

”EN MIE NYT KOE MIKÄ SIEL OIS NIIN TÄRKEETÄ ETTEIKÖ OIS AIKAA JA HETKIÄ KOHDATA YKSITTÄISIÄ OPPILAITA JA KUUNNELLA”

Aino Heikkilä

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Syksy 2018

TIIVISTELMÄ

Heikkilä, A. 2018. *”En mie nyt koe mikä siel ois niin tärkeätä etteikö ois aikaa ja hetkiä kohdata yksittäisiä oppilaita ja kuunnella”*. Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 91 s., 3 liitettä.

Opettaja-oppilassuhde on ainutkertainen ihmissuhde, jonka onnistumisella on myönteisiä vaikutuksia niin opettajalle kuin oppilaallekin. Suhteen luomisen edellytyksinä toimivat vuorovaikutustaidot, joista kuuntelutaidot ovat yksi tärkeistä taidoista toisen ymmärtämisessä. Opettaja joutuu kuitenkin työssään tasapainottelemaan monen asian välillä eikä suhteen luominen ja oppilaan kuunteleminen ole välttämättä itsestäänselvyyksiä. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia kuuntelun ja opettaja-oppilassuhteen välisistä merkityksistä ja niiden taustalla olevista tekijöistä.

Tutkimus toteutettiin laadullisilla tutkimusmenetelmillä. Tutkimusaineisto kerättiin teema-haastattelun avulla maaliskuussa 2018. Tutkimusta varten haastateltiin neljää liikunnan- ja terveystiedonopettajaa Kaakkois-Suomesta. Haastateltavat olivat iältään 45–55 -vuotiaita ja heistä kaksi oli naisia ja kaksi miehiä. Opettajina heille oli kertynyt työkokemusta 20–30 vuotta. Haastattelut toteutettiin jokaisen opettajan kanssa henkilökohtaisesti ja haastattelut kestivät 48–62 minuuttia. Litteroitua tekstiä syntyi 66 sivua. Litteroitu tekstiaineisto analysoitiin sisällönanalyysin avulla.

Tutkimus osoitti, että opettajat kokevat opettaja-oppilassuhteen ja kuuntelemisen työnsä kannalta hyvin merkityksellisinä. Opettaja-oppilassuhteiden syntymiseen vaikuttavista tekijöistä tärkeimmiksi nousivat opettajan ja oppilaan henkilökohtaiset tekijät, kuten persoona ja halu olla avoin, opettajan aktiivinen toiminta suhteiden edistämiseksi ja opettajan työhön liittyvät tekijät, kuten se, kuinka useasti oppilaita on mahdollisuus nähdä. Opettajan kuuntelemiselle tutkimuksesta nousi esiin sitä edesauttavia ja heikentäviä tekijöitä. Edesauttavista tekijöistä opettajat pitivät tärkeinä oppilaan hätää ja avun tarvetta, kun taas oppilaan kielteiset ja turhanpäiväiset asiat sekä opettajan työhön liittyvät kiire, stressi ja melu nousivat tutkimuksesta selkeimmin esille kuuntelua heikentävinä tekijöinä. Liikunnan ja terveystiedon välisistä oppiaine-eroista liikunnan toiminnallisuus ja erilaiset ympäristöt mahdollistivat kuuntelua opettajien mielestä helpommin kuin terveystiedon luokkaympäristö.

Tutkimus osoitti, että vaikka opettajat pitivät kuuntelua ja opettaja-oppilassuhdetta tärkeinä asioina työnsä kannalta, he eivät pystyneet aina niiden edistämiseen. Kuuntelemisen taitoa tulisikin vahvistaa kouluissa entistä enemmän, sillä se osoittautui tutkimuksen kannalta opettaja-oppilassuhteen keskeiseksi elementiksi. Kouluista tulisi myös pyrkiä poistamaan tekijöitä, jotka vaikuttavat heikentävästi kuuntelemiseen ja opettaja-oppilassuhteen luomiseen.

Asiasanat: opettaja-oppilassuhde, kuunteleminen, vuorovaikutustaidot

ABSTRACT

Heikkilä, A. 2018. *“I don't see what would be so important that there wouldn't be time and moments to face individual students and listen”*. University of Jyväskylä, Master's thesis in sports pedagogy, 91 pp.. 3 appendices.

Teacher-student relationship is a very unique relationship that has when being successful positive effects on the teacher as well as the student. Requirements for creating a relationship are social interaction skills of which listening skills are one of the most important skills on understanding the other. However, the teacher must balance in her work between many things and creating a relationship and listening the student may not be necessarily taken for granted. The purpose of this study was to examine teachers' experiences on importance between listening and teacher-student relationship and factors affecting them.

The research was carried out using a qualitative method. The data was gathered by semi-structured interviews during March 2018. For the research was interviewed four teachers of physical education and health education from South-East Finland. Interviewees were 45 to 55 years old and two of them were women and two men. They had between 20 to 30 years teaching experience. Interviews were conducted personally with each interviewee and lasted from 48 to 62 minutes. 66 pages of transcribed data was generated. The transcribed data was analyzed by content analysis method.

The research pointed out that teachers feel the teacher-student relationship and listening as meaningful factors considering their work. Most important factors behind developing a teacher-student relationship were found out to be teacher's and student's personal factors such as personality and openness, teacher's activity to improve the relationships and factors related to teacher's work like how often it is possible to encounter the students. When researching teacher's listening there was found out supporting and weakening factors. Student's concerns and need for help were most important supporting factors regarding the teachers. Weakening factors were student's negative and unnecessary matters as well as hurry, stress and noise in teacher's work. Considering subject differences between physical education and health education in teachers' opinion activeness and different environments of physical education made listening more possible than the class environment of health education.

The research indicated that although teachers considered listening and teacher-student relationship important factors regarding their work, they could not always support them. Skills of listening should be strengthened more in schools because it was crucial element for teacher-student relationship. Factors that weaken listening and creating teacher-student relationship should be removed from schools.

Key words: teacher-student relationship, listening, social interaction skills

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 OPETTAJA-OPPILASSUHDE.....	3
2.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen erityispiirteet.....	4
2.2 Ihmissuhde, jonka osapuolina ovat opettaja ja oppilas.....	6
2.2.1 Ihmissuhteen merkitykset opettajalle	7
2.2.2 Ihmissuhteen merkitykset oppilaalle	9
3 KUUNTELU VUOROVAIKUTUSTAITONA	11
3.1 Käyttäytymisen ikkuna	12
3.2 Kuuntelutaidot	14
3.2.1 Passiivisen kuuntelun keinot	15
3.2.2 Aktiivinen kuuntelu	16
4 KUULLUKSI TULEMINEN	18
4.1 Opettaja-oppilassuhteen erilaisia jännitteitä.....	19
4.2 Lakien ja opetussuunnitelman yhteys opettajan toimintaan	22
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	24
6 MENETELMÄLLISET RATKAISUT	25
6.1 Tutkimuksen lähtökohta	25
6.2 Esiymmärrykseni	27
6.3 Aineiston keruu.....	28
6.4 Tutkittavien ja haastatteluaineiston esittely.....	30
6.5 Aineiston analyysi ja tulkinta	33

7	OPPILASSUHTEET OPETTAJAN TYÖN PERUSTANA.....	39
7.1	Opettajien kokemukset oppilassuhteistaan.....	39
7.2	Merkittävät tekijät opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa.....	43
7.2.1	Opettaja.....	43
7.2.2	Oppilas.....	49
7.2.3	Työhön liittyvät tekijät	52
8	”ONHAN SE KAIKEN A JA O ETTÄ KUUNNELLAAN”	55
8.1	Opettajan kuuntelemiseen vaikuttavat tekijät.....	56
8.1.1	Kuuntelua edesauttavat tekijät.....	56
8.1.2	Kuuntelua heikentävät tekijät	62
8.2	Kuuntelemisen merkitys opettajan työssä	67
8.2.1	Opettaja.....	67
8.2.2	Oppilas.....	70
9	POHDINTA.....	72
9.1	Tutkimuksen yhteenvetoa.....	72
9.2	Tutkimuksen luotettavuus.....	76
9.3	Mitä seuraavaksi?	80
	LÄHTEET	82
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Samalla, kun maailma kehittyy, myös koulutuksen on kehityttävä. Nykyaikana eivät toimi enää samanlaiset periaatteet kuin esimerkiksi viisikymmentä vuotta sitten, minkä vuoksi myös koulutukseen kohdistuu uudenlaisia paineita. Ympäröivän yhteiskunnan muutosten vuoksi kouluissa ei enää riitäkään perinteisten oppiainesisältöjen omaksuminen, vaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20–24) tavoitteet ovat laajentuneet oppiainesisältöjen hallinnasta ”tiedon- ja taidonalat ylittävään ja yhdistävään osaamiseen”. Tieto- ja viestintäteknologia, vuorovaikutus ja arjen taidot, kulttuurilliset ja ympäristölliset ulottuvuudet sekä työelämätaidot (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–24) ovat niitä osa-alueita, joiden hallinnalla uskotaan nykypäivän lapsen pärjäävän tulevaisuudessa.

Kehityksen keskellä niin opettajien kuin oppilaidenkin tavoitteet koulutyössä muuttuvat. Oppilaasta tulee aktiivinen toimija, jonka oppimistavoite toteutuu yhteistyössä opettajan sekä muiden oppilaiden ja yhteisöjen kanssa. Samalla opettajan rooli toimintaa ohjaavasta auktoriteetista muuttuu mentoriksi, ja koulutyön päämääränä korostuu oppilaiden osallisuus ja kuulluksi tuleminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 20–35.) Tämä asettaa erilaisille kouluympäristössä tapahtuville vuorovaikutussuhteille uusia haasteita, mutta yhtälailla myös uusia mahdollisuuksia. Jotta opettajan opettaminen ja oppilaiden oppiminen olisikin tehokasta, on opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen oltava kunnossa (Gordon 2006, 23).

Vuorovaikutussuhde edellyttää onnistuakseen vuorovaikutustaitoja, joita on harjoiteltava ja pidettävä yllä, kuten kaikkia muitakin taitoja. Taitojen harjoittelu on äärimmäisen tärkeää, sillä opettajan työ on todella vuorovaikutteista: vuorovaikutusta tapahtuu taukoamatta oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kesken (Klemola 2009). Vuorovaikutusosaamiselle lisää vielä haastetta työskentely kasvavien lasten ja nuorten kanssa, joiden ongelmat ja haasteet ovat ajan myötä vain lisääntyneet (Määttä & Rantala 2016, 17–23; THL 2017). Opettajan kasvatus- ja opetustehtävät muuttuvat siten entistä vaativammiksi. Tutkimuksen

mukaan vuorovaikutustaitojen opiskelu antaa kuitenkin opettajille lisää keinoja vuorovaikutustilanteisiin oppilaiden kanssa (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006).

Vuorovaikutustaidoista kuunteleminen on taito, jonka harjoittelu on paljon vähäisempää kuin pitäisi olla. Kuuntelutaidot eivät kehity itsestään, sillä vaikka kuulemmekin automaattisesti ääniä ja sanoja, varsinainen kuunteleminen vaatii vielä tahdonalaisen ponnistuksen ja kyvyn olla läsnä. Taitava kuuntelija saa puhujassa aikaan kuulluksi tulemisen kokemuksen, jonka myötä puhuja kokee, että häntä ymmärretään ja arvostetaan. (Dunderfelt 2015, 10–11.) Kuulluksi tuleminen synnyttää luottamusta ja turvallisuutta ja se on vahva tekijä vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa (Gordon 2006).

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet ovat tärkeitä sosiaalisia suhteita kouluissa, sillä ne vaikuttavat sekä opettajan että oppilaan hyvinvointiin (Lerikkanen 2014; Liu 2013). Muistot opettajasta voivat jäädä mieliin pysyvästi, ja opettajan synnyttämät voimakkaat tunteet oppilaassa voivat määrittää kaikki muistot kyseisestä opettajasta (Uitto 2011). Sen vuoksi ei ole ihan samantekevää, miten opettaja toimii. Vaikka opettajan työtä ohjaavatkin lainsäädäntö ja opetussuunnitelma, on opettajasta itsestään kiinni, miten hän toimii vuorovaikutuksen toisena osapuolena sekä tietojen ja taitojen välittäjänä, ja millaisen suhteen hän rakentaa oppilaisiinsa.

Tämän pro gradu -tutkielman keskeisimpänä lähtökohtana on oma kiinnostukseni sekä opettaja-oppilassuhteeseen että kuuntelutaitoihin. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää yläkoulun liikunnan- ja terveystiedonopettajien kokemuksia kuuntelemisen ja opettaja-oppilassuhteen välisistä yhteyksistä ja merkityksistä. Pyrin löytämään vastauksia siihen, minkälaiset tekijät ovat taustalla silloin, kun opettaja yrittää kuunnella oppilastaan ja rakentaa vuorovaikutusta hänen kanssaan. Ilmiön monimuotoisuuden vuoksi taustoitin aluksi opettaja-oppilassuhteen muodostumiseen liittyviä seikkoja ja kuuntelua vuorovaikutustaitona, minkä jälkeen keskityn tutkimukseni esittelyyn. Tutkimuksen avulla tarkoituksena on tehdä näkyväksi konkreettisia opettajan työstä löytyviä seikkoja, joilla on merkitystä opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä opettajan kuuntelemiseen.

2 OPETTAJA-OPPILASSUHDE

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja sen toimivuus ovat hyvin tärkeitä tekijöitä koulumaailmassa muun muassa oppimisen ja kouluhyvinvoinnin kannalta. Opettaja-oppilassuhde on oma erityislaatuinen suhteensa ja sisältää useita eri elementtejä, jotka ovat ainutlaatuisia vain tälle suhteelle. Sitä voidaan ajatella tietynlaisena jatkona vanhempi-lapsisuhteelle (Liu, Li, Chen & Qu 2015), mutta toisaalta se nähdään usein myös muun muassa kasvatussuhteena (Hellström 2010, 107), vuorovaikutussuhteena (Gordon 2006, 23), pedagogisena suhteena (Kansanen 2004, 70) ja pedagogisena ystävytenä (Kakkori & Huttunen 2014).

Vaikka edellä mainitut käsitteet kuvaavat opettaja-oppilassuhdetta, ne lähestyvät sitä hieman eri näkökulmista. *Kasvatussuhde* tarkoittaa käsitteenä suhdetta kasvattajan ja kasvatettavan välillä ja se voi yhtä hyvin tarkoittaa niin opettaja-oppilassuhdetta kuin vanhempi-lapsisuhdettakin. (Hellström 2010, 107–109.) Kansanen (2004, 75) erottaa kasvatus- ja opetustapahtuman sillä, että opetustapahtumaan ja siihen liittyvään toimintaan liittyvät aina ulkopuolelta määritellyt tavoitteet, joita kasvatustapahtumaan ei sen sijaan ole määritelty. Opetustapahtuma on kuitenkin aina myös kasvatustapahtuma (Kansanen 2004, 75), minkä vuoksi opettaja-oppilassuhteen tarkasteleminen kasvatussuhteena on täysin perusteltua.

Gordon (2006, 23) tarkastelee opettaja-oppilassuhdetta *vuorovaikutussuhteena*, sillä suhteen onnistumiseen liittyvät vahvasti vuorovaikutustaidot. Jotta opettajan ja oppilaan tavoitteiden kohtaaminen olisi tehokasta, täytyy opettajan ja oppilaan välille rakentua silta, joka muodostuu vuorovaikutustaidoista. Onnistunut vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä luo luottamusta ja kunnioitusta (Gordon 2006, 25), mikä parantaa sekä opettajan että oppilaan viihtyvyyttä (Lee 2007).

Pedagoginen suhde ja *pedagoginen ystävyys* ovat rinnakkaisia näkökulmia opettaja-oppilassuhteen tarkastelussa. Molemmat nähdään vastavuoroisina suhteina opettajan ja oppilaan välillä, mutta molempien tarkastelussa suurin esiin nostettu seikka on suhteen epätasa-arvoisuus, joka johtuu opettajan ja oppilaiden erilaisista rooleista, niihin liittyvistä

erilaisista tavoitteista ja tavoitteiden toteuttamisesta. (Kakkori & Huttunen 2014; Kansanen 2004, 75.) Tarkastelen opettaja-oppilassuhteen epäsymmetrisyyttä seuraavassa luvussa tarkemmin.

2.1 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen erityispiirteet

Opettaja-oppilassuhde sisältää muutamia erityislaatuisia piirteitä, jotka ovat ominaisia vain opettaja-oppilassuhteelle. Piirteet määrittelevät suhteen luonteen, mutta tekevät suhteesta ainutlaatuisen ja arvokkaan, minkä vuoksi sitä kannattaa vaalia. Suurin ero opettaja-oppilassuhteessa verrattuna esimerkiksi ystävyysuhteeseen on suhteen asymmetrisyys (epätasa-arvoisuus), koska suhteen eri osapuolet (opettaja ja oppilas) ovat erilaisessa asemassa toisiinsa nähden (Gerlander & Kostainen 2005; Kansanen 2004, 75). Asymmetrisyys perustuu siihen, että opettajalla ja oppilaalla on koulussa täysin erilaiset tavoitteet: opettajalla on opetustavoite ja oppilaalla on oppimistavoite (Gordon 2006, 23; Hellström 2010, 107).

Opettajan toimintaa koulussa ohjaa opetuksellinen tarkoitus, jonka tavoitteet tulevat opetussuunnitelmasta. Tällöin opettajan roolina on lähtökohtaisesti olla oman opetettavan aineensa asiantuntija, jonka toiminta tähtää oppilaan tarkoituksenmukaiseen oppimiseen. Oppilaan rooliksi muodostuu siten pyrkimys opiskella ja oppia parhaan kykynsä mukaan sitä, mitä opettaja opettaa. (Kansanen 2004, 52–58.) Huomionarvoista on myös ymmärtää, että opetusprosessia vetää toinen ihminen, kun taas oppimisprosessi tapahtuu toisessa ihmisessä (Gordon 2006, 23). Tämän vuoksi, jotta vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä toimii, se edellyttää kahden eri tavoitteen toteutumista. Ensimmäiseksi opettajan on sitouduttava opetustavoitteeseensa ja oppilaan on sitouduttava oppimistavoitteeseensa (Kakkori & Huttunen 2014), ja toiseksi opettajan ja oppilaan on kyettävä luomaan välilleen vuorovaikutussuhde, joka yhdistää opetus- ja oppimistavoitteet (Gordon 2006, 23). On kuitenkin huomioitava, että opettajan ja oppilaan välinen suhde on tavoitteistaan huolimatta aina kokemus ja sellaisenaan merkityksellinen oppilaalle (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Nilivaara, Raami, Vainikainen 2016, 204).

Opettaja-oppilassuhteen tarkastelussa on myös tärkeää huomioida, että lapsen ja nuoren kehitys edellyttää aikuisen osallistumista sen edistämiseen. Oppilas on siis riippuvainen opettajastaan, mutta opettaja ei ole riippuvainen oppilaastaan. (Hellström 2010, 107–109; Kansanen 2004, 77–78.) Kuitenkin, jotta suhde opettajan ja oppilaan välillä toimisi, oppilaan on kyettävä luottamaan ja tukeutumaan opettajaansa samoin kuin opettajan on kyettävä pyyteettömästi toimimaan oppilaansa parhaaksi (Burns & Rathbone 2010). Hyvä opettaja omaakin *pedagogista rakkautta* eli uskoa oppilaansa senhetkisiin kykyihin ja taitoihin sekä potentiaaliin kehittyä myös tulevaisuudessa. Kun opettaja hyväksyy oppilaansa sellaisina kuin he ovat, pedagogisesta rakkaudesta tulee pedagogisen suhteen kasvun edellytys. (Määttä & Uusiautti 2012; Skinnari 2004.) Tärkeintä ei olekaan se, että opettaja hyväksyy opettaja-oppilassuhteen epätasa-arvoiseksi opettajan paremman asiantuntijuuden ja osaamisen vuoksi (Kakkori & Huttunen 2014), vaan se, että epätasa-arvoisuudesta huolimatta opettaja näkee oppilaan potentiaalinsa tasavertaisuuteen (Määttä & Uusiautti 2012).

Pelkkä opettajan pedagoginen rakkaus ei kuitenkaan riitä opettaja-oppilassuhteessa. Määttä ja Uusiautti (2012) mukaan opettajan on oltava turvallinen tukipilari, johon nojata, jotta oppilas pystyy tukeutumaan ja luomaan luottamusta opettajaansa. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajalla täytyy olla pedagogisen rakkauden lisäksi myös *pedagogista auktoriteettia*. Opettajalla on automaattisesti virkaan liittyvää valtaa, jota ohjaavat muun muassa viranomaisilta tulevat säännökset ja menettelytavat (Yariv 2009), mutta keskeisempää on kuitenkin opettajan henkilökohtainen valta, joka ansaitaan oppilailta (Määttä & Uusiautti 2012). Siihen vaikuttaa usein olennaisesti myös opetettava sisältö, sillä opettaja on yhtä opetettavan aineensa kanssa, ja oppilaat kunnioittavat opettajaansa hänen ammattitaitonsa perusteella (Esmaeili, Mohamadrezai & Mohamadrezai 2015; Määttä & Uusiautti 2012). Kunnioituksen lisäksi pedagoginen auktoriteetti rakentaa aidon vuorovaikutussuhteen, jossa ilmenee molemminpuolista luottamusta, läheisyyttä, välittämistä ja turvallisuuden tunnetta (Harjunen 2002, 118; ks. Esmaeili ym. 2015) eikä opettajan auktoriteetti nojaudu hänen valta-asemaansa (Määttä & Uusiautti 2012). Hyvä opettaja löytääkin tasapainon opetussisältöjen ja vuorovaikutteisuuden välille (Brooks 2003; Frymier & Houser 2000) sekä herkkyyden eri oppilaiden tarpeiden välillä: toinen oppilas kaipaa enemmän läheisyyttä ja opettajan pedagogista rakkautta ja toinen enemmän opettajan asiantuntijuutta ja pedagogista auktoriteettia (Määttä & Uusiautti 2012; Yariv 2009).

Yksi opettaja-oppilassuhteen erityislaatuinen piirre on suhteen kesto, joka on yleensä ennalta määritetty. Opettaja-oppilassuhde alkaa silloin, kun opettaja ja oppilas kohtaavat ja päättyy silloin, kun he eroavat (Hellström 2010, 107). Kansanen (2004, 78) mukaan pedagogisen suhteen tarkoitus onkin tehdä opettaja tarpeettomaksi, mikä tarkoittaa sitä, että opettaja on täyttänyt opetustavoitteensa niin opetussisältöjen kuin kasvatuksellisuudenkin puolesta, ja oppilas on omaksunut vaaditut asiat. Tällöin opettajaa ei enää tarvita.

Niin kuin muissakin ihmissuhteissa, myös opettaja-oppilassuhteessa tapahtuu muutoksia. Välillä voi käydä niin, ettei opettaja-oppilassuhde onnistu. Oppilasta ei voi pakottaa suhteeseen, sillä silloin siitä tulee vastenmielinen molemmille osapuolille (Kansanen 2004, 77). Koska yhdellä opettajalla voi olla satojakin oppilaita, on ymmärrettävää, että opettajan suhteet eri oppilaisiin ovat erilaisia eikä osa suhteista onnistu ollenkaan.

Pidempikestoiset opettaja-oppilassuhteet sen sijaan kehittyvät ja muokkaantuvat niin kouluvuosina kuin kouluvuosien jälkeenkin. Ang, Chong, Huan ja Leon (2008) toteavat tutkimuksessaan, että opettaja-oppilassuhteen merkitys muuttuu luontaisesti myös oppilaan kasvun myötä. Oppilaiden itsenäistymisen ja kavereiden tärkeyden lisääntymisen myötä opettajan merkitys avun antajana vähenee ja sitä kautta myös opettaja-oppilassuhteiden merkitys muokkaantuu oppilaan siirtyessä alakoulusta yläkouluun ja lukioon. Toisaalta Uiton (2011) tutkimuksen mukaan muun muassa opettajan läheisyys ja kouluajan ulkopuolella tulleet kontaktit ovat ratkaisevia kehittämään opettaja-oppilassuhteita henkilökohtaisempaan suuntaan. Kouluajan opettaja-oppilassuhde jättää oppilaille tietynlaisia muistoja ja myönteiset muistot voivat kehittää opettaja-oppilassuhteen myös ystävyysuhteeksi kouluajan pedagogisen suhteen päätyttyä (Kakkori & Huttunen 2014; Uitto 2011).

2.2 Ihmissuhde, jonka osapuolina ovat opettaja ja oppilas

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja heidän välilleen rakentuva suhde on erityispiirteistään huolimatta ihmissuhde, joka sisältää samoja piirteitä kuin mikä tahansa kahden ihmisen välinen suhde. Näin ollen opettaja-oppilassuhteen onnistumiseen eivät vaikuta pelkästään edellisessä luvussa mainitut erityispiirteet, vaan muihinkin tavallisiin

ihmissuhteisiin liittyvät piirteet, joita on lukematon määrä. Pollari ja Koppinen (2010, 26) nostavat tärkeiksi piirteiksi muun muassa tasavertaisen kohtaamisen, luottamuksen sekä avoimen ja selkeän viestinnän. Luottamuksen merkitystä painottaa myös Virtanen (2015, 57), joka korostaa sen lisäksi myös oppilaiden inhimillistä kohtelua ja vastavuoroisuutta.

Opettaja-oppilassuhteen kehittyminen vaatii muidenkin ihmissuhteiden lailla oppilaalle ja opettajalle riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia olla kanssakäymisissä toistensa kanssa (esim. Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016). Hagenauerin, Hascherin ja Voletin (2015) tutkimuksessa todettiin, että mitä enemmän opettaja opettaa oppilasta, sitä enemmän opettajat raportoivat läheisiä opettaja-oppilassuhteita, iloa sekä oppilaiden parempaa sitoutumista koulutyöhön. Tällöin tiiviimpi kanssakäyminen opettajan ja oppilaan välillä johtaa parempaan tutustumiseen ja sitä kautta opettaja-oppilassuhteen kehittymiseen. Näin ollen alakoulussa, joissa opettaja opettaa samaa ryhmää useamman vuoden, opettaja-oppilassuhde saa hyvät mahdollisuudet kehittyä, kun taas myöhemmillä koulutusasteilla aineenopettajajärjestelmä ja opettajien vaihtuminen tiheämpään asettavat haasteita suhteen kehittymiselle (Ang ym. 2008; Hagenauer ym. 2015). Opettaja-oppilassuhteella on kuitenkin merkittävä rooli myös oppilaan ollessa yläkouluikäinen, sillä lämmin opettaja-oppilassuhde edesauttaa oppilasta tavoittelemaan korkeampia tulevaisuuden tavoitteita (Muhonen ym. 2016).

2.2.1 Ihmissuhteen merkitykset opettajalle

Opettaja-oppilassuhteiden laadulla on suuri merkitys opettajille ja heidän hyvinvoinnilleen. Wilkinsin (2014) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat opettaja-oppilassuhteensa keskeisimmäksi asiaksi työssään, sillä tutkimuksen mukaan hyvät suhteet oppilaisiin vähentävät kurinpito-ongelmia ja parantavat oppilaiden oppimistuloksia (ks. myös Lerkkanen 2014). Toisaalta opettaja-oppilassuhteen laatu vaikuttaa myös ratkaisevasti opettajan kokemiin tunteisiin, sillä opettajat, joilla oli läheiset suhteet oppilaisiinsa, kokivat enemmän iloa ja vähemmän ahdistusta ja vihaa kuin ne opettajat, joilla ei ollut niin läheiset suhteet oppilaisiinsa (Hagenauer ym. 2015). Opettajan työ voikin olla opettajalle tunnetasolla valtava ponnistus, minkä vuoksi opettajan kokemat tunteet liittyvät vahvasti opettajan hyvinvointiin

ja opetuksen laatuun (Kokkonen 2017a, 110). Jos opettajalla on kielteisiä tunteita vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, opettajan ja oppilaan välisissä yhteenotoissa opettajan stressitasot nousevat ja pitkällä aikavälillä sillä on kielteisiä vaikutuksia opettajan hyvinvointiin. Lämmin opettaja-oppilassuhde sen sijaan edesauttaa opettajien omaehtoista motivaatiota, mikä lisää muun muassa nautinnon tunnetta työssä. (Spilt, Koomen & Thijs 2011.)

