

**Opettajaopiskelijoiden kokemuksia tunne- ja vuorovai-  
kutusosaamisesta ja sen kehittämisestä**

Emilia Mätäsaho & Alina Piilonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Mätäsaho, Emilia & Piilonen, Alina. 2018. Opettajaopiskelijoiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 100 sivua.**

Tutkielmassa selvitettiin opettajaopiskelijoiden kokemuksia omasta tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä yliopisto-opiskelijoille järjestetyn, vapaaehtoisen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin kontekstissa. Kurssi pohjautui Gordonin vuorovaikutusteorian sisältämiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Lisäksi tutkielmassa tarkasteltiin opiskelijoiden antamia merkityksiä opettajan ammatilliselle tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle. Kvalitatiivinen tutkimusaineisto koostui kurssin suorittaneiden opettajaopiskelijoiden autoetnografisista päiväkirjateksteistä (n=2) sekä teemahaastatteluista (n=5). Analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tulokset osoittivat, että opettajaopiskelijat kokivat tunne- ja vuorovaikutusosaamisensa sisältävän vahvuuksia, kehittymiskohteita ja persoonan piirteitä. Osaamista tarkasteltiin sekä ammatillisesta että henkilökohtaisesta näkökulmasta. Osaamisen kehittämisen mahdollisti tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin tarjoama toiminnallinen harjoitusalue ja kehittyminen ilmeni erityisesti taitojen sisältöihin ja omaan itseen liittyvänä tietoisuuden lisääntymisenä. Kuitenkin taitojen käyttö koettiin osin haasteellisena ja kurssisisältöjen aktiivinen pohdinta vähentyi kurssin päätyttyä. Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen nähtiin ammattiosaamisen ytimenä ja merkittävänä työvälineenä työelämän haasteissa. Jatkuvaksi ja hitaaksi prosessiksi kuvatus tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä on tärkeää huomioida taitojen konkreettinen harjoittelu ja minätietoisuuden tukeminen. Kehittämisen ei tule rajoittua yhteen kurssiin, vaan olla jatkuvaa vaatien oppijalta aktiivisuutta ja asennetta.

Asiasanat: tunne- ja vuorovaikutusosaaminen, sosioemotionaalinen oppiminen, opettajaopiskelijat

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN.....</b>	<b>8</b>
	2.1 Käsitteelliset lähtökohdat .....	10
	2.2 Opettajan tunnetaidot .....	14
	2.3 Opettajan vuorovaikutustaidot.....	17
	2.4 Tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittäminen.....	25
	2.4.1 Sosioemotionaalinen oppiminen.....	25
	2.4.2 Tutkittua tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisestä..	27
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>33</b>
	4.1 Esiymmärryksemme tunne- ja vuorovaikutustaidoista.....	33
	4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta .....	35
	4.3 Tutkimukseen osallistujat .....	39
	4.4 Aineiston keruu.....	40
	4.5 Aineiston analyysi .....	44
	4.6 Eettiset ratkaisut.....	47
<b>5</b>	<b>KOKEMUKSIA TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMISESTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOKURSSIN YHTEYDESSÄ.....</b>	<b>50</b>
	5.1 Oma tunne- ja vuorovaikutusosaaminen.....	50
	5.2 Kehittämisen mahdollistajat.....	53
	5.3 Kehittäminen dynaamisena prosessina .....	57

5.4 Tietoisuuden lisääntyminen.....	60
5.5 Taitojen käyttö.....	64
<b>6 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN MERKITYS OPETTAJAN TYÖSSÄ.....</b>	<b>68</b>
6.1 Ammattiosaamisen ydin.....	68
6.2 Työkaluja työelämän haasteisiin .....	74
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>76</b>
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	76
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet .....	82
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>87</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>99</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajan ammatilliseen osaamiseen liitetään useimmiten pedagoginen osaaminen ja teoreettisen sisältötiedon omaksuminen (Rasku-Puttonen, Klemola, Kostiainen 2011, 89). Sen sijaan opettajan vuorovaikutusosaamista osana opettajan ammattitaitoa on alettu huomioimaan kasvatustieteissä vasta vähitellen (Kiesiläinen 1998, 19). Opettajan työn ydin on kuitenkin jatkuva vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Opettajuus toimii ”kohtaamisten kenttänä”, jossa opettajan vuorovaikutusosaaminen ei ilmene ainoastaan suhteessa oppilaisiin, vaan myös oppilaiden vanhempiin, kollegoihin ja muuhun koulun henkilökuntaan (Kiviniemi 2000, 75; Välijärvi 2007, 62). Tästä johtuen myös opettajan työn haasteet liittyvät pitkälti vuorovaikutukseen (Kiviniemi 2000, 150–151; Turunen 2000, 24).

Tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen hyödyllisyys ja tarve tiedostetaan koulumaailmassa, ja tunne- ja vuorovaikutustaidot on nimetty osaksi tulevaisuuden taitoja (Elias ym. 1997; Goleman 1997; Binkley ym. 2012, 18–19; Lonka 2015, 42–43). Huomio on kuitenkin pääasiallisesti keskittynyt oppilaisiin, ja tunne- ja vuorovaikutustaitotutkimuksen kentällä on tehty runsaasti tutkimusta lasten ja nuorten taitojen kehittämisestä. Aikuisten osalta tutkimusta tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisestä on suhteellisen vähän, mikä luo tarpeita uusille tutkimuksille (Klemola 2003, 32; 2009, 16–17; Kuusela 2005, 27–28, 35; Jennings & Greenberg 2009, 496; Dolev & Leshem 2016; 2017; Collie 2017; Talvio & Klemola 2017, 148).

Opettajista tehdyt tutkimukset osoittavat, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla opettajalla on valmiuksia kohdata erilaisia vuorovaikutustilanteita, vähentää haastavaa käyttäytymistä rakentavilla tavoilla sekä kuunnella oppilasta aidosti (mm. Klemola 2009, 64; Virta & Lintunen 2009, 40). Tunne- ja vuorovaikutusosaava opettaja onkin avainasemassa rakennettaessa oppimiseen motivoivaa prososiaalista luokkailmapiiriä, johon liittyy vähäinen määrä häiriökäyttäytymistä ja konflikteja. Vastaavasti taas taitojen puute heikentää opettajan luokanhallintakykyä aiheuttaen emotionaalista kuormitusta, mikä voi lopulta

johtaa työuupumukseen ja alanvaihtoon. (Montgomery & Rupp, 2005, 486; Jennings & Greenberg 2009, 492, 496.)

Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen ajatellaan usein muodostuvan luontaisesti ammattiroolin kautta tai kehittyvän työkokemuksen myötä, vaikka näillä ei ole havaittu olevan selvää yhteyttä opettajan taitaviin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin (Jennings & Greenberg 2009, 495; Elliot, Stemler, Sternberg, Grigorenko & Hoffman 2011; Talvio & Klemola 2017, 9, 149). Kouluarjen aidot vuorovaikutustilanteet erilaisine konflikteineen laittavat opettajan kyvykkyyden todelliseen testiin (Blomberg 2008, 55). Usein juuri näissä tilanteissa opettaja joutuu turvautumaan omaan intuitioon tai elämäkokemuksen myötä muokkautuneisiin toimintamalleihin (Talib 2002, 59; Virtanen 2013, 213). Jotta opettaja osaisi toimia näissä tilanteissa mahdollisimman rakentavasti, tietoista tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämistä tarvitaan. Sekä kasvatuksen ja opetuksen puolella toteutetut (mm. Klemola 2009; Talvio 2014; Dolev & Leshem 2016) että terveydenhuoltoalan piirissä tehdyt (esim. Aspegren 1999; Pyörälä & Hietanen 2011; Koponen 2012; Franco, Franco, Severo & Ferreira 2016) tutkimukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä osoittavat, että tietoinen kehittäminen antaa paremmat valmiudet rakentaviin ja hyviin vuorovaikutustapoihin.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämistä Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan pohjautuvan tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin yhteydessä. Suomessa Gordonin vuorovaikutusteorian mukaisten taitojen kehittämistä on tutkittu jonkin verran koulutuksen piirissä sekä opettajaopiskelijoilla (Klemola 2009) että työssä toimivilla opettajilla (Talvio 2014). Klemola (2009) tutki väitöskirjassaan taitojen kehittämistä liikunnanopettajaopiskelijoille suunnatulla vuorovaikutuskurssilla. Toimivaksi koettu kurssi herätti syvällistä pohdintaa omasta opettajuudesta, oppilaiden kohtaamisesta ja kasvatuksesta sekä auttoi opettajaopiskelijoita kokeilemaan taitoja opetusharjoittelussa. Talvion (2014) väitöstutkimus puolestaan osoitti, että työelämässä olleiden opettajien taidot lisääntyivät ja he ottivat käyttöön rakentavampia vuorovaikutustapoja.

Tämä vaikutti muun muassa luokan ilmapiirin kohentumiseen, oppilaiden autonomian lisääntymiseen sekä myönteisesti opettajan kokemaan hyvinvointiin.

Tämän tutkielman tavoitteena on syventää tietoa tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvistä piirteistä sekä osaamisen kehittamisestä opettajaopiskelijoiden kokemusten kautta. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opiskelijoiden antamia merkityksiä opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle. Autoetnografisen tutkimustyylin mukaisesti olemme tutkijoina kiinteästi osana tutkimusta, jossa omat kokemuksemme taitojen kehittamisestä välittyvät päiväkirjamuotoisena itsereflektiona. Päiväkirjatekstien (n=2) lisäksi tutkimusaineistoa on rikastettu temahaastattelulla (n=5). Uutta näkökulmaa tutkimuskentälle tuo opiskelualaan rajoittumaton tunne- ja vuorovaikutustaitokurssi, jonka lähtökohtana on kehittää henkilökohtaista, ammattiroolista vapaata, tunne- ja vuorovaikutusosaamista.

## 2 OPETTAJAN TUNNE- JA VUOROVAIKUTUS- OSAAMINEN

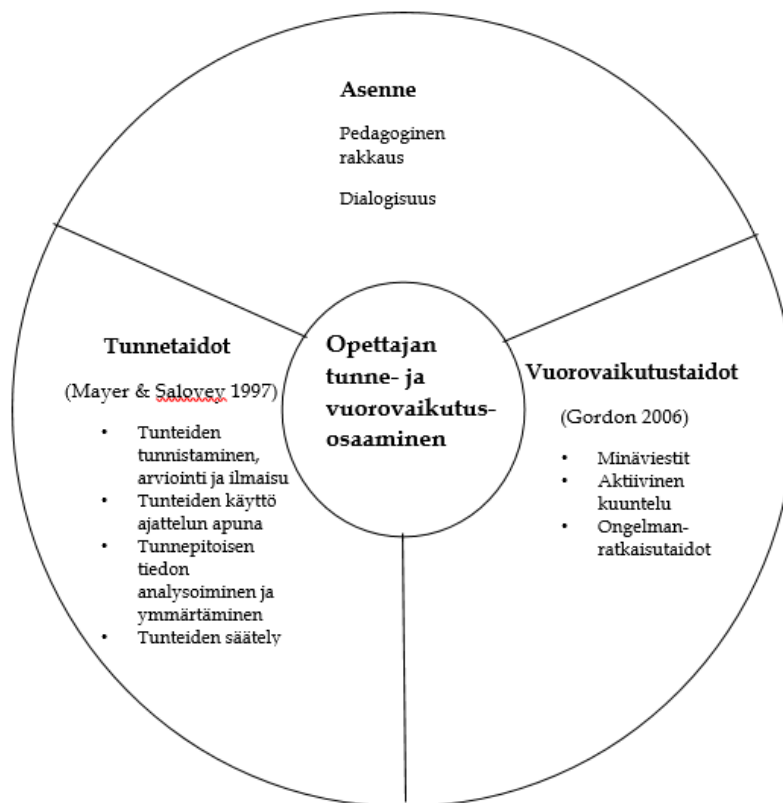
Tässä tutkielmassa ydinkäsitteenä toimii *tunne- ja vuorovaikutusosaaminen*. Ymmärryksemme tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta on samankaltainen Lintusen (2013, 36) määritelmän kanssa, jossa tunne- ja vuorovaikutusosaaminen määritellään yläkäsitteeksi lukuisille taidoille, jotka toteutuakseen vaativat tietoista kehittämistä. Tunne- ja vuorovaikutusosaaminen on yksilön kykyä ymmärtää, käsitellä ja ilmaista oman elämän emotionaalisia ja sosiaalisia näköaloja tavalla, joka mahdollistaa menestyksellisen toiminnan elämän eri osa-alueilla. Osaaminen voi ilmetä esimerkiksi oppimisessa, arjen ongelmien ratkaisemisessa, ihmissuhteiden muodostamisessa sekä sopeuduttaessa kasvun ja kehityksen monimutkaisiin vaatimuksiin. (Elias ym. 1997, 2.)

Tunne- ja vuorovaikutusosaamisen käsitettä sellaisenaan ei juuri suomalaisista tutkimuksista vielä löydy. Käsite vuorovaikutusosaaminen on puolestaan esiintynyt muun muassa puheviestintätieteellisissä tutkimuksissa, joissa yleisimmän määritelmän mukaan vuorovaikutusosaaminen koostuu viestijän tiedoista, taidoista ja asenteista eli kognitiivisen, behavioraalisen ja affektiivisen ulottuvuuden yhdistelmästä (Spitzberg & Cupach 1984; Valkonen 2003; Rouhainen-Neunhäuserer 2009; Horila & Valo 2016, 47–48). Kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa tunne- ja vuorovaikutusosaamista on kuvattu sen sijaan tunnetaitojen, vuorovaikutustaitojen sekä asenteen kautta, mikä on johdatellut tutkimuksemme teoreettisen kuvion muodostamista (kuvio 1; esim. Klemola 2009; Talvio & Klemola 2017).

Alla oleva kuvio (kuvio 1) esittää tutkimuksemme käsitteellisen rungon, jossa tunne- ja vuorovaikutusosaaminen koostuu *tunnetaidoista*, *vuorovaikutustaidoista* ja *asenteesta*. Näin ollen tarkastelemme tunne- ja vuorovaikutusosaamista konstruktiona, joka muodostuu toisiaan mahdollistavista ja muokkaavista ulottuvuuksista (vrt. Horila & Valo 2016, 48). Kuviomme tunnetaidot ja vuoro-



vaikutustaidot sisältävät sekä behavioraalisen ulottuvuuden että kognitiivisen ulottuvuuden (ks. Rasku-Puttonen ym. 2011, 89). Behavioraalinen ulottuvuus käsittää tunne- ja vuorovaikutusosaamisen taitopuolen eli erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tarvittavat tunne- ja vuorovaikutustaidot. Ne ovat opetettavissa ja opittavissa olevia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, joiden harjoittelu kehittää tunne- ja vuorovaikutusosaamista (Kokkonen 2005, 68). Tunnetaidot tiivistämme tutkimuksessamme Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyn käsitteeseen. Vuorovaikutustaitoina puolestaan tarkastelemme Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian sisältämiä vuorovaikutustaitoja. Kognitiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan taitojen sisältöjen tiedollista osaamista, tietoa ja ymmärrystä tunteista ja vuorovaikutuksesta sekä metakognitiivisia taitoja eli kykyä suunnitella, säädellä ja reflektoida omaa vuorovaikutuskäyttäytymistä (vrt. Valkonen 2003, 36–38; Spitzberg 2013, 130).



KUVIO 1. Tunne- ja vuorovaikutusosaaminen (Mayer & Salovey 1997; Gordon 2006; Klemola 2009; Talvio & Klemola 2017)

Kuviossamme (kuvio 1) asenne edustaa tunne- ja vuorovaikutusosaamisen affektiivista ulottuvuutta. Se rakentuu yksilön rohkeudesta, halusta ja motivaatiosta osallistua vuorovaikutustilanteeseen sisältäen asenteen sekä itseä että toisia ihmisiä kohtaan (Spitzberg 2013, 130; Talvio & Klemola 2017, 153). Toisin sanoen taitojen toimivuus tarvitsee harjoittelun lisäksi asennetta ja arvoja itsensä ja toisen ihmisen kunnioittamiseen, aitouteen ja empatiaan (Gordon 2006; Klemola 2009; Lintunen & Kuusela 2009, 184). Nämä asenteet ja arvot toimivat opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen pohjana vaikuttaen opettajaan tapaan lähestyä vuorovaikutustilanteita (Määttä 2005, 217; Klemola 2009).

Sisällöltään osin yhtenevät dialogisuuden ja pedagogisen rakkauden käsitteet sanallistavat keskeisiä arvojamme tunne- ja vuorovaikutustaidoille (ks. Klemola 2009). Dialogisessa lähestymistavassa korostetaan minä-sinä -yhteyttä, kohtaamista sekä toisen osapuolen näkökulman ymmärtämistä (Buber 1993; Värri 2002, 66–67). Pedagoginen rakkaus liitetään usein hyvän opettajan ominaisuuksiin ja se kuvaa opettajan tahtoa kohdella jokaista oppilasta opetus suunnitelman (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 12) arvokäsityksen mukaisesti ainutlaatuisena ja arvokkaana yksilönä sekä kasvattaa oppilaita elinikäisen oppimisen ideologiaa vastaavaan “vastuulliseen kasvamaan kasvamiseen” (Skinnari 2000, 193; Määttä 2005; Klemola 2009, 31). Tiivistetysti voidaan sanoa, että opettaja välittää rakkautta ja dialogista asennetta oppilailleen tunne- ja vuorovaikutustaitojensa kautta, sillä oppilaan kokemus dialogisesta kasvatussuhteesta kehittyy hänen dialogiseksi asenteeksi muita ihmisiä ja itseään kohtaan (Värri 2002, 26; Klemola 2009, 29).

## **2.1 Käsitteelliset lähtökohdat**

Tunne-elämään ja vuorovaikutukseen liittyvät taidot voidaan tieteenalasta ja näkökulmasta riippuen määritellä monin eri tavoin, mikä haastaa tutkimusalueen käsitteellistämistä (Goleman 1997, 12; Weare 2004, 1; Klemola 2009, 32–33). Näin ollen kansainvälisessä kirjallisuudessa tunne- ja vuorovaikutustaidoista on käytetty useita eri käsitteitä, jotka yhdistyvät kiinteästi toisiinsa ja ovat sisäl-

löltään osin täysin päällekkäisiä (Bar-On 2000, 363). Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liitettyjä käsitteitä ovat muun muassa sosiaalinen älykkyys (eng. social competence; Thorndike 1920), tunneäly (eng. emotional intelligence; Salovey & Mayer 1990; Goleman 1997; Bar-On 2000; Mayer, Salovey & Caruso 2000), emotionaalinen pätevyys (eng. emotional competence; Saarni 2000), sosiaalinen pätevyys (eng. social competence; Topping, Bremner & Holmes 2000) sekä emotionaalinen lukutaito (eng. emotional literacy; Weare 2004). Osa käsitteistä kattaa enemmän tunnetaitoja, kun taas toiset kytkeytyvät tiiviimmin vuorovaikutustaitoihin.

Jo vuonna 1920 Thorndike laajensi käsitystä akateemisuuteen painottuvasta älykkyydestä nostamalla *sosiaalisen älykkyyden* omaksi älykkyyden muodoksi abstraktin ja mekaanisen älykkyyden rinnalle, jolloin kyky ymmärtää muita ja toimia viisaasti muiden ihmisten kanssa alettiin nähdä olennaisena osana yksilön kokonaisvaltaista älykkyyttä (Kokkonen 2003, 114). Älykkyyskäsite laajeni yhä holistisemmaksi 1950-luvulla, kun psykologinen ihmiskäsitys muuttui humanistisempaan ja dynaamisempaan suuntaan (Kokkonen 2003, 114–115; Saarinen 2007, 31). Gardnerin vuonna 1983 julkaisema moniälykkyysteoria sisällytti älykkyyden lajeiksi viiden muun kyvyn lisäksi intra- ja interpsykkiset älykkyystekijät (Gardner 2006). Näistä persoonan sisäiseen ja ihmisten väliseen älykkyYTEEN viittaavista älykkyystekijöistä käytetään käsitettä persoonallinen älykkyys, joka yhdistyi myöhemmin Saloveyn ja Mayerin vuonna 1990 lanseeraamaan *tunneälyn* määritelmään. (Goleman 1997, 59, 65–66; Kokkonen 2003, 114–115; Saarinen 2007, 31–32.) Tunneälyteoreettikojen, Mayerin ja Saloveyn (1997, 10–15) tarkennetun määritelmän mukaan tunneäly rakentuu hierarkkisesti järjestyneistä, tunnetaitoihin liittyvistä kognitiivisia kykyjä, joita ovat 1) tunteiden tunnistaminen, arviointi ja ilmaisu, 2) tunteiden käyttö ajattelun apuna, 3) tunnepitoisen tiedon analysoiminen ja ymmärtäminen sekä 4) tunteiden säätely (ks. Kokkonen 2003, 115; Kokkonen 2017, 44).

Tunneälykkyydestä löytyy alkuperäisen määritelmän lisäksi useita tulkinnoita. Sitä voidaan Mayerin ja Saloveyn (1997) kykypohjaisen mallin lisäksi tarkastella kulttuurisena liikkeenä ja persoonallisuuden piirteinä (Salovey, Mayer

& Caruso 2000; Saarinen 2007, 43–44). Kulttuuriseksi liikkeeksi tunneäly kehittyi vuonna 1995 Golemanin menestyskirjan ”Emotional Intelligence” myötä, vaikka tieteellinen tutkimusnäyttö Golemanin muotoilemasta käsitteestä oli puutteellista (Kokkonen 2003, 115; Saarinen 2007, 44–45). Golemanin (1997, 65–66) mukaan tunneälykäs ihminen tuntee hyvin itsensä ja tunnistaa tunneviestinsä, mikä auttaa itsensä motivoinnissa, muiden tunteiden havaitsemisessa ja ymmärtämisessä ja edelleen ihmissuhteiden hoidossa (Goleman 1997, 65–66). Saloveyn ja Mayerin tapaan tunneälyä kompetenssina määrittelevä Goleman (1997, 66) korostaa, että kaikki nämä taidot ovat pääosin tapoja ja reaktioita, joita voi asennoitumisen ja harjoittelun kautta kehittää. Vastaavasti Bar-Onin mallissa tunneäly nähdään sopeutumiseen ja selviytymiseen liittyvinä piirteinä ja ominaisuuksina (Saarinen 2007, 44). Bar-Onin (2006) mukaan tunneäly on ennemminkin tunneällyn ja sosiaalisen älyn yhdistelmä (eng. emotional-social intelligence), joka rakentuu viidestä, sosiaalisia ja emotionaalaisia kompetensseja sisältävästä pääelementistä. Nämä elementit ovat 1) intrapersoonalliset kyvyt, 2) interpersoonalliset kyvyt, 3) sopeutumiskyky, 4) paineensietokyky ja 5) yleinen hyvinvointi. Sekä Golemanin että Bar-Onin määritelmiä on kritisoitu liiallisesta laajuudesta (Kokkonen 2003, 115).

Tunneällyn lähikäsitteen, *emotionaalinen pätevyys*, toi esille Saarni 1990-luvulla. Yksilön ja kontekstin vuorovaikutuksen huomioiva emotionaalinen pätevyys on osoitus minäpystyvyydestä tunnetietoa vaativassa sosiaalisessa tapahtumassa (Saarni 2000, 68). Kykypohjaisen tunneällyn sijaan emotionaalissa pätevyudessa korostetaan taitoja, joiden kautta yksilö pystyy saavuttamaan tavoitteensa. Näitä opittavissa olevia taitoja ovat tietoisuus omista tunteista, toisten ihmisten tunteiden havaitseminen, oman kulttuurin tunnesanas-ton käyttäminen, kyky empatiaan ja sympatiaan, taito erottaa tunnekokemus tunneilmaisusta, ikävien tunteiden hallinta, ymmärrys tunteiden vastavuoroisesta jakamisesta ihmissuhteissa sekä emotionaalinen minäpystyvyys. (Saarni 2000, 68–78.)

Myös Wearen (2004) tutuksi tekemä käsite *emotionaalinen lukutaito* sisältää tunneosaamista. Emotionaalisella lukutaidolla tarkoitetaan yksilön kykyä ym-

märtää, ilmaista ja säädellä omia tunteitaan sekä vastata toisten tunteisiin hyödyllisillä tavoilla (Weare 2004, 2). Ihmisellä, jolla on korkea emotionaalinen lukutaito, on positiivinen kuva itsestään ja hän suhtautuu optimistisesti elämään. Hän tietää, miten tuntee positiivisia tunteita ja käyttää tunnetietoa hyväkseen ongelmanratkaisussa. Lisäksi hän on ihmissuhteissaan itsenäinen, mutta muodostaa tehokkaita, empaattisia suhteita toisten ihmisten kanssa. (Weare 2004, 3–4.)

Aiemmin mainitun sosiaalisen älykkyyden lisäksi sosiaalinen pätevyys (eng. social competence; Topping, Bremner & Holmes 2000) on vuorovaikutustaitoihin liittyvä käsite. Sosiaaliset taidot voidaan nähdä osaksi sosiaalista pätevyyttä, joka tarkoittaa yksilön kykyä hallita käyttäytymistään ajatustensa ja tunteidensa avulla päästäkseen haluamaansa tai toisten ihmisten asettamaan, kulttuurissa arvostettuun sosiaaliseen tavoitteeseen (Topping ym. 2000, 32–33; Kokkonen 2005, 68; Kauppila 2006, 19). Affektiivinen sosiaalinen pätevyys (eng. affective social competence; Halberstadt, Denham & Dunsmore 2001) korostaa tunteiden säätelyn merkitystä tehokkaan vuorovaikutuksen saavuttamiseksi. Halberstadtin ja hänen kollegoidensa (2001) mukaan kolme keskeistä osatekijää ovat (1) tunneviestin onnistunut lähettäminen, (2) tunneviestin onnistunut vastaanottaminen sekä (3) tunteen selkeä ilmaiseminen. Sosiaalinen pätevyys näkyy lapsilla positiivisten ihmissuhteiden muodostumisena ja prososiaalisena käyttäytymisenä eli kykynä ja motivaationa toimia muita hyödyttävällä tavalla (Ladd 2005, 114; Rose-Krasnor & Denham 2009; Junntila 2010, 15–16).

*Sosiaalisia taitoja* on usein käytetty rinnakkain tunne- ja vuorovaikutustaito-käsitteen kanssa Suomessa (Kalliopuska 1995, 8; Himberg & Jauhiainen 1998, 81). Suomalainen temperamenttitutkija, Liisa Keltinkangas-Järvinen (2010, 13–18), korostaa eroa sosiaalisuuden ja sosiaalisten taitojen käsitteiden välillä: *Sosiaalisuus* eli halu olla ihmisten kanssa on synnynnäinen temperamenttipiirre ja vastaavasti sosiaaliset taidot ovat kokemusten ja kasvatuksen kautta opittuja taitoja olla muiden ihmisten kanssa. Keskeistä sosiaalisissa taidoissa on hallita erilaisia, kulloiseenkin tilanteeseen sopivia ongelmanratkaisumenetelmiä sosiaalisissa tilanteissa (Keltinkangas-Järvinen 2010, 22). Myös käsitettä *sosioemotio-*

*naaliset taidot* on käytetty tunne- ja vuorovaikutustaitojen rinnakkaisena suomalaisena käsitteenä, erityisesti liikuntatieteissä (esim. Klemola 2003; Kokkonen 2005; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Päädyimme itse käyttämään käsitettä tunne- ja vuorovaikutustaidot, koska sen käyttö on yleistä opettajankoulutuslaitoksella opetettavista taidoista (Klemola 2009).

Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaidot yhdistyvät kiinteästi toisiinsa ja ovat osin päällekkäisiä, niitä voidaan tarkastella myös erillisinä taitoina (Denham ym. 2003; Klemola 2009). Tässä tutkimuksessa myönnämme tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan kokonaisuus, mutta erottelemme ne tarkoituksella tunnetaidoiksi ja vuorovaikutustaidoiksi. Näemme, että tunnetaidot ovat yksilön kehitettävä ominaisuus, kun taas vuorovaikutustaidot tarvitsevat kehittyäkseen vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa (Kokkonen 2005, 69). Tässä työssä keskitymme Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälytutkimuksen sekä Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian mukaisiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Tunnetaitoina käsittelemme omien tunteiden tunnistamista, arvioimista ja ilmaisua, tunteiden käyttöä ajattelun apuna sekä tunteiden ymmärtämistä ja analysoimista ja tunteiden säätelyä. Vuorovaikutustaidoilla puolestaan tarkoitamme Gordonin vuorovaikutusteorian mukaisia taitoja: selkeitä minäviestejä, aktiivista kuuntelua sekä ongelmanratkaisutaitoja.

