

LIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA  
VUOROVAIKUTUSTAITOISTA JA NIIDEN SOVELTAMISESTA OPETTAJA-  
OPPILASSUHTEESSA.

Jukka Virta

Liikuntapedagogiikan  
lisensointityö  
Kevät 2010  
Liikuntatieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Virta, Jukka. 2010. Liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutustaidoista ja niiden soveltamisesta opettaja-oppilassuhteessa. Liikuntatieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, 60 sivua.

Tässä lisensiaatintyössä tarkastellaan vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja soveltamiseen liittyviä kysymyksiä. Erityisesti kiinnostuksen kohteena ovat liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista sekä heidän kokemuksensa Gordonin vuorovaikutusmalliin perustuvien taitojen (aktiivinen kuuntelu, minäviestit, kaikki voittavat –menetelmä) soveltamisesta koulussa opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta katsottuna. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat neljä liikunnanopettajaa, jotka osallistuivat vuoden (30 t) kestävään vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutukseen. Aineisto koostuu opettajien teemahaastatteluiden ja yhdestä oppimispäiväkirjasta. Haastattelut tehtiin noin vuoden kuluttua täydennyskoulutuksesta. Aineiston analyyseissä pyrittiin tavoittamaan tutkittavien merkityksenantoja hermeneuttisen ajatuksen mukaisesti, jossa ymmärrys tutkittavasta kohteesta ja itsestä syvenee kehämäisesti teorian, aineiston sekä kriittisen itsereflektion ja ajattelun vuoropuhelussa.

Opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista muodostivat moniulotteisen kokonaisuuden, jossa taidot ymmärrettiin tekniikoiksi, hyviksi tavoiksi, periaatteiksi, persoonaan liittyviksi ominaisuuksiksi ja vuorovaikutusta koskeviksi ihanteiksi. Käsitysten realistisuuden ja idealistisuuden välille syntyi jännite, jonka katson aiheutuvan vuorovaikutustaitojen taustalla olevien humanistisen psykologian ja humanistisen ihmiskuvan törmäämisestä opettajien arkielämän kokemusten kanssa. Opettajien kokemukset vuorovaikutustaitojen soveltamisesta jäsentyivät neljäksi opettaja-oppilassuhteen jännitteeksi. Ensimmäinen jännite syntyi neuvottelevan ja suoran vallankäytön välille. Toinen jännite tuli esille opetuksen ja opettaja-oppilassuhteen rakentamisen välisenä ristiriitana. Kolmas jännite muodostui ryhmän ja yksilön huomioimisen välille ja neljäs vuorovaikutuksen avoimuuden ja yksityisyyden välille.

Täydennyskoulutuksessa opettajien vuorovaikutustaitojen soveltaminen käytännön koulutyöhön toi esille opettaja-oppilassuhteen jännitteisyyttä ja haastoi kurssille osallistuneita liikunnanopettajia pohtimaan omakohtaisesti opettajuuden peruskysymyksiä, kuten vallankäyttöä ja sen eri tapoja sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rajoja. Gordonin vuorovaikutusmallin mukaisten vuorovaikutustaitojen humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvästä taustasta olisi vuorovaikutuskoulutuksissa tärkeitä olla tietoisia, ettei se muodostuisi esteeksi taitojen soveltamiselle tai oppimiselle.

Asiasanat: sosiaaliset taidot, liikunnanopettajat – koulutus, humanistinen psykologia, opettaja-oppilassuhde, opettajankoulutus, täydennyskoulutus

## ESIPUHE

Liikunnanopettajien vuorovaikutustaitoja käsittelevän lisensiaatintyöni valmistuminen tarkoittaa samalla yliopistotyöskentelyn päättymistä ja paluuta takaisin kouluun liikunnanopetuksen, oppilaiden ja opettajakollegoiden pariin. On mielenkiintoista nähdä millaiselta koulu näyttää kaikkea vuorovaikutuksesta oppimaani vasten.

Tutkimukseni valmistumiseen ovat vaikuttaneet useat eri ihmiset ja tahot, joita haluan muistaa. Suuret kiitokset ohjaajilleni professori Taru Lintuselle ja LitT Marjo Kuuselalle. Heidän ansiostaan pystyin aloittamaan jatko-opinnot ja tutkimuksen tekemisen osana Kohtaamisia koulutyössä -projektia. He ovat auttaneet tutkimukseni eri vaiheissa tarjoten apuaan käytännön tilanteista tutkimusajatusten kehittelyyn. Olen kiitollinen myös haastattemilleni opettajille, jotka suostuivat kertomaan kokemuksistaan ja joiden ajatusten kautta olen saanut oppia paljon vuorovaikutuksesta ja itsestäni.

Tärkeitä ovat olleet myös jatko-opiskelu- ja tutkijakollegani, jotka ovat matkan varrella olleet mukana eri tavoin. Kiitokset Virpi Kemppaiselle, joka aloitti jatko-opintonsa samassa projektissa kanssani. On ollut arvokasta jakaa ajatuksia ja kokemuksia tutkimuksen tekoon ja yliopistoelämään liittyen. Tutkijaa ja ystävääni Anna-Maria Nurmea haluan kiittää yhteisistä pohdiskeluhetkistä lounailla ja kahvihetkissä. Aikani yliopistomaailmassa olisi ollut huomattavasti tylsempää ilman sinua. Lämpimät kiitokset myös lehtori Ulla Klemolalle, jonka kanssa yhteistyö ja ystävyys alkoivat jo perusopintojeni aikana. Vankkumaton myönteisyytesi ja kannustuksesi ovat auttaneet eteenpäin, ja tulen aina muistamaan antoisat keskustelumme.

Taloudellisesta tuesta tutkimukselleni kiitän Keskimaa Osk:aa, jonka rahoitus teki mahdolliseksi täydennyskoulutuskurssin, johon liittyen keräsin tutkimusaineistoni. Kiitokset myös opetusministeriölle ja Jyväskylän yliopistolle. Tutkijan apurahat vuosina 2005–2007 sekä yliopiston apuraha vuodelle 2009 mahdollistivat keskittymiseni tutkimukseen. Olen myös kiitollinen mahdollisuudesta opettaa yliopistolla tutkimukseeni liittyviä sisältöjä. Vaikka tämä hidastikin tutkimukseni etenemistä, tarjosi se samalla asioihin näkökulmia, joita olisi muuten ollut hankala saada. Tästä saan olla kiitollinen liikuntatieteellisen tiedekunnan opiskelijoille, joiden mielipiteet ja

kysymykset kursseilla laittoivat itseänikin kyseenalaistamaan ja miettimään tutkimukseni sisältöjen mielekkyyttä.

Tutkimus ei etene kuitenkaan pelkästään yliopiston seinien sisällä. Suuret kiitokset Jyväskylän vuosista myös ystäväilleni Olli ja Leena Paakkarille, joiden kanssa vietetyt peli- ja saunaillat pitivät mieltä virkeänä. Olen myös kiitollinen seurakunnan ystäväporukalleni, jossa olen saanut osallistua mahtaviin keskusteluihin ja oppia arvostamaan erilaisia näkemyksiä.

## ALKUPERÄISTEN JULKAISUJEN LUETTELO

Tämä lisensointityö perustuu seuraaviin alkuperäisjulkaisuihin, joihin viitataan roomalaisilla numeroilla I ja II.

- I Virta, J. & Lintunen, T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – Liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta & Tiede* 46 (6), 54–60.
  
- II Virta, J. & Lintunen, T. 2010 Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. Lähetetty arvioitavaksi 31.3.2010.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## ESIPUHE

## ALKUPERÄISTEN JULKAISUJEN LUETTELO

1 JOHDANTO.....	8
2 KESKEISET KÄSITTEET JA VUOROVAIKUTUSTAITOTUTKIMUS .....	10
2.1 Sosioemotionaalinen oppiminen ja tunneäly .....	10
2.2 Vuorovaikutustaidot .....	11
2.3 Nuorille suunnatuilla SEL –ohjelmilla myönteisiä vaikutuksia.....	14
2.4 Vuorovaikutustaitotutkimus aikuisilla.....	16
2.5 Opettaja-oppilassuhde.....	19
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	22
4 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	23
4.1 Tutkimuksen luonne .....	23
4.2 Vuorovaikutustaitokurssin kuvaus .....	24
4.3 Tutkimuksen aineistot.....	25
4.4 Aineiston analyysit .....	28
5 LIIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSET VUOROVAIKUTUSTAITOISTA (I) 30	
5.1 Tekniikka .....	30
5.2 Hyvä tapa .....	30
5.3 Periaate.....	31
5.4 Persoona.....	31
5.5 Ihanteet.....	32
5.6 Liian hyvää ollakseen totta?.....	33

6 OPETTAJA-OPPILASSUHTEEN JÄNNITTEET (II) .....	35
6.1 Neuvottelu – käskeminen.....	35
6.2 Opetus – opettaja-oppilassuhde.....	36
6.3 Ryhmä – yksilö.....	37
6.4 Avoimuus – yksityisyys.....	38
7 POHDINTA.....	41
7.1 Jännitteisiä käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutustaidoista .....	41
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita.....	49
LÄHTEET .....	52
LIITTEET.....	61
Liite 1: Haastatteluteemat ja -kysymykset .....	61
Liite 2: Tutkimuslupa.....	63

## ALKUPERÄISET JULKAISUT

## 1 JOHDANTO

Opetus on ihmissuhdetyötä, jossa keskeisiä ovat opettajan vuorovaikutukselliset taidot, ongelmanratkaisutaidot ja kyky kohdata ristiriitatilanteita sekä erilaisia ihmisiä (Kiviniemi 2000, 75–77; Syrjälä 1998). Myös nykyisessä opetussuunnitelmassa on yhä keskeisempänä sisältönä oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehittäminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12, 200–202). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on kuitenkin tutkimuksissa huomattu kaipaavan parannusta. Opettajat ovat epätietoisia miten kohdata luontevasti erilaisia ihmisiä ja opetustilanteita sekä oppilaiden välisiä konflikteja (Savolainen 2001, 66–82). Opettajien kokemusten mukaan häiriökäyttäytyminen koulussa on lisääntynyt, ja opetus- ja kasvatustehtävän toteuttaminen on tullut hankalammaksi. Myös opettajien auktoriteettiasema on heikentynyt ja kanssakäyminen oppilaiden kanssa on yhä enemmän neuvottelemista. (Kiviniemi 2000, 78–79, 126–133, 135.)

Tämä lisensiaatintyö on osa ”Kohtaamisia koulutyössä” –tutkimusprojektia, joka toteutettiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella täydennyskoulutuksena liikuntaa opettaville opettajille. Täydennyskoulutuksessa opetetuilla vuorovaikutustaidoilla (ks. Gordon 2006) pyrittiin parantamaan vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, luomaan luottamuksellista ja avointa opettaja-oppilassuhdetta sekä edellytyksiä yhteistyölle ja oppilaan omaehtoiselle toiminnalle. Opettajankoulutus ei perinteisesti ole antanut riittäviä valmiuksia nykykoulun erilaisiin ihmistenvälisiin kohtaamisiin.

Opettajien käsityksillä ja ymmärryksellä opetettavasta sisällöstä on keskeinen merkitys opetuksen laadun kannalta (Shulman 1987). Tämän takia on tärkeitä millä tavalla opettajat ovat itse ymmärtäneet vuorovaikutustaidot. Opettajat soveltavat vuorovaikutustaitoja koulussa ja opettavat niitä sekä oppiaineeseen kuuluvina sisältöinä (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12, 200–202) että mallina toimien (vrt. Doveston 2007; Kimber, Sandell, & Bremberg 2008). Jos opettajien ymmärrys vuorovaikutustaidoista on kovin yksipuolinen, ei opetuksen tai vuorovaikutustaitojen sovelluksenkaan voi odottaa olevan kovin monipuolista. Toimivat opettaja-oppilassuhteet ovat myös keskeinen tekijä onnistuneessa opetuksessa ja



oppimisessa sekä nuoren kehityksen kannalta. Hyvillä opettaja-oppilassuhteilla on havaittu olevan merkitystä mm. kouluun sopeutumiseen (Baker, Grant & Morlock 2008) ja opintomenestykseen (Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008). Vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä osassa tällaisten suhteiden rakentamisessa.

Oma kiinnostukseni vuorovaikutustaitoja kohtaan heräsi jo liikunnanopettajaopintojen aikana, jolloin tein pro gradu –työni vuorovaikutustaitoihin liittyen. Valmistuttuani olin vuoden töissä liikunnan- ja terveystiedon opettajana. Tänä aikana minua pyydettiin mukaan ”Kohtaamisia koulutyössä” -tutkimushankkeeseen, ja palasin takaisin Jyväskylään tekemään jatko-opintoja. Tässä lisensiaatintyössä tarkastelen vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja soveltamiseen liittyviä kysymyksiä. Erityisesti kiinnostuksen kohteena ovat vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneiden liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista sekä heidän kokemuksensa taitojen soveltamisesta koulussa opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Työ perustuu kahteen artikkeliin, joista toinen on julkaistu ja toinen lähetetty arvioitavaksi.

## 2 KESKEISET KÄSITTEET JA VUOROVAIKUTUSTUTKIMUS

### 2.1 Sosioemotionaalinen oppiminen ja tunneäly

Vuorovaikutusta ja vuorovaikutustaitoja käsittelevässä tutkimuksessa on laaja käsitteiden kirjo, joka riippuu tutkittavasta aiheesta ja tieteenalasta. Sosiologinen vuorovaikutustutkimus tarkastelee esimerkiksi eri ryhmien välistä vuorovaikutusta. Psykologiassa puolestaan tehdään perustutkimusta yksilön vuorovaikutukseen liittyvistä ominaisuuksista, kuten tunneälystä. Viestintätieteissä taas koko tieteenalan perustehtävänä on jäsentää ja ymmärtää inhimillisen vuorovaikutuksen dynamiikkaa.

Tämä tutkimus on kasvatus- ja liikuntatieteellistä tutkimusta ja tutkimuksen vuorovaikutusnäkökulman kannalta keskeisiä taustakäsitteitä ovat psykologiasta lähtöisin olevat sosioemotionaalisen pätevyyden, tunneälyn ja yksittäisten vuorovaikutustaitojen määritelmät. Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä vuorovaikutustaidot synonyyminä sosiaalisten taitojen, kommunikaatiotaitojen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä sosioemotionaalisten taitojen kanssa (ks. esim. Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver 1997, 2; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg 2000; Zins & Elias 2006, 1–2) ja viittaan niillä Thomas Gordonin (2006, 90–107, 164–189, 288–298) vuorovaikutusmallin keskeisiin taitoihin, aktiiviseen kuunteluun, minäviesteihin ja molemmat voittavat –menetelmään. Näiden taitojen näen olevan osa laajempaa sosioemotionaalisten taitojen kokonaisuutta (vrt. Payton ym. 2000).

Elias ym. (1997, 2) määrittelevät sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden kyvyksi ymmärtää, hallita ja ilmaista elämänsä sosiaalisia ja emotionaalisia puolia sellaisilla tavoilla, jotka mahdollistavat menestyksekkään suoriutumisen elämän haasteista. Perusajatuksena on, että sosiaalinen pätevyys muodostuu suuresta joukosta erilaisia taitoja, kykyjä ja asenteita, jotka vaikuttavat myönteisesti yksilön hyvinvointiin (Zins & Elias 2006, 1–4). Sosioemotionaalisen oppimisen (Social and emotional learning, SEL) tutkimuksen ja opetuksen edistämiseen tähtäävä CASEL-organisaatio määrittelee sosioemotionaalisen pätevyyden koostuvat viidestä eri alueesta tai kyvystä: tietoisuus itsestä, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot sekä vastuullinen

päätöksenteko (CASEL 2010). Tämän tutkimuksen vuorovaikutustaidot sijoittuvat näille osa-alueille. Käsitkseni mukaan sosioemotionaalisella oppimisella (SEL) ja sosioemotionaalisella pätevyydellä tarkoitetaan viime kädessä samaa asiaa. Tämä tutkimus lähtee siitä oletuksesta, että sosioemotionaalista pätevyyttä voidaan lisätä opettamalla ja harjoittelemalla tunne- ja vuorovaikutustaitoja (ks. Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik & Elias 2003).

Tunneäly on läheisesti vuorovaikutustaitoihin ja sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvä käsite. Alueella tehty psykologinen tutkimus on laajentunut valtavasti viimeisen 20 vuoden aikana. Mayerin & Saloveyn (1990, 1993) keskeisen tunneälymääritelmän mukaan tunneälyssä on kysymys hierarkkisesti järjestyneistä kyvyistä, joita ovat mm. tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja säätely sekä niiden hyödyntäminen toiminnassa esimerkiksi eri näkökulmien hahmottamisessa. Saarni (2000) puolestaan lähestyy asiaa emotionaalisen pätevyyden käsitteellä kehityspsykologisesta näkökulmasta käsin ja puhuu opeteltavista taidoista, joita ovat mm. omien tunteiden tunnistaminen, toisten tunteiden myötäeläminen ja epämiellyttävistä tunteista selviäminen itsesäätelyn avulla, sekä oman tunneilmaisun sovittaminen tilanteeseen ja ympäröivään kulttuuriin sopivaksi. Saarni liittää tunneälyyn myös moraalisen puolen ja katsoo yksilön eettisten arvojen olevan keskeinen osa tunneälykkyyttä. Tämän tutkimuksen kohteena olleiden vuorovaikutustaitojen onnistunut soveltaminen edellyttää jossain määrin tunnetaitoja tai tunneälykkyyttä, joten tätä kautta tunneäly tulee osaksi tutkimuksen käsitteellistä taustaa.

## 2.2 Vuorovaikutustaidot

Tämän liseniaatintyön taustalla olevassa täydennyskoulutuksessa harjoitellut vuorovaikutustaidot olivat Gordonin (2006) vuorovaikutusmallin ydinosat: aktiivinen kuuntelu, selkeä itseilmaisus minäviestein sekä molemmat voittavat –menetelmä. Nämä vuorovaikutustaidot linkittyvät vahvasti humanistiseen psykologiaan, Carl Rogersin (1961) terapiatyöskentelyyn ja tutkimukseen sekä edelleen Thomas Gordoniin ja hänen opettajille ja vanhemmille suunnattuihin vuorovaikutustaito-ohjelmiinsa (Teacher Effectiveness Training 1974, Parent Effectiveness Training 1970). Rogers (1983) ja Gordon (1974) olivat ensimmäisten joukossa soveltamassa terapiatyön parissa

kehittyneitä ajatuksia ja taitoja alkuperäisen kontekstin ulkopuolella koulussa opettajan ja oppilaan sekä perheissä vanhempien ja lapsien väliseen vuorovaikutukseen.

Rogers katsoi, että taitojen soveltamisessa itse tekniikoiden lisäksi ensiarvoisen tärkeätä on ihmissuhteen laatu. Kuuntelun taustalla tulisi olla aito, ehdoton hyväksyntä ja empaattinen ymmärrys sekä halu auttaa toista kasvamaan ihmisenä (Rogers 1961, 33–35, 50–57, 282–284). Oleellista tässä ajattelutavassa on myös kunnioitus toisen psykologista erillisyyttä kohtaan ja usko hänen kykyynsä ratkaista itse elämänsä ongelmat (Rogers 1979).

*Aktiivinen kuuntelu.* Kuuntelun katsotaan olevan eri vuorovaikutustaidoista tärkein. Se on keskeinen keino auttaa ihmistä, jolla on ongelmia (Weare 2000, 89; Friedman 2005). Kuuntelua on kutsuttu eri nimillä, kuten eläytyvä kuuntelu (Miller & Zener 1979), kokemuksellinen kuuntelu (Friedman 2005) ja aktiivinen kuuntelu (Gordon 2004, 85; Weare 2000, 90). Käytän tässä tutkimuksessa Gordonin termiä aktiivinen kuuntelu.

Gendlinin (1997, 243–244) mukaan ihmisessä on meneillään jatkuva kokemisen virtaus, johon yksilö pystyy saamaan yhteyden. Kuuntelu on pyrkimystä sanallisesti kuvata tämä puhujan ilmaisema kokemuksen virta, jota vasten puhuja tämän jälkeen tarkistaa kuuntelijan vastauksen (Friedman 2005). Toisin sanoen aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija palauttaa omin sanoin puhujalle tarkistettavaksi ja hyväksyttäväksi kuulemansa asian tai tunteet.

Aktiivisen kuuntelun käyttö on hyödyllistä erityisesti ongelmatilanteissa, kun esimerkiksi oppilasta harmittaa jokin seikka, joka estää häntä keskittymästä opetukseen. Kuunnelleessaan oppilasta opettaja ei pyri ratkaisemaan ongelmaa toisen puolesta vaan vastuu säilyy oppilaalla. Kuuntelu auttaa oppilasta selkeyttämään tunteitaan ja ajatuksiaan, jolloin itsenäinen ja omavastuinen ongelmanratkaisuprosessi voi lähteä liikkeelle, itsetuntemus lisääntyy sekä oppilas saa kokemuksen arvostetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta (Gordon 2006, 94–114, 126–163; Friedman 2005). Toisen avoimen kuuntelun seurauksena kuuntelija voi myös joutua tarkastelemaan uudestaan omia käsityksiään (Gordon 2004, 98–99).

*Minäviestit.* Toinen keskeinen vuorovaikutustaito, minäviesti, puolestaan liittyy itseilmaisuun ja on tietynlainen tapa puhua. Minäviestiin liittyy samankaltainen vastuullisuuden periaate omista tunteista, tarpeista, ajatuksista ja kokemuksista kuin kuunteluun: ne ilmaistaan tavalla, joka kertoo jotain puhujasta itsestään eikä toisesta ihmisestä (Bippus & Young 2005). Esimerkiksi kärjistäen: ”Oon vihainen”, eikä ”oot idiootti”. Minäviestit eivät sisällä arvostelua tai tulkintoja esimerkiksi toisen motiiveista. Näillä viesteillä voi muun muassa lähestyä ongelmatilanteita oppilasta kunnioittaen ja loukkaamatta. (Gordon 2006, 186–190.) Minäviesti muodostuu kolmesta osasta, joiden järjestys puhuttaessa ei kuitenkaan ole oleellinen (Gordon 1974, 142–145):

1. Toiminnan neutraali kuvaus
2. Toiminnan konkreettiset seuraukset itselle
3. Omat tunteet

Voisi esimerkiksi sanoa: ”On aika turhauttavaa, kun saan selittää samoja asioita moneen kertaan, koska tuutte myöhässä tänne tunnille”. Minäviesteillä voi ilmaista myös myönteisiä tunteita.

*Molemmat voittavat –menetelmä.* Kolmas harjoitettu sisältö vuorovaikutuskurssilla oli molemmat voittavat -menetelmä, jolla pyritään tasa-arvoiseen ongelmanratkaisuun ja jossa yhdistyvät kuuntelun ja minäviestinnän taidot (Gordon 2006, 276–315). Gordon kehitti John Deweyn ajatusten pohjalta ongelmanratkaisumenetelmän, jossa ongelmien katsotaan syntyvän ihmisten erilaisista tarpeista (Maslow 1970) tilanteessa. Näihin tarpeisiin pyritään vastaamaan keksimällä ratkaisuja ”brainstorming” -idea (Maier 1960; Osborn 1957) soveltamalla. Menetelmässä on kuusi vaihetta (Gordon 2006, 288–298):

1. Ongelman määrittely tarpeista käsin
2. Ratkaisuvaihtoehtojen keksiminen
3. Ratkaisuvaihtoehtojen arviointi
4. Ratkaisun valinta
5. Valitun ratkaisuvaihtoehdon toteuttaminen
6. Toteuttamisen arviointi

### 2.3 Nuorille suunnatuilla SEL -ohjelmilla myönteisiä vaikutuksia

Vuorovaikutus on läsnä kaikessa ihmisten välisessä toiminnassa ja niinpä sitä onkin tutkittu monista näkökulmista, eri ammatti- ja kohderyhmiin liittyen. Vuorovaikutusta ja sosioemotionaalista kyvykkyyttä on lapsilla ja nuorilla tutkittu lukuisten ohjelmien kautta, mm. epäsosiaaliseen käyttäytymiseen, vihan hallintaan, henkiseen hyvinvointiin, huumeiden käyttöön ja nuorten myönteiseen kehitykseen liittyen. Useat meta-analyysit osoittavat myönteisiä vaikutuksia:

Lösel & Beelmann (2003) kävivät läpi 84 alle 18-vuotiaille suunnattua sosiaalisten taitojen ohjelmaa, joiden tarkoituksena oli ehkäistä antisosiaalista käyttäytymistä. Ohjelmilla oli kaiken kaikkiaan pieni mutta selkeä myönteinen vaikutus. Monissa tutkimuksissa oli kuitenkin pienet koeryhmät ja lyhyt intervention jälkeinen seuranta-aika, joten systemaattisempaa tutkimusta tarvitaan. Epäsosiaalisen käyttäytymisen ehkäisyyn suunnattujen ohjelmien (meta-analyysi 165 tutkimuksesta) on myös havaittu vähentävän koulun keskeyttämistä ja poissaoloja, päihteiden käyttöä ja käytöshäiriöitä. Myös lainvastainen käyttäytyminen ja huumeiden käyttö vähenivät. (Wilson, Gottfredson & Najaka 2001.)

Sosiaalisia taitoja on tutkittu myös osana koulussa toteutettavia vihanhallintaohjelmia. 20 tutkimuksen meta-analyysi (Gansle 2005) osoitti, että ohjelmat, jotka tutkivat vihan hallintaa, tai joissa se oli yhtenä muuttujana, saivat aikaan vähäisiä myönteisiä vaikutuksia erityisesti vihaan ja häiriökäyttäytymiseen (esim. aggressiivinen käytös, luokkatovereiden häiritseminen), sisäisiin ongelmiin (esim. masennus, somaattiset oireet, negatiiviset ajatukset itseä kohtaan) ja sosiaalisiin taitoihin.

Aihetta on lähestytty myös henkisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Meta-analyysissä (Durlak & Wells 1997) 177 tutkimuksesta, jotka tehtiin henkisen hyvinvoinnin parantamiseen tähtäävistä ohjelmista alle 18-vuotiaille, huomattiin, että ohjelmat paransivat kykyjä tai taitoja (kommunikaatiotaidot, jämäkkyys, itseluottamus) ja vähensivät häiriökäyttäytymistä sekä sisäisiä ongelmia. Ohjelmilla (25 tutkimuksen meta-analyysi) on myös havaittu olevan vaikutuksia nuorten myönteiseen kehitykseen, erityisesti vuorovaikutustaitoihin, vertais- ja vanhempi-suhteiden laatuun ja

koulumenestykseen. Ne ovat vähentäneet lisäksi ongelmakäyttäytymistä, kuten kouluhäiriköintiä, alkoholin ja huumeiden käyttöä, vastuutonta seksikäyttäytymistä sekä väkivaltaa ja aggressiota. (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins 2002.)

Sosioemotionaalisen kyvykkyyden parantamiseen tähtäävien ohjelmien tutkimus on painottunut Yhdysvaltoihin. Euroopassa ja pohjoismaissa tutkimusta on huomattavan vähän. Holsen, Smith, ja Frey (2008) tutkivat Amerikkalaisen Second Step -ohjelman sovellusta Norjan kouluihin. Ohjelman tarkoituksena oli lisätä 5.–6. luokkalaisten oppilaiden (n=670) sosiaalista ja emotionaalista pätevyyttä auttamalla heitä kehittämään empatian taitoja, kykyä tarkastella asioita eri näkökulmista, ongelmanratkaisutaitoja ja impulssien kontrollointia. Ohjelmalla havaittiin vain vaatimattomia myönteisiä seurauksia joihinkin mitatuista muuttujista: mm. sosiaalinen pätevyys kasvoi, ja häiriökäyttäytyminen väheni hieman.

Ruotsissa toteutettiin hieman samankaltainen ohjelma, jossa pyrittiin vuorovaikutustaitojen opetuksella parantamaan 1.–9. luokkalaisten (n=430) henkistä hyvinvointia auttamalla heitä kehittämään itsehillintää, sosiaalista pätevyyttä, empatiaa, motivaatiota ja itsetuntemusta. Vuorovaikutustaitojen harjoittelulla oli suotuisia vaikutuksia henkiseen hyvinvointiin, kuten minäkuvaan, hyvinvointiin, aggressiivisuuden vähenemiseen, kiusaamiseen, huomiota hakevaan käytökseen ja alkoholin käyttöön. Tutkimuksessa ei havaittu vaikutusta sosiaalisiin taitoihin, eikä sisäisiin ongelmiin, kuten elämänhallintaan liittyviin kokemuksiin, minäpystyvyyteen tai toivottomuuden tunteeseen. Ohjelma toimi paremminkin murrosikään kuuluvan henkisen hyvinvoinnin huononemisen jarruna kuin hyvinvoinnin lisääjänä. (Kimber ym. 2008.) Molemmat ohjelmat (Holsen ym. 2008; Kimber ym. 2008) oli toteutettu luonnollisessa kouluympäristössä opettajien opettamana. Tutkijat arvioivat, että tämä oli syynä vaatimattomiin myönteisiin vaikutuksiin verrattuna Yhdysvalloissa raportoituihin tutkimuksiin, joissa intervention usein toteuttavat tutkijat.

Kaiken kaikkiaan tutkimustulokset osoittavat siihen suuntaan, että hyvin suunnitellut ja toteutetut koulupohjaiset ongelmien ennaltaehkäisyyn ja nuorten henkiseen kasvuun tähtäävät ohjelmat voivat saada aikaan monia myönteisiä sosiaalisia ja terveydellisiä sekä oppimiseen liittyviä tuloksia (Greenberg ym. 2003).

## 2.4 Vuorovaikutustaitotutkimus aikuisilla

Lasten ja nuorten vuorovaikutuskoulutusta on tutkittu laajasti, mutta aikuisiin kohdistuvaa tutkimusta on verrattain vähän. Tutkimusta on kuitenkin tehty eri ammattiryhmien parissa. Esimerkiksi hoitoalalla vuorovaikutustaitoja (kommunikaatiotaitoja), kuten kuuntelua, non-verbaalista viestintää sekä empatian osoittamisen taitoja, on tutkittu jonkin verran. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kommunikaatiotaitoja voidaan koulutuksen avulla oppia (Heaven, Clegg & Maguire 2006). Erityisesti käytännön harjoittelua sisältävät ohjelmat ovat osoittautuneet tehokkaiksi (Bylund, Brown, di Ciccone, Diamond, Eddington & Kissane 2009; Lane & Rollnick 2007). Kuitenkin ainakin hoitajien vuorovaikutustaidoissa on havaittu kehitettävää (Edwards, Peterson, & Davies 2006). Myös lääkäreiden käytännön vuorovaikutuksen potilaiden kanssa on havaittu usein olevan ristiriidassa vuorovaikutusteorian (esim. potilaskeskeinen lähestymistapa) kanssa (Peräkylä, Ruusuvuori & Vehviläinen 2005). Peräkylä ja Vehviläinen (2003) katsovat, että keskusteluanalyysin keinoin tätä ristiriitaa voitaisiin tuoda esille ja vuorovaikutusprosessia näkyväksi, mikä tarjoaisi mahdollisuuksia lähentää teoriaa ja käytäntöä toisiinsa.

Kuuntelun taitoja on opetettu myös psykologian opiskelijoille (Rautalinko, Lisper & Ekehammar 2007), rehtoreille (Smith & Montello 1992) ja vakuutusyhtiön työntekijöille (Rautalinko & Lisper 2004). Tutkimukset antoivat viitteitä siitä, että aktiivisen kuuntelun taitoa on mahdollista oppia lyhyehkönkin koulutusjakson aikana.

