden käyttäminen on vaikeaa. Koin, että taitojen hioutuminen ja kehittyminen osaksi luonnollista toimintaa vähensivät epäilyksiä taitoja kohtaan. Toimiva koulu -kurssin aikana epäilykset siitä, tarvitseeko vuorovaikutustaitoja joka ikisessä tilanteessa, pysyivät ennallaan. Käytössä opetellut taidot kuitenkin muokkaantuvat omaan suuhun sopiviksi ja sanamuotoja tärkeämpää ovat tarkoitus ja tapa, jolla asiat

sanotaan. Yhteenvedona voisin sanoa, että positiiviset kokemukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön hyödyllisyydestä vähensivät epäilyksen tunteita niitä kohtaan.

7.7 Mistä en puhu?

Kolmas tutkimustehtäväni liittyy siihen, mistä en puhu. Tällä kysymyksellä halusin korostaa tutkimuksen subjektiivista luonnetta ja yrittää jälkeenpäin mieltää asioita, jotka tiedostamatta tai tiedostetusti olen jättänyt kirjoittamatta tutkimukseni eri vaiheissa. Autoetnografisen työn luonne on vahvasti subjektiivinen. Kokijana ja tutkijana tein tiedostamatta valintoja siitä, mitä havaitsin. Sen jälkeen tein sekä tietoisesti että tiedostamatta valintoja siitä, mitä kirjoitan päiväkirjoihini ja miten niitä tulkitseen. Kolmannen tutkimustehtävän tarkoitus on yrittää tuoda näitä aineistossa vähemmälle jääneitä asioita näkyväksi.

Tunteiden merkitys oppimisessa on suuri ja tunteet nousevat esille useassa kohdassa aineistossani. Myös tutkimustieto (mm. Kokkonen 2010; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004) osoittaa tunteiden merkityksen sekä kasvattajan työssä että vuorovaikutustaitojen oppimisessa. Aineistossani en kuitenkaan korosta omia tunteitani tai niiden vaikutusta lapsiin. Jätän myös käsittelemättä tarkemmin erilaisten tunnetaitojen, kuten tunteiden säätelyn, merkitystä oppimisprosessissani. Tämä liittyy varmasti siihen, että oma ymmärrys tunteiden ja tunnetaitojen merkityksestä kasvoi vasta tutkimusraporttia kirjoittaessani. Jälkeenpäin ajateltuna olisi mielenkiintoista tutkia aineistoani uudelleenlaisessa valossa, tunteiden ja tunnetaitojen kannalta.

Toinen merkittävä asia, joka jää vähälle huomiolle, on *muiden kuin käytännön kokemusten merkitys oppimiselle*. Muiden päiväkirjojen ohella olisin voinut ylläpitää lukupäiväkirjaa ja tuoda näkyväksi myös kognitiivisen tiedon lisääntymisen vaikutusta oppimiseen. Samalla tavalla olisin voinut pitää tarkkaa tutkijapäiväkirjaa ajasta, jolloin kirjoitin päiväkirjoja

puhtaaksi. Tämä päiväkirjojen puhtaaksi kirjoittaminen oli tärkeä osa itsereflektoimisprosessiani. Nyt tämä osa oppimisprosessista jäi kuitenkin näkymättömiin. Edellä mainitut oppimisen osat tulivat kuitenkin osaltaan näkyviin päiväkirjateksteissä varsinkin, kun huomasin kehitystä tunne- ja vuorovaikutustaidoissani.

Tärkeä asia, joka jäi omassa tutkimuksessani vähemmälle pohdinnalle, on *ihmiskäsityksen merkitys* tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiselle. Oma ihmiskäsitykseni on lähellä Gordonin ajatusten taustalla olevaa humanistista ihmiskäsitystä. Ajoittain esiin nousevat kriittiset ajatukset vuorovaikutustaitojen käytöstä voivat liittyä siihen, että oppijan oma ihmiskäsitys ja taitojen käyttäminen arjessa ovat ristiriitaisia (Virta & Lintunen 2009) Rogersin humanistisen psykologian kanssa. Ehkä toisenlaisen ihmiskäsityksen omaavan henkilön kokemukset vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseista olisivat hyvinkin erilaiset ja kriittinen näkökulma nousisi selvemmin esille.

8 POHDINTA

Sutton ja Wheatley (2003) toteavat, että opettajien tunteista ja vuorovaikutuksesta pitäisi saada syvempää psykologista ymmärrystä, jota ei pelkästään haastatteluilla tai tarkkailulla saavuteta. Tämä autoetnografinen tutkimus tarjoaa oman lisänsä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimukseen yhden ihmisen kokemana. Tutkimuksen tarkoituksena oli käsitellä niitä prosesseja ja kokemuksia, joita kohtasin vuoden aikana kehittäessäni tietoisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojani. Tavoitteenani oli löytää niitä tilanteita ja tapoja, joiden avulla opin vuorovaikutustaitoja sekä tekemään näkyväksi oppimisprosessiani. Lisäksi etsin tekijöitä, jotka tukivat oppimistani ja mitkä puolestaan haastoivat sitä. Tällä tavoin myös toteutin Kiviniemen (2000, 22) mainitsemaa tutkivaa opettajuutta, jonka avulla opettaja itseohjautuvasti työstämällä opettajuuttaan kehittämällä työhönsä liittyvää käyttöteoriaa ja opettajuutensa peruseriaatteita.

Tämän luvun ensimmäinen alaluku esittelee yhteenvetona tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessia. Toisessa alaluvussa pohdin tutkimukseni antamien tulosten hyödynnettävyyttä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksessa. Lisäksi arvioin kriittisesti tutkimukseni luotettavuutta. Lopuksi esitän jatkotutkimusehdotuksia tuleville tutkimuksille.

8.1 Tulosten yhteenveto

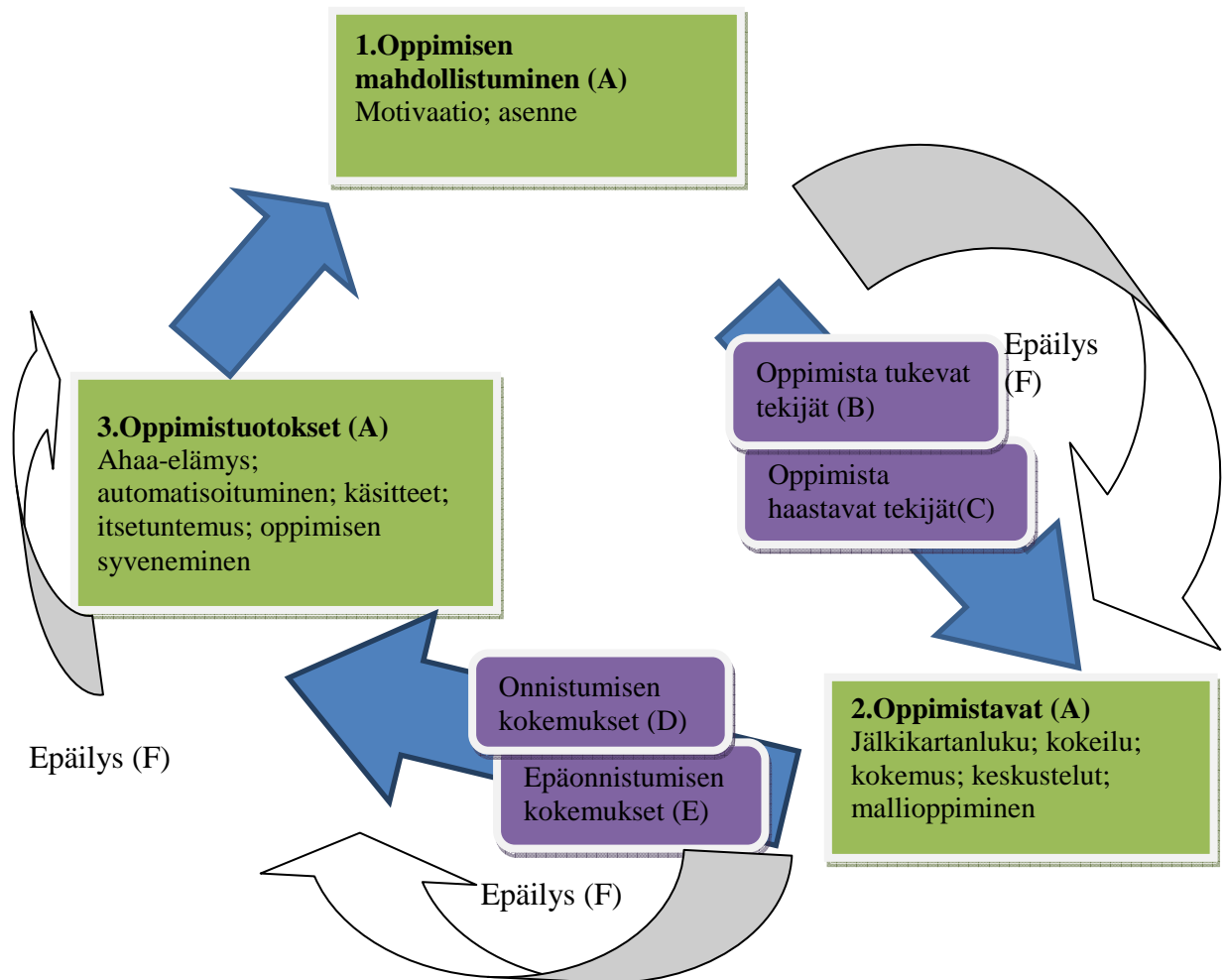
Opettajien arvovalta on murentunut viimeisten vuosikymmenten aikana ja se saattaa näkyä oppilaiden uhkailuna ja opettajia kyseenalaistavana käyttäytymisenä (Kiviniemi 2000, 78). Tämän takia opettajien on löydettävä uusia tapoja toimia oppilaidensa kanssa. Tutkimuskirjallisuuden mukaan tunne- ja vuorovaikutustaidot auttavat opettajaa hallitsemaan työstä aiheutuvaa stressiä (Justice & Espinoza 2007; Kokkonen 2005, 67–77; Weare 2004, 14). Opettajat näkevät oman toimintansa ja suhtautumisensa olevan tärkein konflikteja ehkäisevä tekijä (Haikosen 1999, 151–152). Aihe on tärkeä myös sen takia, että opettajien lisäksi heidän vuorovaikutustaitojen kehittymistä toivovat myös oppilaat