Opettajan suhtautuminen oppilaisiinsa on tärkeimpiä asioita opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa. Vuorovaikutukseen keskeisimmin vaikuttavia tekijöitä ovatkin muun muassa molemminpuolinen luottamus (Lee 2007) sekä opettajan tasapuolinen suhtautuminen kaikkia oppilaitaan kohtaan (Liu 2013). Opettajan ja oppilaan välinen molemminpuolinen *luottamus* synnyttää luottamuksellisen ilmapiirin (Pollari & Koppinen 2010, 26–27), mikä edesauttaa opettaja-oppilassuhteen kehittymistä. Useiden tutkimusten (Goddard, Tschannen-Moran & Hoy 2001; Lee 2007; Van Houtte 2010) mukaan opettajan ja oppilaan vastavuoroisella luottamuksella on myönteisiä merkityksiä muun muassa kouluviihtyvyyteen ja oppilaiden oppimiseen.

Luotettava opettaja lisää luottamusta kaikkiin oppilaisiin ja lisääntynyt luottamus synnyttää luottamuksellisen ja turvallisen oppimisilmapiiriin, jossa oppilaiden ei tarvitse kuluttaa voimavarojaan esimerkiksi liialliseen jännittämiseen (Pollari & Koppinen 2010, 27) tai pelkäämiseen siitä, että joku vähättelee omia ajatuksiaan (Stenberg 2011, 67). Vaikka luottamuksen syntyminen opettajan ja oppilaan välille voi viedä aikaa, sen rakentaminen kannattaa, koska luottamuksen synnyttyä suhde tuottaa mielihyvää ja helpottaa opettajan työn sujumista ja työssä jaksamista (Virtanen 2015, 57).

Luottamuksen lisäksi opettajan *tasapuolisuus* kaikkia oppilaita kohtaan on erittäin tärkeää. Liun (2013) tutkimuksen mukaan oppilaat arvostavat opettajan tasapuolista kohtelua, ja opettajan oikeudenmukaisuuden puute voi haitata varsinkin niitä oppilaita, joiden suhde opettajaan on muita heikompi. Hyvä opettaja uskoo kaikkien lasten oppimiseen (Saloviita 2013, 43), ja jokaisen oppilaan ainutlaatuisuuden korostaminen ja kunnioittaminen on tärkeimpiä perusopetuksen arvoperusteita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

2014, 15) ja opettajan työn eettisiä periaatteita (OAJ 2014a). Oppilaan opettajalta saama hyväksyntä edistää oppilaan vastuunottoa koulutyössä ja myönteinen palaute vahvistaa hänen toimintaansa (Muhonen ym. 2016).

2.2.2 Ihmissuhteen merkitykset oppilaalle

Opettaja-oppilassuhteen onnistumisella voidaan vaikuttaa monella tapaa myös oppilaan kouluhyvinvointiin. Onnistunut vuorovaikutus opettajan kanssa edesauttaa oppilaiden myönteisiä tunteita opiskelua kohtaan (Liu 2013; Muhonen ym. 2016) ja parantaa oppimisprosessin laatua merkittävästi (Lerikkanen 2014; Liu 2013). Laadukas oppimisprosessi koostuu muun muassa opettajasta, oppimisympäristöstä, oppimistilanteesta ja oppimistehtävistä, ja koska vuorovaikutus opettajan kanssa on yksi oppimisprosessin osatekijöistä, sen paraneminen edesauttaa koko oppimisprosessin laatua (Kauppila 2003, 18). Oppimisprosessin laadun paranemisen lisäksi myönteinen opettaja-oppilassuhde parantaa oppilaan suoritustasoa (Cornelius-White 2007) ja lisää oppilaan sitoutumista oppimisprosessiin (Van Maele & Van Houtte 2011) ja kouluun (Barile, Donohue, Anthony, Baker, Weaver & Henrich 2011; Hughes 2011).

Opettaja-oppilassuhde voi toimia oppilaalle myös merkittävänä suojaavana tekijänä koulussa. Opettajalla onkin äärimmäisen tärkeä tehtävä opettaja-oppilassuhteiden luomisessa myönteisiksi ja laadukkaiksi, sillä laadukkaalla opettaja-oppilassuhteella on vaikutusta oppilaiden kiusaamisen ehkäisemisessä ja vähentämisessä (Elledge, Elledge, Newgent & Cavell 2016), oppimisprosessin onnistumisessa (Van Maele & Van Houtte 2011), oppilaan kanssakäymisen paranemisessa muiden oppilaiden kanssa (Hughes 2011) sekä oppilaan puolustuskyvyn ja lujouden kehittymisessä kiusaamista vastaan (Reavis, Keane & Calkins 2010).

Tärkeää on se, että tukea antava opettaja-oppilassuhde pystyy ehkäisemään kiusaamiselta varsinkin niitä oppilaita, jotka eivät ole hyväksytyjä muiden oppilaiden silmissä ja joilla on suurempi riski joutua kiusatuksi (Elledge ym. 2010). Myönteinen suhde opettajaan antaa oppilaalle ikään kuin kiusaamiselta suojaavan puskurin (Elledge ym. 2010; Reavis ym. 2010).

Tärkeää ovat myös oppilaiden henkilökohtaiset kokemukset, sillä esimerkiksi oppilaiden kokemukset siitä, että opettajalta saa tukea ja kannustusta, edesauttavat yhteenkuuluvuuden muodostumista kouluun sekä akateemista sitoutuneisuutta (Hughes 2011).

3 KUUNTELU VUOROVAIKUTUSTAITONA

Vuorovaikutteisuus voidaan nähdä yhteisten merkitysten löytämisenä ja merkitysten vaihtamisena (Pollari & Koppinen 2010, 27). Ihmisten välinen keskinäinen vuorovaikutus vaatii ylläpitämiseensä tehokasta kommunikaatiota, joka sisältää selkeän sanoman lähettämisen lisäksi myös toisen ymmärtämistä. Vuorovaikutus on joka kerta erilainen ja se riippuu vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden taidoista kommunikoida, luontaisesti tehtyjen tulkintojen merkityksistä sekä mahdottomuudesta kontrolloida oman sanoman tulkintaa. Tilanteista kehittyä aina hiukan erilaisia riippuen siitä, miten kuuntelemme, keitä kuuntelemme, miksi kuuntelemme sekä minkälaisen sanoman itse lähetämme ymmärtämämme perusteella. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 105–106.)

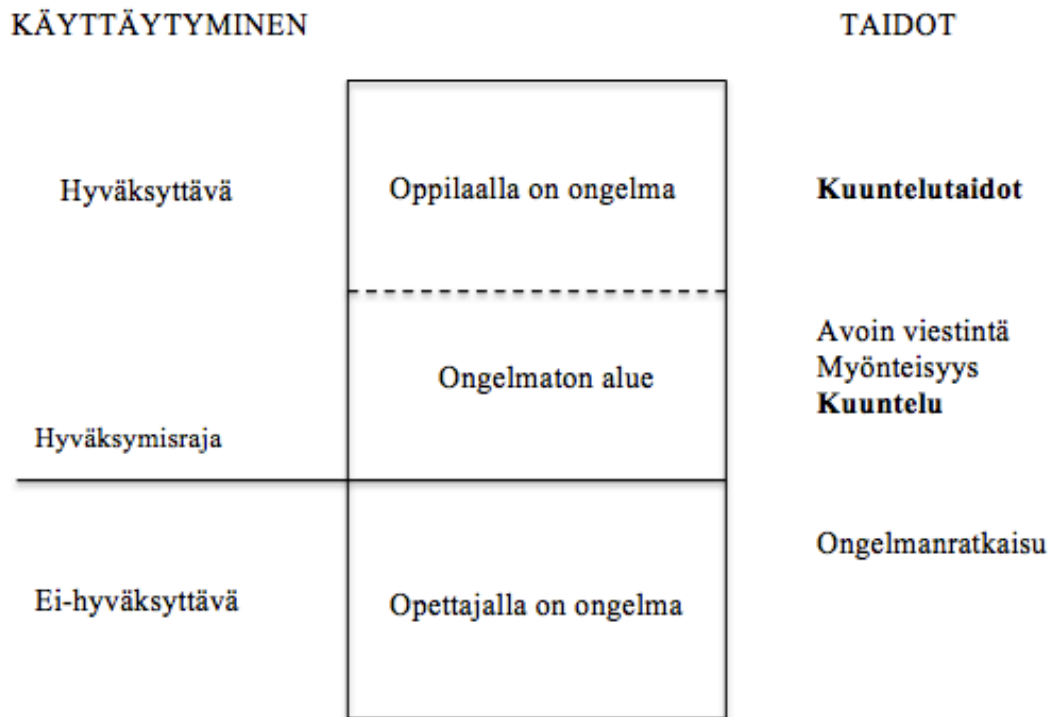
Vuorovaikutustaidot onkin hyvin laaja käsite kuvaamaan ihmisten välillä tapahtuvaa kommunikaatiota ja toimintaa. Vuorovaikutteisuuden ympärille nivoutuu useampia eri käsitteitä, joista osa liittyy enemmän tunteisiin ja osa enemmän vuorovaikutukseen, mutta jotka kaikki kattavat keskeisimmät vuorovaikutustaitoihin liittyvät taidot. *Vuorovaikutustaidot* on yleisimmin käytetty käsite kuvaamaan vuorovaikutukseen liittyviä taitoja ja sitä käytetään myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 21), jossa vuorovaikutustaitojen tarkoituksena on saada koulu yhteisössä aikaan kokemuksia vuorovaikutuksen merkityksestä ja kehittää sitä kautta oppilaiden itseilmaisua ja sosiaalisia taitoja.

Vuorovaikutustaitojen kehittäjänä pidetty Thomas Gordon (Gordon Training International 2016) käyttää vuorovaikutustaidoista käsitettä *social interaction skills* (suom. vuorovaikutustaidot). Gordon (2006, 47–68) on kehittänyt mallin käyttäytymisen ikkunasta, jonka kautta voi harjoitella erilaisten vuorovaikutukseen liittyvien taitojen käyttämistä. Erilaisia taitoja ovat muun muassa viestinnän taidot, kuuntelun taidot ja ongelmanratkaisutaidot (Gordon 2006), joista erityisesti kuuntelun taitojen kehys sopii hyvin tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Vuorovaikutustaidot-sanaa on kuitenkin myös kritisoitu, sillä Kansasen (2004, 38) mukaan se voidaan tulkita vaikuttamiseksi vuoron perään, ja ”vaikutusyritys olisi huomattavasti osuvampi ilmaus” kuin pelkkä vaikutus.

Viestintätieteissä käytetään vuorovaikutustaidot-käsitteen lisäksi käsitettä *viestintätaidot* (Gerlander & Kostiainen 2005), joka kuitenkin vie painopistettä enemmän viestien tuottamiseen ja lähettämiseen kuin viestinnän vastaanottamiseen. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa vuorovaikutustaidoista on viime vuosina käytetty myös käsitettä *sosioemotionaaliset taidot* (Kokkonen 2005), mutta se on usein kuitenkin suomennettu tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi (Klemola 2009, 33). Sosioemotionaalisten taitojen lähellä oleva käsite *sosioemotionaalinen oppiminen* vie sosioemotionaaliset taidot osaksi oppimista ja ihmissuhteiden rakentumista vuorovaikutuksen ja oppimisen keskiössä (Bird & Sultmann 2010), minkä vuoksi käsite ajautuu hieman erilleen puhtaista vuorovaikutustaidoista. Tunteisiin, niiden havaitsemiseen, säätelyyn ja ymmärtämiseen liittyvät *tunneälyn* (Goleman 1997) ja *emotionaalisen ymmärtämisen* (Hargreaves 2000) käsitteet linkittyvät taas tämän tutkimuksen kannalta liikaa tunnetaitoihin. Päätän siis tässä yhteydessä tarkastella vuorovaikutustaitoja Gordonin vuorovaikutusteorian kautta, sillä sen käyttö on täsmällisintä aiheeseeni liittyen.

3.1 Käyttäytymisen ikkuna

Gordon (2006, 63–67) on kehittänyt mallin, *käyttäytymisen ikkunan*, jonka avulla hän liittää vuorovaikutustaidot osaksi arkipäiväisiä tilanteita koulussa. Ikkunan avulla voidaan havainnoida oppilaan hyväksyttävää ja ei-hyväksyttävää käyttäytymistä, millä on tärkeä merkitys opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen kannalta. Opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa ilmaantuu väistämättä erilaisia ongelmia, ja jotta ongelmat voitaisiin ratkaista, opettajan on tärkeää tunnistaa, kenen ongelmasta on kyse. Kun ongelman omistaja on määritelty, opettaja osaa käyttää ongelman ratkaisemiseen oikeaa vuorovaikutustaitoa. (Gordon 2006, 63–67.) Kuviossa 1 on nähtävillä käyttäytymisen ikkuna sekä erilaisissa tilanteissa käytettävät vuorovaikutustaidot.



KUVIO 1. Gordonin (2006, 47–68) käyttäytymisen ikkuna (mukaeltu).

Kuten kuviosta on nähtävillä, eri tilanteissa tarvitaan erilaisia vuorovaikutustaitoja. Vuorovaikutustaitojen käyttäminen on välttämätöntä, sillä opetuksen tavoitteena on saada keskimäinen eli ongelmaton alue mahdollisimman suureksi, koska vain sillä alueella opettaminen ja oppiminen voivat olla tehokkaita (Gordon 2006, 67). Alueiden välisiä suhteita tarkastellessa yksi suuri tekijä on kuvion keskellä näkyvä *hyväksymisraja*, joka jakaa oppilaan käyttäytymisen hyväksyttävään ja ei-hyväksyttävään, sekä määrittelee sen avulla, kenelle ongelma kuuluu. Hyväksymisraja ei kuitenkaan ole aina samassa kohtaa, vaan sen paikka vaihtelee esimerkiksi eri opettajien välillä, eri ajankohtina, opettajan eri tunnetiloissa sekä eri ympäristöissä (Gordon 2006, 50–62).

Hyväksymisrajan alapuolella olevat ongelmat kuuluvat opettajalle. Tällöin oppilaan käytös aiheuttaa opettajalle ongelmia kuten esimerkiksi se, että oppilas ei korjaa yhteisiä välineitä oikeille paikoilleen luokassa (Gordon 2006, 49). Kun liikutaan hyväksymisrajan yläpuolella, ovat vaihtoehtoina ongelmaton alue sekä alue, jossa oppilaalla on ongelma. Oppilaan ongelma

tarkoittaa hänen henkilökohtaista ongelmaansa, kuten esimerkiksi sitä, että hän osoittaa äitiään kohtaan vihaa ja pettymystä (Gordon 2006, 64–65). Ongelma on erillään opettajasta eikä vaikuta millään konkreettisella tavalla opettajaan, mutta ongelma saattaa kuitenkin vaikuttaa oppilaaseen hyvinkin vahvasti, jolloin esimerkiksi oppiminen heikentyy. Ongelmattomalla alueella oppilaan käyttäytyminen ei aiheuta ongelmaa vuorovaikutuksessa, sillä oppilas toimii omien tarpeidensa mukaan eikä myöskään estä opettajaa toimimasta hänen tarpeidensa mukaan. (Gordon 2006, 64–65.)

Tässä työssä keskityn tarkastelemaan pääasiassa hyväksymisrajan yläpuolella olevia tapahtumia eli ongelmattomia aluetta sekä aluetta, jossa oppilaalla on ongelma. Oppilaat tarvitsevat opettajien apua muihinkin asioihin kuin vain faktatiedon omaksumiseen (Gordon 2006, 71), sillä opettajan käyttäytymistä omaksumalla oppilailla on mahdollisuus nähdä ja oppia muun muassa sitä, kuinka luottamus rakentuu sekä sitä, miten tärkeää on tulla kuulluksi ja saada asiansa sanotuksi (Kokkonen & Klemola 2013). Louhelan (2012) tutkimuksen mukaan oppilaan kokemukset kuulluksi tulemisesta parantavat opettaja-oppilassuhteen laatua, mikä on tärkeää, sillä kuuntelutaitoja käyttämällä voidaan edistää opettajien ja oppilaiden kouluhyvinvointia huomattavasti. Koska nimenomaan kuuntelulla on niin merkittävä vaikutus opettaja-oppilassuhteeseen ja sitä kautta muun muassa hyvinvointiin, haluan tarkastella tarkemmin juuri kuuntelutaitoja ja niiden merkitystä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

3.2 Kuuntelutaidot

Kuuntelutaitoja tarvitaan jokapäiväisessä elämässä osana vuorovaikutusta eri ihmisten kanssa. Ne nähdään isona ja tärkeänä osana kommunikaatiota (Campbell 2011) samalla, kun kuuntelua pidetään tehokkaan auttamisen tärkeimpänä työvälineenä (Gordon 2006, 90). Gordonin käyttäytymisen ikkunassa (kuvio 1) kuuntelutaidot on merkitty tärkeimmäksi vuorovaikutustaidoksi silloin, kun oppilaalla on ongelma. Kuuntelu on kuitenkin tärkeää myös ongelmattomalla alueella sekä ei-hyväksyttävän käyttäytymisen alueella osana ongelmanratkaisutaitoja (Gordon 2006).

Kuuntelun tärkeys korostuu vielä entisestään, kun erotamme toisistaan kaksi käsitettä: kuuntelemisen ja kuulemisen. On tärkeää huomioida, että kuuleminen ei ole sama asia kuin kuunteleminen. Koulumaailman hektisyys aiheuttaa usein tilanteita, joissa opettaja kyllä kuulee, mitä oppilaat sanovat, muttei kuuntele (Stenberg 2011, 73). Kuunteleminen edellyttää aina tietoisesta tahdosta olla läsnä (Dunderfelt 2015, 10; Talvio & Klemola 2017, 67), tilanteeseen keskittymisen, huomion kohdistamisen (Heikkilä & Heikkilä 2001, 107) ja halukkuuden kuunnella viestijää (Kauppila 2011, 183). Kuuntelu on yksinkertaisuudessaan edellytys sille, että pystymme sanallisesti vastaamaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Kauppila 2011, 182). Kuuleminen onnistuu jokaiselta ihmiseltä, mutta kuuntelemisen taidot vaativat harjoittelua, minkä vuoksi esittelenkin seuraavaksi erilaisia kuuntelemisen keinoja.

3.2.1 Passiivisen kuuntelun keinot

Gordon (2006, 91–94) jakaa kuuntelutaidot kolmeen passiivisen kuuntelun keinoon sekä aktiiviseen kuunteluun. Jaottelua on olemassa monia erilaisia, mutta tutkielman yhteneväisyyden vuoksi, jatkan edelleen tarkastelua Gordonin vuorovaikutusteorian pohjalta.

Passiivisten kuuntelutaitojen ominaisin tunnusmerkki on se, etteivät ne edellytä paljoakaan vuorovaikutusta, sillä puhuja tekee kaiken työn. Niitä käyttäessä riskinä on se, ettei puhuja voi olla täysin varma, ymmärtääkö kuuntelija, mitä hän tarkoittaa sekä hyväksyykö kuuntelija hänen kertomansa asiat. (Gordon 2006, 91–94.) Toisaalta silloin kuuntelija kuitenkin pystyy keskittymään täysin siihen, että hän vastaanottaa informaatiota kaikilla aisteillaan (Kauppila 2011, 182–183) ja että hän on aidosti läsnä (Gordon 2006, 94; Talvio & Klemola 2017, 67). Ensimmäinen passiivinen kuuntelutaito onkin *hiljaisuus*, mikä tarkoittaa sitä, että kuuntelija antaa puhujalle mahdollisuuden kertoa asioistaan omassa rytmisessä pitäen muun muassa taukoja. Taukojenkin aikana kuuntelija vain kuuntelee hiljaa, eikä täytyä niitä omalla puheellaan. Hiljaisuus on parhaimmillaan voimakas sanaton viesti rohkaisemaan puhujaa kertomaan lisää. (Gordon 2006, 91.)

Toinen taito on *vastaanottoilmaukset*, joiden avulla kuuntelija pystyy osoittamaan, että on asiassa mukana (Gordon 2006, 91). Jotta kuuntelija voi ymmärtää, hänen täytyy päästä

samalle aaltopituudelle ja tarkkailla, puhuuko toinen ajatuksista, tunteista vai toiminnasta ja jääkö puhujalta jotain sanomatta (Kauppila 2011, 183). Viestittäessään tätä ymmärtämistä, kuuntelijan on vastattava puhujalle samalla tasolla ja vastaanottoilmaukset ovat siihen hyvä keino. Vastaanottoilmauksia ovat kaikenlaiset sanalliset ja sanattomat eleet (esimerkiksi nyökkäykset tai lyhyet lausahdukset kuten ”ahaa”), jotka viestivät puhujalle, että kuuntelija on edelleen vastaanottavainen ja on halukas kuulemaan lisää. (Gordon 2006, 91–92; Kauppila 2011, 183; Talvio & Klemola 2017, 67.) Kolmatta ja viimeistä passiivista kuuntelutaitoa Gordon (2006, 92–93) kutsuu *ovenavaajiksi*. Niiden tehtävänä on luottamuksen rakentumisen jälkeen rohkaista puhujaa kertomaan asiasta lisää ja pääsemään sitä kautta entistä syvemmälle tasolla. Ovenavaajina voivat toimia esimerkiksi ilmaisut: ”Kertoisitko siitä lisää?” tai ”Minua kiinnostaa se mitä sanot, jatka vaan?” (Gordon 2006, 92–93; Kauppila 2011, 184; Talvio & Klemola 2017, 67.)

3.2.2 Aktiivinen kuuntelu

Aktiivinen kuuntelu on lähes passiivisten kuuntelutaitojen vastakohta ja sen tavoitteena on varmistaa, että puhuja kokee tulleen ymmärretyksi (Gordon 2006, 98). Samalla se helpottaa ihmisiä välttämään väärinymmärryksiä ja tarjoaa mahdollisuuden syvään keskusteluyhteyteen (Conflict Research Consortium 1998). Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija pyrkii näkemään puhujan sanojen taakse ja tavoittamaan puhujan sanoman (Stenberg 2011, 72). Informaation vastaanottaminen kaikilla aisteilla (Kauppila 2011, 182), omien tunteiden ja mielipiteiden siirtäminen syrjään (Stenberg 2011, 72) sekä oman kiinnostuksen osoittaminen sanattomasti kehonkielen avulla (Heikkilä & Heikkilä 2001, 110) ovat kaikki tavoitteita, joita aktiiviselta kuuntelijalta odotetaan vuorovaikutustilanteessa. Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija pyrkiiin asettumaan puhujan asemaan ja ymmärtämään, mitä hän todella tuntee ja kokee (Heikkilä & Heikkilä 2001, 110; Talvio & Klemola 2017, 69). Kuuntelija pyrkii löytämään kuulemastaan asiasisällöstä pääidean ja tarkistaa ymmärtäneensä puhujan viestin oikein toistamalla oman tulkintansa kuulemastaan puhujalle. Jos viesti on ymmärretty oikein, puhuja kokee tulleen kuulluksi ja jos taas tulkinta on väärä, puhuja todennäköisesti täsmentää tarkoittamaansa asiaa. (Gordon 2006, 94–109; Kauppila 2011, 182–185; Talvio & Klemola 2017, 69.)

Valkonen (2003, 251) on väitöskirjassaan tarkastellut lukiolaisten käsityksiä siitä, millaisia ominaisuuksia taitavalla keskustelijalla täytyisi olla. Lukiolaisten vastauksista kävi ilmi, että yli puolet (54%) piti kuuntelemista hyvän keskustelijan piirteenä sekä yli kolmannes (35%) nosti esiin sen, ettei keskustelija saa puhua liikaa (Valkonen 2003, 251). Jokainen lapsi ja nuori haluaakin tulla kuulluksi (Karppinen & Pihlava 2016, 123), mutta usein heillä on pulaa kuuntelevista ja keskustelevista aikuisista (Pollari & Koppinen 2010, 118). Koulussa opettaja voi olla henkilö, joka paikkaa tätä tarvetta hyödyntäen kuuntelutaitojaan. Kuuntelutaitoja, samoin kuin kaikkia vuorovaikutustaitoja, on opettajankin jatkuvasti harjoiteltava (Louhela-Risteelä 2015). Harjoittelemisesta on tutkitusti hyötyä, sillä Yoonin (2002) tutkimuksen mukaan opettajan empatiakyky ja hyvät kommunikaatiotaidot ennustavat parempaa ja toimivampaa opettaja-oppilassuhdetta. Seuraavaksi keskityn kuulluksi tulemisen kokemukseen ja sen vaikutuksiin opettaja-oppilassuhteessa.

4 KUULLUKSI TULEMINEN

Yksi merkittävimmistä hyvinvointiin ja oppimiseen liittyvistä tekijöistä on opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden laatu. Toimiva opettaja-oppilassuhde liittyy vahvasti nuoren myönteiseen kehitykseen sekä opettajan ja oppilaan jaksamiseen koulun arjessa. (Friman 2006; Louhela-Risteelä 2015; Virta & Lintunen 2012.) Opettaja-oppilassuhteen luominen ja ylläpitäminen vaativat kuitenkin hyviä vuorovaikutustaitoja (Virta & Lintunen 2012), sillä opetustapahtumissa vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on välitöntä ja henkilökohtaista (Kansanen 2004, 40). Kun vuorovaikutus opettajaan on kunnossa, heikompikin oppilas saattaa ylittää reilusti oman oletetun taitotasonsa, kun ympärillä on turvallinen ja välittävä ympäristö. Toisaalta yhtä lailla lahjakaskin oppilas voi alisuoriutua, jos suhde opettajaan ei ole kunnossa. (Louhela-Risteelä 2015.)

Kuulluksi tulemisen hetki on yksi niistä erityisen tärkeistä vuorovaikutuskokemuksista, joita oppilaat tarvitsevat jatkuvasti. Kuulluksi tulemisen kokemuksessa puhujalle syntyy tunne siitä, että hänen sanomansa asiat ovat otettu vastaan, ymmärretty ja hyväksytty ja että kuuntelija arvostaa häntä ihmisenä (Dunderfelt 2015, 10). Kokemus saa myös aikaan luottamusta, ymmärrystä ja turvallisuutta luokkaympäristössä (Gordon 2006, 163), sekä sen myötä muuttaa oppilaan ajatuksia opettajasta ja oppitunneista myönteisemmiksi (Louhela-Risteelä 2015). Aktiivisen kuuntelun käyttö onkin yksi hyvä keino saada oppilaalle kuulluksi tulemisen kokemus, sillä sen avulla oppilas lähes aina kokee tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi. Kuulluksi tulemisen hetki vaatii kuitenkin usein toteutuakseen muun muassa yksityisyyttä, kiireettömyyttä ja opettajan läheisyyttä. Pedagogisesta rakkaudesta tuleva välittäminen ja läheisyys voivat näkyä kuunteluhetkessä esimerkiksi koskettamisena, joka tietyissä tilanteissa saattaa toimia ja tehdä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta avoimempaa ja tuttavallisempaa. (Kakkori & Huttunen 2014; Louhela-Risteelä 2015.)

Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) tutkimuksen mukaan opettajan kuuntelutaitojen käyttö muuttaa usein kielteisen vuorovaikutustilanteen oppilaiden kanssa myönteiseksi. Oppilaan tunteen sanoittaminen ääneen ja sen hyväksyminen saa aikaan muutoksen oppilaan toiminnassa ja parantaa opettaja-oppilassuhdetta. Yhteisymmärrykseen pääseminen auttaa

luomaan ilmapiiriä, jossa sekä opettajan että oppilaiden hyvinvointi paranee. (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Samalla opettaja toimii oppilaidensa kanssa tasavertaisesti, ei asetu heidän yläpuolelleen, vaan kunnioittaa ja kokee tärkeäksi kanssakäymisen heidän kanssaan (Harjunen 2002, 235). Kuunteleminen onkin oppilaan vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä (Harjunen 2002, 343), ja kun opettajalla on rohkeutta ja halua asettua vuorovaikutussuhteeseen oppilaidensa kanssa (Määttä & Uusiautti 2012), tulokset voivat olla kouluhyvinvoinnin näkökulmasta merkittäviä.

4.1 Opettaja-oppilassuhteen erilaisia jännitteitä

Opettajan kuuntelutaidot ja oppilaan kuulluksi tulemisen kokemukset eivät automaattisesti paranna opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Tutkittaessa vuorovaikutustaitojen yhteyttä opettaja-oppilassuhteeseen Virta ja Lintunen (2012) nostavat esiin jännitteitä, joiden kanssa opettaja joutuu tasapainoilemaan työssään. Olennaista on jännitteiden samanaikaisuuden ymmärtäminen, sillä jännitteiden ääripäät ovat toisistaan riippuvaisia, vaikka niitä yrittäisi kieltää (Gerlander & Kostiainen 2005). Jännitteet ovat myös väistämättä opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseen kuuluvaa eikä jännitteiden ääripäät kerro mitään siitä, onko opettaja hyvä vai huono. Opettajat joutuvat kuitenkin usein työssään valitsemaan jännitteiden väliltä oman toimintatapansa. (Virta & Lintunen 2012.) Ensimmäinen esiin tullut jännite liittyykin opettajan vallankäyttöön ja auktoriteettiin, toinen jännite opetussisältöjen ja opettaja-oppilassuhteen väliseen ristiriitaan ja kolmas jännite opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa avoimuuden ja yksityisyyden väliseen tasapainotteluun (Rawlins 2000; Virta & Lintunen 2012).

Ensimmäinen tasapainottelun alue tapahtuu opettajan kuuntelun ja kontrolloinnin välillä. Tasapainon löytämisen kannalta on tärkeää ymmärtää, että oppilasryhmä sisältää paljon erilaisia persoonia, eikä tietty opettajan toimintatapa sovi mitenkään kaikille oppilaille (Määttä & Uusiautti 2012; Virta & Lintunen 2012). On paljon tilanteita, joissa aktiivinen kuuntelu voi saada aikaan sen, että oppilas alkaa toimimaan omaehtoisesti opettajan toiveiden mukaisesti. Tällöin oppilaan huoliin ja ongelmiin kiinnitetään huomiota, jolloin oppilaan motivaatio ja asenne toimintaa kohtaan voivat parantua huomattavasti. (Virta & Lintunen

2012.) Campbellin tutkimuksen (2011) mukaan oppilaasta voi kuulluksi tulemisen myötä tulla avarakatseisempi ja henkisesti vastaanottavaisempi myös kuuntelemaan opettajaa ja hänen ideoitaan.

Toisaalta oppilaan kuunteleminen ei myöskään aina onnistu. Virran ja Lintusen (2012) mukaan oppilaiden voi olla vaikea päästää irti asenteesta, jossa opettajalla on valta, ja oppilas on passiivinen ja alistuu. Tällöin opettajan pyrkimys kuunnella ja ymmärtää eivät ole syy-seuraussuhde sille, että oppilaan motivaatio ja asenne tekemistä kohtaan paranisivat, jos oppilas ei ole itse siihen halukas (Virta & Lintunen 2012). Sen lisäksi välillä tulee myös tilanteita, jolloin opettajan tehtäväksi jää ainoastaan toiminnan kontrollointi (käskeminen). Silloin oppilaiden on vain hyväksyttävä, että opettajan käskyn tai ohjeen noudattaminen on siinä tilanteessa ainut vaihtoehto tietyn päämäärän saavuttamiseksi. (Harjunen 2002, 133.) Päämääränä voi olla esimerkiksi yläkoulussa jonkun hankalan aineen hyväksyttävä suorittaminen, joka lopulta johtaa peruskoulusta poispääsemiseen.

Toista jännitettä eli opetussisältöjen ja opettaja-oppilassuhteen välistä suhdetta sivuttiinkin jo aikaisemmin (ks. luku 2.1) opettaja-oppilassuhteen erilaisten roolien yhteydessä. Frymierin ja Houserin (2000) mukaan opetussisällöt ja vuorovaikutteisuus ovat yhtä tärkeitä asioita opettaja-oppilassuhteessa, sillä tehokkaimmat oppimistulokset saavutetaan asiantuntijuuden ja kommunikaation ympärille syntyvän turvallisen oppimisympäristön kautta. Virta ja Lintunen (2012) nostavat esiin, että liikunnanopetuksessa tasapainottelu tulee esille vielä muita aineita selkeämmin: tuntien alussa useat oppilaat tulevat kertomaan varusteiden puuttumisesta, liikuntavammasta ym. seikoista, jotka vaikuttavat tuntiin osallistumiseen. Samalla muut oppilaat odottavat vieressä tunnin ja opetuksen aloitusta (Virta & Lintunen 2012). Opettajan tehtäväksi jääkin tehdä päätös nopeasti eri toimintavaihtoehtojen välillä ja pyrkimys toimia mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla, jotta oppilaat tulisivat kuulluksi, mutta opetus pääsisi myös alkamaan tehokkaasti (Määttä & Uusiautti 2012; Rawlins 2000; Virta & Lintunen 2012).

Viimeinen jännite liittyy vuorovaikutuksen avoimuuteen ja yksityisyyteen. Vuorovaikutussuhde ei välttämättä automaattisesti onnistu opettajan ja oppilaan välillä,

jolloin voi syntyä tilanne, jossa opettaja yrittää parhaansa mukaan kuunnella, mutta oppilas ei suostukaan avautumaan eikä kertomaan tilanteestaan (Kansanen 2004, 77; Virta & Lintunen 2012). Oppilaan lisäksi yhtäläillä myös opettaja tekee päätöksiä siitä, millaiseen vuorovaikutukseen ryhtyy oppilaidensa kanssa, ja kuinka paljon hän kertoo oppilailleen yksityiselämästään (Virta & Lintunen 2012). Yllättävää kuitenkin on se, että Brekelmansin, Wubbelsin ja den Brokin tutkimuksen (2002) mukaan oppilaat muodostavat jo muutaman oppitunnin perusteella käsityksen siitä, millainen opettaja on, ja millaisen suhteen häneen voi muodostaa.

Usein opettajan avoimuus opettaja-oppilassuhteessa kuitenkin avaa ja laajentaa keskusteluyhteyttä opettajan ja oppilaan välillä. Se voi näkyä ensinnäkin siinä, että opettaja saa helpommin kritiikkiä omasta toiminnastaan oppilailta. (Virta & Lintunen 2012.) Toisaalta, kun oppilaat huomaavat, että opettaja kuuntelee ja hänelle voi puhua, oppilaat voivat alkaa kertoa asioistaan, jotka eivät varsinaisesti kuulu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen (Aultman 2009; Riley 2011, 43). Oppilas voi kuitenkin saavuttaa tunteen, että häntä pidetään tärkeänä ja että häntä arvostetaan, kun hän saa kertoa opettajalleen koulun ulkopuolisista asioistaan (Loutzenheiser 2002). Opettaja voi myös joutua ristiriitaiseen tilanteeseen kuullessaan sellaisia oppilaan henkilökohtaisia asioita, joiden selvittäminen kuuluu esimerkiksi mieluummin oppilashuollon työryhmälle kuin varsinaisesti itse opettajalle (Riley 2011, 43; Virta & Lintunen 2012).

Opettajat suhtautuvat asiaan kuitenkin hieman eri tavoin: osa opettajista kokee oppilaiden avoimuuden oman kontrollinsa menettämisenä ja haluavat pitää tietyn etäisyyden oppilaihinsa, mutta osa opettajista taas katsoo voivansa mennä lähemmäksi oppilasta (Aultman 2009; Määttä & Uusiautti 2012). Opettaja voi päättää, mitä piirteitä hän korostaa omissa opettaja-oppilassuhteissaan ja sen kautta vaikuttaa siihen, kehittyvätkö suhteet enemmän ystävyysuhteiden vai valmentaja- /mentorisuhteiden kaltaisiksi (Gerlander & Kostainen 2005). Tärkeää on kuitenkin ymmärtää, ettei opettaja-oppilassuhde voi olla samanaikaisesti ystävyysuhde (Liu 2013), sillä suhteen muuttuessa ystävyysuhteen kaltaiseksi, opettaja menettää objektiivisen otteensa (Gerlander & Kostainen 2005). Opettajien erilaisuuden vuoksi on siis monta erilaista tapaa ratkaista asia.

4.2 Lakien ja opetussuunnitelman yhteys opettajan toimintaan

Tekijät, jotka vaikuttavat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen ja sen vaikutuksiin hyvinvoinnissa, eivät synny tyhjästä. Monet lait, säädökset ja periaatteet säätelevät opettajan toimintaa oppilaidensa kanssa ja siten edesauttavat myös kuulluksi tulemisen kokemuksia sekä opettaja-oppilassuhteen rakentumista. Lähtökohdat lasten kanssa työskentelyyn tulevatkin jo Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) laatimasta ihmisoikeuksien julistuksesta ja Suomen perustuslaista. Suomen perustuslain (1999, 6§) mukaan ”ihmiset ovat yhdenvertaisia lain edessä” ja ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä”, joten myös opettajan on kohdeltava oppilaitaan yhdenvertaisesti ja yksilöllisesti. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1991, 28§, 29§) sitoudutaan lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien kehittämiseen sekä lapsen ihmisarvon mukaiseen kurinpitoon kouluissa. Se tarkoittaa sitä, että myös opettajan tavoitteena on kehittää oppilaitaan parhaansa mukaan niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin ja samalla huomioitava sopivat kurinpidolliset toimet, jotka eivät vahingoita oppilaiden ihmisarvoa.

Perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta säädetty perusopetuslaki (1998, 2§) määrittää opetuksen tavoitteeksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen sekä itsensä kehittämiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 9), joka on laadittu perusopetuslain pohjalta ja jonka tehtävänä on luoda valtakunnallisesti yhteinen perusta ja suunta koulutyölle, pyrkii konkreettisemmin ohjaamaan opettajien työtä kohti oppilaan hyvinvointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 15) mukaan oppilas tarvitsee koulu yhteisössään ”kokemuksia siitä, että häntä kuunnellaan ja arvostetaan ja että hänen oppimisestaan ja hyvinvoinnistaan välitetään”. Oppilaan kokemukset siitä, että opettaja kuuntelee häntä, saavat oppilaan tuntemaan itsensä tärkeäksi ja kelpaavaksi opettajan silmissä (Loutzenheiser 2002) sekä laajemmin tarkasteltuna ne parantavat myös luokan ilmapiiriä, jolloin oppitunnitkin sujuvat paremmin (Friman 2006).

Kuulluksi tulemisen kokemukset koulussa rakentavat luottamusta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27) ja parantavat opettajan ja oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Myönteiset opettaja-

oppilassuhteet toimivat tärkeinä esimerkkeinä luomaan ja rakentamaan muitakin koulun sisällä syntyviä sosiaalisia suhteita, jotka perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 21) mukaan edistävät kauttaaltaan työrauhaa kouluissa. Perusopetus lisääkin oppilaiden sosiaalista pääomaa, joka koostuu edellä mainituista luottamuksesta, sosiaalisista suhteista ja vuorovaikutuksesta, ja siten edistää yksilöllistä ja yhteisöllistä hyvinvointia koulutyössä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Tärkeää onkin, että työskennellessään opettajat sitoutuvat lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan ja pyrkivät opettajan arvoperustan mukaisesti olemaan totuudenmukaisia, rehellisiä ja kunnioittamaan ihmisarvoa kaikissa tilanteissa (OAJ 2014b). Sitouduttuaan arvoihin opettajat mahdollistavat kaikille oppilaille tasavertaiset lähtökohdat esimerkiksi opettaja-oppilassuhteen kehittymiselle tai kouluhyvinvoinnille.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka tutkimustieto (Dunderfelt 2015; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Louhela-Risteelä 2015; Virta & Lintunen 2012) kuuntelun yhteyksistä vuorovaikutussuhteisiin näkyy opettajan työn arjessa ja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Tutkimuksessa on tavoitteena päästä ymmärtämään opettaja-oppilassuhteeseen liittyviä ilmiöitä ja lisätä tietoa siitä, miten opettajat ajattelevat ja toimivat omissa oppilassuhteissaan. Tavoitteena on lisätä tietoa myös siitä, minkälaisen merkityksen opettajat antavat kuuntelemiselle ja minkälaisia seurauksia kuuntelemisella on heidän oppilassuhteisiinsa niin liikunnan kuin terveystiedonkin opetuksessa.

Edellä mainittuja asioita pyritään tarkastelemaan tutkimuksessa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Opettaja-oppilassuhde
 - 1.1. Minkälaisina opettajat kokevat oppilassuhteensa?
 - 1.2. Minkälaiset tekijät ovat merkittäviä opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa?
2. Kuunteleminen
 - 2.1. Minkälaiset tekijät vaikuttavat kuuntelemiseen?
 - 2.2. Mikä merkitys kuuntelemisella on opettajan työssä?

6 MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Tässä kappaleessa on tarkoitus kuvata tutkimuksen kulku mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimuksen toteuttamistavat tulevat lukijalle selväksi. Ensiksi perehdyn tutkimuksen lähtökohtiin, kuvaan aineiston keruuta ja esittelen sekä tutkittavat että haastatteluaineiston. Viimeiseksi käsittelen aineiston analysointia ja sen keskeisimpiä vaiheita.

6.1 Tutkimuksen lähtökohta

Tavoitteena tutkimuksessa oli päästä mahdollisimman hyvin ymmärtämään opettajan ja oppilaan välistä suhdetta sekä kuuntelun merkitystä suhteen rakentamisessa, jolloin laadullisen tutkimusotteen valinta tutkimukselleni oli varsin luonteva. Laadullisen tutkimuksen, jota voidaan kutsua myös kvalitatiiviseksi tutkimukseksi (engl. *qualitative research*), kuvataan usein olevan luonteeltaan ymmärtävää, pehmeää ja tulkinnallista tutkimusta (Eskola & Suoranta 1998, 13; Tuomi & Sarajärvi 2018, 16). Edellä mainitut käsitteet laadullisesta tutkimuksesta eivät ole automaattisesti synonyymejä, vaan niille on löydettävissä erilaisia merkityksiä (Eskola & Suoranta 1998, 13; Tuomi & Sarajärvi 2018, 16), minkä johdosta laadullinen tutkimus onkin hyvin moniulotteista ja kokonaisvaltaista (Alasuutari 2011, 38; Tuomi & Sarajärvi 2018, 15; Vilkkä 2015, 118–119).

Laadullista tutkimusta luonnehditaan varsin usein määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen vastakohtaksi, mutta Alasuutari (2011, 32), Hirsjärvi ja Hurme (2008, 26) sekä Metsämuuronen (2003, 166) korostavat, etteivät ne nykypäivänä ole enää vastakohtaisia tai toisensa poissulkevia menetelmiä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on tarkastella tutkimusta kokonaisvaltaisena prosessina, jonka raameja ei ole määritelty tarkasti etukäteen (Kiviniemi 2015, 74). Koska pyrkimyksenä on saada ilmiöstä syvällinen näkemys (Kananen 2017, 33) ja päästä lähelle tutkittavaa kohdetta, laadullisessa tutkimuksessa korostuu eri vaiheiden joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 2015, 74).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 14) erottavat laadullisesta tutkimuksesta useita erilaista tieteenfilosofisia lähtökohtia, jotka havainnollistavat laadullisen tutkimuskentän moniulotteisuutta. Pääsuuntauksina voidaan erottaa muun muassa aristoteelinen ja galileinen perinne, joista aristoteelinen pyrkii ymmärtämään ja galileinen selittämään. Kun galileinen perinne rinnastaa inhimillisen toiminnan objektiivisen tarkastelun alle, aristoteelisen perinteen mukaan inhimillinen toiminta on aina subjektiivista ja tietoista toimintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 32–36.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, minkä vuoksi lähtökohdat ja perinteet sijoittuvat ymmärtävän tutkimuksen puolelle. Fenomenologisessa perinteessä tarkoituksena on kuvata ihmisen tapoja kokea maailmaa (Perttula 1995, 6-9), ja ihmisten inhimillisten kokemusten merkityksiä (Laine 2018, 30–31; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Tämän vuoksi tutkimuksen voisi ajatella sisältävän fenomenologisia piirteitä. Tutkimuksen avulla pyrin nostamaan näkyväksi sitä, minkä mahdollisesti tottumus ja kokemus on opettajien puheissa häivyttänyt jo huomaamattomaksi.

Toisaalta tutkimuksen lähestymistapaa voidaan kuvata myös hermeneuttisen perinteen kaltaiseksi. Hermeneutiikalle on tyypillistä sekä ymmärtäminen että tulkinta, missä mennyt ymmärretään aina suhteessa nykyiseen (Kakkori & Huttunen 2010; Laine 2018, 33). Hermeneuttiselle aineiston analyysille onkin ominaista hermeneuttinen kehä, joka etenee kehämäisesti edestakaisin tutkijan esiymmärryksen ja aineiston tulkinnan välillä (Kakkori & Huttunen 2010; Laine 2018, 37–38; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40–41). Tästä tutkimuksesta löytyy hermeneuttinen ulottuvuus, sillä aineiston analysointi lähenteli hermeneuttisen kehän periaatteita, kun esiymmärryksen antoi kehykset aineiston tulkinnalle, mutta aineistosta noussut tieto vaikutti tulkintaani ja muokkasi sitä uudelleen.

Tarkkaa lähestymistapaa ei kuitenkaan voida määrittää tutkimuksen moniulotteisuuden vuoksi. Yleisesti tutkimusta voidaan pitää laadullisena, ihmistieteellisenä tutkimuksena, jossa ymmärtäminen kohdistuu ihmisten luomaan merkitystodellisuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2018, 37). Tässä tutkimuksessa keskiössä olevat ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutus ovat

olemassa vain ihmisten kautta, minkä vuoksi niin ihmistieteiden tutkimuskohteet kuin tämäkin tutkimus on inhimillisyyden sävyttämää.

6.2 Esiymmärrykseni

Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkitystä tulosten tulkitsijana, ei tutkijan roolia voi unohtaa. Liimakka (2014, 163) korostaa, että kaikkien tutkijoiden toimintaan vaikuttavat heidän omat kokemuksensa muun muassa tiedon tulkinnassa. Myös Laineen (2018, 30–31) mukaan jokaisella ihmisellä on omanlaisensa suhde erilaisiin asioihin elämässään, mikä johtuu eletyn elämän kokemuksista. Aiempien kokemusten pohjalta tarkastelemme maailmaa sekä suuntaamme huomiotamme ja rakennamme käsityksiämme maailmasta (Laine 2018, 30).

Tutkijana en pysty toimimaan tässä laadullisessa tutkimuksessa täysin objektiivisesti, koska kiinnostukseni kohteilla ja kokemuksellani on vaikutusta aineiston keruuseen ja analyysiin (Kiviniemi 2015, 77; Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Pysin kuitenkin tunnistamaan, tiedostamaan ja tekemään mahdollisimman näkyväksi oman taustani, mikä auttaa minua tutkimuksen tekemisessä sekä tämän raportin lukijoita tutkimuksen arvioinnissa. Tätä tutkijan luontaista tapaa ymmärtää tutkimuskohde kutsutaan esiymmärrykseksi (Laine 2018, 34).

Mielenkiintoni opettaja-oppilassuhdetta kohtaan alkoi jo lukiossa, kun tiesin haluavani työskennellä tulevaisuudessa opettajana. Minulla oli silloin opettaja, joka oli hyvin välittävä, ja vuorovaikutuksessa hänen kanssaan syntyi minulle opiskelijana aito kokemus siitä, että hän välittää siitä, mitä asiaa minulla on. Sitä kautta sain myös henkilökohtaisesti kokea kuulluksi tulemisen kokemuksia, joilla oli myönteinen vaikutus motivaatiooni opiskella tämän kyseisen opettajan opettamaa ainetta.

Aloitettuani liikunnanopettajakoulutuksen syksyllä 2016 saimme koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Sen jälkeen aloin tietoisesti käyttämään arjessani oppimiani tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja huomasin niillä olevan paljon myönteisiä vaikutuksia ihmissuhteisiin. Pidän vuorovaikutustaidoista kuuntelun taitoja yhtenä tärkeimmistä taidoista,

sillä kuuntelun avulla on mahdollista oikeasti ymmärtää, mitä toinen ajattelee. Kun aidosti pyrkii ymmärtämään toista ja ajatuksia sanojen takana, ihmissuhde syvenee ja se voi tuottaa paljon mielihyvää. Kuuntelun avulla syntyy myös usein vähemmän väärinymmärryksiä, jotka voivat ennaltaehkäistä erilaisia ristiriitoja ihmisten välillä.

Kuuntelemista tapahtuu jokaisessa vuorovaikutustilanteessa, minkä vuoksi kuuntelun taitojen oppiminen on mielestäni merkityksellistä. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa kuuntelulla on siten myös iso rooli. Koen, että kuuntelu on yksi tärkeimmistä työvälineistä luomaan turvallinen, läsnä oleva ja luottamuksellinen side opettajan ja oppilaan välille. Kuuntelun avulla opettaja ja oppilas ymmärtävät paremmin toisiaan, minkä myötä opettajan ja oppilaan työskentely ja viihtyminen koulussa on usein helpompaa. Omassa opetusfilosofiassa pidänkin oppilassuhteiden luomista yhtenä tärkeimmistä asioista opettajan työssä ja samalla kuuntelun taitoja apuvälineenä edellä mainitun tavoitteen saavuttamiseen.

Omat kokemukseni, kiinnostukseni ja koulutukset johtivat siihen, että päätin tehdä kandidaatintutkielmani kuuntelutaitojen ja opettaja-oppilassuhteen välisestä yhteydestä kesällä 2017. Kandidaatintutkielman kirjallisuuskatsaus antoi valtavasti lisätietoa aiheesta ja aloin kiinnostumaan yhä enemmän siitä, miten ilmiö näkyy käytännön työelämässä opettajien ajatuksissa ja kokemuksissa. Erityisesti kiinnostuin ilmiöstä kokonaisuudessaan: myönteisten merkitysten lisäksi myös kielteisistä merkityksistä ja ilmiötä heikentävistä tekijöistä. Tutkimustietoa tästä pro gradu -tutkielman aiheesta on vielä vähän, joten olen pyrkinyt suhtautumaan avoimesti tutkimuksen tuloksille, vaikka tiedostankin tunne- ja vuorovaikutustaitojen tärkeyden omassa opetuksessani ja arvoissani.

6.3 Aineiston keruu

Tutkimuksen teoriaosuus pohjautuu kandidaatintutkielmaani opettajan kuuntelutaitojen merkityksestä opettaja-oppilassuhteessa, jolloin työstin keskeiset käsitteet ja tutustuin aikaisempiin tutkimuksiin niin kuunteluun kuin opettaja-oppilassuhteeseenkin liittyen. Loppusyksystä 2017 jatkoin aiheen parissa tämän pro gradu -tutkielman tutkimussuunnitelman muodossa ja tein tähän tutkimukseen liittyvät valinnat ja rajaukset.

Koska tarkoitukseni oli selvittää, mitä tutkittavani ajattelevat tutkimuskysymyksiini liittyvistä asioista, on Eskolan, Lätin ja Vastamäenkin (2018, 27) mukaan paras tapa selvittää se kysymällä asioista suoraan heiltä itseltään. Tämän perusteella aineistonkeruutavaksi muotoutui teemahaastattelu, jota kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Se tarkoittaa sitä, että haastattelu ei ole täysin avoin keskustelu, muttei myöskään hyvin strukturoitu kysely (Kvale 1996, 27). Teemahaastattelussa edetään keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa ja tavoitteena on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88).

Haastattelurunkoni (liite 3) koostui kolmesta keskeisestä teemasta: opettaja-oppilassuhteesta, kuuntelemisesta ja kuuntelemisen merkityksestä opettaja-oppilassuhteeseen. Kaksi ensimmäistä teemaa sisälsivät tarkentavia apukysymyksiä kyseisestä aihealueesta, joiden avulla pystyin pilkkomaan teemaa pienemmiksi osiksi. Kolmas teema muodostui case-tilanteiden kautta, jotka loin Virran ja Lintusen (2012) nostamien jännitteiden pohjalta (luku 4.1). Ensimmäisessä case-tilanteessa haastateltavat opettajat joutuivat pohtimaan toimintatapojaan silloin, kun liikuntatunti pitäisi saada ripeästi käyntiin, mutta useammalla oppilaalla on samanaikaisesti asioita, jotka vaativat opettajan kuuntelemista. Toisessa case-tilanteessa terveystiedon oppitunnilla käyty asia jää vaivaamaan oppilasta ja hänellä on tunnin jälkeen opettajalle henkilökohtaista kerrottavaa. Tässä case-tilanteessa opettajat joutuivat pohtimaan sitä, kuinka avoimesti he kuuntelevat oppilaidensa asioita ja kuinka avoimesti he itse kertovat omista asioistaan. Kolmannessa ja viimeisessä case-tilanteessa opettajat saivat uuden, haastavan ryhmän, jossa esiintyi uhmakasta käytöstä yhteisiä toimintaohjeita kohtaan. Tällöin opettajan tuli miettiä keinoja rakentaa ja syventää suhdettaan ryhmän oppilaisiin.

Kaikki case-tilanteet sisälsivät tarkentavia apukysymyksiä, joiden avulla sain kuhunkin tilanteeseen liitettyä tutkimuskysymysten kannalta olennaiset apukysymykset. Haastattelun teemat muotoutuivat pääosin kirjallisuuteen pohjautuen, mikä on Eskolan ym. (2018, 41) mukaan yksi tapa muodostaa teemat. Muita tapoja on laatia teemat kirjallisuuden pohjalta tai muodostaa ne oman intuition ja intressien pohjalta. Olennaista teemojen muodostamisessa kuitenkin on, että ne antaisivat mahdollisimman kattavat vastaukset tutkimuskysymyksiin. (Eskola ym. 2018, 41.)

Haastattelussa pyrkimykseni oli saavuttaa mahdollisimman luonteva vuorovaikutus haastateltavieni kanssa, sillä tutkimushaastattelu on Ruusuvuoren ja Tiittulan (2009, 22) mukaan pohjimmiltaan vastaavanlainen vuorovaikutustilanne kuin muutkin keskustelutilanteet. Myös Kvale (1996, 6) korostaa, että haastattelu on tavallinen keskustelutilanne, jolla on vain jokin rakenne ja tarkoitus. Tätä pyrin korostamaan ennen haastattelun teemoihin paneutumista jutustelemalla haastateltavan kanssa niitä näitä ja sen jälkeen kysymällä esitietojen lisäksi yhden verryyttelykysymyksen, joka samalla viritti aiheeseen. Aloitus olisikin hyvä aloittaa rennolla jutustelulla, jotta haastattelijan ja haastateltavan välille syntyy luonteva vuorovaikutus (Eskola ym. 2018, 37–38). Luottamuksellisen ilmapiirin luominen kunnioittavalla, arvostavalla ja kiinnostuneella asenteella on myös tärkeää, jotta tutkittavan on helpompi vastata kysymyksiin avoimesti ja kattavasti (Kananen 2017, 91).