Minä- ja sinäviestintää on puolestaan tutkittu erityisesti vihan tunteiden ilmaisussa (Kubany, Bauer, Panglilinan, Muraoka & Enriquez 1995). Minäviestien periaatteena on, että omien tunteiden katsotaan johtuvan toisen käytöksestä eikä persoonasta (Gordon 1979). Tällaisen viestintäkäyttäytymisen oletetaan johtavan myönteisempiin tunnereaktioihin toisessa. Luotettavaa tutkimusta aiheesta on vähän, mutta tulokset tukevat oletusta (Bippus & Young 2005). Kubany kollegoineen (Kubany & Richard 1992; Kubany ym. 1995) tutki assertiivisen (minäviesti) ja aggressiivisen (sinäviesti) kommunikaation eroja suuttumuksen tunteen ilmaisussa läheisissä ihmissuhteissa aikuisväestöllä ja nuorilla Yhdysvalloissa ja yliopisto-opiskelijoilla Filippiineillä. Tuloksena oli, että aggressiiviset sinäviestit verrattuna assertiivisiin minäviesteihin sekä



vihan tunteen ilmaisut verrattuna huolestumisen tunteiden ilmaisiin arvioitiin vihamielisemmiksi, todennäköisemmiksi aiheuttamaan kielteisiä vastareaktioita ja vähemmän todennäköisiksi aiheuttamaan myötätuntoisia reaktioita. Lisäksi niiden katsottiin todennäköisemmin aiheuttavan kielteistä käytöstä kuin sovittelevaa käytöstä. Bippus ja Young (2005) kuitenkin katsovat, ettei tätä intuitiivisesti järkevää viestintäkäyttäytymistä ole empiirisesti riittävästi todistettu. He eivät havainneetkaan omassa tutkimuksessaan, että minäviestit olisivat sinäviestejä parempi tapa ilmaista myönteisiä tai kielteisiä tunteita.

Opettajankoulutuksessa ja opettajan vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa tilanne on hieman samankaltainen kuin terveydenhuoltoalalla. Vuorovaikutustaitojen tärkeydestä ollaan yhtä mieltä, ja niiden myönteisistä vaikutuksista on myös tutkimuksellista näyttöä. Kuitenkin taitojen opettamista opettajille ja niiden oppimiseen ja soveltamiseen liittyviä prosesseja on tutkittu melko vähän. Suomessa luokanopettajaksi opiskelevien vuorovaikutusoppimista ja -koulutusta ovat tutkineet mm. Rasku-Puttonen (1997) sekä Kostiainen ja Gerlander (2009). Rasku-Puttonen (1997) raportoi opintokokonaisuudesta, jossa käsiteltiin muun muassa opiskelijoiden itsetuntemusta, ryhmätyöskentelytaitoja, koulukiusaamista ja erilaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemista koulussa. Työtapoina kurssilla olivat luennot ja oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen sekä pienryhmätyöskentely ja toiminnalliset menetelmät kuten sosiadraama. Opiskelijat kokivat opintojakson pääsääntöisesti mielekkääksi sekä henkilökohtaisen kasvun (mm. itsetuntemus) että tulevan opettajan työn kannalta.

Kostiainen ja Gerlander (2009) puolestaan tutkivat miten luokanopettajaksi opiskelevat ymmärtävät vuorovaikutuksen osana oma asiantuntijuuttaan. Tutkimuksen taustalla olevan opintojakson yhtenä keskeisenä tavoitteena oli havainnollistaa asiantuntijuuden vuorovaikutteista yhdessä rakentamista. Osa opiskelijoista ymmärsi asiantuntijuuden hyvin yksilökeskeisesti, osa taas kurssin tavoitteiden mukaisesti yhteisen vuorovaikutuksen kautta rakentuvana. Osa opiskelijoista ei nähnyt kurssin tavoitteista huolimatta vuorovaikutusta lainkaan osana opettajan asiantuntijuutta. Tarkoituksena oli lisäksi tutkia opiskelijoiden käsityksiä oppimisprosessin luonteesta. Osa opiskelijoista näki oppimisen kertaluontoisena tapahtumana, osa taas vuorovaikutteisena prosessina, mikä olisi ollut opettajan työn kannalta hedelmällisempi näkökulma. Kokonaisuutena opiskelijoiden suhtautuminen kurssia kohtaan oli myönteistä ja vertaisryhmän

turvallisen ja hyvän ilmapiirin sekä keskustelevan työskentelytavan koettiin edistävän oppimista.

Kasvatusalan opiskelijoille suunnatulla aktiivisen kuuntelutaitojen koulutuksella on saatu myönteisiä tuloksia myös kansainvälisesti (McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves & Schreiner 2008). Kuuntelun taidon harjoittelun todettiin voivan tuoda havaittavia parannuksia kommunikaatiotaidoissa. Tämän lisäksi vuorovaikutustaitokurssin käytyään opiskelijat itse arvostivat aktiivisen kuuntelun taidon harjoittelua ja luottivat enemmän kykyihinsä työskennellä vanhempien kanssa sekä suosittelivat kurssia muillekin kasvatusalan opiskelijoille.

Myös suomalaiset liikunnanopettajaopiskelijat ovat pitäneet vuorovaikutuskoulutusta tärkeänä (Klemola 2003, 120). Lisäksi on havaittu, että taitojen opiskelu opetusharjoittelun aikana on auttanut liikunnanopettajaopiskelijoita tulemaan tietoisiksi erilaisista vuorovaikutustilanteista (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Sosioemotionaalisten taitojen käyttö on myös auttanut opettajaa kohtaamaan rakentavasti erilaisia vuorovaikutustilanteita (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005, 84).

Klemolan (2007) tutkimuksessa vuorovaikutuskoulutukseen osallistuminen haastoi liikunnanopiskelijoiden käsityksiä opettajuudesta. ”Vanhan” vuorovaikutustavan ja sekä vuorovaikutuskoulutuksen tarjoaman ”uuden” vuorovaikutustavan välinen taistelu näkyi opiskelijoiden dikotomisena puheena opiskelijoiden puhekäyttäytymiseen (komentaa - kuunnella), opettajaihanteisiin (esim. etäinen – läheinen), oppituntityöskentelyn painopisteeseen (liikkuminen - vuorovaikutus) ja vuorovaikutustaitojen käyttöön ja oppimiseen (esim. naisten juttuja – äijäily) liittyen.

Vuorovaikutustaitojen opetusta on tutkittu myös tunteiden näkökulmasta käsin. Klemola, Heikinaro-Johansson ja O’Sullivan (2010) tutkivat pystyvätkö liikunnanopettaja-opiskelijat soveltamaan koulutuksen aikana saamaansa osaamista tunneymmärryksestä opetusharjoittelussa. Tuloksien mukaan opettajaopiskelijat kykenivät havaitsemaan oppilaiden tunnetiloja ja nimeämään niitä. Tämä auttoi oppilaita siirtymään eteenpäin ongelmallisista tilanteista ja keskittymään työskentelyyn. Opiskelijat ilmaisivat myös omia tunteitaan, mikä puolestaan auttoi heitä hallitsemaan

tunnetilojansa ja keskittymään opetukseen. Tulokset antavat viitteitä siitä, että opiskelijat voivat kehittää tunneymmärrystään osana pedagogista sisältötietämystään.

Samankaltaisista myönteisistä seurauksista oppilaille on raportoinut myös Kuusela (2005, 65, 74) väitöstutkimuksessaan. Aktiivisen kuuntelun seurauksena oppilaiden liikkumismotivaatio ja autonomia lisääntyivät: he pystyivät itse ratkaisemaan ongelmatilanteita, ja opettajan rooli muuttui kontrolloijasta huolehtijaksi.

Opettajien käsityksiä vuorovaikutustaidoista (I) ei ole tutkittu juuri lainkaan. Ainoassa löytämässäni opettajien vuorovaikutuskäsityksiä käsitelleessä tutkimuksessa (Triliva & Poulou 2006) tarkasteltiin alakoulun opettajien ymmärrystä sosioemotionaalista oppimisesta. Opettajat olivat ymmärtäneet sosioemotionaalisen oppimisen monimutkaiseksi ja vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu erilaisista kyvyistä, taidoista ja hyveistä ja jossa kulttuurisilla tekijöillä on keskeinen rooli.

Opettajien käsityksillä ja ymmärryksellä opetettavasta sisällöstä on kuitenkin keskeinen merkitys opetuksen laadun kannalta. He ovat usein viime kädessä niitä henkilöitä koulussa, jotka käyttävät vuorovaikutustaitoja ja opettavat opetussisältöjä (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 12, 200–202). “Opettamisen lähtökohtana on väistämättä opettajan ymmärrys siitä, mitä tulisi oppia ja miten se tulisi opettaa” (Shulman 1987). Jos opettajien ymmärrys vuorovaikutustaidoista on kovin yksipuolinen, ei taidon sovelluksen tai opetuksenkaan voi odottaa olevan kovin korkeatasoista. Myös opettajan mallina toiminen on eräs keskeinen työtapo sosiaalisten taitojen harjoittelussa (ks. Doveston 2007; Kimber ym. 2008) ja silloin heidän toiminnallaan ja taidoillaan on suuri merkitys. Etenkin kun tulokset joistakin sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen suunnatuista ohjelmista näyttävät viittaavan siihen suuntaan, että kun intervention toteuttajina ovat opettajat, eivätkä alan tutkijat, myönteiset vaikutukset ovat vähäisempiä (Holsen ym. 2008; Kimber ym. 2008).

## 2.5 Opettaja-oppilassuhde

Toimivat ja mielekkäät opettaja-oppilassuhteet ovat myös keskeinen tekijä onnistuneessa opetuksessa ja oppimisessa sekä nuoren kehityksen kannalta. Opettaja-oppilassuhdetta on määritelty hyvin erilaisista näkökulmista, kuten opetuksen ja

oppimisen (Kansanen & Meri 1999, 112, 114) sekä ammatillisuuden ja henkilökohtaisuuden ristiriidasta (Carr 2005) käsin. Opettaja-oppilassuhde voidaan nähdä myös valtasuhteena (Noblit 1993), pedagogisena ystävyyssuhteena (Rawlins 2000) tai vuorovaikutussuhteena (Baxter 2004). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaitokurssin sisältöinä olleiden vuorovaikutustaitojen kautta näkemys opettaja-oppilassuhteesta perustuu Carl Rogersin (1969) ajatuksiin terapeutti-asiakas -suhteen luonteesta, joita Thomas Gordon (1974) sovelsi pedagogiseen ympäristöön ja opettaja-oppilassuhteeseen. Hyvää opettaja-oppilassuhdetta, taikka hyvän ohjaajan asenteita kuvaavat muun muassa aitous, avoimuus, välittäminen, luottamus, hyväksyntä, erillisyyks, ymmärtäminen ja usko oppilaan kykyihin. Suhteen taustalla olevia periaatteita ovat tasa-arvo ja demokraattinen suhtautuminen vallankäyttöön. (Gordon 2003, 23, 35, 218–250; Rogers 1969, 102–127, 221–238.) Edellisistä näkökulmista tämän työn lähtökohtia muistuttavat Rawlinsin (2000) pedagogisen ystävyyden käsite sekä Baxterin (2004) dialogisuus -näkökulma.

Opettaja-oppilassuhteen merkitystä oppilaalle on tutkittu laajasti. Tutkimuksissa on havaittu korrelatiivisia yhteyksiä opettaja-oppilassuhteen laadun (mm. ohjaus, emotionaalinen tuki, lämpimyys, luottamus, ongelmattomuus) ja kouluun sopeutumisen (Baker ym. 2008; Hughes, Cavell & Willson 2001; Murray & Greenberg 2001; Pianta & Stuhlman 2004), opintomenestyksen (Hamre & Pianta 2001, 2005; Hughes ym. 2008), myöhempien opettaja-oppilassuhteiden laadun (Hughes ym. 2008) ja oppilaiden aggressiivisuuden vähentymisen (Hughes, Cavell & Jackson 1999) välillä. Suurin osa tutkimuksesta on tehty esikoulu- ja alaluokkien oppilaille. Opettaja-oppilassuhde on edelleen tärkeä myös yläkouluikäisille oppilaille, vaikka sen merkitys muuttuikin oppilaan kasvun myötä. Opettaja-oppilassuhteen laadun on myös havaittu heikkenevän alakoulusta yläkouluun siirtymisen myötä. (Ang, Chong, Huan, Quek & Yeo 2008.) Hyvät opettaja-oppilassuhteet säilyvät kuitenkin tärkeänä osana opetusta aina aikuisikään asti (Terry 2006).

Opettaja-oppilassuhde on keskeinen opettajuuden osatekijä ja hyvinkin pohdittu asia sekä teoreettisesti että empiirisesti. Myös vuorovaikutustaitojen opettamista, oppimista ja soveltamista on tutkittu jonkin verran. Vuorovaikutustaitojen opiskelun ja opettaja-oppilassuhdekysymykset (II) yhdistäviin tutkimuksiin en tietokantahauissa (ERIC,

MEDLINE, Philosopher's Index, Physical Education Index, PsycArticles, PsychINFO, Social Services Abstracts, Sociological Abstracts) törmännyt.

## 2 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tässä lisensiaatintyössä tarkastelen vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja soveltamiseen liittyviä kysymyksiä. Erityisesti kiinnostuksen kohteena ovat liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista sekä heidän kokemuksensa taitojen soveltamisesta koulussa opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta katsottuna.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Millaisia käsityksiä liikunnanopettajilla on täydennyskoulutuksessa harjoitelluista ja sen jälkeen koulussa sovelletuista vuorovaikutustaidoista, erityisesti aktiivisesta kuuntelusta ja minäviesteistä? (I)
2. Minkälaisia kokemuksia ja ajatuksia liikunnanopettajilla on täydennyskoulutuksessa harjoiteltujen aktiivisen kuuntelun, minäviestin ja kaikki voittavat –menetelmän soveltamisesta koulutyössä erityisesti opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta tarkasteltuna? (II)

### 3 TUTKIMUSMENETELMÄT

#### 3.1 Tutkimuksen luonne

Tätä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tapaustutkimuksen tausta on antropologiassa ja sosiologiassa (ks. Laine, Bamberg & Jokinen 2007), mutta se ei rajoitu mihinkään tiettyyn tieteenalaan. Tapaustutkimuksen luonnehdinnat osaltaan soveltuvat myös tämän tutkimuksen asetelmaan.

Tapaustutkimus on empiiristä tutkimusta, joka selvittää tiettyä ilmiötä todellisen elämän kontekstissa (Yin 2003, 13). Tässä työssä olen yksittäisten tapausten (vuorovaikutuskurssille osallistuneet opettajat) tutkimisen kautta pyrkinyt ymmärtämään ja kuvaamaan laajempaa ilmiötä eli vuorovaikutustaitoja ja niiden soveltamista koulussa (vrt. Laine ym. 2007).

Tapaustutkimuksella ei niinkään tarkoiteta tiettyä tutkimusmetodia tai tutkimussuuntaa tai -perinnettä, joka suoraan edellyttäisi tiettyjä analyysi- tai aineistonhankintatapoja tai tieteenfilosofisia taustaoletuksia, vaan tutkimustapaa, joka pitää sisällään erilaisia aineistoja ja menetelmiä (Laine ym. 2007). Tämän tutkimuksen aineisto on laadullista ja lähestymistapa aineistolähtöinen. Näin usein on tapaustutkimuksessa, koska tutkija ei etukäteen tiedä ”mistä tapaus on tapaus”. Tämän takia myös teoreettisen näkökulman valinta jää usein tutkimuksen loppuvaiheeseen. (ks. Laine ym. 2007.)

Se mikä on tutkimuksen kohteena määrittää myös tutkimuksen luonnetta. Tässä työssä tutkitaan opettajien merkityksenantoja vuorovaikutustaidoille ja niiden soveltamiselle, opettajien käsitysten ja kokemusten kautta. Kielitoimiston sanakirja (MOT Kielitoimiston sanakirja 2.0) määrittelee käsityksen seuraavasti: ”Havaintoon, kokemukseen tai ajatteluun perustuva mielikuva tai tieto. Ajatus, ajattelutapa, näkemys, mielipide, asenne, vakaumus, luulo, arvelu, vaikutelma.” Katson, että *käsitys* käsitteenä tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, millä tavalla opettajat ovat ymmärtäneet (vrt. *understanding* Triliva & Poulou 2006; *comprehension* Shulman 1987) vuorovaikutustaidot eli mikä on heidän käsityksensä vuorovaikutustaidoista

täydennyskoulutuskurssilla harjoittelun, koulussa soveltamisen ja koko henkilökohtaisen ”esiymmärryksensä” pohjalta.

Kokemuksella puolestaan tarkoitetaan tässä työssä ihmisen henkilökohtaista suhdetta ympäröivään maailmaan. Kokeminen on sekä ruumiillista toimintaa että sen älyllistä jäsentämistä ja se syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tämä suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki saa ihmisen mielessä jonkin merkityksen. Kokemus muodostuu näistä erilaisista merkityksenannoista. (Laine 2001.)

Merkityksen käsitteen määrittelyssä tukeudun Siljanderiin ja Karjalaiseen (1991). He esittävät hermeneuttiseen traditioon (Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger) perustuen kasvatustieteellisen tutkimuksen merkitysrakenteen ontologiaa kuvaavan kaavion. Kaaviossa merkityksellä on kaksi ulottuvuutta, tiedostettu ja tiedostamaton, jotka toteutuvat yksilöllisissä eli subjektiivisissa, sosiaalisissa ja universaaleissa merkityksenannoissa. Siljanderin ja Karjalaisen mukaan tutkimuksen pyrkimyksenä on tavoittaa ylempiä merkityksenantotasoja, aina tiedostamattomaan universaaliin saakka. Ymmärrän ajatuksen käytännön sovelluksen tässä tutkimuksessa tarkoittavan pyrkimystä tavoittaa haastateltavien subjektiivisista merkityksenannoista jotakin yleisempää, joka koskettaisi tutkimuksen ulkopuolisiakin henkilöitä, esimerkiksi muita vuorovaikutustaitojen parissa työskenteleviä ihmisiä.

Analyysiprosesseja ja koko tutkimusta voikin tässä mielessä kuvata hermeneuttiseen traditioon kuuluvaksi, jossa ymmärrys tutkittavasta kohteesta ja itsestä syvenee kehämäisesti teorian, aineiston sekä kriittisen itsereflektion ja ajattelun vuoropuhelussa (ks. Laine 2001; Niskanen 2005; Siljander & Karjalainen 1991; Varto 1992, 58–69).

### 3.2 Vuorovaikutustaitokurssin kuvaus

Tutkimuksen taustalla oleva vuorovaikutustaitokurssi ”Kohtaamisia koulutyössä” järjestettiin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitoksella täydennyskoulutuksena jo työssä oleville liikuntaa opettaville opettajille. Kurssilla oli 16 osallistujaa, 15 naista ja yksi mies. Koulutuksen tavoitteena oli antaa lisää valmiuksia koulun vuorovaikutustilanteisiin vuorovaikutustaitojen opetuksen kautta. Koulutus kesti



vuoden (2005), jonka aikana oli neljä kahden päivän lähiopetusjaksoa, yhteensä 30 tuntia.

Kurssin pääsisältöinä olivat Gordonin (2006) vuorovaikutusmallin keskeiset osat: aktiivinen kuuntelu, itseilmaisu minäviestein ja molemmat voittavat -menetelmä. Lisäksi käsiteltiin ryhmätaitoja ja systeemistä lähestymistapaa (ks. Molnar & Lindquist 1994) vuorovaikutuksen ongelmiin. Kurssin aikana opettajat harjoittelivat vuorovaikutustaitoja sekä liikuntatunneilla että muussa elämässä. Tämän lisäksi he tekivät lähijaksojen väleillä etätehtäviä. Kurssin ohjaajina olivat professori Taru Lintunen sekä LitT Marjo Kuusela Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnan liikuntatieteiden laitokselta.

#### 4.3 Tutkimuksen aineistot

Tutkittavan oikeus yksityisyyteen itsemääräämisoikeutena tarkoittaa tutkimuksessa käytännössä kahta seikkaa: ihmisiä ei saa tutkia salaa ja heiltä tulee saada vapaaehtoinen suostumus tutkimukseen osallistumisesta (Kuula 2006, 87).

Tutkimukseni taustalla olevalle kurssille osallistuneet opettajat tiesivät olevansa tutkimuksen kohteena, ja yksi heistä kieltäytyikin osallistumasta tutkimukseen, mutta halusi kuitenkin osallistua koulutukseen. Muut antoivat kirjallisen suostumuksensa tutkimukseen osallistumisesta (ks. Liite 2).

Myös tutkittavien informointi tulevasta tutkimuksesta on tärkeää. Sen perusteella tutkittavat päättävät tutkimukseen osallistumisesta ja samalla se muodostaa käytännössä tutkimukseen suostumuksen sisällön. (Kuula 2006, 99–101.) Tämän lisensiaatintyön tutkittaville lähetettiin kirjallinen tutkimuslupa, jonka he täyttivät, ja jossa heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja aineistonhankinnasta. Heitä myös informoitiin mahdollisuudesta vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa.

Osallistuin itse tutkimuksen kohteena olevalle kurssille sekä opiskelijan että tutkijan roolissa. Muut kurssille osallistuneet opettajat olivat tästä tietoisia. Halusin välttää sitä, että roolin muutos kurssin jälkeen olisi tullut yllätyksenä vertaisina minuun suhtautuneille opettajille. Avoimuus ja rehellisyys on tärkeää tutkijan suhteessa tutkittaviin (Kuula 2006, 165).

Tutkimuksen aineisto koostuu neljän liikunnanopettajan teemahaastatteluista ja oppimispäiväkirjoista. Ensimmäiseen artikkeliin aineistosta käytettiin sekä haastatteluja että yhtä oppimispäiväkirjaa, joka oli tutkimustehtävän kannalta kiinnostava (yhteensä 140 liuskaa, riviväli 1,5, fonttikoko 12, Times new roman). Toisen artikkelin aineistona olivat pelkästään teemahaastattelut, joita oli 118 liuskaa (riviväli 1,5, fonttikoko 12, Times new roman).

Tein teemahaastattelut (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48) kesän ja syksyn 2006 aikana, kun täydennyskoulutuksesta oli kulunut noin vuosi. Teemahaastattelussa käydään läpi tietyt aihepiirit eli teemat, mutta kysymysten muotoilu tai järjestys voi vaihdella.

Tarkoituksena on antaa haastateltavalle tilaa puhua ja korostaa hänen kokemusmaailmaansa ja sille antamia merkityksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Tiittula & Ruusuvuori 2005). Tätä haastattelumuotoa voi kutsua myös kerronnalliseksi haastatteluksi, jossa haastateltavat kertovat kokemuksistaan (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005).

Haastateltaviksi valittiin tutkimustehtävän kannalta mahdollisimman informatiivisia tapauksia (ks. Patton 2002, 242) eli opettajia, jotka olivat osallistuneet aktiivisesti koulutukseen, toimineet koulussa opettajina kurssin jälkeen ja pohtineet sisältöjä monipuolisesti päiväkirjoissaan. Tavoitteena oli saada mahdollisimman erilaisia tutkittavia, jotta ilmiön eri puolet tulisivat näkyviin (ks. heterogeeninen aineisto, Patton 2002, 234–235). Tällöin pienestäkin määrästä erilaisten tutkittavien vastauksia löytyvät yhtäläisyydet ovat erityisen arvokkaita pyrittäessä tavoittamaan ilmiöön liittyviä keskeisiä jaettuja kokemuksia ja käsityksiä. Erilaisuus ilmeni siitä, että opettajat olivat eri ikäisiä (27–40 vuotta) ja uransa eri vaiheissa (työkokemusta 2–14 vuotta), opettivat eri luokkatasoilla (ala- ja yläkoulu, lukio) ja pohtivat toisiinsa nähden erilaisia asioita oppimispäiväkirjoissaan. He myös poikkesivat asennoitumisessaan vuorovaikutustaitoja kohtaan. Haastattelu on myös aina vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijä ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Mietin haastateltavien valintaa myös sen pohjalta millaisen ”suhteen” olin saanut luotua kehenkin kurssin aikana, kuka mahdollisesti kertoisi minulle avoimesti ajatuksistaan.

Haastatteluteemojen ja kysymysten rakentamiseen sovelsin Eskolan ja Vastamäen (2001) ajatuksia. He erottelevat teemojen rakentamisessa kolme eri lähtökohtaa, intuition, kirjallisuuden ja teorian. Oma teemojen valintani oli yhdistelmä intuitiota ja kirjallisuuden vaikutusta. Käytännössä tämä tapahtui niin, että kirjoitin aluksi noin 70 yksityiskohtaista kysymystä tutkimustehtävän pohjalta. Tämän jälkeen muokkasin kysymyksiä, yhdistelin, erottelin ja jaottelin ne lopulta kolmeen eri tasoon: laajempiin teemoihin, näihin liittyviin laajempiin kysymyksiin ja yksityiskohtaisiin pikkukysymyksiin (vrt. Eskola & Vastamäki 2001). Yksityiskohtaiset kysymykset pidin mukana siltä varalta, jos haastateltava ei oma-aloitteisesti olisi kovin puhelias.

Haastattelukysymykset (Liite 1) koskivat opettajuutta, opettaja-oppilassuhteen luonnetta sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen soveltamista opettaja-oppilassuhteessa.

Kysymyksissä pyrittiin ohjaamaan haastateltava tietylle alueelle, josta hän sitten voisi vapaasti kertoa. Esimerkiksi: ”Miten kuvailisit opettaja-oppilassuhdetta?”, ”Oletko käyttänyt kurssilla käsiteltyjä taitoja koulussa? Kuvaile jotakin tilannetta, sekä sitä, mitä ajattelit ja tunsit.”

Sovin haastatteluista puhelimitse opettajien kanssa. Kerroin, ettei haastatteluihin tarvitse valmistautua etukäteen. En myöskään toimittanut haastateltaville kysymyksiä etukäteen. Halusin, että opettajat vastaisivat sen perusteella, minkä verran vuorovaikutustaitoja koskevat asiat olivat jääneet elämään heidän opetukseensa. En halunnut valmiiksi mietittyjä vuorosanoja. Joiltakin haastateltavilta olisin saattanut saada hieman pidempiä vastauksia, jos he olisivat kysymysten perusteella ehtineet etukäteen selkeyttämään ajatuksiaan. Kerroin myös tutkimuksen toteuttamiseen liittyvistä seikoista. Ennen varsinaisia haastatteluja tein myös kolme harjoitushaastattelua eri aineiden opettajille, joista kahdelle haastattelun sisällöt olivat tuttuja, yhdelle eivät. Tulososan aineistolainauksissa esiintyneitä murre sanoja muutettiin tunnistettavuuden estämiseksi.

Haastatteluja tehdessäni pohdin joskus oman toimintani eettisyyttä suhteessa haastateltaviin. Jäin miettimään, paljastivatko opettajat haastatteluissa jotain, jota ehkä jälkeenpäin katuisivat. Pyrin kuuntelemaan haastateltavia intensiivisesti ja kannustin heitä eteenpäin kertomisessa. Koin, että joissakin tilanteissa oma toimintani kuuntelijana sai heitä avautumaan ja kertomaan hieman negatiivisiakin tai ristiriitaisia asioita itsestään ja työstään. Tämähän oli tietysti juuri sitä mitä tutkijana halusinkin eli

toisaalta voisi katsoa minun olleen hyvä haastattelija, joka sai luotua luottamuksellisen suhteen haastateltaviin. Toisaalta jäin välillä miettimään, että houkuttelinko kuuntelemalla heitä puhumaan tai paljastamaan jotain, jota he ehkä jälkeenpäin harmittelisivat. Toki heillä olisi ollut mahdollisuus jälkeenpäin palata asiaan ja muuttaa tai täydentää sanomisiaan, tai kieltää joidenkin osioiden käyttö kokonaan. En usko, että haastattelun aikana näin tapahtui, tulinpahan vain tietoisesti omasta vaikutuksestani ja vastuustani haastattelijana. Kuitenkin tutkija tai opettaja on myös institutionaalisessa roolissa, jolloin opiskelija tai tutkittava voi kokea velvollisuutta osallistua ja vaikeutta kieltäytyä (vrt. Kuula 2006, 139).

Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan on myös merkityksellistä, kenellä katsotaan olevan tietoa vuorovaikutustilanteessa. Tutkimushaastatteluissa tiedon nähdään yleensä olevan haastateltavalla. Välillä tuntui kuitenkin siltä, että opettajat kohtelivat minua niin kuin olisin tullut tarkistamaan ovatko he omaksuneet ja ymmärtäneet kurssilla käsitellyt asiat oikein ja soveltavatko he niitä oikealla tavalla. Tästä asetelmasta oli hetkittäin vaikea irtautua, vaikka painotinkin, että minua kiinnostavat heidän omat kokemuksensa, joissa he luonnollisesti ovat asiantuntijoita (vrt. Ruusuvuori & Tiittula 2005). Toisaalta haastattelun aiheena olivat juuri vuorovaikutustaidot, joissa itse koin olevani asiantuntija, ja joissa he kokivat lievää epävarmuutta.

#### 4.4 Aineiston analyysit

Tein tämän liseniaatintyön pohjana olevia kahta artikkelia varten samasta aineistosta kaksi erillistä analyysiä. Ensimmäisen artikkelin aineiston analyysi perustui Laineen (2001) esittämään malliin kvalitatiivisesta analyysistä. Tarkastelin artikkelissa opettajien ymmärrystä ja käsityksiä, jotka katsoin käsitteinä päällekkäisiksi (vrt. Triliva & Poulou 2006). Analyysimetodin valitsin sen hermeneuttisen, ymmärtämään pyrkivän lähestymistavan vuoksi: ilmiö pyritään hahmottamaan merkityksien kokonaisuutena, joka tässä tapauksessa koostui siitä, millaisia olivat opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista.

Analyysin alussa tutustuin aineistoon avoimesti pyrkimyksenäni ymmärtää sen sisältämiä merkityksiä. Tämän jälkeen siirryin tarkastelemaan aineistoa yhden haastatteluteeman pohjalta: ”Miten opettajat ovat ymmärtäneet vuorovaikutustaidot?”.

Seuraavaksi erotin aineistosta kaikki opettajien vuorovaikutusymmärrykseen liittyvät ilmaisut ja kuvasin ne ”tutkijan omalla kielellä”. Epäselvien tai tulkintaa vaativien tekstikatkelmien merkitysisältöjä selkeytin käsitekarttojen avulla. Teemoittelun lopullinen muoto vahvistui, kun kahdesta haastattelusta löytyi alustava teemoittelurunko tai johtoajatus, joita hyödyntäen täydensin olemassa olevia teemoja ja lisäsin kokonaisuuteen alateemoja koko aineistosta.

Toinen artikkeli käsitteli opettajien kokemuksia vuorovaikutustaitojen sovelluksesta koulussa opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Analyysin tavoitteena oli kuvata ja ymmärtää merkityksiä, joita opettajat antoivat kokemuksilleen ja ajatuksilleen vuorovaikutustaitojen soveltamisesta, ja rakentaa näistä merkityskokonaisuuksia. Analyysissä sovellettiin Moilasan ja Rähän (2001) merkitysrakenteiden tulkinta -mallia ja se eteni seuraavasti:

1. Aineiston lukeminen tutkimustehtävän näkökulmasta käsin
2. Merkintöjen tekeminen aineistoliuskojen reunuksiin, tiivistyksiä tekstin sisällöstä
3. Aiheeseen liittyvien aineistokatkelmien erottaminen kokonaisuudesta
4. Katkelmien sisällön tiivistäminen lyhyesti
5. Eri näkökulmien erottaminen aineistokatkelmiin perustuvalla käsitekartalla
6. Teemojen ja alateemojen merkitysisältöjen laajempi avaaminen omasanaisesti, teemojen sisältöjen ja otsikoiden muokkaaminen
7. Pääteemojen muodostaminen valta- ja opettaja-oppilassuhteisiin liittyvien sisältöjen ympärille sekä eri näkökulmien erottelu alateemoihin
8. Tulosten liittäminen teoriaan ja muihin tutkimuksiin

Molempia analyysitapoja yhdistää hermeneuttinen pyrkimys ymmärtää haastateltavien vuorovaikutustaidoille ja niiden soveltamiselle antamia merkityksiä ja muodostaa niistä kokonaisuuksia. Tavoitteena on myös löytää niistä jotain yleisempää, kulttuurista merkitystä ja antaa niistä uskottava tulkinta sekä liittää niitä aiempaan tutkimukseen ja teoriaan. Analyysiprosesseissa toteutui hermeneuttisen kehän idea aineiston, kirjallisuuden ja oman ajattelun vuoropuhelusta sekä oman esiymmärryksen vaikutuksesta analyysiin ja siitä pois pyrkimisestä itsereflektion avulla (Laine 2001; Niskanen 2005).