(Savolainen, Taskinen & Viitanen 2001). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi on olemassa siis hyvin kattava tilaus.

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni tulokset yhteen (Kuvio 3). Aineistoni koostui pääasiassa omista päiväkirjoistani, joita kirjoitin hieman alle vuoden ajalta opettajaharjoittelusta, leiriohjaajan- ja johtajan työstä sekä muissa työtehtävistä lasten ja nuorten parissa. Päiväkirjaa ja muuta aineistoa kertyi yhteensä 120 sivua. Aineisto koostui pienistä irrallisista tarinoista ja pohdinnoista eli episodeista. Sen jälkeen analysoin aineistoni Moilasan ja Räihän (2001) esittelemää merkitysrakenteiden tulkintaa käyttämällä. Analyysin pohjalta löysin kuusi eri pääteemaa, joita ovat oppiminen (A), oppimista tukevat tekijät (B), oppimista haastavat tekijät (C), onnistumisen kokemukset (D), epäonnistumisen kokemukset (E) ja epäilyksen tunteet (F).

Kuvion ytimen muodostavat oppimisteeman (A) väliteemat (vihreät nelikulmiot). Näiden väliteemojen ympärille liittyvät muuta teemat, joiden merkitys osana oppimisprosessia on merkittävä. Koko kuviota kiertävät epäilyksen (valkoiset nuolet) pienenevät prosessin loppua kohti taitojen kehittyessä.

Vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi koostuu kolmesta päävaiheesta (oppimisen väliteemat, vihreät nelikulmiot). Ensimmäinen päävaihe, oppimisen mahdollistuminen, sanansa mukaisesti tekee oppimisesta mahdollista. Nämä tekijät ovat asenne ja motivaatio. *Motivaatio* on oppimisen edellytys ja ilman sitä taitojen kehittäminen jää toteutumatta. *Asenne* auttaa myös epäonnistumisiin suhtautumiseen. Myönteellinen asenne vuorovaikutustaitoja kohtaan mahdollistaa voimavarojen keskittämisen uuden tiedon hankintaan, itsereflektioon, uusien asioiden kokeiluun ja itsensä kehittämiseen. Motivaatio ja asenne ovatkin tärkeitä tekijöitä itsensä kehittämisessä (Gerlander & Kostiainen 2009; Isokorpi 2004; Triviala & Poulou 2006).



KUVIO 3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi

Oppimisprosessin toinen vaihe koostuu oppimistavoista, joita ovat jälkikartanluku, kokeilu, keskustelut, mallioppiminen ja kokemus. Tärkeimmäksi koin *jälkikartanluvun*, jolla tarkoitan eri vuorovaikutustilanteiden jälkeistä itsereflektiota. Oppija siis miettii tapahtumia jälkeenpäin ja pohtii, mitä olisi kannattanut tehdä toisin. Omien pohdintojen lisäksi päiväkirjan kirjoittaminen ja aineiston analyysi syvensivät jälkikartanlukuani. Toinen oppimistapa oli uusien taitojen *kokeileminen*. Taitoja ei voi oppia, ellei lähde kokeilemaan

uusia toimintamalleja (Kolb 1984, 40–42; Goleman, Boyatzis & McKee 2002). Kokeiluun liittyy vahvasti äsken mainittu jälkikartanluku, jonka avulla voidaan todeta, miten kokeilu onnistui ja miten olisi voinut vielä toimia paremmin.

Muita tapoja oppia ovat mallioppiminen, kokemus ja keskustelut. Toisten toimintatavoista oppiminen on *mallioppimista*. Mallioppimisen merkityksestä on puhunut jo kauan sitten muun muassa Bandura (1977, 22). Hän esitti, että yksilön havainnot toisten käyttäytymisestä ja tämän käyttäytymisen lopputuloksista vaikuttaa merkittävästi oppimiseen. *Kokemuksen* merkitys oppimisessa on korostetusti esillä Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallissa, jossa itse kokemuksen avulla opitaan uusia toimintamalleja. Positiivisten kokemusten kautta sain vahvistusta omille toimintamalleilleni ja negatiiviset kokemukset saattoivat vakuuttaa, ettei jollakin tavalla kannata toimia. *Keskustelujen* merkityksen koin hyvin merkittäväksi osaksi oppimisprosessiani. Keskustelujen avulla sai tukea itselleen, uusia ideoita ja toimintamalleja sekä suoria ehdotuksia tilanteissa, joissa ei tiennyt, mitä tehdä. Myös palautteen kuuleminen keskustelujen kautta auttoi oppimista eteenpäin. Fritts (1962, 196) toteaa, että palautteen puute voi hidastaa oppimista merkittävästi.

Oppimisprosessin kolmas vaihe sisältää asioita, joita oppimistilanteiden seurauksena syntyi eli oppimistuotoksia. Näihin kuuluivat ahaa-elämykset, automatisoituminen, käsitteet, itsetietoisuuden kasvu ja oppimisen syveneminen. *Ahaa-elämykset* olivat yhtäkkisiä uusia ideoita, joita syntyi toiminnan tai pohdiskelun seurauksena. *Automatisoitumista* tapahtui, kun aloin samankaltaisissa tilanteissa toimia tietyllä, hyväksi koetulla tavalla. Automatisoitumista tapahtui ajan kanssa, kun samantyylinen vuorovaikutustilanne toistui useita kertoja ja kertoihin liittyi erilaisia oppimistapoja, joilla kehitin omaa vuorovaikutustoimintaani. Automatisoitumista voisi verrata Gordonin oppimisen portaiden viidennelle (Miller 2002) tai Fritzin (1962) portaiden kolmannelle tasolle, jotka viittaavat taitojen tiedostomattomaan käyttöön. Tässä tutkimuksessa tälle tasolle pääsin vain hyvin yksittäisissä tilanteissa ja niissäkin vain silloin, kun kyseessä oli tuttuja lapsia tai tilanne oli

hyvin samankaltainen aikaisempiin verrattuna. *Käsitteet* auttoivat jäsentämään ajatuksiani ja antoivat perusteluita vuorovaikutustaitojen käyttämiselle. Ne saattoivat tulla kirjallisuudesta tai olla itse keksittyjä. *Itsetuntemuksen kasvu* helpotti oppimista ja lisäsi motivaatiota. Sen avulla opin ymmärtämään omaa käyttäytymistäni ja siten myös säätelemään sitä. *Oppimisen syvenemistä* oli se, kun huomasin ajattelevani vuorovaikutusasioita uusista näkökulmista ja erilaisissa tilanteissa sekä huomasin tästä ajattelusta tulleen osa omaa ajatteluaani. Oppimisprosessi ei kuitenkaan pääty tähän, vaan lähtee alusta uudelle kierrokselle.

Oppimistilanteiden yhteydessä oppimiseen vaikuttivat myös oppimista tukevat asiat (C) ja sitä haastavat asiat (D). Nämä joko tekivät tilanteesta sellaisen, jossa vuorovaikutus ja esimerkiksi uusien asioiden kokeilu helpottuivat tai sellaisen, jossa turvauduin vanhoihin toimintamalleihin ja sitä kautta taannuin. *Oppimista tukevia tekijöitä* olivat luottamuksen rakentaminen eli ongelmattoman alueen vuorovaikutus, sisäiset tukevat tekijät eli oma olotila sekä ulkoiset tukevat tekijät eli tuttuus, aika ja apu vaikeuksien hetkellä. *Oppimista haastavia tekijöitä* olivat puolestaan sisäiset haasteet eli oma olotila ja ulkoiset haasteet eli yllättävät/uudet tilanteet ja tunteikkaat tilanteet.

