

**Luokanopettajan vuorovaikutustaidot ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa kouluympäristössä**

Elina Konttinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Konttinen, Elina. 2019. Luokanopettajan vuorovaikutustaidot ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa kouluympäristössä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 67 sivua.**

Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia vuorovaikutustaitoja luokanopettajat nimeävät tarvitsevansa työssään ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen. Lisäksi tutkielmassa haluttiin selvittää, miten luokanopettajat ratkaisevat ongelmallisina pitämiään vuorovaikutustilanteita ja millaisia keinoja opettajilla on tilanteista selviytymiseen. Luokanopettajilta pyydettiin myös neuvoja tuleville opettajille erilaisten ristiriitatilanteiden ennakointiin ja ratkaisemiseen.

Tutkimus toteutettiin laadullisilla tutkimusmenetelmillä. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla helmi-maaliskuussa 2019. Haastatteluihin osallistui seitsemän luokanopettajaa, joilla työkokemusta oli 5–35 vuotta. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin menetelmiä käyttäen.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että luokanopettajat kohtaavat työssään monenlaisia ja vakavuudeltaan eriasteisia ongelma- ja ristiriitatilanteita lähes päivittäin. Työssään luokanopettajat ilmaisivat tarvitsevansa monenlaisia vuorovaikutustaitoja, joista tärkeimpinä pidettiin kuuntelemista, sovittelua, neuvottelua ja empatiaa. Vaikeissa ristiriitatilanteissa luokanopettajat tukeutuivat useimmin heidän esimieheensä. Opettajat pitivät kuitenkin ensiarvoisen tärkeänä toisilta kollegoilta saamaansa tukea ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen. Luokanopettajien mielestä ristiriitatilanteita aiheuttavat eniten väärinymmärrykset, oppilaiden ja heidän perheidensä tuntemuksen puute tai laajemmalla tasolla yleinen yhteiskunnallinen kasvatuskulttuurin muutos ja opettajan ammatin arvostuksen heikkeneminen. Neuvoiksi uusille opettajille luokanopettajat antoivat muun muassa myönteisen ilmapiirin luomisen luokkaan ja avun pyytämisen kollegoilta.

Asiasanat: viestintä, vuorovaikutustaidot, ristiriitatilanteet

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>VIESTINTÄ JA VUOROVAIKUTUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ</b> .....	<b>7</b>
2.1	Ihmisten välisen viestinnän ja vuorovaikutuksen kehityskulku .....	7
2.2	Viestinnän ja vuorovaikutuksen keinot.....	9
2.3	Vuorovaikutustyyli	11
2.4	Vuorovaikutus kouluympäristössä.....	14
2.4.1	Opettajien vuorovaikutustyyli	14
2.4.2	Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus.....	16
<b>3</b>	<b>OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTAITOT</b> .....	<b>18</b>
3.1	Kuuntelemisen taito.....	19
3.2	Minäviestit ja selkeä itseilmaisu .....	20
3.3	Empatia ja tunneäly .....	22
3.4	Ongelmien ja ristiriitojen ratkaiseminen .....	23
3.5	Neuvottelu .....	26
3.5.1	Neuvottelutaidot .....	26
3.5.2	Neuvottelu kasvatuksessa.....	28
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>29</b>
4.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	29
4.2	Tutkimuksen kohde ja tutkimushenkilöt .....	30
4.3	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen .....	30
4.4	Aineiston analyysi .....	33
4.5	Eettiset ratkaisut.....	35
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>36</b>

5.1 Luokanopettajien vuorovaikutustaidot ristiriitatilanteissa kouluympäristössä.....	36
5.1.1 Kuunteleminen ja selkeä itseilmaisuus .....	36
5.1.2 Neuvottelu- ja sovittelutaidot.....	37
5.1.3 Empatia- ja tunnetaidot .....	38
5.2 Luokanopettajien kokemuksia ja keinoja ristiriitatilanteissa selviytymiseen .....	39
5.2.1 Moninaiset ristiriitatilanteet .....	39
5.2.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen oppilaille.....	41
5.2.3 Yhteistyö kodin ja koulun välillä .....	43
5.2.4 Oppilaiden ja perheiden tuntemus .....	46
5.2.5 Yhteistyö kollegojen ja esimiehen kanssa .....	47
5.2.6 Opettajan ammatillinen identiteetti.....	48
5.3 Luokanopettajien neuvoja tuleville opettajille .....	50
5.3.1 Työssä jaksaminen .....	50
5.3.2 Luokan myönteinen ilmapiiri ja lasten kasvun tukeminen ....	50
5.3.3 Ristiriitatilanteiden ennakoiminen ja kirjaaminen .....	51
5.4 Tutkimustulosten yhteenveto .....	52
<b>6 POHDINTA.....</b>	<b>53</b>
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätelmät .....	53
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	56
6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet .....	58