## **2.2 Opettajan tunnetaidot**

Tunteet ovat jatkuvasti läsnä tunnetyöksi kuvatussa opettajan työssä (Hargreaves 2000; Talib 2002, 57). Tässä tutkielmassa opettajan tunneosaaminen koostuu Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyyn perustuvista tunnetaidoista. Nämä taidot sisältävät kyvyn tunnistaa, arvioida ja ilmaista omia tunteitaan, tukea ajattelua tunteiden avulla, ymmärtää tunteita ja analysoida tunnepitoista tietoa sekä säädellä tunteita (Mayer & Salovey 1997; Kokkonen 2017, 44). Tässä määritelmässä yhdistyy sekä kognitiivinen että affektiivinen puoli sekä näiden toimiva yhdistely. Tunnetaidot ovat opittavissa ja kehitettävissä olevia käytännön taito-

ja, joiden avulla yksilölle mahdollistuu tasapainoinen tunne-elämä. (Saarinen & Kokkonen 2003, 17; Goleman 2006, 40–41.)

Opettajan tunneosaamisella on todettu olevan yhteyttä opettajan luokanhallintataitoihin sekä kykyyn luoda ja ylläpitää läheisiä suhteita oppilaisiin (Jennings & Greenberg 2009, 515; Poulou 2017, 84). Lisäksi opettajan tunneosaamisella on tutkimusten mukaan vaikutusta opettajan tehokkuuteen (esim. Perry & Ball, 2007a; Vesely, Saklofske & Leschied 2013, 77). Opettajan tunnetaidot on yhdistetty myös parempaan työssä jaksamiseen sekä niiden on todettu ehkäisevän työuupumusta (Jennings & Greenberg 2009, 497).

**Omien tunteiden tunnistaminen, arviointi ja ilmaisu.** Ihmisen kyky tunnistaa ja ilmaista omia tunteitaan on ehdoton perusta muille tunnetaidoille. Tällä kyvyllä luodaan pohja tunteiden säätelylle, mutta myös muiden ihmisten tunteiden tunnistamiselle sekä myötämärtämiselle ja -elämiselle eli empatialle (Goleman 1997, 127; Kalliopuska 1997,13; Mayer & Salovey 1997; Kokkonen 2017, 44). Opettajan ensisijainen tunnetaito onkin omien tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen (Isokorpi 2004, 19). Opettajan tulisi siis havaita itsestään erilaisten opetus- ja luokkatilanteiden herättämiä tunteita: Mitä opettaja esimerkiksi tuntee, kun oppilas häiriköi tai on passiivinen oppitunnilla? (Isokorpi 2004, 19.) Isokorven (2004, 19) mukaan opettajan on hyvä tutkia omaa tunnerakennettaan ja reflektoida, miksi ja kuinka jokin tunne itsessä aktivoituu. Opettaja voi esimerkiksi miettiä nouseeko jokin tietty tunne toistuvasti ja nimenomaan samankaltaisissa tilanteissa.

**Ajattelun tukeminen tunteiden avulla.** Tunteilla on merkittävä rooli ajattelumme ja toimintamme taustalla. Tunteet vaikuttavat havaintoihimme, muistiimme ja motivaatioomme (Sutton & Wheatley 2003, 336). Tämän vuoksi tunteet ovat myös keskeinen tekijä oppimisessa ja oppimisprosesseissa. Tunteiden huomiointi ja hyödyntäminen auttaa henkilöä luovassa ajattelussa, eri näkökulmien huomioinnissa sekä ongelmien ratkomisessa. (Mayer & Salovey 1997; Kokkonen 2017, 43.) Opettajan työssä tällä tarkoitetaan sitä, että opettaja osaa

käyttää tunteitaan omia tavoitteita ja päämääriä palvelevalla tavalla (Isokorpi 2004, 19).

**Tunteiden ymmärtäminen ja tunnepitoisen tiedon analysoiminen.** Tunteiden ymmärtämiseen ja tunnepitoisen tiedon analysoimiseen kuuluu Kokkosen (2017, 43) mukaan esimerkiksi monimutkaisten tunteiden tai tunteiden yhdistelmien ymmärtäminen, tunteiden erottaminen mielialoista tai tunteita edeltävien seikkojen, niiden merkitysten ja seurausten määrittäminen. Opettajan onkin hyvä osata analysoida ja eritellä esimerkiksi työtehtäviin liittyviä tunteitaan. Sellaiset tunteet, jotka vievät jatkuvasti opettajan energiaa voivat hiljalleen lisätä opettajan tunnekuormaa (Virtanen 2013, 208).

**Tunteiden säätely.** Tasapainoiseen tunne-elämään kuuluu tunteiden säätely, jolla tarkoitetaan kykyä vaikuttaa tunteisiimme sekä niiden voimakkuuteen ja keston. Tunteiden säätelyn tärkein tehtävä on pyrkiä kohti tasapainotilaa eli päästä eroon kokemistamme kuormittavista ja epämiellyttävistä tunteista. (Kokkonen 2017, 43.) Tunteiden säätely onnistuu tunteen tunnistamisen ja hyväksymisen kautta. Näiden kautta voimme hillitä tai voimistaa tietyn tunteen ilmenemistä tai korvata se jollain toisella tunteella. (Isokorpi 2004, 19.) Esimerkiksi ennen koulupäivän alkua opettaja voi voimistaa itsessään innokkuuden ja energisyyden tunteita helpottaakseen opettamista (Kokkonen 2017, 112).

Yhteenvetona voidaan todeta, että tunneosaava opettaja pyrkii ymmärtämään ja ilmaisemaan omia tunteitaan rakentavalla tavalla ja havaitsemaan muiden tunteita empaattisesti. Lisäksi hän on kykeneväinen säätelemään tunteitaan joko hilliten tai voimistaen niitä. Ennen kaikkea tunneosaava opettaja myöntää oman sekä muiden keskeneräisyyden ja on valmis jatkuvasti kehittymään omista tunnetaidoistaan (Isokorpi 2004, 16). Tunneosaava opettaja osaa siis yhdistää omat tunnekokemukset sekä ajattelun (Mayer & Salovey 1997; Isokorpi 2004, 19).



## 2.3 Opettajan vuorovaikutustaidot

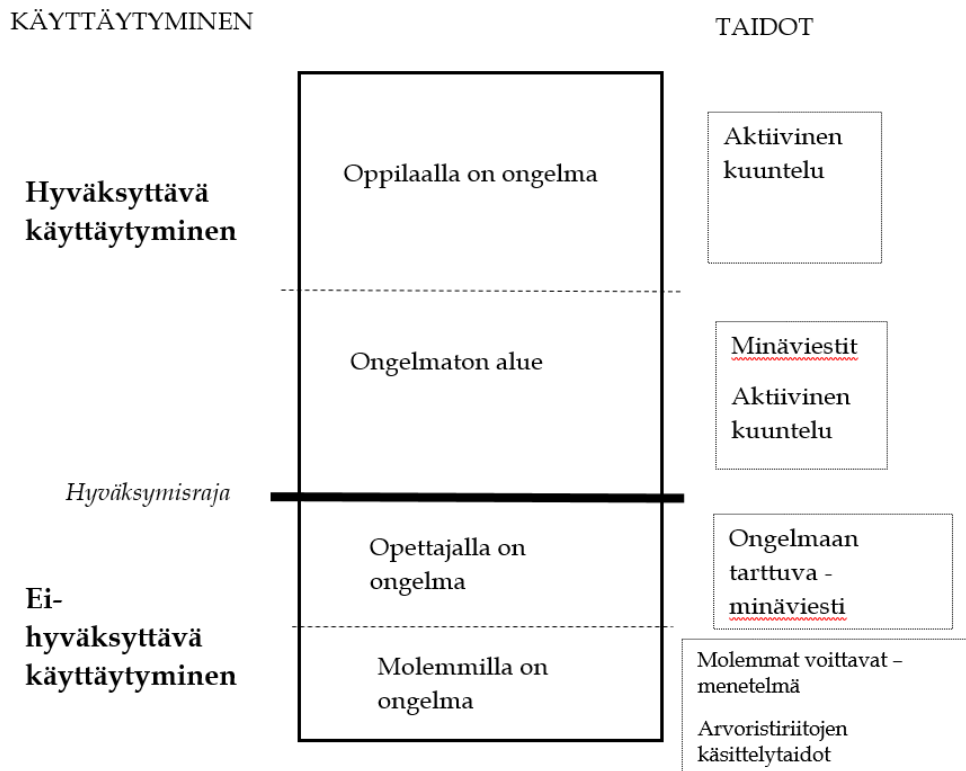
Vuorovaikutustaidot ovat yksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kolmesta ulottuvuudesta (kuvio 1). Vuorovaikutuksella on merkitystä oppimisen kannalta, sillä vuorovaikutuksen laatu heijastaa osaltaan oppilaan oppimisen tasoa opetustilanteessa (Gerlander & Kostiainen 2005, 72). Tätä väitettä myötäilevät useat tutkimukset, joiden mukaan koulun ihmissuhteilla, erityisesti opettaja-oppilassuhteella on merkitystä lapsen oppimiselle (esim. Baker 2006; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012; Pakarinen ym. 2017). Luokassa, jonka ilmapiiri koostuu lämpimistä, kunnioittavista ja emotionaalisesti tukea antavista ihmissuhteista, oppilaat suoriutuvat akateemisesti paremmin (Reyes ym. 2012, 709). Nimenomaan opettaja-oppilassuhteen laatu osoitti ennustavan koulumenestystä sekä käyttäytymisen että akateemisen mittareiden osalta (Baker 2006, 223). Pakarisen ja hänen kollegoidensa (2017, 875) tutkimuksessa puolestaan havaittiin yhteys lämpimän ja sensitiivisen opettaja-oppilassuhteen sekä 1. luokkalaisten lukemaan oppimisen välillä.

Myös vuorovaikutuskoulutuksen pioneerin Thomas Gordonin (2006) mukaan opettajan ja oppilaan välinen toimiva vuorovaikutussuhde luo vahvan perustan onnistuneelle opetus- ja oppimisprosessille (Charles 2005, 33; Gordon Training 2018). Tässä vuorovaikutussuhteessa on keskeistä on avoimuus, toisen huomioonottaminen, vapaus, erillisyyt sekä molempien osapuolten tyytyväisyys (Gordon 2006, 23, 46–47). Muodostaakseen tällaisen suhteen oppilaan kanssa opettajan täytyy kehittää omia vuorovaikutustaitojaan. Ne ovat merkittävä työkalu, jonka avulla opettaja rakentaa yhteyksiä näiden kahden erillisen prosessin, opettamisen ja oppimisen, välille. (Gordon 2006, 22–23.)

Tässä tutkimuksessa rajaamme vuorovaikutustaidot niihin taitoihin, jotka kuuluvat Gordonin Toimivat Ihmissuhteet -malliin (Gordon Training 2018). Näitä taitoja ovat aktiivinen kuuntelu, minäviestit, molemmat voittavat -menetelmä tarveristiriitojen ratkaisussa sekä erilaiset toimintatavat arvoriitojen ratkaisemiseen (Gordon 2006). Kyseisiä taitoja on opetettu maailmanlaajuisesti opettajille, vanhemmille, nuorille ja esimiehille ja ne pohjautuvat asia-

kaskeksen psykoterapian menetelmiin (Gordon Training 2018). Olemme valinneet työllemme Gordonin mallin, koska suorittamamme tunne- ja vuorovaikutustaitokurssi eli nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi Nuisku pohjautui kyseiseen vuorovaikutusteoriaan. Lisäksi Gordonin mallin mukaisia vuorovaikutustaitoja on esitelty ja opetettu jonkin verran opettajankoulutuksen vuorovaikutuskoulutuksessa (Klemola 2009, 34).

**Käyttäytymisen ikkuna.** Gordonin mallin mukaan opettaminen ja oppiminen ovat tehokasta vain vuorovaikutussuhteen *ongelmattomalla alueella* eli opettamisen ja oppimisen alueella (kuvio 2; Gordon 2006, 67). Tehokkaan opetus- ja oppimisprosessin kannalta on olennaista laajentaa ongelmatonta aluetta mahdollisimman suureksi. Tätä aluetta voidaan tarkastella käyttäytymisen ikkuna -mallin avulla (kuvio 2). Käyttäytymisen ikkunasta näkee oppilaan kaikki mahdolliset käyttäytymistavat, jotka herättävät opettajassa sekä hyväksyviä että torjuvia tunteita. Ikkuna voidaan jakaa kahteen osaan viivalla, joka erottaa *hyväksyttävän* ja *ei-hyväksyttävän käytöksen* toisistaan (Gordon 2006, 48–50). Tämä *hyväksymisraja*, josta Klemola (2009, 35) käyttää käsitettä *hermoviiva*, vaihtelee liikkuen ylös- tai alaspäin opettajassa ja ympäristössä tapahtuvien muutosten sekä eri oppilaiden herättämien tunteiden seurauksena (Gordon 2006, 53–54).



KUVIO 2. Käyttäytymisen ikkuna (Mukailtu Gordon 2006, 47–68; Klemola 2009)

Ikkunaa, jota käytetään oppilaan hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän käyttäytymisen erottamiseen, voidaan hyödyntää myös vuorovaikutussuhteessa ilmenevien ongelmien tunnistamisessa ja ratkaisemisessa (Gordon 2006, 63). Toimivan vuorovaikutuksen näkökulmasta on erittäin tärkeää osata määritellä kenelle ongelma kuuluu, koska eri määrittelyt edellyttävät erilaista toimintaa ja taitoja opettajalta (kuvio 2; Gordon 2006, 66). Ikkunan alaosassa, ei-hyväksyttävän käyttäytymisen alueella, oppilas käyttäytyy tavalla, joka hankaloittaa konkreettisesti opettajan tarpeiden täyttymistä. Tällöin kyseessä on *opettajan ongelma*. Myös ristiriitatilanteet, joissa on kyse molempien osapuolien tyydyttämättömistä tarpeista, sijoittuu ikkunan alaosaan *molempien ongelma* -alueelle. Ongelma kuuluu vastaavasti oppilaalle, kun se vaikuttaa oppilaaseen. *Oppilaan ongelma* sijoittuu ikkunan yläosaan hyväksytyn käyttäytymisen alueelle. Opettamisen ja oppimisen alueelle, eli ongelmattomalle alueelle, päästään, kun oppilaan käyttäytyminen ei aiheuta ongelmaa opettajalle eikä oppilaalle. Ongelmaton alue asettuu käyttäytymisen ikkunan keskiosaan hyväksytyn käyttäytymisen alueelle (Gordon 2006, 63–65, 231). Seuraavaksi tarkastelemme tarkemmin Gordonin

mallin keskeisiä vuorovaikutustaitoja eli aktiivista kuuntelua, minäviestejä ja ongelmanratkaisukeinoja sekä oikean taidon valitsemista käyttäytymisen ikkunan eri alueilla (ks. kuvio 2).

**Aktiivinen kuuntelu.** Kuuntelemista voidaan pitää toisen huomioonottamisena sekä välittämisen, hyväksynnän ja kunnioituksen osoituksena. Kuunteleminen on haastava taito, jolla on ratkaiseva merkitys vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta (Silvennoinen 2004, 112). Kun liikutaan oppilaan ongelma -alueella käyttäytymisen ikkunan yläosassa, kuunteleminen on keskeinen vuorovaikutustaito, jolla opettaja voi tehokkaasti auttaa oppilasta (Gordon 2006, 90–91). Gordonin mallissa esitellään neljä erilaista tapaa kuunnella oppilasta: *Passiivisessa kuuntelussa* opettajan hiljaisuus on hyväksyntää ilmaiseva sanaton viesti, joka voi parhaimmillaan rohkaista oppilasta kertomaan huolenaiheestaan. Toimivat vastaanottoilmaukset osoittavat oppilalle, että opettaja on kiinnostunut oppilaan asiasta ja kehottaa häntä jatkamaan. Näitä ilmauksia ovat esimerkiksi nyökkäys, hymy tai sanalliset merkit kuten "Mm". (Adams 1999, 247–248; Gordon 2006, 91.) Lisärohkausta opettaja voi antaa myös ovenavaajien avulla eli esittää neutraaleja kysymyksiä ja toteamuksia, kuten "Voitko kertoa lisää?" (Adams 1999, 249; Gordon 2006, 92).

Nämä edellä mainitut kuuntelutavat ovat kuitenkin vuorovaikutukseltaan rajallisia, sillä oppilas ei välttämättä saa tarpeeksi palautetta, hyväksyykö ja ymmärtääkö passiivisessa roolissa oleva opettaja häntä. Siksi oppilaan ongelman purkaminen vaatii usein jatkuvaa vuorovaikutusta tukevaa neljättä kuuntelutapaa, *aktiivista kuuntelua*. (Gordon 2006, 94.) Aktiivista kuuntelua on korvattu psykoterapian tieteenalalla muun muassa empaattisen kuuntelun (engl. *emphatic listening*; Myers 2000), kokemuksellisen kuuntelun (engl. *experiential listening*; Friedman 2005), sekä reflektiivisen kuuntelun (engl. *reflective listening*; Arnold 2014) käsitteillä. Liikuntatieteellisissä tutkimuksissa on puolestaan käytetty eläytyvää kuuntelua (Klemola 2009). Aktiivinen kuuntelija on aktiivinen, puhujaa arvostava osapuoli, joka ilmaisee kiinnostustaan sekä sanallisesti että sanattomasti, välttää kritiikkiä ja poimii keskeisimmän sisällön puheesta

muotoilemalla sen kuulijalle (Silvennoinen 2004, 115; Gordon 2006, 98–101). Aktiivisen kuuntelun perusajatus on seuraava: oppilas lähettää opettajalle viestin eli koodin, joka sisältää tunteen, jota oppilas ei osaa itse sanoittaa. Esimerkiksi oppilas voi kysyä ”Onko minun pakko tehdä tämä tehtävä?”. Opettaja vastaanottaa viestin ja purkaa koodin mielessään eli sanoittaa oppilaan tunteen, esimerkiksi ”hän on turhautunut”. Koodin purkaminen ei välttämättä mene oikein, sillä se perustuu opettajan arvaukseen. Kuitenkin väärä koodin purkaminen on palautetta oppilaalle, joka todennäköisesti korjaa opettajaa. (Gordon 2006, 98–101.)

Onnistuakseen aktiivinen kuuntelu vaatii oppilaisiin, heidän ongelmiinsa ja opettajan auttajan rooliin liittyviä asenteita. Näitä ovat muun muassa luottamus oppilaan kykyyn ratkaista omat ongelmansa, kaikenlaisten tunteiden hyväksyntä ja halu auttaa oppilasta. Aktiivinen kuuntelu auttaa erityisesti vastahakoista ja epäitsenäistä oppilasta, sillä sen avulla oppilas opettelee sanoittamaan tunteitaan ja tarpeitaan sekä ottamaan vastuuta ongelmansa ratkaisemisesta ja sitä kautta myös omasta oppimisestaan (Gordon 2006, 126). Lisäksi sitä voi käyttää esimerkiksi oppilaskeskeisissä opetuskeskusteluissa ja erilaisissa neuvotteluissa (Gordon 2006, 128). Aktiivinen kuuntelu on siis hyväksyntää, empatiaa ja ymmärrystä viestivä väline, joka tuo luokkaan lisää ”lämpöä, ymmärrystä, turvallisuutta ja kasvurauhaa” (Adams 1999, 258; Gordon 2006, 163).

**Minäviestit.** Avoimuus on yksi toimivan vuorovaikutussuhteen ydinelementteistä. Se lisää opettajan henkilökohtaista ja ammatillista tehokkuutta mahdollistaen opettamisen ja oppimisen alueen laajan käytön, mikä johtaa tehokkaaseen oppimiseen. (Gordon 2006, 46–47.) Tehokasta opettajaa voidaan pitää sisäisesti vahvana, jolloin vahvuus tarkoittaa omien tunteiden ja tarpeiden tiedostamista, arvostamista ja niistä vastuunottamista rehellisen ja suoran viestinnän keinoin (Miller & Zener 1979, 24–27.) Tällainen viestintä on Gordonin vuorovaikutusteorian mukaan selkeää itseilmaisua minäviestein (Miller & Zener 1979, 24–27; Adams 1999, 54–55; Gordon 2006).

Minäviesti on rehellinen ja johdonmukainen viesti, jolla puhuja ilmaisee tunteitaan ja kokemuksiaan saadakseen tärkeitä tarpeitaan tyydytetyksi. Tällöin puhujan sanallinen ja sanaton viestintä ovat sopuinnussa ja viesti välittyy selkeästi kuulijalle, ilman arviointeja tai tulkintoja kuulijasta. (Adams 1999, 48, 54; Gordon 2006, 183). Kuvailemme työssämme kahta erilaista minäviestiä: myönteisiä sekä ongelmaan tarttuvia minäviestejä. Myönteisen viestimuodon käyttö kuuluu käyttäytymisen ikkunan ongelmattomalle alueelle, kun taas ongelmaan tarttuvan minäviestin opettaja ottaa käyttöön, kun oppilaan käytös aiheuttaa hänelle ongelman. (Miller & Zener 1979; Adams 1999; Gordon 2006.)

Oppilaille erityisen tärkeä *myönteinen minäviesti* tuo esille opettajan positiiviset tunteet oppilaan käyttäytymistä kohtaan (“Olin todella vaikuttunut, miten hienosti työskentelitte parin kanssa tänään matikan tehtävissä”). Parhaimmillaan myönteisten tunteiden ilmaiseminen lisää luottamusta, kiintymystä ja yhteistyöhalukkuutta, mutta on tärkeä välttää myönteisten minäviestien käyttöä oppilaiden manipuloimiseen tai ei-toivotun käyttäytymisen muokkaamiseen. (Miller & Zener 1979, 25–26.) Kun oppilaalla on ongelma, suora kehuinen nähdään Gordonin mallissa opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen tuhduttavana kompastuskivenä (Gordon 2006, 74–77).

Tilanteessa, jossa oppilaan käyttäytyminen ei ole hyväksyttävää, opettajalla on ongelma. Tämän ongelman ratkaisemiseen tarvitaan aloitetta opettajalta, jolloin opettajan tavoitteena on muuttaa tilannetta niin, että hänen omat tarpeensa tyydyttyvät. (Adams 1999; 114–115; Gordon 2006, 183.) *Ongelmaan tarttuvan minäviestin* avulla opettaja ottaa vastuun omista kielteisistä tunteistaan ja tyydyttämättömistä tarpeistaan ja kertoo niistä oppilaalle. Tällöin vastuu oppilaan käyttäytymisestä jää oppilaalle. (Adams 1999, 114–115; Gordon 2006, 183.) Toimivan vuorovaikutuksen näkökulmasta ongelmaan tarttavat minäviestit eivät vahingoita suhdetta, vaan sisältävät mahdollisimman vähän oppilaan negatiivista arviointia ja luultavasti saavat aikaan muutoshalua oppilaassa (Gordon 2006, 183).

Ongelmaan tarttuva minäviesti koostuu kolmesta osasta (Gordon 2006, 186–189). Ensimmäisessä osassa opettaja kertoo, mikä aiheuttaa ongelman eli

kuvailee mahdollisimman tarkasti oppilaan ei-hyväksyttävää käyttäytymistä ilman tulkintoja ja syyttelyä, esimerkiksi "Kun puhut Heikin vastatessa...". Toisessa osassa opettaja kertoo, mitä konkreettista ei-hyväksyttävästä käyttäytymisestä seuraa opettajalle, esimerkiksi "Kun puhut Heikin vastatessa, en saa selvää Heikin vastauksesta ja joudun pyytämään Heikkiä toistamaan vastauksen". Minäviestin kolmannessa osassa opettaja sanoittaa niitä tunteita, joita opettajassa herää konkreettisesta seurauksesta johtuen, esimerkiksi "Kun puhut Heikin vastatessa (käyttäytymisen kuvaus), en saa selvää Heikin vastauksesta ja joudun pyytämään Heikkiä toistamaan vastauksen (konkreettinen seuraus), ja tunnen itseni turhautuneeksi (tunne)". (Gordon 2006, 186–189.)

**Ongelmanratkaisutaidot.** Gordonin Toimivat Ihmissuhteet -mallissa ongelmanratkaisutaitoihin kuuluvat ongelmaan tarttuvan minäviestin lisäksi tarve- ja arvoriitiriitojen ratkaisumenetelmät. Kun ongelmaan tarttuminen minäviestin avulla ei onnistu, kyseessä voi olla ristiriita opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Tällöin toisen tai molempien osapuolten käyttäytyminen estää toisen tarpeiden toteutumista (tarveristiriita) tai heidän arvonsa eivät yksinkertaisesti kohtaa (arvoristiriita). (Gordon 2006, 229–233.) Gordonin (2006, 232) mukaan ristiriidat kuuluvat inhimilliseen, terveeseen vuorovaikutukseen, mutta olennaista on, minkälaisia ratkaisutapoja käytetään.

Tarveristiriitatilanteessa on kyse molempien osapuolien tarpeista eli ongelma kuuluu molemmille (Gordon 2006, 232). Sen sijaan, että käytäisiin kamppailua voitosta ja häviöstä, Gordonin mallissa otetaan käyttöön *molemmat voitavat* -ongelmanratkaisumenetelmä eli kolmosmenetelmä. Tällöin tarveristiriidan osapuolet kokoontuvat, molempien tarpeet määritellään ja pyritään löytämään molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu ristiriitaan. Menetelmä on ongelmanratkaisuprosessi, jossa ristiriita nähdään suhdetta vahvistavana elementtinä, ja joka vaatii paljon vuorovaikutustaitoja, kuten aktiivista kuuntelua ja selkeitä minäviestejä. (Gordon 2006, 279–280, 284.) Menetelmä edellyttää siis jonkin verran kokemusta edellä mainituista taidoista. Lisäksi oppilaalla täytyy olla tietoa menetelmästä, jotta se toimii.

Molemmat voittavat -menetelmä koostuu kuudesta vaiheesta (Gordon 2006, 288–297). Ensimmäisessä vaiheessa määritellään ongelma eli tarveristiriita, jolloin sekä opettajan että oppilaan tarpeet tulevat kuulluksi. Ongelman määrittelyn jälkeen siirrytään mahdollisten ratkaisujen tuottamiseen. Kolmosvaiheessa puolestaan arvioidaan esitettyjen ratkaisuvaihtoehtojen toimivuutta, mistä seuraa neljäs vaihe eli ratkaisun valitseminen. Viidennessä vaiheessa suunnitellaan, miten ratkaisu käytännössä laitetaan täytäntöön ja toteutetaan se. Lopulta, kuudennessa vaiheessa, tarkistetaan, toimiiko ratkaisu. Yhteistoiminnallinen kolmosmenetelmä tukee siis oppilaan osallisuutta ja aktiivista roolia ongelmanratkaisuprosessissa, mikä motivoi myös oppilasta ratkaisemaan ristiriitaa ja ottamaan vastuuta omasta toiminnasta. Gordonin molemmat voittavat -menetelmä muistuttaa Greenen (2008, 64–65) yhteistoiminnallista ongelmanratkaisua. Greene (2008, 39, 85) korostaa kuitenkin ongelman ratkaisussa ei-hyväksytyin käyttäytymisen takana olevia puutteellisia ajattelutaitoja, joita koulun tulisi opettaa lapselle.

Kaikkia ristiriitoja ei pystytä ratkaisemaan molemmat voittavat -menetelmällä. Opettajan onkin kyettävä erottamaan tarveristiriidat arvoriistiriidoista. Arvoriistiriidoissa oppilaat eivät motivoitu ratkaisemaan ongelmaa, koska heidän näkökulmastaan mitään ongelmaa ei ole. (Gordon 2006, 354–362.) Arvoriistiriidat kumpuavat erilaisista uskomuksista, mielipiteistä ja henkilökohtaisista mieltymyksistä, mutta erilaisilla näkemyksillä ei usein ole konkreettisia seurauksia toiselle osapuolelle (Adams 1999, 196; Gordon 2006, 354–362). Valankäytön tai muiden oppilaan käyttäytymistä muuttavien menettelytapojen sijaan Gordon tarjoaa apuvälineeksi minäviestejä, aktiivista kuuntelua, tehokkaan neuvonantajan roolia, esimerkkinä toimimista sekä opettajan omien arvojen muuttamista (Adams 1999, 217; Gordon 2006, 266–382).