Tärkein tukeva asia oli *ongelmattoman alueen vuorovaikutus*, johon kuuluivat nimien opettelu, tutustuminen ja luottamuksen rakentaminen. Näiden asioiden avulla helpotetin toimimistani myös haastavissa tilanteissa ja tein vuorovaikutustaitojen käyttö edes mahdolliseksi. Kauppilan (2006, 70–72) mukaan vuorovaikutuksen merkitys on positiivisten tulosten saaminen siten, että positiivinen kontakti ihmisten välillä säilyy. *Oma olotila* tuki myös oppimistani. Pirteänä, iloisena ja positiivisena jaksoin säilyttää malttini ja sitä kautta ohjailin omaa toimintaani haluamallani tavalla. *Tuttu* lapsi, paikka ja tilanne helpottivat vuorovaikutustilannetta. Tällöin sain positiivisia kokemuksia ja pystyin harjoittelemaan uusia taitoja. *Aika* mieltä tilannetta mahdollisti oman rauhoittumisen, pohdiskelun ja neuvojen kysymisen. Epäonnistumisen hetkellä *avun saaminen* auttoi negatiivisten tunteiden käsittelyssä ja itseluottamuksen palauttamisessa.

Haastavat tekijät olivat monesti tukevien asioiden vastakohtia. *Oma olotila* siis toimi myös haastavana tekijänä. Väsyneenä oma hermoviiva nousi korkealle, jolloin olin vaarassa joutua kierteeseen, jossa näin vain ikävät asiat ja tartuin niihin. Samalla oma ärsyyntyminen kasvoi ja vuorovaikutusmenetelmien käyttö unohtui. Myös voimakas tunne, kuten säikähdys tai suuttumus, saattoi vaikuttaa omaan olotilaan siten, että vuorovaikutustaitojen käyttö unohtui ja pintaan nousivat esimerkiksi syyttely, uhkailu tai kiristys. Myös Siraisen (2010 68–69) haastattelemat opettajat totesivat oman jaksamisen ja olotilan vaikuttavan siihen, miten vuorovaikutustaitoja jaksaa käyttää. *Yllättävä tai haastava tilanne* toi haasteita, koska siihen ei ollut voinut valmistautua miettimällä toimintamalleja. Uudenlaisia vuorovaikutustilanteita tuli jatkuvasti, joten kaikkeen ei ollut valmiita malleja. Myös Klemolan (2009b) tutkimuksessa sanojen löytäminen etenkin yllättävissä tilanteissa ja omat tunnekuohut vuorovaikutustilanteissa tuntuivat vaikeilta.

Oppimistilanteissa ja niiden jälkeen koetut onnistumisen (E) ja epäonnistumisen (F) tunteet vaikuttivat myös oppimiseen. Onnistumisen tunteet syntyivät ulkoa tai sisältäpäin tulevan palautteen ansiosta. Sain ulkopuolista palautetta esimerkiksi esimieheltäni ja nuorilta. Usein toimin kuitenkin yksin, joten onnistumisen tunteen aiheutti esimerkiksi jonkin taidon onnistunut käyttö. *Onnistumisen kokemusten seurauksena* koin itsetunnon kasvamista, voimaantumista ja uskoa vuorovaikutustaitoihin. Joskus onnistumisen tunne aiheutti minulle lähinnä vain tyydytystä siitä, että sain ratkaistua haastavan tilanteen jollakin tapaa, vaikka jälkikäteen ajateltuna olisin halunnut toimia tilanteessa toisin.

Epäonnistuminen saattoi puolestaan olla *rakentava*, mikäli minun oli helppo ottaa opikseni epäonnistumisesta. Tämänkaltaisten vuorovaikutustilanteiden jälkeen itsereflektion avulla yleensä mietin, että olisin voinut tehdä jotakin toisin. Epäonnistuminen saattoi myös olla *lamaannuttava*, mikäli en löytänyt tilanteeseen keinoja tai tunsin toimineeni huonosti. Tällöin oli tärkeä saada apua, koska usko sekä itseensä että vuorovaikutustaitojen toimivuuteen oli koetuksella. Toisaalta epäonnistumisen tunne saattoi toimia myös

oppimisen apuna, jos löysin omasta toiminnastani jonkin asian, jonka korjaamalla asia olisi toiminut. Sekä onnistumisen että epäonnistumisen tunteita tulee väkisinkin vuorovaikutustaitoja opiskeltaessa, ja niitä pitää oppia hyödyntämään. Onnistumisten arvostus ja epäonnistumisen käsittely siten, että siitä oppii uutta, mahdollistavat motivaation ja asenteen säilymisen. Suurimpia stressinaiheuttajia erilaisia konflikteja seuranneista asioista ovat mm. kysymykset omasta syyllisyydestä, huoli ihmissuhteen vaurioitumisesta, kokemus epäonnistumisesta, itsesyytökset (Haikonen 1999, 94). Epäpätevyys tunne, kun ei osaa kuunnella aidosti lasta ja sortuu huonoon vuorovaikutukseen, aiheuttaa syyllisyyden tunteita (ks. Hargreaves & Tucker 1991). Nämä tekijät nousivat vahvasti esiin myös omissa epäonnistumisen kokemuksissa. Näiden asioiden käsittely on erittäin tärkeää oman jaksamisen takia.

Kuviota kiertävät epäilyksen (G) nuolet kertovat oppimisprosessin aikana heränneistä epäilyksen tunteista *tunne- ja vuorovaikutustaitojen toimivuutta* tai niiden *tarpeellisuutta kohtaan*. Nuolen pieneneminen kuvaa sitä, että epäilyksen tunteet selkeästi heikentyvät oppimisprosessin loppua kohden. Mitä enemmän onnistumisen kokemuksia taidoista saa ja mitä syvemmin erilaisia taitoja oppii, sitä pienemmäksi epäily käy. Ymmärrys siitä, miksi jokin taito ei jossakin tilanteessa toiminut, vähentävät epäilyksiä. Toisaalta tilanteet, joissa kokee, ettei taidoista olisi ollut mitään hyötyä, nostavat epäilyksiä. Taitojen tarpeellisuutta kohtaan heränneitä epäilyksiä jatkui koko tutkimuksen ajan ja ne liittyivät lähinnä siihen, onko jokaisessa tilanteessa tarpeen käyttää vuorovaikutustaitoja vai onko joskus ”kovempi” tapa kaikkien kannalta parempi. Opettajat vaativat itseltään usein paljon, mikä aiheuttaa riittämättömyyden ja syyllisyyden tunnetta (Kiviniemi 2000, 88–89; Hargreaves 1999, 141–157). Opettajat miettivät, kuinka paljon heidän tehtävänsä on tukea ja kuunnella (Virta & Lintunen 2009). Mielestäni tutkimuksen tulokset puhuvat sen puolesta, että positiivisten kokemusten myötä omien taitojen kasvaessa epäilykset vähenevät (virt. Virta & Lintunen 2009).

Tässä luvussa esittelin tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessini. Vuoden intensiivinen taitojen opiskelu ja niiden käyttäminen käytännön työelämässä kasvattivat edelleen tunne- ja vuorovaikutustaitojen motivaation

8.2 Tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksista niiden valmentamiseen

Hyvin voisi sanoa, että ihminen on oppimisprosessin useassa eri vaiheessa samaan aikaan. Eri taidot saattavat toimia eri tilanteissa eri tavoin. Lisäksi samoissa taidoissakin kohtaa uusia oppimistilanteita jatkuvasti, joten myös oppimistuotokset vahvistuvat tai muuttuvat jatkuvasti. Tilanteet ovat harvoin täysin toistensa kaltaisia, joten esimerkiksi automaatio jonkun taidon käytössä muuttuu koko ajan. Tilannetta voisi verrata esimerkiksi hiihdon tekniikkaharjoitteluun, jossa virheettömällä ja tasaisella latupohjalla voidaan ensin opetella hyvä tekniikka ja lähteä sen jälkeen kehittämään sitä jatkuvasti muuttuvaan maastoon ja keliin, jolloin joutuu täysin uusien haasteiden eteen. Vuorovaikutuskoulutus on esimerkki turvallisesta ja helposta ympäristöstä harjoitella taitoja, jotka muokkaantuvat kuitenkin vasta vaihtelevissa olosuhteissa arkielämässä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tarve on koettu suureksi ja niiden opettamisesta on koettu olevan hyötyä. Vuorovaikutustaidot eivät kuitenkaan välttämättä siirry työelämään, ainakaan ilman tukemista (Alexander & Murphy 1999; Heaven, Clegg & Maguire 2006). Koulutusten ulkopuolella saatu ohjaus onkin tärkeää oppimisen siirtovaikutuksen helpottamiseksi (Kostiainen & Gerlander 2009, 10). Taitojen harjoittamisen tärkeys senkin jälkeen, kun taitoja on jo alettu oppia, on äärimmäisen tärkeää, jotteivät ne unohdu (Frittsin 1962, 195; Segrin ja Givertz 2003, 168). Tässä luvussa pohdin, millä keinoin tämän tutkimuksen tuloksia voisi hyödyntää tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen edistämässä.

Motivaation herättäminen ja ylläpitäminen pitäisi olla mielestäni tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen tärkein tekijä. Omat henkilökohtaiset odotukset ja tavoitteet, omien lähtökohtien tunnistaminen ja omien mielikuvien herättäminen vuorovaikutustaitojen tärkeydestä ovat mukana monissa tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksissa (Klemola 2009a), mutta niiden merkitystä ei voi liiaksi korostaa oppimisen jokaisessa vaiheessa ja myös lyhyissä opetustilanteissa. On tärkeää myös ymmärtää, että toisten ihmisten tarjoaman tuen merkitys vaikeiden hetkien aikana on edellytys motivaation säilymiseksi.