Liitteet

# 1 JOHDANTO

Olen pohtinut Pro gradu -tutkielmani aihetta syksystä 2018 alkaen ja etsinyt mielenkiintoista näkökulmaa vuorovaikutustaitojen tarkasteluun. Rosengren (2006, 2–3) toteaa, että toimivan viestinnän avulla voidaan ratkaista erimielisyyksiä ja yhteensovittaa toisistaan eroavia näkemyksiä. Näitä samoja taitoja tarvitsemme myös yksilöiden välillä koulu- ja kasvatusyhteisöissä päivittäin. Alhasen (2016, 25–27) mukaan yksi elämämme perustarpeista on yhteys toisiin. Ymmärtämyksemme siitä, keitä olemme ja mikä on meille mahdollista, on yhteydessä siihen, millaisiin ihmisiin ja yhteisöihin miellämme kuuluvamme. Tästä syystä ihmisten mahdollisuudet erilaisiin kohtaamisiin, liittymisiin ja irtautumisiin ihmisten välisissä suhteissa eivät ole yhdentekeviä. Luottamukseen ja toisen ymmärtämiseen pyrkiviä keskusteluyhteyksiä tarvitaan niin jokapäiväisissä tapauksissa naapurustoissa ja työpaikoillakin kuin politiikassa, tieteessä ja taloudessakin.

Lopullinen pro gradu - tutkielmani aihe tarkentui, kun kuulin Suomen tasavallan presidentti Niinistön uudenvuodenpuheen. Puheessaan Niinistö totesi, että yhä useampi yhteiskunnan palveluksia tarjoava viranomainen joutuu työssään tuntemaan pelkoa ja kohtaamaan epäsovivaa käytöstä avustettavien taholta. Näiden työntekijöiden joukkoon kuuluvat myös opettajat, jotka päivittäin kohtaavat työssään koko yhteiskuntamme monimuotoisten perheiden kirjon. Karilan ja Nummenmaan (2006, 34–35) mukaan ammatissaan opettaja on alati vuorovaikutuksessa niin lasten kuin heidän perheidensä kanssa. Kuitenkin päiväkotien ja koulujen työkuulttuurit kasvatuskäytäntöjen ja kasvatukseen liittyvien ajattelutapojen suhteen eivät aina ole yhteisöllisiä ja yhtenäisiä. Kasvatusinstituutioissa työskentelevät aikuiset saattavat myös tarkastella ja tulkita vuorovaikutustilanteita lasten kanssa monin eri tavoin. Steinberg (2004, 24–34) toteaa, että erilaisten konfliktien ja ongelmien ratkaiseminen on opettajan työn arkipäivää. Näiden tilanteiden selvittämiseksi on opettajan kyettävä tarkastelemaan itseään tiedostaen omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Omien kokemusten tutkiminen, itseensä tutustuminen ja elämän arvojen kirkastaminen voivat auttaa opettajaa

ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa. Kiinnostuin tarkastelemaan luokanopettajien vuorovaikutustaitoja osana heidän työtään, sillä opettaminen ja kasvatustavat perustuvat vuorovaikutukseen (Väljærvi 2006, 21–22). Samalla halusin saada selville, miten tulevana luokanopettajana pystyisin ennalta ehkæisemään ja toimimaan tahdikkaasti erilaisissa konflikt- ja ristiriitatilanteissa niin oppilaiden kuin heidän vanhempinsa kanssa hyvää ja toimivaa yhteistyötä rakentaen.