## 2.4 Tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittäminen

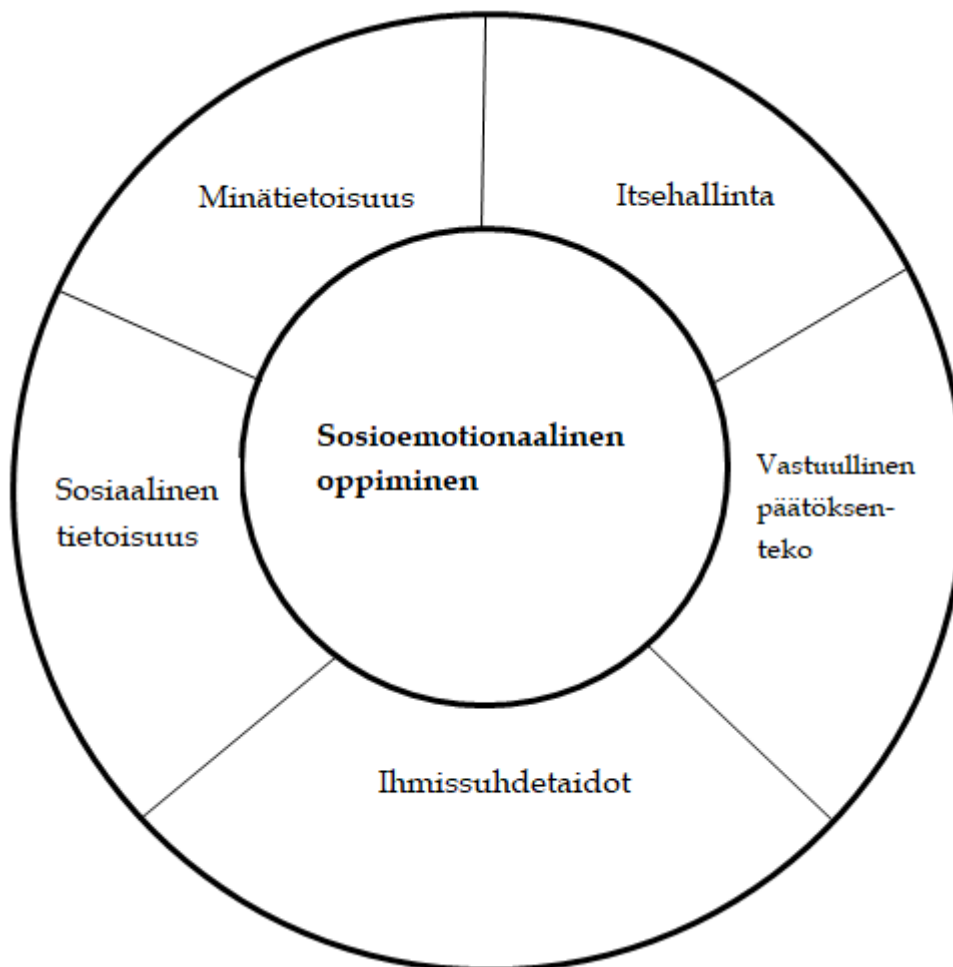
Tunne- ja vuorovaikutusosaaminen on seurausta tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä (Lintunen 2013, 36). Seuraavaksi esittelemme kansainvälisesti tunnetun sosioemotionaalisen oppimisen mallin. Lisäksi tuomme esille aikaisempia tutkimuksia aikuisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä.

### 2.4.1 Sosioemotionaalinen oppiminen

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä voidaan tarkastella sosioemotionaalisen oppimisen mallin kautta. *Sosioemotionaalisen oppimisen* (eng. social and emotional learning, SEL) käsite tuli tutuksi vuonna 1994, kun Goleman ja Grolwald perustivat kansainvälisen järjestön nimeltä Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) edistääkseen lasten ja nuorten sosiaalista, emotionaalista ja akateemista oppimista (CASEL 2018). Sosioemotionaalisia taitoja kehittäviä ohjelmia on toteutettu kouluissa kasvavassa määrin, ja tulokset ovat osoittaneet pitkäaikaisia positiivisia vaikutuksia oppilaiden akateemiseen ja sosiaaliseen käyttäytymiseen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Shellinger 2011, 417–418; Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg 2017, 1164–1166). Sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen onkin prosessi, jossa yksilö kehittää taitojaan, asenteitaan ja arvojaan, jotka ovat välttämättömiä sosioemotionaalisen pätevyyden saavuttamiseksi (Elias ym. 1997, 2).

Järjestön perusajatuksen mukaan sosioemotionaalisen oppimisen kannalta ydintaidot ovat minätietoisuus (eng. self-awareness), itsehallinta (eng. self-management), sosiaalinen tietoisuus (eng. social awareness), ihmissuhdetaidot (eng. relationship skills) ja vastuullinen päätöksenteko (eng. responsible decision making) (kuvio 3; Zins & Elias 2006, 3; Payton ym. 2008, 4; Kokkonen 2017, 46; CASEL 2018). Nämä ydintaidot muodostavat sosioemotionaalisen oppimisen kehän, jossa kognitiiviset, affektiiviset ja käyttäytymiseen liittyvät tekijät kietoutuvat toisiinsa (CASEL 2018). Kyseiset taidot on nähty toimivan pohjana

myös opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle (Jennings & Greenberg 2009, 494).



KUVIO 3. Sosioemotionaalisen oppimisen viisi osa-alueita (CASEL 2018)

Sosioemotionaalinen oppiminen pohjautuu minätietoisuuteen, joka tarkoittaa taitoa tunnistaa omaa sisäistä maailmaa kuten tunteita, tarpeita ja arvoja sekä niiden vaikutusta omaan käyttäytymiseen. (Talvio & Klemola 2017, 20; CASEL 2018.) Vasta tämän jälkeen ihmisellä on mahdollisuus itsehallintaan eli kykyyn säädellä omaa toimintaansa tavoitteidensa ja pyrkimystensä mukaisesti. Kolmas osa-alue, sosiaalinen tietoisuus, on tietoisuutta oman vuorovaikutuksen vaikutuksesta toiseen ihmiseen, mikä vaatii kykyä empatian kokemiseen ja osoittamiseen (Talvio & Klemola 2017, 20, 46; CASEL 2018). Ihmissuhdetaidoilla tarkoitetaan taas sosiaalisen tietoisuuden kautta tapahtuvaa oman toiminnan säätelyä, joka lisää myönteisiä ihmissuhteita ja edesauttaa toimivaa vuorovai-

kutusta erilaisissa tilanteissa. Viimeinen sosioemotionaalisen oppimisen osa-alue on vastuullinen päätöksenteko, joka sisältää yksilön tai ryhmän hyväksi tehtyjä rakentavia valintoja sosiaalisessa käyttäytymisessä. (Talvio & Klemola 2017, 20; CASEL 2018.) Talvion ja Klemolan (2017, 18) mukaan kehittämällä sosioemotionaalisen oppimisen ydintaitoja yksilö voi kehittää omaa tunne- ja vuorovaikutusosaamistaan. Monet sosioemotionaalisen oppimisen komponenteista ilmenevätkin Gordonin Toimivat Ihmissuhteet -kurssien sisällöissä (Talvio ym. 2013, 698; Talvio & Klemola 2017, 19).

#### **2.4.2 Tutkittua tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittamisestä**

Aikuisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä on tutkittu muun muassa terveydenhuoltoalalla (esim. Aspegren 1999; Pyörälä & Hietanen 2011; Koponen 2012; Franco ym. 2016) ja yritysmaailmassa (esim. Bordi, Manka, Heikkilä-Tammi & Manka 2013). Lääketieteen puolella julkaistu Aspegrenin (1999, 3) tutkimuskatsaus osoitti, että vuorovaikutustaidot ovat opittavissa, mutta ne unohtuvat helposti, jos niitä ei ylläpidetä jatkuvan harjoittelun kautta. Tutkimuksessa toiminnalliset opetusmenetelmät todettiin tehokkaaksi tavaksi opettaa vuorovaikutustaitoja. Pyörälä & Hietanen (2011) käsittelivät artikkelissaan tutkimustietoa suomalaisten lääkäreiden vuorovaikutustaitojen oppimisesta, siihen käytetyistä menetelmistä sekä taitojen arvioinnista. Heidän mukaansa vuorovaikutuskoulutuksen pohjana tulisi olla lääkäreiden omat kokemukset ja niiden tietoinen pohdinta sekä asioiden käsitteellistäminen ja reflektio (Pyörälä & Hietanen 2011, 470). Koponen (2012) tutki väitöskirjassaan lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutusta, ja erityisesti siinä käytettyjä kokemuksellisia oppimismenetelmiä: työpajateatteria, simuloituja potilaita ja roolipeliä. Tutkimus osoitti, että kokemukselliset menetelmät koettiin myönteisiksi ja opiskelijoiden asenteissa tapahtui muutosta vuorovaikutustaitojen oppimista kohtaan (Koponen 2012, 85). Myös Francon, Francon, Severon & Ferreiran (2016, 816) tutkimuksessa lääketieteen opiskelijoiden asenteissa tapahtui muutosta ja heidän vuorovaikutustaidoissaan näkyi parannusta. Kyseinen vuorovaikutuskou-

lutus koostui toiminnallisista elementeistä: pienryhmätoiminnasta, potilasnäyttelijöistä ja palautteesta.

Yritysmailman puolella Bordi, Manka, Heikkilä-Tammi ja Manka (2013) selvittivät esimiesten tunnetaitojen oppimista verkossa järjestetyn koulutuksen avulla. Selvitys osoitti, että esimiehet kehittivät sekä omien että toisten tunteiden huomioinnissa, työyhteisön huomioinnissa ja saivat työkaluja ongelmalanteiden ratkaisemiseen. Lisäksi esimiehet kokivat, että heidän tietoinen läsnäolo ja myönteisyys lisääntyivät.

Kasvatuksen ja opetuksen tutkimus on keskittynyt suuressa määrin oppilaiden tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittämiseen. Sen sijaan opettajaopiskelijoiden tai opettajien tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen liittyviä tutkimuksia on tarjolla niukemmin. (Klemola 2003, 32; 2007; Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio 2004; Kuusela 2005, 27–28, 35; Klemola 2009, 16–17; Jennings & Greenberg 2009, 496; Collie 2017; Talvio & Klemola 2017, 148.) Erityisesti tunneosaamisen kehittämistä löytyy vähän tutkimusta (Dolev & Leshem 2016; 2017).

Dolevin ja Leshemin (2016) tutkimus antoi myönteisiä tuloksia opettajien pitkäkestoisesta tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Bar-Onin (2006) tunneäly-malliin pohjautuvassa tutkimuksessa tarkasteltiin kahden vuoden mittaista, opettajien tunneälyä kehittävästä koulutuksesta, joka sisälsi sekä ryhmätöitä että henkilökohtaisia valmennustuokioita. Tutkimustulosten mukaan opettajien minätietoisuus lisääntyi ja tietoisuus sekä oppilaiden tunteista että tunneälystä ilmiönä lisääntyi. Koulutuksen johdosta opettajat kertoivat tiedostavansa paremmin opettaja-oppilassuhteen luonnetta ja pyrkivänsä lämpimään ja merkitykselliseen suhteeseen kuuntelemalla, kysymällä ja epämuodollisilla kohtaamisilla. (Dolev & Leshem 2016, 81–86.) Toiminnallisuus ja taitojen konkreettinen harjoittelu nousivat tärkeäksi osaksi tehokasta ja toimivaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä (Dolev ja Leshem 2017, 76). Pohjana taitojen opettelulle tulisi kuitenkin olla asenteiden opettaminen ja niihin vaikuttaminen. Lisäksi tulisi huomioida osaamista kehittävien kurssien intensiivisyys tai riittävän pitkä kesto. Hyvänä asiana tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä

nähtiin ryhmämuotoisuus, vaikka toisaalta henkilökohtainen ohjauskin lisäsi vaikuttavuutta. Dolev & Leshem (2017, 75) pohtivat myös osallistumisen vapaaehtoisuutta ja sen myönteistä vaikutusta motivaatiolle kehittyä taidoissa. Kehittämisen yksilöllisyys perustuen opettajan omiin tarpeisiin, vahvuuksiin ja kehittymiskohteisiin nostettiin merkittäväksi tekijäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen tehokkaan kehittämisen kannalta (Dolev & Leshem 2017, 76).

Suomessa opettajia paljon kouluttanut ja tutkinut luokanopettaja Markus Talvio selvitti Gordonin Toimiva Koulu -kurssin vaikutuksia eri tutkimuksissa (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen 2012; Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen 2013; Talvio 2014; Talvio, Berg, Lonka 2015; Talvio, Berg, Litmanen & Lonka 2016). Väitöstutkimuksessaan Talvio (2014) tutki Gordonin Toimiva Koulu -kurssin vaikutuksia palautteen, tiedon, tiedon soveltamisen ja yleisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajien tietoja ja taitojen soveltamisesta käytäntöön mitattiin Talvion, Longan, Komulaisen, Kuuselan ja Lintusen (2012) kehittelemän Haasteellisissa tilanteissa toimimisen -mittarin avulla. Opettajille esiteltiin seitsemän eri tapausta koulun arjesta, ja heidän tuli kertoa ja kuvailla miten he itse toimisivat opettajina kyseisissä tilanteissa. Tilastollisesti merkittäviä tuloksia saatiin opettajien tiedoissa ja taitojen soveltamisesta käytäntöön. Kurssille osallistuneet opettajat kokivat sen vaikuttaneen myönteisesti yleiseen hyvinvointiinsa jonkin verran. Samaa mittaria käytettiin Talvion, Bergin ja Longan tutkimuksessa (2015, 820), jossa kurssille osallistuneet opettajat käyttivät merkittävästi enemmän aktiivisen kuuntelun taitoja ja kommunikoivat rakentavimmilla keinoilla verrattuna verrokkiryhmään.

Suomessa opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutusosaamista on tutkittu vielä vähän. Suurin osa tehdyistä tutkimuksista on kohdistunut liikunnan opettajaopiskelijoiden taitojen kehittämisen (Klemola 2009; Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan 2013). Klemola (2009) tutki opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Tutkimuksessa Klemola suunnitteli, toteutti ja arvioi tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävän kurssin, joka pohjautui Gordonin vuorovaikutusmalliin. Toimivaksi koettu kurssi herätti opiskelijoissa pohdintaa tunne- ja vuo-

rovaikutustaitojen käytön merkityksestä opettajuudelle. Lisäksi kurssin vaikutuksesta opiskelijat kokeilivat taitoja opetusharjoittelun opetustilanteissa. Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan (2013) puolestaan tutkivat opintoihin kuuluvan tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin vaikutuksia liikunnanopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa. Liikunnan opettajaopiskelijat kokivat taitojen käytön myönteiseksi, mutta vaikeaksi. He toivoivat lisää mahdollisuutta taitojen harjoitteluun sekä kursseja tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä osana omia opintojaan.

Edellä mainittujen tutkimusten lisäksi muutama liikuntatieteiden pro gradu -tutkielma on käsitellyt opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Virta (2004) tarkasteli tutkimuksessaan kokemuksiaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Tulosten mukaan ryhmän turvallisuus ja sen kokeminen olivat kurssilla avainasemassa. Tunteiden ilmaisuun ja taitojen käyttöön liittyen aitous tai sen puute tuli esille tilanteissa, joissa Virta ei kokenut tilannetta luontevaksi tai joissa hän ei vielä osannut käyttää taitoa. Lahtinen (2010) tutki liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin aikana Talvion ja hänen kollegoidensa (2012) kehittämisen mittarin avulla. Lahtisen (2010) tulokset osoittivat, että tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin ansiosta tutkittavat paransivat erityisesti ongelmaan tarttuvan minäviestin käyttöä. Mäkinen (2012) toteutti autoetnografisen tutkimuksen tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista. Tulosten mukaan oppimista mahdollistivat motivaatio ja asenne. Oppimista tuottavia tekijöitä taas olivat kokeilu, jälkirefleksio, keskustelut ja mallioppiminen ja näistä seurasi muun muassa toiminnan automatisoitumista, lisääntyneitä itsetuntemusta sekä oppimisen syventymistä.

Joka tapauksessa lisää tutkimusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä tarvitaan. Klemolan (2009, 16) mukaan erityisesti oppimisen kriittisistä pisteistä ja mahdollisista haitoista tulisi saada enemmän ymmärrystä. Tutkimukset eivät myöskään käsittele tarpeeksi oppijoiden omia kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä (Klemola 2009, 16). Tähän aukkoon

tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistutkimuksessa haluamme omalla tutkimuksellamme tarjota paikkaa, ja siksi tutkimme opettajaopiskelijoiden omia kokemuksia tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää opettajaopiskelijoiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittamisestä yliopisto-opiskelijoille toteutetun tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin yhteydessä. Lisäksi tutkimuksessa tarkastellaan opettajaopiskelijoiden antamia merkityksiä heidän tulevan työnsä ammatilliselle tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle.

Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia kokemuksia opettajaopiskelijoilla on omasta tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittamisestä tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin yhteydessä?
2. Millaisia merkityksiä opettajaopiskelijat antavat opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle tulevassa työssään?



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Esiymmärryksemme tunne- ja vuorovaikutustaidoista

Tutkijalle on luonnollista ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimuksen aloittamista. Tätä kutsutaan tutkijan esiymmärrykseksi, jota tässä luvussa kirjoitamme näkyväksi. (Laine 2010, 32.) Jokaisella ihmisellä on elämänhistoriansa tuloksena rakentunut oma rajoittunut perspektiivi, josta hän havainnoi maailmaa (Laine 2015, 30). Näin ollen tutkija on laadullisessa tutkimuksessa itse ”tutkimusprosessin instrumentti” ja aina osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii (Varto 1992, 26; Patrikainen 1997, 16). Jotta tiedostamme oman rajoittuneen perspektiivimme vaikutuksen tutkimuskohteen ymmärtämiseen ja tulkintaan, haluamme avata tutkimusprosessimme tarkastelunäkökulmaa lukijalle (Moilanen & Räihä 2010, 52). Lisäksi esiymmärryksen auki kirjoittaminen on tärkeää etnografian näkökulmasta, sillä siihen kuuluva subjektiivinen havainnointi rajoittuu myös omaan perspektiiviimme (Eskola & Suoranta 2010, 105). Vaikka pyrimmekin tutkimusprosessissamme mahdollisimman ennakkoluulottomaan tulkintaan, tiedostamme, ettei täydellinen ennakkoluulottomuus ole koskaan mahdollista (Moilanen & Räihä 2010, 52.) Seuraavaksi valaisemme lukijalle lähtökohtiamme, kiinnostustamme tutkimusaiheeseen sekä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitystämme, jotka ovat jossain määrin vääjäämättömästi mukana tutkimusprosessimme tarkastelussa.

Kipinämme tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen syntyi luokanopettajaopintojemme toisena opiskeluvuotena järjestetyllä ”Vuorovaikutus ja oppiminen” -kurssilla. Kurssi herätti meidät ajattelemaan tunteiden ja vuorovaikutuksen roolia koulussa sekä ennen kaikkea sitä, kuinka merkittävästä ja perustavanlaatuisesta asiasta onkaan kyse. Koimme kurssilla suuren oivalluksen siitä, että itse asiassa juuri tunne- ja vuorovaikutusosaaminen on koko opettajuuden ydin. Kurssin vaikutuksesta ryhdyimme myös havainnoimaan omaa tunne- ja

vuorovaikutusosaamistamme tarkemmin: sen vahvuuksia, mutta toisaalta kehittämisen kohteita siinä.

Innostus tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen ja sen kehittämiseen on vain kasvanut opintojemme aikana. Koemme, että hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot voimaannuttavat ja mahdollistavat toimivan vuorovaikutuksen sekä tulevassa ammatissamme luokanopettajina että omassa arjen ihmissuhteissamme. Olemme pyrkineet lisäämään ja syventämään ymmärrystämme tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta lukemalla kirjallisuutta ja keskustelemalla meitä inspiroivien yliopistonopettajien ja opiskelijakollegoiden kanssa. Opetusharjoituksissa olemme yrittäneet ottaa käyttöön tietoisesti Gordonin vuorovaikutustyökaluja kuten kuuntelua ja ongelmaan tarttuvaa minäviestiä, mutta olemme törmänneet usein omaan ”kömpelyytemme” ja puutteisiin taidoissamme. Toisaalta olemme havainneet ajoittaista kehitystä ja edistystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytössä ja huomanneet jopa niiden positiivista vaikutusta oppilaisensa ja heidän käytöksessään. Pienikin onnistumisen kokemus taitojen käytössä on tuottanut voimaantumisen kokemuksen, ja sitä kautta lisännyt motivaatiota oman tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen.

Tutkimusprojektimme käynnistyi neljäntenä opiskeluvuotenaamme suorittaessamme liikunnan sivuaineopintoja samassa ryhmässä. Sivuaineopinnoissamme kuulumme tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävstä kurssista, Nuis-kusta, joka perustuu työssämme esiteltyyn Gordonin (2006) mallin mukaisiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Mutkien kautta päädyimme kyseiselle kurssille ja innostuimme lopulta yhdistämään pro gradu-tutkielmamme tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen.

Ihmiskäsityksemme perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jossa jokainen ihminen nähdään ainutlaatuisena ja arvokkaana. Carl Rogers (1969, 295) on ajattelullaan vaikuttanut merkittävästi humanistiseen ihmiskäsitykseen. Hän korostaa, että ihminen on aktiivinen ja vastuullinen toimija, jolla on kyky kasvaa ja kehittyä. Myös Gordonin (1974) vuorovaikutusteoria on saanut vaikutteita Rogersin ajatuksista. Omassa toiminnassamme haluamme nähdä jokaisen ihmisen hyvänä sekä pyrkiä tasavertaiseen ja kunnioittavaan kohtaamiseen.

Patrikaisen (1997, 48) mukaan kaikki opettajan ajattelu ja toiminta kulminoituu lopulta ihmiskäsitykseen. Uskomme, että opettajana toimiessa oma ihmiskäsityksemme näkyy empaattisena ja välittävänä suhtautumisena oppilaaseen.

Tiedon- ja oppimiskäsityksemme korostaa yksilön ja yhteisön itsensä rakentamaa tietoa. Tieto on inhimillistä, subjektiivista ja tiedon tuottajaa ei voida sivuuttaa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 77; Tynjälä 1999, 37–39). Konstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppija konstruoi tietoa itse, eli valikoi ja tulkitsee informaatiota ja rakentaa kokemustensa kautta maailmankuvaansa ja omaa osaansa siinä (Patrikainen 1997, 80). Tähän oppimiskäsitykseen kuuluu erottamattomana osana oppilaan oma tunne-elämä eli hänen motivaationsa, asenteensa, tuntemuksensa ja mielikuvansa, jotka tulisi sitouttaa osaksi opittavaa tietoa (Patrikainen 1997, 82). Toisaalta tiedon- ja oppimiskäsityksemme kuuluu myös sosiaalinen aspekti, ja näin ollen painotamme yksilön lisäksi ympäröivän yhteisön ja kulttuurin merkitystä tiedon rakentamisessa. Tämän sosiokonstruktiivisen näkemyksen mukaisesti pidämme oppijan aktiivista toimijuutta sekä sosiaalista vuorovaikutusta merkittävänä osana oppimisprosessia. (Tynjälä 1999, 37–39, 56.)

## 4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta

Tämä pro gradu -tutkielma on laadullinen tapaustutkimus, jonka tieteenfilosofinen lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen ja jossa on myös autoetnografisia sekä narratiivisia piirteitä. Tutkimuksemme lähtökohtana on kuvata ja ymmärtää syvällisemmin tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen liittyviä subjektiivisia kokemuksia ja kokemuksille annettuja merkityksiä, minkä vuoksi valitsimme subjektiivista todellisuutta korostavan *laadullisen tutkimusotteen* (Hirsjärvi & Hurme 2001, 22–23). Laadullinen tieto on luonteeltaan kuvailevaa ja pyrkii tallentamaan ja keskustelemaan jonkun toisen kokemuksista, mitä myös meidän tutkimukssamme tavoitellaan (Patton 2002, 47). Laadullisen tutkimuksen perinteessä ihminen on oman elämismaailmansa kokija, havainnoitsija ja toimija sekä sidoksissa aikaan, paikkaan ja tilanteisiin. Koros-

taaksemme tätä tutkittavan kohteen kokonaisvaltaista ymmärtämistä suhteessa autenttiseen ympäristöön valitsimme tutkimusstrategiaksi laadullisen *tapaustutkimuksen*. (Syrjälä ym. 1995, 13; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 125–126; Yin 2014, 4; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 182–183.) Tapaustutkimus kuvaillevana menetelmänä pyrkii erilaisilla aineistonkeruumenetelmillä hankitun intensiivisen ja yksityiskohtaisen tiedon kautta lisäämään syvällistä ymmärrystä tutkimuskohteesta tavoittelematta yleistettävää tietoa (Syrjälä & Numminen 1988, 175; Hirsjärvi ym. 2004, 125–126; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181, 189). Kuitenkin Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015, 185) nostavat esille tapaustutkimukseen kuuluvan analyyttisen yleistämisen, jossa pyritään teoreettisen tiedon yleistymiseen ja laajentamiseen. Tällä tutkimuksella tavoittelemme nimenomaan teorian laajentamista tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyen.

Työmme perustuu *fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan*, joka tuo esille kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet sekä ymmärtämisen ja tulkinnan tietokysymykset. Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja etenkin niiden merkityksiä. (Laine 2010, 28–29.) Kokemus on suhde subjektin, toiminnan ja kohteen välillä ja tätä voidaan kutsua merkityssuhteeksi (Virtanen 2006, 165). Fenomenologisessa näkemyksessä ihmisen toiminta on tarkoituksellista ja täynnä merkityksiä. (Laine 2001, 27–28.) Tutkimusaineistoa analysoitaessamme pyrimme siis selvittämään ja avaamaan tutkittavien kokemusten merkityssuhteita. Fenomenologiseen merkitysteoriaan kuuluu olennaisesti myös yhteisöllisyys, sillä merkitykset rakentuvat ympäröivän yhteisön kautta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34; Laine 2010, 30). Voidaan siis otaksua, että tutkimukseemme osallistuneet opettajaopiskelijat todennäköisesti jakavat joitakin merkityksiä muun muassa saman koulutusyhteisön vuoksi. Koska tietyt merkitykset ovat yhteisiä yhteisön jäsenille, jokaisen yksilön kokemus paljastaa jotain myös yhteisön kokemuksesta. Toisaalta merkittävää on myös yksilön kokemukselleen antama merkitys ja sen ainutlaatuisuus, eikä fenomenologinen tutkimus siten pyri universaaleihin yleistyksiin. (Laine 2010, 31.)

Kokemusten ymmärtäminen ja tulkinta sisällyttävät tutkimukseemme hermeneuttisen ulottuvuuden. Se yhdistyy fenomenologiseen tutkimukseen juuri tulkinnan tarpeen vuoksi ja suuntaa kohti mahdollisimman oikeaa tulkintaa luoden sääntöjä oikean ja väärän tulkinnan löytämiseksi. (Laine 2010, 31.) Omassa työssämme hermeneuttinen ulottuvuus ilmenee pyrkimyksenä tulkita ja tuoda näkyviksi aineistomme näkymättömätkin merkitykset.

Totuudenmukaisiin tulkintoihin pyrimme hermeneuttisen kehän periaatteita noudattaen. Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa (Gadamer 2004, 29–39; Laine 2010, 36–37). Merkitysten tulkinta pohjautuu aina tutkijan esiymmärrykselle, ja sen vuoksi esiymmärryksemme on kirjoitettu auki edellisessä luvussa (Laine 2010, 31–32). Esiymmärryksen tiedostamisen lisäksi käymme jatkuvaa dialogia aineiston ja oman tulkintamme välillä pyrkien irrottautumaan omasta rajoittuneesta perspektiivistämme ja sitä kautta ymmärtämään tutkittavien ilmaisujen omalaatuisuutta. Vapautuaksemme oman perspektiivimme minäkeskeisyydestä ja siihen liittyvistä välittömistä tulkinnoista suhtaudumme omiin tulkintoihimme kriittisesti reflektoiden. (Laine 2010, 34–37.) Tämän tutkimuksellisen dialogin tavoitteena on siis syventää ja korjata omaa ymmärrystämme siitä, minkälaisia autenttisia merkityksiä tutkittavat opettajaopiskelijat antavat tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle ja sen kehittämiseksi.

Pro gradu -tutkielmaamme liittyy myös *etnografia* ja *narratiivisia* piirteitä. Etnografia terminä voidaan määritellä monin tavoin. Tutkimuskirjallisuudessa sillä viitataan tutkimusmenetelmään, analyysitekniikkaan, tutkimus- tai esitystapaan tai genreen eli omaan tieteelliseen tyylilajiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 44). Kokoavasti etnografiaa voidaan kutsua tiheäksi ihmisryhmän kulttuurin kuvaukseksi, ja sen juuret ulottuvat tieteenfilosofisesti vieraita kulttuureja tutkivaan antropologiaan (Geertz 1973, 3–6; Patton 2002, 81; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Paloniemi & Collin 2010, 204; Eskola & Suoranta 2014, 104). Eskolan ja Suorannan (2014, 106) mukaan etnografia on nimenomaan kokemalla oppimista, sillä etnografi elää osana tutkittavien arkea tavoitellen tutkittavien kulttuurin ja sen toiminta- ja ajattelutapojen ymmärrystä kontekstiin sidottuna

eli kulttuurin sisältäpäin (ks. Tedlock 2000, 455, 470; Patton 2002, 81; Lappalainen 2007, 10; Paloniemi & Collin 2014, 204–205). Näin ollen havaintojen tekemiseen ja kuvailemiseen painottuva etnografia ei ole pelkästään tuote vaan myös prosessi (Syrjälä ym. 1995, 68; Tedlock 2000, 455; Tuomi & Sarajärvi 2009, 44).