Päädyin haastattelemaan tutkittaviani kasvokkain, jotta saisin heistä irti parhaat mahdolliset vastaukset. Kasvokkain tehtävässä haastattelussa haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää käsitteitä sekä käydä keskustelua haastateltavan kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85).

6.4 Tutkittavien ja haastatteluaineiston esittely

Tutkittavien valinnassa käytin harkinnanvaraista otantaa, joka on hyvin tyypillinen otantamuoto laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien määrää tärkeämpi tekijä on laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18; Patton 2002, 46), minkä vuoksi jo muutamaa henkilöä haastattelemalla voidaan saada tutkimuksen kannalta riittävästi tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58–59). Jotta pystyin edesauttamaan tutkittavien valikoitumista, käytin valinnassa apuna omia kontaktejani, mikä uskoakseni paransi heidän sitoutumistaan tutkimukseen. Huomioitavaa on kuitenkin se, että vaikka olinkin tehnyt opettajien kanssa aikaisemmin yhteistyötä, en ollut osallistunut heidän opetukseensa enkä sen vuoksi tiennyt kenestäkään tarkalleen, minkälainen suhde heillä oli oppilaisiinsa.

Ennen varsinaisten tutkimushaastatteluiden aloittamista suoritin esihaastattelun yhdelle lukion liikunnan- ja terveystiedonopettajalle, jotta pystyin testaamaan haastattelurungon toimivuuden. Esihaastattelu on tärkeä vaihe ennen varsinaisten haastatteluiden aloittamista, sillä esihaastattelun avulla saadaan kysymysten toimivuuden lisäksi tietoa haastattelun mahdollisesta kestosta samalla, kun esihaastattelu harjoituttaa myös haastattelijaa tehtäväänsä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72).

Esihaastattelun jälkeen lähestyin neljää yläkoulun liikunnan- ja terveystiedonopettajaa. Yhtä heistä lähestyin aluksi epävirallisesti kasvotusten ja hänen suostuttuaan tutkimukseeni, lähetin hänelle sen jälkeen virallisen haastattelupyynnön sähköpostitse. Kolmea muuta opettajaa lähestyin sähköpostilla ja heistä kaksi vastasi heti saman viikon aikana myöntävästi. Yhdeltä opettajista en saanut vastausta ollenkaan, minkä jälkeen lähestyin vielä yhtä uutta opettajaa sähköpostitse, ja hän vastasi heti takaisin myöntävästi. Kaiken kaikkiaan lähestyin siis viittä eri opettajaa, joista lopullisen haastattelujoukon muodostivat kaksi naisopettajaa ja kaksi miesopettajaa, jotka kaikki opettivat yläkoulussa terveystietoa ja/tai liikuntaa.

Haastatteluun osallistui opettajia kolmesta eri Kaakkois-Suomen koulusta ja haastattelut toteutettiin aikavälillä 12.-29.3.2018. Kaikki neljä haastateltavaa olivat yläkoulun liikunnanopettajia ja heistä kolme opetti sinä lukuvuonna myös terveystietoa. Koulutukseltaan he olivat kaikki liikuntatieteiden maistereita ja heistä kaksi oli hankkinut lisäkoulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista valmistumisen jälkeen. Kahdella muulla haastateltavalla ei ollut valmistumisen jälkeistä lisäkoulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista.

Haastateltavat olivat iältään 45–55 -vuotiaita ja heidän nimensä on hyvien käytäntöjen mukaisesti muutettu tähän raporttiin. Ensimmäinen haastateltava oli 48-vuotias Janne, jolla oli työkokemusta 20 vuotta. Hänen haastattelunsa kesti 57 minuuttia ja litteroitua tekstiä kertyi 18 sivua. Samana päivänä haastattelin myös 55-vuotiaan Piian, jolle oli kertynyt työkokemusta jo lähes 30 vuotta. Hänen haastattelunsa kesti 48 minuuttia ja kerrytti 16 sivua litteroitua tekstiä. Kolmanteen haastatteluun osallistui 45-vuotias Sakari, jolla työssäolovuosia oli kertynyt 20. Sakarin haastattelu kesti 50 minuuttia ja siitä syntyi 15 sivua litteroitua

tekstiä. Viimeinen haastateltava oli 50-vuotias Heli, jolla oli työkokemusta noin 25 vuotta. Hänen haastattelunsa kesti 62 minuuttia ja litteroitua tekstiä syntyi 17 sivua.

Tarkoitukseni oli saada haastatteluihin häiriötön tila, koska Eskolan ym. (2018, 33) mukaan häiriöttömän haastattelutilan saaminen on hyvin olennainen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Ensimmäinen haastatteluista toteutettiin tyhjässä luokkahuoneessa, toinen haastattelu toteutettiin osittain liikuntasalin katsomossa ja osittain katsomon keskellä olleessa pienemmässä kopissa, kolmas haastattelu toteutettiin tyhjässä työhuoneessa ja neljäs haastattelu liikunnanopettajien työtilassa. Haastatteluista ainoastaan ensimmäinen onnistuttiin viemään läpi ilman yhtään häiriötekijää. Toisessa haastattelussa jouduimme vaihtamaan haastattelupaikkaa kesken kaiken pienempään koppiin, koska liikuntasaliin tuli päiväkotilapsia. Kolmannessa haastattelussa joku koulun henkilökunnan jäsen kurkisti työtilaan ja keskeytti hetkeksi haastattelun ja neljännessä haastattelussa kolme koulun liikunnanopettajaa tuli hakemaan eri aikaan tavaroitaan työtilasta. Nämä häiriötekijät eivät kuitenkaan haitanneet haastattelujen läpiviemistä, sillä keskeytysten jälkeen haastateltavat pääsivät hyvin kiinni aiheeseen.

Nauhoitin kaikki tutkimushaastattelut sekä puhelimella että tietokoneella. Puhelimen nauhoituksen hoiti Ääninauhuri-sovellus ja tietokoneen nauhoituksen EasyAudioRecorder-niminen sovellus. Koska haastattelun tallentaminen on muodossa tai toisessa välttämätöntä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 75), valitsin haastatteluni tallentamismuodoksi nauhoituksen. Nauhoituksen avulla pystyin keskittymään täysin haastateltaviini sekä meidän väliseen vuorovaikutukseen eikä minun tarvinnut samalla dokumentoida haastatteluja muistiinpanoin. Koska Eskolan ym. (2018, 35) mukaan älypuhelimien käyttö nauhoitusvälineenä ei ole varmin valinta, varmistin nauhoituksen onnistumisen puhelimen ja tietokoneen tuplanauhoituksella. Tällöin pystyin takaamaan sen, että vaikka toinen nauhoitus keskeytyisi, minulla olisi silti mahdollisuus saada koko haastattelu nauhalle. Valitsin kaksi nauhoitusvälinettä myös siksi, että jos erilaiset häiriötekijät haittaisivat toisessa nauhassa, pystyisin tarvittaessa tarkastamaan saman kohdan toiselta nauhalta.

Nauhoitetut aineistot litteroin eli kirjoitin puhtaaksi käyttäen ExpressScribe-ohjelmaa sekä Word-tekstinkäsittelyohjelmaa. Koin helpoimmaksi tavaksi kuunnella nauhat ExpressScribe-ohjelman avulla ja kirjoittaa litteraatit suoraan Wordiin. Tällöin litteraatit olivat suoraan oikeassa muodossa aineiston analyysia varten. Litteroinnissa on tärkeää, että litteraatit vastaavat haastateltavien sanomia asioita ja niitä merkityksiä, joita he ovat asioille antaneet (Vilka 2015, 138). Hirsjärvi ja Hurme (2008, 139) kuitenkin painottavat, ettei litteroinnin tarkkuudesta ole yksiselitteisiä ohjeita, minkä vuoksi on tutkimuksesta riippuvaista, kuinka tarkasti litterointi tehdään. Tässä tutkimuksessa litteroin haastattelut sanatarkasti alusta loppuun, mutta haastateltavien puheissa olleet tauot, naurahdukset, huokaukset ynnä muut jätin kirjaamatta. Litteroitua tekstiä kertyi tutkimuksessa yhteensä 66 sivua käyttäen fonttikokoa 1,5 ja tyyliä Times New Roman. Suoritin litteroinnin huhtikuussa 2018 ja yhden haastattelun litterointi vei keskimäärin aikaa viisi tuntia.

6.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aloitin aineiston analyysin perehtymällä hyvin litteroituun aineistooni. Eskolan ja Suorannan (1998, 152) mukaan aineiston lukeminen useampaan kertaan auttaa kokonaisuuden hahmottamisessa ja hyvän perehtymisen jälkeen on helpompi lähteä analysoimaan aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja sen avulla tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysissa pyritään tiivistämään aineisto selkeäksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 1998, 138; Kiviniemi 2015, 83; Vilka 2015, 164).

Valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi tarkoittaa tekstistä tehtävää analyysia, jossa pyritään löytämään merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Laadullisessa tutkimuksessa on mielekästä etsiä erilaisia merkityksiä, sillä Vilkan (2015, 160) mukaan merkitykset ylläpitävät ja järjestävät elämäämme. Ihminen tuottaa itselleen ja toisilleen erilaisia merkityksiä, koska haluamme jatkuvasti tietää, mikä merkitys tietyillä asioilla on ja mikä on meidän osamme sitä merkitystä (Vilka 2015, 160).

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 107–110) jakavat sisällönanalyysin kolmeen eri muotoon: aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Jako perustuu tutkimuksessa käytettävään päättelyn logiikkaan, joka on joko *induktiivinen* (yksittäisestä yleiseen) tai *deduktiivinen* (yleisestä yksittäiseen) (Patton 2015, 541–542; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin ajatellaan olevan induktiivista, kun ydinajatuksena on, ettei aiempi teoritieto ohjaa analyysia. Teorialähtöisessä analyysissa taas teoria ohjaa aineiston analyysia ja saadut tulokset liitetään osaksi aiempaa teoritietoa. Näin ollen teorialähtöistä sisällönanalyysiä pidetään deduktiivisena. (Kananen 2017, 136; Patton 2015, 535; Tuomi & Sarajärvi 2018, 108–109.)

Tässä tutkimuksessa käytettyä analyysimuotoa voi kuvata teoriaohjaavaksi, joka on aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin välimuoto. Tutkimuksen analyysi tapahtui aineistolähtöisesti aineiston ehdoilla, mutta yläkäsitteitä määriteltessä hyödynsin teoreettista viitekehystäni (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Jo kandidaatintutkielmaani luotu teoreettinen viitekehys vaikutti väkisinkin analyysin lopussa käsitteiden määrittämiseen, mutta analyysista esiin nousseet asiat saivat minut myös muokkaamaan ja täydentämään teoreettista viitekehystä, minkä vuoksi analyysi ei ollut kuitenkaan täysin teorialähtöinen. Ajattelussani siis vuorottelivat teoria, aineistolähtöisyys sekä omat tulkintani.

Analysoin koko aineiston yhdessä, jolloin myös case-tilanteiden vastaukset tulivat mukaan analyysiin samanarvoisina muiden teemojen ja niiden apukysymysten vastausten kanssa. Tein analyysin kolmivaiheisesti hyödyntäen Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–126) tekemää jaottelua. Heidän mukaansa analyysin vaiheet ovat 1) aineiston pelkistäminen eli redusointi, 2) aineiston ryhmittely eli klusterointi ja 3) aineiston käsitteellistäminen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–126). Seuraavaksi esittelen Tuomen ja Sarajärven (2018, 123–126) vaiheita mukailen, miten tässä tutkimuksessa olen edennyt aineiston perehtymisestä aina tuloksiin asti.

1) Pelkistäminen eli redusointi

Pelkistämisvaiheen tarkoituksena on karsia tutkimusaineistosta tutkimuksen kannalta epäoleellinen tieto pois (Moilanen & Rähkä 2015, 61; Tuomi & Sarajärvi 2018, 123; Vilkkä 2015, 164). Aloitin itse pelkistämisen alleviivaamalla eri värisillä kynillä litteroiduista teksteistä tutkimuskysymysteni kannalta oleelliset tiedot. Alleviivasin jokaiseen tutkimuskysymykseen liittyvät tiedot eri väreillä, jotta pystyin erottelemaan eri tutkimuskysymyksiä koskevan tiedon. Tuomen ja Sarajärven (2018, 123) mukaan eri väristen kynien hyödyntäminen pelkistysvaiheessa on hyvä apuväline hahmottamaan erilaisia kokonaisuuksia aineistosta.

Alleviivausten jälkeen kirjasin kaikki alleviivatut alkuperäiset ilmaukset Word-tekstinkäsittelyohjelmaan, jossa sitten pelkistin jokaisen ilmauksen yksinkertaisempaan muotoon. Alkuperäisilmauksista on tärkeää jakaa jokainen merkityksellinen asia omaksi pelkistetyksi ilmaukseksi, jotta jokainen asia otetaan mukaan analyysiin omana erillisenä merkityksenään (Schreier 2012, 29). Kirjaamisen jälkeen jaoin pelkistetyt ilmaukset erillisiin Word-tiedostoihin tutkimuskysymysten mukaan, jotta analysointi olisi helpompaa. Pelkistettyjen ilmausten listaaminen allekkain erilliseen tiedostoon on samalla tärkeä vaihe, sillä siinä luodaan pohja seuraavalle vaiheelle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123–124). Alla olevasta taulukosta (Taulukko 1) selviää esimerkkejä tässä tutkimuksessa tehdyistä pelkistyksistä.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETYT ILMAUKSET
<i>"riippuu siitä, kuinka mä tunnen heitä etukäteen, mitä heillä mahdollisesti olis kerrottavana"</i>	Tuntee etukäteen
<i>"aina on niitä oppilaita kenet tuntee"</i>	Tuntee oppilaan
<i>"mitä paremmin sie tunnet sen ihmisen niin sitä paremminhan tuut sit sen kans myös toimeen"</i>	Tuntee hyvin toisen ihmisen

TAULUKKO 1. Alkuperäisilmausten pelkistäminen.

Aineiston analysoinnissa pelkistäminen on Kanasen (2017, 137) mukaan vasta vain välivaihe, joka mahdollistaa lopullisen analyysin. Pelkistämisen avulla aineiston hahmottaminen ja

analysoiminen on helpompaa, joten se on kuitenkin tehtävä erityisen huolellisesti. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 146) mukaan pelkistämässä on myös erityisen tärkeää sijoittaa alkuperäisilmaukset oikeaan aikaan ja paikkaan eli kontekstiin. Tällöin analysoinnin ensimmäisessä vaiheessa ei heti tapahdu virheellisiä tulkintoja, jotka vääristäisivät lopullisia tuloksia.

2) Ryhmittely eli klusterointi

Toisessa analyysivaiheessa etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia. Samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset ryhmittelin ja nimesin yhteisellä käsitteellä alaluokiksi. (Kananen 2017, 138; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124; Vilka 2015, 167–168.) Ryhmittelyssä yritetään löytää kaikkien esiintyvien asioiden välille joitakin yhteyksiä, jotta analyysistä olisi mahdollista saada rakennettua selkeä lopputulos (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149). Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2) näkyy esimerkki toteutetusta ryhmittelystä.

PELKISTETYT ILMAUKSET	ALALUOKKA
Tuntee etukäteen	Oppilaantuntemus
Tuntee oppilaan	
Tuntee hyvin toisen ihmisen	

TAULUKKO 2. Pelkistettyjen ilmausten ryhmittely alaluokiksi.

Taulukon 3 ryhmittely liittyy tutkimuskysymykseen 1.2 (*Minkälaiset tekijät ovat merkittäviä opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa?*). Opettajat nostivat esille paljon asioita, jotka olen pelkistänyt vasemman puoleiseen sarakkeeseen. Näiden pelkistysten pohjalta luontevaksi alaluokaksi muodostui ”Oppilaantuntemus”.

Ryhmittelyn laajuus riippuu Tuomen ja Sarajärven (2018, 124–125) mukaan siitä, kuinka suuri analysoitava aineisto on. Alaluokkien muodostamisen jälkeen ryhmittelyä jatketaan yhdistelemällä ja nimeämällä alaluokkia yhä suuremmiksi luokiksi (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125). Tässä tutkimuksessa aineisto oli sen kokoinen, että käytin ryhmittelyssä 1–3

alaluokkaa ennen kuin pääsin seuraavaan vaiheeseen. Kaiken kaikkiaan alaluokkia, joista muodostettiin seuraavan vaiheen yläkäsitteet, tuli analyysistä 34. Näistä 20 sijoittui opettaja-oppilassuhteeseen liittyvien tutkimuskysymysten alle ja 14 kuuntelemiseen liittyvien tutkimuskysymysten alle.

3) Käsitteellistäminen eli abstrahointi

Käsitteellisämisessä pyritään viemään ryhmittely niin pitkälle kuin se on aineiston sisällön ja tehtyjen alaluokkien näkökulmasta mahdollista. Koko ajan tarkkaillaan kuitenkin, että analyysissä ei katoa yhteys alkuperäisaineistoon ja sen ilmauksiin. Alaluokat kuitenkin muodostavat lopullisessa muodossaan muutaman keskeisen yläluokan, jotka nimetään teoreettisin käsittein. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–126.) Luokkien nimeämisessä voidaan käyttää apuna jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä tai itse luotuja, ilmiöitä hyvin kuvaavia, käsitteellisiä termejä (Hirsjärvi & Hurme 2008, 150).

Tässä tutkimuksessa muodostin yläkäsitteet aineiston pohjalta sekä hyödyntäen ilmiötä hyvin kuvaavia että teoriasta esiin nousseita termejä. Yläkäsitteitä analyysistä nousi 10, jotka muodostivat varsinaiset tutkimustulokset. Opettaja-oppilassuhteeseen liittyvistä tutkimuskysymyksistä ensimmäiseen kysymykseen liittyvät yläluokat ovat *normaaliin vuorovaikutukseen liittyvät elementit*, *opettaja-oppilassuhteen eriarvoisuus* ja *opettajan työhön liittyvät tunteet* ja tutkimuskysymykseen 1.2 liittyvät yläkäsitteet jaoin *opettajaan, oppilaaseen ja työhön liittyviin*. Näitä tuloksia käsittelemän luvussa 7.

Tutkimuskysymyksistä kuunteluun liittyvät yläluokat käsitellen luvussa 8. Ensimmäisen kysymyksen yläluokiksi muodostuivat *kuuntelua edesauttavat tekijät* ja *kuuntelua heikentävät tekijät*. Toisen tutkimuskysymyksen yläkäsitteet jaoin taas *opettajaan* ja *oppilaaseen liittyviin tekijöihin*. Alla on vielä kootusti esitelty analyysin lopulliset pääteemat (kuvio 2).



KUVIO 2. Tutkimuksen tulosten pääteemat.

7 OPPILASSUHTEET OPETTAJAN TYÖN PERUSTANA

Kouluviihtyvyydestarkastelussa on tehty havainto, jossa tutkimusten mukaan suomalaisten opettajien ja oppilaiden väliset suhteet ovat etäiset (Harinen & Halme 2012, 60). Vuonna 2017 teetetystä kouluterveyskyselystä (THL 2017) selviää, että kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista vastaajista (N=72 623) 43,9% oli sitä mieltä, etteivät opettajat ole erityisen kiinnostuneita siitä, mitä heille kuuluu. Vaikka luku on pienentynyt jatkuvasti 2000-luvulla, yläkouluun siirryttäessä oppilaiden kokemukset opettajien välinpitämättömyydestä lisääntyvät (Harinen & Halme 2012, 60; THL 2017).

Wilkinsin (2014) tutkimus lähestyy asiaa opettajien näkökulman kautta. Tutkimuksen mukaan useat opettajat pitävät oppilassuhteitaan tärkeimpänä asiana työssään. Samankaltaisia tuloksia nousi esiin myös tässä tutkimuksessa. Haastatellut opettajat kokivat kaikki oppilassuhteensa pääosin hyvinä ja kuvailivat oppilassuhteitansa hyvin merkityksellisinä työnsä kannalta.

Siihenhän se varmaan perustuu koko työ, jos se on kuitenkin vuorovaikutusta ja opettamista ja oppimista. (Sakari)

Seuraavaksi esittelen lisää opettajien kokemuksia heidän oppilassuhteistaan ja merkityksellisiä tekijöitä, jotka näihin kokemuksiin liittyvät. Luvun 7 tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin 1.1 ja 1.2.

7.1 Opettajien kokemukset oppilassuhteistaan

On tärkeää, miten opettaja kokee työssään omat oppilassuhteensa. Spiltin, Koomenin ja Thjisin (2011) tutkimuksen mukaan opettajan myönteiset kokemukset oppilassuhteistaan luovat merkityksiä opettajan työlle. Haastateltujen liikunnanopettajien ajatuksista selvisi, että he liittivät opettaja-oppilassuhteisiinsa paljon normaaliin vuorovaikutukseen liittyviä peruselementtejä. Aineistosta tuli selkeimmin esille keskusteluyhteyden saaminen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

Pääasiallisesti tuntuu, että on niin kun sillä tavalla semmoset hyvät välit, keskusteluvälit, oppilaisiin. (Piia)

Kyl mie kyselen oppilailta et mitä kuuluu, mis mennää, mitä teet. (Janne)

Keskusteluyhteyden lisäksi opettajat listasivat monia vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, kuinka he kokevat oppilassuhteensa. Näitä tekijöitä olivat muun muassa suhteen vastavuoroisuus, luottamus ja kunnioitus. Laursenin (2006, 56, 65) mukaan molemminpuolinen kunnioituksen ja luottamuksen rakentaminen vuorovaikutuksessa opettajan ja oppilaan välillä onkin äärimmäisen tärkeää.

Opettajat kuitenkin pitivät tärkeinä eri elementtejä. Yksi opettajista piti avoimuutta ja luottamusta tärkeimpinä tekijöinä, kun taas toinen opettaja koki vastavuoroisuuden tärkeimmäksi tekijäksi. Saloviidan mielestä (2014, 59) vastavuoroisuus opettajan ja oppilaan välisessä ihmissuhteessa on eduksi, koska silloin opettaja hyväksyy oppilaansa ja oppilas vastavuoroisesti opettajansa.

Toisaalta opettajalla ja oppilaalla on erilaiset asemat koulussa, jotka määräytyvät myös luvussa 2 käsiteltyjen erilaisten tavoitteiden pohjalta. Vaikka haastatellut opettajat nostivatkin esiin opettajan ja oppilaan välisen suhteen normaaleja piirteitä, eivät opettajat asettuneet samalle viivalle oppilaidensa kanssa. He kokivat omassa toiminnassaan olevan tiettyjä toimintatapoja, jotka kytkeytyivät siihen, että he olivat opettajina täyttämässä työtehtäväänsä sekä sen lisäksi aikuisen roolissa oppilaisiinsa nähden.

Haastateltavista varsinkin naisopettajat nostivat esiin oman toimintansa esimerkkinä, josta nuoret ottavat mallia. He ymmärsivät roolinsa kasvattajina sekä pyrkivät toimimaan tavoilla, joita heiltä odotetaan heidän ollessaan aikuisia. Onkin selvää, että opettaja toimii työssään esimerkkinä ja mallina oppilailleen (Harjunen 2011; Jennings & Greenberg 2009), jolloin samalla Brookfieldin (2009, 227) mukaan opettaja pystyy omalla toiminnallaan saamaan oppilaat sitoutumaan haluttuihin toimintatapoihin.

Mie oon aina halunnu olla ite esimerkkinä. (Piia)

Koska opettajan työn opetus- ja kasvatustavoitteet ohjaavat opettajan toimintaa, myös tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat korostivat haluaan tartuttaa iloa oppilaisiinsa ja antaa heille jotakin sellaista hyvää, mikä kantaa pidemmällekin. Samalla he korostivat, että opettaminen on heille kuitenkin vain työtä.

Pitää vaan muistaa että tää on vaan työtä ja et ei asioita sillä tavalla kannata ottaa henkilökohtaisesti. (Heli)

Opettajan työ on kuitenkin haastavaa tunnetyötä (engl. *emotional labour*), millä on keskeinen merkitys opettajan hyvinvoinnille (Kokkonen 2017a, 110; Kokkonen 2017b, 200; Riley 2011, 41). Tunnetyön vuoksi voi opettajille olla ajoittain hankalaa pitää työ ja oma elämä erillään, sillä Kokkonen (2017a, 12) mukaan tunteet vaikuttavat moniin havaitsemis- ja ajattelutoimintoihimme. Haastatellut opettajat kertoivat hyvin avoimesti erilaisista tunteistaan, joita yksittäiset oppilaat ja oppilasryhmät tuottavat päivien ja viikkojen aikana. Yhden työpäivän aikana tunnetilat voivat vaihdella ilosta ja mukavasta olostä aina suruun ja turhautumiseen asti.

Iloahan se tuottaa ja tavallaan sitä hyvää mieltä. (Sakari)

Turhautumista ja surullista ja voimattomuutta ja kaikkea mahollista - - pettymyksen tunnetta. (Heli)

Oppilasryhmien heterogeenisuus arkipäiväistyy jatkuvasti, mikä näkyy muun muassa oppilaiden persoonien, taustojen ja toimintatapojen erilaisuutena (Brookfield 2009, 153–154). Opettaja voi kohdata työpäiviensä aikana hyvin paljon erilaisia oppilaita, jotka herättävät myös tunteita laidasta laitaan. Nämä tunteet vaikuttavat opettajan hyvinvointiin sekä myönteisesti että kielteisesti.

Se on varmaan se et miten se näkyy sit tunnin jälkeen, et onko tavallaan saanu lisää virtaa vai onks tuntunu et nyt on ihan zippi. (Sakari)

Ne päivät, jollon on näit kenkkumoisii ryhmiä ni ne saattaa olla semmosii et voi vitsit tänää on se päivä - - sitten taas kun on mukavia ryhmiä, hyviä ryhmiä, hyviä liikkumaan tai sanotaan hyviä yrittämään - - ni kivahan niit päivii on tulla vetää. (Janne)

Opettajat kuvailivat, että myönteiset kohtaamiset tuottavat myönteisiä tunteita ja sitä kautta antavat energiaa ja voimavaroja työhön. Myönteisten kokemusten kautta opettajan työssä jaksaminen paranee ja innostus työtä kohtaan kasvaa.

Semmonen ryhmä, jonka kanssa on hirveen helppo ja hauska toimia ja missä on semmosta mukavaa meininkiä ni sehän tuo ihan hirveesti sellasta positiivista energiaa. (Heli)

Kaikki haastatellut opettajat nostivat esiin myönteisten oppilassuhteiden lisäksi myös kielteisten oppilassuhteiden merkityksiä omalle jaksamiselleen ja voimavaroilleen. Haastavat ryhmät ja oppilaat kuormittavat opettajaa ja aiheuttavat helpommin kielteisiä tunteita, jotka sitten taas vievät opettajan voimavaroja. Jaksamisen lisäksi toistuvat kielteiset tunteet tiettyjä oppilaita kohtaan alkavat vaikuttaa opettajan asenteeseen ja sitä kautta myös toimintatapoihin. Pitkään jatkuneet ongelmat kuormittavat opettajaa ja lisäävät riskiä uupumiselle (Yong & Yue 2007).