## 5 LIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSET VUOROVAIKUTUSTAITOISTA (I)

Olen tiivistänyt lukuihin 4 ja 5 kahden artikkelin ( I & II) päätulokset.

Yksityiskohtaisempaa tietoa esitän alkuperäisjulkaisuissa. Opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista muodostivat merkityskokonaisuuden, jonka sisältöjä jaottelin viiteen eri teemaan.

### 5.1 Tekniikka

Ensimmäisenä teemana oli ”Tekniikka”, jossa vuorovaikutustaidot nähtiin harjoiteltavissa olevina taitoina, joita voi pyrkiä soveltamaan erilaisissa yhteyksissä, mm. ongelmanratkaisutilanteissa. *Ne on vähän uusia ne taidot, nii eihän sitä välttämättä osaa käyttää – –. Pitäis tavallaan harjotella pitkään ja eri yhteyksissä – –* (Opettaja 2).

Taidot nähtiin myös keinona vaikuttaa oppilaisiin ja saada opettajan omaa tahtoa toteutettua. *Minäviesteillä lapsille yrittäny, et äitiä harmittaa kovasti se ku ei aamulla syödä reippaasti, että jännittää äitiäki se kouluun lähtö – –. Mut ei se oo millään lailla parantanu tilannetta, et saa harmittaa ihan rauhassa* (Opettaja 4). Opettajat olivat ymmärtäneet vuorovaikutustaidot myös tietynlaisena tapana puhua, ikään kuin laajempina vuorovaikutuskulttuurina. *Huomasin että on vähän oma tyylikin – –* (Opettaja 4).

### 5.2 Hyvä tapa

Toinen teema, ”Hyvä tapa”, sisälsi opettajien myönteisesti latautuneita näkemyksiä taidoista. Vuorovaikutustaidot nähtiin toisaalta välineinä erilaisten myönteisten päämäärien saavuttamiseen ja toisaalta itseisarvoisesti hyvinä vuorovaikutustapoina. Myönteisiä päämääriä olivat mm. omien hyvien arvojen välittäminen oppilaille, oman välittämisen osoittaminen oppilaalle ja hyvän ilmapiirin saaminen luokkaan. *Välittää sitä tasa-arvosuutta – –. Ja jos sille [oppilaalle] antaa tilaa, niin tavallaan sä voit välittää sitä omaa välittämistäs ehkä paremmin, näitten taitojen myötä* (Opettaja 2).

Taitojen katsottiin myös olevan oppilasta kunnioittava lähestymistapa ongelmatilanteissa sekä väline vastavuoroisuuteen ja oppilaan huomioimiseen sekä henkilökohtaisella tasolla että luokan toiminnassa (esim. oppitunnin sisällöt). Toisaalta taidot nähtiin itseisarvoisesti hyvinä vuorovaikutuksen periaatteina riippumatta niiden soveltamisen tuloksista. Eräs opettaja kuvaakin taitojen käyttötilannetta, jossa näkyviä seurauksia ei ollut, mutta *se [seuraus] voi kuitenkin siellä henkisesti puolella olla isoki. Että enhän mä voi sitte tietää että, loppujen lopuksi vaikuttiko se – – ainaki mä toivon* (Opettaja 2).

### 5.3 Periaate

Kolmannessa teemassa opettajat kuvasivat vuorovaikutustaitoja laajempänä kokonaisuutena kuin pelkät tekniikat, ikään kuin elämänkatsomuksena. He puhuivat eetoksesta ja vertasivat vuorovaikutustaitoja jopa uskontoon. Yhden opettajan sanoin: *Olen löytänyt minäviestin. – – tää anto mulle niinkö semmosta suuntaa ja osviittaa et näinhän pitää toimia ja muutenki elämässä ja missä tahansa – – et jes mä oon ihan oikeella tiellä* (Opettaja 3).

Opettajat myös liittivät vuorovaikutustaitoihin joukon myönteisiä arvoja tai asenteita (esim. *luonnollisuus, avoimuus, hyväksyntä, kärsivällisyys*). Katson näiden kuvaavan yksilön tai vuorovaikutuksen toivottua luonnetta.

### 5.4 Persoona

Neljännessä teemassa vuorovaikutustaitojen ja niiden arvostuksen katsottiin olevan kiinteästi yhteydessä niitä käyttävän ihmisen ominaisuuksiin: luonteeseen, sukupuoleen, yleisiin arvostuksiin ja käsityksiin opettaja-oppilassuhteesta. Myös ihmisenä kasvamisen katsottiin olevan liittyvän vuorovaikutustaitoihin. Aina ei tule toimittua niin kuin itse toivoisi: *Viikonloppuna huomasin [itsen] ihmisen pienuuden. Olin ajatellut, että näinhän tässä minäviestit kulkee, niin täydellinen taantuma iski sunnuntaina. Kun väsyä ja yrittää laskea kymmeneen tarpeeksi monta kertaa, sitä vaan sitten jossain vaiheessa huomaa, että toimii ihan päin seiniä. Kai se on hyväksyttävä, että muutoksia ei tapahdu hetkessä, ei ole kasvua ilman kipua* (Opettaja 4).

## 5.5 Ihanteet

Ensimmäisissä teemoissa (hyvän väline, periaate, persoona) opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista olivat melko myönteissävyisiä ja ristiriidattomia. Viides teema sisälsi kuitenkin ristiriitaisia ja negatiivisiakin käsityksiä erityisesti kuuntelun taitoon liittyen.

Ensimmäinen ristiriitaisuus syntyy siitä, kun eräs opettaja pohtii, miksi kuuntelun taidot sopivat hänen mielestään paremmin kouluun kuin parisuhteeseen. Hän katsoo parisuhteen olevan luonteeltaan hyvin erilainen kuin opettajan ja oppilaan välinen suhde tai vanhempi-lapsi -suhde. Parisuhde on lähin ihmissuhde, jossa opettaja toivoo puolisoiden näkevän toistensa hyvät ja huonot puolet sekä myös hyväksyvän ne. Tämän takia hän katsoo, ettei voi soveltaa kuuntelun taitoja parisuhteessa. *Emmä nyt sano ettei se [kuuntelun käyttö] esimerkiksi olis hyvä omien lasten kans, et siinä se on vähän eri asia, mutta mulle se parisuhde on semmonen, että se on molempienki semmonen henkireikä – –. Kuitenki se on se lähin ihminen, niin kyllähän se näkee sut kaikista paljaampana tavallaan hyvässä ja huonossa. Ja sitte toisaalta, no ehkä se on vähä julmaaki sitä lähintä ihmistä kohtaan, mutta mä ajattelen, että siinä kuuluukin olla ehkä joskus epäkohtelias ja siis että ne kuuluu siihen suhteeseen. – –. Että on oikeuski olla tavallaan heikko, tai että aina se kommunikaatio ei pelaa. Et se on ihan ok.*

*Haastattelija: Epätäydellisyyden hyväksyminen. Opettaja: [nauraa] joo, joo, kyllä. Puolin toisin (Opettaja 2).* Opettajan käsitys kuuntelusta näyttäisi vihjaavan, että kuuntelun käyttö parisuhteessa estää oman vajavaisuuden esilletulon. Miksi opettaja oli ymmärtänyt kuuntelun näin vastakkaisena omalle vajavaisuudelle, negatiivisuuden tai vihan ilmaisulle?

Toinen kriittissävytteinen sisältö liittyy taitojen realistisuuteen ja idealistisuuteen. Eräs opettaja miettii taitojen luonnetta: millaista olisi, jos kaikki sitoutuisivat taitojen soveltamiseen ja niiden taustaperiaatteisiin? Olisiko se hyvä vai huono asia, ideaalia vai teennäistä? *Mut mä mietin joskus sitä että jos kaikki esimerkiksi sitoutuis jossaki käyttään näitä taitoja, niin, miten ideaalia se oiskaan, vai oisko se sitten liian, mä en tiä että mitä sitten tapahtus. Että meniskö se sitten, oisko se vähän, semmosta*



*teennäistä, en tiiä. Haastattelija: Jeesustelua [haastateltavan sana aikaisemmin]*  
 (Opettaja 3). Vai menisiköhän oleminen aivan nynnyilyksi, jossa toiminta unohtuu ja vain ymmärretään toisia ja yritetään luoda kaikille hyvää oloa? *Semmosta että ”ai ku mä ymmärrän sua ja ai ku totta kai ja musta tuntuu ja voi vitsit susta tuntuu” ja näin. Nii et meneeks se liian semmoseksi tavallaan nynnyilyks, tai että sit se homma ei hoidu tai se on seisahtunu se tilanne, että sitä vaan vellotaan ja yritetään siinä olla ja kaikilla* – – (Opettaja 3). Vai olisiko vaarana, että ihmisiä ei hyväksyttäisikään vaan pyrittäisiin muuttamaan tietynlaisiksi? *Et semmoseen täydellisyyteen pyrkimystä, tai ihmisten muuttamista ku niillä on erilaiset taustat ja kotikasvatus on erilaista* – – (Opettaja 3).

Katson, että molempien opettajien käsityksissä on kysymys samasta ilmiöstä: vuorovaikutustaidoissa on opettajien ymmärryksen mukaan jotain epärealistista, ideaalia.

## 5.6 Liian hyvää ollakseen totta?

Kokonaisuutena opettajien käsitykset taidoista olivat hyvin myönteisiä. Viides teema kuitenkin koostui kielteisistä ja ristiriitaisista näkemyksistä, joita opettajien oli vaikea sovittaa myönteiseen kokonaisymmärrykseen. Miten nämä negatiiviset tai myönteisen kokonaisuuden kanssa ristiriitaiset kommentit tulisi ymmärtää? Mitä varten edellisen teeman ensimmäinen opettaja oli ymmärtänyt asian tällä tavalla? Estääkö esimerkiksi kuuntelun taito oman kiukun, pahuuden tai vajavaisuuden esilletulon? Eihän toisen kuuntelu riidan keskellä estä oman negatiivisuuden esilletuloa esimerkiksi loukkaavina sanoina tai vääristyneinä näkemyksinä. Hänhän esittää, että epätäydellisyys ei tule näkyväksi käytettäessä kuuntelun taitoa. Entä mistä kertovat toisen opettajan pohdinnat vuorovaikutustaitojen realistisuuteen ja ideaalisuuteen liittyen? Tulkitsen, että molempien opettajien pohdinnoissa on kyse samasta ristiriitaisuudesta, jota voidaan pyrkiä ymmärtämään suhteessa tulosten kokonaisuuteen ja vuorovaikutustaitojen taustaan.

Toisen opettajan kommentteihin ideaalista, nynnyilystä ja täydellisyysspyrkimyksistä tiivistyy hyvin suuri osa siitä, miten edellä olevissa teemoissa on opettajien esitetty ymmärtävän vuorovaikutustaidot: niissä on jotain niin hyvää, että se kääntyy jo ihanteen

puolelle. Tästä kertovat myös aikaisemmin esitellyt viittaukset uskontoon, eetokseen ja ”oikeaan tiehen”, johonkin laajempaan hyvään kokonaisuuteen kuin vain puhtaat tekniikat. Taidoitan nähtiin hyvänä tapana, hyvän välineenä ja omien myönteisten arvostusten välittämistapana ja niihin liitettiin suuri määrä myönteisiä arvoja ja hyveitä.

Opettajien kommentteja voidaan tarkastella myös opetettujen vuorovaikutustaitojen taustoja vasten. Vuorovaikutustaitojen (kuuntelun ja minäviestien) taustat ovat humanistisessa psykologiassa ja humanistisessa ihmiskäsityksessä (Gordon & Burch 1974; Rogers 1961). Humanistisen ihmiskuvan mukaisesti ihminen on pohjimmiltaan hyvä, pyrkii oma-aloitteisesti hyvään ja tekee rakentavia ratkaisuja, kun hänelle siihen tarjotaan tilaisuus ja vastuu (Kuchinke 1999; Pearson & Podeschi 1999). Minäviestiin ja aktiiviseen kuunteluun sisältyy voimakkaasti ajatus vallankäytöstä pidättäytymisestä ja luottamuksesta toisen hyvään tahtoon. Ongelmatilanteita ei kuitenkaan ratkaista minäviestien avulla, jos vastapuolella on oppilas tai ihminen, joka vähät välittää lähettäjän tarpeista. Aktiivisessa kuuntelussa taas kuuntelija pidättäytyy ottamasta kantaa puhujan esittämiin ajatuksiin, vaan hyväksyy ne eikä kāske tai määrää toista (Gordon & Burch 1974, 43–89, 125–155, 191–201). Kuuntelun taustalla tulee olla aito, ehdoton hyväksyntä ja empaattinen ymmärrys (Rogers 1961, 282–284). Opettajat tuntuvat kysyvän, kuka on tällainen? Kuka pystyy näin täydellisesti suhtautumaan toisiin? Kärjistäen voisi sanoa, että ei ainakaan opettaja, joka kohtaa luokallisen erilaisia oppilaita erilaisista taustoista ja jonka pitää päättää ja toimia.

Katson, että tuloksissa esiteltyjen myönteisten käsitysten ja kriittisten ajatusten välinen ristiriita selittyy sillä, että minäviestien ja aktiivisen kuuntelun taitojen edustama ideaali ihmisestä eli humanistinen ihmiskuva ja kuva ihmisten välisestä kanssakäymisestä kohtaavat opettajien arkitodellisuuden ja hieman raadollisemmat vuorovaikutustilanteet – tai kenties heidän ei niin täydellisen humanistiset ihmiskuvansa. Opettajat ovat ymmärtäneet vuorovaikutustaidot (minäviestit ja kuuntelu) tavalla, johon vajavaisuus tai pahuus eivät oikein mahdu.

## 6 OPETTAJA-OPPILASSUHTEEN JÄNNITTEET (II)

Toisen artikkelin tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia vuorovaikutustaitojen käytöstä opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Tulokset jäsenyivät neljäksi opettaja-oppilassuhteen jännitteeksi.

### 6.1 Neuvottelu – käskeminen

Vallankäyttöön liittyvä jännite muodostui vuorovaikutustaitojen edustaman neuvottelevan vallankäytön ja käskemisen ja määräämisen, suoran vallankäytön välille. Tutkittavat puhuivat tästä kolmella eri tavalla. Ensinnäkin opettajat havaitsivat, että aktiivisen kuuntelun seurauksena oppilas voi omaehtoisesti toimia opettajan toiveiden mukaisesti ja ottaa osaa esimerkiksi liikuntatuntiin. *Jotenki ihan suoraan on tullu se olo, että kun tulee kuulluksi niin – – sit ne vaivatki niinku ainaki pikkuvaivat häviää* (Opettaja 4).

Toisaalta he huomasivat, että omaehtoiseen toimintaan ei voida pakottaa, vaikka kuinka kuuntelisi tai käyttäisi vuorovaikutustaitoja. Eräs opettaja pyrki vuorovaikutustaitoja soveltamalla saamaan kaksi toisilleen vihamielistä oppilasryhmää yhteistyöhön tanssiesitystä suunnittelemaan, mutta joutui toteamaan, että *niin kiehuttaa että, miks ne on semmosia ja niitä ei voi muuttaa ja vaikka kuinka ymmärtäs* [käyttäisi vuorovaikutustaitoja] (Opettaja 3). Tilanne oppilasryhmän sisällä oli niin monimutkainen, että tiettyjen yksittäisten vuorovaikutustaitojen käyttäminen ei sitä yksinkertaisesti riittänyt ratkaisemaan. Pyrkimykset tasa-arvoiseen ongelmanratkaisuun saattoivat kaatua myös oppilaan kyvyttömyyteen ottaa vastuuta omasta toiminnastaan. *Se oli niille välillä ihan ylivoimasta – – sielt ei tullu mitään ehdotusta – – tuli yhtäkkiä liian paljon ehkä käsiin, että mitä et voiksmä nyt ite päättää mitä mä teen, eiks toi opettaja nyt vaan määrää* (Opettaja 2). Osallistuminen avoimeen ongelmanratkaisuun edellyttääkin oppilaalta paljon, kuten esimerkiksi kykyä ilmaista omia ajatuksiaan ja toiveitaan (Winograd 2002, 357).

Kolmantena oli lisäksi tilanteita, joissa neuvotteleva lähestyminen ei vain ollut mielekästä, vaan käskeminen ja toiminta. Eräs opettaja oli lähdössä pelaamaan

oppilaiden kanssa golfia. Lähtötilanne meni monimutkaiseksi, kun osa oppilaista ei tuonut polkupyöriä ennakko-ohjeista poiketen: *Tulee hirveen sellanen ärsytys olo. Et voi perkele miks sul, nii aha, sinulla ei siis ole, miksi sinulla ei ole, minä ymmärrän sinua* – – (Opettaja 3). Samaan tilanteeseen kun yhdistyy varusteiden kuljettamiseen ja muihin käytännön järjestelyihin sekä oppilaiden suorituspaikalle siirtymiseen liittyviä turvallisuus- ja vastuukysymyksiä, on neuvottelevan lähestymistavan toteuttaminen jo kovin haastavaa, varsinkin jos itse vuorovaikutustaidotkin ovat vielä uusia. Joissakin tilanteissa vain pitää toimia ja käskää.

Katson, että opettajat näiden tilanteiden kautta etsivät vuorovaikutustaitojen paikkaa omassa työssään. Aina ei voi kuunnella ja odotella, että oppilaat toimisivat omaehtoisesti ja löytäisivät sisältään yhteistyöhaluisen liikkujan, joka vielä ottaa opettajan ja toiset oppilaat huomioon toiminnassaan. Käskemiselle ja suoralle vallankäytölle on hyvinkin oma paikkansa. Yksi puoli opettajan työtä onkin päivittäinen tasapainottelu välittämisen ja kontrolloinnin välillä (Aultman, Williams-Johnson & Schutz 2009; McLaughlin 1991).

## 6.2 Opetus – opettaja-oppilassuhde

Toinen jännite piti sisällään opettajan kahden perustehtävän (Frymier & Houser 2000, 217) eli opetuksen ja opettaja-oppilassuhteen hoitamisen välisen ristiriidan. Haastateltavat halusivat olla hyviä opettajia, jotka kuuntelevat oppilaitaan ja huomioivat heitä henkilökohtaisesti, mutta samalla pitävät huolen opetuksesta. Tämä tiivistyy liikunnanopetuksessa monesti tunnin aloitustilanteeseen: ryhmässä on useimmiten oppilaita, jotka tulevat kertomaan opettajalle miksi eivät voi osallistua, miksi heillä ei ole varusteita tai mitä haluaisivat tehdä tunnilla. Samalla muut odottavat tunnin ja opetuksen aloitusta. Miten saada oppilaille tunne siitä, että opettaja kuuntelee heitä ja samalla tunti ja opetus aloitettua? *Kun niitä yksilöitäki sitte riittää joka tunnin alkuun – – taas toi tulee puhuun – – ne on jo ihan sillai et alotetaan* (Opettaja 2). *Et miten mä nyt järjestän tän – – et heistä tuntuu et mä oon kuunnellu* (Opettaja 3). Kyse on opetuksen kuuluvasta jatkuvasta tasapainon hakemisesta eri toimintavaihtoehtojen välillä: *Et tää tämmönen, balanssin löytäminen* (Opettaja 1). Erään opettajan oppilaat alkoivatkin jo kyllästyä opettajan jatkuvaan kuunteluun ja puhumiseen: *Mul on joku tyttö sanonukki ku mä kävin tän kurssin ja rupesin käyttämään näitä minäviestejä, ja kuuntelin ja näin,*

*että sulla menee hirveesti aikaa tähän läpistemiseen, että nyt toimintaa, et mitä sä jätät aina jauhamaan* (Opettaja 3). Kaikki oppilaat eivät aina kaipaa kuuntelua ja huomioimista, vaan yksinkertaisesti toimintaa ja oppimista.

### 6.3 Ryhmä – yksilö

Jännite ryhmän ja yksilön välillä tuli esille sekä opettaja-oppilassuhteisiin että opetukseen liittyen. Eräs opettaja pohtii miten opettaja-oppilassuhteissa voisi toteuttaa tasa-arvon periaatetta ja luoda suhteita sekä ryhmään että yksilöihin. Hänen näkemyksensä mukaan koulussa ollaan aina ennen kaikkea ryhmissä, ja vasta toiseksi yksilöinä. *Hyvin harvoin sä [opettaja oppilaan kanssa] oot tavallaan yksin* (Opettaja 2). Suhteen ryhmään ja yksilöihin tulisi kuitenkin olla olemassa samanaikaisesti, oppilasta ei voi arvostaa ainoastaan osana ryhmää. *Enhän mä nyt mitenkään voi sitten välittää niille yhtään mitään jos se on vaan jotain massaa siellä* (Opettaja 2). Samalla opettaja haluaisi toteuttaa tasa-arvon periaatetta opettaja-oppilassuhteissaan, eikä suosia ketään, etteivät henkilökohtaiset suhteet tulisi oikeudenmukaisuuden tielle (vrt. McLaughlin 1991, 189). Hän toteaa sen hankalaksi: kaikkiin oppilaisiin ei voi muodostua samanlaista suhdetta, ja joistakin vain pitää enemmän kuin toisista. *Onko se [yksittäiset opettaja-oppilassuhteet] sallittua – – et onks se lellimistä – – oikeudenmukaisuus* (Opettaja 2). Suosiminen ja hyvä suhde tiettyyn oppilaaseen voivatkin huonontaa suhdetta muihin oppilaisiin (Davis 2003, 219), joten huoli ei ole aivan turha.

Yksilön ja ryhmän välinen ristiriita tuli taitojen käytön yhteydessä esille myös opetuksen näkökulmasta. Yhdellä opettajalla oli ollut onnistunut keskustelu oppilaan kanssa, jossa hän oli käyttänyt ongelmaan tarttuvaa minäviestiä ja aktiivista kuuntelua. Hän mietti voisiko johdonmukaisesti näin toimimalla saada selville mitä opetuksessa voisi muuttaa ja miten saada oppilaita paremmin osallistumaan.

*Tyttö, joka lintsaili – – tietosesti käytän sitä ongelmaantarttuvaa – – oli kyllä ihan antosa keskustelu – – sieltä alko tulla kaikkee syitä siihen mitkä oli ihan ymmärrettäviä ja hyväksyttäviä syitä – – ky se seuraavalla tunnilla oli enemmän mukana – – mutta oisko sitte jos sä maltatki kuunnella, ottaa selvää, oisko siellä sulle joku apu, että voinko mä tehdä jotain että se oppilas ei enää, että auttaa sitä toimimaan siellä tunnilla* (Opettaja 2).

Toisaalta opettaja ajatteli tällaisen lähestymistavan olevan työlästä, jokaiselle ryhmäläiselle kun ei voi tehdä henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Yhden oppilaan tämänkaltainen huomioiminen edellyttäisi opettajan tasa-arvon periaatteen mukaisesti muidenkin opetuksen yksilöllistämistä. *Toisaalta – – 16 henkilökohtasta opetussuunnitelmaa joka tunnille, niin on seki aika paljon, että siinäkin on sellasta rajanvetoo* (Opettaja 2). Opettaja työskentelee koulussa tiettyjen aikarajoitteiden sisällä (Aultman ym. 2009, 643), joten hän ei voi uhrata liikaa aikaa yhden oppilaan tarpeisiin vastaamiseen muiden oppilaiden kustannuksella.

Opettaja saattoi myös olla tulossa tietoisiksi oppilaslähtöisemmästä tavasta opettaa, kuin mihin hän oli tottunut. *Sitä ongelmiä ratkasi lähinnä vaan sillai että ite – – eihän se nyt antanu sille oppilaalle mitään tilaa, että se just oli saanu jotain päähänsä, että mikä täs vois olla, niin mä oon jo ‘daadadadaa’, lähen saarnaamaan* (Opettaja 2). Vapaampi ja omavastuisempi oppiminen edellyttää myös opettajalta avoimempaa vuorovaikutusta ja suhtautumista oppilaan toimintaan ja ajatuksiin.

Ryhmän ja yksilön välinen jännite toteutui aineistossa sekä opetuksen toteuttamiseen että opettaja-oppilassuhteiden rakentamiseen liittyen. Oli kyse kummasta tahansa, on valinta ryhmän ja yksilön välillä opetustyön hieman surullinenkin perusristiriita: “Decision to connect with one child is a decision not to connect with another” (Noblit 1993, 33).

#### 6.4 Avoimuus – yksityisyys

Opettajat pohtivat myös jännitettä vuorovaikutuksen avoimuuden ja yksityisyyden välillä. Haastateltavat puhuivat itsestään kertomisesta sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta ja kuuntelemisesta opettajan näkökulmasta.

*Itsestä kertominen: oppilas.* Opettajat kokivat vuorovaikutustaitojen tuoneen avoimuutta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja näkivät sen myönteisenä, vaikka sitten oppilaat toivatkin myös kielteisiä näkemyksiään esille, esimerkiksi kritisoiden oppisisältöjä. Aina oppilaat eivät kuitenkaan suostuneet avautumaan opettajan kuunteluyrityksistä huolimatta. *Se ei sit vaan halunnu avautua se poika – – toisti*

*aina sen, että no nyt on vähä huono päivä – – vaikka yritti sillai, et no mikä siitä tekee huonon* (Opettaja 2). Oppilaat eivät välttämättä tule kertomaan asioistaan myöskään sen takia, jos opettajalla ei ole luokassa puhumisen ja kuuntelemisen tapakulttuuria. *Mut kyl mä koen [olevani] olemassa jos joku mulle murheineen tulee. Mut tota noin, ei mulle tuu niin hirveen et mä en tiä johtuuko se just siitä, että mä oon semmonen kauheen täti terhakas – –* (Opettaja 1). Vuorovaikutukseen ei voidakaan pakottaa, vaan oppilaat itse arvioivat kenelle, milloin ja mitä kertovat.

*Itsestä kertominen: opettaja.* Oppilaista tekemiensä havaintojen lisäksi opettajat pohtivat myös omalta kohdaltaan samoja, avoimuuteen ja itsestä kertomiseen liittyviä kysymyksiä. Eräs opettaja kertoi miten koki tulleen avoimemmaksi ilmaisemaan omia tuntemuksiaan. Hän tosin katsoi tämän sopivan vain yläkoulun oppilaiden kanssa. *Ne on sen ikäsiä, et niille voi sanoa* (Opettaja 3). Myös ryhmän ja yksilöiden luonteet sekä oppilaiden taustat nousivat esille harkittaessa sopivaa vuorovaikutustapaa eri tilanteissa: *Niin katon aina sen ryhmän – – sen näkee jo että nuo on nyt tuommosia ja noille kannata sillä tavalla mennä, et ehkä sen ihmistyyppin, lajin hokasee, että millä tavalla mun pitäis lähestyy noita, noita, noita – – sitten ku mä tunnen näitä porukoita – – vanhemmat ja sisarukset* (Opettaja 3).

Yhteenvetona oppilaan ja opettajan itseilmaisua voisi tarkastella suhteisiin investoimisen näkökulmasta (ks. Muller, Katz & Dance 1999). Molemmat tekevät havaintoja toisesta ja päättävät kannattaako tähän opettaja- tai oppilassuhteeseen panostaa. Kaikille ei kannata itsestä alkaa kertoa, ja torjunnan pelko voi estää opettajia (ja oppilaita) pyrkimästä lähemmäksi (Davis 2003, 226). Minäviesti on myös hyvin henkilökohtainen tapa puhua itsestään ja puuttua asioihin (Gordon 2003, 152–155). Liiallinen omista asioista kertominen voisi kostautua ikävälläkin tavalla, kuten esimerkiksi oppilaiden juoruiluna (Aultman ym. 2009, 640, 644).

*Kuunteleminen.* Vuorovaikutuksen avautumisella oli opettajien mukaan heille myös hankalampia seurauksia. Kun oppilaat huomasivat, että opettaja kuuntelee ja hänelle voi puhua, alkoivat he kertoa asioita, joita opettaja ei ehkä haluaisikaan kuulla ja jotka eivät kuulu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. *On tullu kertoon semmosiiki asioita mitä ei ehkä tarteis – – hirveen vaivautunu olo tulee, jos ne tulee sanoon jostaki opettajista – – että mä en halua kuulla – – se ei kuulu – –* (Opettaja 3).

Opettajat joutuivatkin miettimään vuorovaikutuksen rajoja suhteessa oppilaisiin. Tämä tiivistyi opettajien suhtautumisessa ”ongelmaoppilaisiin”, joilla tiedettiin olevan hankaluuksia elämässään. Yksi opettajista halusi auttaa oppilaita kykynsä mukaan. *On niinku avautunu se että siellä voi olla vähän muutaki – – omalta osaltas auttaa yhen päivän yli* (Opettaja 2). Toinen taas koki, että heidän kanssa tulisi olla ”tarkkana”, eikä ruveta terapeutiksi. *Mut miksää terapeutikskaa en koe, että mun pitäis ruveta kauheesti ymmärtämään ja muuta – – jotenki rajata sen – –* (Opettaja 3). Kolmas puolestaan katsoi etteivät heidän asiansa kuulu tavallisille opettajille ollenkaan. *Nää protestoijat – – en haluu edes oikeestaan niinku käyttää noita – – ne varmaan tarvis apua mut – – meil on oppilashuoltoryhmä – – mä tunnen että ei mun edes tarvi mennä selvittämään niitä asioita* (Opettaja 1).

Katson, että vuorovaikutuksen rajoihin liittyvissä pohdinnoissa on kyse opettajan henkilökohtaisuuden ja ammatillisuuden sekä ammattitaidon rajoista, joihin tämän tutkimuksen opettajat suhtautuivat hieman eri tavoin. Jotkut halusivat pitää selkeämmin etäisyyttä, toiset katsoivat voivansa mennä lähemmäs. Kaikki kuitenkin halusivat pysyä opettajina ja säilyttää ammatti-identiteettinsä. Kyky säilyttää opettajan rooli ja ammatti-identiteetti onkin keskeinen tekijä, joka säätelee opettajien avoimuutta ja etäisyyttä suhteessa oppilaisiin (Aultman ym. 2009, 644; McBride ym. 2005, 15). Jos oppilaalla on tunne, että hän voi alkaa puhua mistä vaan, opettaja voi kokea, että on menettänyt kontrollin heihin (Aultman ym. 2009, 644). Voi olla, että tällaisessa tilanteessa oppilas ei enää näe opettajaa opettajana, jolloin opettajan ammatti-identiteetti on uhattuna, ja siksi tämän tutkimuksen opettajat kokivatkin olonsa tukalaksi tai eivät halunneet osallistua tällaisiin keskusteluihin. Jotkut opettajat voivat myös kokea kiusalliseksi tietää liian henkilökohtaisia asioita oppilaistaan (Aultman ym. 2009, 640).



## 7 POHDINTA

Tässä lisensiaatintyössä on tarkasteltu liikunnanopettajien käsityksiä vuorovaikutustaidoista sekä heidän kokemuksiinsa vuorovaikutustaitojen sovelluksesta koulussa opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta.