Tässä tutkimuksessa etnografian rooli suhteessa fenomenologishermeneuttiseen tieteenfilosofiaan on toimia prosessina, jonka avulla muodostamme tulkintaamme tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämistä yhdistäen teoreettista tietämystämme sekä omia ja tutkittavien kokemuksia (Syrjälä ym. 1995, 68). Tutkimuksessamme etnografia näyttäytyy pääosin havainnoinnin ja havaintojen kuvailemisen kautta autenttiossa ja ainutkertiossa kenttätutkimuksessa, jolla tarkoitamme aktiivista osallistumista kahden kuukauden pituiselle tunne- ja vuorovaikutustaitokurssille (Tedlock 2000, 455; Patton 2002, 81; Eskola & Suoranta 2014, 106–110). Tutkimusprosessista tekee erityisen Lappalaisen (2007, 10) mainitsema ”ruumiillinen ja emotionaalinen läsnäolo”. Tutkimukseemme liittyy erityisesti autoetnografisia piirteitä, sillä pyrimme laajentamaan näkemystämme tutkimuskohteesta tutkimalla itsereflektion avulla omia kokemuksiamme taitojen kehittämistä muiden kurssille osallistuneiden kokemusten lisäksi (Ellis & Bochner 2000, 740; Patton 2002, 86). Autoetnografialla tarkoitetaan omaelämäkerrallista tutkimustyyliä, jossa henkilökohtaista yhdistetään kulttuuriseen. Tällöin tutkijan oma toiminta, tunteet, itsetietoisuus ja henkisyys ovat esillä tutkimuksessa ja tutkimusaineisto koostuu usein henkilökohtaisista narratiiveista. (Ellis & Bochner 2000, 739; Patton 2002, 116.)

Narratiivisuus on yksi laadullisen tutkimuksen tunnusmerkeistä ja tässä tutkimuksessa se kuvaa tutkimusaineistomme luonnetta (Eskola & Suoranta 2014, 22–24). Käsitteellä voidaan viitata myös tiedonprosessiin, analyysitapoihin sekä narratiivien käytännölliseen merkitykseen (Heikkinen 2010, 145). Narratiivisuus viittaa lähestymistapaan, jossa kertomukset toimivat ajattelun, tiedon ja kulttuurisen ymmärtämisen välittäjinä ja rakentajina. Tutkimuksemme narratiivisuus kohdistuu tarinan muotoon sitoutuneisiin kokemuksiin ja niiden merkityksiin, joita pyrimme ymmärtämään fenomenologisen tieteenfilosofian kehityksessä (Clandinin & Connelly 1994; Patton 2002, 115; Heikkinen 2010, 143–

145; Eskola & Suoranta 2014, 22–23; Syrjälä 2015, 262.) Narratiivinen aineisto vaatii hermeneuttisen tieteenfilosofian tapaan aina tulkintaa eikä sitä voida yksiselitteisesti supistaa numeroiksi ja kategorioiksi (Patton 2002, 115; Heikkinen 2010, 149). Narratiivisuus näkyy erityisesti aineistomme kronologisesti etenevistä päiväkirjakertomuksista, mutta narratiivisuuden piirteitä löytyy myös teemahaastatteluaineistosta. Haastateltavat kuvaavat vapaasti subjektiivisia havaintojaan ja kokemuksiaan kronologista järjestystä noudattavien teemojen pohjalta, ja näin ollen vastausta yhteen kysymykseen voidaan pitää lyhyenä suullisena kertomuksena (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 195; Heikkinen 2010, 156; Hänninen 2010, 164–165). Tulemme kuvaamaan aineistoamme tarkemmin luvuissa 4.3 ja 4.4.

### **4.3 Tutkimukseen osallistujat**

Tutkimukseen osallistujat valitsimme tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla (Patton 2002, 45–46; Tuomi & Sarajärvi 2009, 86–87; Eskola & Suoranta 2014, 18). Koska tutkimuksemme tavoitteena on lähestyä tutkittavaa ilmiötä nimenomaan opettajan näkökulmasta ja rajata tutkimuskonteksti Gordonin vuorovaikutusteoriaan pohjautuvaan tunne- ja vuorovaikutustaitokurssiin, halusimme tutkittavaksi kyseisen kurssin käyneitä opettajaopiskelijoita. Nämä kaksi kriteeriä tekevät otannasta harkinnanvaraisen. Harkinnanvaraisen otannan valintaan vaikutti pyrkimyksemme ymmärtää tutkimuskohdetta syvällisesti tilastollisten yleistysten sijaan, ja näin ollen uskomme saavamme merkittävää tietoa valitusta kohdejoukosta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–59).

Osittain autoetnografista tutkimusta noudattaen tutkimme tutkijoina myös meitä itseämme eli olemme osa tutkimuksen kohdejoukkoa. Lopulliseksi kohdejoukoksi muodostui meidän kahden tutkijan lisäksi viisi naispuolista opettajaopiskelijaa, jotka olivat kaikki osallisia vapaaehtoisella tunne- ja vuorovaikutustaitokurssilla syksyllä 2017. Sisällöllisesti samanlaisia kurseja järjestettiin syksyn aikana kaksi: ensimmäiseltä kurssilta tutkittavia oli viisi ja jälkimmäiseltä kaksi. Tutkittavina ja tutkijoina esiinnyimme luonnollisesti omilla ni-

millämme, mutta haastateltavien nimet on muutettu tutkimusraporttiin anonyymiteetin suojaamiseksi. Nimesimme haastatteluun osallistuneet opettajaopiskelijat *Oliviaksi, Kaisaksi, Emmiksi, Nelliksi ja Vilmaksi*.

Gordonin teorian mukaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävä Nuisku-kurssi oli kahden opintopisteen laajuinen. Tätä nuorten ihmissuhdetaitojen kurssia on järjestetty erityisesti yläkouluissa ja lukioissa (Talvio & Klemola 2017, 182). Kurssi sisälsi 24 tuntia harjoituksia kuuden harjoituskerran aikana, ja opetus järjestettiin saman ohjaajan johdolla 15 hengen ryhmässä. Opetus eteni kumulatiivisesti yksittäisistä taidoista haastavampien taitojen yhdistämiseen. Esimerkiksi ensimmäisellä harjoituskerralla käsiteltiin aktiivisen kuuntelun taitoa ja viimeisellä useaa taitoa yhdistävää molemmat voittavat -menetelmää. Harjoituskerrat rakentuivat useista teoria-, keskustelu-, harjoittelu-, ja kokemusten käsittely -jaksoista. Käytetyt opetusmenetelmät olivat pääosin kokemuksellisia ja yhteistoiminnallisia kuten taitojen käytön demonstraatiot ja ryhmän yhteistyöharjoitukset.

#### **4.4 Aineiston keruu**

Tässä tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät ovat luonteeltaan laadullisia. Aineiston keruussa käytimme hyödyksi *triangulaatiota* eli monimenetelmäisyyttä saadaksemme tutkimuskohteesta monipuolisen tutkimusaineiston. Käyttämämme triangulaatio oli *menetelmätriangulaatiota*, joka tarkoittaa erilaisen aineistonkeruumenetelmien soveltamista samaan tutkimuskohteeseen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38–39; Patton 2002, 247; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Menetelmätriangulaatio sopii hyvin tapaustutkimuksen luonteeseen ja sen avulla pyrimme monipuolisen aineiston lisäksi testaamaan eri menetelmistä saatujen tulosten yhdenmukaisuutta (Patton 2002, 247–248, 449). Käyttämäämme menetelmätriangulaatioon kuuluivat kahden opiskelijan reflektiopäiväkirjat sekä viiden opiskelijan yksilöhaastattelut. Menetelmätriangulaation lisäksi tutkimuksessamme oli käytössä kahden tutkijan muodostama *tutkijatriangulaatio* eli samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Uskomme myös tut-



kijatriangulaation monipuolistavan tutkimusta lisäämällä havaintojen, näkökulmien ja kriittisen reflektion määrää. (Eskola & Suoranta 2014, 70.)

Ensimmäiseksi aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme päiväkirjamuodossa kirjoitetut kertomukset, joiden kautta uskoimme pystyvämme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme ja saamaan monipuolisen kuvan tutkimastamme ilmiöstä. Koska kertomukset ovat ihmisille tyypillinen tapa kertoa kokemuksista, uskomme päiväkirjakertomusten välittävän parhaiten senhetkistä kokemusmaailmaamme (Syrjälä 2015, 258). Päiväkirjatyyli antaa tilaa strukturoidomattomalle aineistolle, vaikkakin pyrimme kirjoituksissamme keskittymään erityisesti mieleenpainuviin kokemuksiin, itsellemme uusiin tai yllättäviin asioihin sekä omien taitojen reflektointiin (Hirsjärvi ym. 2004, 207).

Narratiiviseksi aineistoksi lukeutuvaa reflektiivistä päiväkirjaa kirjoitimme kerran viikossa koko tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin ajan, siten että yhteensä päiväkirjamerkintöjä kerääntyi syksyn 2017 aikana 14 sivua (fontti 12, riviväli 1,5). Pyrimme refleктоimaan kokemuksiamme heti harjoituskerran jälkeen tai viimeistään seuraavana päivänä. Tästä poiketen ensimmäisen, ennako-odotuksiamme käsittelevän päiväkirjakirjoituksen kirjoitimme ennen kurssin alkua. Kirjoitimme päiväkirjaa suoraan tietokoneelle, minkä ansiosta puhtaaksi kirjoittamista ei tarvinnut myöhemmin tehdä.

Toisena aineistonkeruumenetelmänä tässä tutkimuksessa toimi haastattelut, joiden avulla pyrimme täydentämään, tukemaan ja syventämään päiväkirjamerkinnöillä keräämäämme tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyvistä kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35; Hirsjärvi ym. 2004, 194). Alkuperäisenä tarkoituksenamme oli kerätä aineistoa muilta kurssilaisilta kirjoitelman muodossa, mutta aineistonkeruumenetelmänä se ei motivoinut osallistujia, minkä vuoksi päädyimme puolistrukturoituun teemahaastatteluun. Uskomme, että haastatteluiden kautta saamme tutkimuskysymystemme kannalta oleellista tietoa, sillä aineistonkeruumenetelmänä teemahaastattelu antaa nimenomaan painoarvoa ihmisten subjektiivisille tulkinnoille ja kokemuksiin liitetyille merkityksille. (Hirsjärvi ym. 2004, 194; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Haastattelumuodoksi valitsimme teemahaastattelun, sillä halusimme keskittyä tutkimuksemme kannalta merkittäviin teemoihin. Haastattelua ohjaavia teemoja olivat 1) tunne- ja vuorovaikutusosaaminen ennen kurssia, 2) tunne- ja vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittäminen kurssin aikana sekä 3) tunne- ja vuorovaikutusosaamisen merkitys tulevana opettajana. Nämä etukäteen valitut teemat pohjautuivat pääosin tutkimuksemme teoreettiseen viitekehykseen (kuvio 1), mutta myös omat intressimme vaikuttivat osaltaan teemojen muodostumiseen (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 66–67; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Teemoihin liittyvät kysymykset (liite 2) olivat ennalta laaditut ja kaikille samat mutta haastateltavat vastasivat kysymyksiin omin sanoin vastausvaihtoehtojen sijaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tutkimushaastatteluiden rekrytoinnin ja varsinaiset haastattelut suoritimme tammikuun 2018 aikana. Lähestyimme haastateltavia sekä sähköpostiviestillä että tekstiviestien välityksellä, mutta esihaastatteluja emme tehneet aikataulun kiireellisyyden vuoksi. Haastattelurunkoa kuitenkin muokkasimme ennen haastatteluiden suorittamista, siten että kysymykset kattaisivat mahdollisimman hyvin valittuja teemoja ja eivät kielimuodollaan ohjaisi haastateltavia (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 51). Lähetimme haastattelukysymykset tutkittaville ennen haastattelua, jotta heillä olisi tarvittaessa aikaa jäsentää ajatuksiaan.

Strukturoidusta rakenteesta ja etukäteissuunnittelusta huolimatta haastattelu on aina vuorovaikutustilanne, johon sekä tutkija että tutkittava vaikuttavat (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48–49; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23, 29). Näin ollen haastatteluaineisto on osallistujien vuorovaikutuksessa luotua verbaalista materiaalia (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 29). Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 23) mukaan vuorovaikutuksellisuus voidaan nähdä myös kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimuksen erottavana tekijänä, sillä kvantitatiivinen tutkimussuuntaus pitää tutkimuskohdetta tutkijasta riippumattomana, ja kvalitatiivinen strategia puolestaan korostaa tutkijan ja kohteen vuorovaikutteisuutta.

Haastattelupaikaksi valitsimme yliopiston kirjaston ryhmätyötilan, sillä se oli paikkana tuttu kaikille haastateltaville. Koska istumajärjestyksellä on merkitystä haastattelun onnistumisen kannalta, päädyimme istumaan vastakkain

pienen pöydän äärellä. Tämä mahdollisti ei-kielellisen vuorovaikutuksen haastattelun aikana (Hirsjärvi & Hurme 2001, 91). Kiinnitimme huomiota haastattelutilanteen aloitukseen ja lopetukseen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24). Ennen varsinaisen haastattelun aloittamista pyrimme tekemään tilanteesta miellyttävän luomalla yhteistä maaperää keskustelemalla neutraaleista arkipäiväisistä asioista, joihin haastateltavan olisi vaivatonta osallistua (Hirsjärvi & Hurme 2000, 131; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24). Tämän jälkeen siirryimme varsinaiseen aihepiiriin kertomalla haastateltavalle tutkimuksestamme ja sen tavoitteesta sekä haastattelun etenemisestä (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 24–25). Korostimme haastateltavalle, että hän saa kertoa vapaasti kokemuksistaan ilman kiirettä, ja halutessaan palata aiempiin haastattelukysymyksiin haastattelun edessä. Lisäksi kävimme läpi eettiset seikat kuten anonymiteetin suojaamisen ja aineistojen hävittämisen tutkielman valmistumisen jälkeen. Edellä mainitut asiat kuuluvat hyvän tutkimushaastattelun käytäntöihin ja niiden kautta rakennetaan luottamusta haastateltavan ja haastattelijan välille (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41).

Pääsääntöisesti noudatimme haastatteluissa kolmiosaista haastattelusekvenssin prototyyppiä: haastattelijä kysyy, haastateltava vastaa ja haastattelijä kiittää vastauksen (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 27). Haastattelijoina pyrimme haastateltavan kerronnan aikana kuuntelemaan ilman keskeytyksiä ja kysymään mahdollisia lisäkysymyksiä vasta haastateltavan lopetettua kerronnan. Tavoittelimme haastattelijoina mahdollisimman neutraalia roolia kysymysten asettelussa sekä vastausten kiittaamisessa, jotta haastateltava pystyisi toimimaan tiedonantajan ja puheenaiheen asiantuntijan rooleissa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 33–35, 44–45). Haastattelun alussa kartoitimme haastateltavan taustatietoja konkreettisilla, yksinkertaisilla avauskysymyksillä, mikä voidaan nähdä myös luottamuksen rakentamisen välineenä ja keskusteluun virittäytymisenä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 107). Tämän jälkeen siirryimme teemoihin liittyviin alakysymyksiin välttämällä kuitenkin vastaamista vaikeuttavia kysymyssarjoja. Haastattelun lopussa annoimme haastateltavalle mahdollisuuden vielä lisätä tai kysyä haastatteluun liittyen, minkä jälkeen kiitimme osallistumisesta ja an-

noimme tietoa tulosten julkaisemisesta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 26, 54.) Haastattelut vaihtelivat kestoiltaan 16–35 minuuttiin ja nauhoitimme ne kokonaan sekä puhelimella että iPadilla sekä lähetimme ne sähköpostiin talteen. Tämän jälkeen litteroimme haastattelut eli muutimme nauhoitetut aineistot kirjoitettuun muotoon. Koimme hyödylliseksi litteroida aineiston sanasta sanaan. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 34 sivua (fontti 12, riviväli 1,5) ja aikaa yhden haastattelun litterointiin kului noin 2–3 tuntia. Litteroimme kaikki haastattelut tammikuussa 2018.

## 4.5 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysiin ei yleensä voida liittää vain yhtä pätevää metodologiaa tai tapaa, vaan analyysi on muotoiltava aina tutkittavan kohteen ja ilmiön mukaan (Perttula 1995, 68; Laine 2001, 31). Keskityimme tutkimuksessamme analysoimaan tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin käyneiden opettajaopiskelijoiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittamisestä puheessa sekä kirjoitetussa tekstissä lukemalla, kuvailemalla, luokittelemalla ja yhdistelemällä aineistoa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 138–150; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 80). Analyysitapana tätä kutsutaan *sisällönanalyysiksi*, joka voidaan määritellä väljästi ”kirjoitetujen, kuultujen ja nähtyjen sisältöjen” analyysinä ja jota voidaan hyödyntää erilaisten analyysikokonaisuuksien kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 104).

Ensiksi päätimme rajata analyysin koskemaan vain tutkimusongelmaamme liittyviä tekstikohtia. Tällä tavoin pyrimme kertomaan tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja syvästi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92). Tutustuimme tutkimusaineistoomme mahdollisimman avoimesti lukemalla sitä läpi ja pyrimme siten saamaan kokonaisvaltaisen näkemyksen ilman omia ennakkokäsityksiämme fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti (Perttula 1995, 69; Hirsjärvi & Hurme 2001, 143). Jatkoimme analyysiprosessia alleviivaamalle tutkimuksen tehtävän kannalta olennaisia asioita tutkittavien vastauksista ja muodostamalla alustavia alateemoja alleviivatuista kohdista. Tätä litteroinnin ja lukemisen jälkeen alkanutta vaihetta voidaan kutsua

Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 145–146) mukaan aineiston kuvailuksi ja sen tarkoituksena on kartoittaa tutkittavan ilmiön piirteitä tekstistä - eli tässä tutkimuksessa piirteitä tutkittavien kokemuksista.

Aineiston kuvailusta siirryimme aineistomme varsinaiseen analyysiin eli *teemoitteluun* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93). Teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston luokittelusta erilaisten aihepiirien mukaan, siten että analyysi kohdistuu aineiston piirteisiin, jotka ovat yhteisiä usealle tutkittavalle (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173; Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Tarkastelimme aineistoa tutkimuskysymyksiimme peilaten eli poimimme jokaisesta haastatteluvastauksesta sekä omista päiväkirjamerkinnöistämme kuhunkin tutkimuskysymykseen liittyviä tekstikohtia. Kuitenkaan tutkimuskysymyksiin liittyviä vastauksia ja kommentteja ei löytynyt loogisesti aineistosta vaan haastattelut ja päiväkirjamerkinnät oli luettava huolellisesti läpi useaan kertaan (Eskola 2010, 189–190). Aineistosta poimitut tekstikohdat kokosimme kunkin tutkimuskysymyksen alle Google Docs -tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa -toiminnon avulla. Helppottaaksemme joidenkin haastatteluaineiston sitaattien ymmärrettävyyttä jätimme niistä pois ”niinku”- ja ”tavallaan”-sanoja, mutta muuten aineistoa ei käytännössä vielä karsittu vaan järjesteltiin uudelleen tutkimuskysymysten ohjaamina (Eskola 2010, 190).

Kävimme läpi jokaisen tutkimuskysymyksen alle poimimiamme lainauksia ja pyrimme muodostamaan niistä yhteneviä teemoja. Teemoittelua auttoi sitaattien muuttaminen pelkistettyyn muotoon ja alateemojen etsiminen pelkistetyistä sitaateista. Emme tyytyneet pelkästään induktiivisesti ryhmiteltyihin teemoihin vaan palasimme raportissamme teoreettiseen viitekehykseen (kuvio 1) ja liitimme aineistoon muistiinpanoja teoreettisen viitekehyksen sekä aikaisempien tutkimusten pohjalta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 150). Aluksi yläteemoja oli peräti 16, mutta analyysin edetessä löysimme teemojen välillä lisää säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia, mikä auttoi teemojen yhdistelemisessä. Pyrimme tiivistämään aineistoa tuomalla esiin useasti esiintyviä teemoja sekä meitä tutkijoita erityisesti kiinnostavia teemoja. Alla olevassa taulu-

kossa (taulukko 1) esitetään aineiston analyysin tuloksena syntyneet seitsemän yläteemaa ja niihin kytkeytyvät alateemat.

TAULUKKO 1. Aineiston teemoittelu ylä- ja alateemoihin.

Tutkimuskysymys	Yläteema	Alateema
1. Millaisia ovat opettajaopiskelijoiden kokemukset omasta tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä tunne- ja vuorovaikutuskurssin yhteydessä?	<b>Oma tunne- ja vuorovaikutusosaaminen</b>	Osaaminen ennen kurssia, Persoonan piirteet liitettynä osaamiseen, Henkilökohtainen ja ammatillinen osaaminen
	<b>Kehittämisen mahdollistajat</b>	Turvallisuuden tunne ryhmässä, Käytännön harjoitteet kurssilla, Keskustelut kehittämisen välineenä, Malliopiminen, Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen
	<b>Kehittäminen dynaamisena prosessina</b>	Elämänmittaista kasvua ja kypsymistä, Haasteet osana kehittämisprosessia, Kurssikon tekstin voimakas vaikutus
	<b>Tietoisuuden lisääntyminen</b>	Tietoisuus taidoista, Tietoisuus itsestä
2. Millaisia merkityksiä opettajaopiskelijat antoivat tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle tulevassa opettajan työssä?	<b>Taitojen käyttö</b>	Haasteet taitojen käytössä, Myönteiset tunteet taitojen käytössä
	<b>Ammattiosaamisen ydin</b>	Asenne osaamisen ulottuvuutena, Yhteys oppimiseen, Opettaja tunne- ja vuorovaikutustaitojen kasvattajana, Kuunteleva,empaattinen opettaja ihanteena
	<b>Työkaluja työelämän haasteisiin</b>	Stressin hallinta, Toimintatapoja ongelma- ja ristiriitatilanteisiin sekä vanhempien kohtaamiseen.

Tämän tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytämme *teoriaohjaavaa (abduktiivista) analyysia*. Kyseisen analyysimallin mukaisesti hyödynnämme teoreettista tietämystämme aiheesta aineiston analyysin apuna, mutta teoria ei kui-

tenkaan ole analyysimme perustana. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96; Eskola 2010, 182.) Teorialla viittaamme työssämme aikaisemmin esitettyyn teoreettiseen viitekehukseen (kuvio 1), jossa sosioemotionaalisen oppimisen kautta rakentuva tunne- ja vuorovaikutusosaaminen koostuu asenteesta, Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyn mukaisista tunnetaidoista sekä Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian sisältämistä vuorovaikutustaidoista. Ajatteluprosessissamme vuorotellivat aineistolähtöisyys, valmiit teoreettiset mallit sekä omat tulkintamme, jotka ovat kaikki yhteydessä toisiinsa hermeneuttisen kehän mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97).

Kävimme jatkuvaa dialogia tutkimusaineistomme ja siitä tehtyjen tulkintojen kanssa (Laine 2001, 34–35). Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että pyrimme tarkastelemaan kriittisesti omasta esiymmärryksestäme sekä teoreettisesta tietämyksestäme kumpuavia spontaaneja tulkintoja ja kävimme koko ajan yhteistä keskustelua tulkintojen oikeellisuudesta. Näissä keskusteluissa haastoimme toistemme näkemyksiä ja pyrimme kriittisesti refleктоimaan jo syntyneitä tulkintoja. Täten pyrimme varmistamaan, että oma esiymmärryksemme ei päässyt värittämään tulkintaamme. Kun ensimmäiset tulkintamme olivat muotoutuneet, otimme etäisyyttä aineistoon ja palasimme siihen uusin silmin. Tarkoituksena oli syventää ja myös koetella omia tulkintojamme aineistosta ja siten löytää uskottavin ja mahdollisimman todennäköinen tulkinta (Laine 2001, 34–35).

#### **4.6 Eettiset ratkaisut**

Etiikka on vahvasti läsnä kaikissa tutkimuksissa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19). Tutkimusetiikka tarkoittaa tieteen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä eli niitä eettisiä periaatteita, normeja, arvoja ja hyveitä, joita tutkijan tulisi tutkiessaan noudattaa. Eettisen sitoutuneisuuden tulisi ohjata tutkimusta koko ajan ja se kietoutuu voimakkaasti myös tutkimuksen luotettavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.) Eettisen ja epäeettisen toiminnan välillä ei ole useinkaan selkeää rajaa ja tutkijan on oltava erityisen huolellinen juuri omaa tutkimustaan koske-

vien eettisten ongelmien tunnistamisessa (Eskola & Suoranta 2014, 60). Tutkija on viime kädessä aina itse vastuussa tekemistään eettisistä ratkaisuista tutkimuksessaan (Kuula 2006, 21).

Eettisesti hyvältä tutkimukselta edellytetään *hyvän tieteellisen käytännön* noudattamista tutkimuksenteossa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 23). Hyvä tieteellinen käytäntö on tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatima ohjeistus mahdollisimman eettisesti kestävien tutkimusten toteuttamiseksi (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Omassa tutkimuksessamme olemme pyrkineet noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön ohjeita kaikessa toiminnassamme. Seuraavaksi erittelemme tutkimuksessamme tehdyt eettiset ratkaisut.

Tutkittavien riittävä ja kattava informointi tehtävästä tutkimuksesta on eettisestä näkökulmasta erittäin tärkeää. Ennen tutkimuksen toteuttamista huolehdimme siitä, että tutkittavamme saivat tarpeeksi tietoa sekä tutkimuksen aiheesta ja sen tiedollisista tavoitteista että tutkimusaineiston kohtalosta ja sen käsittelystä (Kuula 2006, 99). Pyysimme tutkittavilta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta kirjallisesti (liite 1), jossa annoimme vielä kertaalleen tietoa tutkimuksesta, tutkimuksemme tavoitteista, tutkimusaineiston säilyttämisestä ja käsittelystä. Ennen tehtyä haastattelua korostimme tutkittaville osallistumisen vapaaehtoisuutta (Eskola & Suoranta 2014, 56). Lisäksi selvitimme tutkittaville kuinka käytämme kerättyä aineistoa, ja miten toimimme aineiston hävittämisen suhteen.

Tutkittavien anonymiteetti tulee taata koko tutkimuksen ajan. Tutkijan tulee siis huolehtia siitä, että ketään tutkittavista ei voida tunnistaa tutkimustuloksista eli poistaa tai muuttaa aineistosta keskeiset tunnisteet (Kuula 2006, 200). Omassa tutkimusraportissamme käytämme tutkittavistamme vain peitenimiä ja annamme heistä vain sellaista tietoa, mikä ei tuo esille heidän henkilöllisyyttään. Anonymiteetin varmistamiseksi lähetimme tutkimustuloksemme luettavaksi tutkittavillemme ennen niiden julkaisemista ja heillä oli vielä mahdollisuus varmistua siitä, etteivät he ole raportistamme tunnistettavissa.



Haastattelut osana tutkimusaineistoa loivat tutkimukselle erityisiä eettisiä kysymyksiä. Haastattelujen aikana pyrimme säilyttämään neutraalin tutkijan roolin. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija on haastattelutilanteessa puolueeton eli ei osoita omia mielipiteitään tai mahdollista hämmästystään. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97.) Tutkijan tulee myös pohtia, mitä seurauksia haastattelu voi mahdollisesti aiheuttaa haastateltaville (Hirsjärvi & Hurme 2001, 19–20). Tutkimus ei saa koskaan aiheuttaa vahinkoa tai loukata tutkittavaa (Eskola & Suoranta 2014, 56). Uskomme, että haastattelumme saattoi aiheuttaa haastateltaville pientä stressiä, mutta pyrimme kaikin keinoin tekemään haastattelusta keskustelunomaisen ja ilmapiiriltään miellyttävän ja rauhallisen. Yritimme myös huolehtia siitä, että tutkimukseemme osallistuminen ei aiheuta haastateltaville suurta aikataulullista vaivaa.

Oleellinen osa tutkimusetiikkaa on myös tutkimusaineiston säilytys ja käyttö. Pidimme tutkittavillemme annetut lupaukset ja käsittelimme kerättyä tutkimusaineistoa huolellisesti. Käytimme aineistoa vain omaan tutkimukseemme emmekä ole luovuttaneet sitä ulkopuolisille. Hävitimme tutkimusaineiston heti sen hyödyntämisen jälkeen. (Kuula 2006, 64.) Koko tutkimusprosessimme ajan olemme pitäneet huolen äärimmäisestä tarkkuudesta kaikissa tutkimuseettisiin periaatteisiin liittyvissä asioissa.