Oman olotilan merkitys vuorovaikutukselle sekä sen oppimiselle on tämän tutkimuksen perusteella hyvin merkittävä. Omalla positiivisella olotilalla näyttäisi olevan merkitystä ongelmattoman alueen laajentamiseen, hyvällä mielellä häiritseviä asioita on vähemmän ja niihin osaa puuttua rakentavammin. Varmasti näiden syiden takia on todettu, että positiiviset tunteet helpottavat toimintaa opettajana (Pekrun ym. 2002). Ne myös tukevat oppimista (Bless, Clore, Schwarz, Golisano, Rabe & Wölk 1996). Hyvä olotila puolestaan helpottaa positiivisten tulkintojen tekemistä oppilaan käyttäytymisestä. Positiivisten tunteiden lisääntyminen edistäisi myös ihmisten hyvinvointia (Fredrickson 1998), millä olisi varmasti merkitystä esimerkiksi opettajien työssä jaksamiselle. Tämä positiivinen kierre voisi luoda itsestään positiivisen kehän. Vuorovaikutuskoulutuksessa on tärkeää korostaa positiivisen asenteen ja hyvinvoinnin merkitystä omalle toiminnalle vuorovaikuttajana. Ekosysteemisistä taidoista olisi mielestäni tärkeää puhua vuorovaikutuskoulutuksessa, koska positiivisten tulkintojen avulla ristiriitatilanteita saattaisi tulla vähemmän arkeen.

Oppimisprosessin tiedostaminen edesauttaa oppimista (Kolb & Kolb 2005) ja oppimiseen liittyviä tekijöitä tulisi tehdä näkyviksi (Virta & Lintunen 2009). Tällä perusteella voisi todeta, että oppimistapojen tiedostaminen auttaa oppimisen tehostamisessa. Oppimistapojen näkyväksi tekeminen voi esimerkiksi lisätä niiden tietoista käyttämistä. Esimerkiksi opettajat kokevat, etteivät kiireen vuoksi ehdi reflektoida omaa toimintaansa (Sirainen

2010, 68), mikä tämän tutkimuksen perusteella on yksi oppimisen esteistä. Tietoisuus itsereflektion merkityksestä ja mahdollisuus omien pohdintojen purkamiseen saattaisivat lisätä sen käyttöä vuorovaikutustaitojen opiskelulla.

Opettajat ja opettajaopiskelijat ovat kokeneet, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen luonnollinen käyttö on vaikeaa (Klemola 2007; Virta & Lintunen 2009). Epäilyksen tunteet ja taitojen kokeminen epämukavina ovat myös osa oppimisprosessia, minkä tiedostaminen voi vähentää niiden kielteistä vaikutusta oppimiseen. Ajan kuluessa ja taitojen karttuessa epäily vähenee ja muuttaa muotoaan. Opettajat eivät välttämättä muista enää erilaisten taitojen roolia ja sisältöä kokonaisuudessaan (Sirainen 2010, 79–81), mikä saattaa hyvinkin vaikuttaa uskoon taitojen toimivuudesta. Syvällisempi oppiminen voi johtaa aitouden tunteeseen, luonnollisuuteen ja jopa taitojen liittymiseen osaksi persoonaa, josta Virta ja Lintunen (2009) mainitsevat tutkimuksessaan. Myös omassa tutkimuksessani tunsin oppimisen muuttavan tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön luontevaksi ja itselle sopivaksi.

Opettajan kokema kiire ja stressi vaikuttavat kielteisesti taitojen käyttöön (Sirainen 2010, 79). Tämän takia olisi tärkeää luoda jo opiskeluaikana riittävän hyvät pohjat taitojen opiskelulle. Näin voitaisiin jo valmistumisen hetkellä olla oppimisen portailla niin korkealla tasolla, etteivät muihin asioihin kuluva energia vaikuttaisi enää tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun unohtamiseen. Mikäli taidoista ei ole riittävän vahvaa käsitystä ennen työelämän alkua, voivat ne jäädä unohduksiin muiden opettajan uran alkutaipaleella opeteltavien työtehtävien takia.

Liikunnanopettajakoulutukseen kuuluu nykyisellään jo kaksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen kurssia, ja opiskelijat ovat kokeneet taidot hyödyllisiksi opettajaharjoittelussa ja opettajan työssä. Opintoja on kaivattu myös lisää, koska taitojen oppiminen ei ole yksinkertaista. (Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012.) Näen, että intensiiviset kurssit eivät yksistään riitä, vaan monet muutkin tekijät vaikuttavat

oppimisen onnistumiseen. Vuorovaikutustaitojen oppiminen on niin pitkä prosessi, että parhaimmillaankin yksittäiset kurssit herättävät oppilaiden tietoisuuden ja auttavat perustaitojen harjoittelussa.

Tätä pitkää oppimisprosessia tukemaan olisi mielenkiintoista perustaa kokeiluluontoinen ryhmä opettajaopiskelijoista. Tämä ryhmä saisi opintojen alusta asti koulutusta ja valmennusta vuorovaikutustaitojen käyttöön. Pohjana toimisivat liikunnanopettajakoulutukseen kuuluvat tunne- ja vuorovaikutusopinnot, mutta sen lisäksi opintoihin kuuluisi tietty määrä kokoontumisia, harjoitustehtäviä ja itsepohdintaa sekä opiskelijoiden tarpeista lähtevää lisäkoulutusta. Tämänkaltaisessa ryhmässä voitaisiin antaa tehtäviä, jotka tukisivat sekä jälkikartanlukua, mallioppimista kuin palautteen ja keskustelujen tuottamia oppimiselämyksiä. Opiskelijoiden opetusharjoitukset sekä muut vuorovaikutukseen liittyvät kokemukset voitaisiin hyödyntää systemaattisesti myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelussa. Säännölliset ryhmätapaamiset ylläpitäisivät myös positiivista motivaatiota läpi opintojen. Oman kokemukseni mukaan koulutukset ja kurssit nostavat motivaatiota, mutta arjessa opit ja innostus saattavat unohtua. Ryhmän apu auttaisi käsittelemään myös epäonnistumisia ja saattaisi tuoda vastauksia itseä askarruttaviin kysymyksiin. Liika itsensä kehittäminen voi johtaa myös ylläpääntymiseen ja loppuun palamiseen, joten vertaisryhmä auttaisi tämänkin käsittelemisessä.

Yksittäisten kurssien lisäksi koulutus olisi toisin sanoen säännöllistä ja jatkuvaa taitojen valmentamista, jossa pääpainona olisivat opiskelijoiden kokemukset ja tarpeet. Tällöin tuettaisiin käytännön ja teorian välistä vuorottelua mahdollisimman tehokkaasti (Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2012). Tärkeää olisi saada kurssien ja koulutuksen väleihin käytännönläheistä kokemusta riittävästi. Rasku-Puttonen, Klemola ja Kostiainen (2011, 100) toteavat turvallisessa ryhmässä tapahtuvan jakamisen edistävän oppimista. Opiskeluympäristöissä tällaisten turvallisten ryhmien luominen, ylläpitäminen ja kehittäminen on helpompaa kuin työelämässä ja opiskelijoilla saatuja kokemuksia voitaisiin alkaa hyödyntää myöhemmin työelämässä. Lisäksi jatkuva tunne- ja vuorovaikutustaitojen

valmentaminen lisääisi saadun palautteen määrää, mikä on koettu tärkeäksi osaksi oppimisen tukemista (Pyörälä & Hietanen 2011).

Tärkeää olisi myös saada tunne- ja vuorovaikutustaitojen koulutus kiinteäksi osaksi opettajien täydennyskoulutusta (ks. Rasku-Puttonen, Klemola & Kostiainen 2012).

Parhaimmillaan opettajakoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välille syntyisi punainen lanka, jonka avulla tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista voitaisiin tukea esimerkiksi kymmenen vuoden aikajänteellä. Opiskelija suorittaisi viiden vuoden opintojensa aikana tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kuuluvia opintoja ja taitoja syvennettäisiin sekä peilattaisiin opettajan työssä saatuihin kokemuksiin osana opettajien täydennyskoulutusta.