### 7.1 Jännitteisiä käsityksiä ja kokemuksia vuorovaikutustaidoista

*Opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista (I).* Opettajien käsityksiä vuorovaikutustaidoista kuvattiin viiden teeman – tekniikan, hyvän tavan, periaatteen, persoonan ja ihanteiden – kautta. Ensinnäkin taidot nähtiin tietynlaisena neutraalina puhetapana ja tekniikkana, jota voi harjoitella ja soveltaa ja saada tietynlaisia tuloksia. Toiseksi niihin viitattiin sekä myönteisenä välineenä saavuttaa jotain hyvää että itsearvoisena hyvänä tapana. Kolmanteen teemaan sisältyi ymmärrys vuorovaikutustaidoista laajempänä periaatteena tai ”maailmankatsomuksena”, johon kuuluu erilaisia myönteisiä käsityksiä vuorovaikutuksen taustalla olevista arvoista ja asenteista, henkilökohtaisista ominaisuuksista ja vuorovaikutuksen luonteesta. Neljännessä teemassa taitojen katsottiin liittyvän kiinteästi niitä käyttävään ihmisen ominaisuuksiin, pysyvästi tai muutoksen mahdollisuuden sisältäen. Viidennen teeman sisältävät kriittiset näkemykset koskivat vuorovaikutustaitojen realistisuutta ja idealistisuutta.

Kokonaisuutena opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista olivat hyvin myönteisiä. Viides teema kuitenkin koostui kielteisistä ja kriittisistä näkemyksistä, joita opettajien oli vaikea sovittaa myönteiseen kokonaisuymmärrykseen. Taitojen katsottiin estävän oman vajavaisuuden tai pahuuden esilletulon ja sisältävän jotain ideaalia, teennäistä ja täydellisyyden tavoittelua. Vuorovaikutustaidot oli ymmärretty tavalla, johon vajavaisuus tai pahuus eivät oikein mahdu. Ristiriita voi aiheutua siitä, että aktiivisen kuuntelun ja minäviestinnän (Gordon & Burch 1974) taustalla olevat humanistisen psykologian (Rogers 1961) ja humanistisen ihmiskäsityksen (Kuchinke 1999; Pearson & Podeschi 1999) näkemykset kohtaavat opettajien omat ihmiskäsitykset ja taitojen arjen sovellukset.

Humanistista ihmiskuvaa onkin kritisoitu sen idealistisuudesta ja ylioptimistisuudesta muun muassa suhteessa ihmisluontoon ja vallankäyttöön. Ensinnäkin kritiikki on kohdistunut humanistisen ihmiskuvan ytimeen, käsitykseen siitä, että ihmisellä on jokin hyvään, korkeisiin arvoihin ja parempaan ihmisyyteen pyrkivä sisin (self). Vastakkaisen näkemyksen mukaan näin ei ole, vaan yksilö rakentuu ulkoapäin yhteiskunnan ja toisten ihmisen vaikutuksesta. Toiseksi kritiikki on kohdistunut ajatukseen vallankäytöstä: vallankäyttöä ei voida välttää, vaan se on aina läsnä jokaisen ihmisen yksittäisissä teoissa ja puheissa. Näitä näkemyksiä vasten humanistisen psykologian käsitys ihmisen hyvydestä, itseohjautuvuudesta ja vapaudesta käyttää valtaa näyttää mahdottomalta (Pearson & Podeschi 1999). Opettajien näkemysten ristiriita ja kirjallisuudessa esitetty kritiikki tiivistyvätkin näiden taitojen alkujuurille, seuraavaan lausahdukseen Carl Rogersista, yhteen humanistisen psykologian perustajista: ”The daimonic [aggression, hostility, cruelty] is perhaps the single human phenomenon that Rogers was never able to integrate fully in to his therapy and his life” (May 1969 Kramerin 1995 mukaan).

Isotalus (2006) katsoo myönteisen arvolutauksen koskevan myös koko puheviestinnän tutkimuksen kenttää: viestintäihanteet ovat monesti idealistisia ja tutkimuksella pyritään selvittämään millaista olisi hyvä vuorovaikutus, tai millaisella vuorovaikutuksella olisi myönteisiä seurauksia. Hyvää tutkimusta voisi kuitenkin olla myös sellainen, jossa yksinkertaisesti pyrittäisiin ymmärtämään vuorovaikutusta, oli se sitten ”hyvää” tai ”huonoa”. Viestinnän pimeä puoli onkin laiminlyöty tutkimuksessa aivan viime vuosiin asti, vaikka se on merkittävä, jopa välttämätön osa ihmisten jokapäiväistä vuorovaikutusta juoruineen ja valheineen.

Vuorovaikutustaitokoulutuksista saamieni kokemusten mukaan taitojen periaatteet ja harjoittelu synnyttävätkin kursseilla lähes poikkeuksetta joissakin opiskelijoissa ärtymystä ja vastustusta. Opiskelijat puhuvat pehmoilusta ja lässytyksestä, kuten tämänkin tutkimuksen aineistossa. Vastaavasta ilmiöstä on raportoinut myös Klemola (2007): vuorovaikutustaitoja harjoittelevat liikunnanopettajaopiskelijat viittasivat taidoista puhuessaan naisten juttuihin tai rakkauden pedagogiikkaan. Klemola katsoi ilmiön aiheutuvan vuorovaikutuskoulutuksen tarjoaman ”uuden” vuorovaikutustavan ja opettajuuden myyttien sekä ”vanhan” vuorovaikutustavan kohtaamisesta. Myös tämän tutkimuksen tulkinta humanistisen ihmiskuvan epärealistisuudesta voisi osaltaan selittää samaa ärtymystä ja vastustusta. Kurssilaisten kokemalle ärtymykselle voi pyrkiä

löytämään myös vaihtoehtoisia selityksiä. Ehkä oppimisen alkuvaiheessa olevat opettajat eivät vielä olleet löytäneet luontevaa tapaa yhdistää taitoja omaan vuorovaikutustapaansa, tai he eivät vielä teknisesti osanneet käyttää taitoa sujuvasti. Lisäksi oma puhetapa koetaan hyvin henkilökohtaiseksi, ja ajatus sanojen asettamisesta tietyn mallin mukaan saattaa olla vastenmielinen.

Trilivan ja Pouloun (2006) tulokset alakoulunopettajien käsityksistä sosiaalisesta ja emotionaalista oppimisesta ovat myös osin yhteneviä opettajien vuorovaikutuskäsityksiä koskevien tulosten kanssa. Tutkimus tosin tarkasteli opettajien käsityksiä ilman erityisen vuorovaikutuskurssin antamaa pohjaa. Opettajat olivat ymmärtäneet sosioemotionaalisen oppimisen monimutkaiseksi ja vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu erilaisista kyvyistä, taidoista ja hyveistä. Yhtäläisiä sisältöjä tämän tutkimuksen opettajien ymmärryksen kanssa olivat vastavuoroisuus eli tunteiden jakaminen ja ymmärtäminen sekä yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä, kohteliaisuus eli ”hyvät tavat” sekä useat erilaiset hyveet, kuten luonnollisuus, avoimuus, hyväksyntä, kunnioitus ja kärsivällisyys. Myös ympäröivällä kulttuurilla katsottiin olevan merkittävä rooli näiden käsitysten muodostumisessa.

*Opettajien kokemukset vuorovaikutustaitojen soveltamisesta opettaja-oppilassuhteessa (II).* Toisen artikkelin tulokset eli opettajien kokemukset vuorovaikutustaitojen soveltamiseen liittyen jäsenyivät neljäksi opettaja-oppilassuhteen jännitteeksi. Ensimmäinen jännite syntyi neuvottelevan ja suoran vallankäytön välille. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen edusti neuvottelevaa vallankäyttöä, jonka vastaparina oli suora vallankäyttö, käskeminen ja määrääminen. Ensinnäkin opettajat havaitsivat, että kuuntelun seurauksena oppilas voi omaehtoisesti toimia opettajan toiveiden mukaisesti ja ottaa osaa opetukseen. Toisaalta he huomasivat, että omaehtoiseen toimintaan ei voida pakottaa, vaikka kuinka kuuntelisi tai käyttäisi vuorovaikutustaitoja. Hankalat oppilasryhmän sisäiset tilanteet tai oppilaan kyvyttömyys ottaa vastuuta omasta toiminnastaan voivat myös estää opettajan pyrkimykset jakaa valtaansa tai tukea oppilaan omaehtoista toimintaa. Tämän lisäksi oli myös tilanteita, joissa opettajan vastuu oppilaiden liikkumisesta, turvallisuudesta ja välineistä huolehtimisesta edellytti käskemistä sekä toimintaa kuuntelun ja neuvottelun sijaan.

Katson, että opettajat näiden tilanteiden kautta etsivät vuorovaikutustaitojen paikkaa omassa opettajan työssään. Vaikka tutkimuksissa (Davis 2003, 213) onkin havaittu autonomian lisäämisellä myönteisiä seurauksia oppimiselle, ei oppilaan autonomian vahvistaminen aina onnistunutkaan. Oppilaiden voi olla vaikea irrottautua opettaja-oppilas valta-asetelmasta. Samankaltaista ilmiötä on havaittu myös tutkittaessa yliopisto-opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa välisiä suhteita oppimisessa. Mäensivun tutkimuksessa (2007, 42–43) ohjaajan ja opiskelijan suhde jäsentyi hierarkkisesti, eivätkä opiskelijat halunneet omaksua aktiivista roolia, vaan jättäytyivät ”alamaisen” rooliin. Opettajan pyrkimys jakaa vastuuta ja tukea oppilaan omaehtoista toimintaa ei välttämättä tarkoita, että oppilas niin toimisi. Aina ei myöskään voi kuunnella ja odotella, että oppilaat toimisivat omaehtoisesti ja löytäisivät sisältään yhteistyöhaluisen liikkujan, joka vielä ottaa opettajan ja toiset oppilaat huomioon toiminnassaan. Oppilaasta välittävä suhtautuminen ei kuitenkaan aina sulje pois käskemistä, vaan joskus myös käskeminen – ei pelkästään kuunteleminen - voi olla oppilaasta välittämistä. Noblit (1993, 24) toteaaakin: ”Caring in classrooms is not about democracy – it is about the ethical use of power”.

Toinen jännite piti sisällään opettajan kahden perustehtävän (Frymier & Houser 2000, 217) eli opettaja-oppilassuhteen rakentamisen ja opetuksen välisen tasapainottelun. Haastateltavat halusivat olla hyviä opettajia, jotka kuuntelevat oppilaitaan ja huomioivat heitä henkilökohtaisesti, mutta samalla pitävät huolen opetuksesta. Opetus onkin jatkuvaa tasapainoilua näiden välillä. Toisaalta on kuitenkin myös viime kädessä mahdotonta erottaa mikä on pedagogista ja akateemista ja mikä sosiaalista suhdetta koskevaa vuorovaikutusta (Davis 2003, 226).

Kolmantena tuli esille jännite ryhmän ja yksilön välillä sekä opettaja-oppilassuhteisiin että opetukseen liittyen. Opettajat pyrkivät rakentamaan myönteisiä opettaja-oppilassuhteita yksittäisiin oppilaisiin pitäen samalla kiinni tasa-arvon periaatteesta. Tiettyjen oppilaiden suosimisen on havaittakin haittaavan muita oppilassuhteita (Davis 2003, 219). Ryhmä-yksilö -ristiriita näkyi myös oppimiseen liittyvänä: kuuntelemalla yksittäistä oppilasta voisi olla mahdollista paremmin toteuttaa oppilaan lähtökohdat yksityiskohtaisemmin huomioonottavaa opetusta. Tällaista lähestymistapaa olisi kuitenkin haastava toteuttaa kaikkien ryhmäläisten kanssa muun muassa aikarajoitusten takia (vrt. Aultman 2009, 643). Voisi myös katsoa, että vuorovaikutustaitojen

soveltamisen kautta lisääntyi tietoisuus aikaisempaa oppilaslähtöisemmästä opetustavasta sekä vuorovaikutuksen ja opetuksen yhteydestä (ks. Collins 1975, Winogradin 2002, 346 mukaan). Vapaampi ja omavastuisempi oppiminen edellyttää myös opettajalta vapaampaa suhtautumista oppilaan toimintaan ja ajatuksiin.

Neljäs jännite syntyi vuorovaikutuksen avoimuuden ja yksityisyyden välille. Haastateltavat miettivät asiaa sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Opettajat kokivat vuorovaikutustaitojen soveltamisen tuoneen avoimuutta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. He näkivät tämän myönteisenä, vaikka sen seurauksena oppilaat toivat myös kielteisiä näkemyksiään esille, esimerkiksi kritisoimalla tuntien sisältöjen mielekkyyttä. Samansuuntaista oppilaiden itseilmaisun vahvistumisesta on raportoinut myös Kuusela (2005, 61–62). Tämänkaltainen avoimuus ei kuitenkaan ollut itsestään selvää, eikä oppilas aina suostunutkaan avautumaan opettajan kyselyistä ja kuuntelupyrkimyksistä huolimatta. Tällaisissa tilanteissa on tärkeätä, että opettaja kestää torjunnat lähestymisy yrityksissään ja kunnioittaa oppilaan rajoja. Oppilas itse arvioi kenelle ja milloin haluaa puhua.

Myös opettajat olivat tulleet avoimemmiksi ilmaisemaan omia tuntemuksiaan eri tilanteissa. He kuitenkin harkitsivat monenlaisten seikkojen (luokkataso, ryhmä, oppilaan luonne ja taustat) pohjalta minkälaiseen vuorovaikutukseen kenenkin kanssa lähteä. McBriden ym. (2005, 16) tutkimuksen mukaan opettajan itsestä kertomiseen vaikuttavia tekijöitä olivat myös luokan ilmapiiri ja se miten aktiivisia oppilaat ovat kertomaan itsestään. Sekä oppilaan että opettajan itseilmaisua voisi tarkastella suhteisiin investoimisen näkökulmasta. Molemmat tekevät havaintoja toisesta ja päättävät kannattaako tähän suhteeseen panostaa ja tälle henkilölle kertoa itsestään (ks. Muller ym. 1999). Torjunnan pelko voi estää opettajaa, tai miksei oppilastakin, pyrkimästä lähemmäksi (Davis 2003, 226). Minäviesti onkin hyvin henkilökohtainen tapa puhua itsestään ja puuttua asioihin (Gordon 2003, 152–155). Henkilökohtaisten asioiden paljastaminen voisi kostautua muun muassa oppilaiden juoruiluna (Aultman ym. 2009, 640). Opettaja on myös viime kädessä hyvin riippuvainen oppilaasta: vuorovaikutus on nimensä mukaisesti vuorovaikutteista ja tietyssä tilanteessa tiettyjen ihmisten kanssa rakentuvaa (McBride ym. 2005, 17). Kaiken lisäksi opettajan itsestä kertominen on vastoin yleistä koulukulttuuria, jonka mukaan opettajan tulisi pitää etäisyyttä oppilaisiin (Davis 2003, 222).

Opettajien lähdettyä kuuntelemaan oppilaitaan tuli esille myös siihen liittyvä rajankäynti. Oppilaiden huomattua opettajan kuuntelevan, saattoivat he ilmaista asioita, jotka opettajan mielestä eivät soveltuneetkaan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen, esimerkiksi kollegoiden arvostelua (vrt. McBride ym. 2004, 14). Tämä rajankäynti tiivistyi opettajien suhtautumisessa ”ongelmaoppilaisiin”: eräs opettaja halusi auttaa oppilaita kykynsä mukaan, toinen taas koki, että heidän kanssa tulisi olla ”tarkkana”, eikä ruveta terapeutiksi, kolmas puolestaan katsoi etteivät heidän asiansa kuulu tavallisille opettajille ollenkaan.

Katson, että tässä kyse oli opettajan henkilökohtaisuuden ja ammatillisuuden sekä ammattitaidon rajoista. Jotkut opettajat halusivat pitää oppilaisiin selkeämmin etäisyyttä, toiset katsoivat voivansa mennä lähemmäs, mutta kaikki kuitenkin halusivat pysyä opettajina ja säilyttää ammatti-identiteettinsä. Kyky säilyttää opettajan rooli ja ammatti-identiteetti onkin keskeinen tekijä, joka säätelee opettajien avoimuutta ja etäisyyttä suhteessa oppilaisiin (Aultman ym. 2009, 644; McBride ym. 2005, 15). Jos oppilas tuntee voivansa puhua mistä asioista tahansa, voi opettaja kokea, että on menettänyt kontrollin heihin (Aultman ym. 2009, 644). Tällaisessa tilanteessa saattaa olla, että oppilas ei enää näe opettajaa opettajana, jolloin opettajan ammatti-identiteetti on uhattuna. Mahdollisesti siksi tämänkin tutkimuksen opettajat kokivat olonsa kiusallisiksi, eivätkä halunneet osallistua tällaisiin keskusteluihin.

Opettajien on havaittu myös kokevan itsensä epäpäteviksi käsittelemään emotionaalisesti latauneita tilanteita tai oppilaiden ongelmia ja siksi pysyttelevän etäällä. Näitä tilanteita varten on heidän mielestään olemassa ammatti-ihmiset. (Aultman ym. 2009, 644, 642.) Samaa ilmaisivat tämänkin aineiston opettajat. Myös opettajien uran vaiheen on havaittu näkyvän suhtautumisessa rajoihin. Kokeneemmat opettajat eivät niin helposti ota asioita henkilökohtaisesti tai rupea oppilaidensa terapeuteiksi tai ystäviksi, toisin kuin uransa alussa olevat opettajat. (Aultman ym. 2009, 642.) Myönteisimmin ”ongelmaoppilaiden” kuuntelemiseen suhtautuikin haastateltavista lyhyimmän työkokemuksen omaava opettaja.

Mielenkiintoista haastateltujen opettajien suhtautumisessa kuuntelun ja vuorovaikutuksen rajoihin kuitenkin oli, että vuorovaikutuksen raja tuntui kulkevan

juuri ”ongelmaoppilaiden” kuuntelemisessa. Miksi se erityisesti heihin liittyisi? Miksi heitä ei haluta kuunnella, tai heidän kanssaan pitäisi olla tarkkana? Ehkäpä vuorovaikutusta oppilaan kanssa määrittelee enemmän ”ongelmaoppilaan” status kuin varsinainen vuorovaikutuksen sisältö. Opettajat pelkäävät saavansa niskoilleen koko sen ongelmaavuoren, josta osin ollaan tietoisia. Tämän takia näitä oppilaita ollaan vastahakoisempia kuuntelemaan samansisältöisissäkin asioissa kuin muita oppilaita. Vuorovaikutuksen riskit tuntuivat ruumiillistuvan tällaisiin oppilaisiin.

Tarkasteltaessa opettaja-oppilassuhdetta koskevia tuloksia laajempina kokonaisuutena yhtymäkohtia löytyy yliopistoympäristössä tehtyihin tutkimuksiin opettaja-opiskelijasuhteiden jännitteistä. Rawlinsin (2000) sekä Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) määrittelemät opettaja-opiskelija –suhteiden jännitteet ovat osin keskenään ja osin tämän tutkimuksen tulosten kanssa päällekkäisiä. Riippuvaisuuden ja autonomian (Poutiainen ym. 2005; Rawlins 2000) välinen jännite on sisällöltään samankaltainen kuin tämän tutkimuksen vallankäyttöön liittyvä neuvottelun ja käskemisen jännite. Välittämisen ja instrumentaalisuuden (Rawlins 2000) tai asiakeskeisyyden ja henkilökohtaisuuden (Poutiainen ym. 2005) jännite puolestaan tulee esille opetuksen ja opettaja-oppilassuhteen välisenä jännitteenä. Ilmaisemisen ja suojaamisen (Rawlins 2000) jännite toteutuu tässä aineistossa avoimuuden ja yksityisyyden ristiriitana, kun opettajat pohtivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rajoja. Edellisten jännitteiden lisäksi opettajan ja oppilaan suhteeseen toi ristiriitaisuutta jännite yksilön ja ryhmän välillä. Koulussa ryhmän asema korostuu, toisin kuin yliopistossa ohjaaja-opiskelijasuhdetta tutkittaessa. Arviointi - hyväksyminen (Poutiainen ym. 2005; Rawlins 2000) ja asymmetrisyys - symmetrisyys (Poutiainen ym. 2005) jännitteet eivät sellaisinaan näkyneet tässä aineistossa.

Samankaltaisista havainnoista on raportoinut myös Klemola (2007).

Vuorovaikutustaitoja harjoitelleet liikunnanopettajaopiskelijat puhuivat kokemuksistaan dikotomisesti, muun muassa tämän tutkimuksen sisältöjen kanssa samankaltaisten vastakohtaisuuksien kautta: komentaa – kuunnella, liikkumisen korostus – vuorovaikutuksen korostus, yhden kuunteleminen – 30 oppilaan kuunteleminen, etäinen – läheinen. Klemola katsoi vastakkaisuuksien aiheutuvan vuorovaikutuskoulutuksen haastaessa opettajuuden myyttejä.

*Jännitteisyys.* Itse katson, että toisessa artikkelissa raportoimani jännitteisyys on jotain opettaja-oppilassuhteeseen ja opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen väistämättä kuuluvaa ja jonka eri ääripäiden välillä kaikki opettajat liikkuvat riippumatta heidän opettajuuskäsityksistään. Jännitteisyys on osa opettaja-oppilassuhteen luonnetta, ei joku jota voisi tai tulisi lopullisesti ratkaista. Toki opettajat usein tilanteissa joutuvat valitsemaan miten toimivat, keskittyvätkö esimerkiksi ryhmään tai yksilöön. Jännitteet eivät myöskään kuvaa vuorovaikutuksen huonoja tai hyviä puolia.

Myös ensimmäisen artikkelin tuloksia voidaan jäsentää jännitteisyyden kautta. Kelly (1997) esittää, että kaikenlaisessa terapiatyöskentelyssä terapeutin ja potilaan väliseen suhteeseen kuuluu kaksi ulottuvuutta: ihmisuhde / humanistinen – tehtävä / tekninen. Ihmissuhteeseen liittyvä ulottuvuus sisältää kaikki tunne-elämään liittyvät affektiset ja asenteelliset tekijät, jotka vaikuttavat myönteisesti terapeutti-potilassuhteeseen. Tekninen ulottuvuus taas koostuu kaikista terapeuttisista tekniikoista ja välineistä, joilla pyritään saamaan tuloksia aikaan. Kellyn ajatuksia soveltaen ensimmäisen artikkelin opettajien vuorovaikutustaitoja koskevat käsitykset voi nähdä jännitteenä teknisen ja humanistisen ulottuvuuden välillä. Samalla kun opettajat näkivät vuorovaikutustaidot tekniikkana saavuttaa tiettyjä päämääriä, näkivät he taustalla olevat arvot, asenteet ja persoonan tärkeiksi.

Toinen keskeinen ensimmäisen artikkelin tulosten sisältöjen jännite syntyi käsitysten realistisuuden ja idealistisuuden välille. Opettajien käsitysten mukaan vuorovaikutustaidoissa oli myös jotain epärealistista ja ideaalia, joka ei vastannut heidän arkielämässä taidoista saamiaan kokemuksia. Ajattelen, että samanaikaisesti tarvitaan vuorovaikutusta ja sen luonnetta koskevia tavoitteita ja ideaaleja, mutta yhtä tärkeätä olisi välttää liiallinen keskittyminen vuorovaikutuksen myönteisten puolien korostamiseen.

*Johtopäätökset.* Tämä tutkimus lisää ymmärrystä vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja harjoitteluun liittyvistä ilmiöistä, ja sen tuloksia voidaan hyödyntää sekä vuorovaikutus-että opettajankoulutuksessa. Opettajien monipuoliset käsitykset vuorovaikutustaidoista kertovat taitojen opetuksessa huomioitavien seikkojen moninaisuudesta: esimerkiksi opetukseen osallistuvien henkilökohtaiset arvostukset ja persoonat voivat olla erilaisia,



ja samat vuorovaikutustaidot voivat saada eri merkityksiä eri tilanteissa. Gordonin vuorovaikutusmallin mukaisten vuorovaikutustaitojen voimakas humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvä tausta saattaa myös olla esteenä taitojen soveltamisessa tai opiskelussa. Tästä tulisi vuorovaikutusopetuksessa olla tietoisia (I).

Vuorovaikutustaitojen soveltaminen käytännön koulutyöhön toi myös esille opettaja-oppilassuhteen jännitteisyyttä ja haastoi kurssille osallistuneita liikunnanopettajia pohtimaan omakohtaisesti opettajuuden peruskysymyksiä, kuten vallankäyttöä ja sen eri tapoja sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rajoja (II).

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheita

Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluissa on monia eri käytäntöjä riippuen tutkimusperinteestä ja työn taustafilosofiasta. Tässä työssä olen pyrkinyt tavoittamaan tutkittavien vuorovaikutustaitoja koskeviin käsityksiin ja kokemuksiin liittyviä merkityksenantoja realistisen tietokäsityksen mukaisesti (ks. Kiikeri & Ylikoski 2004, 208–232), mutta samalla tunnustaen sosiaalisen todellisuuden monimerkityksisen luonteen (ks. Lincoln & Guba 1985, 83–85).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus muodostuu tutkimuksen kokonaisuudesta. Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen luotettavuutta on kuvaamalla avoimesti ja tarkasti koko tutkimusprosessia ja sen eri vaiheita (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 137–138), myös niitä seikkoja, jotka olisi voinut toteuttaa toisin (Varto 1992, 96).

Tarkoituksenani oli kerätä monipuolinen aineisto, joka kuvaisi ilmiön eri puolia mahdollisimman kattavasti, mutta kylläntymistä ei aineistosta saavutettu eikä kaikkien sisältöjen kohdalla voida puhua koko aineiston kattavista toistuvista kuvioista (ks. Patton 2002, 234–235). Tulkintoja onkin paikoittain tehty melko harvojen havaintojen perusteella.

Haastellessani opettajia mietin myös välillä menenkö tutkittavien puheiden tulkinnoissa liian pitkälle ja tiedänkö heidän puolestaan, annanko haastateltavien puheille merkityksiä vain omasta ymmärryksestäni käsin? Toisaalta haastateltavan saattoi olla vaikea tunnistaa omia sanomisiaan kun itse haastattelijana tai kuuntelijana pyrin tiivistämään tai välillä palauttamaan haastattelijoiden puheen hieman

käsitteellisemmällä tasolla (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005). Tunsin myös haastatellut opettajat jo täydennyskoulutuskurssilta, mutta tämä ei liene vääristänyt keskustelun sisältöjä. Pikemminkin katson, että syntynyt luottamus palveli vapautuneena puheena, mistä osoituksena ovat myös kielteiset ajatukset kurssilla käsitellyjä sisältöjä kohtaan (ks. Alasuutari 1995, 97).

Lincoln ja Guba (1985, 294–296) puhuvat laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluissa muun muassa uskottavuuden käsitteestä eli siitä, vastaavatko tutkijan tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Uskottavuutta voi heidän (1985, 308) mukaansa lisätä esimerkiksi testaamalla ajatuksia ja tulkintahypoteeseja toisilla tutkijoilla, mitä olen tehnyt kollegoideni kanssa. Olen myös lähettänyt molemmat artikkelit luettavaksi haastateltaville ja näin antanut heille mahdollisuuden ottaa kantaa tulkintoihini ja johtopäätöksiini (ks. Lincoln & Guba 1985, 314). Osa palautteesta on vielä saamatta tätä kirjoittaessani.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös löydetty yhtymäkohdat muihin vastaavaa aihetta tarkastelleiden tutkimusten tuloksiin (vrt. Alasuutari 1995, 245; Eskola & Suoranta 1998, 212; Moilanen & Rähä 2001). Kvalitatiivisen ja varsinkin tapaustutkimuksen ajatus yleistettävyydestä ei perustu tilastollisiin tarkasteluihin, vaan ajatukseen jaetuista merkityksistä, jonkin yleisen löytämiseen yksittäisestä (ks. Moilanen & Rähä 2001; Siljander & Karjalainen 1991). Katson, että opettajien vuorovaikutustaitoja koskevissa käsityksissä ja kokemuksissa suhteessa opettaja-oppilassuhteisiin on myös jotain yleistä, ei vain tutkittavia koskettavaa ja että tulokset voisivat tarjota vuorovaikutustaitoja opiskelevalle tai opettavalle henkilölle samaistumiskohtia.

On myös asioita, joita tekisin toisin, jos nyt aloittaisin tutkimuksen tekemisen alusta. Ensinnäkin keräisin laajemman aineiston, mikä helpottaisi analyysiprosessia ja yhteneväisyyksien huomaamista aineistosta ja lisäisi tutkimuksen luotettavuutta. Toiseksi katson, että sitoutuminen tiettyyn tutkimusperinteeseen tekisi työstä selkeämmän kokonaisuuden, jossa eri osa-alueet, kuten tutkimuksen peruskäsitteet, tieteenfilosofinen tausta, aineistonhankinta ja analyysi olisi helpompi sovittaa yhteen. Sain mielestäni hyvin hyödynnettyä pienehkön aineiston, mutta esimerkiksi opettajien käsityksiä tutkittaessa isompi aineisto ja erilainen analyysi olisivat varmasti tarjonneet

uusia näkökulmia. Tähän olisi voinut soveltaa esimerkiksi fenomenografista tutkimustapaa.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella syvällisemmin aineistosta nousseita viittauksia sukupuolen merkitykseen suhtautumisessa vuorovaikutustaitoihin. Myös taustaltaan pohjoisamerikkalaisten vuorovaikutustaitojen sovelluksesta suomalaiseen kulttuuriin tarvittaisiin lisää tietoa. Olisi kiinnostavaa myös tutkia samoja tutkimuskysymyksiä laajemmalla aineistolla, tai haastatella opettajia uudestaan, jotta voitaisiin nähdä millaiseen rooliin harjoitellut vuorovaikutustaidot kurssille osallistuneiden opettajien työssä lopulta päätyivät. Opettaja-oppilassuhteen merkitys myös muuttuu oppilaiden kasvun myötä (Ang ym. 2008), ja olisikin kiinnostavaa selvittää miten tämä näkyisi vuorovaikutustaitojen käytössä ja vuorovaikutuksen luonteessa.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Ang, R., Chong, W., Huan, V., Quek, C. & Yeo, L. 2008. Teacher-student relationship inventory. Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment* 26 (4), 339–349.
- Aultman, L., Williams-Johnson, M. & Schutz, P. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 636–646.
- Baker, J., Grant, S. & Morlock, L. 2008. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behaviour problems. *School Psychology Quarterly* 23 (1), 3–15.
- Baxter, L. 2004. Relationships as dialogues. *Personal Relationships* 11 (1), 1–22.
- Bippus, A. & Young, S. 2005. Owing your emotions: reactions to expressions of self- versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research* 33 (1), 26–45.
- Bylund, C., Brown, R., di Ciccone, B., Diamond, C., Eddington, J. & Kissane, D. 2009. Assessing facilitator competence in a comprehensive communication skills training programme. *Medical Education* 43 (4), 342–349.
- Carr, D. 2005. Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies* 53 (3), 255–271.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. 2002. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment* 5, artikkeli 15. Tulostettu 2.4.2009.  
<http://ovidsp.uk.ovid.com/spa/ovidweb.cgi?&S=MIPJPDBIAPHFLBBIFNGLPFFHMLDJAA00&Complete+Reference=S.sh.15.16.18%7c1%7c1>.
- Collaborative for academic, social and emotional learning (CASEL). 2010. What is SEL. Viitattu 22.6.2010. <http://www.casel.org/basics/skills.php>.
- Davis, H. 2003. Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist* 38 (4), 207–234.