## 5 KOKEMUKSIA TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMISESTA JA SEN KEHITTÄMISESTÄ TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOKURSSIN YHTEYDESSÄ

Tässä luvussa esitämme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme kuuluvia tutkimustuloksia. Aineistosta ilmi tulleita opettajaopiskelijoiden kokemuksia kuvaamme viiden yläteeman kautta. Näitä teemoja ovat oma tunne- ja vuorovaikutusosaaminen, kehittämisen mahdollistajat, kehittäminen dynaamisena prosessina, tietoisuuden lisääntyminen sekä taitojen käyttö.

### 5.1 Oma tunne- ja vuorovaikutusosaaminen

Tutkimusaineiston opettajaopiskelijat toivat esille yksilöllisiä kokemuksia omasta tunne- ja vuorovaikutusosaamisestaan ja liittivät siihen eri ulottuvuuksia. Opiskelijat kokivat oman osaamisensa hyväksi ennen kurssia, mutta toisaalta näkivät siinä myös kehittämisen tarpeita. Tämän lisäksi omaan osaamiseen liitettiin persoonan piirteitä ja sisällytettiin sekä henkilökohtaista että ammatillista tunne- ja vuorovaikutusosaamista.

**Osaaminen ennen kurssia.** Haastatelluista opettajaopiskelijoista neljä opiskelijaa luonnehti osaamistaan hyväksi ennen kurssille tuloa. Esimerkiksi opiskelija Nelli koki osaamisensa näkyvän taitavuutena sosiaalisissa suhteissa: ”Mä oon aina pitänyt ittee sillee, et mä oon hyvä sosiaalisissa suhteissa ja jos on hakenu töitä ni on aina sanonu et minulla on hyvät vuorovaikutustaidot ja tulen toimeen erilaisten ihmisten kanssa”. Lisäksi Nelli kertoi hallitsevansa tunne- ja vuorovaikutustaitojen luontevan käytön: ”kyl mä omasta mielestä osaan sillee luontevasti tai osasin ennen sitä kurssiakin käyttää luontevasti.” Kaisa näki

myös oman osaamisensa laadukkaana ja koki ulkoapäin saadun positiivisen palautteen vahvistaneen hänen pätevyyden kokemustaan.

mä pidän kuitenkin, että oon ihan pätevä, et mä oon tehny ja saanu palautetta esimerkiks mun pedagogisissa opinnoissa ja järjestöhommissa ja esimerkiks leiritoiminnassa siitä, että mulla on hyvin vahvat vuorovaikutustaidot, et mä osaan handlata tilanteita sillai fikusti, että olen jotenkin tavoitettavissa ja helposti lähestyttävissä näissä asioissa. (Kaisa)

Toisaalta opiskelijat perustelivat kurssille tuloa omiin kehityskohteisiinsa liittyvien tavoitteiden kautta. Esimerkiksi Vilma kertoi havainneensa puutteita kuuntelun taidoissaan: ”Mä menin sinne kurssille sen takia et mä halusin oppia kuuntelemaan toisia. Et mä olin huomannu sen, että vaikka mä ite osaan puhua ja niinku sanoa asioita ni mun on tosi vaikee niinku kuulla”. Riittämättömyys omassa tunne- ja vuorovaikutusosaamisessa oli tullut esille opiskelijoiden aikaisemmissa vuorovaikutustilanteissa. Konkreettisia työkaluja oppilaiden tunteiden tunnistamiseen ja ymmärtämiseen kaipaava Kaisa kuvasi kokemaansa ongelmatilannetta, josta hän olisi uskonut selviävänsä kehittyneemmillä tunteidoilla.

Viime kesänä mä olin ohjaamassa nuorten leiriä ja oli semmonen useamman henkilön sosiaalisesti vaikea tilanne ja yksi henkilö koki, että hän jää ulkopuoliseksi ja että häntä kiusataan... ja tää tuli esille tosi myöhään sillä leirillä – – reflektoin sitä jälkikäteen, et mä ajattelin, et jos mulla aikuisena ihmisenä olis ollu enemmän keinoja hoitaa sitä tunnepuolta ja kaivaa tai jotenkin käsitellä niitä tunteita sen leirin aikana jo ennen sitä ongelmatilannetta nii se ei ois koskaan päässyt eskaloitumaan niin pitkälle... (Kaisa)

Kaisan uskomus on osoitettu todeksi aiempien tutkimusten mukaan. Tutkimuksissa on nimittäin selvinnyt, että korkeamman tason tunnetaidot hallitseva opettaja selviää ristiriitatilanteissa rakentavimmilla tavoilla kuin heikommat tunnetaidot omaava kollega (Perry & Ball 2007a; Ramana 2013). Kaiken kaikkiaan oma tunne- ja vuorovaikutusosaaminen nähtiin kuitenkin positiivisessa valossa tutkittavien kesken. Opiskelijoista vain Olivia luonnehti osaamistaan suoraan kielteiseksi: ”vähän ehkä vajaaks, tai siis silleen kun me käytiin kurssilla tietyt asiat läpi niin huomasi et monta asiaa ei ees tiedostanu tai ees tienny niistä ollenkaan”.

**Persoonan piirteet liitettyinä osaamiseen.** Kolme opiskelijaa koki persoonan piirteiden liittyvän omaan tunne- ja vuorovaikutusosaamiseensa. Tämä tulos on

yhtä pitävä Virran ja Lintusen (2009, 57) tutkimuksen kanssa, jossa liikunnanopettajat näkivät tunne- ja vuorovaikutustaidot osana käyttäjän persoonaa, sekä pysyvänä luonteenpiirteenä että sisältäen muutoksen mahdollisuuden. Opettajaopiskelija Kaisa kuvaili osaamistaan suhteessa persoonaansa ja mainitsi haluavansa kehittää luonteenpiirrettään, joka saattaa toisinaan haastaa muiden näkökulman huomioimista vuorovaikutuksessa:

mulla on semmosii piirteitä mun vuorovaikutustaidoissa, mitä mä haluaisin kehittää ja muuttaa – tämmösiä piirteitä on esim se, että mä aika herkästi oon semmonen, mitä vois sanoa päällepäsmäriks. Mä tykkään johtaa tilanteita ja organisoida asioita eteenpäin ja sit jos mulla on joku visio niin mä voin olla aika sokea muiden visioille (Kaisa)

Vilma puolestaan perusteli hyväksi kokemaansa vuorovaikutusosaamista muun muassa sosiaalisella luonteellaan: “No mä ajattelin niin, että mä oon hyvä vuorovaikuttaja. Ja jotenkin ajattelin, että ku oon puhelias ja näin, sillai niinku sosiaalinen ja helposti kaikkien kanssa toimeen tuleva ja jotenki niinku osaisin perustella kantani ja varmasti osaanki.” Keltinkangas-Järvinen (2012, 16–17) toteaa, että usein sosiaalisuus ymmärretään juuri vuorovaikutustaitoina, vaikka kyseessä on kaksi eri asiaa: temperamenttipiirre ja opitut taidot. Sosiaalisuus voi edesauttaa vuorovaikutustaitojen hankkimista, mutta ei johda suoranaisesti hyviin vuorovaikutustaitoihin (Keltinkangas-Järvinen 2012, 18). Virran ja Lintusen (2009, 57) mukaan luonteeltaan sosiaaliselle opettajalle voi olla haasteellista soveltaa esimerkiksi kuuntelun taitoa, mikä tuli esille Vilman omassa kokemuksessa hänen kertoessa kehittymiskohteestaan aiemmassa puheenvuorossa.

**Henkilökohtainen ja ammatillinen osaaminen.** Neljä opettajaopiskelijaa nosti esiin kokemuksen tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta erillisinä osaamisen alueina: sekä henkilökohtaisen elämään kuuluvana että ammatilliseen osaamiseen kuuluvana. Tämä jako ilmeni esimerkiksi Kaisan kurssille asetetuissa tavoitteissa: “Mulla oli semmosia niiku kahenlaisia tavoitteita [ennen kurssia], että semmoset tavoitteet jotka niiku kohdistu muhun itteeni henkilönä ja sit oli semmosia, mitkä kohdistu niiku ammatilliseen kasvuun”. Opiskelija Nelli kertoi osaamisen tason ilmentyvän erilaisena ammatillisessa kontekstissa kuin kotona:

“Oon toisaalta myös tiedostanu sen, et kotioloissa esimerkiksi, tai niinku läheisten kanssa, niin ne vuorovaikutustaidot ei oo sellaset ku siellä työelämässä”.

Myös tunne- ja vuorovaikutusosaamista käsittelevissä tutkimuksissa osaamista on jaoteltu henkilökohtaiseen ja ammatilliseen osaamiseen. Esimerkiksi Dolevin ja Leshemin (2017, 79–81) tutkimuksessa opettajien tunneosaamisen kehittämisessä keskityttiin ryhmätyöpajojen lisäksi jokaisen opettajan henkilökohtaisen osaamiseen kehittämiseen, mikä nähtiin tutkittavien kesken arvokkaana. Pouloun (2017, 84) tutkimuksessa puolestaan tunneäly käsitettiin opettajan persoonallisiksi taidoiksi ja opettajan ammatillisiksi taidoiksi määriteltiin sitoutuminen ja menestyminen sosioemotionaalista oppimista kehittävien harjoitusten toteuttamisessa.

## 5.2 Kehittämisen mahdollistajat

Tutkimukseen osallistuneiden opettajaopiskelijoiden kokemuksissa tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin tarjoamalla sosiaalisella vuorovaikutuksella oli merkitystä heidän oman tunne- ja vuorovaikutusosaamisensa kehittämisessä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys nähdäänkin luontaisena, itsestään selvänä oppimisen muotona ja ryhmässä tarvittavia taitoja voidaan pitää osaltaan vuorovaikutustaitoina (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 36–37; Talvio & Klemola 2017, 66). Vuorovaikutuskouluttaja Klemolan (2009, 38) mukaan oppimisen yksilöllistä ja sosiaalista tiedonrakentamista painottavat käsitykset luovat toimivan pohjan tunne- ja vuorovaikutusoppimiselle ja hän nostaakin esille ryhmädynamiikan merkityksen vuorovaikutuskoulutuksessa. Koska ryhmä on dynaaminen ja alati muuttuva kokonaisuus, sekä yksilön että ryhmän prosessit vaativat huomiota (Jauhiainen & Eskola 1994, 29–32).

**Turvallisuuden tunne ryhmässä.** Opiskelijoista Emilia ja Alina kokivat jännityksen tunteita pohtiessaan oman roolinsa muodostumista ryhmässä ennen kurssin aloitusta. Tuntemattomien ryhmän jäsenten ensitapaamiseen liittyikin yleensä jännityksen tunteita, joita värittävät positiiviset odotukset, mutta myös

mahdolliset epävarmuuden ja turvattomuuden tunteet (Talvio & Klemola 2017, 67–68).

Menin kurssille jännittynein mielin, jännitin ehkä vähän ryhmää ja omaa tulevaa rooliani siinä. Oli yllättävän jännittävää ja kutkuttavaa tavata uusia ihmisiä ja päästä tutustumaan heihin sekä samalla antaa itsestään paloja muille tutustuttavaksi. Huomasin ajattelevani, että toivottavasti muut pitäisivät minusta. (Alina)

Henkisen turvallisuudentunteen kokeminen on ryhmän jäsenille ratkaisevaa, sillä yksilö tavoittelee turvaa ja tilaa ryhmästä ennen kuin kykenee antamaan persoonaansa ryhmän käyttöön (Ojanen & Keski-Luopa 1995, 194–195; Talvio & Klemola 2017, 69, 73). Tämä tuli ilmi Emilian päiväkirjatekstissä, jossa hän kirjoitti kokeneensa voimaantumisen, arvostuksen ja turvallisuuden tunteita ryhmän vuorovaikutuksessa. Näiden myönteisten tunteiden seurauksena hän oli jakanut avoimesti kokemuksiaan ryhmässä.

Voimaantumisen tunteen kokemiseen yhdistyi vahvasti vuorovaikutus ryhmäläisten kanssa, sillä turvallisuuden ja arvostuksen tunteiden kokeminen heidän seurassaan voimauttaa minua ja saa minut avoimesti jakamaan kokemuksiani. Olen huomannut, että demoilla tulee aina rauhallinen ja tyyni olo, mikä johtuu ehkä paljon avoimesta ja toista kunnioittavasta kulttuurista, jossa kuunnellaan toista aktiivisesti ja jossa jokainen pyrkii ”panostamaan” tunne- ja vuorovaikutustaitoihinsa. (Emilia)

Myös Nellin puheessa kurssilla oli ”suht avoin ilmapiiri”. Toisaalta kaksi opiskelijaa koki omat tunne- ja vuorovaikutustaitonsa henkilökohtaisena aihealueena, minkä vuoksi omien ajatusten jakaminen ryhmässä ei tuntunut aina luontevalta. Esimerkiksi Emmi kuvaili tunteitaan seuraavasti: ”välillä oli mun mielestä vaikeeta ilmasta mielipiteitä tai joitakin ajatuksia, koska osittain nää on mun mielestä tosi henkilökohtaisia asioita, nää vuorovaikutustaidot”. Vilma taas kertoi ihailleensa avoimuutta kurssilla, vaikka ei itse aina kokenut pystyvänsä siihen: ”Ni sitte oli ihana huomata että jotku avautu siellä tuntemattomilleki. Mä huomaan itestäni sitä, et mä puhun paljon, mut mä en kerro itestäni mitään”.

Tutkimustulostemme kanssa samansuuntaisia tuloksia tuli esille Kostiaisen ja hänen kollegoidensa (2018) tutkimuksessa. Pakollisen vuorovaikutuskurssin käyneet opettajaopiskelijat kuvasivat henkilökohtaisten asioiden paljastamisen haastavaksi, mutta samalla kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemus ryhmässä koettiin erittäin tärkeäksi. Lisäksi tutkimuksen opettajaopiskelijat näkivät turvallisen oppimisympäristön mahdollistavan laajan tunnekirjon ilmai-

semisen. (Kostiainen ym. 2018, 72–73). Myös Virta (2004) toi tutkimuksessaan esille ryhmän turvallisuuden ja tähdensi sen keskeisyyttä vuorovaikutuskurssilla. Klemola (2009, 50) korostaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen liittyvät kysymykset ovat usein hyvin henkilökohtaisia, minkä vuoksi kukin ryhmä vaatii oman aikansa kyetäkseen toimimaan turvallisesti.

**Käytännön harjoitteet kurssilla.** Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat nostivat esille muiden kurssin osallistujien kanssa tehtyjen käytännön harjoitusten hyödyllisyyden oman osaamisensa kehittämässä. Opiskelijat kokivat tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyvät konkreettiset harjoitteet havainnollisiksi, sillä niiden kautta pystyi ymmärtämään omaa toimintaa ja taitojen haasteellisuutta käytännössä sekä kehittämään harjoitteen kohteena ollutta vuorovaikutustaitoa. Erityisesti aktiivisen kuuntelun taito toistui opiskelijoiden kokemuksissa.

se harjoitus, jossa piti toisen sanoa jotain ja sun piti niinku omin sanoin tiivistää se hänen koko kertomus. Ni se oli tosi hyvä. Et sit jotenki pysty sitä kautta huomaamaan, kuinka vaikeeta se kuuntelu on ja toisen ymmärtäminen. (Vilma)

Teimme myös harjoitteen, jossa piti kuunnella toista ihmistä ja toistaa mitä hän oli juuri sanonut. Tämä auttoi minua oivaltamaan, että usein en aidosti kuuntele toista, sen sijaan mietin mitä itse voisin seuraavaksi sanoa. Siksi harjoite auttoi minua keskittymään siihen, että aidosti kuuntelen toista enkä mieti omaa tulevaa sanomistani. Puhuimme siitä, että tämä myös vähentää väärinymmärrystä, koska kun aidosti kuuntelee toista, ”joutuu” kuunnella mitä ajatuksia toisella oikeasti on, eikä samaan aikaan tee oletuksia omassa päässään toisen sanomisista/ajatuksista. (Alina)

Emilia korosti päiväkirjassaan kurssiryhmän tarjoaman harjoitteluympäristön tärkeyttä oman kehittymisensä kannalta. Hän koki tarvitsevansa sitä enemmän konkreettista harjoittelua mitä haastavammasta vuorovaikutustaidosta on kyse.

Toki oma kehittyminen jatkuu kurssin jälkeen, mutta ryhmän tarjoama konkreettinen ”harjoittelualusta” on ehkä ollut suurin juttu, joka ei ole helposti järjestettävissä. Huomaan, että varsinkin viimeisten kertojen aiheet kuten arvoriitit alkavat vaatia jo enemmän tunne- ja vuorovaikutustaitoja, ja siksi kaipaisin niiden käsittelyä ja etenkin harjoittelua varten enemmän kertoja (Emilia)

Aktiiviset ja toiminnalliset opetusmenetelmät onkin osoitettu yhdeksi periaatteeksi, joka edesauttaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittävien ohjelmien onnistumista (Aspegren 1999; Durlak ym. 2011, 418; Franco ym. 2016, 816; Dolev & Leshem 2017, 76 ). Tutkimustuloksiamme vahvistaa myös Klemolan (2009,

48) tutkimus, jossa käytännön harjoitteet ja tekemällä oppiminen koettiin opiskelijoiden keskuudessa vuorovaikutuskurssin vahvuudeksi. Kyseiset työskentelymuodot tukivat osaltaan teorian ja käytännön yhdistämistä toisiinsa.

**Keskustelut kehittämisen välineenä.** Kurssilla käydyt keskustelut Gordonin teoriaan kuuluvista tunne- ja vuorovaikutustaitojen sisällöistä ja niiden käyttöön liittyvistä aikaisemmista kokemuksista esiintyivät useaan kertaan Emilian ja Alinan päiväkirjamerkinnöissä. Kurssiharjoitteiden reflektointi yhdistettiin usein yhdessä käytyihin keskusteluihin. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa kokemusten ja tunteiden jakaminen ryhmän kanssa on koettu merkitykselliseksi oman tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä (Dolev & Leshem 2017, 79–80; Kostainen ym. 2018, 72–73).

Keskustelimme tällä kerralla minäviesteistä. – – oivalsin tällä kerralla, että käyttäytymisen kuvailu on jäänyt pois, eli olen ainoastaan sanonut minäviestin, mutta en kuvaillut toisen käyttäytymistä ja sen konkreettisia seuraamuksia. (Alina)

Keskustelut kurssitapaamisilla ilmenivät myös muiden opiskelijoiden puheissa. Kolme opiskelijaa mainitsi jakaneensa ajatuksia vuorovaikutustoiminnaltaan samankaltaisten kurssikavereiden kanssa tai samaistuneensa kurssikaverin jakamiin ajatuksiin. Esimerkiksi Vilma kuvasi kokeneensa samaistumista: “Siellä [kurssilla] oli yks semmonen tyttö, joka oli hyvin samanlainen ku minä. Se puhu vielä paljon avoimemmin niistä asioista. Ni oli jotenki helpottavaa huomata, et mä en oo ainoa.” Dolevin ja Leshemin (2017, 79–80) tutkimuksessa tutkittavien opettajien mukaan kokemusten ja ajatusten jakaminen voi antaa muille oppimisen mahdollisuuden sekä tukea omien kehityskohteiden työstämistä. Emilian kokemukset myötäilevät tätä tutkimustulosta:

Samaistuin kurssikaverini kokemuksiin suuttumattomuudesta: hän ei myöskään kokenut näyttävänsä jäävuoren huippua eli suuttumista muille, minkä takia voi olla haasteellista huomata hänen suuttumistaan. Hän koki myös halua kehittyä omien suuttumiseen liittyvien tunteiden sanoittamisessa, jotta muut tietäisivät, miltä hänestä tuntuu. (Emilia)

**Mallioppiminen.** Emilia kuvasi ryhmän ohjaajan vaikuttaneen hänen osaamisensa kehittymiseen: “Saan inspiroivaa esimerkkiä ohjaajan tavasta toimia kanssamme: kuunnella aktiivisesti ja lähettää paljon positiivisia minäviestejä”.



Myös Mäkinen (2012, 67) kertoo tutkimuksessaan, kuinka hän kehittyi tunne- ja vuorovaikutustaidoissa mallioppimisen avulla seuratessaan työkaverinsa tai ohjaajansa toimintaa. Mallioppimista onkin hyödynnetty esimerkiksi lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa (Pyörälä & Hietanen 2011). Mallioppiminen ilmeni myös Alinan päiväkirjatekstissä, jossa hän kirjoitti pelaavansa omaa osaamistaan ihailemiinsa yliopiston opettajiin.

Yksi iso vaikuttaja on ollut myös tiettyjen yliopisto-opettajien tarkkailu ja heidän tunne- ja vuorovaikutustaidoista oppiminen. Muutamaa opettajaa suoranaisesti ihailen ja heidän vuorovaikutusosaaminen toimii itselleni voimakkaana inspiraationa. (Alina)

**Henkilökohtaisen osaamisen kehittäminen.** Opettajaopiskelijoista Vilma koki kurssin merkityksellisenä, koska kurssi mahdollisti oman osaamisensa kehittämisen ilman opettajan ammattiroolin tuomaa positiota. Arvaja ja Malinen (2013, 61) korostavatkin, että oppimisen omakohtaistumisen kautta oppiminen voidaan nähdä identiteetin rakentamisen ja tukemisen välineenä. Tällöin oppiminen ei näyttäydy pelkästään kognitiivisena oppimisena ja tietomäärän lisääntymisenä (Arvaja & Malinen 2013, 61).

Se kurssi oli hyvä sen takia ku siellä ei keskitytty siihen opettamiseen oikeestaan vaan pelkästään itteensä, et sen takia mä sen oikeestaan valitsinkin myös, että mun ei tarvi miettiä nyt opettamisen näkökulmasta niinkään, vaikka se kyllä tuli siellä esiin, ku siellä oli tosi paljon opettajaks opiskelevia, mutta niiku se, että sai jotenki vaan ajatella itsekäästi itseään, se oli jotenkin virkistävää. (Vilma)

Henkilökohtaisen osaamisen kehittämisen myönteinen vaikutus on tullut ilmi myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Dolev & Leshem 2016; 2017). Jennings & Greenberg (2009) toteavat, että opettajille ei kovinkaan usein tarjota mahdollisuutta kehittää omaa tunne- ja vuorovaikutusosaamistaan. Kuitenkin sosioemotionaalisen oppimisen malli lähtee liikkeelle nimenomaan oman toiminnan kehittämisestä ja näin ollen opettajan on ensin opittava tiedostamaan ja säätelämään omaa toimintaansa (Talvio & Klemola 2017, 19–20).

### 5.3 Kehittäminen dynaamisena prosessina

**Elämänmittaista kasvua ja kypsymistä.** Tutkimusaineistossamme esiintyi kokemus tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen prosessinomaisuudesta.

Osa tutkittavista koki kehittymisen olevan enemmän hiljattain tapahtuvaa kasvua kuin suoraviivaista etenemistä. Esimerkiksi Nelli toi esille muutoksen hitauden ja tarpeen jatkuvalla tietoiselle prosessoinnille:

Et sillee ois ihan hyvä niinku enemmän niitä käydä niinku uudestaan läpi ja muistutella itselleki koska kyllähän se jos sä oot monta vuotta käyttäytyny tietyllä tavalla ni se on hirveen vaikeeta alkaa sitten niinku muuttan yhtäkkiä. Et kyllähän se vaati sitä harjotellua ja tietosta, tietosta prosessointia. (Nelli)

Samankaltaisia tuloksia saatiin Virran ja Lintusen (2009, 58) tutkimuksessa, jossa vuorovaikutustaidot liitettiin osaksi henkistä kypsyä. Näin ollen taitojen kehittyminen nähtiin tietynlaisena kypsymisenä, eikä niinkään erillisenä taidon karttumisenä tai teknisenä suorituksena. Myös Dolev & Leshem (2017, 74) näkevät tunneosaamisen karttuvan vähitellen, ikään kuin jatkuvana prosessina. Opettajaopiskelija Alina pohti hiljattaisen kasvun vaikeuttavan edistymisen huomaamista omissa taidoissa: "Tunne- ja vuorovaikutustaito-osaamisen lisääntyminen ei tapahdu "lineaarisesti", eli voi olla vaikeaa huomata omaa kehitystä tai ajatuksien kehittymistä." Samoin ajatteli myös Emmi:

nää asiat [tunne- ja vuorovaikutustaidot] on vähän sellasii, mitä sä et voi täsmälleen oppia, et sulla on joku tietty aika ja sit sä teet nyt jonku asian ja sit sä oot siinä täydellinen. Et se ei oo semmosta niinku vuorovaikutus ikinä vaan semmosta, mitä sä voit kehittää oikeestaan koko ajan. (Emmi)

Lisäksi kolme tutkittavista ilmaisivat kokevansa osaamiseen liittyvän kehittämisprosessin päättymättömänä. "Tiedän olevani matkalla, joka ei pääty koskaan", Emilia kirjoittaa. Talvio ja Klemola (2017, 160) puhuvat myös elämänmittaisesta opintiestä, jossa vastaan tulee aina ihan uudenlaisia tilanteita ja kohtaamisia. Koska prosessi on jatkuva, kehittämisenkin tulisi olla Emmiin mukaan jatkuvaa:

"Mutta en ikinä sillai tarpeeksi [kehittynyt], tai et ikinä siinä [tunne- ja vuorovaikutustaidoissa] ei oo niinku mitenkään täydellinen. Että ne asiat on sellasii et ne pitäs pitää mielessä koko ajan ja sen takii mä sinne kurssilleki sit tulin." (Emmi)

**Haasteet osana kehittämisprosessia.** Opiskelijoiden kokemuksista huokui myös kehittämisprosessin haasteellisuus. Kiesiläisen (1998, 25–26) mukaan vuorovaikutuksen ammattilainenkin joutuu tekemään virheitä ja kehittymisen kanalta epäonnistumisen kohtaaminen on välttämätöntä. Päiväkirjatekstissään

Emilia luonnehti kehittämisen prosessin raskautta ja sen aiheuttamia negatiivisia tunteita näin: “oman toiminnan reflektointi voi olla ajoittain myös raskasta ja tulen luultavasti myös kokemaan epäonnistumisia ja pettymyksiä”. Myös Alina pohti päiväkirjassaan kehittämisen aiheuttamia hämmennyksen tunteita:

Välillä kuitenkin tuntuu siltä, että mitä enemmän tiedän ja opin tunne- ja vuorovaikutustaidoista sitä enemmän hämilleni menen. Oppiessani lisää tuntuvat omat taitoni yhä vajavaisemmilta ja huonommilta, vaikka yleensä oppimisen tulisi lisätä pätevyyden kokemusta. (Alina)

Tutkimukset ovat pääsääntöisesti keskittyneet taitojen kehittämisen myönteisiin vaikutuksiin. Klemola (2009, 17) nostaa kuitenkin esiin huolensa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja “niiden ihmeitä tekeviin seurauksiin” liittyen, vaikka itse keskittyykin tutkimuksessaan oppimisen hyötyihin ja positiivisiin vaikutuksiin. Hänen mukaansa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen voi liittyä myös epävarmuutta tai mahdollisia haittoja, joita pitäisi selvittää syvemmin (Klemola 2009, 17).

**Kurssikontekstin voimakas vaikutus.** Osa tutkittavista koki kurssikontekstin voimakkaana vaikuttajana mielessä tapahtuvalle prosessoinnille. Esimerkiksi Nelli kertoi, että “Mut että jotenki siinä arjessa ei oo nyt jatkanu sitä [keskustelua kuuntelun merkityksestä] niinku.” Suuri osa tutkittavista mainitsi, kuinka he prosessoivat tunne- ja vuorovaikutusosaamiseen liittyviä oppeja paljon kurssin aikana, mutta kokivat niiden olevan vähemmän tai ei ollenkaan mielessä kurssin päättymisen jälkeen. Klemola ja Mäkinen (2014) myöntävätkin, että tehokkaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen tulisi olla jatkuvaa. Mäkinen mukaan (2012, 100) koulutukseen kuuluvat tunne- ja vuorovaikutusopinnot ovat usein “vain pintaraapaisu”, ja tämän vuoksi luonteva taitojen käyttö jää usein toteutumatta. Opiskelijoista Nelli, Vilma ja Emmi kuvasivat kurssikontekstin vaikutusta omaan kehitysprosessiinsa seuraavasti:

Et kyllä niinku siinä kurssilla ku se oli niin intensiivinen ja sit ku sai aina sen pienen väli-tehtävän että että tarkkailkaa tai miettikääs sitten jos teillä tulee tämmösiä tilanteita. Mut sitku se kurssi loppu ja kaikkee muuta häslinkiä ni tavallaan se on unohtunu sinne vähän ne opit. (Nelli)

No mä huomasin kyllä siellä kurssilla itessäni sen, että mä kyllä kehityin niissä taidoissa. Mutta justin nyt ku te pyysitte tähän haastatteluun ni sit mä huomasin et mä en oo niin-

ku pitkään aikaan ajatellu näitä asioita. Että mä en oo oikeestaan tehny yhtään semmosta ajatusta sen kurssin jälkeen näille. Et siellä mä niinku mietin, et mun pitää ottaa nää keinot tavallaan niinku käyttöön ja miettiä aktiivisesti ja näin. (Vilma)

Siis kylhän ne sit tottakai pyöri mielessä tosi paljon et kiinnitti huomioo enemmän ku vaikka ennen sitä kurssia tai sen kurssin jälkeen valitettavasti että hirveen nopeesti ne myös unohtuu. (Emmi)

Toisaalta kurssi sai intensiivisyydestään huolimatta aikaan jatkuvaa prosessointia. Emilia kuvaili päiväkirjatekstissään prosessoinnin tapahtuvan mielessä jatkuvana ja kirjoittaa kuinka ”voi [kurssikerralta] lähtiessä tuntea kuinka aivot surraavat”. Lisäksi hän kirjoitti: ”Olen usein kokenut oloni hyvin miettelijäksi, mikä kertoo mielestäni jatkuvasta oman ja muiden toiminnan reflektoinnista.” Koko ajan käynnissä oleva prosessi ilmeni myös Klemolan (2009, 59) tutkimuksessa, jossa opiskelijat luonnehtivat osuvasti vuorovaikutustaitojen kehittämistä täysin vastakkaisena motoristen taitojen kehittämiseksi: ”pallo jää saliin, mutta itsensä kanssa kulkee koko ajan”.