Tämän tutkimuksen perusteella näen, että tehokkaan tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen tulisi olla pitkäkestoista, kokemusta painottavaa ja siinä pitäisi olla tukena jonkinlainen ryhmä. Tällä tavoin voitaisiin saavuttaa vuorovaikutustaitojen isän, Carl Rogersin (1969, 19–20) määritelmä, jonka mukaan olennaista on mielekäs ja tarkoituksenmukainen kokemuksellinen oppiminen, jossa oppija on sitoutunut aiheen oppimiseen. Hänen mukaansa sitoutuneen oppijan sisältä kumpuaa tunne, että hän kokee ymmärtämistä ja oivaltamista, mikä parhaimmillaan johtaa käyttäytymisen, asenteiden ja jopa persoonallisuuden muuttumiseen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella monista eri näkökulmista (Emden & Sandelowski 1999), joista kirjoittaja voi itse valita tutkimukselleen sopivimman tavan. Tarkastelen oman tutkimukseni luotettavuutta ensin Perttulan (1995, 102–104) esittelemien kokemuksen tutkimukseen liittyvien yleisten luotettavuuden kriteerien kautta niiltä osin, kun voin niitä tässä tutkimuksessa hyödyntää. Perttulan kriteerejä täydentääkseni arvioin analyysini luotettavuutta joidenkin Madisonin (1988) kuvailemien

hermeneuttisen fenomenologian tulkinnan periaatteiden avulla (Juvakka 2000, 104). Lopuksi tuon esiin autoetnografisen tutkimuksen ongelmallisuuksia (Ellis, Adams & Bochner 2010).

Ensimmäinen Perttulan (1995, 102) luotettavuuden kriteereistä on *tutkimusprosessin johdonmukaisuus*, jolla hän tarkoittaa teorian, analyysitavan ja tulosten välistä yhteyttä. Koska laadullisessa tutkimuksessa otanta on pieni ja laadun tulisi korvata määrää, on tärkeää tulosten sitominen teoriaan (Eskola & Suoranta 2001, 18). Tässä tutkimuksessa esittelin teoriaosuudessa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät käsitteet, joiden pohjalta olen omia taitojani pyrkinyt kehittämään että oppimiseen liittyviä teorioita, jotka liittyvät taitojen oppimiseen. Tutkimuksen luotettavuutta olisi parantanut se, että olisin kerännyt aineistoa myös muussa muodossa kuin päiväkirjateksteillä. Kaksi päättöharjoittelun opetustani kuvattiin, mikä auttoi tarkkailemaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistäni, mutta havainnot muutin päiväkirjamuotoon. Jälkeenpäin ajateltuna olisin voinut miettiä muitakin aineistonkeruutapoja tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi.

Toinen periaate on *tutkimusprosessin reflektointi ja reflektoinnin kuvaus*. Tutkijan on siis kyettävä perustelemaan tutkimuksellisia valintojaan tutkimusprosessin eri vaiheissa sekä kuvailemaan tutkimusaineiston analyysin konkreettisiin vaiheisiin. (Perttula 1995, 102 ks. myös Pillow 2003.) Jo muistiinpanojen kirjoittamista voidaan pitää itsessään tulkintaprosessina, jossa tutkija tekee valintoja siitä, mistä ja miten kirjoittaa (Emerson, Fretz & Shaw 1995, 8–10). Olen pyrkinyt kuvailemaan tutkimusprosessini vaiheita mahdollisimman tarkasti aineistonkeruusta lähtien. Olen myös pyrkinyt tiedostamaan ennakkokäsitykseni, joista kirjoitan kappaleessa kaksi. Toisaalta tutkimuksen reflektointi olisi ollut vielä kattavampaa ja aukottomampaa, mikäli olisin kirjoittanut tutkimuspäiväkirjaa ja kuvaillut tuntemuksiani tutkijana. Jos aloittaisin tutkimukseni uudestaan, yrittäisin varmasti löytää voimia tutkimuspäiväkirjan ylläpitämiseen.

Kolmas periaate on tutkimusprosessin *aineistolähtöisyys*. Tutkimusprosessin tulee edetä aineiston ehdoilla. (Perttula 1995, 102.) Tärkeää on, ettei aineistosta pakoteta tulkintaa, joka menee teoreettisten lähtökohtien kanssa yksiin, vaan teoria lähinnä rikastaa aineistoa. (Syrjäläinen 1994, 87–88). Tätä periaatetta olen noudattanut tutkimuksessani. Aloitin aineistoon perehtymisen ja analysoinnin heti saatuani sen valmiiksi syksyllä 2011. Vasta saatuani analyysin tehtyä, aloitin syvemmän kirjallisuuteen ja tutkimustuloksiin perehtymisen. Voin siis todeta, että tutkimukseni on edennyt aineiston ehdoilla, eikä teoria ole ohjannut analyysin tuloksia.

Neljäs periaate on *kontekstisidonnaisuus*, jolla voidaan tarkoittaa monia eri asioita (Perttula 1995, 102). Tämän tutkimuksen luonteeseen parhaiten soveltuu viittaus tutkimusprosessin sidonnaisuuteen tutkimustilanteessa. Tällä Perttula tarkoittaa sitä, että tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa todellisuuteen, jota tutkimus pyrkii kuvaamaan. Vuoden aikana kirjoitin paljon muistiinpanoja erilaisista tilanteista. Väistämättä tuli viikkoja, jolloin päiväkirjatekstiä ei juuri tullut, vaikka vuorovaikutukseen ja oppimiseen liittyviä tilanteita olikin. Oli myös ajanjaksoja, jolloin en kirjoittanut tekstejäni heti puhtaaksi, mikä heikensi tekstin yksityiskohtaisuutta. Tutkimusprosessin pitkä kesto kuitenkin takasi sen, että laadukasta ja yksityiskohtaista päiväkirjatekstiä oli käytettävissä riittävästi.

Viides omaan tutkimukseen sovellettavissa oleva periaate on tutkijan *subjektiivisuus*, jonka merkitys tutkijan on raportoitava tutkimuksen eri vaiheissa (Perttula 1995, 103).

Subjektiivisuus liittyy läheisesti autoetnografiseen tutkimukseen ja sen takia kirjoitin itseäni sisään tutkimukseen käyttämällä yksikön ensimmäistä persoonaa mahdollisimman usein. Objektiivisuus syntyy kaiken subjektiivisen tiedostamisesta (Eskola & Suoranta 2001, 18, 61) ja tutkijan oma ääni on tärkeää säilyttää mukana kerronnassa etnografisen tutkimuksen sattumanvaraisuuden takia (Hakala & Hynninen 2007, 229–230).

Sattumanvaraisuudella tarkoitetaan, että havainnot ovat vain tutkijan kokemia. Tiedostan, että tämä tutkimus kertoo vain yhden ihmisen kokemuksista tunne- ja vuorovaikutustaitojen

oppimiseen nähden. Uskon kuitenkin myös, että näistä kokemuksista löytyy piirteitä, jotka ovat yleistettävissä myös muiden ihmisten oppimiseen ja oppimisprosesseihin.

Analyysin riittävyys on tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2001, 219–220). Tämän takia käytän muutamia periaatteita, joita Madison (1988) ehdottaa käytettäväksi hermeneuttisen tulkinnan arvioimiseen. Madisonin periaatteita on käyttänyt väitöskirjassaan Juvakka (2000, 33). Ensimmäinen periaate on *yhtenäisyys*. Tulkinnan tulee olla yhtenäistä ja tekstissä mahdollisesti ilmenevät vastakohtaisuudet tulee kyetä ylittämään. Omassa tutkimuksessani analyysi tuotti yhtenäisen kokonaisuuden, vaikkakin kokonaisuus on laaja ja paikoin rönsyilevä. Useat pää-, väli- ja alateemat saattavat sekoittaa lukijaa, mutta niiden määrä on kuitenkin perusteltavissa oppimisprosessin monimutkaisuuden ja monien siihen vaikuttavien tekijöiden määrällä.

Toinen periaate on tutkimuksen *kattavuus*, jolla puolestaan Madison tarkoittaa sitä, että tulosten pitäisi kattaa koko aineisto. Edelliseen kappaleeseen viitaten voin todeta, että tulosten laajuus on myös vahvuus, koska aineiston monet näkökulmat nousevat tuloksissa esille ja liittyvät kokonaisuuteen. Puhutaan myös tutkimuksen tulkinnan reliabiliteetistä, kun aineiston ja tulkinnan välillä ei ole ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 2001, 213–214; Grönfors 1982, 174).

Toisiinsa liittyviä periaatteita ovat myös *tulkinnan läpikäyminen*, *perusteellisuus* ja *sopivuus*. Näillä tarkoitetaan, että analyysivaiheessa otetaan huomioon tekstin luomat merkitykset, kaikki tekstiä koskevat kysymykset sekä vastataan kaikkiin tekstin herättämiin kysymyksiin (Syrjäläinen 1994, 87–88). Analyysivaiheessa totesin, että vain pieni osa aineistoani ei liity tutkimuskysymyksiini. Ongelmattoman alueen vuorovaikutuksen koin aluksi irralliseksi muusta aineistosta ennen kuin ymmärsin sen liittyvän oppimista tukeviin tekijöihin. Kolmas tutkimuskysymykseni liittyi asioihin, joista en puhu aineistossa. Luvussa 7.7 pohdin puuttuvia asioita ja siten täydentää tutkimusaineistooni liittyviä aukkoja.

Lopuksi Madison puhuu siitä, että tulkinta on parhaimmillaan *herätteitä antava ja mahdollisuuksien täyttämä*. Tulkinta antaa toisin sanoen ideoita jatkotutkimukselle ja on esimerkiksi mallin tavoin laajennettavissa muihin yhteyksiin. (Juvakka 2000, 33.)