- Doveston, Mary. 2007. Developing capacity for social and emotional growth: An action research project. *Pastoral Care in Education* 25 (2), 46–54.
- Durlak, J. & Wells, A. 1997. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology* 25 (2), 115–152.
- Edwards, N., Peterson, W. & Davies, B. 2006. Evaluation of a multiple component intervention to support the implementation of a “therapeutic relationships” best practice guideline on nurses’ communication skills. *Patient Education and Counseling* 63 (1–2), 3–11.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K. Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Friedman, N. 2005. Experiential listening. *Journal of Humanistic psychology* 45 (2), 217–238.
- Frymier, A. & Houser, M. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219.
- Gansle, K. 2005. The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* 43 (4), 321–341.
- Gendlin, E. 1997. *Experiencing and the creation of meaning*. Evanston: Northwestern University Press.
- Gordon, T. 1970. *Parent effectiveness training*. New York: Wyden.
- Gordon, T. 2003. *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers.
- Gordon, T. 2004. *Toimiva perhe*. Suom. S. Sjöman & M. Savolainen. Hämeenlinna: Karisto.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon, T. & Burch, N. 1974. *T.E.T. Teacher effectiveness training*. New York: Wyden.

- Gordon, T. & Burch, N. 1979. Viisas opettaja. Suom. I. Järnefelt. Helsinki: Tammi
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. 2003. Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist* 58 (6/7), 466–474.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.
- Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.
- Heaven, C., Clegg, J. & Maguire, P. 2006. Transfer of communication skills training from workshop to workplace: The impact of clinical supervision. *Patient Education and Counseling* 60, 313–325.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holsen, I., Smith, B., & Frey, K. 2008. Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International* 29 (1), 71–88.
- Hughes, J., Cavell, T. & Jackson, T. 1999. Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology* 28 (2), 173–184.
- Hughes, J., Cavell, T. & Willson, V. 2001. Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology* 39 (4), 289–301.
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O.-M. & Loyd, L. 2008. Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 1–14.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Isotalus, P. 2006. Puheviestintä tietona: virkaanastujaisesitelmä Tampereen yliopiston puheviestinnän professorin virkaan 7.4.2006. Teoksessa T.-R. Välikoski, E.

- Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2006. Jyväskylä: Prologos, 72–81.
- Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (toim.) Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession. TNTEE Publications 2 (1), 107–116.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikka eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kelly, E. Jr. 1997. Relationship-centered counseling: A humanistic model of integration. *Journal of Counseling & Development* 75, 337–345.
- Kiikeri, M. & Ylikoski, P. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteen tutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S. 2008. Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International* 23 (2), 134–143.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O’Sullivan, M. 2010. Emotional aspects of teachers’ pedagogical content knowledge – Enhancing emotional understanding in PETE. Käsikirjoitus lähetetty arvioitavaksi.

- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Teoksessa T. Valkonen, P. Isotalus, M. Siitonen & M. Valo (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja. Jyväskylä: Prologos, 6–25
- Kramer, R. 1995. The birth of client-centered therapy: Carl Rogers, Otto Rank, and “the beyond”. *Journal of Humanistic Psychology* 35 (4), 54–110.
- Kubany, E., Bauer, G., Pangilinan, M., Muraoka, M. & Enriquez, V. 1995. Impact of labelled anger and blame in intimate relationships. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 26 (1), 65–83.
- Kubany, E. & Richard, D. 1992. Verbalized anger and accusatory “you” messages as cues for anger and antagonism among adolescents. *Adolescence* 27 (107), 505–512.
- Kuchinke, K. 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.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. 2005. Toimintatutkimus sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisesta, oppimisesta ja käyttämisestä perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 165. Jyväskylä: Likes.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, M. Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & J. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Lane, C. & Rollnick, S. 2007. The use of simulated patients and role-play in communication skills training: A review of the literature to August 2005. *Patient Education and Counseling* 67 (1–2), 13–20.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Lösel, F. & Beelmann, A. 2003. Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 587, 84–109.



- Maier, N. 1960. Screening solutions to upgrade quality: A new approach to problem solving under conditions of uncertainty. *The Journal of Psychology* 49, 217–231.
- Maslow, A. 1970. *Motivation and personality*. Second edition. London: Harper & Row.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185–211.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1993. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* 17, 433–442.
- McBride, M. & Wahl, S. 2005. “To say or not to say:” Teachers’ management of privacy boundaries in the classroom. *Texas Speech Communication Journal* 30 (1), 8–22.
- McLaughlin, H. 1991. Reconciling care and control: Authority in classroom relationships. *Journal of Teacher Education* 42 (3), 182–195.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231.
- Miller, K. & Zener, A. 1979. *Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi*. Työkirja. Suom. T. Staffans, T. Bacon, M. Kauhanen, P. Salminen, K. Soukka & R. Vaaramo. Tampere: Mark King.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha*. Suom. T. Malinen. Helsinki: WSOY.
- MOT Kielitoimiston sanakirja 2.0. Viitattu 11.5.2010.  
<http://mot.kielikone.fi/mot/jyu/netmot.exe?motportal=80>.
- Muller, C., Katz, S. & Dance, L. 1999. Investing in teaching and learning. Dynamics of the teacher-student relationship from each actor’s perspective. *Urban Education* 34 (3), 292–337.
- Murray, C. & Greenberg, M. 2001. Relationships with teachers and bonds with school: Social and emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools* 38 (1), 25–41.
- Murray, C. & Pianta, R. 2007. The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice* 46 (2), 105–112.

- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.
- Noblit, G. 1993. Power and caring. *American Educational Research Journal* 30 (1), 23–38.
- Osborn, A. 1957. *Applied imagination. Principles and procedures of creative thinking.* 10. uusittu painos. New York: Scribner.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods.* 3. painos. London: Sage.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviour in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.
- Pearson, E. M. & Podeschi, R. L. 1999. Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly* 50 (1), 41–55.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 27.4.2010.  
[http://www.oph.fi/info/ops/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf).
- Peräkylä, A., Ruusuvoori, J. & Vehviläinen, S. 2005. Introduction: Professional theories and institutional interaction. *Communication and Medicine* 2 (2), 105–109.
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 2003. Conversation analysis and the professional stocks of interactional knowledge. *Discourse & Society* 14 (6), 727–750.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-student relationships and childrens' success in the first years of school. *School Psychology Review* 33 (3), 444–458.
- Poutiainen, S. & Gerlander, M. 2005. Cultural dialectics in the Finnish advising relationships. Esitelmä ICA:n vuosikongressissa. New York 26.–30.5.2005. Tulostettu 18.3.2010. [http://allacademic.com/meta/p14174\\_index.html](http://allacademic.com/meta/p14174_index.html).
- 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.
- Rautalinko, E. & Lisper, H.-O. 2004. Effects of training reflective listening in a corporate setting. *Journal of Business and Psychology* 18 (3), 281–299.

- Rautalinko, E., Lisper, H.-O. & Ekehammar, B. 2007. Reflective listening in counseling: Effects of training time and evaluator social skills. *American Journal of Psychotherapy* 61 (2), 191–209.
- Rawlins, W. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory* 1, 5–26.
- Rogers, C. 1961. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. 1969. *Freedom to learn*. Columbus: Merrill.
- Rogers, C. 1979. The foundations of the person-centered approach. *Education* 100 (2), 98–107.
- Rogers, C. 1983. *Freedom to learn for the 80's*. Columbus: Merrill.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: a developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On ja J. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana: työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön arvioimina. Tampereen yliopisto: *Acta Universitatis Tamperensis* 830.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Siljander, P. & Karjalainen, A. 1991. Merkityksen käsite kasvatustieteessä. *Kasvatus* 22 (5–6), 377–386.
- Smith, R. M., Montello, P. A. & White, P. E. 1992. Investigation of interpersonal management training for educational administrators. *Journal of Educational Research* 85 (4), 242–245.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Juva: WSOY, 25–38.
- Terry, M. 2006. The importance of interpersonal relations in adult literacy programs. *Educational Research Quarterly* 30 (2), 30–43.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Triliva, S. & Poulou, 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.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Tammer-Paino.
- Weare, K. 2000. *Promoting mental, emotional and social health*. London: Routledge.
- Wilson, D., Gottfredson, D. & Najaka, S. 2001. School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology* 17 (3), 247–271.
- Winograd, K. 2002. The negotiative dimension of teaching: Teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education* 18, 343–362.
- Yin, R. 2003. *Case study research. Design and methods*. London: Sage
- Zins, J., & Elias, M. 2006. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.) *Children's needs III*. Bethesda: NASP, 1–13.

## LIITE 1 Haastatteluteemat ja -kysymykset

### **Tausta**

1. Koulutus
2. Täydennyskoulutus ja muut kurssit
3. Työhistoria
4. Henkilökohtaiset tiedot

### **Opettajuus**

1. Miten sinusta tuli opettaja?
2. Mitä sinulle merkitsee opettajana oleminen?
3. Minkä ajattelet olevan ensisijaista opettajan työssä?

### **Opettaja-oppilassuhde**

1. Miten kuvailisit opettaja-oppilassuhdetta? Millainen suhde on mielestäsi opettaja-oppilassuhde luonteeltaan?
2. Millaisista asioista koet mielipahaa tai millaiset vaivaavat opettaja-oppilassuhteissa? Minkälaiset asiat tuottavat iloa tai tyydytystä?

### **Vuorovaikutustaidot opettaja-oppilassuhteessa**

1. Mistä vuorovaikutuskurssilla esitellyissä vuorovaikutustaidoissa (minäviestit ja aktiivinen kuuntelu) mielestäsi on kyse?
2. Oletko käyttänyt kurssilla käsiteltyjä taitoja koulussa? Millaisissa tilanteissa olet niitä käyttänyt? Kerro esimerkkejä eli kuvaile tapahtunutta ja omia ajatuksiasi ja tunteitasi tässä tilanteessa.
3. Jos et ole käyttänyt vuorovaikutustaitoja, kerro miksi?
4. Oletko havainnut muutoksia suhtautumisessasi oppilaisiin tai kollegoihin käyttäessäsi näitä taitoja? Miten kuvailisit tätä muutosta? Kertoisitko jotain esimerkkejä?

5. Oletko havainnut ristiriitoja toiveittesi ja käytöksesi välillä vuorovaikutuksessa oppilaitten kanssa? Millaisia?
6. Oletko huomannut suhtautuvasi eri oppilaisiin eri tavalla vuorovaikutustaitojen käytön suhteen? Kerro esimerkkejä tilanteista.
7. Minkälaisia kokemuksia sinulla on vuorovaikutustaitojen käytöstä kollegoidesi kanssa kerro?
8. Miten vuorovaikutustaidot (minäviestit ja kuuntelu) kokemuksesi mukaan sopivat omaan opettajuuteesi ja tapaasi olla opettaja? Miksi?

### **Vuorovaikutustaitojen oppiminen ja käyttö**

1. Miten koit erilaisten taitojen harjoittelun kurssilla? (Miltä se tuntui? Mitä ajatuksia heräsi?)
2. Oliko jonkin taidon opettelu tai käyttö ollut sinulle erityisen vaikeaa tai helppoa? Miksi?
3. Mikä on estänyt tai tukenut taitojen käyttöä ja oppimista?
4. Oletko opettanut vuorovaikutustaitoja oppilaille tai muille?
5. Antoiko koulutus valmiuksia tähän opetukseen? Millä tavalla?
6. Miten arvioisit omaa osaamistasi tällä hetkellä eri taitojen suhteen?

### **Lopuksi**

1. Onko mielessäsi vielä jotain josta haluaisit puhua, tai jokin aihe, joka ei ole tullut esille?

LIITE 2: Tutkimuslupa

## **Kohtaamisia koulutyössä Liikunnanopettajien täydennyskoulutustutkimus**

Tutkimuksen johto: professori Taru Lintunen, puh. 014-260 2113,  
taru.lintunen@sport.jyu.fi

Tutkija: LitT Marjo Kuusela, 03-363 2563, marjo.kuusela@surfeu.fi

Tutkijaopiskelijat: LitM Virpi Kemppainen, 040-7176834 ja LitM Jukka Virta, 041-5442154

Pyydämme teitä osallistumaan tutkimukseen. Tutkimus toteutetaan osana Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksella järjestettävää opettajien täydennyskoulutusta. Koulutuksen tarkoituksena on lisätä liikunnanopettajien valmiuksia kohdata koulutyön vuorovaikutustilanteita. Koulutus on ilmainen ja täten hyödyttää osallistujia, koska kurssit, joilla opetetaan osittain samoja taitoja (esim. Toimiva koulu –kurssi) ovat yleensä maksullisia. Vastaavasti koulutukseen osallistujien toivotaan käyttävän aikaa aineiston keruun edellyttämiin toimiin. Opintojakson aikana ja vuosi sen jälkeen kerätään tutkimusaineistoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimis- ja käyttökokemuksista kyselyin, haastatteluin, päiväkirjojen muodossa ja opetustilanteita videoimalla. Suurin osa aineistonkeruuta liittyy samalla kurssin suorittamiseen ja kuuluu siten myös osallistujille tarjoutuviin etuihin, koska kurssilla on mahdollisuus korvata Jyväskylän yliopiston opintoja liikuntapsykologiasta tai terveystieteistä. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesta ja osallistujien anonymiteetti varmistetaan.

### **Tutkimuslupa**

Annan suostumukseni 'Kohtaamisia koulutyössä' -liikunnanopettajien täydennyskoulutustutkimuksessa kerätyn aineiston käyttöön tutkimuksessa. Tutkimuksen tarkoitus on selitetty minulle ja tiedän, että voin halutessani pyytää lisätietoa tutkimuksesta, koulutuksesta tai mistä tahansa muusta tähän liittyvästä. Olen tietoinen siitä, että voin halutessani milloin vain keskeyttää osallistumisen koulutukseen ja tutkimukseen. Saan kopion tästä luvasta itselleni.

Jyväskylässä 11.2.2005

Allekirjoitus

---

Nimen selvennys

---

Taru Lintunen

ALKUPERÄISET JULKAISUT

I

LIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSET  
VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA – LIIAN HYVÄÄ OLLAKSEEN  
TOTTA?

Jukka Virta & Taru Lintunen 2009

Liikunta & Tiede 46 (6), 54–60.



## TIIVISTELMÄ

Tässä artikkelissa tarkastellaan liikunnanopettajien käsityksiä aktiivisen kuuntelun ja minäviestinnän taidoista vuorovaikutustaitokurssin ja taitojen soveltamisen pohjalta. Vuorovaikutustaidot ovat keskeinen osa opettajan työtä ja opettajan käsitykset niistä ovat pohjana taitojen soveltamiselle ja opetukselle. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat neljä liikunnanopettajaa, jotka osallistuivat vuoden (30 t) kestäväan vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutukseen. Aineisto koostuu opettajien teemahaastatteluiden ja yhden opettajan oppimispäiväkirjasta. Analyysi on perustunut Laineen (2001) esittämään malliin laadullisesta analyysistä. Opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista muodostivat kokonaisuuden, jossa oli viisi teemaa. Ensinnäkin taidot nähtiin neutraalina puhetapana ja tekniikkana, jota voi harjoitella, oppia ja soveltaa tietynlaisin seurauksin. Toiseksi vuorovaikutustaidot ymmärrettiin joko myönteisenä välineenä saavuttaa jotain hyvää tai itsearvoisesti hyvänä tapana. Ne nähtiin myös laajempina ”maailmankatsomuksena” tai periaatteina, jotka sisältävät erilaisia myönteisiä elämänarvoja ja hyveitä. Neljänneksi vuorovaikutustaitojen katsottiin liittyvän läheisesti niitä käyttävän henkilön persoonan ominaisuuksiin. Viidennen teeman kriittisten näkemysten mukaan opettajat olivat ymmärtäneet taidot tavalla, johon pahuus tai kielteisyys eivät sovi. Viimeisen teeman kriittisten näkemysten ja pääasiassa myönteisen kokonaisymmärryksen välillä oli ristiriita, jonka katsotaan aiheutuvan vuorovaikutustaitojen taustalla olevista humanistisesta psykologiasta ja humanistisesta ihmiskuvasta. Nämä myönteiset taustaoletukset törmäävät opettajien omien käsitysten ja vuorovaikutustaitojen arjen sovellusten kanssa. Humanistista ihmiskuvaa onkin kritisoitu ylioptimistiseksi. Vuorovaikutustaito-kouluttajien tulisi olla tietoisia vuorovaikutustaitojen ideologisesta taustasta, joka saattaa olla esteenä taitojen soveltamisessa tai opiskelussa.

Asiasanat: sosiaaliset taidot, liikunnanopettajat – koulutus, humanistinen psykologia

## ABSTRACT

This article examines the physical education teachers' conceptions of social and emotional skills based on their experiences at in-service training course and every-day life. Social skills are an essential part of teachers' work, and teachers' understanding of the subject is the basis of their teaching. Four female physical education teachers participated in a year-long (30 h) in-service course on social and emotional skills. The data consists of their semi-structured interviews and one learning diary. The analysis is based on Laine's (2001) model. Teachers' understanding on active listening and I-messages formed a multidimensional entity with five themes. Firstly the skills were seen as ways of talking and techniques, which can be practiced and applied in hope of a certain outcome. Secondly, they were understood as a positive tool to achieve something good or on the other hand positive as themselves. The third way of understanding referred to a "view of the world" consisting of various values and virtues. In the fourth theme the skills were seen either as a permanent or a changing part of the users' personality. The last theme consists of critical and negative ideas concerning the idealistic side of social and emotional skills. The overall understanding of the skills was positive, but the critical aspects of the fifth theme conflicted with the general positiveness. This controversy may derive from the humanistic psychology and humanistic concept of human nature behind the skills. These views collide with the real-life experiences and concepts of the teachers. Criticism regards humanistic view of human nature as overly positive and naive. This study offers deeper understanding in the process of learning and applying social and emotional skills. The humanistic ideology behind the skills should be taken into account in the training of social and emotional skills.

Key words: social skills, physical education – teacher education, humanistic psychology

## JOHDANTO

Opetus on ihmissuhdetyötä, jossa keskeisiä ovat opettajan vuorovaikutukselliset taidot, ongelmanratkaisutaidot sekä kyky kohdata ristiriitatilanteita ja erilaisia ihmisiä (Kiviniemi 2000, 75–77). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on kuitenkin tutkimuksissa huomattu kaipaavan parannusta. Opettajat ovat epätietoisia miten kohdata luontevasti erilaisia ihmisiä ja opetustilanteita sekä oppilaiden välisiä konflikteja (Savolainen 2001, 66–82). Opettajien kokemusten mukaan häiriökäyttäytyminen koulussa on lisääntynyt ja opetus- ja kasvatustehtävän toteuttaminen on tullut hankalammaksi. Myös opettajien auktoriteettiasema on heikentynyt ja kanssakäyminen oppilaiden kanssa on yhä enemmän neuvottelemista (Kiviniemi 2000, 78–79, 126–133, 135).

Tässä artikkelissa käytetty käsite vuorovaikutustaidot ymmärretään synonyymiksi sosiaalisten taitojen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja sosioemotionaalisten taitojen kanssa (Zins & Elias 2006, 1–2) ja sillä viitataan tämän tutkimuksen kohteena oleviin vuorovaikutustaitoihin: aktiiviseen kuunteluun ja minäviesteihin (Gordon 2006, 90–107, 164–189). Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija palauttaa puhujalle tarkistettavaksi ja hyväksyttäväksi kuulemansa asian tai tunteet. Kuunnellessaan oppilasta opettaja ei pyri ratkaisemaan ongelmaa oppilaan puolesta vaan vastuu säilyy oppilaalla. Kuuntelu auttaa oppilasta selkeyttämään tunteitaan ja ajatuksiaan, jolloin itsenäinen ja omavastuinen ongelmanratkaisuprosessi voi lähteä liikkeelle, itsetuntemus lisääntyy sekä oppilas saa kokemuksen arvostetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta (Gordon 2006, 94–114).

Toisen keskeisen vuorovaikutustaidon, minäviestien, taustalla on ajatus tunteiden omistamisesta. Sovellettuna viestintäkäyttäytymiseen se tarkoittaa sitä, että sanotaan ”olen vihainen”, ”olet ärsyttävä” sijaan (Bippus & Young 2005). Minäviestit kertovat jotain puhujasta itsestään: tunteista, tarpeista, ajatuksista tai kokemuksista. Niihin ei sisälly arviointeja, tulkintoja eikä tuomiota. Niiden avulla häiriökäyttäytymiseen voi puuttua oppilasta kunnioittavasti ja loukkaamatta. Opettaja kertoo oppilaalle tämän käyttäytymisen aiheuttamat konkreettiset seuraukset sekä omat tuntemuksensa ja antaa oppilaalle mahdollisuuden muuttaa käytöstään (Gordon 2006, 186–190).

Vuorovaikutusta ja sosioemotionaalisia taitoja on Yhdysvalloissa tutkittu lukuisten lapsiin ja nuoriin suunnattujen kehittämisohjelmien kautta useista eri näkökulmista. Kaiken kaikkiaan tutkimukset kertovat myönteisistä tuloksista: ohjelmat

ovat mm. vähentäneet häiriökäyttäytymistä (Catalano ym. 2002; Gansle 2005; Lösel & Beelmann 2003; Wilson ym. 2001), koulukeskeyttämisiä ja poissaoloja (Wilson ym. 2001) sekä parantaneet vuorovaikutustaitoja (Catalano ym. 2002; Durlak & Wells 1997; Gansle 2005) ja suhteita vertaisiin (Durlak & Wells 1997; Gansle 2005). Euroopassa ja Pohjoismaissa tutkimusta on huomattavan vähän, eikä sovelletuilla ohjelmilla ole saatu yhtä myönteisiä tuloksia (Holsen ym. 2008; Kimber ym. 2008).

Lasten ja nuorten vuorovaikutuskoulutusta on siis tutkittu laajasti, mutta aikuisiin kohdistuvaa tutkimusta on verrattain vähän. Tutkimusta on kuitenkin tehty eri ammattiryhmien parissa. Esimerkiksi hoitoalalla vuorovaikutustaitoja (kommunikaatiotaitoja), kuten kuuntelua, non-verbaalista viestintää sekä empatian osoittamisen taitoja, on tutkittu jonkin verran. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kommunikaatiotaitoja voidaan koulutuksen avulla oppia (Heaven ym. 2006). Erityisesti käytännön harjoittelua sisältävät ohjelmat (Lane & Rollnick 2007) ovat osoittautuneet tehokkaiksi. Kuitenkin sekä hoitajien että lääkäreiden vuorovaikutustaidoissa on havaittu kehitettävää (Edwards ym. 2006 & Peräkylä ym. 2005). Kuuntelun taitoja on opetettu myös psykologian opiskelijoille (Rautalinko ym. 2007), rehtoreille (Smith ym. 1992) ja vakuutusyhtiön työntekijöille (Rautalinko & Lisper 2004). Tutkimukset antoivat viitteitä siitä, että aktiivisen kuuntelun taitoa on mahdollista oppia lyhyehkökin koulutusjakson aikana.

Minä- ja sinäviestintää on tutkittu erityisesti vihan tunteiden ilmaisussa. Vertailtaessa minäviestien ja sinäviestien vaikutuksia keskustelukumppanin reaktioihin on saatu joitakin minäviestien paremmuutta tukevia tutkimustuloksia (Kubany ym. 1995; Kubany & Richard 1992). Bippus ja Young (2005) kuitenkin katsovat, ettei tätä intuitiivisesti järkevää viestintäkäyttäytymistä ole empiirisesti riittävästi todistettu. He eivät havainneetkaan omassa tutkimuksessaan, että minäviestit olisivat sinäviestejä parempi tapa ilmaista myönteisiä tai kielteisiä tunteita.

Opettajankoulutuksessa ja opettajan vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa tilanne on hieman samankaltainen kuin terveydenhuoltoalalla. Vuorovaikutustaitojen tärkeydestä ollaan yhtä mieltä, ja niiden myönteisistä vaikutuksista on myös tutkimuksellista näyttöä. Kuitenkin taitojen opettamista opettajille ja niiden oppimiseen ja soveltamiseen liittyviä prosesseja on tutkittu vähän. Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet kasvatustieteen opiskelijat suhtautuivat koulutukseen myönteisesti ja heidän kuuntelun taitonsa paranivat (McNaughton ym. 2008). Myös liikunnanopettajaksi opiskelevat ovat pitäneet vuorovaikutuskoulutusta tärkeänä (Klemola 2003, 120).

Lisäksi on havaittu, että taitojen opiskelu opetusharjoittelun aikana on auttanut liikunnanopettajaopiskelijoita tulemaan tietoisiksi erilaisista vuorovaikutustilanteista (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Sosioemotionaalisten taitojen käyttö on myös auttanut opettajaa kohtaamaan rakentavasti erilaisia vuorovaikutustilanteita (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005, 84). Taitojen käytöstä on ollut myönteisiä seurauksia myös oppilaille. Kuuntelun seurauksena oppilaiden liikkumismotivaatio ja autonomia ovat lisääntyneet: he ovat pystyneet itse ratkaisemaan ongelmatilanteita, ja opettajan rooli on muuttunut kontrolloijasta huolehtijaksi (Kuusela 2005, 65, 74).

Opettajan käsityksiä vuorovaikutustaidoista ei ole tutkittu juuri lainkaan. Ainoassa löytyneessä tutkimuksessa (Triliva & Poulou 2006) tarkasteltiin alakoulun opettajien ymmärrystä sosioemotionaalisen oppimisesta. Opettajat olivat ymmärtäneet sosioemotionaalisen oppimisen monimutkaiseksi ja vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu erilaisista kyvyistä, taidoista ja hyveistä ja jossa kulttuurisilla tekijöillä on keskeinen rooli. Usein opettajat ovat viime kädessä niitä, jotka opettavat ja soveltavat vuorovaikutustaitoja koulussa. Siksi myös opettajien käsitykset ja ymmärrys opetettavista sisällöistä tulevat merkityksellisiksi: "Opettamisen lähtökohtana on väistämättä opettajan ymmärrys siitä, mitä tulisi oppia ja miten se tulisi opettaa" (Shulman 1987). Jos opettajien ymmärrys vuorovaikutustaidoista on kovin yksipuolinen, ei taidon sovelluksen tai opetuksenkaan voi odottaa olevan kovin korkeatasoista. Tässä artikkelissa tarkastellaan liikunnanopettajien käsityksiä täydennyskoulutuksessa harjoitelluista ja sen jälkeen koulussa sovelletuista vuorovaikutustaidoista, erityisesti kuuntelusta ja minäviesteistä.

## TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkittavina ovat neljä naisopettajaa, jotka osallistuivat Kohtaamisia koulutyössä -vuorovaikutuskoulutukseen. Kurssi järjestettiin liikuntatieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa täydennyskoulutuksena liikuntaa opettaville opettajille. Kurssille osallistui yhteensä 16 opettajaa, joista 15 oli naisia ja yksi mies. Koulutuksen tavoitteena oli lisätä opettajien valmiuksia kohdata koulutyön vuorovaikutustilanteita oppilaiden, opettajakollegoiden ja vanhempien kanssa sekä antaa työkaluja oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Vuoden (2005) mittaiseen koulutukseen kuului neljä kahden päivän lähiopetusjaksoa, joiden kesto oli yhteensä 30 tuntia. Kurssin pääsisältöinä olivat Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian

keskeiset osat: aktiivinen kuuntelu, selkeä itseilmaisuus minäviestein sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot. Kurssin aikana opettajat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa, tekivät lähijaksojen välissä etätehtäviä ja sovelsivat vuorovaikutustaitoja sekä liikuntatunneilla että muussa elämässä. Kurssilaisilta pyydettiin tutkimusluvut ja heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusmenetelmistä. Ensimmäinen kirjoittaja osallistui itse kurssille sekä opiskelijan että tutkijan roolissa. Muut kurssilaiset olivat tästä tietoisia. Kurssin ohjaajina toimi kaksi kokenutta vuorovaikutuskouluttajaa.

Aineisto (140 liuskaa, riviväli 1,5, fonttikoko 12, times new roman) koostuu neljän liikunnanopettajan teemahaastatteluista ja yhdestä oppimispäiväkirjasta, joka oli tutkimustehtävän kannalta kiinnostava. Ensimmäinen kirjoittaja teki teemahaastattelut (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48) kesän ja syksyn 2006 aikana. Haastateltaviksi valittiin tutkimustehtävän kannalta mahdollisimman informatiivisia tapauksia (Patton 2002, 242) eli opettajia, jotka olivat osallistuneet aktiivisesti koulutukseen, toimineet koulussa opettajina kurssin jälkeen ja pohtineet sisältöjä monipuolisesti päiväkirjoissaan. Haastattelukysymykset koskivat opettajuutta, opettaja-oppilassuhteen luonnetta sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen soveltamista opettaja-oppilassuhteessa. Kysymyksissä pyrittiin ohjaamaan haastateltava tietylle alueelle, josta hän sitten voisi vapaasti kertoa. Esimerkiksi: ”Miten kuvailisit opettaja-oppilassuhdetta?”, ”Oletko käyttänyt kurssilla käsiteltyjä taitoja koulussa? Kuvaile jotakin tilannetta, sekä sitä, mitä ajattelit ja tunsit.” Haastattelijat teki myös kolme harjoitushaastattelua eri aineiden opettajille, joista kahdelle haastattelun sisällöt olivat tuttuja, yhdelle eivät. Tulososan aineistolainauksissa esiintyneitä murre sanoja on muutettu tunnistettavuuden estämiseksi.

Aineiston analyysi perustui Laineen (2001) esittämään malliin kvalitatiivisesta analyysistä. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien ymmärrystä ja käsityksiä, jotka katsotaan käsitteinä päällekkäisiksi (Triliva & Poulou 2006). Analyysimetodi valittiin sen hermeneuttisen, ymmärtämään pyrkivän lähestymistavan vuoksi: ilmiö pyritään hahmottamaan merkityksien kokonaisuutena, joka tässä tapauksessa koostuu siitä, millaisia ovat opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista. Analyysin alussa aineistoon tutustuttiin avoimesti pyrkimyksenä ymmärtää sen sisältämiä merkityksiä. Tämän jälkeen aineistoa siirryttiin tarkastelemaan yhden haastatteluteeman pohjalta: ”Miten opettajat ovat ymmärtäneet vuorovaikutustaidot?”. Seuraavaksi erotettiin aineistosta kaikki opettajien vuorovaikutusymmärrykseen liittyvät ilmaisut ja kuvattiin ne tutkijan omalla kielellä. Epäselvien tai tulkintaa vaativien tekstikatkelmien merkityssisältöjä selkeytettiin käsitekarttojen avulla. Teemoittelun lopullinen muoto vahvistui, kun

kahdesta haastattelusta löytyi alustava teemoittelurunko tai johtoajatus, joita hyödyntäen täydennettiin olemassa olevia teemoja ja lisättiin kokonaisuuteen alateemoja koko aineistosta.

## TULOKSET

Opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista muodostivat moniulotteisen merkityskokonaisuuden, jonka sisällöissä erottui viisi teemaa: tekniikka, hyvä tapa, periaate, persoona ja ihanteet. Kuhunkin teemaan liittyi useita eri näkökulmia, jotka on eroteltu alateemoiksi.

### **Tekniikka**

Tekniseen teemaan sisältyi neljä erilaista näkökulmaa vuorovaikutustaitoihin: taito, ongelmanratkaisu, vaikuttaminen ja vuorovaikutustapa.