## 5.4 Tietoisuuden lisääntyminen

Tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat kokivat tulleen tietoisemmaksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen sisällöistä kurssin kautta. Lisäksi opiskelijoiden tietoisuus omista tunteistaan sekä vuorovaikutustavoistaan lisääntyi.

**Tietoisuus taidoista.** Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat kokivat oivalluksia koskien taitoja ja niiden sisältöjä. Opiskelijat havahtuivat kurssin aikana tiedostamaan erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen sisältöjen piirteitä ja niihin liittyviä haasteita. Opettajaopiskelijoiden puheissa eniten tunne- ja vuorovaikutustaitojen sisällöistä mainintoja sai ongelmaan tarttuva minäviesti ja aktiivinen kuuntelu.

Ongelmaan tarttuvaa minäviestiä pidettiin haastavana taitona tutkittavien kokemuksissa. Haasteena minäviestin muodostamisessa ja käytössä koettiin esimerkiksi käyttäytymisen objektiivinen kuvailu, voimakkaan tunteen ilmaisu sekä oman herkkyyden paljastaminen. Talvio ja Klemola (2017, 41, 103–107) luokittelevat tunteiden ilmaisun osaksi itsehallintataittoa ja minäviestin tärkeäk-

si työkaluksi omien tunteiden ja tarpeiden ilmaisemisessa ja edelleen omien tavoitteiden saavuttamisessa.

Ongelmaan tarttuvan minäviestin muodostaminen oli yllättävän haastavaa. Oman tunteen sanoittaminen ei niinkään, mutta konkreettisen seurauksen ja havainnon ääneen kertominen. Onko havainto oikeasti objektiivinen vai tulkinnan värittäjä? Entä onko konkreettinen seuraus tarpeeksi "vakava", jotta asiasta kannattaa edes sanoa? Joutuu ikään kuin riisumaan itsensä paljaaksi eli paljastamaan oman herkkyyden, kun käyttää tätä minäviestiä, minkä takia sen käyttö voi tuntua jopa pelottavalta. Haluan ehdottomasti harjoitella tätä minäviestiä lisää. (Emilia)

Emilia tuo päiväkirjassaan ilmi minäviestin käyttöön liittyvän riskin: todellisen itsensä paljastamisen muille. Tämä sama pelko välittyy Siraisen (2010, 48) tutkimuksessa, jossa naisliikunnanopettajat suhtautuivat hieman varauksellisesti minäviestin vaatimaan tunnemaailman jakamiseen oppilaidensa kanssa. Myös miesliikunnanopettajien puheissa oli havaittavissa epäröintiä oman tunneilmaisun suhteen Paajasen (2016, 73) tutkimuksessa. Gordon (2006, 198) mieltää minäviestin käyttöön sisältyvän riskin aiheelliseksi: Minäviestin välityksellä toiset ihmiset tulevat tuntemaan viestin lähettäjää paremmin. Jos viesti otetaan kielteisesti vastaan, voi lähettäjä kokea hylkäämisen kohdistuvan todelliseen minäänsä, minkä vuoksi kokemus saattaa olla hyvin kipeä. Toisaalta Klemolan (2009, 57) tutkimuksessa ongelmaan tarttuvaa minäviestiä kokeilleet liikunnanopettajaopiskelijat kokivat sen toimivaksi tavaksi puuttua esimerkiksi häiriökäyttäytymiseen.

Aktiivinen kuuntelu oli toinen opettajaopiskelijoiden keskuudessa pohdintaa herättänyt vuorovaikutustaito. Lähes kaikki opettajaopiskelijat kokivat aktiivisen kuuntelun taidon haastavaksi, sillä se vaatii aitoa läsnäoloa ja vahvaa keskittymistä toisen ihmisen lähettämään viestiin. Muutama opiskelija kertoi miettivänsä liikaa omaa puheenvuoroa vuorovaikutustilanteessa ja kokivat sen aitoa kuuntelemista heikentävänä tekijänä.

Sit ku oli se aktiivinen kuuntelu, ni sit mä niinku tajusin. Siitähän se lähtee kaikki et, se toinen ei oikeesti, aidosti kuuntele tai se saattaa niinku kuunnella et se kuulee sen asian mut se ei niinku ymmärrä sitä tai sitä ei niinku kiinnosta sillee, et se oikeesti paneutuis siihen ja laittas vaikka sen kännykän pois. Et se niinku ehkä oli semmonen oikee, oikee oivallus. Ja tavallaan niinku aika hirveetäki huomata et näin yksinkertanen ja itsestäänselvä asia. (Nelli)

Ymmärsin, miten tarkasti pitää vuorovaikutuskumppania kuunnella saadakseen hänen viestinsä ydinsanomana ymmärretyksi. Kun keskittyi kuuntelemaan paria, ei voinut samanaikaisesti keskittyä siihen, mitä aikoi itse seuraavaksi sanoa, mikä "pakotti" toisen

täyden huomioimisen. Olen itse usein miettinyt, miksi niin helposti keskittyy oman kokemuksen ääneen sanomiseen ja läheisten ihmisten kanssa vieläpä mielellään vastaavaan, kilpailevaan kokemukseen. Voisiko joskus vaan omistautua ihan täydellisesti kuuntelijan rooliin? (Emilia)

Ainoastaan yksi haastatelluista opettajaopiskelijoista toi esille, että joku kurssin sisällöistä olisi jäänyt ymmärtämättä. Muut tutkittavat eivät tuoneet kriittisiä kokemuksiaan taitojen sisältöjen ymmärtämisestä esille. Olivia kertoi molemmat voittavat- menetelmän olevan hänelle vielä epäselvä. Kyseinen menetelmä oli käsitteenä vieras Paajasen (2016, 74) tutkimien miesliikunnanopettajien keskuudessa ja taitona todella harvoin käytetty liikunnanopettajien opetuksessa sekä Paajasen (2016, 74) että Siraisen (2010, 80) tutkimuksissa.

Molemmat voittaa -menetelmä - - Se oli kans semmonen yks niiku oivallus koska yleensä mä niiku luulen et ainut tapa tavallaan niiku jos ratkasis jonkun asian just löytää kompromissi, vaikka se ei välttämättä ookaan. Mut silti niiku mä en niiku ihan tasan tarkkaan vielä ehkä muista, tai siis ehkei ihan täysillä loppuun ehkä oivaltanut tavallaan sitä että miten se menetelmä tavallaan toimii. (Olivia)

**Tietoisuus itsestä.** Opettajaopiskelijoiden tietoisuus itsestä lisääntyi sekä omaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen liittyvänä että minätietoisuuteen liittyvänä. Lisääntyneen taitojen ja niiden sisältöjen tiedostamisen kautta monet opiskelijat kertoivat heränneensä omien vuorovaikutustapojen tarkempaan havainnointiin. Opiskelijoiden mukaan taitojen ja niiden sisältöjen peilaaminen omaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen havahdutti heitä huomaamaan omia vakiintuneita tapoja tai toimintamalleja, joita he eivät olleet osanneet kyseenalaistaa aikaisemmin. Opettajaopiskelijat Nelli ja Olivia kokivat ongelmallisina omat vuorovaikutustapansa liittyen vaikuttamiseen ja pakottamiseen sekä aktiiviseen kuunteluun.

siellä kurssilla käytiin niitä minä pakottajana ja minä vaikuttajana ni se oli aika karua huomata siinä et mä oon aina niinku se pakottaja niinku kotona niinku suhteessa siihen mun puolisoon. - - Ei sitä ollu aikasemmin ajatellu sillä lailla et mä nyt pakotan sua. Jotenki se kurssi herätteli niitä omia ajatuksia ja niitä omia toimintamalleja et miten on toiminu. Et sit tajus et hetkosen että toi onki justiisa et ei ollu ajatellu aikasemmin. (Nelli)

jotenki oppi tiedostamaan siitä omasta käyttäytymisestä ja niistä omista vuorovaikutus- ja tunnetaidoista niitä elementtejä. Ne vaikutti sillee et sit sä ajattelit sitä asiaa enemmän ja tavallaan analysoit sitä sun omaa käytöstä erillä lailla kuin ennen sitä kurssia, ku sä et tavallaan tienny tämmösiä termejä. Mä luulen et sillee vaikutti niinku, mikäs se sana on, tietoisesti tai niinku ajattelun tasolla sillee. (Nelli)

No esim huomasin, että mä oon tosi surkee kuuntelija, välillä ku just keskustellut jonkun kanssa niin tottakai sillen ihan väkisinkin tulee omia ajatuksia mieleen ja haluaa heti nii-

ku sanoo sitä, mut sit tottakai siitä taas oivalsi sillei, että se ei ehkä oo ihan paras tapa – – kun hän haluis sulle jutella jostain tietystä asiasta. (Olivia)

Opiskelijat kuvailivat myös oman minätietoisuutensa lisääntyneen. He kertoivat kehittyneensä omien tunteiden, toiveiden ja pyrkimysten ymmärtämisessä ja havainnoinnissa. Samankaltainen tulos on esiintynyt myös muissa tutkimuksissa (mm. Klemola 2009, 32; Dolev & Leshem 2016, 83), joissa tunne- ja vuorovaikutustaitokurssi on syventänyt osallistujien itsetuntemusta.

Talvion ja Klemolan (2017, 24) mukaan minätietoisuuden kehittyminen antaa henkilölle paremmat valmiudet huomata merkitykselliset, toimivat ja hyödylliset tunteet ja siten erottaa ne niitä häiritsevistä tekijöistä. Myös Kiviniemen (2000, 75) selvityksen mukaan opettajan työssä itsetuntemus on keskeistä erityisesti vuorovaikutustilanteissa, sillä sen avulla opettaja kykenee suhtautumaan haastaviinkin tilanteisiin ammattimaisesti. Lisäksi minätietoisuuden avulla omien arvojen, tarpeiden ja pyrkimysten tunnistaminen ympäristön vastaavista helpottuu (Talvio & Klemola 2017, 27).

Kurssilla esiintynyt tunteiden jäävuoriteoria koettiin avuksi minätietoisuuden kehittämässä. Jäävuoriteorialla voidaan kuvata esimerkiksi suuttumuksen tunnetta, jolloin suuttuminen on kuin merenpinnan yläpuolella näkyvä jäävuoren huippu. Pinnan alapuolelle eli suuttumuksen tunteen alle jää kuitenkin monia vaikeammin löydettäviä tunteita kuten esimerkiksi pelkoa, huolta tai pettymystä. (Talvio & Klemola 2017, 99–100.) Kokkosen (2017, 16) mukaan tunteita pystyy säätelemään sitä paremmin, mitä tietoisempi on tunteistaan. Tämä tulee ilmi Vilman puheessa: ”Nii ehkä järjellä pysty hieman hillitä itteään. Ja sitte niinku nähä se syy siellä taustalla jollaki tasolla. Ja sitte se tunne meniki ohi. Ettei ollukaa enää ihan nii impulsiivinen ku jatkuvasti.” Myös Alina ja Emilia luonnehtivat pyrkimystä tunnistaa jäävuoriteorian mukaisia ”pinnan alapuolelle jääviä tunteita” auttavana tekijänä tunteiden käsittelyssä.

Viime aikoina olen todella paljon tarkkailut omia tunteitani ja tuntemuksiani, mikä on ollut valaisevaa. Olen havainnut, että negatiivisten tunteiden kanssa pärjää, kun pyrkii tiedostamaan perimmäistä syytä ja havaitsemaan mistä ne johtuvat, ja hyväksyy faktan, että ne ovat väistämättömiä mutta ohimeneviä ja niille ei voi välillä mitään. (Alina)

Koska kurssilla läpikäytyt asiat tulevat yhä tietoisemmaksi osaksi ajatteluani, ne siirtyvät paljon keskusteluihin ja huomaan kiinnittäväni niin koko ajan enemmän huomiota omaan toiminnassani. Ilauduin eilen, kun tajusin, miten paljon olen alkanut itselleni sanoitta-

maan tunteitani ja rehellisesti yrittänyt pohtia pinnalla näkyvän tunteen pohjatunteita. Kehitystä! (Emilia)

Talvion & Klemolan (2017, 159) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen lähtee liikkeelle juuri tietoisuuden heräämisestä. Tietoisuus taidoista tuo mahdollisuuden valita rakentavampia vuorovaikutustapoja sekä tarjoaa käsitteistöä oman vuorovaikutustoiminnan tiedostamiseen (Sirainen 2010, 76; Mäkinen 2012, 69). Minätietoisuus taas luo pohjan koko sosioemotionaalille oppimiselle (Elias ym. 1997, 2; Talvio & Klemola 2017, 20).

## 5.5 Taitojen käyttö

Tietoisuuden lisääntymisen lisäksi opettajaopiskelijat kuvailivat kurssilla opittujen taitojen käyttöä. Pyrkimys käyttää kurssilla opittuja taitoja koettiin haasteellisena, mutta toisaalta taitojen käyttö lisäsi positiivisia tunteita ja hyvinvointia opiskelijoiden keskuudessa.

**Haasteet taitojen käytössä.** Opiskelijat kokivat haasteita taitojen soveltamisessa käytäntöön. Opettajaopiskelija Nelli epäili omien taitojensa käyttöä ja pohti, että ”en mä sit tiedä, onko se [kurssin sisältämät tunne- ja vuorovaikutustaidot] kuitenkaan käytäntöön välttämättä vielä hirveesti siirtynyt”. Piilevistä, vielä käytäntöön siirtymättömistä muutoksista kertoo myös muutama Dolevin ja Leshemin (2016, 83) tutkimukseen osallistuneista opettajista. Kyseiset opettajat olivat osallisena tunneälyä kehittävässä kaksivuotisessa koulutuksessa ja selittivät antautuneensa koulutuksen kautta syvälliseen itsereflektointiin, itsetutkiskeluun ja kehitysprosessiin, joka vaatii paljon aikaa ja yritystä.

Yleisin opiskelijoiden mainitsemista haastavista tekijöistä oli omat tunteet ja niiden vaikutus taitojen käyttöön. Erityisesti voimakkaiden tunteiden koettiin haastavan taitojen käyttöä, mikä ilmeni Olivian, Alinan ja Emmen kokemuksissa minäviestin käytöstä. Emmi ja Olivia huomasivat, että erityisesti negatiivisten tunteiden rakentava ilmaisu oli haasteellista. Haasteellisuus voi Gordonin (2006) mukaan johtua tunnekuohusta, joka valtaa tilaa ajatuksilta. Ongelmaan tarttuvan -minäviestin käyttö sijoittuukin käyttäytymisen ikkunassa alueelle,



jossa toinen osapuoli vaikeuttaa toiminnallaan omien tarpeiden täyttymistä (kuvio 2).

jos ihminen loukkaa liian paljon, niin silloin on niin vahvasti ne tunteet mukana, et sit se on tosi vaikeeta. Varmaan tunteet on semmonen juttu, mikä saattaa vähän hankaloittaa sen minäviestin käyttämistä. (Olivia)

Jos on sellasii vaikeita tunteita, tai voimakkaita jotai vihaa tai surua tai mitä nyt sit on-kaan ni niitä on tosi vaikee ilmasta sillai neutraalisti tai et "musta tuntuu nyt tältä ja sä teit vaikka niinku ikävästi". Ku sit se helposti purkautuu vähä toisella tavalla. – Et sit se voi mennä vaikka johonki itkemiseen, ku se tunne on nii voimakas et sä et saa sanottuu sitä, ku sua rupee vaan itkettää. (Emmi)

Omaa tunne- ja vuorovaikutusosaamisen oppimisprosessia tutkinut Mäkinen (2012, 76–77) nostaa oman olotilan ja siihen liittyvät negatiiviset tunteet oppimista estäviksi tekijöiksi. Myös väsymys kuuluu negatiivisiin tunteisiin, joka omalta osaltaan voi saada hyväksymisen rajan heilahtelemaan käyttäytymisen ikkunassa (kuvio 2). Hyväksymisen rajan liikkumiseen vaikuttaa tilannetta katsovan oma olotila sekä ympäristö, mikä tulee esille Alinan päiväkirjatekstissä (Gordon 2006, 53; Talvio & Klemola 2017, 133).

Vaikka kuinka olen viime aikoina keskittynyt tiedostamaan ja harjoittelemaan omia tunne- ja vuorovaikutustaitojani, huomaan jatkuvasti sortuvani ns. "aloittelija" mokiin ja jälkeenpäin reflektoin tilanteita, että nyt kyllä unohtui kaikki Gordonin opit – varsinkin kotona tuttujen ihmisten seurassa väsyneenä tai ärsyyntyneenä on käynyt niin, että tunne- ja vuorovaikutusosaamisen hienot periaatteet on kyllä lentänyt suoraan romukoppaan ja en ole edes halunnut käyttää niitä. Toisaalta nämä tilanteet ovat herkullisia reflektoida jälkikäteen, mikä taas on auttanut ymmärtämään tilanteessa päällä olevan tunteen tai käyttäytymisen taustaa. (Alina)

Lisäksi Gordon (2006, 199) esittää minäviestin käytössä haasteeksi vastuun ottamisen ja hyväksymisen. Vastuuta siirretään usein oman persoonan ulkopuolelle syyttävien sinäviestien muodossa. Toisaalta uuden taidon käyttöön otossa haasteena saattaa usein olla vanhat, tutut vuorovaikutusmallit. Klemolan (2009, 64) väitöskirjassa vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneiden liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksista välittyy myös taitojen käytön haasteellisuus, joka liitetään jännitteistä pohdintaa aiheuttaviin vastakkaisiin vuorovaikutusmalleihin. Opettajaopiskelija Emmi kertoikin, ettei totutuista toimintamalleista luopuminen ole käytännön tasolla aina helppoa, vaikka olisi sisäistänyt tiedon rakentavammasta vuorovaikutusmallista.

Se minäviesti on vaikee! Et kyl mä huomaan et mä sanon sitä sinä-muodossa. Jotenki et sä teet aina väärin tai miksä aina teet noin, vaikka sen vois ilmaista vähän itseänsä koh-

distutemmin. Niin sitä mä teen edelleen, vaikka tulin tietoisesti näistä siellä kurssilla.  
(Emmi)

Harjoittelun tarve haastavaksi koetun minäviestin käytössä tulee esille tutkittavien puheissa ja teksteissä. Kuitenkin aikaisempien tutkimusten mukaan juuri ongelmaan tarttuvan -minäviestin taidon kehittyminen tuli selkeästi esille opettajaopiskelijoille sekä opettajille järjestetyillä vuorovaikutuskursseilla (Lahtinen 2010, 54; Talvio 2014, 39). Gordonin (2006, 198) mukaan minäviesti sisältää muutoksen mahdollisuuden, ja Lahtinen (2010, 54) arveleekin, että opettajaopiskelijat ovat kokeneet minäviestin muutoksen mahdollistajana erityisesti oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen puuttumisessa eli tilanteissa, joissa oppilaan käytös aiheuttaa opettajalle ongelman (ks. kuvio 2).

**Myönteiset tunteet taitojen käytössä.** Osa tutkittavista koki oman tunne- ja vuorovaikutusosaamisensa kehittymisen ilmenevän tyytyväisyyden tunteina ja onnistuneena vuorovaikutuksena. Myös Siraisen (2010, 70) tutkimuksessa naisliikunnanopettajat kokivat tyytyväisyyden tunteita onnistuessaan soveltamaan jotakin tunne- ja vuorovaikutustaitoa käytäntöön. Mäkinen (2012, 79) puolestaan kuvaa onnistumisen kokemusten tuoneen luottamusta ja varmuutta taitojen käyttöön, ja sitä kautta motivaatiota jatkaa oman osaamisen kehittämistä. Tyytyväisyys kuuntelun taitojen ja itseilmaisun taitojen soveltamisesta käytäntöön välittyy Vilman kertomuksesta:

sen kurssin aikana mä huomasin, et mä olin jotenki tyytyväisempi ja kotonaki paljon avoimempi, mutta myös sillee jaksoin kuunnella toista. Ja sitte jaksoin jotenki enemmän yrittää sanoa ystävällisemmin asioita ja kiinnittää huomiota siihen, miten mä käyttäydyn tai mitä mä sanon. (Vilma)

Myös Olivia ja Kaisa mainitsivat onnistumisen kokemuksia kuuntelun taidon käytössä. Olivia viittasi puhelinkeskustelullaan jopa taidon tiedostomattomaan käyttöön: "ku me ollaan soiteltu yhen mun kaverin kanssa - -, nii se oli kyllä tosi jännä, et miten pysty vaan kuunnella ja vaikka tekiskin välillä mieli sanoa jotain - - huomaa taas et tiedostamatta sä oikein onnistut kuuntelemalla auttamisessa." Kaisa puolestaan kertoi: "Mä raivasin enemmän tilaa sille, että mä kuuntelen puolisoani, minkä takia mä huomasin ehkä selkeemmin, että mitä

sillä niiku on menossa...niiku tunteissa...- - oli ehkä helpompi ymmärtää sillai”.

Alina havaitsi kuuntelun taitojen olevan yhteydessä hänen hyvinvointiinsa:

Tein kuitenkin havainnon, että jos itse kuuntelen toista hyvin intensiivisesti, useimmiten toinen kuuntelee minua myös hyvin. Tämä herättää minussa hyviä kuulluksi tulemisen ja hyväksynnän tunteita. Havaitsin siis konkreettisesti kuuntelun taitojen merkityksen myös omalle yleiselle hyvinvoinnille. (Alina)

Hän piti merkittävänä kuulluksi tulemisen kokemusta, jonka hän usein koki kuunneltuaan ensin itse aktiivisesti toista osapuolta. Myös Talvion (2014, 34) väitöskirjassa Gordonin vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet opettajat kokivat yleisen hyvinvointinsa parantuneen jonkin verran.

## 6 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN MERKITYS OPETTAJAN TYÖSSÄ

Tässä luvussa kuvaamme toiseen tutkimuskysymykseemme liittyviä tutkimustuloksia. Seuraavat kaksi yläteemaa, ammattiosaamisen ydin ja työkaluja työelämän haasteisiin, esittävät opettajaopiskelijoiden antamia merkityksiä opettajan ammatilliselle tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle.

### 6.1 Ammattiosaamisen ydin

Hyvän opettajan määritelmää useine ammattiosaamisen ulottuvuuksineen on luonnehdittu monin eri tavoin. Hebsonin, Earnshawin ja Marchingtonin (2007, 685) tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät opettajan kykyä luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin taitavan opettajan tunnusmerkkinä. Myös Siraisen (2010, 58) tutkimuksessa naisliikunnanopettajat liittivät tunne- ja vuorovaikutustaidot oleelliseksi osaksi ammattitaitoaan. Tutkimuksessamme opettajaopiskelija Nelli määrittelee koko opettajan ammatin tarpeellisuuden vuorovaikutuksen kautta: "eihän opettajaa ole olemassa tai opettajaa ei tarvitse olla, jos ei ole sitä vuorovaikutusta". Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen koettiin tärkeäksi, jopa itsestänselvyydeksi kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajaopiskelijoiden keskuudessa. Neljä opiskelijaa arvotti sen opettajan työn tärkeimpänä osa-alueena.

Yksi suurimmista osasyistä, miksi edes hain koko opettajankouluun, että se [tunne- ja vuorovaikutusosaaminen] on mun mielestä opettajan työssä se, mitä mä itse arvostan ehkä eniten. Että ei mun mielestä hyvä opettaja oo se, joka tietää sisällöt täydellisesti vaan semmonen, joka osaa huomioida vuorovaikutuksessa. (Emmi)

**Asenne osaamisen ulottuvuutena.** Asenne tunne- ja vuorovaikutusosaamisen ulottuvuutena voi sisältää sekä asenteen taitojen kehittämistä kohtaan että asenteen vuorovaikutustilanteita kohtaan. Motivaatio ja asenne ovatkin tärkeä edellytys oman osaamisen kehittämiseksi, koska kyseessä on jatkuvan kehityksen tarpeessa olevat tunne- ja vuorovaikutustaidot. (kuvio 1; Rasku-Puttonen ym.

2011, 89.) Kaikkien seitsemän opettajaopiskelijan kokemuksissa ilmeni kiinnostus tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä kohtaan. ”Se [tunne- ja vuorovaikutusosaaminen] on itelle tärkeitä ja siinä haluaa kehittyä jatkuvasti”, Emmi toteaa. Voisikin olettaa, että vapaaehtoiselle tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäväälle kurssille hakeutuu pääsääntöisesti opiskelijoita, joilla on jonkinasteinen kiinnostus tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämiseen. Lisäksi saattaa myös olla mahdollista, että ihmisläheiselle opetuslalle hakeutuu ihmisiä, joilla on lähtökohtaisesti kiinnostus tunne- ja vuorovaikutustaitoihin (Talvio & Klemola 2017, 9–10). Esimerkiksi Emilia kuvasi asenteensa taitojen kehittämistä kohtaan liittyvän vahvasti opettajan työn vuorovaikutukselliseen luonteeseen: ”Tulevan työni ydin muodostuu siis jatkuvasta vuorovaikutuksesta toisten ihmisten kanssa, minkä vuoksi koen erittäin tärkeäksi kehittää omia tunne- ja vuorovaikutustaitojani”. Asenteen tuo esille myös Mäkinen (2012, 91), jonka mukaan myönteisyys vuorovaikutustaitoja kohtaan mahdollistaa keskittymisen ”uuden tiedon hankintaan, itsereflektioon, uusien asioiden kokeiluun ja itsensä kehittämiseen”.

Kunnioittava asenne sekä itseä että muita kohtaan on keskeinen vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta, sillä asenteet ja arvot toimivat opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen pohjana vaikuttaen opettajaan tapaan lähestyä vuorovaikutustilanteita (kuvio 1; Määttä 2005, 217; Klemola 2009; Talvio & Klemola 2017, 153). Opettajaopiskelijoista Vilma nosti esille opettajan asenteen liittäen sen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen, jota onkin opettajien keskuudessa pidetty tärkeänä asiana (esim. Esen-Aygun & Sahin-Taskin 2017). Vilman mukaan lapset ovat aktiivisia toimijoita, jotka toimivat vastuullisesti silloin, kun heillä on siihen tarvittavat taidot. Vilman puheessa korostui opettajan vastuu taitojen opetuksesta, johon tarvitaan lasta kunnioittavaa asennetta. Jos toista kunnioittava ja arvostava asenne puuttuu, tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä voikin pahimmillaan tulla vallankäytön ja manipulaation väline (Talvio & Klemola 2017, 154).

lapset on aktiivisia toimijoita, ja heille on annettava se rooli siellä, mutta heille ei voi antaa sitä roolia, jos heillä ei oo mitään taitoja ottaa sitä roolia. – – mut sitte ku kasvat, sä

opit ne taidot, nii sit tavallaan pitäis itsestään siirtyä [tunne- ja vuorovaikutustaidot] sille lapselle, et jos se opettaja jotenki niiku arvostaa...sitä oppilasta. (Wilma)

Emilia puolestaan viittaa päiväkirjatekstissään omaan itseen kohdistuvaan asenteeseen ja sen merkitykseen tunne- ja vuorovaikutustaitojen onnistuneessa käytössä. Hän kokee itseään arvostavan asenteen olevan vahvasti yhteydessä taidon käyttöön. Myös Talvio ja Klemola (2017, 153) alleviivaavat omaan itseen kohdistuvan asenteen merkittävyyttä vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta, sillä asenne vaikuttaa siihen, mitä on valmis tuomaan vuorovaikutukseen ja tutkimaan itsessään. Toisaalta he toteavat, että omien tunteiden ja tarpeiden salaaminen toisilta on hyvin yleistä ja joskus itsesuojelun vuoksi myös tarpeellista.