Jos on semmosta hankalaa ni kyllähän sit ihan eri tavalla väsyttää, vie voimavaroja. (Sakari)

Jos on semmonen oppiaine tai tuntisisältö joka tietää jo sinne mennessä et se on haasteellinen niin tota kyl sillon saattaa olla vähän semmonen voi hittolainen, tää on vaan nyt vedettävä läpi tää juttu. (Janne)

Oppilaskohtaamisista heränneet tunteet eivät kaikilla opettajilla jääneet vain työpaikalle, vaan esimerkiksi Piia kertoi, että ”jos on ollu semmonen hyvä positiivinen kohtaaminen molemmin puolin, niin se sitten kantaa kyllä pitkälle”, kun taas huono kohtaaminen oppilaan kanssa

saattoi jäädä vaivaamaan pitkäksikin aikaa. Kaikki haastatellut opettajat eivät kuitenkaan olleet tätä mieltä, vaan toinen opettaja sen sijaan halusi jättää työnsä työpaikalla eikä juuri lainkaan käyttänyt aikaa oppilaskohtaamistensa pohtimiseen vapaa-ajalla.

7.2 Merkittävät tekijät opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa

Opettaja-oppilassuhteen muodostuminen on hyvin moniulotteinen prosessi, johon vaikuttaa moni eri tekijä. Suhteen moninaisuudesta kertoo myös se, että haastattelijat nostivat esiin hyvin kattavasti erilaisia suhteen kannalta merkittäviä tekijöitä. Opettaja-oppilassuhteen muodostumiseen vaikuttavat tekijät jakoutuivat kolmeen eri osa-alueeseen: *opettajaan liittyviin tekijöihin, oppilaaseen liittyviin tekijöihin ja työhön liittyviin tekijöihin*. Tarkastelen näitä seuraavaksi yksi osa-alue kerrallaan.

7.2.1 Opettaja

Ei ole yllättävää, että opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa opettajalla on iso rooli. Olen jakanut aineiston perusteella opettajaan liittyvät tekijät kuuteen eri kategoriaan (Kuvio 3): *opettajan persoona, opettajan arvot, opettajan halu ja motivaatio, opettajan asettamat rajat ja säännöt, opettajan toiminta ryhmätilanteessa ja opettajan toiminta kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa*. Näistä kuudesta kategoriasta kolme ensimmäistä ovat opettajaan henkilökohtaisesti liittyviä tekijöitä ja kolme viimeistä ovat opettajan ulkoisesti näkyvään toimintaan liittyviä tekijöitä.



KUVIO 3. Opettajaan liittyvät tekijät opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa.

Opettajan persoona. Ensimmäiseksi haastateltavilta nousi esiin opettajan oma persoona. Persoona vaikutti haastateltavien mukaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa muun muassa omassa toiminnassa ja omassa mielialoissa. Persoonan perustan muodostaa temperamentti, jota Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 112) mukaan tulisi ottaa nykyistä enemmän huomioon opetustyössä. Samojen temperamentti-piirteiden omaavat opettajat ja oppilaat ymmärtävät helpommin toisiaan, jolloin opettajan temperamentilla on merkitystä hänen oppilassuhteisiinsa.

Uskaltaa vähän laittaa sitä omaa persoonaa peliin. (Janne)

Oma persoona vaikuttaa. (Piia)

Leskisenojan (2016, 166) väitöstutkimuksessa nousi esiin, että yksi oppilaiden kouluiloon vaikuttavista tekijöistä oli opettajan persoona. Tutkimuksen mukaan opettajan positiivisuus, iloisuus ja hyväntuulisuus olivat piirteitä, jotka edesauttoivat oppilaiden kouluiloon syntymistä. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 112) kuitenkin pohtivat sitä, ohjaako tietynlainen

tutkimustulosten kaltainen opettajan persoona tietynlaisiin odotuksiin siitä, millainen oppilaan pitäisi olla ja miten hänen täytyisi toimia.

Opettajan arvot. Opettajat nostivat esiin haastatteluissa paljon eri toimintatapoja, joiden taustalta on nähtävissä opettajien toimintaa ohjaavia arvoja. Näistä arvoista inhimillisuus, avoimuus ja lähestyttävyyys olivat niitä, joiden avulla opettajat tunsivat saavansa myönteisiä vaikutuksia oppilassuhteisiinsa.

Olisin semmonen helposti lähestyttävä. (Piia)

Opettajan avoimuuteen liittyvät päätökset tulivat esiin vielä haastattelun Case 2 –tilanteessa. Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että he pyrkivät kuuntelemaan oppilaidensa asioita mahdollisimman avoimesti ja näkivät myös, että sillä oli myönteisiä vaikutuksia heidän oppilassuhteisiinsa. Sen sijaan opettajat olivat eri mieltä siitä, kuinka avoimesti he itse haluavat kertoa omista asioistaan oppilaille.

Jos siihen joku häilyvän rajan haluu vetää ni varmaan se on karkeesti yksityiselämä - - mut ehkä sit en mie nyt lähtis hirveesti sit tavallaan heille itseäni ja omia asioitani avaamaan. (Sakari)

Kannattaa suojella sitä omaa yksityisyyttään. (Heli)

Sakari ja Heli olivat selkeästi sitä mieltä, etteivät he halua avata asioita itsestään oppilailleen. He eivät myöskään nähneet tässä valinnassaan minkäänlaisia kielteisiä vaikutuksia oppilassuhteisiinsa. Sen sijaan Janne ja Piia olivat valmiita avaamaan paljonkin omia asioitaan oppilailleen ja näkivät sen olevan merkityksellistä oppilassuhteiden kannalta.

Aikalailla semmosta et toi on nyt oma ittensä (kun kertoo avoimesti asioista oppilaille). (Janne)

Mie haluun tuoda niille oppilaille sen että hei minäkin olen ihminen. (Piia)

Opettajat saavat opettajan roolissaan oppilailtaan paljon erilaista henkilökohtaista tietoa oppilaistaan (halusivatpa tai eivät), jolloin opettajan on tarkkaan punnittava oma toimintatapansa (Aultman, Williams-Johnson & Schutz 2009; Riley 2011). Opettajat suhtautuvat kuitenkin hyvin eri tavoin siihen, kuinka paljon itsestään kertovat (Aultman ym. 2009; Laursen 2006, 66; Riley 2011). Osa opettajista voi kertoa itsestään hyvinkin henkilökohtaisia asioita, joiden avulla he korostavat oppilailleen, että hekin ovat vain ihmisiä (Aultman ym. 2009), kuten Piia ja Jannekin perustellessaan omaa linjaansa toimia.

Aultmanin ym. (2009) tutkimuksen mukaan osa opettajista, kuten myös tämän tutkimuksen Sakari ja Heli, eivät kuitenkaan halua avata yksityiselämäänsä oppilailleen sen enempää. Laursenin (2006, 67) tutkimuksessa opettajat halusivat tällä suojella omaa yksityiselämäänsä. Opettajan hyvin avoin puhe omasta elämästään voi myös johtaa siihen, että oppilaat alkavat yhä avoimemmin kertoa elämästään ja useat opettajat kokevat, etteivät halua ottaa vastuulleen oppilaiden yksityiselämään kuuluvia asioita (Aultman ym. 2009; Laursen 2006, 68; Virta & Lintunen 2012).

Brookfield (2009, 72) on sitä mieltä, että sopiva välimuoto on se, jos opettaja kertoo yksityisasiastaan vain omaelämäkerrallisiin esimerkkeihin havainnollistaakseen opettamaansa asiaa tai kun opettaja ja oppilas jakavat ajatuksiaan samoista peloista ja kamppailuista elämässään. Opettajan tekemät avoimuuteen liittyvät valinnat eivät kuitenkaan ole pysyviä, vaan opettajan toiminnassa voi esiintyä vaihtelua riippuen muun muassa oppilaasta (Aultman ym. 2009). Avoimuudessa voi tapahtua muutoksia myös opettajan työuran aikana, kuten Piia nostaa esiin:

Ehkä tälle in vanhemmiten just ku on tullu sit kaikenlaisia tämmösiä itselleki sairauksia ja muuta et eihän sitä tietysti sillon nuorempana ehkä toiminu näin. Ehkä täs on vanhemmiten jotenki oppinu jotain. (Piia)

Opettajan halu ja motivaatio. Opettajan oma halu ja motivaatio edistää oppilassuhteitaan oli myös tärkeä tekijä haastateltavien puheissa. He kokivat tärkeänä oman asennoitumisensa erilaisiin tilanteisiin ja oppilaskohtaamisiin. Opettajien halusta edistää oppilassuhteitaan voi

antaa viitteitä myös peruskoulun opettajille vuonna 2007 tehty kysely, jonka mukaan lähes kaikki vastaajista (93–96%) olivat jossain määrin motivoituneita työhönsä (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007). Motivaatio työhön voi edesauttaa opettajien halua edistää myös oppilassuhteitaan.

Kohtaamisen lisäksi vuorovaikutustilanteiden reflektointi ja pyrkimys parantaa omaa toimintaansa olivat tärkeitä asioita Piialle ja Sakarille omassa opettajantyössään. Janne sen sijaan rehellisesti kertoi, ettei arvioi omien toimiensa vaikutusta oppilassuhteisiinsa.

Kyllähän sitä väkisin arvioi, että miten toimii, miten se vaikuttaa. (Piia)

Jos samat ongelmat jatkuu ni sit sitä ehkä miettii vielä enemmän et tavallaan mitkä ne on ne keinot et miten tässä asiassa pääsee eteenpäin. (Sakari)

Brookfieldin (2009, 17) mukaan opettajan oman työn kriittinen reflektointi (engl. *critical reflection*) on yksi kolmesta taitavan opettajan merkistä. Sen avulla opettajan toiminnasta tulee läpinäkyvää ja opettaja pystyy jatkuvasti päivittämään ja tekemään muutoksia toimintatapoihinsa. Kriittisen reflektion avulla opettaja pystyy paremmin perustelemaan oppilailleen, miksi jotakin asiaa tehdään, mikä taas lisää oppilaiden sitoutumista toimintaan. (Brookfield 2009, 26–27.)

Opettajan asettamat rajat ja säännöt. Säännöt ovat koulussa välineitä muokkaamaan toimintaa sovittuihin muotoihin, jolloin niistä muodostuu rutiineja. Tällöin tottuminen tiettyihin toimintatapoihin vapauttaa sekä oppilaalta että opettajalta energiaa muuhun merkittävämpään toimintaan. (Berger & Luckmann 2000, 65–67.) Haastattelun Case 3 – tilanteessa opettajat joutuivat pohtimaan omien rajojensa ja vuorovaikutuksensa välistä suhdetta (ks. liite 3). Kaikki haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että rajojen asettaminen ja sääntöjen sopiminen ovat merkittäviä asioita heidän työssään oppilassuhteiden muodostumisen kannalta.

Kyl myös käydään niitä asioita läpi et mitä mie ootan et miten he varustautuu tai tekee tai toimii liikuntatunneilla. (Janne)

Vaikka haluan olla semmonen opettaja, joka on helposti lähestyttävä, ni pitää olla ne tietyt säännöt. (Piia)

Säännöt luovat oppilaalle turvallisuuden tunnetta, sillä niiden avulla oppilaan käyttäytyminen saa rajat. Nuoruusiässä sääntöihin suhtaudutaan usein varsin kriittisesti ja kyseenalaistaen, mikä johtuu sekä nuoren ajattelun kehityksestä että myös nuoren omien arvojen ja näkemysten arvioinnista. (Cantell 2010, 174–175.) Sen vuoksi sääntöjen sopimisen jälkeen myös sääntöjen opettelu on tärkeää. Kun opettaja pitää huolen, että sääntöjä noudatetaan, ne vähitellen jäävä oppilaiden mieliin ja siirtyvät osaksi automaattisia toimintatapoja. (Saloviita 2014, 73–77.)

Ja joka kerta ku tunnil jotain muuta tapahtuu ni niihin palataan niin kauan kunnes se lähtee sujumaan. (Janne)

Opettajan toiminta ryhmätilanteessa. Suurin osa vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa tapahtuu ryhmätilanteissa, jolloin tilanteessa on opettajan lisäksi useampi oppilas. Sakari painottaa omien ryhmiensä vuorovaikutustilanteissa yhteistä keskustelua sekä omien toimintatapojensa perustelemista. Toimintatapojen perusteleminen lisää oppilaiden sitoutumista niihin (Brookfield 2009, 26–27), kun he ymmärtävät, miksi tiettyjä asioita tehdään (Cantell 2010, 173–174).

Puhutaan ja keskustellaan ni sitten ne (oppilaat) hyväksyy tavallaan sen mihin ratkaisuun päädytään ja ymmärtää sen. (Sakari)

Ryhmän kanssa keskustelemisen lisäksi Heli piti tärkeänä osoittaa konkreettisesti omalla toiminnallaan, että hän on keskustellut ryhmän kanssa ja kuunnellut heidän mielipiteitään.

Pyrkii just etsimään sille ryhmälle sellasta mitä se ryhmä just tarvitsee tai mistä se ryhmä tykkää ja - - edistää sitä että heitä on kuunneltu. (Heli)

Kun opettaja kohtaa ryhmänsä yhdessä, haastatellut opettajat pitivät vuorovaikutuksen tasapuolisuutta tärkeänä asiana kohtaamisissa. Leskisenojan (2016, 168) tutkimuksessa oppilaiden koulumyönteisyyttä lisäsi se, että opettaja kohteli kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Oppilaat kuvailivat tasapuolisuuden näkyvän muun muassa opettajan samanarvoisena kohteluna ja välittämisenä oppilaista (Leskisenoja 2016, 168, ks. Harjunen 2011), mitä haastatellut opettajatkin pitivät tärkeinä tekijöinä oppilassuhteidensa kannalta.

Kaikki oppilaat kokee että he on yhtä tärkeitä keskenään ja yhtä arvokkaita ihmisenä. (Heli)

On aikaa jokaisen kanssa. (Sakari)

Opettajan toiminta kahdenkeskisessä vuorovaikutustilanteessa. Vaikka haastateltavat kokivat tasapuolisuuden tärkeäksi asiaksi ryhmiensä kohtaamisessa, Janne nostaa kuitenkin esille, ettei oppilaita saisi laittaa kaikkia ”samaan tuubiin”. Kahdenkeskisissä vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa opettajat pitivät tärkeänä yksilöllistä kohtaamista, mikä mahdollistuu oppilaan tuntemisen kautta. Kun opettaja tuntee oppilaansa hyvin, hänen on helpompi auttaa heitä ja kohdata heidät yksilöllisesti (Woollacot, Booth & Cameron 2013).

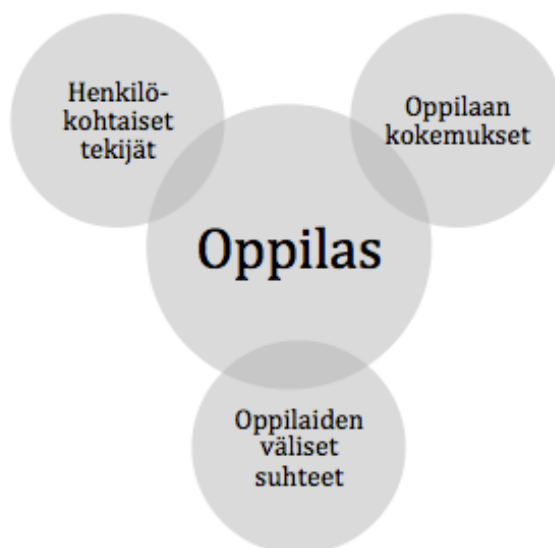
Mitä paremmin sie tunnet sen ihmisen niin sitä paremminhan tuut sit sen kans myös toimeen ja tiiät ajatuksia. (Sakari)

7.2.2 Oppilas

Koska opettaja-oppilassuhteen toisena osapuolena on oppilas, hänen rooliansa ei voi unohtaa opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa. Oppilaalle opettaja-oppilassuhteen onnistuminen on erityisen tärkeää (ks. luku 2.2), sillä opettajan ja oppilaan lämpimät välit parantavat oppilaiden koulumenestystä ja vähentävät häiriöitä (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort 2011)

samalla, kun opettajan henkilökohtaisella tuella oppilasta kohtaan on vaikutuksia oppilaan hyväksytyksi tulemisen kokemuksiin (Kosir & Tement 2014).

Oppilaaseen liittyvät tekijät ovat tässä tutkimuksessa opettajan kokemuksia siitä, minkälaiset oppilaaseen liittyvät tekijät ovat heidän näkökulmastaan merkityksellisiä suhteen muodostumisessa. Olen jakanut oppilaaseen liittyvät tekijät kolmeen eri kategoriaan (Kuvio 4): *oppilaan henkilökohtaisiin tekijöihin, oppilaan kokemuksiin ja oppilaiden välisiin suhteisiin.*



KUVIO 4. Oppilaaseen liittyvät tekijät opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa.

Oppilaan henkilökohtaiset tekijät. Vaikka opettaja kuinka yrittäisi rakentaa suhdettaan oppilaaseen voi yritys epäonnistua oppilaasta johtuvien tekijöiden vuoksi. Oppilas itse, hänen taustansa sekä kehitysvaiheensa vaikuttavat kaikki oppilaan toimintaan opettajaa kohtaan. Keltikangas-Järvisen ja Mullolan (2014, 53) mukaan oppilaan temperamentti voi vaikuttaa muun muassa siihen, minkälainen vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välille muodostuu ja jopa siihen, millä tavalla opettaja katsoo oppilaan tarvitsevan opetusta ja ohjausta. Vuorovaikutuksen laadun on todettu tutkimuksen mukaan olevan silloin parempaa, kun opettaja arvioi oppilaan temperamentin myönteiseksi eli hän pitää oppilaastaan (Keltikangas-

Järvinen & Mullola 2014, 54). Oppilaiden erilaisuus tuli myös tässä tutkimuksessa opettajien puheista hyvin ilmi.

Sit on joukossa joitakin joilla on sitten ehkä jotain probleemia - - heissä voi olla erittäin herkkiä, arkoja, sit heissä voi olla hyökkäviä oppilaita, jotka on myös niin ku erittäin herkkiä. (Heli)

Oppilaaseen voi vaikuttaa myös muun muassa murrosikä, jonka sekä Heli että Piia nostivat yhdeksi opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen muodostumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Yläkouluikäiset käyvät läpi murrosiän fyysisiä, kognitiivisia ja sosioemotionaalisia muutoksia, jotka vaikuttavat oppilaiden elämään niin koulussa kuin kotonakin (Ang ym. 2008; Virta & Lounassalo 2017, 521). Muuttuvan vartalon lisäksi oppilaat luovat identiteettiään ja hakevat oma paikkaansa. Tunne-elämä voi olla murrosikäisellä hyvin ailahtelevaa ja tunnekuohut voivat yllättää opettajan. (Virta & Lounassalo 2017, 522–525.)

Murrosiäs, täs vaihees varsinkin ni voi olla tällasta vuoristorataa. (Piia)

Oppilaan kokemukset. Kaikki haastateltavista pitivät tärkeinä tekijöinä oppilaan omia kokemuksia heistä opettajina. Opettajat kokivat, että oppilaan kokemukset heijastuivat heidän toimintaansa opettajaa kohtaan ja sitä kautta myös olivat merkittäviä tekijöitä suhteen muodostumisessa. Näistä kokemuksista opettajat korostivat oppilaiden kokemuksia oikeudenmukaisuudesta ja omasta arvokkuudestaan. Sakarin mielestä tärkeää on myös se, että ”oppilaat uskaltaa lähestyä ja tulla sanomaan niitä asioita, mitä ne ajattelee”. Samalla Sakari peilasi sen niin, että kun oppilaat tulevat kertomaan omia juttujaan, he samalla myös luottavat opettajaan.

Heli piti tärkeänä sitä, että oppilaat ovat kiinnostuneita toiminnasta ja yhteistyöstä opettajan kanssa. Janne korosti samalla, että oppilaiden suhtautuminen kunnioittavasti opettajaan oli tärkeä lähtökohta opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle.

He (oppilaat) on kiinnostuneita. (Heli)

Suurin osa (oppilaista) suhtautuu kunnioittaen (opettajaan). (Janne)

Oppilaiden väliset suhteet. Haastateltavien puheesta tulee ilmi, että oppilaiden välisistä keskinäisistä suhteista on sekä etua että haittaa opettajalle muodostaessaan suhteita oppilaisiinsa. Ensiksi Janne kertoi, että oppilaiden puheiden kautta voi levitä muille oppilaille tieto, jos opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on ollut onnistunutta. Sen avulla myös muiden oppilaiden suhtautuminen tiettyyn opettajaan voi muuttua.

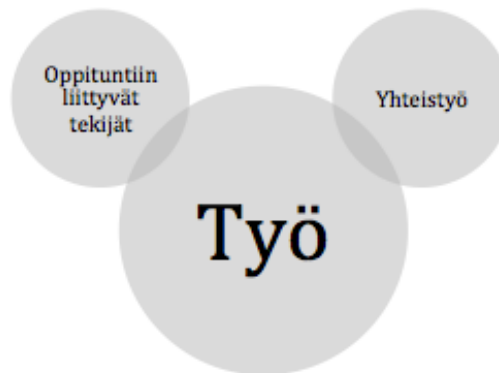
Jos on jotain onnistumisia jonkun kohalla tapahtunu ja sit tämmönen oppilas vaikka kuule et no "Janne" on pystyny auttamaan häntä tämmösessä asiassa, se saattaa helpottaa kynnystä. (Janne)

Toisaalta, jos oppilaiden välillä on erinäisiä ristiriitoja, ne voivat vaikuttaa koko ryhmän toimintaan ja sitä kautta hankaloittaa opettajan mahdollisuuksia luoda ryhmän oppilaidensa kanssa vuorovaikutussuhteita. Opettajan tietämättömyyden vuoksi hän ei myöskään osaa välttämättä puuttua asiaan, jos se ei näy oppilaista ulospäin. Harinen ja Halme (2012, 67) muistuttavatkin, että suurin osa oppilaiden keskinäisistä ristiriidoista ei edes päädy opettajien tietoon. Toisaalta he myös lisäävät, että se voi osittain johtua opettajien tietoisesta toimintatavasta olla puuttumatta niihin (Harinen & Halme 2012, 67).

Jos siel (ryhmässä) on jotain konfliktia tai jotain mikä ei näy. (Heli)

7.2.3 Työhön liittyvät tekijät

Haastateltavien opettajien puheista tuli ilmi, että opettajan ja oppilaan lisäksi heidän välisen suhteensa muodostumisessa on myös muita, opettajan työhön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat opettaja-oppilassuhteeseen. Nämä tekijät olen jakanut *oppituntiin liittyviin tekijöihin ja yhteistyöhön* (Kuvio 5).



KUVIO 5. Opettajan työhön liittyvät tekijät opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa.

Oppituntiin liittyvät tekijät. Opettajista Sakari nosti esiin paljon erilaisia oppituntiin liittyviä tekijöitä, jotka koki vaikuttavan opettaja-oppilassuhteiden muodostumiseen. Ensiksikin jotta oppilassuhteisiin voi vaikuttaa, on oppilaita pystyttävä tapaamaan riittävän usein. Sakari pitää oppilassuhteen muodostumisen lähtökohtana sitä, kuinka monta kertaa hän näkee viikossa oppilaitaan. Kerrat nimittäin vaihtelivat eri oppilasryhmien välillä suuresti.

Vähemmän sellaisissa ryhmissä mitä mie nään vaan kerran viikossa (pystyy vaikuttamaan).
(Sakari)

Näkemiskertojen lisäksi kahdenkeskiset vuorovaikutustilanteet tulivat selkeästi opettajien puheista ilmi. Tämän tutkimuksen mukaan oppilaan ja opettajan välisiin kahdenkeskisiin hetkiin vaikuttivat oppitunnin aihe ja sisältö merkittävästi.

Jos se työskentely on silleen et - - se on ehkä semmosta itsenäistä työskentelyä ettei oo tavallaan semmosta opettajajohtosta ohjattua tai sit sellasta et ne on liikkumassa jossain muissa ryhmissä et tavallaan siin tulee et voi sen yksittäisen oppilaan sit ottaa siitä sivuun tai mennä juttelemaan. (Sakari)

Janne kuitenkin näki, että palautteen antaminen yksittäiselle oppilaalle on se hetki, jolloin opettaja-oppilassuhdetta voisi helposti edistää. Ulkoinen palaute onkin Jaakkolan ja Monosen

(2017, 324) mukaan opettajalle loistava mahdollisuus oppilaan toimintaan puuttumisen lisäksi myös antaa huomiota yksittäiselle oppilaalle.

Jos sä annat jotain yksilöllistä ohjeistusta ni se on se hetki jollon sä oot kahden kontaktissa.
(Janne)

Yhteistyö. Erilaiset yhteistyömuodot nousivat esiin myös usealla opettajalla. Janne koki tärkeänä informoida oppilaidensa vanhempia kaikista toimintatavoistaan, jotta sekä oppilas että hänen vanhempansa olisivat tietoisia toimintatavoista ja siten tulisi vähemmän ristiriitoja oppilaiden ja opettajan välillä.

Mie oon kyllä käyny kaikki (toimintatavat) kotien kautta. (Janne)

Yhteistyö kotien kanssa on kirjattu myös perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 1998, 47a § 1). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 35) mukaan yhteistyötä pidetään tärkeänä, jotta jokaisen oppilaan kehitystä ja kasvua pystytään tukemaan parhaimmalla mahdollisella tavalla. Kodin ja koulun yhteistyö edistää myös niin oppilaiden kuin koko kouluyhteisönkin hyvinvointia ja turvallisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Yhteistyö kollegoiden kanssa on myös jatkuvasti lisääntymässä (OAJ 2016) ja sitä pidetään opettajien keskuudessa nykypäivänä varsin tärkeänä asiana (Laursen 2006, 94). Heli käytti yhteistyömuotona kollegoitaan muun muassa helpottamaan omien oppilaidensa tuntemista ja sitä kautta heidän kohtaamistaan.

Et juttelee siitä oppilaasta ni se saattaa sitten jonkun kollegan kautta myös avautuu vähän uudella tavalla, saa ehkä taustoista tietää ja ymmärtää helpommin. (Heli)

8 ”ONHAN SE KAIKEN A JA O ETTÄ KUUNNELLAAN”

Opettajat pitivät kuuntelua äärimmäisen tärkeänä työnsä kannalta, sillä se tekee heidän työstään mukavampaa ja helpompaa. Heidän mielestään kuuntelu mahdollistaa sen, että toinen ihminen voi kertoa, mitä hänellä on sydämellään. Dunderfeltin (2016, 140) mukaan kuuntelemisen ydin onkin juuri siinä, että kuuntelija oikeasti haluaa kuulla sen, mitä toinen haluaa sanoa.

Opettajat käsittivät kuuntelun kuitenkin hyvin monipuolisesti. Konkreettisen asioiden kuulemisen lisäksi he lisäsivät kuunteluprosessiin myös toisen ihmisen aistimista ja hänen tunnetilojensa huomioimista. Manusov ja Patterson (2006) ja Vartiainen-Ora (2011, 24) nostavatkin esiin nonverbaalit eli sanattomat kommunikointikeinot osana vuorovaikutusta toisen ihmisen kanssa. Herkkyys aistia ja tunnistaa toisessa erilaisia tunnetiloja (Manusov & Patterson 2006) ja tulkita erilaisia ihmisen lähettämiä eleitä, ilmeitä ja äänensävyjä (Vartiainen-Ora 2011, 24) ovat taitoja, jotka helpottavat toisen ihmisen kuuntelemista ja ydinsanomien ymmärtämistä.

Fiiliksiä ja tunteiden haistelua, aistimista että miksi joku oppilas tulee joltain kertomaan tai miksi siitä tuntuu nyt tällä hetkellä näin. (Sakari)

Opettajista oli tärkeää läsnä oleva, vastavuoroinen kuuntelu. He kokivat tärkeäksi tulla kuulluksi opettajina, mutta myös korostivat, että opettamisen edellytys on, että oppilaat kuuntelevat. Kontun ja Pirttimaan (2016, 112) mukaan hyvän vuorovaikutuksen tavoitteena onkin se, että viestintä olisi sekä tasa-arvoista että molemminpuolista. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei tässä suhteessa tee poikkeusta.