**Taito.** Opettajien eräs tapa ymmärtää vuorovaikutustaitoja oli nähdä ne puhtaasti tekniikkoina ja taitoina, joita voi harjoitella ja jotka voi oppia sekä joita voi tietoisesti pyrkiä soveltamaan tai olemaan soveltamatta. *Ne on vähän uusia ne taidot, nii eihän sitä välttämättä osaa käyttää – –. Että jos toinen on ihan hermona niin kannattaako kysyä tai puhua yhtään mitään – –. (Opettaja 2) No ehkä just se että pitäis tavallaan harjotella pitkään ja eri yhteyksissä – –. (Opettaja 2) He näkivät taidot ikään kuin harjoiteltuina vuorosanoina, joita voisi ottaa käyttöön sopivassa tilanteessa. Tää yks tyttö joka on semmonen että kun emmä saa sitä liikkumaan niin sit on yrittäny mieltää et mitä repliikkejä me siel sit – –. (Opettaja 1)*

**Ongelmanratkaisu.** Toisaalta kuunteluun ja minäviesteihin suhtauduttiin ongelmanratkaisutekniikkoina, joita voi tietoisesti ottaa käyttöön hankalissa tilanteissa ja toisaalta saavuttaa haluttuja seurauksia tai ei. *Oli sit tää yks tyttö, joka lintsaili, ja sen sitte otin ihan sillä tavalla tietosesti että nyt käytän sitä ongelmaantarttuvaa – – muotoilin sen asian tavallaan siihen, että olen huolissani, että olen huomannut näin. (Opettaja 2) Tuossa tilanteessa [tyttöoppilas, joka pelkäsi telinevoimistelua ja lintsaili] se kuuntelu tuotti tulosta eli se oppilas kerto avoimesti siitä ja mä kuuntelin sitä alas aika pitkäänki siinä, ja se toimi ihan hyvin. Mut sitte toinen [tilanne] – – se ei sit vaan halunnu sillä tavalla avautua se poika. (Opettaja 2)*

**Vaikuttaminen.** Vuorovaikutustaidot nähtiin myös keinona saada oma tahto läpi, vaikuttaa oppilaissa omien toiveiden mukaista käyttäytymistä. Eräs opettaja oli soveltanut vuorovaikutustaitoja hankalassa ryhmässä, jossa oppilaat eivät suostuneet yhteistyöhön opettajan kovista yrityksistä huolimatta. *Mua niin kiehuttaa että, miks ne niinku on semmosia ja niitä ei voi muuttaa ja vaikka kuinka ymmärtäs – –. (Opettaja 3)* Toinen opettaja pyrki vaikuttamaan minäviestein lastensa käytökseen, siinä onnistumatta. *Tämmösillä minäviesteillä lapsille yrittäny, et äitiä harmittaa kovasti se että ku ei aamulla syödä reippaasti että ku jännittää äitiäki se kouluun lähtö aamu et miten ne sit sujuu ja näin. Mut ei se oo millään lailla parantanu tilannetta, et saa harmittaa ihan rauhassa. (Opettaja 4)*

**Vuorovaikutustapa.** Vuorovaikutustaidot nähtiin myös tietynlaisena puhetapana, joka liittyy henkilökohtaiseen tai ryhmän vuorovaikutuskulttuuriin ja jota muut eivät välttämättä jaa. Eräs opettaja huomasi minäviestien sopivan omaan puhetapaansa. *Näitä minäviestejä – – huomasin että on vähän oma tyylikin – –. (Opettaja 4)* Toinen opettaja taas mietti oman perheensä vuorovaikutuskulttuuria ja totesi: *Kyllä ne [kuuntelu ja minäviestit] ovat asioita, joista täytyy itseä muistuttaa – – perhepiirissä tietyt rutiinit ja keskustelukulttuuri on niin urautunutta – –. (Opettaja 4)* Myös työpaikalla oli omat puhetapansa, joihin minäviestit eivät välttämättä sopineet. *Opettajahuoneessa ei hirveesti kyllä käytetä [minäviesti] – –. (Opettaja 3)* Ehkä ne minäviestit – – ei tuntunu niin luontevalta – – suomalaisuuteen – –. (Opettaja 4)

## Hyvä tapa

Neutraalin tekniikan lisäksi opettajat liittivät vuorovaikutustaitoihin ja niiden käyttöön myönteisen vireen. Taidot nähtiin joko välineinä heidän omien myönteisten pyrkimystensä ja periaatteidensa välittämiseen tai saavuttamiseen tai itseisarvoisesti myönteisinä.

**Hyvän väline.** Opettajat katsoivat minäviestien olevan tapa, jonka avulla pystyy välittämään toisille oman arvomaailman myönteisiä puolia. *Välittää sitä tasa-arvosuutta – –. (Opettaja 2)*, kuten eräs opettaja toteaa. He katsoivat kuuntelun ja minäviestien olevan myös tapa ilmaista omaa välittämistään ja sanoa toiselle jotain myönteistä. *Ja jos sille [oppilaalle] antaa tilaa, niin tavallaan sä voit välittää sitä omaa välittämistäs ehkä paremmin, näitten taitojen myötä. (Opettaja 2)*



Taidot nähtiin myös tapana saavuttaa jotain hyvää, kuten mukava ilmapiiri luokkaan. Eräälle opettajalle oli tulossa syksyllä ensimmäistä kertaa oma luokka, ja hän mietti, miten käyttäisi oppimiaan vuorovaikutustaitoja ryhmän kanssa. *Ajattelen et mä luen hyvin näit vuorovaikutustaitoasioita ja etukäteen jo vähän mieltis että osais sitten niitäki hyödyntää ja et sais semmosen hyvän otteen niistä, heti semmosen hyvän meiningin. (Opettaja 4)*

Puhtaan teknisen ongelmanratkaisun lisäksi opettajat olivat ymmärtäneet aktiivisen kuuntelun ja minäviestien käytön myös turvalliseksi, rakentavaksi ja kunnioittavaksi tavaksi lähestyä vaikeita asioita. *Semmosen tekniikan tavallaan millä voi lähestyä vaikeampiakin asioita, ilman että tarvii tuntea siitä mitään huonoa omaa tuntoa tai ilman ehkä että hermostuu. (Opettaja 2)* Vuorovaikutustaidot tarjoavat mallin sanojen asettamiseksi, ja näin viesti on ehkä paremmin vastaanotettavissa eikä loukkaa toista. Samalla se tarjoaa keinon itsehillintään: tekniikan avulla kiukun voi kanavoida, sen sijaan että hermostuisi ja toimisi ajattelematta.

Vuorovaikutustaidot nähtiin myös välineenä vastavuoroisuuteen. Ensinnäkin vuorovaikutustaidot ikään kuin tarjoavat luvan tai mahdollisuuden puhua itsestään. Tulkitsemme seuraavan lainauksen *pystymisen* tarkoittavan nimenomaan sitä, että tietoisuus taidosta auttaa tai rohkaisee heitä ilmaisemaan omia tuntemuksia, ei sitä, että he osaisivat tämän taidon avulla kertoa niistä paremmin. Tietoisuus hyvästä vuorovaikutustavasta antoi opettajille ikään kuin luvan puhua itsestään, kertoa omia tuntemuksiaan, mitä he välttämättä muuten eivät olisi tehneet. *Sehän helpottaa, pystyy sanomaa, että miltä minusta tuntuu ja sitten ehkä ymmärtää: must tuntuu et susta tuntuu tältä. (Opettaja 3)*

Toiseksi vastavuoroisuus ilmenee opettajien puheissa viittauksena oppilaiden huomioimiseen ja ymmärtämiseen ajatusten ja tunteiden tasolla, niitä ilmaisten ja kuunnellen. *Mut varmaan kuuntelua ja omien mielipiteiden, on ne sit opettajan tai oppilaan, esille tuloa nii, niitä ne varmaan ne vuorovaikutustaidot on. (Opettaja 1)* Tämä vastavuoroisuus ei kuitenkaan sisältänyt käsitystä, että oppilailla olisi velvollisuus kuunnella heitä.

Vastavuoroisuus näkyi myös toiminnallisena oppilaiden toiveiden huomioimisena. Pelkkä kuuntelu ei riitä, vaan täytyy myös toimia eri tavalla. *Että kun on iso joukko ihmisiä ja eri motiivein ja – – tavallaan olis taito nähdä ja kuulla, muuttaa omaa suunnitelmaa, ja sen mukaan aistia et missä mennään – – ottaa vastaan sieltä mitä ne ajattelee ja mitä ne haluaa. (Opettaja 1)*

**Itsearvoinen hyvä tapa.** Opettajat mainitsivat kuuntelun taidot myös itsearvoisesti hyvänä vuorovaikutuksen tapana, vaikka näkyviä tuloksia ei aina tullutkaan. *Oli yks tyttö, joka lintsaili – – tietosesti nyt käytän sitä ongelmaantarttuvaa – – emmä nyt tiää vaikuttiks se niin paljon – – mutta kyllä sille jäi selvästi edelleen se tilanne olemassa olevaksi eli sillä oli joku kammo, tullu jostaki siihen telinevoimisteluun – – vaikka se nyt ei oo niin fyysinen se näkyvä se seuraus, niin se voi kuitenkin siellä henkisellä puolella olla isoki. Että enhänmä voi sitte tietää että, loppujen lopuksi vaikuttiko se – – ainaki mä toivon. (Opettaja 2)*

Kuuntelusta puhuttaessa viitattiin myös yleisiin hyviin tapoihin, jotka kuuluvat ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja joita noudatetaan joka tapauksessa. Eräs opettajista kuvaili miten läheisissä ihmissuhteissa tulee joskus kohdelleeksi toista huonommin kuin vieraampia ihmisiä. *Omaa kuuntelukäyttäytymistä seuratessa olen huomannut, miten malttamaton olen. Ja mitä tutumpi ihminen on sitä huonommin häntä arjen keskellä kuuntelee. Sitä ikään kuin sallii itselleen unohtaa hyvät tavat. (Opettaja 4)*

## **Periaate**

Teknisen teeman ja ”hyvän tavan” lisäksi opettajat kuvailevat taitoja laajasti hyvänä periaatteena, ikään kuin tiettyjä arvoja ja perusoletuksia sisältävänä ”maailmankatsomuksena” eikä vain yksittäisinä taitoina.

**Eetos.** Taitojen tueksi toivottiin tietynlaista eetosta ja taustaperiaatteita sekä tietoisuutta siitä, mihin pyritään. Eräs opettaja miettii vuorovaikutustaitojen opettamista koulussa: *Itellä on aina se et pitäs olla joku ydinajatus siitä, että missä suhteessa tavallaan on kaikkiin se asia. Ennenkö mä pystyn lähteen opettaan sitä. Et jotenkin liikunnassakin mul on paitsi ne arvot niin mul on ne lajit ja, nii mul on semmonen tavallaan eetos mihin mä pyrin. Ja sit sama tässä, et ei riitä että on vaan tämmösii taitoja ja harjoitteita, vaan pitäs olla joku selkäranka. (Opettaja 2)*

**Uskonto.** Taitojen soveltamista verrattiin puoliksi huumorilla myös uskoon tuloon ja ”oikeaan tiehen”. Molempiin vertauksiin sisältyy ajatus jostain laajemmasta elämää ohjaavasta ja normittavasta rakennelmasta. Taito on enemmän kuin vain joukko tekniikoita, se on elämäkatsomus, joka vie hyvään suuntaan. *Ihan niinku mä oisin tullu uskoon [nauraa]. Olen löytänyt minäviestini. – – Tää anto mulle niinkö semmosta*

*suuntaa ja osviittaa et näinhän pitää toimia ja muutenki elämässä ja missä tahansa mä oon ollu, nii kyllä mulla ainaki silleen, et jes mä oon ihan oikeella tiellä. (Opettaja 3)*

**Arvot.** Opettajat liittivät taitoihin myös suuren joukon erilaisia myönteisiä ominaisuuksia, arvoja tai hyveitä, joiden voi katsoa kuvaavan vuorovaikutuksen luonnetta tai seurauksia ja opettajan asennoitumista toisiin ihmisiin: *inhimillisuus, ihmisyiden tunnustaminen, ihmisen kohtaaminen, vastavuoroisuus, luonnollisuus, avoimuus, tilan antaminen oppilaalle, hyväksyntä, kunnioitus, arvostaminen, myönteisyys, hyvä olo, kärsivällisyys, itsehillintä, ymmärrys. (Kaikki opettajat)*

## **Persoona**

Edellä esitellyt teemat liittyivät opettajien ymmärrykseen vuorovaikutustaidoista, mutta heidän ymmärryksensä mukaan taidot liittyvät kiinteästi myös niitä käyttävään henkilöön. Opettajat viittasivat tähän aineistossa käyttäen sanaa *persoona*, joka esiintyi useissa merkityksissä. Eri merkityksiä voidaan tarkastella jatkumona niiden pysyvyyden mukaan.

**Luonne.** Ensinnäkin taitojen katsotaan olevan sidoksissa käyttäjän luonteeseen eli hyvin pysyvään ominaisuuteen. Ne joko sopivat itselle tai ovat jotain hyvin erilaista. *Nääki on semmosii persoonakysymyksii – – nii vaik ne nyt on taitoja – – vaatis ihan oikeesti konkreettisesti vähän muutostakin mun käyttäytymises ja tekemisessä – – ne ihmiset jotka on sellasii et kuuntelee – – ne on hirmu erilaisia ku mä, ihmisenä. (Opettaja 1)* Luonteeltaan sosiaalisen opettajan voisi esimerkiksi olla vaikea soveltaa kuuntelun taitoa kun tekisi jo mieli sanoa oma mielipide. *Se on sitte persoonakysymys, että minkälainen luonteeltaanki on – – oon muutenki semmonen ulospäinsuuntautunu – – itsehillintä tavallaan pettää ja tuleeki tehtyä sen vanhan kaavan mukaan, että avautuu vaan eikä tosiaan ota huomioon sitä toista osapuolta eikä kuuntele alas. (Opettaja 2)*

**Sukupuoli.** Toiseksi vuorovaikutustaidoista puhuttiin hieman sukupuolittuneena ilmiönä. Haastatellut naisopettajat viittasivat mieskollegoihin pohtiessaan taitojen käyttöä ja käyttämättömyyttä. Taidoista kiinnostuneen tai niiden soveltajan vastaparina oli aina mies, aviomies tai mieskollega. *Jatkos ku on koulutuksia niin vähintään kaks kollegaa samasta koulusta pitäis saada mukaan. Joskin sehän kyllä kovasti sillon ku ilmottauduttiin niin sano et koita saada joku mieskollega mukaan. Niitä on vähän heikko saada liikkeelle. (Opettaja 4)* Eräs opettajista ei halunnut soveltaa kuuntelun taitoja parisuhteessa muun muassa siksi, että mies ei osaa kyseisiä vuorovaikutustaitoja

ja voisi kokea olevansa naisen armoilla. *Miehet kokee useinki että onks se naisten psykoloitavissa, että ne siinä koko ajan tulkitsee niitten – –. (Opettaja 2)* Haastateltavat olivat kaikki naisia, joten asian laajempi ymmärrys vaatisi myös miesten näkemysten tarkastelua.

**Henkilökohtaiset arvostukset.** Kolmanneksi opettajat puhuvat persoonasta viitatessaan yksilön henkilökohtaisiin vuorovaikutustaitojen arvostuksiin: toiset arvostavat, toiset eivät. *Se on niin persoonakysymys et ketkä pitää niit asioita tärkeinä – –. (Opettaja 4)*

**Käsitykset opettaja-oppilassuhteesta.** Neljäs näkökulma liittyy opettajien käsityksiin opettaja-oppilassuhteesta. Käsitykset opettaja-oppilassuhteen luonteesta näkyvät taitojen arvostuksessa ja siinä, miten ne kullekin soveltuvat. *Riippuu ihan varmaan persoonasta kelle ne [vuorovaikutustaidot] sit sopii ja kelle ei. Jotkuhan pitää hirveen etäisyyden oppilaisiin. – – Täältä ammennetaan tietoa ja käskyt sä teet, sitte merkataan heti jos sä myöhästyit, merkki, ei mitään kysellä. (Opettaja 3)*

**Ihmisenä kasvaminen.** Opettajat puhuvat persoonasta myös ihmisenä kasvamisen merkityksessä. Vuorovaikutustaidot ymmärretään osana omaa henkistä kypsyyttä ja siinä kasvamista, ei vain teknisenä suorittamisena tai taidon karttumisena. Käsitykseen sisältyy ajatus muutoksesta. *Mieheni on ollut vajaan viikon matkoilla. Viikonloppuna huomasin [itsen] ihmisen pienuuden. Kun niin ylpeänä olin ajatellut, että näinhän tässä minäviestit kulkee, niin täydellinen taantuma iski sunnuntaina. Miten onkaan, että kun väsyä ja yrittää laskea kymmeneen tarpeeksi monta kertaa ja vilautella niitä liikennevalojakin [tunteidenhallintatapa], sitä vaan sitten jossain vaiheessa huomaa, että toimii ihan päin seiniä. Sitä taantuu kuin pikkulapsi ja sanoo ennen kuin ajattelee. Se mikä alkuvuikosta tuntui vielä helpolta ei ollutkaan enää sitä loppuvuikosta. Kai se on hyväksyttävä, että muutoksia ei tapahdu hetkessä, ei ole kasvua ilman kipua. Täytyy edetä pala palalta ja oppia virheistä. (Opettaja 4)*

## **Ihanteet**

Edellisissä teemoissa opettajien vuorovaikutustaitoja koskevat käsitykset ovat pääosin hyvin ristiriidattomia ja myönteisiä. Aineistosta löytyi kuitenkin myös kriittisiä näkemyksiä ja ristiriitaisuuksia, jotka liittyivät vuorovaikutustaitojen, erityisesti kuuntelun ideaalisuuteen.

**Kuuntelun kritiikki.** Ensimmäinen ristiriitaisuus syntyy siitä, kun eräs opettaja pohtii, miksi kuuntelun taidot sopivat hänen mielestään paremmin kouluun kuin parisuhteeseen. Hän katsoo parisuhteen olevan luonteeltaan hyvin erilainen kuin opettajan ja oppilaan suhde tai vanhempi-lapsisuhde. Parisuhde on lähin ihmissuhde, jossa opettaja toivoo puolisoiden näkevän toistensa hyvät ja huonot puolet sekä myös hyväksyvän ne. Tämän takia hän katsoo, ettei voi soveltaa kuuntelun taitoja parisuhteessa. *Emmä nyt sano ettei se [kuuntelun käyttö] esimes olis hyvä omien lasten kans, et siinä se on vähä eri asia, mutta mulle se parisuhde on semmonen vähän, että se on molempienki semmonen henkireikä.– –. Kuitenki se on se lähin ihminen, niin kyllähän se näkee sut kaikista paljaampana tavallaan hyvässä ja huonossa. Ja sitte toisaalta mä oon vähä sen, no ehkä se on vähä julmaaki sitä lähintä ihmistä kohtaan, mutta mä ajattelen, että siinä kuuluukin olla ehkä joskus epäkohtelias ja siis että ne kuuluu siihen suhteeseen.– –. Ja sit toisaalta että on oikeuski olla tavallaan heikko, tai että aina se kommunikaatio ei pelaa. Et se on ihan ok. Haastattelija: Epätäydellisyyden hyväksyminen. Opettaja: [nauraa] joo, joo, kyllä. Puolin toisin. (Opettaja 2) Opettajan käsitys kuuntelusta näyttäisi vihjaavan, että kuuntelun käyttö parisuhteessa estää oman vajavaisuuden esilletulon. Miksi opettaja oli ymmärtänyt kuuntelun näin vastakkaisena omalle vajavaisuudelle, negatiivisuuden tai vihan ilmaisulle?*

**Kuuntelun ideaalisuus.** Toinen kriittissävytteinen sisältö liittyy taitojen realistisuuteen ja idealistisuuteen:

Eräs opettaja miettii taitojen luonnetta: millaista olisi, jos kaikki sitoutuisivat taitojen soveltamiseen ja niiden taustaperiaatteisiin? Olisiko se itse asiassa hyvä vai huono asia, ideaalia vai teennäistä? *Mut mä mietin joskus sitä että jos kaikki esimerkiks sitoutuis jossaki käyttään näitä taitoja, niin, miten ideaalia se oiskaan, vai oisko se sitten liian, mä en tiää että mitä sitten tapahtus. Että meniskö se sitten, oisko se vähän, semmosta teennäistä tai, en tiää. Haastattelija: Jeesustelua. [haastateltavan sana aikaisemmin] (Opettaja 3) Vai menisiköhän oleminen aivan nynnyilyksi, jossa toiminta unohtuu ja vain ymmärretään toisia ja yritetään luoda kaikille hyvää oloa? *Semmosta että ”ai ku mä ymmärrän sua ja ai ku totta kai ja musta tuntuu ja voi vitsit susta tuntuu” ja näin. Nii et meneeks se liian semmoseksi tavallaan nynnyilyks, tai että sit se homma ei hoidu tai se on seisahtunu se tilanne, että sitä vaan vellotaan ja yritetään siinä olla ja kaikilla – –. (Opettaja 3) Vai olisiko vaarana, että ihmisiä ei hyväksyttäisikään vaan pyrittäisiin muuttamaan tietynlaisiksi? *Et semmoseen täydellisyyteen pyrkimystä, tai ihmisten muuttamista ku niillä on erilaiset taustat ja***

*kotikasvatus on erilaista – –. (Opettaja 3)* Opettajan käsityksen mukaan vuorovaikutustaidoissa on jotain epärealistista, ideaalia.

### **Liian hyvää ollakseen totta?**

Kokonaisuutena opettajien käsitykset taidoista olivat hyvin myönteisiä. Viides teema kuitenkin koostui kielteisistä ja ristiriitaisista näkemyksistä, joita opettajien oli vaikea sovittaa myönteiseen kokonaisymmärrykseen. Miten nämä negatiiviset tai myönteisen kokonaisuuden kanssa ristiriitaiset kommentit tulisi ymmärtää? Miksi edellisen teeman ensimmäinen opettaja oli ymmärtänyt asian tällä tavalla? Miksi kuuntelun taito estäisi oman kiukun, pahuuden tai vajavaisuuden esilletulon? Eihän toisen kuuntelu riidan keskellä estä oman negatiivisuuden esilletuloa esimerkiksi loukkaavina sanoina tai vääristyneinä näkemyksinä. Hänhän nimenomaisesti esittää, että epätäydellisyys ei tule näkyväksi käytettäessä kuuntelun taitoa. Entä mistä kertovat toisen opettajan pohdinnat vuorovaikutustaitojen realismiin ja ideaalisuuteen liittyen? Tulkinnan mukaan molempien opettajien pohdintoissa on kyse samasta ristiriitaisuudesta, jota voidaan pyrkiä ymmärtämään suhteessa tulosten kokonaisuuteen ja vuorovaikutustaitojen taustaan.

Toisen opettajan kommentteihin ideaalista, nynnyilystä ja täydellisyyspyrkimyksistä tiivistyy hyvin suuri osa siitä, miten edellä olevissa teemoissa on opettajien esitetty ymmärtävän vuorovaikutustaidot: niissä on jotain niin hyvää, että se kääntyy jo ihanteen puolelle. Tästä kertovat myös aikaisemmin esitellyt viittaukset uskoon, eetokseen ja ”oikeaan tiehen”, johonkin laajempaan hyvään kokonaisuuteen kuin vain puhtaat tekniikat. Taidoitan nähtiin hyvänä tapana, hyvän välineenä ja omien myönteisten arvostusten välittämistapana ja niihin liitettiin suuri määrä myönteisiä arvoja ja hyveitä.

Opettajien kommentteja voidaan tarkastella myös opetettujen vuorovaikutustaitojen taustojen vasten. Vuorovaikutustaitojen (kuuntelun ja minäviestien) taustat ovat humanistisessa psykologiassa ja humanistisessa ihmiskäsityksessä (Gordon & Burch 1974; Rogers 1961). Humanistisen ihmiskuvan mukaisesti ihminen on pohjimmiltaan hyvä, pyrkii oma-aloitteisesti hyvään ja tekee rakentavia ratkaisuja, kun hänelle siihen tarjotaan tilaisuus ja vastuu (Kuchinke 1999; Pearson & Podeschi 1999). Minäviestiin ja aktiiviseen kuunteluun sisältyy voimakkaasti ajatus vallankäytöstä pidättäytymisestä ja luottamuksesta toisen hyvään tahtoon.

Ongelmatilanteita ei kuitenkaan ratkaista minäviestien avulla, jos vastapuolella on oppilas tai ihminen, joka vähät välittää lähettäjän tarpeista. Aktiivisessa kuuntelussa taas kuuntelija pidättäytyy ottamasta kantaa puhujan esittämiin ajatuksiin, vaan hyväksyy ne eikä käske tai määrää toista (Gordon & Burch 1974, 43–89, 125–155, 191–201). Kuuntelun taustalla tulee olla aito, ehdoton hyväksyntä ja empaattinen ymmärrys (Rogers 1961, 282–284). Opettajat tuntuvat kysyvän, kuka on tällainen? Kuka pystyy näin täydellisesti suhtautumaan toisiin? Kärjistäen voisi sanoa, että ei ainakaan opettaja, joka kohtaa luokallisen erilaisia oppilaita erilaisista taustoista ja jonka pitää päättää ja toimia.

Katsomme, että tuloksissa esiteltyjen myönteisten käsitysten ja kriittisten ajatusten välinen ristiriita selittyy sillä, että minäviestien ja aktiivisen kuuntelun taitojen edustama ideaali ihmisestä eli humanistinen ihmiskuva ja kuva ihmisten välisestä kanssakäymisestä kohtaavat opettajien arkitodellisuuden ja hieman raadollisemmat vuorovaikutustilanteet – tai kenties heidän ei niin täydellisen humanistiset ihmiskuvansa. Opettajat ovat ymmärtäneet vuorovaikutustaidot (minäviestit ja kuuntelu) tavalla, johon vajavaisuus tai pahuus eivät oikein mahdu.

## POHDINTA

Tässä artikkelissa on tarkasteltu liikunnanopettajien käsityksiä täydennyskoulutuksessa harjoitelluista ja sen jälkeen koulussa sovelletuista vuorovaikutustaidoista, erityisesti kuuntelusta ja minäviesteistä. Opettajien ymmärrystä näistä taidoista kuvattiin viiden teeman – tekniikan, hyvän tavan, periaatteen, persoonan ja ihanteiden – kautta. Ensinnäkin taidot nähtiin tietynlaisena neutraalina puhetapana ja tekniikkana, jota voi harjoitella ja soveltaa ja saada tietynlaisia tuloksia. Toiseksi niihin viitattiin sekä myönteisenä välineenä saavuttaa jotain hyvää että itsearvoisena hyvänä tapana. Kolmanteen teemaan sisältyi ymmärrys vuorovaikutustaidoista laajempaan periaatteeseen tai ”maailmankatsomuksena”, johon kuuluu erilaisia myönteisiä käsityksiä vuorovaikutuksen taustalla olevista arvoista ja asenteista, henkilökohtaisista ominaisuuksista ja vuorovaikutuksen luonteesta. Neljännessä teemassa taitojen katsottiin liittyvän kiinteästi niitä käyttävään ihmisen ominaisuuksiin, pysyvästi tai muutoksen mahdollisuuden sisältäen. Viidennen teeman sisältävät kriittiset näkemykset koskivat vuorovaikutustaitojen realistisuutta ja idealistisuutta.

Kokonaisuutena opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista olivat hyvin myönteisiä. Viides teema kuitenkin koostui kielteisistä ja kriittisistä näkemyksistä, joita opettajien oli vaikea sovittaa myönteiseen kokonaisymmärrykseen. Taitojen katsottiin estävän oman vajavaisuuden tai pahuuden esilletulon ja sisältävän jotain ideaalia, teennäistä ja täydellisyyden tavoittelua. Vuorovaikutustaidot oli ymmärretty tavalla, johon vajavaisuus tai pahuus eivät oikein mahdu. Ristiriita voi aiheutua siitä, että aktiivisen kuuntelun ja minäviestinnän (Gordon & Burch 1974) taustalla olevat humanistisen psykologian (Rogers 1961) ja humanistisen ihmiskäsityksen (Kuchinke 1999; Pearson & Podeschi 1999) näkemykset kohtaavat opettajien omat ihmiskäsitykset ja taitojen arjen sovellukset.

Humanistista ihmiskuvaa onkin kritisoitu sen idealistisuudesta ja ylioptimistisuudesta muun muassa suhteessa ihmisluontoon ja vallankäyttöön. Ensinnäkin kritiikki on kohdistunut humanistisen ihmiskuvan ytimeen, käsitykseen siitä, että ihmisellä on jokin hyvään, korkeisiin arvoihin ja parempaan ihmisyyteen pyrkivä sisin (self). Vastakkaisen näkemyksen mukaan näin ei ole, vaan yksilö rakentuu ulkoapäin yhteiskunnan ja toisten ihmisen vaikutuksesta. Toiseksi kritiikki on kohdistunut ajatukseen vallankäytöstä: vallankäyttöä ei voida välttää, vaan se on aina läsnä jokaisen ihmisen yksittäisissä teoissa ja puheissa. Näitä näkemyksiä vasten humanistisen psykologian käsitys ihmisen hyvydestä, itseohjautuvuudesta ja vapaudesta käyttää valtaa näyttää mahdottomalta (Pearson & Podeschi 1999). Opettajien näkemysten ristiriita ja kirjallisuudessa esitetty kritiikki tiivistyvätkin näiden taitojen alkujuurille, seuraavaan lausahdukseen Carl Rogersista, yhteen humanistisen psykologian perustajista: ”The daimonic [aggression, hostility, cruelty] is perhaps the single human phenomenon that Rogers was never able to integrate fully in to his therapy and his life” (May 1969 Kramerin 1995 mukaan).

Vuorovaikutustaitokoulutuksista saamiemme kokemusten mukaan taitojen periaatteet ja harjoittelu synnyttävät kursseilla lähes poikkeuksetta joissakin opiskelijoissa ärtymystä ja vastustusta. Opiskelijat puhuvat pehmoilusta ja lässytyksestä, kuten tämänkin tutkimuksen aineistossa. Vastaavasta ilmiöstä on raportoinut myös Klemola (2007): vuorovaikutustaitoja harjoittelevat liikunnanopettajaopiskelijat viittasivat taidoista puhuessaan naisten juttuihin tai rakkauden pedagogiikkaan. Klemola katsoi ilmiön aiheutuvan vuorovaikutuskoulutuksen tarjoaman ”uuden” vuorovaikutustavan ja opettajuuden myyttien sekä ”vanhan” vuorovaikutustavan kohtaamisesta. Myös tämän tutkimuksen



tulkinta humanistisen ihmiskuvan epärealistisuudesta voisi osaltaan selittää samaa ärtymystä ja vastustusta. Kurssilaisten kokemalle ärtymykselle voi pyrkiä löytämään myös vaihtoehtoisia selityksiä. Ehkä oppimisen alkuvaiheessa olevat opettajat eivät vielä olleet löytäneet luontevaa tapaa yhdistää taitoja omaan vuorovaikutustapaansa, tai he eivät vielä teknisesti osanneet käyttää taitoa sujuvasti. Lisäksi oma puhetapa koetaan hyvin henkilökohtaiseksi, ja ajatus sanojen asettamisesta tietyn mallin mukaan saattaa olla vastenmielinen.

Trilivan ja Pouloun (2006) tulokset alakoulunopettajien käsityksistä sosiaalisesta ja emotionaalista oppimisesta ovat osin yhteneviä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tutkimus tosin tarkasteli opettajien käsityksiä ilman vuorovaikutuskurssin antamaa pohjaa. Opettajat olivat ymmärtäneet sosioemotionaalisen oppimisen monimutkaiseksi ja vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu erilaisista kyvyistä, taidoista ja hyveistä. Yhtäläisiä sisältöjä tämän tutkimuksen opettajien ymmärryksen kanssa olivat vastavuoroisuus eli tunteiden jakaminen ja ymmärtäminen sekä yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä, kohteliaisuus eli ”hyvät tavat” sekä useat erilaiset hyveet, kuten luonnollisuus, avoimuus, hyväksyntä, kunnioitus ja kärsivällisyys. Myös ympäröivällä kulttuurilla katsottiin olevan merkittävä rooli näiden käsitysten muodostumisessa.