Itse asiassa taidon käyttämättä jättäminen ei välttämättä aina johdu omalla kohdallani osaamattomuudesta tai tiedon puutteesta vaan arkuudesta tai epämukavuusalueella olemisesta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö vaatii käyttäjältä runsaasti itsearvostusta. Minä voisin vielä enemmän arvostaa omia tunteitani ja tarpeitani. (Emilia)

**Yhteys oppimiseen.** ”Opetusfilosofiani on jo pitempään pohjautunut ajatukseen siitä, että toimiva vuorovaikutus opettaja-oppilas suhteessa ja turvallinen ryhmä muodostavat koko oppimisen perustan”, Emilia kuvaa opetusfilosofiaansa. Emilian tavoin lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajaopiskelijat kokivat opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen olevan yhteydessä oppilaan oppimiseen esimerkiksi oppilaan motivaation ja itseluottamuksen näkökulmasta. Myös aikaisemmat tutkimukset myötäilevät opiskelijoiden kokemuksia, sillä tutkimustulosten mukaan tunne- ja vuorovaikutusosaava opettaja kykenee muodostamaan laadukkaita opettaja-oppilassuhteita, joiden seurauksena oppilaat sitoutuvat opiskeluun ja menestyvät koulussa paremmin (esim. Baker 2006; Jennings & Greenberg 2009, 515; Reyes ym. 2012; Pakarinen ym. 2017; Poulou 2017, 84). Vuorovaikutuksen laatu heijastaa siis osaltaan oppilaan oppimisen tasoa opetustilanteessa (Gerlander & Kostiainen 2005, 72).

Ihan siis kaikkeen [tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikutus], motivaatioon ja semmoseen että oppilaassa kasvais semmonen motivaatio ja oppimisen ilo ja ja semmonen itseluottamus ja ihan niinku kaikki semmonen mikä niinku kantais elämään. Mun mielestä pienistä asioista on kiinni monet isot asiat. (Emmi)

Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen nähdään välttämättömänä oppimisen kannalta myös Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriassa: Opettaminen ja oppiminen ovat tehokasta vain vuorovaikutuksen ongelmattomalla alueella, jonne opettaja pyrkii teorian mukaisilla tunne- ja vuorovaikutustaidoilla. Esimerkiksi Siraisen (2010, 59) tutkimuksessa myönteisellä minäviestillä koettiin olevan vaikutusta oppilaiden motivaation liikuntatunneilla.

**Opettaja tunne- ja vuorovaikutustaitojen kasvattajana.** Kolme tutkimukseen osallistuneista opettajaopiskelijoista kuvasi opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen merkitystä kasvattajan roolin näkökulmasta. Koululaisten heikoista tunne- ja vuorovaikutustaidoista huolestunut Kaisa koki, että tunne- ja vuorovaikutuskasvattajan roolissa toimiminen vaatii toteutuakseen ensin opettajan oman osaamisen kehittämistä, jotta oppilaiden osaamista voidaan kehittää.

se on must tosi tärkeitä ja keskeistä, varsinkin kun puhutaan paljon siitä että... tällä hetkellä koululaisista niikun hyvin isolla osalla on keskeneräiset tunne- ja vuorovaikutustaidot, että tavallaan niit sosiaalisia suhteita on tosi vähän tai sitte se niiden laatu on jotenkin heikkoa tai sitte jotenkin hyvin hajaantuneita – – opettajat pystyis tukemaan sitä omaa osaamista ja että niillä ois tietoa ja taitoa tuoda sitä osaamista sinne luokkaan ois must niiku entist keskeisempää. (Kaisa)

Aikaisemmat tutkimukset ovat yhdenmukaisia Kaisan kanssa siitä, että opettajan laadukkaalla tunne- ja vuorovaikutusosaamisella on yhteyttä oppilaiden taitoihin ja näin ollen opettajien koulutuksessa tulisi keskittyä erityisesti opettajan henkilökohtaisen osaamisen kehittämiseen (Jennings & Greenberg 2009; Dolev & Leshem 2016; Dolev & Leshem 2017). Kokkonen (2005, 69–70) alleviivaa opettajan epäsuoraa vaikutusta oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä: Epäsuorasti opettaja tukee taitojen kehittymistä omalla vastuullisen käyttäytymisen esimerkillään kuten mallintamalla tunteiden rakentavaa ilmaisua ja säätelyä, yhteistyötaitoja sekä ongelmanratkaisukeinoja ristiriitilanteissa. Jos opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen tärkeyttä ja vaikutusta oppilaiden sosiaaliseen ja emotionaaliseen oppimiseen ei ymmärretä, ei oppilaiden taitojen kehittämistäkään voida täysin edistää (Schonert-Reichl 2017, 137). Lisäksi opettaja voi kehittää oppilaidensa taitoja suoralla teorianta ja käytännön harjoitteisiin perustuvalla opettamisella (Kokkonen 2005, 69–70). Nellin

ja Vilman puheissa tuli ilmi, että opettajan osaamista tulisi välittää oppilaille erityisesti konkreettisten työvälineiden tarjoamisen kautta.

Et vaikka pidinki itseäni tosi hyvänä silleen työelämässä ja näin, mut tosta jotenki sai semmosia uusia vinkkejä ja just semmosia ihan käytännön harjoituksia, mitä voi tehdä oppilaiden kanssa tai miten sitä opetusta voi rakentaa. Et ehkä seki ajatus siinä, et miten oikeesti voi auttaa niitä oppilaita siellä, heti ku ne tulee sinne kouluun silloin 7-vuotiaina. Että miten kasvattaa heidätkin siihen vuorovaikutuskulttuuriin ihan eri lailla ku sitten mitä omana kouluaikana on ollu. (Nelli)

nii jotenki siihen [itseilmaisuuun] pitäis opettajan kiinnittää huomiota, niiku antaa sille lapselle jotain työkaluja, jolla se voi ilmaista niitä tunteitaankin vaikka...ja sitte myös ihan muita asioita..." (Vilma)

**Ihanteena empaattinen, kuunteleva opettaja.** Opettajaopiskelijoista Vilma ja Olivia näkivät opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisessa olennaisena opettajan kyvyn tunnistaa ja ymmärtää oppilaiden tunteita. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajan tunneälyyn kuuluvat empatian taidot on koettu opettajan työn yhdeksi keskeisimmäksi työvälineeksi sekä opetuksen onnistumisen ja oppimistavoitteiden saavuttamisen edellytykseksi (Hargreaves 2000; Pakarinen & Riski 2004; Virtanen 2013).

pitäis aina asettua sinne lapsen tasolle ja ymmärtää sitä tunnetta, et se voi olla sille tosi iso juttu. Sama juttu ku me epäonnistutaan vaikka töissä jossain asiassa niin se on meille iso juttu, ja sitten mä aina aattelen sen niin, että aikuisena jotenkin halventaa lapsen tunteita, niin sitte opettajana pitää niiku jotenkin joka kerta asettua sinne lapsen tasolle ja nähä se, et se pieni epäonnistuminen, se on sille lapselle luultavasti tosi iso asia. (Vilma)

Empatian taitojen lisäksi kuuntelun taidot nostettiin merkittäväksi osaksi opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamista. Kuten edellä ilmeni, aktiivisen kuuntelun taito koettiin tutkittavien kesken haasteellisena. Samalla kertaa viiden opettajaopiskelijan kokemuksista heijastui kuuntelemisen tärkeys opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisessa. Kuulluksi tulemisen kokemusta pidettiin oppilaalle merkityksellisenä, mitä Emmi kuvaili seuraavasti: "niinku tosi tärkeätä on se, et se oppilas kokee sen et se on kuultu ja ymmärretty eikä se mee kotiin sillai et sillä on semmonen olo että kukaan ei edes huomannu et mä oon koulussa."

Olivia näki kuuntelemisen myös oppimisen mahdollistajana:

opettajan pitää kuunnella oppilaita ja just nimenomaan kuuntelemalla voi oppia. Mun mielestä lapsille nimenomaan pitää antaa ymmärtää, että niitä pidetään tasavertaisina, et niistä niiku välitetään, et ei vaan sillei et se vaan kertoo ja that's it (Olivia)



Myös aikaisemmat tutkimustulokset tuovat esille kuuntelevan opettajan ihanetta. Sekä Paajasen (2016, 74) että Siraisen (2010, 49–50) tutkimuksissa liikunnanopettajat pitivät tärkeänä opettajan tarjoamia kuulluksi tulemisen kokemuksia. Omien asioiden jakamisella voi olla merkitystä niin oppilaan itsensä kuin koko ryhmän oppimisen kannalta (Talvio & Klemola 2017, 54). Toisaalta naisliikunnanopettajat kokivat oman osaamisen sekä käytettävissä olevan ajan rajoittavan kuuntelua (Sirainen 2010, 52). Opiskelijoista Emmi kuvasi, kuinka hän koki opettajan roolissa kuuntelun taidon toisaalta vahvuutenaan, mutta toisaalta kehittymiskohteenaan. Hänen mukaansa kuuntelua koulumaailmassa haastoi jatkuva hektisyys.

jollain tavalla koen vahvuudeksi sen kuuntelemisen tai musta tuntuu että voisin ehkä huomata niitä joitain pieniä asioita, mitä helposti saattas mennä ohi. Mutta sitten taas ku on välillä käyny kouluilla tekemässä jotain juttuja kursseihin ja harkoissa ja muissa ni kyl siinä huomaa, et se on aikamoista hulabolaata tai semmosta. Ni sit heti alkaa epäröidä sitä, et no oonks mä oikeesti siinä työssä hyvä, just siinä keskittymään yksilöihin ja kuuntelemiseen ja oikeesti semmoseen kohtaamiseen. Että niinku tavallaan se on se miks mä koen et mä oon hyvä mut myös se missä pitäs kehittyä. (Emmi)

Kuuntelua haastaviksi tekijöiksi nousivat myös opettajan rooliin liittyvät odotukset sekä kuuntelun korvaaminen neuvojen antamisella.

Opettajana tunnistan sortuvani usein siihen, että en oikeasti kuuntele oppilasta, vaan samaan aikaan mietin, mitä itse aion tai mitä minun pitäisi tilanteessa opettajana sanoa. Tähän haluan tehdä aitoa muutosta, ja oikeasti kuunnella läsnäolevasti oppilaitani. (Alina)

Olen miettinyt tätä tarvetta antaa neuvoja opettaja-oppilassuhteessa: Usein saatan ajatella, että haluan oppilaalle vain hyvää ja siksi pyrin ratkaisemaan hänen ongelmansa, vaikka kyseessä olisikin käyttäytymisen ikkunassa, hyväksytyllä alueella oleva oppilaan ongelma. Tällöin oppilas tarvitsisi aktiivista kuuntelua siihen, että osaisi itse tiedostaa ja ottaa vastuun ongelmastaan sekä mahdollisesti ratkaista sen. Ainaisella ratkaisujen tarjoamisella voin osaksi estää oppilaan kasvua kohti itsenäistä, vastuullista käyttäytymistä. (Emilia)

Edellisessä tekstissä Emilia pohti myös käyttäytymisen ikkunan hyödyntämistä ongelman tunnistamisessa ja ratkaisemisessa. Jotta vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä olisi toimivaa, onkin tärkeää osata määritellä kenelle ongelma kuuluu. Eri määrittelyt vaativat erilaista toimintaa ja taitoja opettajalta. (Gordon 2006, 63, 66.)

## 6.2 Työkaluja työelämän haasteisiin

**Stressin hallinta.** Päiväkirjatekstissään Emilia uskoi, että ”paremmat tunne- ja vuorovaikutustaidot – – vähentävät stressiä tulevan työelämän haasteissa”. Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen myönteinen vaikutus stressin hallintaan on myös aikaisemmissa tutkimuksissa osoitettu todeksi (Weare 2004, 14; Kokkonen 2005, 67–77; Justice & Espinoza 2007; Jennings & Greenberg 2009, 497). Myös Siraisen tutkimuksessa (2010, 61) naisliikunnanopettajat pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitoja taitoina, jotka edistävät työssä jaksamista.

**Toimintatapoja ongelma- ja ristiriitatilanteisiin sekä vanhempien kohtaamiseen.** Alina reflektoi opetusharjoittelussa kokemiaan ongelmatilanteita, ja koki vuorovaikutuksensa sisältäneen Gordonin (2006, 74–77) teorian mukaisia vuorovaikutuksen ”kompastuskiviä”, jotka tulkitaan usein vuorovaikutuksen jatkumista häiritseväksi ei-hyväksyväksi kieleksi. Alina pohti, olisiko pystynyt toimimaan tilanteissa paremmin valitsemalla roolikseen vaikuttajana toimimisen.

Olin viime keväänä harjoittelussa luokassa, jossa oli vakavia työrauhaongelmia. Heidän kanssaan tuntui, että vuorovaikutukseni oli jatkuvaa uhkailua, kiristystä, lahjontaa ja osittain jopa maanittelua tai syyllistämistä. Pohdin nyt, mitenköhän työrauhaongelmat olisivat muuttuneet, jos olisin keskittynyt ”pakottajana toimimisen” sijaan vaikuttajana toimimiseen. (Alina)

Vaihtoehtoisten toimintatapojen tiedostaminen haastavissa tilanteissa tuli esille myös Siraisen tutkimuksessa (2010, 67): Tutkimukseen osallistuneet naisliikunnanopettajat kokivat vuorovaikutuskurssin tarjonneen heille tietoa tekniikoista ja käyttäytymistavoista, mikä haastavissa tilanteissa toi mahdollisuuden valita rakentavan toimintatavan. Siraisen tutkimuksen lisäksi Kuuselan (2005, 108) tutkimuksessa nostettiin esille opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen hyöty ongelmatilanteiden selvittämisessä.

Alina liitti kurssin tarjoaman vaihtoehtoisen toimintatavan myös vanhempien kohtaamiseen: Hän koki Gordonin teorian mukaiset neuvonantajan taidot hyödylliseksi koulun ja kodin välisessä yhteistyössä, erityisesti tilanteissa, joissa opettaja kokee tarvetta neuvoa vanhempaa. Neuvonantajan taitojen

tiedostaminen ja ymmärtäminen antoi hänelle itsevarmuutta tuleviin kohtaamiin.

Jäin pohtimaan, että näitä hyvän neuvonantajan taitoja opettaja tarvitsee esimerkiksi oppilaiden vanhempien kanssa ja erityisesti jos opettaja kokee, että hänen tulisi antaa neuvo vanhemmille oppilaaseen eli heidän lapseensa liittyen. Vanhemmat voivat helposti kokea joutuvansa arvostelun kohteiksi ja menevät puolustuskannalle, jolloin heidän voi olla erittäin vaikeaa kuunnella opettajaa tai ottaa hänen ajatuksiaan tai ehdotuksiaan kuuleviin korviinsa. Tällaisessa tilanteessa etenkin neuvot kiinnityksen hankkiminen eli sen varmistaminen, että toinen osapuoli on halukas vastaanottamaan neuvoja, minäviestin käyttäminen, asian sanominen kerran sekä kuuntelun perustaitojen muistaminen ovat mielestäni keskeisiä vanhempien kanssa jutellessa. Nämä vinkit ja oivallukset antoi minulle itseluottamusta ja varmuutta tuleviin kohtaamisiin ja haasteisiin tulevien oppilaideni vanhempien kanssa opettajan työhön. (Alina)

Myös Emmi ja Kaisa viittasivat opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitykseen ongelmatilanteissa. He kokivat ne oleelliseksi opettajan työkaluksi, kun oppilaalla on ongelma. Kaisa koki saaneensa kurssilta työkaluja näitä ongelmatilanteita varten. Emmin puheesta puolestaan huokui tarve omien valmiuksien kehittämiseen.

Nii no kyl sit tulee mieleen noi tommoset ongelmakäyttämiset, että niitä haluaisin tiettenki oppia hallitsemaan ehkä paremmin tai et sais tietoo siitä enemmän- -et miten sä saat sellasen, jota ei kiinnosta yhtään ja se pistää vastaan tosi paljon vaikka joka päivä. Niin miten sellasen kans toimii päivästä toiseen. Tai sit ihan ylivilkkautta, jotain motorisia vaikeuksia ihan mitä vaan. (Emmi)

Gordonin (2006, 72) mukaan opettajat kuulevat usein oppilaiden ongelmia arjessaan, mutta eivät osaa auttaa, koska eivät tiedä miten auttaa heitä tehokkaasti. Ongelmatilanteissa olisikin tarkoituksenmukaista käyttää vuorovaikutustaitoja, sillä tilanteiden epäonnistunut käsittely voi johtaa suurempiin ongelmiin. Oikean vuorovaikutustavan käyttö syventää ja tukee hyvää vuorovaikutusta ja auttaa jopa ennaltaehkäisemään ongelmien syntymistä. (Talvio & Klemola 2017, 13.)

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme seitsemän opettajaopiskelijan kokemuksia tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä yliopisto-opiskelijoille järjestetyn tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin yhteydessä. Lisäksi selvitimme opiskelijoiden kokemia merkityksiä opettajan ammatilliselle tunne- ja vuorovaikutusosaamiselle tulevan työn näkökulmasta. Työmme teoreettisena viitekehystenä toimi sosioemotionaalisen oppimisen kautta muodostuva tunne- ja vuorovaikutusosaaminen, joka rakentuu asenteesta, Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneälyteorian taidoista sekä Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian taidoista (kuvio 1).

Opettajankoulutuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitokoulutuksen tarve on havaittu ja sitä onkin tarjolla lisääntyvässä määrin (Talvio & Klemola 2017, 147). Koulutuksen sisällä oleva tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen toteutetaan kuitenkin aina pakollisina opintoina osana tutkintoa koulutuksen tavoitteisiin ja ammatilliseen näkökulmaan liittyvänä. Tämän vuoksi halusimme selvittää vapaaehtoisen, opettajankoulutuksesta ulkopuolisen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin roolia opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä. Tämän vuoksi halusimme selvittää vapaaehtoisen, opettajankoulutuksesta ulkopuolisen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin roolia osana opettajaopiskelijan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämistä.

Tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelijat havaitsivat tunne- ja vuorovaikutusosaamisessaan vahvuuksia, kehittymiskohteita ja persoonan piirteitä ja tarkastelivat osaamistaan sekä ammatillisesta että henkilökohtaisesta näkökulmasta. Kehittämisen mahdollisti vuorovaikutuskurssin tarjoama sosiaalinen harjoitusalue ja kehittyminen ilmeni erityisesti taitojen sisältöihin ja omaan itseen liittyvänä tietoisuuden lisääntymisenä. Opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen koettiin ammatin ytimeksi ja ihanteellisiksi ammatillisiksi tai-

doiksi, jotka tukevat työssä jaksamista ja antavat valmiuksia toimia työn haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

**Osaamisen kehittämistä konkreettisten harjoitteiden kautta.** Opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämistä tarkasteltiin tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin kontekstissa. Kurssin turvallinen ilmapiiri, toiminnalliset harjoitteet, keskustelut, mallioppiminen sekä henkilökohtaisen osaamisen painotus koettiin kehittämisen mahdollistajiksi. Erityisen voimakkaasti opiskelijoiden kokemuksissa ilmeni kuitenkin konkreettiset harjoitteet, joiden kautta opiskelijat pääsivät kokeilemaan käytännössä teoriassa läpikäytyjä taitoja. Tämä tulos vahvisti aikaisempia tutkimuksia, joissa on osoitettu tunne- ja vuorovaikutustaitojen luontevan käytön kaipaavan runsaasti toistoa ja konkreettista harjoittelua (Aspegren 1999; Klemola 2009; Durlak ym. 2011; Franco ym. 2016; Dolev & Leshem 2017).

Kurssin toiminnalliset ja yhteisölliset työtavat välittivät kokemuksellisen oppimisen ideologiaa. Gordonin vuorovaikutuskoulutukset ovatkin perinteisesti perustuneet kokemukselliseen oppimiseen. Tällöin opiskelijat kehittyvät tehdessään ja toimiessaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. (Klemola 2009, 37.) Kun opiskelijat harjoittelevat kurssilla aiheena olleita taitoja, he saavat omakohtaisen kokemuksen taidosta ja sen sopivuudesta omaan käyttäytymiseen (Klemola 2009, 47). Näitä kokemuksia työstetään käsittelemällä niitä yhteisissä keskusteluissa (Klemola 2009, 37). Klemolan (2009, 47) järjestämällä vuorovaikutuskurssilla tekemällä oppiminen ja harjoitukset koettiin opiskelijoiden keskuudessa vahvuutena, mutta toisaalta harjoitukseen orientoituminen ja erilaisten roolien ottaminen oli myös haastavaa. Taitojen kehittämisen kokemukseräisyys koettiin kuitenkin tärkeäksi.

Teorian ja käytännön välinen tarkoituksenmukainen vuoropuhelu nähtiin yhdeksi merkityksellisen oppimisen piirteeksi myös Kostiaisen ja hänen kollegoidensa (2018, 72) tutkimuksessa, jossa tarkastelun kohteena oli opettajaopiskelijoille järjestetty toiminnallisia harjoitteita sisältävä vuorovaikutuskurssi. Voidaankin todeta, että toiminnallisten menetelmien ja omien taitojen harjoitte-

lun kautta kehittämisprosessista tulee oppijalle merkityksellinen, mikä parhaimmillaan lisää motivaatiota taitojen kehittämistä kohtaan.

Käytännön puolesta puhuu myös Toimivat Ihmissuhteet -vuorovaikutusmallin perustaja Gordon (2006, 47). Hän korostaa, että opettajien tunne- ja vuorovaikutusosaamista ei kehitä tieto taitojen tärkeydestä, vaan he tarvitsevat käytännön tietoa, miten luodaan toimiva vuorovaikutussuhde. Tätä varten Gordon loi käyttäytymisen ikkunan, jonka mukaan eri tilanteet vaativat erilaisia vuorovaikutustaitoja. Gordonin vuorovaikutuskoulutuksessa on siis nimenomaan tavoitteena käytännöllisten työkalujen omaksuminen sen sijaan että keskityttäisiin abstrakteihin käsitteisiin ja ideoihin (kuvio 2; Gordon 2006, 26–27).

Opettajaopiskelijoiden kokemukset herättivät pohtimaan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyvien opintojen sisältöjä opettajankoulutuksessa. Tunne- ja vuorovaikutusosaamista kehittävien opintojen hyöty ja tarve on kyllä tiedostettu, mutta olisi oleellista miettiä myös opintojen sisältöjä ja toteutusta. Kieliikö konkretian korostaminen sen lisäämisen tarpeesta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvissä opinnoissa? Omissa kokemuksissamme dialogista oppimista opiskelukavereiden ja opettajankouluttajien kanssa on kyllä toteutettu runsaasti, mutta sen sijaan konkreettiset vuorovaikutuksen työkalut eivät ole juurikaan olleet esillä tai niitä on sivuttu pintapuolisesti. Pohdimme Gordonin vuorovaikutustaitojen soveltamista erityisesti osana opetusharjoitteluita, sillä opetusharjoittelut ovat nimenomaan paikkoja, joissa teoriassa opittua sovelletaan käytäntöön. Opetusharjoittelussa tulee myös yleensä esille haastavia tilanteita, joissa vuorovaikutuksen työkaluja olisi hyödyllistä lähteä kokeilemaan. Tosin sanoen opetusharjoittelut tarjoavat oivallisia tilanteita kokemukselliselle oppimiselle. Sen lisäksi, että tarvitaan tiedollista osaamista ja halua kehittää omaa osaamista, tarvitaan myös konkreettista harjoitus-alustaa ja käytännön tilanteita, joissa taitoja voi kokeilla ja kokeiluja reflektoida.

**Vastuu oman osaamisen kehittämisestä.** Tutkimuksessamme selvisi, että opettajaopiskelijat kokivat kurssin herättäneen tietoisuuden tunne- ja vuorovaiku-

tusosaamisesta ja sen kehittämistä, mutta myönsivät kurssin sisältöjen aktiivisen pohdinnan jääneen vähemmälle huomiolle kurssin päätyttyä. Haastatellut opiskelijat kertoivat, että he palauttelivat kurssin sisältöjä mieleensä vasta haastattelupyynnön saatuaan. Osalla heistä oli vaikeaa muistaa kurssin käsitteistöä tai niiden merkityksiä. Klemola (2009, 71) vertaakin tutkimuksessaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja ensiaputaitoihin ja peräänkuuluttaa taitojen kertausta säännöllisin väliajoin. Lisäksi Mäkinen (2012, 100) toteaa, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisessa on kyse niin pitkästä prosessista, että kurssit usein vain herättävät oppijan tietoisuuden ja auttavat perustaitojen harjoittelussa.

Toisaalta Gordonin mallia on kritisoitu runsaasta taitovalikoimasta (Klemola 2009, 36). Tämä taitojen runsaus ja niiden harjoitteluun tarvittava aika tulevat ilmi tutkimusaineistostamme. Taitojen kehitys koettiin hitaaksi prosessiksi ja kaikki kurssilla käydyt käsitteet ja taitojen sisällöt eivät välttämättä olleet opiskelijoiden muistissa. Taitojen runsaudesta huolimatta kaikki Gordonin taidot pohjautuvat samaan pääsisältöön: rakentavaan puhumisen ja kuuntelemisen tapaan (Klemola 2009, 36). Gordonin vuorovaikutusteoria ei ole kuitenkaan ainoa laatuaan ja siksi on hyvä olla avoin myös muille vuorovaikutusta kehittäville teorioille.

Tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä on tiedostettava ja tunnustettava myös oppijan oma vastuu. Taitojen siirtyminen käytäntöön on aikaa vievää, koska kehittämisprosessi on hidaskäyttöinen tai jopa päättymätön. Täten kurssin opit eivät siirry toimintaan automaattisesti, vaan oman osaamisen kehittämisprosessiin tarvitaan aktiivinen, sitoutunut oppija. Jokaisella opettajaopiskelijalla on siis vastuu olla aktiivinen oman tunne- ja vuorovaikutusosaamisensa kehittämisessä. Tähän vastuuseen liittyy mielestämme Talvion ja Klemolan (2017, 8) esiin nostama harhaanjohtava arkikäsite, jonka mukaan vuorovaikutuksen laatuun vaikuttaisivat synnynnäiset ominaisuudet tai ”kohtaamattomat kemiat” ja sillä verukkeella ”luovutaan parempaan vuorovaikutukseen pyrkimisestä”. Uskomme, että omien tietojen ja taitojen jatkuva kehittäminen esimerkiksi kirjallisuutta lukien, eri kursseille osallistuen ja omaa toimintaa reflektoiden auttaa onnistumaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa.

Kaikkein tärkeintä tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämässä tietojen ja taitojen lisäksi on kuitenkin asenne (Klemola 2009, 36). Teorian opiskelu ja lukuisten kurssien suorittaminen ei riitä, jos oikeaa ja aitoa asennetta ei löydy. Klemolan (2009, 36) mukaan oikea asenne tarkoittaa kunnioitusta toista ihmistä kohtaan ja halua välittää, mitä kuvaa dialogisuuden ja pedagogisen rakkauden arvostus (ks. kuvio 1). Tunne- ja vuorovaikutusosaaminen mahdollistaa ”kohdatuksi tulemisen ihmeen, jota jokainen tarvitsee” (Talvio & Klemola 2017, 153).

**Minätietoisuuden tukeminen.** Tutkimuksemme mukaan opettajaopiskelijat tulivat tietoisimmiksi tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin myötä. Tietoisuuden lisääntyminen näkyi sekä taitojen sisällöissä että minätietoisuudessa. Taidoista mainittiin erityisesti aktiivinen kuuntelu ja ongelmaan tarttuva -minäviesti, jotka koettiin haastavina, mutta käyttökelpoisina.

Opettajaopiskelijoiden kokemuksissa nousi esille minätietoisuuden lisääntyminen, joka ilmeni omien tunteiden lisääntyneenä ymmärryksenä. Opiskelijat kertoivat esimerkiksi hyödyntävänsä kurssilla opittua jäävuoriteoriaa omien tunteiden ymmärtämisessä. Minätietoisuus toimiikin sosioemotionaalisen oppimisen pohjana, jolla tarkoitetaan oppijan tietoisuutta omista tunteistaan, tarpeistaan ja arvoistaan (Elias ym. 1997). Talvion ja Klemolan (2017, 37) mukaan juuri minätietoisuus lisää henkilön taitavaa tunne- ja vuorovaikutusosaamista.

Minätietoisuuteen liittyvät tunnetaidot nähdään usein vuorovaikutustaitojen pohjana (Mayer & Salovey 1997; Goleman 1997; Cherniss 2000; Saarni 2000; Kokkonen 2017). Opettajankoulutuksessa minätietoisuus ja sen kehittäminen tulisi olla suuremmassa roolissa ja opiskelijalle olisi hyödyllistä tarjota ohjatusti tilaa ja aikaa tutustua itseensä sekä sisäiseen maailmaansa.