Tutkimuksen relevanssi eli merkittävyys (Eskola & Suoranta 2001, 221) on mielestäni kohtuullinen, koska tämä tutkimus syventää vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyvää tutkimuskenttää. Tämä tutkimus kannustaa mielestäni oppimisprosessien syvempää tutkimista esimerkiksi väitöskirjatasolla.

Lopuksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta sen autoetnografisen luonteen perusteella. Autoetnografinen aineisto on aina vain valikoitu tarina menneisyydestä. Kokemuksen täydellinen kaappaaminen on mahdotonta. Toisaalta tarinalle uskottavuutta antaa se, että se on mahdollisimman monikerroksinen ja monella eri tapaa koottu. (Ellis & Bochner 2000, 750.) Kuten jo aikaisemmin mainitsin, omassa tutkimuksessani olisi kannattanut käyttää useampia tutkimusmenetelmiä. Toisaalta tutkimuksen pitkä ajanjakso ja useista eri tehtävistä kootut päiväkirjakuvaukset antavat uskottavuutta tutkimustuloksille. Lisäksi tutkimusaineistossani oli paljon hyvin tarkkaa keskustelun kuvausta ja koettuja tunteita sisältävää tapahtumienkuvausta, mikä tuotti tarinaan monikerroksisuutta.

Oman kokemuksen tulkinnassa on aina olemassa ylitulkinnan vaara (Squire 2008, 59). Omien tulkintojen luotettavuuden lisäämiseksi, annoin puolella välissä aineistoni luettavaksi ystävälleni, ja pyysin häneltä ajatuksia omiin alustaviin tulkintoihini (ks. Ellis & Bochner 2000, 751). Lisäksi ensimmäisen aineistoni joululomaleirin päiväkirjoista luki myös lehtorini, joka on nähnyt minut lukuisissa opetusharjoitustilanteissa. Hän totesi, ettei hetkeäkään epäile, etteikö tekstin tapahtumat ole tosia. Moilanen ja Räihä (2001, 55) esittävät, että tutkijalla olisi joku, joka kriittisesti tarkastelisi tulkintojen oikeellisuutta. Tähän liittyen minun olisi pitänyt luetuttaa sekä aineistoni että tulkintani jommallakummalla edellä mainituista henkilöistä, mutten tätä aikataulusyistä tehnyt. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut merkittävää toimia näin.

Autoetnografiaa on arvosteltu siitä, että se pyrkii yleistämään vain yhden ihmisen kokemusta. Toisaalta sen puolustajat ovat todenneet, että yksilön kokemus on aidompi ja todempi asia kuin ulkopuolisen näkemys yksilön kokemuksesta (Ellis, Adams & Bochner 2010; Wall 2006.) Koen tämän aiheen vaativan autoetnografisen näkökulman. Olenhan itse henkilö, joka parhaiten pääsee sisään kokemusmaailmaani. Keskinertainen autoetnografia saattaa sortua narsistiseksi tai huomion tavoitteluksi. Tutkija saattaa esimerkiksi kirjoittaa enemmän itsestään kuin tutkittavasta ilmiöstä. (Lofland & Lofland 1995, 13–17; Davies 2008, 217–218). Tutkimuksen aikana koin vaikeaksi kirjoittaa omista kokemuksistaan minä -muodossa ilman, että kertoisi samalla itsestään. Ulkopuolisten henkilöiden kommentit kuitenkin tukivat kirjoitusprosessiani.

Yleistettävyyttä pidetään merkittävimpänä tekijänä autoetnografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Ellis, Adams & Bochner 2010). Tämän tutkimuksen yleistettävyyttä paljastuneesta vasta, kun samankaltaisia tutkimuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseista tehdään lisää. Loppujen lopuksi autoetnografista tutkimusta arvioidaan kuitenkin mukaan sen perusteella, herättääkö tutkimusraportti lukijassa tunteen tutkittavan kokemuksen aitoudesta, uskottavuudesta ja mahdollisuudesta (Ellis ja Bochner 2000, 751). Tämän takia autoetnografisen tutkimuksen luotettavuuden päättää viime kädessä lukija itse.

8.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja niiden oppimisesta on tehty viimeisten vuosien aikana yhä enemmän tutkimuksia Suomessa. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin monimutkaisia taitoja, joihin liittyvää tutkimusta tarvitaan yhä enemmän. Tämän tutkimuksen perusteella olisi kiinnostavaa jatkaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseihin liittyvää tutkimusta. Olisi mielenkiintoista tutkia yli vuoden mittaisella ajanjaksolla useampien henkilöiden oppimisprosessia ja etsiä niihin liittyviä yhtäläisyyksiä, joita tunne- ja vuorovaikutuskoulutustaitojen kouluttajat voisivat hyödyntää työssään.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen valmentamisen vaikutuksia oppimisprosessien tukena olisi tärkeää tutkia. Esimerkiksi useamman vuoden mittainen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseista ryhmällä, jota valmennetaan kehittämään omia taitojaan, voisi tuoda uusia näkökulmia oppimiseen.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskeluun liittyvän kokemuksen vaikutus oppijan kokemiin epäilyksen tunteisiin ja oppimisen edistymiseen saattaisi antaa tietoa siitä, minkälaista koulutusta eri lähtökohdista tuleville opiskelijoille olisi hyödyllistä räätälöidä. Tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, minkälaisia oppimiselämyksiä tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksesta saa taidoista ensimmäistä kertaa kuuleva ja mitä ja mieleen näiden taitojen suhteen kokeneemmalla oppijalla. Tähän liittyen olisi avartavaa saada tutkimustuloksia eri arvoja tai erilaisen ihmiskäsityksen omaavien henkilöiden eroja heidän oppimisprosessissaan.

Jälkeenpäin ajateltuna olisi mielenkiintoista tutkia aineistoani uudelleenlaisessa valossa, tunteiden ja tunnetaitojen kannalta. Tunteiden merkitys tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa ja käyttämisessä oli myös tämän tutkimuksen valossa suuri, mutta niihin liittyvää tutkimusta tarvittaisiin lisää.

Mielestäni johdannon aloittava runo kuvaa hyvin omia kokemuksiani tätä tutkimusta tehdessäni. Uskon, että halutessaan ja muiden ihmisten tukiessa ihminen pystyy saavuttamaan Rogersin (1969) ideaalisen ajatuksen syvällisen oppimisen herättämästä oivaltamisen tunteesta. Tunteen seurauksena ihmisen on mahdollista muuttaa asenteitaan ja käyttäytymistään. Tämän muutoksen saavuttaminen ei kuitenkaan ole helppoa. Ihmisen sydämessään tekemä päätös muuttua ei aina riitä, vaan usein paluu vanhoihin toimintamalleihin tapahtuu nopeasti. On kuitenkin vain jatkettava eteenpäin rohkeasti ja sinnikkäästi. (Einhorn 2008, 50.) Tähän voisi valmentava tunne- ja vuorovaikutuskoulutus tuoda muutoksia.

LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Alexander, P. A. & Murphy, P. K. 1999. Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective. *International Journal of Educational Research* 31 (7), 561–576.
- Aspegren, K. 1999. BEME Guide no. 2. Teaching and learning communication skills a medicine -a review with quality grading of articles. *Medical Teacher* 21(6), 563–561.
- Aultman, L.P., Williams-Johnson, M.R. & Schutz, P.A. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships. Struggling with the line. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 636–646.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 363–388.
- Bippus, A & Young, S. 2005. Owing your emotions. Reactions to expressions of selfversus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research* 33 (1), 26–45.
- Bird, K. A. & Sultmann, W. F. 2010. Social and emotional learning: Reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Educational and Child Psychology* 27 (6), 143–154.
- Bless, H., Clore, G. L., Schwarz, N., Golisano, V., Rabe, C. & Wölk, M. 1996. Mood and the use of scripts: Does a happy mood really lead to mindlessness? *Journal of Personality and Social Psychology* 71(4), 665–679.