Kelly (1997) puolestaan esittää, että kaikenlaisessa terapiatyöskentelyssä terapeutin ja potilaan väliseen suhteeseen kuuluu kaksi ulottuvuutta: ihmisuhde / humanistinen – tehtävä / tekninen. Ihmissuhteeseen liittyvä ulottuvuus sisältää kaikki tunne-elämään liittyvät affektiset ja asenteelliset tekijät, jotka vaikuttavat myönteisesti terapeutti-potilassuhteeseen. Tekninen ulottuvuus taas koostuu kaikista terapeuttisista tekniikoista ja välineistä, joilla pyritään saamaan tuloksia aikaan. Kyseinen ajatus vuorovaikutuksen ulottuvuuksista toteutuu opettajien minäviestien ja kuuntelun ymmärrystä koskevassa kokonaisuudessa, jonka toisena ääripäänä ovat tekniikkaan ja taitoon, toisena periaatteisiin ja persoonaan liittyvät sisällöt.

Raportin luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvailemalla tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman avoimesti. Tutkittavien pieni määrä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolinen aineisto, mutta kylläntymistä ei aineistosta saavutettu eikä kaikkien sisältöjen kohdalla voida puhua koko aineiston kattavista toistuvista kuvioista (Patton 2002, 234–235). Tulkintoja onkin paikoitain tehty melko harvojen havaintojen perusteella. Haastatellut opettajat olivat haastattelijalle tuttuja jo kurssilta, mutta tämä ei liene vääristänyt keskustelun sisältöjä, vaan syntynyt luottamus palveli mahdollisesti vapautuneena puheena, mistä osoituksena

ovat myös kielteiset ajatukset kurssin sisältöjä kohtaan (ks. Alasuutari 1995, 97). Myös edellä esitetyt vertailut muihin aihetta tarkastelleisiin tutkimuksiin ja humanistiseen ihmiskuvaan liittyvään teoriaan tukevat tuloksia ja tulkintaa (ks. Alasuutari 1995, 245; Moilanen & Rähkä 2001, 59–60).

Tämä tutkimus lisää ymmärrystä sekä vuorovaikutuskoulutuksesta että opettajien taidon oppimiseen ja soveltamiseen liittyvistä ajatuksista. Opettajien monipuoliset käsitykset vuorovaikutustaidoista kertovat taitojen opetuksessa huomioitavien seikkojen moninaisuudesta: esimerkiksi opetukseen osallistuvien henkilökohtaiset arvostukset ja persoonat voivat olla erilaisia, ja samat vuorovaikutustaidot voivat saada eri merkityksiä eri tilanteissa. Keskeinen johtopäätös tästä aineistosta on, että taitojen voimakas humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvä tausta saattaa olla esteenä taitojen soveltamisessa tai opiskelussa. Tästä tulisi vuorovaikutusopetuksessa olla tietoisia.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella syvällisemmin aineistosta nousseita viittauksia sukupuolen merkitykseen suhtautumisessa vuorovaikutustaitoihin. Myös taustaltaan pohjois-amerikkalaisten vuorovaikutustaitojen sovelluksesta suomalaisen kulttuuriin tarvittaisiin lisää tietoa. Ennen kaikkea tarvitaan lisää yksityiskohtaisempaa tutkimusta vuorovaikutustaitojen soveltamisen seurauksista opettajan työssä.

### *Kiitokset*

*Tutkimusta ovat rahoittaneet Opetusministeriö ja Jyväskylän yliopisto. Haluamme kiittää myös LitT Marjo Kuuselaä käsikirjoitukseen saamistamme kommentteista.*

### LÄHTEET

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Bippus, A. & Young, S. 2005. Owning your emotions: reactions to expressions of self- versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research* 33 (1), 26–45.

Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. 2002. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment* 5, artikkeli 15.

<http://ovidsp.uk.ovid.com/spa/ovidweb.cgi?&S=MIPJPDBIAPHFLBBIFNGLP>

FFHMLDJAA00&Complete+Reference=S.sh.15.16.18%7c1%7c1. Luettu 2.4.2009.

- Durlak, J. A. & Wells, A. M. 1997. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology* 25 (2), 115–152.
- Edwards, N., Peterson, W. E. & Davies, B. L. 2006. Evaluation of a multiple component intervention to support the implementation of a “therapeutic relationships” best practice guideline on nurses’ communication skills. *Patient Education and Counseling* 63, 3–11.
- Gansle, K. A. 2005. The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* 43, 321–341.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon, T. & Burch, N. 1974. *T.E.T. Teacher effectiveness training*. New York, NY: Wyden.
- Heaven, C., Clegg, J. & Maguire, P. 2006. Transfer of communication skills training from workshop to workplace: The impact of clinical supervision. *Patient Education and Counseling* 60, 313–325.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S. 2008. Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International* 29 (1), 71–88.
- Kelly, E. W., Jr. 1997. Relationship-centered counseling: A humanistic model of integration. *Journal of Counseling & Development* 75, 337–345.
- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S. 2008. Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International* 23 (2), 134–143.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihanke (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemola, U. 2003. *Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä*

- opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myyttejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Kramer, R. 1995. The birth of client-centered therapy: Carl Rogers, Otto Rank, and “the beyond”. *Journal of Humanistic Psychology* 35 (4), 54–110.
- Kubany, E., Bauer, G., Pangilinan, M., Muraoka, M. & Enriquez, V. 1995. Impact of labelled anger and blame in intimate relationships. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 26 (1), 65–83.
- Kubany, E. & Richard, D. 1992. Verbalized anger and accusatory ”you” messages as cues for anger and antagonism among adolescents. *Adolescence* 27 (107), 505–512.
- Kuchinke, K. 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. Toimintatutkimus sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisesta, oppimisesta ja käyttämisestä perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 165. Jyväskylä: Likes.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lane, C. & Rollnick, S. 2007. The use of simulated patients and role-play in communication skills training: A review of the literature to August 2005. *Patient Education and Counseling* 67, 13–20.
- Lösel, F. & Beelmann, A. 2003. Effects of child skills training in preventing antisocial

- behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 587, 84–109.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. London: Sage.
- Pearson, E. M. & Podeschi, R. L. 1999. Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly* 50 (1), 41–55.
- Peräkylä, A., Ruusuvuori, J. & Vehviläinen, S. 2005. Introduction: Professional theories and institutional interaction. *Communication and Medicine* 2 (2), 105–109.
- Rautalinko, E. & Lisper, H.-O. 2004. Effects of training reflective listening in a corporate setting. *Journal of Business and Psychology* 18 (3), 281–299.
- Rautalinko, E., Lisper, H.-O. & Ekehammar, B. 2007. Reflective listening in counseling: Effects of training time and evaluator social skills. *American Journal of Psychotherapy* 61 (2), 191–209.
- Rogers, C. 1961. *On becoming a person*. Houghton Mifflin: Boston.
- Savolainen, A. 2001. *Koulu työpaikkana: työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön arvioimina*. Tampereen yliopisto: Acta Universitatis Tamperensis 830.
- Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Smith, R. M., Montello, P. A. & White, P. E. 1992. Investigation of interpersonal management training for educational administrators. *Journal of Educational Research* 85 (4), 242–245.
- Triliva, S. & Poulou, M. 2006. Greek teachers' understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International* 27 (3), 315–338.
- Wilson, D., Gottfredson, D. & Najaka, S. 2001. School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology* 17 (3), 247–271.
- Zins, J. E., & Elias, M. E. 2006. Teoksessa G. G. Bear & K. M. Minke (toim.) *Children's needs III*. Bethesda, MD: NASP, 1–13.



## II

# VUOROVAIKUTUSTAITOJEN SOVELTAMINEN KOULUSSA NOSTAA ESILLE OPETTAJA-OPPILASSUHTEEN JÄNNITTEITÄ

Jukka Virta & Taru Lintunen 2010

Lähetetty arvioitavaksi 31.3.2010

# **VUOROVAIKUTUSTAITOJEN SOVELTAMINEN KOULUSSA NOSTAA ESILLE OPETTAJA-OPPILASSUHTEEN JÄNNITTEITÄ**

**Jukka Virta & Taru Lintunen**

## **Johdanto**

Tässä artikkelissa tarkastelemme vuorovaikutustaitoja opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Tavoitteena on ymmärtää opettajien opettaja-oppilassuhteisiin liittyviä ajatuksia ja kokemuksia, joita täydennyskoulutuksessa harjoiteltujen aktiivisen kuuntelun, minäviestin ja kaikki voittavat –menetelmän soveltaminen koulutyössä herätti.

Opettaja-oppilassuhdetta on määritelty hyvin erilaisista näkökulmista, kuten opetuksen ja oppimisen (Kansanen & Meri 1999, 112, 114) sekä ammatillisuuden ja henkilökohtaisuuden ristiriidasta (Carr 2005) käsin. Opettaja-oppilassuhde voidaan nähdä myös valtasuhteena (Noblit 1993), pedagogisena ystävyyssuhteena (Rawlins 2000) tai vuorovaikutussuhteena (Baxter 2004). Tässä tutkimuksessa vuorovaikutustaitokurssin sisältöinä olleiden vuorovaikutustaitojen kautta näkemys opettaja-oppilassuhteesta perustuu Carl Rogersin (1969) ajatuksiin terapeutti-asiakas -suhteen luonteesta, joita Thomas Gordon (1974) sovelsi pedagogiseen ympäristöön ja opettaja-oppilassuhteeseen. Hyvää opettaja-oppilassuhdetta, taikka hyvän ohjaajan asenteita kuvaavat muun muassa aitous, avoimuus, välittäminen, luottamus, hyväksyntä, erillisyyks, ymmärtäminen ja usko oppilaan kykyihin. Suhteen taustalla olevia periaatteita ovat tasa-arvo ja demokraattinen suhtautuminen vallankäyttöön. (Gordon 2003, 23, 35, 218–250; Rogers 1969, 102–127, 221–238.) Edellisistä näkökulmista tämän työn lähtökohtia muistuttavat Rawlinsin (2000) pedagogisen ystävyyden käsite sekä Baxterin (2004) dialogisuus -näkökulma.

Toimivat ja mielekkäät opettaja-oppilassuhteet ovat keskeinen tekijä onnistuneessa opetuksessa ja oppimisessa sekä myös nuoren kehityksen kannalta. Opettaja-oppilassuhteen merkitystä oppilaalle onkin tutkittu laajasti. Tutkimuksissa on havaittu korrelatiivisia yhteyksiä opettaja-oppilassuhteen laadun (mm. ohjaus, emotionaalinen



tuki, lämpimyys, luottamus, ongelmattomuus) ja kouluun sopeutumisen (Baker, Grant & Morlock 2008; Hughes, Cavell & Willson 2001; Murray & Greenberg 2001; Pianta & Stuhlman 2004), opintomenestyksen (Hamre & Pianta 2001, 2005; Hughes, Luo, Kwok & Loyd 2008), myöhempien opettaja-oppilassuhteiden laadun (Hughes ym. 2008) ja oppilaiden aggressiivisuuden vähentymisen (Hughes, Cavell & Jackson 1999) välillä. Suurin osa tutkimuksesta on tehty esikoulu- ja alaluokkien oppilailla. Opettaja-oppilassuhde on edelleen tärkeä myös yläkouluikäisille oppilaille, vaikka sen merkitys muuttuukin oppilaan kasvun myötä. Opettaja-oppilassuhteen laadun on myös havaittu heikkenevän alakoulusta yläkouluun siirtymisen myötä. (Ang, Chong, Huan, Quek & Yeo 2008.) Hyvät opettaja-oppilassuhteet säilyvät kuitenkin tärkeänä osana opetusta aina aikuisikään asti (Terry 2006).

Hyvät vuorovaikutustaidot ovat myös tärkeä osa opetusta ja keskeisiä hyvien opettaja-oppilassuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä. Lasten ja nuorten vuorovaikutuskoulutusta on tutkittu laajasti (esim. Durlak & Wells 1997; Gansle 2005; Holsen, Smith & Frey 2008), mutta aikuisiin kohdistuvaa tutkimusta on verrattain vähän. Eri ammattiryhmien parissa tehdyssä tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että vuorovaikutustaitoja, kuten kuuntelua voidaan koulutuksen avulla oppia (esim. Heaven, Clegg & Maguire 2006; Rautalinko & Lisper 2004). Opettajankoulutuksessa vuorovaikutustaitojen tärkeydestä ollaan yksimielisiä, mutta tutkimusta on niukasti. Kasvatusalan opiskelijat ovat kuitenkin suhtautuneet vuorovaikutuskoulutukseen myönteisesti (Klemola 2003, 120; McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves & Schreiner 2008) ja vuorovaikutustaitojen käyttö on auttanut opettajia kohtaamaan rakentavasti erilaisia vuorovaikutustilanteita (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005, 84).

Tämän tutkimuksen taustalla olevassa täydennyskoulutuksessa opetetuilla vuorovaikutustaidoilla pyritäänkin parantamaan vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, luomaan luottamuksellista ja avointa opettaja-oppilassuhdetta sekä edellytyksiä yhteistyölle ja oppilaan omaehtoiselle toiminnalle. Harjoitellut taidot olivat Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian ydinosat: aktiivinen kuuntelu, selkeä itseilmaisuus minäviestein sekä molemmat voittavat -menetelmä. Aktiivisessa kuuntelussa (Gordon 2006, 94–114) kuuliija pyrkii sanoittamaan ja palauttamaan puhujalle kuulemiaan ajatuksia ja tunteita. Kuunteluun liittyy myös omavastuisuuden periaate, jossa

luotetaan siihen, että kuunneltava pystyy itse keksimään ratkaisun omiin ongelmiinsa, eikä kuuntelijan tarvitse lähteä niitä ratkaisemaan tai neuvomaan.

Minäviestit puolestaan liittyvät itseilmaisuun ja ovat tietynlainen tapa puhua. Niihin liittyy samankaltainen vastuullisuuden periaate omista tunteista ja ajatuksista: ne ilmaistaan tavalla, joka kertoo jotain puhujasta itsestään eikä toisesta ihmisestä (Bippus & Young 2005). Esimerkiksi kärjistäen: ”Oon vihainen”, eikä ”oot idiootti”. Ne eivät sisällä arvostelua tai tulkintoja esimerkiksi toisen motiiveista. Näillä viesteillä voi muun muassa lähestyä ongelmatilanteita oppilasta kunnioittaen ja loukkaamatta. Opettaja kertoo oppilalle neutraalisti tämän käytöksen seuraukset itselleen ja miltä se hänestä tuntuu. (Gordon 2006, 186–190.) Voisi esimerkiksi sanoa: ”On aika turhauttavaa, ku saan selittää samoja asioita moneen kertaan, koska tuutte myöhässä tänne tunnille”.

Kolmas harjoiteltu sisältö vuorovaikutuskurssilla oli molemmat voittavat -menetelmä, jolla pyritään tasa-arvoiseen ongelmanratkaisuun ja jossa yhdistyvät kuuntelun ja minäviestinnän taidot. Menetelmässä edetään eri vaiheiden kautta kohti ratkaisua, joka ottaisi huomioon kaikkien osapuolien tarpeet. (Gordon 2006, 276–315.)

Opettaja-oppilassuhde on keskeinen opettajuuden osatekijä ja hyvinkin pohdittu asia sekä teoreettisesti että empiirisesti. Myös vuorovaikutustaitojen opettamista, oppimista ja soveltamista on tutkittu jonkin verran. Tämän tutkimuksen aiheena oleviin vuorovaikutustaitojen opiskelun herättämiin opettaja-oppilassuhdepohdintoihin liittyviä tutkimuksia emme (ERIC, MEDLINE, Philosopher’s Index, Physical Education Index, PsycArticles, PsychINFO, Social Services Abstracts, Sociological Abstracts) löytäneet.

### **Tutkimusaineisto ja menetelmät**

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimuksen taustalla oleva vuorovaikutustaitokurssi ”Kohtaamisia koulutyössä” järjestettiin liikuntatieteiden laitoksella täydennyskoulutuksena jo työssä oleville liikuntaa opettaville opettajille. Kurssilla oli 16 osallistujaa, 15 naista ja yksi mies. Koulutuksen tavoitteena oli antaa lisää valmiuksia koulun vuorovaikutustilanteisiin vuorovaikutustaitojen opetuksen kautta. Koulutus kesti vuoden (2005), jonka aikana oli neljä kahden päivän lähiopetusjaksoa, yhteensä 30 tuntia. Kurssin pääsisältöinä olivat Gordonin (2006)

vuorovaikutusteorian keskeiset osat: aktiivinen kuuntelu, itseilmaisuus minäviestein ja molemmat voittavat -menetelmä. Kurssin aikana opettajat harjoittelivat vuorovaikutustaitoja sekä liikuntatunneilla että muussa elämässä. Tämän lisäksi he tekivät lähijaksojen väleillä etätehtäviä. Kurssilaisilta pyydettiin tutkimusluvut ja heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusmenetelmistä. Ensimmäinen kirjoittaja osallistui itse kurssille sekä opiskelijan että tutkijan roolissa. Kurssilaiset olivat tästä tietoisia. Toinen kirjoittaja toimi kurssin ohjaajana yhdessä toisen kokeneen vuorovaikutuskouluttajan kanssa.

Aineistonhankintatavaksi valittiin teemahaastattelut (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48), jotka ensimmäinen kirjoittaja teki vuosi täydennyskoulutuksen jälkeen. Haastateltaviksi valittiin tutkimustehtävän kannalta mahdollisimman informatiivisia tapauksia (ks. Patton 2002, 242) eli opettajia, jotka olivat osallistuneet aktiivisesti koulutukseen ja toimineet koulussa opettajina kurssin jälkeen. Opettajat olivat myös hyvin erilaisia iän, uran vaiheen ja opetettavan luokkatason suhteen ja heillä oli erilaisia asenteita taitoja kohtaan. Haastateltavina oli lopulta neljä naisopettajaa, ja aineistoa kertyi 118 liuskaa (riviväli 1,5, fonttikoko 12, Times new roman). Haastattelukysymykset koskivat opettajuutta, opettaja-oppilassuhteen luonnetta sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen soveltamista opettaja-oppilassuhteessa. Kysymyksissä pyrittiin ohjaamaan haastateltava tietylle alueelle, josta hän sitten voisi vapaasti kertoa. Esimerkiksi: ”Oletko käyttänyt kurssilla käsiteltyjä taitoja koulussa? Kuvaaile jotakin tilannetta, sekä sitä, mitä ajattelit ja tunsit.” Haastattelijä teki myös kolme harjoitushaastattelua eri aineiden opettajille, joista kahdelle haastattelun sisällöt olivat tuttuja, yhdelle eivät. Tulososan aineistolainauksissa esiintyneitä murre sanoja on muutettu tunnistettavuuden estämiseksi. Analyysissä rakennettiin aineistosta merkityskokonaisuuksia (ks. Moilanen & Rähä 2001), jotka kuvasivat opettajien ajatuksia ja kokemuksia vuorovaikutustaitojen soveltamisesta.

### **Opettaja-oppilassuhteen jännitteet paljastuvat vuorovaikutustaitojen käytössä**

Analyysin tuloksena opettajien kokemukset vuorovaikutustaitojen soveltamisesta jäsentyivät neljäksi opettaja-oppilassuhteen jännitteeksi. Ensimmäisen jännite syntyi neuvottelevan ja suoran vallankäytön välille. Toiseksi tuli esille jännite opetuksen ja opettaja-oppilassuhteen rakentamisen välillä. Kolmantena opettajat pohtivat ristiriitaa

ryhmän ja yksilön huomioimisen välillä ja viimeiseksi jännitettä vuorovaikutuksen avoimuuden ja yksityisyyden välillä.

Neuvottelu vai käskeminen?

Vallankäyttöön liittyvä jännite muodostui vuorovaikutustaitojen edustaman neuvottelevan vallankäytön ja käskemisen ja määräämisen, suoran vallankäytön välille. Ensinnäkin opettajat havaitsivat, että aktiivisen kuuntelun seurauksena oppilas voi omaehtoisesti toimia opettajan toiveiden mukaisesti ja ottaa osaa esimerkiksi liikuntatuntiin. Toisaalta he huomasivat, että omaehtoiseen toimintaan ei voida pakottaa, vaikka kuinka kuuntelisi tai käyttäisi vuorovaikutustaitoja. Tämän lisäksi oli tilanteita, joissa neuvotteleva lähestyminen ei ollut mielekäs, vaan käskeminen ja toiminta.

Joskus oppilaan kuuntelu käskemisen sijaan sai aikaan sen, että pienet liikuntatunnin alussa esille tuodut vaivat eivät haitanneetkaan, vaan oppilas osallistui omasta halustaan innostuneesti tuntiin. ”Jotenki ihan suoraan on tullu se olo, että kun tulee kuulluksi niin – – sit ne vaivatki niinku ainaki pikkuvaivat häviää.” (Opettaja 4). Kun oppilaan omaa liikuntamotivaatiota estäneet seikat tulivat nähtyä ja huomattua, eikä niitä ohitettu käskemisellä tai houkuttelulla, oppilas pystyikin omavastuiseen toimintaan ja osallistui liikuntaan. Samankaltaista omavastuista toimintaa kuvaa Kuusela (2005, 65–66) tutkimuksessaan.

Opettajat havaitsivat kuitenkin käytännön tilanteiden kautta, että toista ei voi pakottaa omaehtoiseen toimintaan, varsinkaan kyseisiä vuorovaikutustaitoja soveltamalla. Eräs opettaja kertoi omista lapsistaan, miten minäviesteillä ilmaistu toive saada asiat sujumaan aamulla nopeammin ei saanut vastakaikua: ”Minäviesteillä niinku lapsille yrittäny et äitiä harmittaa kovasti se että ku ei aamulla syyä reippaasti – – mut ei se oo niinku niitä millään lailla parantanu tilannetta, et saa harmittaa ihan rauhassa.” (Opettaja 4). Minäviestien toimiminen edellyttääkin tilanteessa toiselta osapuolelta halua tai kykyä yhteistyöhön.

Tilanne oppilasryhmän sisällä voi myös olla niin monimutkainen, että tiettyjen yksittäisten vuorovaikutustaitojen käyttäminen ei sitä yksinkertaisesti riitä

ratkaisemaan. Eräs opettaja pyrki vuorovaikutustaitoja soveltamalla saamaan kaksi toisilleen vihamielistä oppilasryhmää yhteistyöhön tanssiesitystä suunnittelemaan, mutta joutui toteamaan, että ”niin kiehuttaa että, miks ne on semmosia ja niitä ei voi muuttaa ja vaikka kuinka ymmärtäs [käyttäisi vuorovaikutustaitoja].” (Opettaja 3). Opettajaa turhautti, ettei hänen toiveensa oppilaiden omavastuisesta työskentelystä toteutunut. Hän pyrki toteuttamaan vuorovaikutustaitojen edustamaa ei-pakottavaa lähestymistapaa, mutta toisilla oppilailta ja oppilasryhmän sisäisillä ristiriidoilla oli suurempi merkitys tilanteessa kuin opettajan toiveilla.

Tasa-arvoinen ongelmanratkaisu tai pyrkimys oppilaslähtöiseen opetukseen saattoi epäonnistua myös muista syistä. Eräs opettaja oli kokeillut molemmat voittavat -menetelmää ongelmatilanteessa, kuunnellut ja antanut oppilaalle mahdollisuuden osallistua ongelmanratkaisuun, mutta oppilas ei ollut kyennyt keksimään itse mahdollisia ratkaisuvaihtoehtoja: ”Se oli niille välillä ihan ylivoimasta – – sieltä ei tullu mitään ehdotusta – – tuli yhtäkkiä liian paljon ehkä käsiin, että mitä et voiksmä nyt itte päättää mitä mä teen, eiks toi opettaja nyt vaan määrää.” (Opettaja 2). Hän koki, että oppilas sai tilanteessa liikaa vapautta, jota ei pystynyt hyödyntämään. Osallistuminen avoimeen ongelmanratkaisuun edellyttääkin oppilaalta paljon, kuten esimerkiksi kykyä ilmaista omia ajatuksiaan ja toiveitaan (Winograd 2002, 357). Vaikka tutkimuksissa (Davis 2003, 213) onkin havaittu autonomian lisäämisellä myönteisiä seurauksia oppimiselle, ei oppilaan autonomian vahvistaminen tässä tilanteessa syystä tai toisesta toteutunut. Kyseinen opettaja ajattelikin, että menetelmä voisi olla toimivampi kahden aikuisen välillä. Oppilaiden voi olla vaikea irroittautua opettaja-oppilas valta-asetelmasta, ja menetelmää tämän takia hankala toteuttaa, ”kaikista näistä mun [hyvistä] arvoista huolimatta.” (Opettaja 2). Samankaltaista ilmiötä on kuitenkin havaittu myös tutkittaessa yliopisto-opiskelijoiden ja heidän ohjaajiensa välisiä suhteita oppimisessa. Mäensivun tutkimuksessa (2007, 42–43) ohjaajan ja opiskelijan suhde jäsentyi hierarkkisesti, eivätkä opiskelijat halunneet omaksua aktiivista roolia, vaan jättäytyivät ”alamaisen” rooliin. Opettajan pyrkimys jakaa vastuuta ja tukea oppilaan omaehtoista toimintaa ei välttämättä tarkoita, että oppilas niin toimisi.

Kolmanneksi tuli esille, että vaikka pyrkimyksenä olisikin tasa-arvoinen opetus ja neuvotteleva lähestymistapa koulussa, joskus tilanteessa ei vain voi neuvotella (kuunnella) ja odottaa oppilaan omaehtoista toimintaa. Yksi opettajista kertoo, ettei hän

aina edes halua alkaa kuunnella oppilaita, jos tietää heidän joka tapauksessa liikkuvan, kunhan hieman komentaa ja laittaa ”kova kovaa vasten”. (Opettaja 1). Hän katsoo, että on myös opettajan velvollisuus saada vastahakoiset oppilaat liikkeelle, ”eikä liikaa paapoa [kuunnella] heitä”. (Opettaja 1). Tämä on oikeudenmukaista myös toisia oppilaita kohtaan; oppilaiden sanoin: ”On kivaa että ne lusmuilijatkin laitetaan tekemään.” (Opettaja 1). Avoin lähestyminen tilanteeseen ei yksinkertaisesti aina olekaan tarkoituksenmukaista eikä kohtuullista. Eräs opettaja oli lähdössä pelaamaan oppilaiden kanssa golfia. Lähtötilanne meni monimutkaiseksi, kun osa oppilaista ei tuonut polkupyöriä ennako-ohjeista poiketen: ”Tulee hirveen sellanen ärsytys olo. Et voi perkele miks sul, nii aha, sinulla ei siis ole, miksi sinulla ei ole, minä ymmärrän sinua – –.” (Opettaja 3). Samaan tilanteeseen kun yhdistyy varusteiden kuljettamiseen ja muihin käytännön järjestelyihin sekä oppilaiden suorituspaikalle siirtymiseen liittyviä turvallisuus- ja vastuukysymyksiä, on neuvottelevan lähestymistavan toteuttaminen jo kovin haastavaa, varsinkin jos itse vuorovaikutustaidotkin ovat vielä uusia. Joissakin tilanteissa vain pitää toimia ja käskää.

Katsomme, että opettajat näiden tilanteiden kautta etsivät vuorovaikutustaitojen paikkaa omassa työssään. Aina ei voi kuunnella ja odotella, että oppilaat toimisivat omaehtoisesti ja löytäisivät sisältään yhteistyöhaluisen liikkujan, joka vielä ottaa opettajan ja toiset oppilaat huomioon toiminnassaan. Käskemiselle ja suoralle vallankäytölle on hyvinkin oma paikkansa. Yksi puoli opettajan työtä onkin päivittäinen tasapainottelu välittämisen (kuuntelu) ja kontrolloinnin välillä (Aultman, Williams-Johnson & Schutz 2009; McLaughlin 1991).

Opetus vai opettaja-oppilassuhde?

Toinen jännite piti sisällään opettajan kahden perustehtävän (Frymier & Houser 2000, 217) eli opetuksen ja opettaja-oppilassuhteen hoitamisen välisen ristiriidan. Haastateltavat halusivat olla hyviä opettajia, jotka kuuntelevat oppilaitaan ja huomioivat heitä henkilökohtaisesti, mutta samalla pitävät huolen opetuksesta. Tämä tiivistyy liikunnanopetuksessa monesti tunnin aloitustilanteeseen: ryhmässä on useimmiten oppilaita, jotka tulevat kertomaan opettajalle miksi eivät voi osallistua, miksi heillä ei ole varusteita tai mitä haluaisivat tehdä tunnilla. Samalla muut odottavat tunnin ja opetuksen aloitusta. Miten saada oppilaille tunne siitä, että opettaja kuuntelee heitä ja

samalla tunti ja opetus aloitettua? ”Kun niitä yksilöitäki sitte riittää joka tunnin alkuun – – taas toi tulee puhuun – – ne on jo ihan sillai et alotetaan”. (Opettaja 2). ”Et miten mä nyt järjestän tän – – et heistä tuntuu et mä oon kuunnellu.” (Opettaja 3). Kyse on opetukseen kuuluvasta jatkuvasta tasapainon hakemisesta eri toimintavaihtoehtojen välillä: ”Et tää tämmönen, balanssin löytäminen.” (Opettaja 1). Erään opettajan oppilaat alkoivatkin jo kyllästyä opettajan jatkuvaan kuunteluun ja puhumiseen: ”Mul on joku tyttö sanonukki ku mä kävin tän kurssin ja rupesin käyttämään näitä minäviestejä, ja kuuntelin ja näin, että sulla menee hirveesti aikaa tähän läpistemiseen, että nyt toimintaa, et mitä sä jätät aina jauhamaan.” (Opettaja 3). Kaikki oppilaat eivät aina kaipaa kuuntelua ja huomioimista, vaan yksinkertaisesti toimintaa ja oppimista.

Ryhmä vai yksilö?

Jännite ryhmän ja yksilön välillä tuli esille sekä opettaja-oppilassuhteisiin että opetukseen liittyen. Eräs opettaja pohtii miten opettaja-oppilassuhteissa voisi toteuttaa tasa-arvon periaatetta ja luoda suhteita sekä ryhmään että yksilöihin. Hänen näkemyksensä mukaan koulussa ollaan aina ennen kaikkea ryhmissä, ja vasta toiseksi yksilöinä. ”Hyvin harvoin sä oot tavallaan yksin.” (Opettaja 2). Suhteen ryhmään ja yksilöihin tulisi kuitenkin olla olemassa samanaikaisesti, oppilasta ei voi arvostaa ainoastaan osana ryhmää. ”Enhän mä nyt mitenkään voi sitten välittää niille yhtään mitään jos se on vaan jotain massaa siellä.” (Opettaja 2). Samalla opettaja haluaisi toteuttaa tasa-arvon periaatetta opettaja-oppilassuhteissaan, eikä suosia ketään, etteivät henkilökohtaiset suhteet tulisi oikeudenmukaisuuden tielle (vrt. McLaughlin 1991, 189). Hän toteaa sen hankalaksi: kaikkiin oppilaisiin ei voi muodostua samanlaista suhdetta, ja joistakin vain pitää enemmän kuin toisista. ”Onko se [yksittäiset opettaja-oppilassuhteet] sallittua – – et onks se lellimistä – – oikeudenmukaisuus?” (Opettaja 2). Suosiminen ja hyvä suhde tiettyyn oppilaaseen voivatkin huonontaa suhdetta muihin oppilaisiin (Davis 2003, 219), joten huoli ei ole aivan turha.