Ei voi kuvitellakaan että sä voisit opettaa jotakuta joka ei kuuntele. (Janne)

Itse asiassa tarviin sitä omaa työtäni varten, että kuuntelisin. (Heli)

Opettajat kuitenkin tiedostivat sen, että kuunteleminen vaatii tietynlaista taitoa onnistuakseen. He kokivat taidot vielä erityisen tärkeiksi työnsä kannalta. Vartiainen-Oran (2011, 4) mukaan kuuntelemisen taito on tärkeää jokapäiväisessä elämässämme.

Kyllähän tää vaatii kuuntelemisen taitoo et jos ei sitä ole ni ei sit kyl kovin hyvin mee itselläkään. (Piia)

Kuunteleminen ei halusta huolimatta välttämättä saavuta optimaalisinta tulosta, minkä opettajat myös myönsivät. Piia toteaa rehellisesti joskus kuuntelevansa tietoisesti vain ”toisella korvalla” samalla, kun Janne muistuttaa, että hän saa helposti välillä vaikeutettua omalla toiminnallaan omaa kuuntelemistaan. Kuunteleminen riippuukin omasta tahdostamme: siitä, haluammeko kuunnella viestin, jonka joku toinen lähettää (Vartiainen-Ora 2011, 10).

Seuraavaksi tarkastelenkin sitä, minkälaiset tekijät koulumaailmassa vaikuttavat opettajan kuuntelemiseen sekä sitä, mikä merkitys kuuntelemisella on opettajan työn kannalta. Alaluvuissa vastaan siis tutkimuskysymyksiin 2.1 ja 2.2.

8.1 Opettajan kuuntelemiseen vaikuttavat tekijät

Kuuntelemiseen vaikuttavia tekijöitä on valtavasti. Myös tässä tutkimuksessa haastateltavien puheista nousi esille hyvin laajasti erilaisia näkökulmia. Tein esiin nousseista asioista jaottelun *kuuntelua edesauttaviin ja kuuntelua heikentäviin tekijöihin*, jotka käsittelen seuraavaksi erikseen.

8.1.1 Kuuntelua edesauttavat tekijät

Kuuntelua edesauttavista ja lisäävistä tekijöistä aineistosta selkeimmin nousi esille **oppilaan avun tarve**. Kun oppilas ilmaisi omalla toiminnallaan tai sanoillaan jonkinlaista hätää, pahaa mieltä tai ongelmaa, opettajat selkeästi korostivat tarvettaan kuunnella tätä kyseistä oppilasta.

Varsinki jos oppilaalla on hätä - - silloin pysähtyy kaikki muu ja silloin kuunnellaan. (Janne)

Ei siinä tilanteessa (kun oppilas tulee kertomaan jotain henkilökohtaista) voi vaan sanoa että aha, jaha, vaan et kyl siinä pitää kuunnella. (Piia)

Toisaalta oppilas itse vaikutti myös siihen, kuinka helposti opettajat kuuntelivat. Heli tuo ilmi, että yhteyden löytäminen joidenkin oppilaiden kanssa on vain helpompaa kuin toisten, mikä edistää ja helpottaa sitä kautta kuuntelemista. Dunderfeltin (2016, 27) mukaan kyseessä on intuitiivinen yhteys, arkikielessä henkinen yhteys, jonka johdosta joidenkin ihmisten on vain helpompi löytää välilleen suora ja välitön yhteys.

Joittenkin kanssa se on nopeempaa ja helpompaa semmonen niin ku yhteyden löytäminen tai yleensäkin kysyminen tai kuunteleminen. (Heli)

Yhteyden lisäksi **oppilas itse** voi vaikuttaa opettajan kuuntelemiseen. Heli kertoi, että osa oppilaista hakee huomionsa itse samalla, kun toiset eivät sitä tee. Keltikangas-Järvinen ja Mullola (2014, 17) korostavatkin, että sosiaalisuus eli oppilaan halu hakeutua muiden seuraan on synnynnäinen temperamenttipiirre, joka vaikuttaa oppilaan toimimiseen myös koulussa.

Tietenkin jos joku tulee tuolla opettajanhuoneesta hakemaan tai pyytämään minuu sinne oveen, totta kai kuuntelen. (Piia)

Voi siis olla, että oppilas ei aina näytä hätäänsä tai kuulluksi tulemisen tarvettaan ulospäin, jolloin opettajan on hyvin hankala sitä huomata. Ojalan väitöstutkimuksen (2017, 91) mukaan juuri tällaista oppilaan sisäänpäin kääntynyttä kuulluksi tulemisen tarvetta voi olla opettajan vaikea tunnistaa. Oppilaiden ulkoiset toimintatavat voivatkin olla hyvin erilaisia riippuen oppilaasta, jolloin opettajalta vaaditaan useita erilaisia toimenpiteitä, jos hän haluaa osoittaa kuuntelevansa kaikkia erilaisia oppilaitaan.

Eihän kaikki harmituksetkaan tai probleemat tai ongelmat näy välttämättä ja voi olla hyvinkin iloinen ja hyvin käyttäytyvä oppilas ja silti voi olla valtava tunnekuuhu sisällä eikä sitä kukaan nää. (Heli)

Kaikki opettajat pitivät kuitenkin tärkeänä **omaa haluaan ja toimintaansa** kuuntelemisessa. Vaikka opettajan luonne ja persoona nousivat esille haastateltavien puheista, vielä tärkeämmäksi he nostivat oman kiinnostuksensa ja halunsa kuunnella oppilaitaan. Kuuntelun arvottamisella omassa työssään on merkitystä siihen, miten opettaja toimii ja mitä asioita pitää itselleen tärkeimpinä saavuttaa työssään. Myös haastattelun ensimmäisessä Case 1 -tilanteessa (kuuntelemisen ja toiminnan välinen ristiriita) paneuduttiin tähän ilmiöön. Collinsonin (2012) mukaan opettajien on hyvä tiedostaa omat arvonsa sekä niiden vaikutukset heidän käyttäytymiseensä ja työskentelyynsä oppilaiden kanssa.

Se on arvokysymys et onko se tärkeempi se että jos jollain oppilaalla on miulle jotain kerrottavaa vai se että onks siellä saman tien kaksikymmentä heti pelit käynnissä ja liivit jaettuna. (Sakari)

Se ei miusta oo niin vakavaa et jos meiän tunti alkaa 5 minuuttia myöhässä et mie ainaki pyrin siihen et mie kuuntelen hei et mitä teil oli, okei. (Piia)

Kun opettajat saivat pohdittavakseen kuuntelua edistäviä tekijöitä kuuntelutilanteessa, he korostivat **konkreettisia keinoja**: kaikki kertoivat etsivänsä rauhallisen paikan juttelulle ja katsovansa silmiin sitä, jota he kuuntelevat. Gordonin (2006, 90) ja Talvion ja Klemolan (2017, 67) mukaan tärkeintä kuuntelemisessa onkin antaa tilaa puhujalle. Silmiin katsominen sekä Sakarin esiin nostama avoin kehon asento ovat keinoja, jolla opettaja voi viestittää oppilaalleen olevansa läsnä tilanteessa (Talvio & Klemola 2017, 67). Janne kertoi myös koskettavansa kuunnellessaan.

Kaikki korostivat myös haluavansa jollakin tavalla reagoida kuulemaansa. Gordonin (2006, 91) mukaan pienet sanattomat ja sanalliset viestit ovat apukeinoja osoittaa toiselle, että oikeasti kuuntelee.

Kommentoi mitä toinen puhuu, esittää kysymyksiä, sit tavallaan on ne sit semmosii täytesanoja tai mitä tahansa mitä siinä käyttää ku toinen kertoo mitkä kannustaa häntä kertomaan sit lisää. (Sakari)

Tavoitteena on aina vastata jotain et ei pelkästään että joo - - tyyliin vaikka että ymmärsinkö mä oikein. (Janne)

Heli kertoi käyttävänsä kuuntelutilanteissa myös aktiivista kuuntelua, joka auttoi häntä saamaan selville, oliko hän ymmärtänyt oppilaan kertoman asian oikein. Aktiivinen kuuntelu on toista kunnioittava tapa yrittää ymmärtää asia toisen näkökulmasta (Talvio & Klemola 2017, 69). Aktiivinen kuuntelu helpottaa oppilaiden ongelmien ratkaisemista sekä paneutumaan todelliseen ongelmaan (Gordon 2006, 112–113).

Jos sä puhut toisen kanssa ni sit sä tavallaan toistat sen mitä se toinen on sanonut että ymmärsinkö oikein tai että tavallaan mie ymmärsin että sie kerroit näin ni silloin on niin ku varmasti kuullut että kun sen pystyy toistamaan eikä vaan et se meni ohi. (Heli)

Opettajat kokivat kuitenkin, etteivät aina saaneet oppilaitaan puhumaan asioistaan. Sen vuoksi he usein kehottivat oppilaitaan tulemaan juttelemaan heidän kanssaan sekä aktiivisesti kyselivät oppilaita erilaisia kysymyksiä. Kysymysten avulla opettajat tunsivat saavansa paremman keskusteluyhteyden oppilaaseen ja sitä kautta heidän oli mahdollista päästä paremmin perille oppilaidensa asioista ja mahdollisesta avuntarpeesta.

Jos sie näät et jollain on vähän huono päivä ni voi kysellä sitä et no mistä nyt kenkä puristaa. (Janne)

Haastateltujen liikunnan ja terveystiedon opettajien mielestä kuuntelua edesauttoi myös **liikunta oppiaineena**. Jokainen haastateltavista oli sitä mieltä, että liikunnassa kuunteleminen on paljon helpompaa kuin terveystiedossa. He kokivat liikunnan hyvin monipuolisena oppiaineena, jossa päästään toimimaan hyvin erilaisissa ympäristöissä tehden monipuolisesti erilaisia asioita. Toiminnan vaihtelevuus ja monipuolisuus mahdollisti opettajien mukaan terveystiedon tunteja helpommin vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa.

Liikutaan (liikunnassa) erilaisissa ympäristöissä ja erilaisissa paikoissa ni sit me ollaan vähän erillään muusta koulustakin, me ollaan se oma ryhmä siellä vaan ni tavallaan ne ympäristöt helpottaa sitten sitä kuuntelemista. (Sakari)

Onkin tutkittua, että liikuntatunneilla vuorovaikutteisuutta tulee paljon muita oppiaineita enemmän (Eldar & Ayvazo 2009). Liikuntatunnit synnyttävät oppilaissa myös paljon enemmän tunteita (Kokkonen 2017b, 195), koska liikunta opettaa oppilaita muun muassa voittamaan ja häviämiään, kestävään turhautumista sekä asettamaan tavoitteita ja tekemään päätöksiä (Eldar & Ayvazo 2009). Liikunnan synnyttämiin tunteisiin on myös helpompi opettajana tarttua ja luoda sitä kautta oppilaan kanssa vuorovaikutustilanne.

Isommat mahdollisuudet tehdä siinä liikunnassa, siinä voi rauhoittua ja siinä voi riehaantua ja siinä voi haastaa itsensä. (Heli)

Liikuntatunnit ovat usein hyvin toiminnallisia ja sisältävät paljon erilaisia toimintoja laajasti ympäristöä hyödyntäen. Oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä on myös helpompaa toteuttaa liikuntatunneilla (Barr & Higgings-D'Alessandro 2009), minkä vuoksi opettajat kokivat, että liikuntatunneilla heille mahdollistuu useammin kahdenkeskisiä vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Vuorovaikutustilanteet ovat huomaamattomia ja yksityisiä liikuntatunneilla, koska toimintaympäristö on suuri.

Sit vaikka täs (liikuntatunnilla), kun on niitä vaihtoehtoja, ni siin ei välttämättä oo toinen ihan siinä lähellä. (Piia)

Liikunnassa se (vuorovaikutus oppilaan kanssa) voi olla ehkä huomaamattomampaa, se menee sen toiminnan lomassa ja ohessa. (Sakari)

Opettajat kokivat, että liikunta antaa heille oppiaineena enemmän mahdollisuuksia kuunnella oppilaitaan kuin terveystieto. Garnin, Waren ja Solomonin (2011) tutkimuksen mukaan liikuntatunneilla onkin perinteistä luokkaopetusta enemmän mahdollisuuksia

vuorovaikutukselle ja yhteistyölle, minkä johdosta tilanteita opettajan kuuntelemisellekin on enemmän.

Liikunnassa tyypillistä on myös, että oppilaan suorittaminen on näkyvää. Opettajalle suoritusten näkyvyydestä on etua, sillä opettaja huomaa heti, onko oppilas ymmärtänyt tehtävän oikein vai ei ja voi välittömästi puuttua suorittamiseen. (Eldar & Ayvazo 2009.) Myös Piia nosti asian esille pitäen sitä tärkeänä edesauttavana tekijänä, jonka avulla hän pystyy luomaan kahdenkeskisiä vuorovaikutustilanteita oppilaan kanssa.

Tässä se tulee enemmän näkyviin se et tavallaan toimiiko se oppilas vai ei. (Piia)

Sakari myös huomioi liikuntatunnin pituuden verrattuna muiden aineiden tuntien normaaliin pituuteen. Haastateltavien kouluissa terveystiedon tunnit olivat usein yksöistunteja (45min) ja liikuntatunnit olivat pääasiassa kaksoistunteja (90min), jolloin tekemiselle jäi aikaa enemmän. Tämä näkyi vuorovaikutusmahdollisuuksissa.

Nelkytviis minuuttii sit se oppitunti alotuksineen ja lopetuksineen, se on aika lyhyt aika sitten siinäkin mielessä verrattuna sit taas liikunta 90 minuuttii ni se antaa vähän enemmän mahollisuuksia. (Sakari)

Kuvioon 6 olen tiivistänyt tutkimuksesta nousseet kuuntelua edistävät tekijät. Edesauttavat tekijät jakautuivat viiteen eri kategoriaan, jotka olivat *oppilaan avun tarve, opettajan halu ja toiminta, konkreettiset keinot, oppilaan henkilökohtaiset tekijät ja liikunta oppiaineena.*



KUVIO 6. Opettajan kuuntelua edesauttavat tekijät.

8.1.2 Kuuntelua heikentävät tekijät

Vaikka kuuntelua edesauttavia tekijöitä nousi tutkimuksesta paljon, on myös paljon asioita, jotka heikentävät opettajien kuuntelemista. Suurin asia, joka nousi aineistosta esille, olivat **opettajan työhön liittyvät tekijät**. OAJ:n teettämän hyvinvointikyselyn (Pahkin ym. 2007) mukaan työntekijöihin kohdistuvat paineet ja työn vaatimukset ovat viime aikoina lisääntyneet kouluissa. Vuonna 2016 teetetyt opettajien työolobarometrin (OAJ 2016) mukaan myös opettajien työaika on pidentynyt iltoihin ja viikonloppuihin ja 53% vastanneista opettajista kokee, että töitä on liikaa.

Suurin yksittäinen opettajien mainitsema asia oli työssä oleva kiire, jonka vuoksi haastatellut opettajat kokivat, ettei kuuntelulle jää aikaa. Myös kiireeseen yhteydessä olevat monet päällekkäiset asiat, joita opettajan työssä joutuu jatkuvasti hoitamaan, hankaloittivat opettajien kokemusten mukaan kuuntelua. Kiire ei ole opettajan työssä uusi ilmiö, sillä jo vuonna 2007 kiirettä työssään kokivat noin 70% opettajista (Pahkin ym. 2007). Vuonna 2016 vastaava luku oli 72% (OAJ 2016). Kiireellä on selviä yhteyksiä myös opettajan hyvinvointiin, sillä se voi

aiheuttaa pitkään jatkuessaan erilaisia terveysongelmia kuten unettomuutta, ärtyneisyyttä ja päänsärkyä (Nummelin 2008, 22).

Ehkä se on se kiire just. (Piia)

Heli lisää vielä, että erityisesti medialaitteet lisäävät hänen työssään päällekkäisten asioiden hoitamista, millä taas on heikentäviä vaikutuksia kuunteluun. Medialaitteiden käyttö onkin tällä vuosisadalla lisääntynyt suuresti myös töissä, sillä Työterveyslaitoksen teettämän tutkimuksen (Ropponen, Bergbom, Härmä & Sallinen 2018) mukaan 79% asiantuntijatyön tekijöistä on työssään jatkuvasti tavoitettavissa älypuhelimien tai muun vastaavan kautta ja 56% pyrkii reagoimaan sähköposteihin välittömästi.

Häiritsee kaikki medialaitteet ja kaikki mitä pitäis kyetä tekemään siinä sivussa, ennen enemmän oli jotenkin läsnä siinä tunnilla. (Heli)

Janne lisää listaansa kuuntelua heikentäviksi tekijöiksi melun. Työterveyslaitoksen melututkija Esko Toppilan (2009) mukaan opettajan arjesta löytyykin paljon melunlähteitä, jotka on otettava vakavasti. Liikunnan- ja musiikinopettajat kärsivät melusta eniten ja koska melu heikentää keskittymistä ja lisää stressiä (Toppila 2009), se heikentää myös kuulemistä ja halua kuunnella.

Sakarin ja Helin puheista tulee esiin myös suuren koulun merkitys kuuntelemiselle. Suurelle koululle on tyypillistä erilaiset muuttuvat tilanteet, kun oppilaita ja koulun henkilökuntaa on paljon. Suuri määrä oppilaita aiheuttaa yksittäiselle opettajalle sen, että oppilaskohtaamisia voi olla päivien ja viikkojen aikana niin paljon, ettei opettaja pysty aidosti kohtaamaan kaikkia oppilaitansa.

Hyvin iso koulu ni sit on paljon muuttuvii tekijöitä mitkä sitä arkee rytmittää. (Sakari)

On niin paljon myös oppilaita ja sekiihän rajottaa, kun on niin paljon ihmiskontakteja ja on niin monia eri huolenaiheita et kaikkia ei kyl ehdikään auttamaan välttämättä. (Heli)

Työhön liittyvien tekijöiden lisäksi **opettajan omat asiat** vaikuttivat heikentävästi omaan kuunteluunsa. Muun muassa opettajan kokema stressi sekä keskittyminen johonkin muuhun asiaan kuin kuunteluun nousivat esille haastateltavien puheista.

Ite ehkä vähän stressissä. (Heli)

Jos joku toinen juttu on itellä mielessä semmoilla että se pitäisi saada alta pois ni sit saattaa olla vaikeeta. (Janne)

Opettajan työ onkin useamman tutkimuksen mukaan hyvin stressaava ammatti (Botwinik 2007; Nummelin 2008, 75; Yong & Yue 2007). Kun opettajan stressi kasvaa liian suureksi, sillä on useita eri heikentäviä vaikutuksia opettajan kyvyille kuunnella oppilaitaan. Opettajan kokema stressi näkyy kielteisinä tunteina ja ajatuksina (Prilleltensky, Neff & Bessell 2016), se näkyy työn suorituskyvyssä (Jennings & Greenberg 2009) ja vaikuttaa selkeästi heikentävästi opettaja-oppilassuhteiden laatuun (Grayson & Alvarez 2008; Jennings & Greenberg 2009).

Kolmas eri tekijä, joka nousi suurempana esiin aineistosta oli **oppilaan kertoma asia**. Haastateltavat nostivat useissa eri kohdissa esiin sen, että heidän kuunteluunsa vaikuttaa se, mitä asiaa oppilaalla on. Usein oppilaan kielteisinä koetut asiat jätetään useammin huomiotta samoin kuin se, jos oppilas tulee toistuvasti kertomaan opettajalle turhanpäiväisiä asioita.

Mikä se on se aihe, se topic, mistä tullaan - - et jos se on vaa höpö höpö höpö ja sit tietää et on jotain muuta tärkeempää niin sit se saattaa mennä vähän joojoo-meiningillä. (Janne)

Välillä saatan jopa antaa mennä sen toisesta korvasta ohi et jos se on sitä jatkuvaa semmosta nurinaa siellä. (Piia)

Myös oppilaan tunteminen vaikutti tähän kuuntelemiseen. Opettajat kokivat, että oppilaan tunteminen auttaa heitä ymmärtämään hänen toimintatapojaan, jolloin he osaavat jo ennakolta arvioida, minkälaista asiaa kyseisellä oppilaalla on ja sitä kautta tehdä etukäteen arvion siitä, kannattaako häntä kuunnella.

Riippuu siitä, kuinka mä tunnen heitä etukäteen, mitä heillä mahdollisesti olis kerrottavana.
(Heli)

*Varmaan riippuu siitä että minkälainen oppilas, miten mä oon kokenu et minkälainen oppilas
tää kyseinen henkilö on joka tulee miulle sitä asiaa kertomaan.* (Janne)

Oppilaiden väliset ristiriidat olivat myös tekijöitä, jotka heikensivät opettajien kuuntelemista. Tällöin opettajien tehtäväksi jää keskeyttää ja rauhoittaa toiminta, jolloin ristiriitatilanteessa opettajat kokivat kuuntelun olevan hankalaa tai jopa mahdotonta. Herkaman väitöstutkimuksen (2012, 87) mukaan monenlainen sanallinen loukkaava viestintä kuten toisen haukkuminen ja nimittely sekä fyysinen väkivalta kuten töniminen ja potkiminen olivat yleisiä kiusaamis- ja ristiriitatilanteita yläkouluikäisillä oppilailta. Ristiriitatapausten selvittäminen vaatii opettajalta erityistä herkkyyttä tunnistaa tilanteen vakavuus ja selvittää ristiriidan taustat (Herkama 2012, 199–200).

*Onhan myös semmosia tilanteita, johon siun pitää mennä väliin tai keskeyttää se toiminta - -
niin silloinhan siun pitää saada se tilanne haltuun ja järjestys et silloinhan se
(kuunteleminen) ei ole mahdollista.* (Sakari)

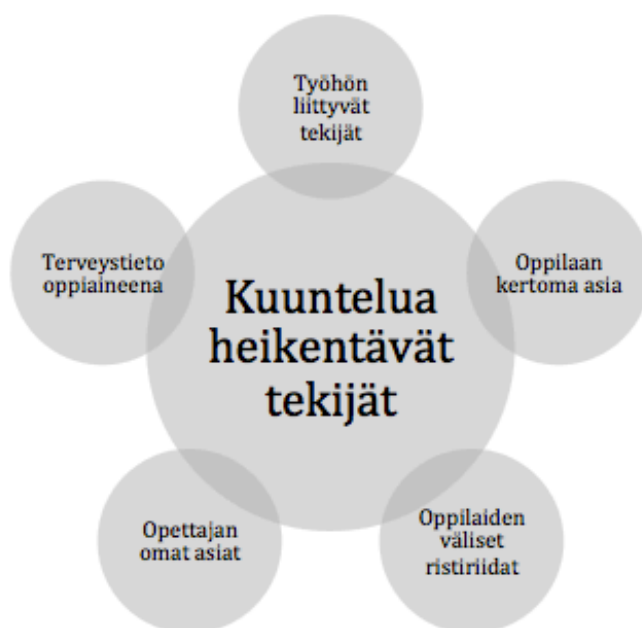
Kaikki opettajat kokivat myös, että **terveystiedossa oppiaineena** oli paljon tekijöitä liikuntaan verrattuna, jotka heikensivät heidän mahdollisuuksiaan kuunnella oppilaitaan. Opettajat kokivat, että terveystiedon luokkatilanne oli yksi suurimmista vuorovaikutusta haittaavista tekijöistä. Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016, 194) mukaan luokkatilanne onkin haastava paikka luoda kaikille optimaalista vuorovaikutusta. Luokkatilanne vaikeuttaa jokaisen oppilaan osallistavan ja yksilöllisen ohjauksen järjestämistä (Lehtinen ym. 2016, 194). Haastateltavat kokivat luokkatilassa hankalaksi myös oppilaiden keskinäisen fyysisen läheisyyden, jolloin opettajan ja oppilaan välistä henkilökohtaisempaa vuorovaikutusta oli opettajien mukaan hankalampaa saavuttaa.

*Terveystiedossa on hankalampi koska siinä ollaan yhdessä luokkatilassa ja eihän se oppilas
siinä rupee avautumaan.* (Piia)

Piia korostaakin vuorovaikutuksen tapahtuvan terveystiedossa yleisemmällä tasolla. Yleisemmällä tasolla hän tarkoittaa sitä, etteivät keskustelut oppilaiden kanssa voi luokkatilanteessa mennä niin syvällisiksi tai henkilökohtaisiksi.

Kyllähän sielläki (terveystiedossa) tulee niitä keskusteluja mut se on ehkä vähän semmosella yleisemmällä tasolla - - ei siellä kahden kesken pysty kuitenkaan siinä tilassa keskustelemaan - - vuorovaikutus on vähän semmosta yleisempää. (Piia)

Kuvioon 7 on tiivistetty opettajan kuuntelua heikentävät tekijät, joita muodostui viisi eri kategoriaa. Nämä kategoriat ovat *työhön liittyvät tekijät, oppilaan kertoma asia, oppilaiden väliset ristiriidat, opettajan oma toiminta ja terveystieto oppiaineena.*



KUVIO 7. Opettajan kuuntelua heikentävät tekijät.

8.2 Kuuntelemisen merkitys opettajan työssä

Haastatellut opettajat kuvailivat hyvin paljon asioita, joihin kuunteleminen vaikuttaa heidän työssään. Koska kuuntelemisen seuraukset näkyivät sekä opettajalle että oppilaalle, kuuntelun merkityksellisyys nousee tutkimuksesta selkeästi esille. Opettajat kuvailevat kattavasti sitä, kuinka he saavat oppilaiden kuuntelemisen avulla helpotusta niin vuorovaikutukseen kuin toimintaansakin oppilaidensa kanssa. Samalla he kokevat kuuntelemisen auttavan oppilaita saamaan kokemuksia muun muassa tärkeydestään ja omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa koulutyöhönsä. Syvennyn merkityksellisyyden tarkasteluun aluksi opettajan näkökulmasta, minkä jälkeen keskityn vielä oppilaan näkökulmaan erikseen.

8.2.1 Opettaja

Vuorovaikutus oppilaan kanssa. Opettajien kokemuksista selviää, että vuorovaikutuksen aikana oppilaan kanssa, kuunteleminen on heille avain oppilaiden ymmärtämiseen. Sakari mukaan ymmärtämistä syntyy, kun hän saa kuuntelemisen avulla selville, mihin oppilas pyrkii, mitä hän haluaa ja miksi hän toimii tietyllä tavalla. Ymmärtämisen myötä useimmat opettajista korostivat oppilaantuntemuksen paranemista ja oppilaan madaltunutta kynnystä lähestyä opettajaa myös jatkossa. Vuorovaikutuksen muuttuminen kuuntelemisen avulla vaivattommaksi opettajan ja oppilaan välillä on merkittävä sekä opettajan että oppilaan hyvinvointia parantava seuraus.

Omasta mielestä kuuntelen avoimesti et se niin ku lisää sitä oppilaantuntemusta ja sit sen jälkeen kaikki on oikeestaan helpompaa. (Sakari)

Dunderfeltin (2016, 49) mukaan läsnä olevan kuuntelemisen avulla kahden ihmisen on mahdollista löytää ydin siitä, mitä toinen tarkoittaa. Tämän myötä mahdollistuu yhteisen käsitteellisen maailman jakamisen kokemus (Dunderfelt 2016, 49). Haastateltavista Heli piti tärkeänä kuuntelua juuri siitä syystä, että sen avulla opettaja ja oppilas voivat päästä yhteisymmärrykseen, jolloin he pystyvät löytämään myös yhteisen päämäärän, mitä kohti mennä.