- Boyatzis, R., Goleman, D. & Rhee, K. 2000. Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, application at home, school and in the workplace.* San Francisco: Jossey-Bass, 343–362.
- Brown, R. & Bylund, C. 2008. Communication skills training: describing a new conceptual model. *Academic Medicine* 83 (1), 37–44.
- Buckley, M. & Saarni, C. 2009. Emotion regulation: Implications for positive youth development. Teoksessa R. Gillman, E. Huebner & M. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools.* New York: Taylor & Francis, 107–118.
- Cherniss, C. 2000. Social and Emotional Competence in the Workplace. Teoksessa R. Bar-On and J. D. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence.* San Francisco: Jossey-Bass, 433–458.
- Clifford, J. 1990. Notes on (field)notes. Teoksessa R. Sanjek. *Fieldnotes. The makings of anthropology.* London: Cornell University Press.
- Coffey, A. 1999. *The ethnographic self: Fieldwork and the representation of identity.* London: Sage.
- Cooper, P. & Upton, G. 1990. An ecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in school. *Educational Psychology* 10 (4), 301–321.
- Davies, C. A. 2008. *Reflexive Ethnography: A guide to researching selves and others.* Oxon: Routledge.
- Decety, J. & Ickes, W. 2009. What is empathy? Teoksessa J. Decety & W. Ickes (toim.) *The social neuroscience of empathy.* Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1–3.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education.* London: Collier-Macmillan Limited.
- Feshbach, N. & Feshbach, S. 2009. Empathy and Education. Teoksessa J. Decety & W. Ickes (toim.) *The social neuroscience of empathy.* Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 85–98.
- Denzin, N. 1984. *On understanding emotion.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Denzin, N. 1989. *Interpretive interactionism*. Newbury Park, California: Sage.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. 2011. The impact on enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432.
- Einhorn, S. 2008. *Aidosti viisas*. Suom. I. Kuuranne. Helsinki: Otava.
- Eisenberg, N. & Fabes, R. 1990. Empathy. *Conceptualization, Measurement and Relation to Prosocial Behaviour*. *Motivation and Emotion* 14 (2), 131–149.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., & Spinrad, T. 1998. Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry* 9 (4), 241–273.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. California: Sage, 733–768.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. 2010. Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 10. Osoitteessa <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Viitattu 28.3.2012.
- Emden, C. & Sandelowski, M. 1999. The good, the bad and the relative, part two: conceptions of goodness in qualitative research. *International Journal of Nursing practice* 5 (1), 2–7.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. I. 1995. *How to write fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erickson, F. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa M., Whittrock (toim.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 119–160.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. & Marín, D. 2010. Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *The Spanish Journal of Psychology* 13(2), 667-676.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

- Eteläpelto, A. 1992. Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen. Teoksessa: J. Ekola (toim.) Johdatusta ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 19–41.
- Fredrickson, B. L. 1998. What Good are Positive Emotions? Review of General Psychology 2 (3), 300–319.
- Friedman, N. 2005. Experiential listening. Journal of Humanistic Psychology 45 (2), 217–238.
- Fritts, P. 1962. Factors in complex skill training. Teoksessa R. Glaser (toim.) Training research and education. University of Pittsburg, 177–197.
- Frühholz, S., Jellinghaus, A. & Herrmann, M. 2011. Time course of implicit processing and explicit processing of emotional faces and emotional words. Biological Psychology 87 (3), 265–274.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gansle, K. A. 2005. The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. Journal of School Psychology 43 (4), 321–341.
- Garner, P. W. 2010. Emotional Competence and its Influence on Teaching and Learning. Educational Psychology Review 22 (3), 297–321.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos, 68–87.
- Giorgi, A. 2007. Introduction. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goleman, D., Boyatzis, R & McKee, A. 2002. Primal leadership. Realising the power of social intelligence. Harvar Business School Publishing: Boston. Osoitteessa: <http://www.seachange.nl/Artikelen/Primal%20Leadership.pdf>. Viitattu: 15.3.2012.
- Gordon, T. 1974. T.E.T.: teacher effectiveness training. New York: McKay.

- Gordon, T. 1983. Viisas johtaja. Suom. L. Virkkunen. Helsinki: Karisto.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Suom. S. Sjöman & M. Savolainen. Helsinki: Karisto.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon, T. Origins of the Gordon model. Osoitteessa:
<http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>.
 Viitattu: 12.3.2012.
- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. and Zins, J. 2000. Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. Teoksessa: R. Bar-On & J. Parker (toim.) The Handbook of Emotional Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass, 391–410.
- Greene, R. W. 2006. Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Suom. E. Tervonen. Helsinki: Otava.
- Greene, R. W. 2008. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Porvoo: WS Bookwell.
- Gross, J. J. 1998. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology* 2 (3), 271–299.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. 2006. Emotion regulation -conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.) *Handbook of Emotion Regulation*. New York, NY: Guilford Press, 3–24.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätymenetelmät. Juva: WSOY.
- Gyurak, A., Gross, J. J. & Etkin, A. 2011. Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition and Emotion* 25 (3), 400–412.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja.
- Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa: S. Lappalainen, P. Hynninen., T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 209–226.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen: älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen: järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interaction with students. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 811–826.
- Hargreaves, A. & Tucker, E. 1991. Teaching and guilt. Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education* 7 (5/6), 491–505.
- Hastie, P. & Buchanan, A. 2000. Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71 (1), 25–35.
- Hayano, D. M. 1979. Auto-ethnography: Paradigms, problems, and prospects. *Human Organization* 38 (2), 113–120.
- Heaven, C., Clegg, J. & Maguire, P. 2006. Transfer of communication skills training from workshop to workplace: The impact of clinical supervision. *Patient Education and Counselling* 60 (3), 313–325.
- Hebson, G., Earnshaw, J. & Marchington, L. 2007. Too emotional to be capable. The changing nature of emotional work in definitions of capable teaching. *Journal of Education Policy* 22 (6), 675–694.
- Heikkinen, H. L. 2001. Narratiivinen tutkimus - todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honka, J., Lampinen, L. & Vertanen, I. 2000. Kohti uutta opettajuutta toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Skenaariot opettajan työn muutoksista ja opettajien koulutustarpeista vuoteen 2010. OPEPRO-selvitys 10. Helsinki: Opetushallitus.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen & H. Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Hyvärinen, M.-L. 2011. Alakohtainen vuorovaikutuskoulutus farmasiassa. Tampereen yliopisto. Viestinnän, median ja teatterin yksikkö. Väitöskirja.

- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. 2005. Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) Uudenlaisia maistereita. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–150.
- Justice, M. & Espinoza, S. 2007. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education* 127 (4), 456–461.
- Juvakka, T. 2000. Elämää risteyskohdissa. Hermeneuttisen fenomenologiaan ja kehollisuuden perustuva tutkimus 15–16 -vuotiaiden nuorten toivon kokemuksista heidän jokapäiväisessä elämässään. Kuopion yliopisto. Hoitotieteen laitos. Väitöskirja.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kennedy, M. 2001. Teaching communication skills to medical students: unexpected attitudes and outcomes. *Teaching in Higher Education* 6 (1), 119–123.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Tallinna: Arator.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke OPEPRO-selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus murtaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Klemola, U. 2009a. Vuorovaikutustaidot auttavat poistamaan liikkumisen tunne-esteitä. *Liikunta ja Tiede* 46 (1), 4–7.
- Klemola, U. 2009b. Opiskelijaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja.

- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U. & Kostiainen, E. 2011. Developing PE student teachers’ social and emotional learning strategies in multidisciplinary student groups in teacher education. Kongressiesitelmä AIESEP World congress 2011. Limerick, Irlanti. Osoitteessa <https://www.iccbookings.com/AIESEP2011/AIESEP%202011%20Conference%20electronic%20book%20of%20abstracts.pdf> Viitattu 11.4.2012.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O’Sullivan M. 2012. Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-14, OI:10.1080/17408989.2011.630999
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede* 41 (6), 50–57.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 38 (2), 114–122.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. *Terveyden edistämiskeskuksen julkaisuja* 3, 67–77.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education* 4 (2), 193–212.
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.

- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2009. Jyväskylä: Prologos, 6–25.
- Kuchinke, P. 1999. Adult Development towards What End? A Philosophical Analysis of the Concept as Reflected in the Research, Theory, and Practice of Human Resource Development. *Adult Education Quarterly* 49 (4), 148–162.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä: Likes.
- Lahtinen, A. 2010. Liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittyminen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin aikana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -työ.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.
- Lappalainen, S. 2007a. Havainnoinnista kirjoitukseksi. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 113–134.
- Lappalainen, S. 2007b. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lehtonen, M. 1996. Merkitysten maailma. Tampere: Vastapaino.
- Lewin, K. 1927. *Gesetz und Experiment in der Psychologie*. Erfurt: Sonderbrücke.
- Lintunen, T. 2006. Social and emotional learning in the school physical education context. Teoksessa F. Boen, B. De Cuyper & J. Opdenacker (toim.) Current research topics in exercise and sport psychology in Europe. Leuven: Lannoo Campus, 25–33.

- Lofland, J. & Lofland, L. 1995. *Analyzing Social Settings: A Guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Luukkainen, O. 2000. *Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mahn, H. & John-Steiner, V. 2002. The gift of confidence: A Vygotskian view of emotions. Teoksessa G. Wells & G. Claxton (toim.) *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Mayer, J. D & Geher, G. 1996. Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence* 22 (2), 89–113.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, NY: Basic Books, 3–31.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso D.R. 2000. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental ability. Teoksessa: R. Bar-On & D. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Joey-Bass, 92–117.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso D.R. 2008. Emotional intelligence. New ability or eclectic traits. *American Psychologist* 63 (6), 503–517.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Screiner M. 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231.
- McPherson, M. B., Kearney, P., & Plax, T. G. 2003. The dark side of instruction: Teacher anger as classroom norm violations. *Journal of Applied Communication Research* 31 (1), 76–90.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. London: Blackwell Publishing, 3–31.