Yksilön ja ryhmän välinen ristiriita tuli taitojen käytön yhteydessä esille myös opetuksen näkökulmasta. Yhdellä opettajalla oli ollut onnistunut keskustelu oppilaan kanssa, jossa hän oli käyttänyt ongelmaan tarttuvaa minäviestiä ja aktiivista kuuntelua. Hän mietti voisiko johdonmukaisesti näin toimimalla saada selville mitä opetuksessa voisi muuttaa ja miten saada oppilaita paremmin osallistumaan.

Tyttö, joka lintsaili – – tietosesti käytän sitä ongelmaantarttuvaa – – oli kyllä ihan antosa keskustelu – – sieltä alko tulla kaikkee syitä siihen mitkä oli ihan ymmärrettäviä ja hyväksyttäviä syitä – – ky se seuraavalla tunnilla oli enemmän mukana – – mutta oisko sitte jos sä maltatki kuunnella, ottaa selvää, oisko siellä sulle joku apu, että voinko mä tehdä jotain että se oppilas ei enää, että auttaa sitä toimimaan siellä tunnilla. (Opettaja 2)

Toisaalta hän ajattelee tällaisen lähestymistavan olevan työlästä, jokaiselle ryhmäläiselle kun ei voi tehdä henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Yhden oppilaan tämänkaltainen huomioiminen edellyttäisi opettajan tasa-arvon periaatteen mukaisesti muidenkin opetuksen yksilöllistämistä. “Toisaalta – – 16 henkilökohtasta opetussuunnitelmaa joka tunnille, niin on seki aika paljon, että siinäkin on sellasta rajanvetoo.” (Opettaja 2). Opettaja työskentelee koulussa tiettyjen aikarajoitteiden sisällä (Aultman ym. 2009, 643), joten hän ei voi uhrata liikaa aikaa yhden oppilaan tarpeisiin vastaamiseen muiden oppilaiden kustannuksella.

Edellistä tilannetta voisi kuitenkin tulkita myös niin, että opettaja oli oppilaan kuuntelemisen kautta tulossa konkreettisella tavalla tietoisesti toisenlaisesta, oppilaslähtöisemmästä ja neuvottelevammasta tavasta opettaa. Hän olikin aikaisemmin suhtautunut ongelmanratkaisuun hyvin opettajajohtoisesti sanellen ratkaisut tilanteissa: “Sitä ongelmiäki ratkasi lähinnä vaan sillai että ite – – eihän se nyt antanu sille oppilaalle mitään tilaa, että se just oli saanu jotain päähänsä, että mikä täs vois olla, niin mä oon jo ‘daadadadaa’, lähen saarnaamaan.” (Opettaja 2). Nyt hän oli mahdollisesti tulossa tietoisesti vuorovaikutuksen ja opetuksen välisestä yhteydestä: tietynlainen kontrolli (vuorovaikutus) voi tukea vain tietynlaista oppimista (Collins 1975, Winogradin 2002, 346 mukaan). Vapaampi ja omavastuisempi oppiminen edellyttää myös opettajalta vapaampaa suhtautumista oppilaan toimintaan ja ajatuksiin.

Ryhmän ja yksilön välinen jännite toteutui aineistossa sekä opetuksen toteuttamiseen että opettaja-oppilassuhteiden rakentamiseen liittyen. Oli kyse kummasta tahansa, on valinta ryhmän ja yksilön välillä opetustyön hieman surullinenkin perusristiriita: “Decision to connect with one child is a decision not to connect with another” (Noblit 1993, 33).



Avoimuus vai yksityisyys?

Opettajat pohtivat myös jännitettä vuorovaikutuksen avoimuuden ja yksityisyyden välillä. Haastateltavat puhuvat itsestään kertomisesta sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta ja kuuntelemisesta opettajan näkökulmasta. Opettajat kokivat vuorovaikutustaitojen tuoneen avoimuutta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen ja näkivät sen myönteisenä, vaikka sitten ”saikin mitä tilasi” eli oppilaat toivat myös kriittisiä näkemyksiään esille. Eräs opettaja kertookin tyytyväisenä arasta tyttöstä, joka uskaltautui kutsumaan Cooperin testiä epäinhimilliseksi: ”Toisaalta se on mukavaakin, että joku semmonen ujo tyttö, joka on hirveen tunnollinen nii saattaa sanoa, että voi ei ku on kuopperi – – se on ihmisräökkäystä.” (Opettaja 2).

Edellisen kaltainen avoimuus ei kuitenkaan ollut itsestään selvää. Aina oppilaat eivät halunneetkaan kertoa itsestään. Erässä tilanteessa huonon numeron saanut oppilas ei suostunut avautumaan ja kertomaan tuntemuksistaan. Opettajaa kiinnosti, josko vihaisen käytöksen taustalla tunnilla olisi ollut muitakin seikkoja, mutta oppilas ei suostunut sanomaan mitään. ”Se ei sit vaan halunnu avautua se poika – – toisti aina sen, että no nyt on vähä huono päivä – – vaikka yritti sillai, et no mikä siitä tekee huonon.” (Opettaja 2). Oppilas saattoi kokea kiusallisina opettajan utelut, kun muutenkin jo harmitti huono numero.

Myös opettajan toimintatavoilla on merkitystä. Eräästä opettajasta välittyi haastattelun kautta melko opettajajohtoinen kuva, ja hän katsoi itsekin olevansa aika hallitseva. Hän ilmoitti kuitenkin samalla olevansa valmis kuuntelemaan oppilaita, mutta kukaan ei vain tuntunut tulevan kertomaan mitään. ”Mut kyl mä koen [olevani] olemassa jos joku mulle murheineen tulee. Mut tota noin, ei mulle tuu niin hirveen et mä en tiiä johtuuko se just siitä, että mä oon semmonen kauheen täti terhakas – –.” (Opettaja 1).

Vuorovaikutukseen ei voidakaan pakottaa, vaan oppilaat itse arvioivat kenelle, milloin ja mitä kertovat. Jos opettajalla tai luokassa ei ole puhumisen ja kuuntelemisen kulttuuria, niin ei oppilas välttämättä lähde kertomaan asioistaan.

Oppilaista tekemiensä havaintojen lisäksi opettajat pohtivat myös omalta kohdaltaan samoja, avoimuuteen ja itsestä kertomiseen liittyviä kysymyksiä. Eräs opettaja katsoo,

että vuorovaikutustaitojen sovelluksen myötä hän on tullut avoimemmaksi kertomaan omista asioistaan. Hän saattaa sanoa, kun joku suututtaa ja jopa selittää miksi. Hän kuitenkin nostaa esille luokkatason: tällainen avoimuus sopii hänestä vain yläkouluun, jossa oppilaat osaavat jo ottaa sitä vastaan. ”Se vuorovaikutus oppilaan ja mun kanssa on erilaista – – sanon myöskin jos minua väsyttää tai ottaa pattiin joku asia – – et saatan olla nyt tämmönen – – et sori vaan, että jos nyt näin – – ne on sen ikäisiä, et niille voi sanoa.” (Opettaja 3). Aultmanin ym. (2009, 640) tutkimuksessa opettajat halusivat olla oppilaille ”aitoja” ja näkivät itsestä kertomisen tärkeänä keinona tarjota oppilaille esimerkkiä omien tunteiden hallinnasta, muun muassa kertomalla oppilaille olevansa huonolla tuulella.

Luokkatason lisäksi opettaja harkitsee muidenkin seikkojen pohjalta, millainen vuorovaikutus olisi järkevää ja tarkoituksenmukaista erilaisten ryhmien ja yksilöiden kanssa ottaen huomioon ryhmän ja yksilöiden luonteet sekä oppilaiden taustat (vrt. Winograd 2002, 352). ”Niin katon aina sen ryhmän – – sen näkee jo että nuo on nyt tuommosia ja noille kannata sillä tavalla mennä, et ehkä sen ihmistyypin, lajin hokasee, että millä tavalla mun pitäis lähestyä noita, noita, noita – – sitten ku mä tunnen näitä porukoita – – vanhemmat ja sisarukset.” (Opettaja 3). Opettajien henkilökohtaisten asioiden paljastamiseen vaikuttavia seikkoja voivat olla lisäksi esimerkiksi luokan ilmapiiri, koko ja se miten aktiivisia ja avoimia oppilaat ovat kertomaan itsestään (McBride & Wahl 2005, 16).

Avoimuus näkyi myös ongelmanratkaisutavoissa. Opettajat saattavat olla varovaisia ilmaisemaan todellisia negatiivisia tunteitaan (Aultman ym. 2009, 641; McBride ym. 2005, 15). Eräs haastatelluista opettajista kertoo kuitenkin, miten taidot ovat tuoneet avoimuutta ongelmanratkaisuun ja keinon puhua hankalista tunteista. Sen sijaan, että käskisi tai komentaisi, hän voi lähestyä ongelmaa omista tuntemuksista kertomisen ja oppilaan kuuntelemisen kautta: ”Mulle tuonu semmosta uudenlaista syvyyttä – – lähestyä vaikeampiakin asioita, ilman että tarvii tuntea siitä mitään huonoa omaatuntoa tai ilman ehkä että hermostuu.” (Opettaja 2).

Yhteenvetona oppilaan ja opettajan itseilmaisua voisi tarkastella suhteisiin investoimisen näkökulmasta (ks. Muller, Katz & Dance 1999). Molemmat tekevät havaintoja toisesta ja päättävät kannattaako tähän opettaja- tai oppilassuhteeseen

panostaa. Kaikille ei kannata itsestä alkaa kertoa, ja torjunnan pelko voi estää opettajia (ja oppilaita) pyrkimästä lähemmäksi (Davis 2003, 226). Minäviesti on myös hyvin henkilökohtainen tapa puhua itsestään ja puuttua asioihin (Gordon 2003, 152–155). Liiallinen omista asioista kertominen voisi kostautua ikävälläkin tavalla, kuten esimerkiksi oppilaiden juoruiluna (Aultman ym. 2009, 640, 644).

Vuorovaikutuksen avautumisella oli opettajien mukaan myös hankalampia seurauksia. Kun oppilaat huomasivat, että opettaja kuuntelee ja hänelle voi puhua, alkoivat he kertoa asioita, joita opettaja ei ehkä haluaisikaan kuulla ja jotka eivät kuulu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. ”On tullu kertoon semmosiiki asioita mitä ei ehkä tarteis – – hirveen vaivautunu olo tulee, jos ne tulee sanoon jostaki opettajista – – että mä en halua kuulla – – se ei kuulu – –.” (Opettaja 3). Kyseinen opettaja joutui ristiriitaiseen tilanteeseen pyrkimyksessään kuunnella oppilasta ja lojaaliudessaan kollegoita kohtaan. McBride ym. (2005, 14) havaitsivat tutkimuksessaan, että tutkitut yliopistonopettajat halusivat salata opiskelijoilta keistä kollegoistaan he pitivät ja keistä eivät. Kollegoiden arviointi kielteisesti on aiheena sellainen, josta oppilaiden kanssa ei keskustella.

Opettajat joutuivatkin miettimään vuorovaikutuksen rajoja suhteessa oppilaisiin. Tämä tiivistyi opettajien suhtautumisessa ”ongelmaoppilaisiin”, joilla tiedettiin olevan hankaluuksia elämässään. Vuorovaikutustaitojen kautta oli tullut ymmärrystä näiden oppilaiden vaikeista taustoista ja eräs opettaja halusikin auttaa heitä kykyjensä mukaan. ”On niinku avautunu se että siellä voi olla vähän muutaki – – omalta osaltas auttaa yhen päivän yli.” (Opettaja 2). Toinen opettaja koki, että heidän kanssaan tulisi olla ”tarkkana” vuorovaikutustaitojen käytössä eikä ruveta terapeutiksi. ”Mut miksää terapeutikskaa en koe, että mun pitäis ruveta kauheesti ymmärtämään ja muuta – – jotenki rajata sen – –.” (Opettaja 3). Kolmas puolestaan katsoi, etteivät heidän asiansa kuulu tavallisille opettajille ollenkaan. ”Nää protestoijat – – en haluu edes oikeestaan niinku käyttää noita – – ne varmaan tarvis apua mut – – meil on oppilashuoltoryhmä – – mä tunnen että ei mun edes tarvi mennä selvittämään niitä asioita.” (Opettaja 1).

Katsomme, että vuorovaikutuksen rajoihin liittyvissä pohdinnoissa on kyse opettajan henkilökohtaisuuden ja ammatillisuuden sekä ammattitaidon rajoista, joihin tämän tutkimuksen opettajat suhtautuivat hieman eri tavoin. Jotkut halusivat pitää selkeämmin

etäisyyttä, toiset katsoivat voivansa mennä lähemmäs. Kaikki kuitenkin halusivat pysyä opettajina ja säilyttää ammatti-identiteettinsä. Kyky säilyttää opettajan rooli ja ammatti-identiteetti onkin keskeinen tekijä, joka säätelee opettajien avoimuutta ja etäisyyttä suhteessa oppilaisiin (Aultman ym. 2009, 644; McBride ym. 2005, 15). Jos oppilaalla on tunne, että hän voi alkaa puhua mistä vaan, opettaja voi kokea, että on menettänyt kontrollin heihin (Aultman ym. 2009, 644). Voi olla, että tällaisessa tilanteessa oppilas ei enää näe opettajaa opettajana, jolloin opettajan ammatti-identiteetti on uhattuna, ja siksi tämän tutkimuksen opettajat kokivatkin olonsa tukalaksi tai eivät halunneet osallistua tällaisiin keskusteluihin. Jotkut opettajat voivat myös kokea kiusalliseksi tietää liian henkilökohtaisia asioita oppilaistaan (Aultman ym. 2009, 640).

### **Pohdintaa ja yhteenvetoa**

Tässä artikkelissa on tarkasteltu vuorovaikutustaitoja opettaja-oppilassuhteen näkökulmasta. Tavoitteena oli ymmärtää opettajien opettaja-oppilassuhteisiin liittyviä ajatuksia ja kokemuksia, joita täydennyskoulutuksessa harjoiteltujen aktiivisen kuuntelun, minäviestin ja kaikki voittavat –menetelmän soveltaminen koulutyössä herätti.

Opettajien kokemukset vuorovaikutustaitojen soveltamiseen liittyen jäsenyivät neljäksi opettaja-oppilassuhteen jännitteeksi. Ensimmäinen jännite syntyi neuvottelevan ja suoran vallankäytön välille. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen edusti neuvottelevaa vallankäyttöä, jonka vastaparina oli suora vallankäyttö, käskeminen ja määrääminen. Ensinnäkin opettajat havaitsivat, että kuuntelun seurauksena oppilas voi omaehtoisesti toimia opettajan toiveiden mukaisesti ja ottaa osaa opetukseen. Toisaalta he huomasivat, että omaehtoiseen toimintaan ei voida pakottaa, vaikka kuinka kuuntelisi tai käyttäisi vuorovaikutustaitoja. Hankalat oppilasryhmän sisäiset tilanteet tai oppilaan kyvyttömyys ottaa vastuuta omasta toiminnastaan voivat myös estää opettajan pyrkimykset jakaa valtaansa tai tukea oppilaan omaehtoista toimintaa. Tämän lisäksi oli myös tilanteita, joissa opettajan vastuu oppilaiden liikkumisesta, turvallisuudesta ja välineistä huolehtimisesta edellytti käskemistä sekä toimintaa kuuntelun ja neuvottelun sijaan.

Katsomme, että opettajat näiden tilanteiden kautta etsivät vuorovaikutustaitojen paikkaa omassa opettajan työssään. Aina ei voi kuunnella ja odotella, että oppilaat toimisivat omaehtoisesti ja löytäisivät sisältään yhteistyöhaluisen liikkujan, joka vielä ottaa opettajan ja toiset oppilaat huomioon toiminnassaan. Oppilaasta välittävä suhtautuminen ei kuitenkaan aina sulje pois käskemistä, vaan joskus myös käskeminen – ei pelkästään kuunteleminen - voi olla oppilaasta välittämistä. Noblit (1993, 24) toteaaakin: ”Caring in classrooms is not about democracy – it is about the ethical use of power”.

Toinen jännite piti sisällään opettajan kahden perustehtävän (Frymier & Houser 2000, 217) eli opettaja-oppilassuhteen rakentamisen ja opetuksen välisen tasapainottelun. Haastateltavat halusivat olla hyviä opettajia, jotka kuuntelevat oppilaitaan ja huomioivat heitä henkilökohtaisesti, mutta samalla pitävät huolen opetuksesta. Opetus onkin jatkuvaa tasapainoilua näiden välillä. Toisaalta on kuitenkin myös viime kädessä mahdotonta erottaa mikä on pedagogista ja akateemista ja mikä sosiaalista suhdetta koskevaa vuorovaikutusta (Davis 2003, 226).

Kolmantena tuli esille jännite ryhmän ja yksilön välillä sekä opettaja-oppilassuhteisiin että opetukseen liittyen. Opettajat pyrkivät rakentamaan myönteisiä opettaja-oppilassuhteita yksittäisiin oppilaisiin pitäen samalla kiinni tasa-arvon periaatteesta. Tiettyjen oppilaiden suosimisen on havaittakin haittaavan muita oppilassuhteita (Davis 2003, 219). Ryhmä-yksilö -ristiriita näkyi myös oppimiseen liittyvänä: kuuntelemalla yksittäistä oppilasta voisi olla mahdollista paremmin toteuttaa oppilaan lähdökohdat yksityiskohtaisemmin huomioonottavaa opetusta. Tällaista lähestymistapaa olisi kuitenkin haastava toteuttaa kaikkien ryhmäläisten kanssa muun muassa aikarajoitusten takia (Aultman 2009, 643). Voisi myös katsoa, että vuorovaikutustaitojen soveltamisen kautta lisääntyi tietoisuus aikaisempaa oppilaslähtöisemmästä opetustavasta sekä vuorovaikutuksen ja opetuksen yhteydestä (ks. Collins 1975, Winogradin 2002, 346 mukaan).

Neljäs jännite syntyi vuorovaikutuksen avoimuuden ja yksityisyyden välille. Haastateltavat miettivät asiaa sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Opettajat kokivat vuorovaikutustaitojen soveltamisen tuoneen avoimuutta opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen. He näkivät tämän myönteisenä, vaikka sen seurauksena oppilaat

toivat myös kielteisiä näkemyksiään esille, esimerkiksi kritisoimalla tuntien sisältöjen mielekkyyttä. Samansuuntaista oppilaiden itseilmaisun vahvistumisesta on raportoinut myös Kuusela (2005, 61–62). Tämänkaltainen avoimuus ei kuitenkaan ollut itsestään selvää, eikä oppilas aina suostunutkaan avautumaan opettajan kyselyistä ja kuuntelupyrkimyksistä huolimatta. Tällaisissa tilanteissa on tärkeätä, että opettaja kestää torjunnat lähestymisyrityksissään ja kunnioittaa oppilaan rajoja. Oppilas itse arvioi kenelle ja milloin haluaa puhua.

Myös opettajat olivat tulleet avoimemmiksi ilmaisemaan omia tuntemuksiaan eri tilanteissa. He kuitenkin harkitsivat monenlaisten seikkojen (luokkataso, ryhmä, oppilaan luonne ja taustat) pohjalta minkälaiseen vuorovaikutukseen kenenkin kanssa lähteä. McBriden ym. (2005, 16) tutkimuksen mukaan opettajan itsestä kertomiseen vaikuttavia tekijöitä olivat myös luokan ilmapiiri ja se miten aktiivisia oppilaat ovat kertomaan itsestään. Sekä oppilaan että opettajan itseilmaisua voisi tarkastella suhteisiin investoimisen näkökulmasta. Molemmat tekevät havaintoja toisesta ja päättävät kannattaako tähän suhteeseen panostaa ja tälle henkilölle kertoa itsestään (ks. Muller ym. 1999). Torjunnan pelko voi estää opettajaa, tai miksei oppilastakin, pyrkimästä lähemmäksi (Davis 2003, 226). Minäviesti onkin hyvin henkilökohtainen tapa puhua itsestään ja puuttua asioihin (Gordon 2003, 152–155). Henkilökohtaisten asioiden paljastaminen voisi kostautua muun muassa oppilaiden juoruiluna (Aultman ym. 2009, 640). Opettaja on myös viime kädessä hyvin riippuvainen oppilaasta: vuorovaikutus on nimensä mukaisesti vuorovaikutteista ja tiettyssä tilanteessa tiettyjen ihmisten kanssa rakentuvaa (McBride ym. 2005, 17). Kaiken lisäksi opettajan itsestä kertominen on vastoin yleistä koulukulttuuria, jonka mukaan opettajan tulisi pitää etäisyyttä oppilaisiin (Davis 2003, 222).

Opettajien lähdettyä kuuntelemaan oppilaitaan tuli esille myös siihen liittyvä rajankäynti. Oppilaiden huomattua opettajan kuuntelevan, saattoivat he ilmaista asioita, jotka opettajan mielestä eivät soveltuneetkaan opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Tämä rajankäynti tiivistyi opettajien suhtautumisessa ”ongelmaoppilaisiin”: eräs opettaja halusi auttaa oppilaita kykynsä mukaan, toinen taas koki, että heidän kanssa tulisi olla ”tarkkana”, eikä ruveta terapeutiksi, kolmas puolestaan katsoi etteivät heidän asiansa kuulu tavallisille opettajille ollenkaan.

Katsomme, että tässä kyse oli opettajan henkilökohtaisuuden ja ammatillisuuden sekä ammattitaidon rajoista. Jotkut opettajat halusivat pitää oppilaisiin selkeämmin etäisyyttä, toiset katsoivat voivansa mennä lähemmäs, mutta kaikki kuitenkin halusivat pysyä opettajina ja säilyttää ammatti-identiteettinsä. Kyky säilyttää opettajan rooli ja ammatti-identiteetti onkin keskeinen tekijä, joka säätelee opettajien avoimuutta ja etäisyyttä suhteessa oppilaisiin (Aultman ym. 2009, 644; McBride ym. 2005, 15). Jos oppilaalla on tunne, että hän voi alkaa puhua mistä vaan, opettaja voi kokea, että on menettänyt kontrollin heihin (Aultman ym. 2009, 644). Tällaisessa tilanteessa oppilas ei välttämättä enää näe opettajaa opettajana, jolloin opettajan ammatti-identiteetti on uhattuna. Mahdollisesti siksi tämänkin tutkimuksen opettajat kokivat olonsa kiusallisiksi, eivätkä halunneet osallistua tällaisiin keskusteluihin. Opettajien on havaittu myös kokevan itsensä epäpäteviksi käsittelemään emotionaalisesti latautuneita tilanteita tai oppilaiden ongelmia ja siksi pysyttelevän etäällä. Näitä tilanteita varten on heidän mielestään olemassa ammatti-ihmiset. (Aultman ym. 2009, 644, 642.) Samaa ilmaisivat tämänkin aineiston opettajat. Myös opettajien uran vaiheen on havaittu näkyvän suhtautumisessa rajoihin. Kokeneemmat opettajat eivät niin helposti ota asioita henkilökohtaisesti tai rupea oppilaidensa terapeuteiksi tai ystäviksi, toisin kuin uransa alussa olevat opettajat. (Aultman ym. 2009, 642.)

Mielenkiintoista haastateltujen opettajien suhtautumisessa kuuntelun ja vuorovaikutuksen rajoihin oli, että vuorovaikutuksen raja tuntui kulkevan ”ongelmaoppilaiden” kuuntelemisessa. Miksi se erityisesti heihin liittyisi? Miksi heitä ei haluta kuunnella, tai heidän kanssaan pitäisi olla tarkkana? Ehkäpä vuorovaikutusta oppilaan kanssa määrittelee enemmän ”ongelmaoppilaan” status kuin varsinainen vuorovaikutuksen sisältö. Vuorovaikutuksen riskit tuntuivat ruumiillistuvan tällaisiin oppilaisiin.

Tarkasteltaessa tuloksia laajempänä kokonaisuutena yhtymäkohtia löytyy yliopistoympäristössä tehtyihin tutkimuksiin opettaja-opiskelijasuhteiden jännitteistä. Rawlinsin (2000) sekä Poutiaisen ja Gerlanderin (2005) määrittelemät opettaja-opiskelija –suhteiden jännitteet ovat osin keskenään ja osin tämän tutkimuksen tulosten kanssa päällekkäisiä. Riippuvaisuuden ja autonomian (Poutiainen ym. 2005; Rawlins 2000) välinen jännite on sisällöltään samankaltainen kuin tämän tutkimuksen vallankäyttöön liittyvä neuvottelun ja käskemisen jännite. Välittämisen ja

instrumentaalisuuden (Rawlins 2000) tai asiakeskeisyyden ja henkilökohtaisuuden (Poutiainen ym. 2005) jännite puolestaan tulee esille opetuksen ja opettaja-oppilassuhteen välisenä jännitteenä. Ilmaisemisen ja suojaamisen (Rawlins 2000) jännite toteutuu tässä aineistossa avoimuuden ja yksityisyyden ristiriitana, kun opettajat pohtivat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rajoja. Edellisten jännitteiden lisäksi opettajan ja oppilaan suhteeseen toi ristiriitaisuutta jännite yksilön ja ryhmän välillä. Koulussa ryhmän asema korostuu, toisin kuin yliopistossa ohjaaja-opiskelijasuhdetta tutkittaessa. Arviointi - hyväksyminen (Poutiainen ym. 2005; Rawlins 2000) ja asymmetrisyys - symmetrisyys (Poutiainen ym. 2005) jännitteet eivät sellaisinaan näkyneet tässä aineistossa.

Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvailemalla tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman avoimesti. Tarkoituksena oli kerätä monipuolinen aineisto, mutta kylläntymistä ei aineistosta saavutettu eikä kaikkien sisältöjen kohdalla voida puhua koko aineiston kattavista toistuvista kuvioista (ks. Patton 2002, 234–235). Tutkittavien pieni määrä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Tulkintoja on paikoittain tehty melko harvojen havaintojen perusteella. Haastatteli tunsivat haastatellut opettajat jo täydennyskoulutuskurssilta, mutta tämä ei liene vääristänyt keskustelun sisältöjä. Pikemminkin syntynyt luottamus palveli vapautuneena puheena, mistä osoituksena ovat myös kielteiset ajatukset kurssin sisältöjä kohtaan (ks. Alasuutari 1995, 97). Myös yhtymäkohdat muihin aiheita tarkastelleisiin tutkimuksiin ja teoriaan lisäävät havaintojen luotettavuutta (ks. Alasuutari 1995, 245; Moilanen ym. 2001).

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia samoja teemoja laajemmalla aineistolla, tai haastatella opettajia uudestaan, jotta voitaisiin nähdä millaiseen rooliin harjoitellut vuorovaikutustaidot kurssille osallistuneiden opettajien työssä lopulta päätyivät. Tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu erikseen opetettavien luokka-asteiden merkitystä opettajien näkemyksissä. Opettaja-oppilassuhteen merkitys kuitenkin muuttuu oppilaiden kasvun myötä (Ang ym. 2008), ja olisikin kiinnostavaa selvittää miten tämä näkyisi vuorovaikutustaitojen käytössä ja vuorovaikutuksen luonteessa. Tutkimus lisää ymmärrystä vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja harjoitteluun liittyvistä ilmiöistä, ja sen tuloksia voidaan hyödyntää sekä vuorovaikutus- että opettajakoulutuksessa. Täydennyskoulutuksessa opetettujen vuorovaikutustaitojen soveltaminen käytännön koulutyöhön toi esille opettaja-oppilassuhteen jännitteisyyttä ja haastoi kurssille



osallistuneita liikunnanopettajia pohtimaan omakohtaisesti opettajuuden peruskysymyksiä, kuten vallankäyttöä ja sen eri tapoja sekä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen rajoja.

## **Lähteet**

Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Ang, R., Chong, W., Huan, V., Quek, C. & Yeo, L. 2008. Teacher-student relationship inventory. Testing for invariance across upper elementary and junior high samples. *Journal of Psychoeducational Assessment* 26 (4), 339–349.

Aultman, L., Williams-Johnson, M. & Schutz, P. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education* 25 (5), 636–646.

Baker, J., Grant, S. & Morlock, L. 2008. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behaviour problems. *School Psychology Quarterly* 23 (1), 3–15.

Baxter, L. 2004. Relationships as dialogues. *Personal Relationships* 11, 1–22.

Bippus, A. & Young, S. 2005. Owing your emotions: reactions to expressions of self-versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research* 33 (1), 26–45.

Carr, D. 2005. Personal and interpersonal relationships in education and teaching: A virtue ethical perspective. *British Journal of Educational Studies* 53 (3), 255–271.

Collins, R. 1975. *Conflict sociology*. New York: Academic Press.

Davis, H. 2003. Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist* 38 (4), 207–234.

Durlak, J. & Wells, A. 1997. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology* 25 (2), 115–152.

Frymier, A. & Houser, M. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219.

Gansle, K. 2005. The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* 43 (4), 321–341.

Gordon, T. 2003. *Teacher effectiveness training*. New York: Three Rivers.

Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.

Gordon, T. & Burch, N. 1974. *T.E.T. Teacher effectiveness training*. New York: Wyden.

Hamre, B. & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development* 72 (2), 625–638.

Hamre, B. & Pianta, R. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development* 76 (5), 949–967.

Heaven, C., Clegg, J. & Maguire, P. 2006. Transfer of communication skills training from workshop to workplace: The impact of clinical supervision. *Patient Education and Counseling* 60, 313–325.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Holsen, I., Smith, B., & Frey, K. 2008. Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International* 29 (1), 71–88.

Hughes, J., Cavell, T. & Jackson, T. 1999. Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology* 28 (2), 173–184.

Hughes, J., Cavell, T. & Willson, V. 2001. Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology* 39 (4), 289–301.

Hughes, J., Luo, W., Kwok, O.-M. & Loyd, L. 2008. Teacher–student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 1–14.

Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen & H. Seel (toim.) *Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession*. TNTEE Publications 2 (1), 107–116.

Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus*. Jyväskylän yliopisto.

Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.

Kuusela, M. 2005. *Toimintatutkimus sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisesta, oppimisesta ja käyttämisestä perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä: Likes.

McBride, M. & Wahl, S. 2005. "To say or not to say:" Teachers' management of privacy boundaries in the classroom. *Texas Speech Communication Journal* 30 (1), 8–22.

McLaughlin, H. 1991. Reconciling care and control: Authority in classroom relationships. *Journal of Teacher Education* 42 (3), 182–195.

McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231.

Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

Muller, C., Katz, S. & Dance, L. 1999. Investing in teaching and learning. Dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. *Urban Education* 34 (3), 292–337.

Murray, C. & Greenberg, M. 2001. Relationships with teachers and bonds with school: Social and emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools* 38 (1), 25–41.

Murray, C. & Pianta, R. 2007. The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice* 46 (2), 105–112.

Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Noblit, G. 1993. Power and caring. *American Educational Research Journal* 30 (1), 23–38.

- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. London: Sage.
- Pianta, R. & Stuhlman, M. 2004. Teacher-student relationships and childrens' success in the first years of school. *School Psychology Review* 33 (3), 444–458.
- Poutiainen, S. & Gerlander, M. 2005. Cultural dialectics in the Finnish advising relationships. *Esitelmä ICA:n vuosikongressissa*. New York 26.–30.5.2005.  
<[http://allacademic.com/meta/p14174\\_index.html](http://allacademic.com/meta/p14174_index.html)> . Luettu 18.3.2010.
- Rautalinko, E. & Lisper, H.-O. 2004. Effects of training reflective listening in a corporate setting. *Journal of Business and Psychology* 18 (3), 281–299.
- Rawlins, W. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory* 1, 5–26.
- Rogers, C. 1961. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Terry, M. 2006. The importance of interpersonal relations in adult literacy programs. *Educational Research Quarterly* 30 (2), 30–43.
- Winograd, K. 2002. The negotiative dimension of teaching: teachers sharing power with the less powerful. *Teaching and Teacher Education* 18, 343–362.