Opettajan työn emotionaalinen kuormittavuus tulee monelle työuraansa aloittelevalle opettajalle yllätyksenä (Blomberg 2008, 211). Ojasen (2000, 98–99) mukaan tunteiden tiedostaminen, kriittinen tutkiskelu, ajatusten ja mielen sisältöjen jäsentäminen sekä hallinta ovat ihmissuhdetyötä tekevän opettajan ammatillisuuden edellytys. Jo opiskeluaikana tarjottu ohjaus minätietoisuuden tukemisessa auttaisi opiskelijaa saamaan välineitä tunnepitoiseen opettajan työhön



ja erityisesti helpottamaan työuran ensimmäisiä vuosia. Tätä mieltä on myös Klemola (2009, 64), joka toteaa opettajankoulutuksen keskeiseksi tehtäväksi tarjota opiskelijalle mahdollisuuden oppia tuntemaan itseään paremmin.

**Tutkijat tutkittavina.** Autoetnografia on tarjonnut meille tutkijoina mielenkiintoisen matkan. Tutkimusprosessissa olemme saaneet olla sekä tutkijoina että tutkimuksen kohteina, mikä on vienyt meidät syvälle tutkimusaiheeseen ja oman osaamisen kehittämiseen. Seuraavaksi kerromme tarkemmin tästä matkasta ja sen tarjoamasta annista.

Koko prosessimme ajan olemme käyneet jatkuvia keskusteluja, jotka ovat auttaneet yhdistämään teoriaa ja käytäntöä toisiinsa. Yhdessä käyty reflektio kohtaamistamme vuorovaikutustilanteista on lisännyt ymmärrystämme taitojen moniulotteisuudesta, sisällöistä ja soveltamisesta eri vuorovaikutustilanteisiin. Tutkimusprosessi on pakottanut meidät kohtaamaan oman osaamisemme ja paljastanut siinä vajavaisuutta sekä siihen liittyviä epävarmuuden tunteita.

Tutkimuksemme on kuitenkin saanut meidät inspiroitumaan ja innostumaan aikaisempaa vahvemmin tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämistä. Pian valmistuvina luokanopettajina meille on voimistunut käsitys tunne- ja vuorovaikutusosaamisen merkityksestä opettajan työssä. Emme malta odottaa tulevan työelämän moninaisia vuorovaikutustilanteita, joissa kehityksen kohteena olleita taitoja pääsee käytännössä kokeilemaan ja kehittämään lisää. Toisaalta tiedostamme myös haasteet opettajan työn vuorovaikutustilanteissa. Tämän vuoksi haluammekin jatkaa osaamisemme kehittämistä ja saada lisää työkaluja mahdollisimman laadukkaan vuorovaikutuksen rakentamiseen. Vaikka vuorovaikutukseen kiteytyy opettajan työn haastavuus, se on myös merkittävin ilon ja onnen tunteita aiheuttava tekijä opettajan työssä (Blomberg 2008, 118).

Kohtaamisen merkitys kirkastui meille entistä selkeämmin tämän tutkimusprosessin myötä. "Hän kykenee kohtaamaan oppilaansa, mutta toisaalta myös tulemaan kohdatuksi", Leinonen (2002, 44) kirjoittaa tiivistäen meidän ydinajatuksimme kohtaamisesta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla halu-

amme rakentaa merkityksellisiä kohtaamisia oppilaiden kanssa, mutta myös tarjota oppilaille mahdollisuuden kohdata meidät inhimillisine tunteinemme ja tarpeinemme.

## 7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

**Tutkimuksen luotettavuus.** Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on tärkeä osa tutkimusta, sillä tutkimustoiminnassa pyritään luonnollisesti virheiden minimointiin (Hirsjärvi ym. 2004, 216; Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Laadullisen tutkimuksen piiristä ei kuitenkaan löydy yksimielistä käsitystä luotettavuuden arvioinnista ja perinteiset luotettavuutta kuvaavat käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti on usein jätetty pois tai korvattu eri käsitteillä (Hirsjärvi ym. 2004, 217; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–137). Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on ensisijaisin luotettavuuden kriteeri, luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia: Jokainen tutkimusvaihe aina suunnitteluvaiheesta pohdintaan saakka vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Siksi arvioimmekin tutkimuksemme luotettavuutta Perttulan (1995, 102–104) esittämällä laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereillä, jotka soveltuvat erityisesti kokemuksen tutkimuksen piiriin. Tässä työssä käytettyjä kriteerejä ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus ja reflektointi, tutkimusprosessin aineistolähtöisyys ja kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteistyö sekä tutkijan vastuullisuus ja subjektiivisuus.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa huolellinen ja johdonmukainen raportointi tutkimusprosessin toteuttamisesta (Hirsjärvi ym. 2004, 217; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141). Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksen toteutuksen kaikki vaiheet tarkasti ja totuudenmukaisesti sekä perustelemaan tutkimusprosessin aikana tekemiämme valintoja kuten teorian rajaamista sekä tutkittavien ja aineistonkeruumenetelmien valintaperusteita. Näin ollen olemme toteuttaneet Perttulan (1995, 102) kriteeriä *tutkimusprosessin reflektoinnista ja reflektoinnin kuvauksesta*. Lisäksi olemme tavoitelleet *tutkimusprosessin*

*johdonmukaisuutta* loogisesti etenevällä raportoinnilla ja raportin eri osioiden välisellä sidosteisuudella (Perttula 1995, 102; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140).

Perttula (1995, 102) tuo esille *tutkimusprosessin aineistolähtöisyyden* yhtenä tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Vaikka analyysivaiheessa käyttimmekin teoriaohjaavaa analyysia, pyrimme etenemään tutkimusaineiston ehdoilla. Käytännössä tämä tarkoitti sitä, että perehdyimme huolellisesti aineistoomme lukemalla sitä useaan kertaan läpi sekä tarkastelimme kriittisesti aineistosta tekemiämme tulkintoja. Pyrimme lisäämään tutkimuksemme avoimuutta myös tulkinnan suhteen sisällyttämällä raportointiin autenttisia aineistokatkelmia haastatteluista ja päiväkirjoista, sillä tiedostamme tulkintoihin liittyvän subjektiivisuuden. Tutkimuksen luotettavuutta aineistolähtöisyyden suhteen olisi voinut lisätä tarkistuttamalla tulkintoja myös ulkopuolisilla esimerkiksi opiskelukavereilla.

Tutkimuksessamme käytetty tutkija- ja menetelmätriangulaatio tukee osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Näitä triangulaation muotoja Perttula (1995, 103) kuvaa kriteereillä *tutkijayhteistyö* ja *metodien yhdistäminen*. Perttula (1995, 103) kuitenkin huomauttaa, ettei tutkijayhteistyö tuo mukanaan lisää luotettavuutta, ellei se lisää tutkimuksellisten menettelyjen systemaattisuutta ja ankaruutta. Tutkimusprosessissamme erityisesti ankaruus on lisääntynyt tutkijatriangulaation ansiosta: Olemme koko tutkimusprosessin ajan neuvotelleet havainnoistamme ja näkemyksistämme toistemme kanssa, ja erilaiset näkemykset ovat lisänneet kriittisyyttä ja asioiden argumentointia keskusteluissamme (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 39–40; Eskola & Suoranta 2014, 70). Etenkin tulosten analyysi- ja tulkintavaiheessa tutkijayhteistyön tuoma ankaruus edesauttoi tutkittavien äänen kuuntelemista.

Tutkijayhteistyön lisäksi usean menetelmän yhdistäminen voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta laajentamalla näkökulmia (Perttula 1995, 103; Hirsjärvi & Hurme 2001, 38–39; Hirsjärvi ym. 2004, 218). Tavoitteenamme oli lisätä ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ja sen kehittämisestä opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Tutkimuskysymyksiimme uskoimme saavan parhaiten vastaukset yhdistämällä aineistonkeruumenetelminä meidän tutki-

joiden autoetnografiset päiväkirjatekstit sekä viiden muun tunne- ja vuorovai-  
kutustaitokurssin suorittaneen opettajaopiskelijan teemahaastattelut. Menetel-  
mätriangulaatiota ei voida kuitenkaan pitää ongelmattomana vaan on huomioi-  
tava eri tutkimusmenetelmien suhtautuminen tutkimuskohteeseen, mikä haas-  
taa tieteenfilosofisten lähtökohtien säilyttämisen yksiselitteisenä (Eskola & Suo-  
ranta 2014, 71). Tässä tutkimuksessa luotettavuutta olisi voinut parantaa run-  
saampi ja vielä monipuolisempi aineisto. Olisimme voineet lisätä tutkittavien  
määrää ja esimerkiksi kerätä myös kaikilta tutkittavilta päiväkirjatekstejä.

Luotettavuuden arvioinnissa on huomioitava myös *tutkimusprosessin kon-  
tekstisidonnaisuus*. Sekä haastattelutilanne että tutkittavien opiskelijoiden sen  
hetkinen kokemusmaailma ovat sidoksissa tutkimustuloksiin. (Perttula 1995,  
102.) Haastattelutilanteessa pyrimme luomaan mahdollisimman vapautuneen  
ilmapiirin, mutta paine omasta osaamisesta suhteessa kurssin sisältöihin saattoi  
vaikuttaa joidenkin haastateltavien kohdalla aineistoon. Suurimmalle osalle  
haastateltavista olimme tuttuja joko tunne- ja vuorovaikutustaitokurssilta tai  
aikaisemmista opinnoista, mikä saattoi rentouttaa tunnelmaa tai toisaalta luoda  
myös miellyttämisen tarpeita. Vastausten luotettavuuteen on saattanut vaikut-  
taa myös erot Gordonin vuorovaikutustaitojen käsitteellisessä osaamisessa. Lä-  
hetimme haastattelukysymykset etukäteen kaikille tutkittaville, mutta todennä-  
köisesti valmistautuminen haastatteluun ja vastausten pohdinta etukäteen on  
vaihdellut tutkittavien kesken.

*Tutkijan vastuullisuus* tarkoittaa tutkimuksellisten toimenpiteiden syste-  
maattista suorittamista (Perttula 1995, 104). Kuitenkaan täydellinen systemaat-  
tisuus raportoinnissa ei ole mahdollista, joten vain tutkija voi täysin arvioida  
vastuullisuuden toteutumista. *Tutkijan subjektiivisuuden* huomioiminen käsittää  
tutkijan subjektiivisuuden reflektoinnin, analysoinnin ja raportoinnin tutki-  
musprosessissa (Perttula 1995, 140). Tätä kriteeriä olemme toteuttaneet työs-  
sämme esimerkiksi kirjoittamalla auki oman esiyymmärryksemme. Lisäksi py-  
rimme raportoimaan tulkintaan liittyviä vaiheitamme mahdollisimman hyvin.

Meidän tutkijoiden rooli osana tutkittavaa opiskelijajoukkoa vaatii myös  
luotettavuuden arviointia. Meillä tutkijoilla oli etulyöntiasema kirjoittaa koke-

muksistamme heti jokaisen kurssitapaamisen jälkeen, kun taas muut opiskelijat refleктоivat kokemuksiaan syksyn kurssista vasta tammikuun puolella. Etulyöntiasemaa saattoi lisätä myös se, että meillä oli jo ennen kurssia melko runsaasti teoreettista tietämystä Gordonin vuorovaikutusteoriasta. Toisaalta saatoimme jättää kirjoittamatta kaikista henkilökohtaisimmista ajatuksistamme, koska tiesimme koko ajan oman päiväkirjan päätyemisestä tutkimusaineistoksi. Oman kokemuksen tulkinnassa on myös aina ylitulkinnan vaara, mitä pyrimme varomaan tutkijayhteistyötä hyväksi käyttäen (Squire 2008, 59). Joka tapauksessa autoetnografiset päiväkirjat soveltuvat hyvin kokemuksen tutkimiseen, sillä aineistonkeruumenetelmänä siitä poistuu tulkinnan vaiheita kokija kielellistässä kokemuksensa ilman haastattelijan välitulkintaa.

Tutkimustamme voidaan pitää fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti yksittäiseen suuntautuvana paikallistutkimuksena, jossa ei pyritä löytämään universaaleja yleistyksiä vaan ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkityksmaailmaa (Laine 2010, 31). Toisaalta tapaustutkimuksen yhteydessä voidaan puhua analyttisestä yleistämisestä, jossa pyritään teorioiden yleistymiseen ja laajentamiseen. Mielestämme olemme kuvanneet tutkimustamme yksityiskohtaisesti ja käsitteellistäminen on onnistunutta, mikä antaa aineksia yleistettävyyteen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 185). Tämän tutkimuksen tuloksista heijastuvat tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen piirteet kuten minätietoisuuden lisääntyminen ja konkreettisten harjoitteiden merkitys ovat samankaltaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Näin ollen tutkimuksemme tuloksia voidaan pitää yleistettävänä, mikä vahvistaa tutkimuksemme luotettavuutta.

**Jatkotutkimushaasteet.** Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimus on viime aikoina lisääntynyt, tutkimusta taitojen kehittämisestä ja kehittämisen vaikutuksista tarvitaan lisää. Tämä tutkimus vahvisti aikaisempaa teoriaa siten, että myös tämän tutkimuksen tulokset osoittivat tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisen vaativan konkreettista, toiminnallista harjoittelua ja ilmevän oppijan tietoisuuden lisääntymisenä. Toisaalta tutkimus herätti kysy-

myksen siitä, miten pitkäkestoisia kehittämisen vaikutukset ovat. Näin ollen tarvitaan lisää ymmärrystä siitä, millainen prosessi tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittäminen on ja miten sen kehittämisen vaikutukset saadaan vahvemmin siirrettyä käytäntöön. Tutkimukset yksittäisten henkilöiden tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisprosesseista tarjoaisi syvempää tietoa prosessin luonteesta ja sen piirteistä. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia lisää tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen vaikutusta opettajan työssä jakamiselle.

Lisätutkimukset tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittämisestä ja sen hyödyistä voisivat antaa suuntaviivoja opettajankoulutuksen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssien sisällöille ja opetusmenetelmille. Vaikka opettajankoulutuksessamme vuorovaikutus-ilmiöön liittyviä kursseja tarjotaankin, tunne- ja vuorovaikutusosaamisen merkittävyys voisi mielestämme olla nykyistä enemmän esillä. Tutkimustuloksiimme nojaten ehdotamme erityisesti pitkäkestoisimpien, opiskelijan minätietoisuutta kehittävien kurssien tarjoamista. Opetusmenetelmien suhteen suosittelimme konkreettisia ja toiminnallisia harjoitteita, jotka perustuvat kokemukselliseen oppimiseen. Koemme, että kurssien sitominen opetusharjoitteluihin olisi oppijan kehittymisen kannalta erittäin merkittävää. Tunne- ja vuorovaikutusosaaminen on mielestämme opettajan ammatin ydin, joka luo korvaamattoman pohjan jatkuvalle kohtaamiselle ja kohdatuksi tulemiselle.

## LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Arnold, K. 2014. Behind the mirror: Reflective listening and its tain in the work of Carl Rogers. *The Humanistic Psychologist* 42 (4), 354–369.
- Arvaja, M. & Malinen, A. 2013. Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 59–72.
- Aspegren, K. 1999. BEME Guide no. 2. Teaching and learning communication skills a medicine -a review with quality grading of articles. *Medical Teacher* 21(6), 563–561.
- Baker, J. 2006. Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology* 44 (3), 211–229.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace.* San Francisco: Jossey-Bass, 363–386.
- Bar-On, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema* 18 (sup), 13–25.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. 2012. Teoksessa P. Griffin, M. McGaw & E. Care. (toim.) *Assessment and teaching of 21st century skills.* Dordrecht: Springer.
- Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta.* Helsingin yliopisto. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bordi, L., Manka, M., Heikkilä-Tammi, K. & Manka, M.-L. 2013. Learning emotional skills online – participants' experiences of an e-learning program for managers and supervisors. Tampereen yliopisto.  
[https://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/tutkimusprojektit/Bordi\\_et\\_al-Learning\\_Emotional\\_Skills\\_Online.pdf](https://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/tutkimusprojektit/Bordi_et_al-Learning_Emotional_Skills_Online.pdf). Luettu 1.4.2018.

- Buber, M. 1999. *Minä ja Sinä*. Juva: WSOY.
- CASEL. 2018. <http://www.casel.org/>. Luettu 20.2.2018.
- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. 8. painos. Boston: Pearson cop.
- Cherniss, C. 2000. Social and emotional competence in the workplace. Teoksessa R. BarOn and J. D. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 433–458.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. 1994. Personal Experience Methods. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 413–427.
- Collie, R. J. 2017. Teachers' social and emotional competence: Links with social and emotional learning and positive workplace outcomes. Teoksessa E. Frydenberg, A.J. Martin, & R. J. Collie (toim.) *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific*. Singapore: Springer.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Dolev, N. & Leshem, S. 2016. Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education* 8 (1), 75–94.
- Dolev, N. & Leshem, S. 2017. What makes up an effective emotional intelligence training design for teachers? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 16 (10), 72–89.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. 2011. The impact on enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. & Shriver, T. P. 1997. *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Virginia: ASCD.
- Ellis, C. & Bochner, A. P. 2000. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. CA: Sage, 733–768.
- Esen-Aygun, H. & Sahin-Taskin, C. 2017. Teachers' views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of Education and Practice* 8 (7), 205–215.



- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Franco, C., Franco, R., Severo, M., & Ferreira, M. A. 2016. A Brief course on clinical communication skills: A multi-centered study. *Acta medica portuguesa* 29 (12), 809–818.
- Friedman, N. 2005. Experiential listening. *Journal of Humanistic Psychology* 45 (2), 217–238.
- Gadamer, H. G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 2006. Multiple intelligences: New horizons in theory and practice. New York: Perseus Books, LLC.
- Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures: selected essays. New York: Basic Books.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kylönen & L. Mikkola (toim.) Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2005, 68–87.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2006. Tunneäly työelämässä. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon Training. 2018. <http://www.gordontraining.com>. Luettu 18.1.2018.
- Greene, R. W. 2008. Koulun hukkaamat lapset. Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Porvoo: WS Bookwell.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. 2006. Emotion regulation -conceptual foundations. Teoksessa J. J. Gross (toim.) Handbook of emotion regulation. New York: Guilford Press, 3–24.
- Halberstadt, A., Denham, S.A., & Dunsmore, J.C. 2001. Affective social competence. *Social Development* 10 (1), 79–119.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interaction with students. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 811–826.

- Hebson, G., Earnshaw, J. & Marchington, L. 2007. Too emotional to be capable. The changing nature of emotional work in definitions of capable teaching. *Journal of Education Policy* 22 (6), 675–694.
- Heikkinen, H. L. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita : minä, me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 13.–14. painos. Helsinki: Tammi.
- Horila, T. & Valo, M. 2016. Yhteinen vuorovaikutusosaaminen tiimissä. Teoksessa M. Siitonen, M. Lahti, J. Koponen & R. Vanhatalo (toim.) *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2016*, 46–58.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus, 189–222.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Isokorpi, T. 2004. *Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Porvoo: WSOY.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525.
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years: issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Justice, M. & Espinoza, S. 2007. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. *Education* 127 (4), 456–461.
- Kalliopuska, M. 1997. *Empatia-tie ihmisyyteen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kalliopuska, M. 1995. *Sosiaaliset taidot*. 2. painos. Helsinki: Painatuskeskus.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu. Tallinna: Arator.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajakoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- jatäydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Klemola, U. 2009. Opiskelijaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. "Kun oppilasta potuttaa, kuuntele" – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. 2004. Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta ja Tiede* 41 (6), 50–57.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O'Sullivan M. 2013. Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (1), 28–41.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelella: Pedagogisia poimintoja opettajalle. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja 2014 (4), 32–34.
- Kokkonen, M. 2017. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon edistämiskeskuksen julkaisuja 3, 67–77.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 38 (2), 114–122.
- Koponen, J. 2012. Kokemukselliset oppimismenettelyt lääketieteen opiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1734. Tampere: Tampere University Press.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Puheviestinnän vuosikirja 2009*. Jyväskylä: Prologos ry.

- Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. 2018. Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher education* 71 (2018), 66–77.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 165. Jyväskylä: Likes.
- Ladd, G. 2005. *Children's peer relations and social competence: a century of progress*. New Haven, CT and London: Yale University Press.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- Lahtinen, A. 2010. Liikunnan aineenopettajaopiskelijoiden vuorovaikutustaitojen kehittyminen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin aikana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto: Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana: lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Leinonen, M. 2002. Kohtaako opettaja oppilaansa: Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa P. Sallila & A. Malinen (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuis-kasvatuksen tutkimusseura.
- Lintunen, T. 2013. Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella. *Liikunta ja tiede* 50 (2–3), 36–41.

- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura 2009.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. London: Blackwell Publishing, 3–31.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D. 2000. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass. 92–117.
- Miller, K. & Zener, A. 1997. Toimiva Koulu – Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Työkirja. Helsinki: Gordonin Toimivat Ihmissuhteet ry.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Montgomery, C. & Rupp, A. 2005. A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. Canadian Journal of Education 28, 458–486.
- Myers, S. 2000. Empathic listening. Reports on the experience of being heard. Journal of Humanistic Psychology 40 (2), 148–173.
- Mäkinen, T. 2012. Toimivaa vuorovaikutusta oppimassa: autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Määttä, K. 2005. Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 205–218.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1995. Työryhmässä kehittymisen tärkeys pienryhmäopetuksessa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.) Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Porvoo: WSOY, 194–211.
- Paajanen, S. 2016. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet sekä opettajien menetelmät niiden kohtaamiseen: Miesopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelmanratkaisutilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Pakarinen, J. & Riski, J. 2004. Tunteva opettaja. Päiväkirjatutkimus opettajan tunteista, tunnetaidoista ja näiden yhteydestä hyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H., Eskelä-Haapanen, S., Siekkinen, M. & Nurmi, J-E. 2017. Associations among teacher-child interactions, teacher curriculum emphases, and reading skills in grade 1. *Early Education and Development* 28 (7), 858-879.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204-221.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 36.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. painos. London: Sage Publications.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. & Bachan, M. 2008. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students. Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Perry, C., & Ball, I. 2007. Dealing constructively with negatively evaluated emotional situations: the key to understanding the different reactions of teachers with high and low levels of emotional intelligence. *Social Psychology of Education* 10, 443-454.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Poulou, M. 2017. Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *Special Issue Volume 9 (2)*, 72-89.
- Pyörälä, E. & Hietanen, P. 2011. Vuorovaikutustaidot osana lääkärin ammatillista kehittymistä. *Suomen Lääkärilehti* 66 (6), 469-474.
- Ramana, T. V. 2013. Emotional intelligence and teacher effectiveness- An analysis. *Voice of Research* 2 (2), 18-22.
- Rasku-Puttonen, H., Klemola, U., & Kostianen, E. 2011. Supporting student teachers' social interaction competence in teacher education. Teoksessa M.

- Kontoniemi, & O.-P. Salo (toim.), *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university.* Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja* 12, 89–102.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus.* Porvoo: WSOY.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. 2012. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 104 (3), 700–712.
- Rogers, C. R. 1969. *Freedom to Learn.* Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. *Tutkimuksen voimasanat.* Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Rose-Krasnor, L. & Denham, S. 2009. Social-emotional competence in early childhood. Teoksessa K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (toim.). *Handbook of peer interactions, relationships and groups.* New York: Guilford Press.
- Rouhiainen-Neunhäuserer, M. 2009. Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen: johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Puheviestintätieteiden laitos. Väitöskirja.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, V. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & V. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus.* Jyväskylä: Gummerus, 22–56.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto.* Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 17.1.2018.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*, 1. *Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saarinen, M & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly-kohti KOKOnaista elämää.* Helsinki: WSOY.
- Saarinen, M. 2007. *Tunneälykäs esimiestyö. Esimiesten kykypohjaisen tunneälyosaamisen laadullinen kuvaaminen ja määrällinen mittaaminen.* Helsingin teknillinen korkeakoulu. Väitöskirja.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence. A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelli-*

- gence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9 (3), 185–211.
- Silvennoinen, M. 2004. Vuorovaikutuksen avaimet. Helsinki: Talentum.
- Sirainen, S. 2010. Naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Skinnari, S. 2000. Pedagoginen rakkaus. Elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Juva: WS Bookwell Oy.
- Spitzberg, B. H., & Cupach, W. R. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills: Sage.
- Spitzberg, B. H. 2013. (Re)Introducing communication competence to the health professions. *Journal of Public Health Research* 2 (23), 126–135.
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–354.
- Syrjälä, L. 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.
- Schonert-Reichl, K. 2017. Social and emotional learning and teachers. *Future of Children* 27 (1), 137–155.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia nro 51.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: Gummerus, 56–69.
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. 2000. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 28–39.



- Talvio, M. 2014. How do teachers benefit from training on social interaction skills? : Developing and utilizing an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning. Helsingin yliopisto. Research Report 361.
- Talvio, M., Berg, M., Litmanen, T. & Lonka, K. 2016. The benefits of teachers' workshops on their social and emotional intelligence in four countries. *Creative Education* 7 (18), 2803–2819.
- Talvio, M., Berg, M. & Lonka, K. 2015. How does continuing training on social interaction skills benefit teachers? Helsingin yliopisto. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 (2015), 820–829.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. 2012. The development of the Dealing with Challenging Interaction (DCI) method to evaluate teachers' social interaction skills. Helsingin yliopisto. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69 (2012), 621–630.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. 2013. Revisiting Gordon's Teacher Effectiveness Training: An intervention study on teachers' social and emotional learning. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (3), 693–716.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. & Weissberg, R. 2017. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development* 88 (4), 1156–1171.
- Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *Handbook of qualitative research*. 2. painos. CA: Sage, 455–486.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 6. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Turunen, K. 2000. Opetustyö ja opettajan koulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa - maailma koulussa*. OPEPRO selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19–51.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Toim. K. Varantola, V. Launis, M. Helin, S. K. Spoof & S. Jäppinen. Helsinki.

- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsitysten perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Vesely, A.K., Saklofske, D.H., Leschied, A.D.W. 2013. Teachers – the vital resource: the contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology* 28 (1), 71–89.
- Virta, J. 2004. Ihminen taitojen takana – kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Virta J. & Lintunen T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta & Tiede* 46 (6), 54–60.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus, 149–213.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Väljärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, H. L. T. Heikkinen & R. Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60 -vuotispäivänä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E. Scientiae Rerum Socialium* 92, 59–74.
- Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatus - kasvatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Yin, R. 2014. *Case study research. design and methods*. 5. painos. CA: SAGE Publications, Inc.
- Zins, J.E., & Elias, M. 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.) *Children's needs III. Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 1–13.

## LIITTEET

### Liite 1. Tutkimukseen osallistuvan lupautumislomake

#### TUTKIMUKSEEN LUPAUTUMINEN

Olen saanut riittävästi tietoa Emilia Mätäsahon ja Alina Piilosen opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaamista selvittävästä Pro gradu -tutkielmasta ja haluan osallistua siihen.

Lupaudun teemahaastatteluun, jossa kerätään tietoa kokemuksistani tunne- ja vuorovaikutustaitojen tietoisesta kehittämisestä ja sen merkityksistä tunne- ja vuorovaikutusosaamiselleni. Olen tietoinen, että osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni koska tahansa.

Ymmärrän, että haastattelulla saatua tietoa käsitellään luottamuksellisesti ja anonymiteettini säilytetään koko tutkimusprosessin ajan.

Paikka ja päiväys

---

Allekirjoitus

---

Nimen selvennys

---

## **Liite 2. Teemahaastattelun runko**

### **TAUSTATIEDOT**

- Ikä
- Koulutustausta
- Opiskeluvuosi

### **TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN ENNEN KURSSIA**

-Millaisiksi koit omat tunne- ja vuorovaikutustaitosi ennen kurssia? Millä taitotasoportaalalla koit olevasi ennen kurssia? Mitä tavoitteita asetit itsellesi ennen kurssia tai kurssin aikana?

### **TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMINEN JA SEN KEHITTÄMINEN KURSSIN AIKANA**

-Mitä oivalluksia koit omassa tunne- ja vuorovaikutusosaamisessasi? (myönteisessä mielessä ja negatiivisessa mielessä)

-Minkälaisia havaintoja teit itsessä tai muissa kurssilla esiintyneiden aiheiden osalta (kuuntelun taidot, tunteet, minäviestit, auttamalla kuuntelu, pakottaminen/vaikuttaminen, ongelmanratkaisutaidot ristiriitatilanteissa)?

### **TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSOSAAMISEN MERKITYS TULEVANA OPETTAJANA**

-Millaisena koet tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksen opettajan työssä?

-Miten koet tunne- ja vuorovaikutusosaamisesi tulevana opettajana, mitkä ovat vahvuuksiasi ja mitä haluaisit vielä kehittää?

-Muuta sanottavaa tai kysyttävää?