- Mikkola, L. 2000. Supporttiivinen viestintä ja sosiaalinen tuki työyhteisössä. Teoksessa M. Valo (toim.) *Nykytietoa puheviestinnän opetuksesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Miller, K. 2002. *Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Ohjaajan käsikirja*. Suom. T. Staffans. Helsinki: Gordonin toimivat ihmissuhteet ry.
- Miller, K. & Zener, A. 1979. *Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Työkirja*. Tampere: Mainos- ja markkinointipalvelu Mark King.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha*. Suom. T. Malinen. Helsinki: WSOY.
- Muncey, T. 2010. *Creating autoethnographies*. Bangalore, India: Glyph International.
- Myers, S. 2000. Empathic listening. Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology* 40 (2), 148–173.
- Nissinen, V. 2004. *Syväjohtaminen*. Helsinki: Talentum.
- Palmu, T. 2007. *Kenttä, kirjoittaminen, analyysi - yhteenkietoumia*. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Bachan, M. 2008. *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students. Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Pekrun, R., Elliot, A. & Maier, M. 2006. Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology* 101 (1), 115–135.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. 2002. Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist* 37 (2), 91–106.

- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaa. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pillow, W. 2003. Confession, catharsis or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative studies in education*. 16 (2), 175–196.
- Pulkkinen, L. 2009. Personality – a resource or risk for successful development. *Scandinavian Journal of Psychology* 50, 602–610.
- Purhonen, H. 1988. Muuttuva ihminen: Carl Rogersin filosofinen antropologia. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Pyörälä E. 2006. Reflektiivinen toimintatapa palauteskeskustelussa - haaste lääkäreiden vuorovaikutuskoulutukselle. *Pedaforum* 30 (2), 30–32.
- Pyörälä, E. & Hietanen, P. 2011. Vuorovaikutustaidot osana lääkärin ammatillista kehittymistä. *Suomen Lääkärilehti* 66 (6), 469–474.
- Rasku-Puttonen, H. 1997. ”Ymmärrän myös itseäni paremmin”. Vuorovaikutus opettajan ammatissa -opintojakson kehittäminen. Teoksessa: M-L. Nikki (toim.) *Opettajankoulutuksen laatua kehittämässä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 31, 69–75.
- Rasku-Puttonen, H., Klemola, U. & Kostiainen, E. 2011. Supporting student teachers’ social interaction competence in teacher education. Teoksessa M. Kontoniemi & O-P Salo (toim.) *Educating teachers in PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Jyväskylän Normaalikoulun julkaisuja 12, 89–100.
- Rauhala, L. 1993. *Humanistinen psykologia*. 3. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rautalinko, E. & Lisper, H. 2004. Effects of training reflective listening in a corporate setting. *Journal of Business and Psychology* 18 (3), 281–299.
- Reed-Danahay, D. 1997. *Auto/Ethnography: Rewriting the self and the social*. Oxford: Berg.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and narrative*. Chicago: Chicago University Press.

- Riess, H., Kelley, J., Bailey, R., Dunn, E. & Phillips, M. 2012. Empathy training for resident physicians: A randomized controlled trial of a neuroscience-informed curriculum. *Journal of general internal medicine*. Osoitteessa <http://www.springerlink.com/content/hx764v7802pw4817/fulltext.pdf>. Viitattu 11.5.2012.
- Riggio, R. E. & Lee, J. 2007. Emotional and interpersonal competencies and leader development. *Human Resource Management Review* 17, 418 – 426.
- Rogers, C. 1969. *Freedom to learn*. Columbus: Charles E. Merrill cop.
- Rogers, C. 1980. *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Ruohotie, P. 1985. Kehittyvä ja kannustava koulu yhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen selosteita ja tiedotteita 2.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly. Kohti kokonaista elämää*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Saaristo, A-M. 2009. Tunnetaitojen hallinta kuuluu kasvattajan sydänkompetensseihin. *Kliininen lehti*. 11 (2).
- Saarni, C. 2000. Emotional competence. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68–91.
- Salminen, M., Henttonen, P., Ravaja, N. & Saarinen, M. 2011. Todellisen ja arvioidun tunneosaamisen yhteys menestykselliseen johtamiseen. Työsuojelurahaston rahoittama tutkimus.
- Salonen, H. 2009. ”Täydellä sydämellä” – liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutusvalmiudet opetusharjoittelussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3), 185–211.

- Savolainen, A., Taskinen, H. & Viitanen, E. 2001. Koulu yhteisöjen ehdotukset työn ja työolojen kehittämiseksi koulussa. *Kasvatus* 32 (2), 154–172.
- Scheer, M. 2012. Are emotions a kind of practice (and is that what makes them have a history)? A Bourdieuan approach to understanding emotion. *History and theory* 51 (5), 193–220.
- Schofield, N., Green, C. & Creed, F. 2008. Communication skills of health-care professionals working in oncology—can they be improved? *European Journal of Oncology Nursing* 12 (1), 4–13.
- Seat, E. & Lord, S. M. 1999. Enable effective engineering teams: A program for teaching interaction skills. *Journal of engineering education* 88 (4), 385–390.
- Segrin, C. & Givertz, M. 2003. *Methods of social skills training and development*. Teoksessa: J. Greene & B. Burleson (toim.) *Social and Communication Skills*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 135–176.
- Shanwal, V. & Kaur, G. 2008. *Emotional Intelligence in Education: Applications and Implications*. Teoksessa R. Emmerling, K. Mandal & V. Shanwal (toim.) *Emotional Intelligence – Theoretical and Cultural Perspectives*. New York: Nova Science, 153–170.
- Shapiro, A. F. & Gottman, J. 2005. Effects on marriage of a psycho-communicative-educational intervention with couples undergoing the transition to parenthood, evaluation at 1-year post intervention. *Journal of Family Communication*, 5 (1), 1–24.
- Sirainen, S. 2010. *Naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. 2009. Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review* 38 (1), 86–101.

- Spinrad, T. & Eisenberg, N. 2009. Empathy, Prosocial behaviour and Positive development in Schools. Teoksessa R. Gillman, E. Huebner & M. Furlong (toim.) Handbook of positive psychology in schools. New York: Taylor & Francis, 119–129.
- Spry, T. 2001. Performing autoethnography: An embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry* 7 (6), 706–732.
- Squire, C. 2008. Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou. *Doing narrative research*. London: Sage, 41–63.
- Strandell, H. 1995. Päiväkoti lasten kohtaamispaikkana. Tutkimus päiväkodista sosiaalisten suhteiden kenttänä. Suom. A. Jussila. Tampere: Gaudeamus.
- Sutton, R. 2004. Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education* 7 (4), 379–398.
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–354.
- Sutton, R. & Harper, E. 2009. Teachers' emotion regulation. Teoksessa L. J. Saha & A. G. Dworking (toim.) *International handbook of research on teachers and teaching*, 389–401.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L., Syrjälä, S., Ahonen, E., Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 10–67.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L., Syrjälä, S., Ahonen, E., Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 10–67.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus, 56–69.

- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., & Lintunen, T. 2011. How do teachers benefit from training on interaction skills? Esitelmä EAPRIL:in konferenssi. Nijmegen, 23–25.11.2011.
- Topping, K., Holmes, E. & Bremner, W. 2000. The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence. Teoksessa R. Bar-On & D. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 411–432.
- Triliva, S. & Puolou, M. 2006. Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International* 27 (3), 315–338.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajan koulutuksen tulevaisuus. Teoksessa: J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa - maailma koulussa. OPEPRO selvitys 9*. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Twenge, J.M. & Baumesiter, R.F. 2002. Self-control: A limited yet renewable resource. Teoksessa Y. Kashima, M. Foddy & M.J. Platow (toim.) *Self and identity: Personal, social and symbolic*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 57–70.
- Tyler, K. & Jones, D. 2000. Implementing the Ecosystemic Approach to Changing Chronic Problem Behavior in Schools. *Educational Psychology* 20 (1), 85–98.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 7.
- Virta, J. 2004. Ihminen taitojen takana – kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Virta, J. & Lintunen, T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista - Liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta ja Tiede* 47 (6), 54–60.
- Vygotsky, L. 1987. Vol.1: *Problems of general psychology*. New York: Plenum, 39–285.

- Väljörvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljörvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–30.
- Wall, S. 2006. An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Research* 5 (2), 146–160.
- Weare, K. 2004. *Developing the emotionally literate school*. London: Sage.
- Zahn-Waxler, C. & Radke-Yarrow, M. 1990. The Origins of Empathic Concern. *Motivation and Emotion* 14 (2), 107–130.
- Zhao, B. 2011. Learning from errors: The role of context, emotion and personality. *Journal of Organizational Behavior* 32 (3), 435–463.
- Zins, J. E. & Elias, M. E. 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. G. Bear & K. M. Minke (toim.) *Children's needs 3*. Bethesda, MD: NASO, 1–13.
- Zins, J., Payton, J., Weissberg, R & O'Brien, M. 2007. Social and emotional learning for successful school performance. Teoksessa G. Matthews, M. Zeidner & R.D. Roberts (toim.) *Science of emotional intelligence. Knowns and unknowns*. New York, NY: University Press, 376–395.

LIITE 1 Oppimisteeman (A) käsitekartta

Oppimiseen liittyvät väliteemat ovat laatikoiden otsikoina ja alateema kursiivilla laatikon sisällä. Alateeman jälkeen tulee katkelma siihen liittyvästä aineistolainauksesta. Käsitekartta on yksinkertaistettu versio käsin tehdystä versiosta, joka oli tehty A2-kokoiselle paperille teippaamalla käsin leikattuja katkelmia alateemojen perään.