No kyllä jos siinä saa semmosen vaikka jonkun yhteisen jutun et meil on niin ku yhteinen juttu mitä kohti mennään ni siinä tulee semmosta ilmapiiriä että me ollaan jotenkin samaan tavoitteeseen menossa. (Heli)

Kuuntelemisen merkitys opettajan toimintaan. Sillä, että opettaja kuuntelee oppilaitaan, oli haastateltavien mukaan runsaasti merkitystä myös heidän toimintaansa opettajina. Varsinkin niissä tilanteissa, joissa oppilas selkeästi viestitti hätää tai avun tarvetta, opettajat kokivat tehtäväkseen kuuntelemisen ja yrittivät auttaa oppilasta parhaansa mukaan. Oppilaan hädän ja avun tarpeeseen vastaaminen voikin olla tärkeä keino saada oppilaille tunne siitä, että hänestä välitetään.

Opettajat kuitenkin kertoivat kohtaavansa paljon hyvinkin arkoja tilanteita, joissa toimiminen ei ole niin yksiselitteistä. Janne miesopettajana nostaa esiin, ettei oppilaan arasta aiheesta puhuminen ole välttämättä niin yksiselitteistä. Hän piti tärkeänä kollegoidensa apua.

Tyttööppilaita on tullu juttelee miulle ja sit on saattanu tulla semmonen vähän vaikee tilanne et hetkinen ennen ku jatketaan tästä pidemmälle ni saanko ottaa toisen opettajan tähän koska tää nyky metoo-jutut ja kaikki painaa nyt niin pahasti päälle ettei oikein uskalla ehkä tietyntyyppisiä asioita käydä es käsittelemään. (Janne)

Muutenkin opettajien puheista tuli ilmi, että he kokivat, etteivät välttämättä osaa auttaa oppilastaan tarpeeksi aroissa asioissa. Case 2 –tilanteessa opettajat joutuivat pohtimaan toimintatapoja, jossa oppilas tulee heidän luokseen kertomaan arasta asiasta. Kaikki opettajat pyrkivät auttamaan oppilasta ensin itse, mutta pyrkivät myös tarvittaessa ohjaamaan oppilaansa ammattilaisen luokse.

Kuunnella, ainaki jollaki tavalla kuunnella, ja sitten yrittää vaikka ohjata että nyt voisitko sit mennä jos tää nyt onki näin tosiaan arka asia ni että voisko jutella sitten jonkun toisen kanssa tai vielä palataan asiaan myöhemmin. (Piia)

Jotta opettaja tietää, miten hänen täytyy kuuntelemisen jälkeen toimia, se edellyttää sitä, että hän on kuunnellut ja ymmärtänyt kuulemansa. Yksi opettajista korosti ettei opettaja voi reagoida oikein eikä antaa seuraavaa tehtävää, jos ei kuuntele oppilasta. Kuuntelemisella on merkitystä siis myös yhteisten päätösten tekemisessä, kun tietää, mitkä ovat omat tarpeet ja mitkä oppilaan tarpeet.

Yrittää sen (kuuntelun) jälkeen pyytää ensin ratkasuu sulta (oppilaalta) - - ni sit yrittää löytää se kultainen keskitie. (Janne)

Oppilaiden tarpeiden kuunteleminen herkällä korvalla mahdollisti myös opettajia tekemään erilaisia muutoksia omassa työssään. Naisopettajat kuvailivat tällaisiksi muutoksiksi muun muassa oppituntien aikana tehtäviä muutoksia, joiden avulla toimintaa saadaan parempaan suuntaan. Ryhmätason muutosten lisäksi kuuntelemisesta oli apua myös oppilaiden yksilöllisessä kohtaamisessa ja toiminnan eriyttämisessä oppitunnin sisällä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan eriyttäminen on kaiken opetuksen lähtökohta ja se perustuu oppilaan yksilöllisten ja kehityksellisten erojen tunnistamiseen. Eriyttämisen perusteena on oppilaantuntemus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30; Roiha & Polso 2018, 17–18; Tomlinson 2014, 80), jonka haastatellut opettajat kokivat paranevan kuuntelemalla oppilaitaan.

Reagoi siihen että nyt mie sain ehkä tässä jotain viestii ja nyt ehkä täs tunnilla pitääki tehdä eri tavalla asioita tai että nyt ei ookaan tärkein se mitä oli ajatuksissa aluksi vaan nyt täytyy tehdä jonkun kohdalla näin ja toiset tekee jotain muuta. (Heli)

Yksilöllisillä ratkaisuilla, joita opettaja tekee kuuntelun pohjalta, ei ole välttämättä aina pelkkiä myönteisiä seurauksia. Heli nostaa esiin tilanteen, jossa toiset oppilaat voivat olla eri mieltä opettajan yksilöllistämisen toimenpiteistä. Se voi muuttaa oppilaiden suhtautumista opettajaa kohtaan.

Joku voi olla kateellinen tai voi kokea et nyt noi vaan valehtelee. (Heli)

8.2.2 Oppilas

Opettajat kuvailivat haastatteluissa myös merkityksiä, joita syntyy oppilaille, kun opettajat kuuntelevat heitä. Opettajan myönteiset kokemukset oman kuuntelunsa vaikutuksista oppilaisiinsa ovat tärkeitä, sillä niiden avulla opettajat saavat vahvistusta omalle kuuntelemiselleen. Opettajat muun muassa kokivat, että heidän kuuntelunsa myötä oppilaat saivat tuntea itsensä tärkeiksi.

Jos sie suot sen hetken ja kuuntelet nii sit toinen kokee ehkä ittensä tärkeeks. (Sakari)

Samalla kuuntelun avulla opettajat kertoivat pystyvänsä mahdollistamaan oppilaalle autonomian kokemuksia. Oppilas kokee autonomiaa, kun hän kokee voivansa itse osallistua aktiivisesti koulussa tapahtuviin, itseensä liittyviin asioihin (Ryan & Deci 2017, 503). Autonomian kokemusten tarjoaminen lisää oppilaan aktiivisuutta ja tyytyväisyyttä (Ryan & Deci 2017, 503), mutta on myös oppilaalle tärkeää hänen kehittymisensä kannalta (Aronson, Deci & Ryan 1985, 251). Autonomian mahdollistuminen vaatii opettajalta kuitenkin selkeää ja päämäärätietoista toimintaa oppilaiden osallisuuden vahvistamiseksi.

Sit kun saa myös ite ehkä siin osittain vapauden valita et okei, et ei miul ehkä nyt niin kova nuha oookaa et mie pystyn ihan hyvin tekee ni se on varmaan se isoin juttu et jos sie suot siinä aina joka kerta sanoin vaan et nyt tää menee näin ja näin ja näin ni sit se tilannehan menis just niinku opettaja sanois ja ehkä sitten mitä positiivista siit seurais. (Sakari)

Oppilaiden kuulluksi tulemisen ja osallisuuden kokemukset voivat parantaa heidän osallistumistaan ja toimintaansa oppitunneilla. Ryanin ja Decin (2017, 504–505) mukaan opettajan mahdollistamat autonomian kokemukset lisäävät oppilaan motivaatiota ja voivat vaikuttaa hänen toimintaansa, mistä Sakarikin on saanut työnsä kannalta merkittäviä kokemuksia:

Monta kertaa sit käy niin et kuka on ekaks tullu sanoo et hän ei pysty tänään osallistumaan siks et on niin kova nuha ni sit hän on kuitenkin ollu, ehkä on saanu sen kokemuksen, okei miut on kuultu. (Sakari)

9 POHDINTA

Tämän pro gradu –tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten kuunteleminen näkyy opettajan työn arjessa ja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Tarkoituksena oli myös pyrkiä ymmärtämään opettajien ajatuksia ja toimintatapoja oppilassuhteissansa sekä lisätä tietoa siitä, minkälaisen merkityksen opettajat antavat kuuntelemiselle. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat pitivät sekä oppilassuhteitaan että kuuntelemista hyvin tärkeinä asioina työssään.

9.1 Tutkimuksen yhteenvetoa

Opettaja-oppilassuhde. Tutkimuksen ensimmäiset kaksi tutkimuskysymystä käsittelivät opettaja-oppilassuhdetta. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) myötä opettajan ja oppilaan välinen suhde nousee entistä merkityksellisempään rooliin, koska koulutyössä oppilaan roolin kasvaessa myös opettajan ja oppilaan yhteistyö lisääntyy.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli selvittää sitä, minkälaisina opettajat kokevat oppilassuhteensa. Opettajat kokivatkin suhteissaan oppilaisiinsa normaaliin vuorovaikutukseen liittyviä elementtejä. Keskusteluhyteys, vastavuoroisuus, luottamus ja kunnioitus olivat tärkeitä asioita, vaikka opettajat tunnistivat suhteessa myös eriarvoisuutta. He eivät asettuneet oppilaidensa kanssa samalle tasolle, vaan kokivat olevansa sekä aikuisina että opettajan roolissaan esimerkkejä oppilaille.

Tutkimuksessa saadut tulokset olivat aikaisempien tutkimusten (ks. Gerlander & Kostiainen 2005; Kakkori & Huttunen 2014; Liu 2013) kanssa hyvin samankaltaisia. On selvää, että opettajan ja oppilaan koulutyön erilaisten tavoitteiden (Kansanen 2004, 75; Hellström 2012, 107) pohjalta opettaja ja oppilas eivät voikaan olla täysin tasa-arvoisia. Mutta jotta tavoitteet on mahdollista saavuttaa, on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä oltava kunnossa (Gordon 2006, 23–25). Sen vuoksi opettajalle on tärkeää työssään arvostaa suhteen tasavertaisuutta, sillä ilman tasavertaiseen vuorovaikutukseen liittyviä ilmiöitä, eivät opetuksen tavoitteet välttämättä toteudu. Opettajan olisikin hyvä korostaa ja opettaa

oppilailleen tasavertaisen kanssakäymisen periaatteita, jotta myös oppilaat saisivat samalla kokemuksia ja malleja ihmissuhteissa toimimisesta.

Toisen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli määrittää, mitkä tekijät ovat merkittäviä opettaja-oppilassuhteen muodostumisessa. Aikaisempaa tutkimusta tämänkaltaisista tekijöistä on vähän, minkä vuoksi tämän tutkimuksen tulokset auttavat täydentämään liikuntapedagogiikan tutkimuskenttää. Merkittäviä tekijöitä nousi opettajien puheista hyvin paljon. Sekä opettajan että oppilaan henkilökohtaiset tekijät, kuten persoonat, vaikuttivat siihen, kuinka hyvin opettajan ja oppilaan vuorovaikutus toimi. Opettajan persoona on myös Leskisenojan väitöstutkimuksen (2016, 166) mukaan oppilaiden kouluiloon vaikuttava tekijä. Suuremmaksi tekijäksi nousi kuitenkin oppilaaseen liittyvät henkilökohtaiset asiat. Vaikka opettaja jo ammattinsa puolesta mahdollistaisi opettaja-oppilassuhteen syntymisen, voi se kariutua oppilaan vuoksi. Murrosiän haasteet, oppilaan haastava tausta tai haluttomuus solmia opettajansa kanssa läheisempää vuorovaikutusta voivat olla tekijöitä, joiden vuoksi opettaja-oppilassuhde ei ole paras mahdollinen.

Opettajan oma toiminta on kuitenkin ratkaisevassa asemassa muodostamaan opettaja-oppilassuhteita. Opettajan arvot ja halu sekä niiden myötä hänen toimintatapansa voivat parhaimmillaan mahdollistaa optimaalisen ympäristön vuorovaikutukselle. Kaikki opettajat halusivat kuunnella oppilaitaan mahdollisimman avoimesti, mutta samalla pitivät tärkeinä rajojen ja sääntöjen asettamista. Opettajan omaan avoimuuteen liittyvissä kysymyksissä opettajat olivat sen sijaan eri mieltä toistensa kanssa. Osa koki, että oma avoimuus oppilaita kohtaan syvensi vuorovaikutusta ja toi heitä lähemmäksi oppilaitaan, kun taas osa opettajista halusi pitää yksityisyytensä hyvin salattuna.

Opettajat kuvailivat opettaja-oppilassuhteita edistävää toimintaa tapahtuvan niin ryhmätilanteissa kuin kahdenkeskisissäkin tilanteissa oppilaiden kanssa. Yhdessä keskusteleminen, oppilaiden tasapuolinen ja oikeudenmukainen huomiointi ja yksilöllinen kohtaaminen olivat tutkimuksesta esiin nousseita tärkeitä elementtejä. Tuoreimman kouluterveyskyselyn (THL 2017) mukaan 8. ja 9. luokkalaisista kuitenkin noin joka neljännes (25,9%) kokee, etteivät opettajat kohtele heitä oikeudenmukaisesti. Osuus on varsin suuri

siihen nähden, että ainakin tämän tutkimuksen mukaan opettajat pyrkivät oikeudenmukaisuuteen oppilaitaan kohtaan.

Toisaalta tutkimuksesta nousi esiin myös tekijöitä, jotka vaikuttivat opettaja-oppilassuhteiden muodostumiseen, mutta joihin opettajat itse eivät välttämättä voineet vaikuttaa. Oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa voi olla hankaluuksia, jotka eivät näy ulospäin, mutta jotka vaikuttavat oppilaiden toimintaan ja vuorovaikutukseen ryhmässä. Opettajat pystyvät harvoin itse vaikuttamaan siihen, kuinka säännöllisesti ja usein he näkevät oppilaitaan lukuvuoden aikana. Vuorovaikutussuhteen luominen vaatii kontaktia ja mahdollisuuksia rakentaa suhdetta, mikä ei onnistu niin hyvin, jos opettaja tapaa oppilasta harvoin tai epäsäännöllisesti. Myös oppituntien aihe ja sisältö asettivat rajoitteita sille, kuinka paljon opettaja pystyy ottamaan kontaktia oppilaisiinsa oppitunnin aikana.

Kuuntelu. Tutkimuksen kolmas ja neljäs tutkimuskysymys liittyivät kuuntelemiseen. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen (1991, 12§) mukaan lapsella on oikeus tulla kuulluksi ja se on kirjattu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014, 15). Tämän tutkimuksen opettajat pitivätkin läsnä olevaa, vastavuoroista kuuntelua tärkeänä välineenä kommunikoinnissa oppilaiden kanssa ja ymmärsivät kuuntelun vaativan taitoa. Konkreettisten asioiden kuuntelemisen lisäksi he liittivät kuuntelemiseen myös oppilaan tunnetilojen aistimisen. Sanattomat kommunikointikeinot helpottavatkin toisen ihmisen ymmärtämistä (Vartiainen-Ora 2011, 24).

Kolmas tutkimuskysymys pyrki selvittämään tekijöitä, joilla on vaikutuksia opettajan kuuntelemiseen. Koska kuunteleminen vaatii tahdonalaista toimintaa (Dunderfelt 2015, 10), vaikuttaa kuuntelemiseen samalla tavalla opettajan arvomaailma ja halu kuunnella kuin opettaja-oppilassuhteen muodostumiseenkin. Päälimmäiseksi kuunteluun vaikuttavista tekijöistä nousi kuitenkin oppilaan kertoma asia. Kun oppilas ilmaisi jollakin tavalla hätää, paha mieltä tai ongelmaa, opettajat pitivät kuuntelua ehdottoman tärkeänä toimintatapana. Janne kuvasi osuvasti, että ”*silloin pysähtyy kaikki muu ja silloin kuunnellaan*”. Sen sijaan kun tuli tilanne, jossa oppilaan kertoma asia oli opettajan kokemana jollakin tavalla kielteissävytteistä tai turhanpäiväistä, opettajat eivät pitäneet kuuntelua merkittävänä. He

kertoivat, että usein tällaisissa tilanteissa he saattavat kuunnella vain toisella korvalla tai jopa sivuuttaa oppilaan kertoman asian.

Kuuntelemiseen vaikuttivat heikentävästi monet opettajan työhön liittyvät tekijät. Kiire, monet päällekkäiset asiat sekä opettajan kokemaa stressiä olivat asioita, joilla oli kielteisiä vaikutuksia kuuntelemiseen. OAJ:n työolobarometrin (2016) mukaan joka kolmas opettajista koki stressiä työssään samalla, kun kolmannes opettajista koki itsensä poikkeuksellisen väsyneeksi. Luvut ovat huolestuttavia opettajien jaksamisen kannalta. Tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat nostivat esiin myös ison koulun jatkuvasti muuttuvat tilanteet sekä suuret oppilasmäärät, jotka aiheuttivat sen, ettei aikaa kuuntelemiselle aina ollut.

Haastatellut liikunnan- ja terveystiedonopettajat löysivät kuunteluun vaikuttavia oppiainekohtaisia eroja liikunnan ja terveystiedon välille. Liikuntatuntien vaihtuvat ympäristöt ja toimintatavat mahdollistivat opettajalle hyvin erilaisten vuorovaikutustilanteiden muodostamisen. Tekemisen lomassa opettajien oli mahdollista luoda kahdenkeskisiä vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa, jolloin opettajalta löytyi aikaa kuuntelemiselle. Terveystiedon luokahuoneympäristö taas rajoitti opettajien mukaan kuuntelua, sillä muut oppilaat ovat läsnä eikä kahdenkeskisiä tilanteita oppilaiden kanssa pysty järjestämään samalla tavalla kuin liikuntatunneilla.

Neljäs ja viimeinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään kuuntelemisen merkityksiä. Kuuntelemisella oli tämän tutkimuksen mukaan merkitystä opettajalle sekä vuorovaikutustilanteessa että sen jälkeen. Kuuntelemisen avulla opettajat pystyivät paremmin ymmärtämään oppilaitaan, minkä johdosta opettajan ja oppilaan oli helpompi päästä yhteisymmärrykseen. Kuuntelemisella oli merkitystä myös opettajaan toimintaan, sillä kuuntelemisen myötä opettajat pystyivät auttamaan oppilastaan paremmin sekä tekemään pikaisestikin oppilaille yksilöityjä ratkaisuja. Ryhmätasolla kuuntelemisen avulla opettajat pystyivät tekemään suurempiakin muutoksia muun muassa oppitunnin sisältöihin ja muihin toimintatapoihin. Kuunteleminen mahdollisti opettajille siis paremman oppilastuntemuksen, mikä on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30).

Opettajan kuuntelemisella oli merkitystä myös oppilaalle. Kuulluksi tulemisen kokemusten myötä oppilaat saivat kokemuksia omasta tärkeydestään sekä autonomiasta, millä on tutkimusten (Aronson ym. 1985, 251; Ryan & Deci 2017, 503) mukaan yhteyksiä oppilaan motivaatioon ja toimintaan. Opettajat kokivat, että kuunteleminen ja sen jälkeinen vastuun antaminen oppilaalle parantaa oppilaiden vastuuntuntoa ja asioidenratkaisukykyä. Opettajat näkivät oppilaan kuulluksi tulemisen kokemuksilla vain myönteisiä seurauksia.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu ei ole yksiselitteistä eikä sille löydy tarkkoja ohjeita, joiden mukaan sitä pitäisi tarkastella (Tuomi & Sarajärvi 2018, 158). Viime kädessä laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on kuitenkin hyvin iso rooli sen suhteen, kuinka luotettava tutkimus on (Vilkka 2015, 196). Heikkinen ja Syrjälä (2006, 152) toteavatkin, että ”tutkijan tärkein tutkimusväline on hän itse”.

Määrällisestä eli kvantitatiivisesta tutkimuksesta tulevat luotettavuuden mittarit validiteetti (pätevyys) ja reliabiliteetti (luotettavuus) eivät ole nykykirjallisuuden (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008; Tuomi & Sarajärvi 2018) mukaan sellaisenaan soveltuvia laadulliseen tutkimukseen, minkä vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on mielekkäämpää tarkastella kokonaisvaltaisemmin. Kuitenkin laadullisessa tutkimuksessa on huomioitava luotettavuuteen ja pätevyteen liittyvät seikat, vaikkei mainittuja termejä käytettäisikään (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 232). Erityisen tärkeää on kuvata tutkimuksen toteuttaminen selvästi ja tarkasti koskien tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi ym. 2016, 232).

Käsittelen tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä näkökulmia avaamalla lukijalle tarkasti tutkimuksessa tehdyt ratkaisut ja niiden syyt. Tarkan luotettavuusraportoinnin avulla voidaan arvioida tutkijan tekemiä ratkaisuja ja sitä kautta tutkimuksen luotettavuutta (Kananen 2017, 176). Hyödynnän luotettavuustarkastelussa Tuomen ja Sarajärven (2018, 163–164) esittämiä näkemyksiä, mutta käytän apuna myös muita laadullista tutkimusta koskevia ohjekirjoja. Tarkastelemiani luotettavuuden näkökulmia ovat tutkimuksen kohde ja tarkoitus, aineiston

keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi, tutkimuksen raportointi ja eettisyys.

Tutkimusaiheen valintaan sisältyy aina luotettavuuteen liittyvää pohdintaa: miksi juuri kyseinen aihe on valittu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää yläkoulun liikunnan ja terveystiedon opettajien kokemuksia kuuntelun merkityksistä opettaja-oppilassuhteeseen. Aiheen valinnan perustelut kietoutuvat tiiviimmin uuden, vuonna 2016 voimaan tulleen, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman painopisteiden muutosten myötä opetustyössä tuli uuden opetussuunnitelman myötä korostumaan entistä enemmän opettaja-oppilassuhteen merkitys (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18–25). Oma kiinnostukseni vuorovaikutustaitoihin liittyi nimenomaan kuuntelun taitoihin, minkä vuoksi koin mielenkiintoisena tutkia näiden kahden asian välisiä yhteyksiä. Uskoin myös, että tutkimuksen tuloksilla olisi mahdollisuus lisätä opettajien tietoutta kuuntelun merkityksistä opettaja-oppilassuhteisiin.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli saada ymmärrystä kuunteluun ja opettaja-oppilassuhteeseen liittyvistä ilmiöistä, haastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi oli luonteva. Haastattelun avulla oli mahdollista korostaa ihmisen antamia merkityksiä sekä syventää jo ollutta tietoa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35). Haastatellut opettajat olivat Kaakkois-Suomessa työskenteleviä liikunnan- ja terveystiedonopettajia, joille oli kertynyt työkokemusta 20–30 vuotta. Syy, miksi tutkimukseen ei valikoitunut vastavalmistuneita liikunnanopettajia, oli se, että halusin saada näkökulman tutkimukseen opettajilta, joilla oli takanaan pidempi työura ja runsaasti työkokemusta. Halusin kuulla, mitä kokeneet liikunnanopettajat olivat mieltä kuunteluun ja opettaja-oppilassuhteeseen liittyvistä kysymyksistä, kun taustalla olivat runsaan työkokemuksen luomat merkitykset.

Tutkimukseen osallistuvista naisia oli kaksi ja miehiä kaksi, vaikka sukupuolella ei ollut tutkimuskysymysten kannalta olennaista merkitystä. Tasapuolisuuden vuoksi halusin kuitenkin tutkimukseen mukaan molempia sukupuolia. Ensisijaisemmin toiveena oli saada opettajia mahdollisimman monesta eri koulusta, jolloin haastateltavien kokemukset tulisivat

erilaisista lähtökohdista. Lopulta haastateltavat opettajat tulivat kolmesta eri koulusta, joten eri näkökulmista tulleet kokemukset lisäsivät uskottavuutta tuloksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruuseen liittyvää vaihtelua pidetään usein ongelmallisena tutkimuksen luotettavuuden kannalta (Kiviniemi 2018, 83). Pyrin vähentämään haastatteluissa sattuvaa vaihtelua suorittamalla esihaastattelun, jonka avulla pystyin harjoittelemaan haastattelijan roolissa olemista. Esihaastattelun ja esihaastateltavan antaman palautteen myötä sain kehitettyä omaa haastattelemistani, mikä vähensi sitten tutkimushaastattelujen vaihtelua. Toki tunsin kehittyväni jokaisen haastattelun myötä, ja luultavasti viimeisessä haastattelussa osasin parhaiten haastatella tutkittavan ehdoilla, mutta Kiviniemen (2018, 84) mukaan tämä liittyy tutkimuksen kehitysprosessiin luontaisesti.

Aineistoa analysoidessani pyrin loogiseen ja systemaattiseen työhön analyysin vaiheita mukailen. Päädyin litteroimaan haastattelut täsmälleen sanasta sanaan, jotta vahingossa rajaisi tutkimuksen kannalta olennaisia kohtia pois. En kuitenkaan litteroinut haastateltavien puheessa olleita taukoja, naurahduksia ynnä muita sanattomia viestejä, sillä Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 139) se ei ole välttämätöntä. En myöskään kokenut sitä tarpeelliseksi analysoinnin tai tutkimuskysymysten kannalta.

Laadullisen tutkimuksen aineistoa analysoidessaan tutkija ei pysty olemaan täysin objektiivinen, sillä tutkimus perustuu tutkijan ymmärrykseen ja tulkintoihin (Heikkinen & Syrjälä 2006, 152). Pyrin minimoimaan omien ennako-odotusten ja -käsitteiden vaikutuksen aineiston analyysiin kirjoittamalla auki esiymmärrykseni (ks. luku 6.2). Sen lisäksi analysoidessani aineistoa pyrin irtautumaan omista ajatuksistani ja asettumaan haastateltavien asemaan. Tiedostin myös koko ajan omien näkemysteni vaikutuksen ja sen vuoksi lisäsin tulososioon paljon lainauksia aineistosta tukemaan tulosteni paikkansapitävyyttä. Tutkimuksen tulosten analyysiprosessi oli myös varsin pitkäkestoinen (yli 3kk), koska tämän tutkimuksen valmistumisella ei ollut kiire. Sen myötä pystyin rauhassa jäsentämään ja kokoamaan tuloksia, jotta ne vastaisivat mahdollisimman hyvin todellisuutta.

Koko tutkimuksen tekeminen oli pitkä projekti, jota toteutin rauhassa eteenpäin ilman paineita tutkimuksen valmistumisesta. Tutkimuksen teoriaosuus valmistui elokuussa 2017 kandidaatin tutkielman valmistuessa ja tutkimuksen toteutin aina tutkimussuunnitelman teosta haastattelujen litterointiin asti joulukuun 2017 ja huhtikuu 2018 välisellä ajanjaksolla. Aineiston analysoinnin ja tulosten kirjoittamisen tein kesällä 2018 ja tutkimuksen viimeistelyn alkusyksystä 2018. Tutkimuksen pitkäkestoisuus mahdollisti eri tutkimuksen vaiheisiin perehtymisen, minkä avulla sain minimoitua kiireeseen liittyvät virheet. Samalla mahdollistui riittävästi aikaa ajatusprosessille, mikä helpotti muun muassa aineistosta tehtyjen tulkintojen jäsentelyä.

Tutkimusraportissa pyrin selkeään ja johdonmukaiseen esitystapaan, joka mukaili tutkimusprosessin kulkua. Tutkimuksen kulkua ja analyysia olen yrittänyt avata mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimusprosessi avautuisi lukijalle mahdollisimman hyvin. En kuitenkaan ole mitenkään pystynyt kirjaamaan ylös aivan kaikkia tekoja ja ajatuksia liittyen tähän tutkimukseen, mutta uskon lukijan pystyvän tekstin perusteella ymmärtämään tutkimusprosessia ja sitä kautta arvioimaan tutkimusta ja sen luotettavuutta.

Tutkimuksen eettisyyttä on tarkasteltava laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun rinnalla. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain jos, se noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tässä tutkimuksessa pyrin noudattamaan hyvien tieteellisten käytäntöjen ohjeita. Pyrin tutkimuksen teossa rehellisyyteen, tarkkuuteen ja huolellisuuteen tutkimuksen alusta aina loppuun asti. Huolehdin myös kunnioituksesta muita tutkijoita kohtaan merkitsemällä lähdeviittaukset huolellisesti raporttiin ja toteuttamalla tutkimuksen tieteellisin menetelmin.

Ennen tutkimuksen toteuttamista hain tutkimukselle tutkimusluvan, jonka sain 19.2.2018. Kun otin yhteyttä tutkittaviin, he tiesivät heti alusta asti, mihin tutkimukseen ovat osallistumassa. He tiesivät myös, että heillä on oikeus kieltäytyä tutkimuspyynnöstä sekä keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Haastattelujen alussa kerroin vielä heille kasvotusten heidän oikeutensa uudestaan. Kerroin heille myös, että heidän anonymiteettinsa varmistetaan eikä heitä voi tunnistaa valmiista tutkimuksesta. Aineiston analysoinnissa

painotin, että haastateltavien haastattelunauhut poistetaan välittömästi litteroinnin jälkeen ja aineistoa käsittelee ainoastaan haastattelija sekä mahdollisesti pro gradu -tutkimuksen ohjaaja.

Tutkittavat allekirjoittivat kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 2) ennen haastattelujen alkua. Tutkimukseen liittyvää aineistoa olen säilyttänyt huolellisesti turvallisessa paikassa ja tutkimusprosessin päätyttyä hävittänyt sen asianmukaisesti. Läpi tutkimuksen olen pyrkinyt avoimuuteen ja huolehtinut tutkimuksen uskottavuudesta. Tutkijana olen myös toiminut vastuuntuntoisesti tutkittaville lupaamiani asioita kohtaan.

9.3 Mitä seuraavaksi?

Tämän tutkimuksen myötä saatiin vahvistusta opettaja-oppilassuhteiden tärkeydestä opettajan työssä. Samalla vahvistui myös kuuntelun taitojen merkitys osana opettaja-oppilassuhteiden luomista.

Tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat toivoivat työhönsä aikaa ja hetkiä kohdata yksittäisiä oppilaita ja luoda suhteita heidän kanssaan. Mielestäni olisikin tärkeää, että oppilassuhteiden rakentamiselle jäisi opettajan työssä riittävästi aikaa, mikä luultavasti tarkoittaisi opettajille joko pienempää opetusvelvollisuutta tai vähempää määrää opetettavia ryhmiä. Koska opettajien peruspalkka määräytyy ainakin vielä yläkoulussa opetettavan tuntimäärän mukaan (OVTES 2018) olisi parempi vaihtoehto pyrkiä siihen, että esimerkiksi sama liikunnanopettaja opettaisi samoja ryhmiä myös terveystiedossa, jolloin opettajalla olisi enemmän aikaa ja mahdollisuuksia kehittää oppilassuhteitaan ja kuunnella oppilaitaan.

Koulujen johdon tulisi myös huomioida opettajien tarve oppilassuhteiden luomiseen ja pyrkiä järjestämään esimerkiksi niin, että sama opettaja saa opettaa samaa ryhmää koko yläkoulun ajan, jolloin äkillisiä opettajien vaihtoja pyrittäisiin minimoimaan. Vuorovaikutustaitojen koulutusta pitäisi mielestäni myös lisätä pitkään työelämässä olleilla opettajille, jotta heidän taitonsa pysyisivät ajan tasalla. Opettajat voisivat myös systemaattisemmin opettaa vuorovaikutustaitoja oppilailleen, jotta myös oppilailla olisi työkaluja rakentaa ja syventää vuorovaikutussuhteitaan niin opettajiin kuin muihinkin oppilaisiin.

Tutkimuksesta nousi esiin opettajien kokemukset siitä, miten liikunnassa opettaja-oppilassuhteen rakentaminen ja oppilaiden kuunteleminen on oppiaineen luonteen kannalta helpompaa. Opettajat kokivat terveystiedon hankalammaksi oppiaineeksi oppilaiden yksilölliselle kohtaamiselle, mutta olisi mielenkiintoista tutkia jatkossa muidenkin yläkoulussa opettavien aineiden vaikutuksia edellä mainituille asioille. Terveystiedolle on liikunnan ohella ominaista myös käytännönläheisyys (Jeronen, Välimaa, Tyrväinen & Majjala 2009), minkä vuoksi esimerkiksi jonkun toisen reaaliaineen (historia, uskonto ym.), äidinkielen tai kielen (englanti, ruotsi ym.) opettajien kokemusten vertailu liikunnan- ja terveystiedonopettajiin voisi antaa tietoa muiden aineenopettajien taidoista ja haluista kohdata oppilas yksilöllisesti.

Toinen kiinnostava jatkotutkimuskohde olisi saada tämän tutkimuksen rinnalle tutkimus samasta aiheesta, mutta oppilaiden näkökulmasta. Suomessa opettajat ovat saaneet opettamiseen ja kasvattamiseen laadukkaan koulutuksen ja heillä on varmasti jokaisella opetustyön kannalta tärkeitä asioita, joihin haluavat panostaa. Sen vuoksi olisikin mielenkiintoista tutkia, millä tavalla oppilaat kokevat esimerkiksi vuorovaikutussuhteet opettajiinsa ja onko heillä kuulluksi tulemisen kokemuksia. Koska kukaan ei voi asettua toisen asemaan, ei opettaja voi tietää koskaan täyttä totuutta siitä, millä tavalla oppilaat kokevat heidät ja heidän toimintatapansa.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Ang, R. P., Chong, W. H., Huan, V. S. & Leo, L. S. 2008. Teacher-student relationship inventory. *Journal of Psychoeducational Assessment* 26 (4), 339–349. Doi: 10.1177/0734282908315132
- Aronson, E., Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer.
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. R. & Schutz, P. A. 2009. Boundary dilemmas in teacher-student relationships: struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education* 25 (1), 636–646. Doi: 10.1016/j.tate.2008.10.002
- Barile, J. K., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. & Henrich, C. C. 2011. Teacher-student relationship climate and school outcomes: implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence* 41 (3), 256–267. Doi: 10.1007/s10964-011-9652-8
- Barr, J. J. & Higgings-D'Alessandro, A. 2007. Adolescent empathy and prosocial behaviour in the multidimensional context of school culture. *The Journal of Genetic Psychology* 168 (3), 231–250. Doi: 10.3200/GNTP.168.3.231-250
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2000. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkielma*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2000. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Bird, K. A. & Sultmann, W. F. 2010. Social and emotional learning: reporting a system approach to developing relationships, nurturing well-being and invigorating learning. *Educational and Child Psychology* 27 (1), 143–155.
- Botwinik, R. 2007. Dealing with teacher stress. *The Clearing House* 80 (6), 271–272. Doi: 10.3200/TCHS.80.6.271-272
- Brekelmans, M., Wubbels, T. & den Brok, P. 2002. Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. Teoksessa S. C. Goh & M. S. Khine (toim.) *Studies educational learning environments – An international perspective*. Singapore: World Scientific Publishing, 73–99.

- Brookfield, S. D. 2009. *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. 2. edition. San Francisco: Jossey-Bash Publishers.
- Brooks, A. 2003. The impact of sex, gender, and cognitive complexity on the perceived importance of teacher communication skills. *Communication Studies* 54 (4), 496–509.
- Burns, D. S. & Rathbone, N. 2010. The relationship of narrative, virtue education, and an ethic of care in teaching practice. *In education* 16 (2), 123–135.
- Campbell, R. 2011. The power of the listening ear. *English Journal* 100 (5), 66–70.
- Cantell, H. 2010. *Ratkaiseva vuorovaikutus: pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Collinson, V. 2012. Sources of teachers' values and attitudes. *Teacher Development* 16 (3), 321–344. Doi: 10.1080/13664530.2012.688675
- Conflict Research Consortium. 1998. Active listening. Viitattu 8.2.2017. <http://www.colorado.edu/conflict/peace/treatment/activel.htm>
- Cornelius-White, J. 2007. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. *Review of Educational Research* 77 (1), 113–143. Doi: 10.3102/003465430298563.
- Dunderfelt, T. 2015. *Kuuntele ja tule kuulluksi*. 1. painos. Helsinki: Kauppakamari.
- Dunderfelt, T. 2016. *Läsnäoleva kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eldar, E. & Ayvazo, S. 2009. Educating through the physical – rationale. *Education and Treatment of Children* 32 (3), 471–486. Doi: 10.1353/etc.0.0061
- Elledge, L. C., Elledge, A. R., Newgent, R. A. & Cavell, T. A. 2016. Social risk and peer victimization in elementary school children: the protective role of teacher-student relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology* 44 (4), 691–703. Doi: 10.1007/s10802-015-0074-z
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. *Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas*. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Esmaeili, D. Z., Mohamadrezai, H. & Mohamadrezai, A. 2015. The role of teacher's authority in students' learning. *Journal of Education and Practice* 19 (6), 1–15.
- Friman, T. 2006. Kuuntelemista opettelemassa. *Opettaja* 101 (5), 2–4.

- Frymier, A. B. & Houser, M. 2000. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49 (3), 207–219. Doi: 10.1080/03634520009379209
- Garn, A. C., Ware, D. R. & Solomon, M. A. 2011. Student engagement in high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education* 30 (1), 84–98. Doi: 10.1123/jtpe.30.1.84
- Gerlander, M. & Kostiaainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Prologi: Puheviestinnän vuosikirja 2005, 68–87.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. K. 2001. A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal* 102 (1), 3–17. Doi: 10.1086/499690
- Goleman, D. 1997. Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva. 9. painos. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon Training International. 2016. About Dr. Thomas Gordon. Viitattu 15.8. <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/about-dr-thomas-gordon-1918-2002/>
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. 2008. School climate factors relating to teacher burnout: a mediator model. *Teaching and Teacher Education* 24 (1), 1349–1363. Doi: 10.1016/j.tate.2007.06.005
- Hagenauer, G., Hascher, T. & Volet, S. E. 2015. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education* 30 (4), 385–403. Doi: 10.1007/s10212-015-0250-0
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M.-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with student. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 811–826.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu: kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences 10.

- Harjunen, E. 2011. Students' consent to a teacher's pedagogical authority. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (4), 403–424. Doi: 10.1080/00313831.2011.587325
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. *Dialogi: avain innovatiivisuuteen*. Juva: WS Bookwell.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Hellström, M. 2010. *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Herkama, S. 2012. *Koulukiusaaminen: loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 190.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hughes, J. N. 2011. Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *The Elementary School Journal* 112 (1), 38–60. Doi: 10.1086/660686
- Jaakkola, T. & Mononen, K. 2017. *Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 320–332.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525. Doi: 10.3102/0034654308325693
- Jeronen, E., Välimaa, R., Tyrväinen, H. & Maijala, H. 2009. *Terveystietoa oppimaan ja opettamaan*. Jyväskylän yliopisto: Terveystieteen tutkimuskeskus.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. *Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus*. Viitattu 12.9.2018. <http://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html>
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Onko opettaja oppilaiden ystävä? – Pedagogisen ystävyys-idea. *Kasvatus* 45 (4), 373–379.
- Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Karppinen, A. & Pihlava, P. 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–146.
- Kauppila, R. A. 2003. Opi ja opeta tehokkaasti: psykykinen valmennus oppimisen tukena. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. A. 2011. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Mullola, S. 2014. Maailman paras koulu? Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 139.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen”: sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. Liikunta & Tiede 43 (6), 26–32.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Terveystiedon edistämiskeskusten julkaisu 3, 67–77.
- Kokkonen, M. 2017a. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2017b. Liikunta sosiaalista ja psykykistä toimintakykyä esitävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–214.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2016. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 111–116.

- Kosir, K. & Tement, S. 2014. Teacher-student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education* 29 (3), 409–428. Doi: 10.1007/s10212-013-0205-2
- Kvale, S. 1996. *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Lontoo: Sage Publications.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. Uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Laursen, P. F. 2006. *Aito opettaja: opas autenttiseen opettajuuteen*. Suom. Kimmo Kontturi. Kööpenhamina: Finn Lectura.
- Lapsen oikeuksien sopimus 60/1991. Viitattu 4.8.2017
<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060#idp450455456>
- Lee, S. 2007. The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies* 33 (2), 209–216. Doi: 10.1080/03055690601068477
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. 2016. *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluilon edistäjinä*. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330.
- Lerkkanen, M-K. 2014. Mihin opettajaa tarvitaan?: opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus* 45 (4), 367–372.
- Liimakka, S. 2014. Kokemus, tieto ja kokemustieto: esimerkkinä autismi. Teoksessa L. Myyry (toim.) *Arkiajattelu, tieto ja oikeudenmukaisuus*. Helsingin yliopisto. *Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja* 18, 162–177.
- Liu, P. 2013. Perception of the teacher-student relationship: a study of upper elementary teachers and their students. *International Education* 42 (2), 21–40.
- Liu, Y., Li, X., Chen, L. & Qu, Z. 2015. Perceived positive teacher-student relationship as a protective factor for Chinese left-behind children's emotional and behavioural adjustment. *International Journal of Psychology* 50 (5), 354–362. Doi: 10.1002/ijop.12112

- Louhela, V. 2012. Kuulluksi tulemisen pedagogiikka kaikille yhteisessä koululiikunnassa. Oulun yliopisto. *E Scientiae Rerum Socialium* 130.
- Louhela-Risteelä, V. 2015. Kuulluksi tuleminen rohkaisee osallistumaan. *Liikunta & Tiede* 52 (4), 32–36.
- Loutzenheiser, L. W. 2002. Being seen and heard: listening to young women in alternative schools. *Anthropology and Education Quarterly* 33 (4), 441–465.
- Manusov, V. & Patterson, M. L. 2006. *The SAGE handbook of nonverbal communication*. London: Sage Publications.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. uudistettu painos. Helsinki: International Methelp.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47 (2), 112–124.
- Määttä, P. & Rantala, A. 2016. Tavallisen erityinen lapsi: onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. 2. Painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagogical authority and pedagogical love – connected or incompatible? *International Journal of Whole Schooling* 8 (1), 21–39.
- Nummelin, T. 2008. Stressi haastaa työkyvyn: varhainen puuttuminen esimiehen työkaluna. Helsinki: WSOY.
- OAJ. 2014a. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 4.8.2017
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20eettiset%20periaatteet>
- OAJ. 2014b. Opettajan arvot. Viitattu 8.8.2017
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/arvot>
- OAJ. 2016. Opetusalan työolobarometri. OAJ:n julkaisusarja 4:2016. Viitattu 2.8.2018.
<https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opetusalan%20tyoolobarometri%202017>
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 575.
- OVTES. 2018. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES. Viitattu 15.9.2018. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes>
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen: QPS Nordic-ADW – Monitorin age diverge workface. Työterveyslaitos.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3. Edition. Lontoo: Sage Publications.
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research & evaluation methods*. 4. Edition. Lontoo: Sage Publications.
- Perttula, J. 1995. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen Fenomenologinen Instituutti
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 8.3.2017. <http://www.oph.fi>
- Perustuslaki 1999. 11.6.1999/731. Viitattu 4.8.2017
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>
- Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628. Viitattu 4.8.2017
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pollari, J. & Koppinen, M. 2010. *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. 2016. Teacher stress: what is it, why it's important, how it can be alleviated. *Theory Into Practice* 55 (2), 104–111. Doi: 10.1080/004055841.2016.1148986
- Rawlins, W. K. 2000. Teaching as a mode of friendship. *Communication Theory* 10 (1), 5–26. Doi: 10.1111/j.1468-2885.2000.tb00176.x
- Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. 2010. Trajectories of peer victimization: the role of multiple relationships. *Merrill-Palmer Quarterly* 56 (3), 303–332. Doi: 10.1353/mpq.0.0055
- Riley, P. 2011. *Attachment theory and the teacher-student relationship: a practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. New York: Routledge.
- Roiha, A. & Polso, J. 2018. *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. 2011. The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research* 81 (4), 493–529. Doi: 10.3102/0034654311421796
- Ropponen, A., Bergbom, B., Härmä, M. & Sallinen, M. 2018. *Asiantuntijatyön työajat: yhteydet työhön ja hyvinvointiin*. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2017. Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York: The Guilford Press.
- Saloviita, T. 2011. Luokka haltuun!: Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Lontoo: Sage Publications.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. 2011. Teacher wellbeing: the importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review* 23 (4), 457–477. Doi: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Stenberg, K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- THL. 2017. Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. Viitattu 20.7.2018. www.thl.fi
- Tomlinson, C. A. 2014. The differentiated classroom: responding to the needs of all learners. 2. edition. Virginia: Alexandria.
- Toppila, E. 2009. Melusta voi syntyä paha kierre. *Opettaja* 50 (1), 28–29.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Toim. K. Varantola, V. Launis, M. Helin, S. K. Spoof & S. Jäppinen. Helsinki.
- Uitto, M. 2011. Storied relationships: student recall their teachers. University of Oulu. *E Scientiae Rerum Socialium* 122.
- Valkonen, T. 2003. Puheviestintätaitojen arviointi: näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 7.
- Van Houtte, M. 2010. Tracking and teacher satisfaction: role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research* 99 (4), 247–256. Doi: 10.3200/JOER.99.4.247-256

- Van Maele, D. & Van Houtte, M. 2011. The quality of school life: teacher-student trust relationships and the organizational school context. *Social Indicators Research* 100 (1), 85–100. doi: 10.1007/s.11205-010-9605-8
- Vartiainen-Ora, P. 2011. *Opi kuuntelemaan*. 3. uudistettu painos. Työväen Sivistysliitto TSL.
- Vilkkä, H. 2015. *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virta, J. & Lintunen, T. 2012. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus* 43 (1), 31–43.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2017. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 518–536.
- Virtanen, M. 2015. *Kuusi askelta tunnetaitajaksi: Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Wilkins, J. 2014. Good teacher-student relationships: perspectives of teachers in urban high schools. *American Secondary Education* 43 (1), 52–68.
- Woollacot, L., Booth, S. & Cameron, A. 2013. Knowing your students in large diverse classes: a phenomenographic case study. *Higher Education* 67 (6), 747–760. Doi: 10.1007/s10734-013-9664-2
- Yariv, E. 2009. Students' attitudes on the boundaries of teachers' authority. *School Psychology International* 30 (1), 92–111. Doi: 10.1177/0143034308101852
- Yong, Z. & Yue, Y. 2007. Causes of burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society* 40 (5), 78–85. Doi: 10.2753/CED1061-1932400508
- Yoon, J. S. 2002. Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self-efficacy. *Social Behaviour and Personality* 30 (5), 485–494. doi: 10.2224/sbp.2002.30.5.485

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelupyyntö

Hei!

Kutsun sinut osallistumaan pro gradu –tutkimukseeni!

Olen Aino Heikkilä, liikuntapedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistosta. Olen parhaillani tekemässä pro gradu –tutkielmaani liittyen tutkimusta opettajan kuuntelutaitojen ja opettaja-oppilassuhteen välisistä yhteyksistä. Tutkin aihetta laadullisella tutkimusotteella ja tarkoitukseni on kerätä kokemuksia teemahaastattelun avulla yläkoulun liikunnan- ja terveystiedon opettajilta, minkä vuoksi lähestynkin juuri sinua!

Haastattelulla kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista ja aineiston analysoinnissa ja tulosten tarkastelussa noudatetaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tulosten raportoinnissa henkilöllisyytesi pysyy täysin salassa eikä sinua voi tunnistaa kirjoitetusta tekstistä. Halutessasi saat nähdä vielä graduni ennen sen julkaisemista ja varmistaa, ettei sinua tunnisteta.

Haluaisinkin tietää, kiinnostaisiko sinua osallistua tutkimukseeni! Haastattelu olisi tarkoitus pitää ajanjaksolla 9.3.-4.4. ja se voitaisiin suorittaa joko koulussasi tai muussa haluamassasi paikassa, jossa voitaisiin taata haastattelutilanteen rauha ja yksityisyys. Haastattelun kesto on korkeintaan yksi tunti.

Olisitko siis valmis tarttumaan haasteeseen ja tutkimukseen osallistumisen lisäksi antaa itsellesi loistavan mahdollisuuden reflektoida omia oppilassuhteitasi ja kuuntelutaitojasi? Osallistumisesi on täysin vapaaehtoista ja tutkimukseen lupautuminen tapahtuu oheisella lomakkeella. Voit täyttää lomakkeen vasta haastattelutilanteessa, johon otan mukaan tyhjiä lomakepohjia.

Ilmoitathan osallistumishalukkuudestasi minulle sähköpostilla tai puhelimitse viimeistään 23.2.2018 mennessä niin voimme sen jälkeen sopia haastattelun ajankohdan!

Ystävällisin terveisin,

Aino Heikkilä

0400-895329

aino.e1.heikkila@student.jyu.fi

LIITE 2 Tutkimukseen lupautumislomake

TUTKIMUKSEEN LUPAUTUMINEN

Olen saanut riittävästi esitietoa Aino Heikkilän pro gradu –tutkimuksesta, joka käsittelee opettajien kokemuksia kuuntelutaitojen merkitystä opettaja-oppilassuhteessa, ja haluan osallistua tutkimukseen. Lupaudun teemahaastatteluun, jossa käsitellään kokemuksiani kuuntelutaidoista sekä oppilassuhteistani yläkoulun liikunnan ja terveystiedon opetuksessa. Olen tietoinen, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja saan keskeyttää tutkimuksen missä vaiheessa tahansa.

Ymmärrän, että haastattelussa käytettäviä tietojani käsitellään luottamuksellisesti ja anonymiteettini säilytetään tutkimuksen raportoinnissa täydellisesti.

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

LIITE 3 Haastattelurunko

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

TAUSTATIEDOT

- Nimi:
- Ikä:
- Työssäolovuodet:
- Opetusryhmät ja ryhmien koot:
- Koulutustausta:
- Lisäkoulutus tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen valmistumisen jälkeen:

Verryttelykysymys: Mitkä ovat päällimmäiset tunnelmasi tällä hetkellä? Millä fiiliksillä lähdet uuteen viikkoon?

1. OPETTAJA-OPPILASSUHDE

- Minkälaisina koet suhteesi oppilaisiisi?
- Miten koet oppilaidesi suhtautuvan sinuun?
- Kuinka merkityksellisinä koet oppilassuhteesi työsi kannalta? Miksi?
- Kuinka paljon koet pystyväsi itse vaikuttamaan oppilassuhteisiisi? Miksi?
- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat siihen, että oppilassuhde onnistuu tai ei onnistu?
- Millä tavoin toimit, jos tavoitteenasi on edistää oppilassuhteitasi? Millaisia konkreettisia esimerkkejä sinulla on eri tilanteista?
- Milloin ja millaisissa tilanteissa oppilassuhteita on helpoin edistää? Miksi?
- Millaisia tunteita myönteiset oppilassuhteesi sinussa herättävät? Entä millaisia tunteita epäonnistuneet oppilassuhteesi sinussa herättävät? Miksi?
- Miten oppilassuhteesi vaikuttavat sinuun, työskentelyysi ja työpäiviisi?

2. KUUNTELEMINEN

- Mitä kuunteleminen mielestäsi on?
- Miksi kuuntelet toisia ihmisiä?
- Mitä vaikutuksia kuuntelemisella mielestäsi on?
- Onko kuunteleminen mielestäsi tärkeää työssäsi? Miksi/miksi ei?
- Millaisissa tilanteissa sinulle tulee työssäsi tarve kuunnella? Ketä sinä kuuntelet?
- Kenestä kuuntelemisen tarve on lähtöisin tilanteissa, joissa kuuntelet?
- Millaisin eri tavoin voit viestittää toiselle ihmiselle, että kuuntelet häntä?
- Onko kuunteleminen sinulle helppoa vai vaikeaa? Mitkä tekijät arvelet siihen vaikuttavan?
- Onko työssäsi tekijöitä, joiden vuoksi kuunteleminen jää vähemmälle? Entä tekijöitä, jotka helpottavat kuuntelemistasi? Esim. olosuhteisiin tai ihmisiin liittyviä tekijöitä, joiden avulla pystyt kuuntelemaan paremmin/huonommin.
- Koetko, että sinulla on aikaa kuunnella oppilaitasi? Milloin ja missä väleissä työpäivän aikana kuuntelet oppilaitasi?

3. KUUNTELEMISEN SUHDE OPETTAJA-OPPILASSUHTEESEEN

- Edetään seuraavaksi case-tilanteiden avulla. Kerron kolme tilannetta liikunnan tai terveystiedon tunneilta ja sinun täytyy vastata tilanteen jälkeen esitettyihin kysymyksiin.
 - *Olet juuri saapunut kiireessä, yli 5 minuuttia myöhässä, liikuntatunnille ja sinun täytyisi hakea vielä alkulämmittelyyn kuuluvat välineet viereisestä välinevarastosta. Kolme oppilasta tulee heti luoksesi ja jokaisella heillä on sinulle erilaista asiaa. Muut oppilaat odottavat valmiina salin reunalla tunnin ja opetuksen aloitusta.*
 - Miten toimit? Miksi?
 - Minkälaisia seuraamuksia valituilla toimenpiteilläsi on ryhmän oppilaiden oppilassuhteisiin (kolme oppilasta sekä muu luokka)?
 - Olisiko tilanne erilainen, jos olisit saapunut paikalle ajoissa? Miksi?

- Kuinka tarkasti arvioit työssäsi omien toimiesi vaikutusta oppilassuhteisiisi? Onko se sinulle tärkeää?
- *Olette käsitelleet luokan kanssa terveystiedon tunnilla päihteiden käyttöä ja yksi oppilas haluaa tunnin jälkeen jutella sinun kanssasi kahden kesken. Hän kertoo tunnin olleen hänelle raskas, sillä hänen isänsä on alkoholisti. Sinulla alkaa normaalisti 15 minuutin päästä seuraava oppitunti.*
 - Miten toimit? Miksi?
 - Kuinka avoimesti kuuntelet oppilaidesi asioita? Entä asioita, jotka liittyvät oppilaan omaan elämään eivätkä liity sinuun tai kouluun? Miksi?
 - Kuinka avoimesti itse liityt keskusteluihin mukaan ja kerrot oppilaillesi omasta elämästäsi? Kuinka henkilökohtaiselle tasolle koet voivasi mennä? Miksi?
 - Onko haluamallasi toimintatavalla ja todellisuudessa toteutuneella toiminnallasi eroavaisuus? Mistä ero voisi johtua?
 - Miten koet valintasi avoimuudesta vaikuttavan oppilassuhteisiisi?
- *Aloitat elokuussa uuden 7. luokan ryhmän kanssa, joka on muodostunut useista eri alakouluista tulleista oppilaista. Ryhmässä esiintyy uhmakasta käytöstä varsinkin yhteisiä toimintaohjeita kohtaan eivätkä oppilaat muutenkaan selkeästi vielä kunnioita sinua.*
 - Millä keinoilla lähdet rakentamaan ja syventämään suhdettasi oppilaisiin tässä uudessa ryhmässä? Miksi?
 - Mitkä tekijät ovat mielestäsi tärkeitä, jotta ansaitset oppilaidesi kunnioituksen ja arvostuksen?
 - Ovatko sekä vuorovaikutuksen että auktoriteetin korostaminen mielestäsi ristiriidassa keskenään? Miksi/ Miksi ei? (Mitkä tekijät aiheuttavat sen, että vuorovaikutuksen ja auktoriteetin korostaminen vaihtelee?)

4. LOPUKSI

- Onko liikunnanopetuksessa ja terveystiedon opetuksessa oppiainekohtaisia eroja, jotka vaikuttavat vuorovaikutukseen oppilaan kanssa? Mitä eroja? Miten erot näkyvät fyysisen oppimisympäristön kannalta? Entä vuorovaikutuksellisen oppimisympäristön kannalta?
- Onko sinulla omia esimerkkejä tilanteesta, jolloin kuunteleminen on olennaisesti heikentänyt tai pahentanut tilannetta oppilaan kanssa? Mitkä tekijät siihen vaikuttivat?
- Anna esimerkki tilanteesta, jolloin oppilaan/oppilaiden kuunteleminen ei ole ollut vaihtoehto.

- Haluatko vielä lisätä jotakin muuta?