Pro gradu -tutkielmassani olen halunnut syventyä kuulemaan opetustyötä pitkään tehneiden ammattilaisten kokemuksia erilaisista vuorovaikutustilanteista, joita he ovat pitæneet ristiriitaisina. Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on siis kerätä tietoa opettajia haastatteleamalla, miten he ovat ratkaisseet vaikeina pitæmiään vuorovaikutustilanteita. Tämän tiedon avulla toivon saavani itselleni ja muille tuleville kokemattomille opettajille lisää ymmærystä ja konkreettisia keinoja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen. Aiemmistä tutkimuksista, kuten Kiviniemen (2000, 147–150) ja Väljærven (2000, 101–102) käy ilmi, että opettajilta odotetaan työelämässä yhä enemmän tunteiden hallinta taitoja, itsehillintää ja vuorovaikutustaitoja erilaisten konfliktitilanteiden ratkaisemiseen. Vaikka tutkimuksessani pyrin selvittämään mikrotasolla opettajien ja oppilaiden sekä opettajien ja vanhempien välistä vuorovaikutusta erilaisissa koulumaailman arjen ristiriitatilanteissa, on ilmiöllä aina yhteys makrotason rakenteisiin. Koska vuorovaikutustaitojen käsite on hyvin laaja, en ole halunnut lähteä teoreettisessa viitekehyksessä rajaamaan aihetta tiukasti tiettyihin vuorovaikutustaitojen osa-alueisiin.

Alhasen (2016, 54–57) mukaan kouluissa, paikallisyhteisöissä ja työelämässä tulisi pyrkiä kunnioittavaan ja oppimiseen tähtävään vuoropuheluun. Hänen mukaansa on huolestuttavaa, etteivät demokraattinen elämäntapa ja yhteistoiminta enää kukoista yhteiskunnassamme. Salmisen ja Mântysalon (2013, 51) mukaan myös eriaisteiset korruption muodot ovat uhka yhteiskuntamme moralille. Emme saa siis ummistaa silmiämme tällekkään ilmiölle koulumaailmassa. Kuten presidentti Niinistö totesi puheessaan, tavoitteenamme on jättää seuraavalle sukupolvelle maailma, jossa edelleen on toiveikas mieli elää. Kasvatamme

uutta sukupolvea esimerkillämme ja sanoillamme. Sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu on siksi aina ajankohtaista eikä aikaan tai paikkaan sidottua. Vuorovaikutustaidot ovat sidottu ihmisyyteen, ajattelemiseen ja ajatusten vaihtamiseen toisten kanssa.

## **2 VIESTINTÄ JA VUOROVAIKUTUS KOULUYMPÄRISTÖSSÄ**

### **2.1 Ihmisten välisen viestinnän ja vuorovaikutuksen kehityskulku**

Frey, Botan & Kreps (2000, 27–36) toteavat, että viestinnän avulla ihmiset muodostavat ja vaalivat sosiaalisia suhteitaan. Viestinnällä on siis aina jokin vuorovaikutuksellinen merkitys sosiaalisissa tilanteissa. Sen avulla jaetaan mutta toisaalta luodaan eli konstruoidaan todellisuutta. Rosengrenin (2006, 2–3) mukaan jaamme tietoa ja rakennamme yhteistä näkemystä samalla kun viestimme toistemme kanssa. Alhasen (2016, 29) mukaan ihminen ei toimi ympäristössään yksin, vaan muiden sosiaalisten olentojen tavoin tarvitsee toisten ihmisten huolenpitoa ja apua ympäristönsä muovaamiseen. Kauppila (2005, 20–22) esittelee neljä sosiaalisen vuorovaikutuksen vaihetta, jotka ovat seuranneet toisiaan ihmisen sosiaalisen kehityskulun eli evoluution aikana. Rosengren (2006, 4–5) toteaa, että lajillemme on ollut tyypillistä potentiaali kehittää ja käyttää erilaisia symboleja eli merkkejä viestimisen apuvälineinä jo kymmeniä tuhansia vuosia sitten. Kauppilan (2005, 20–22) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen vaiheista vanhin on hierarkkisen interaktion vaihe, joka edellytti puhetaitoa. Toisessa vaiheessa eli kollektiivisessä vuorovaikutuksessa vuorovaikutuksen tarkoituksena oli ylläpitää kulttuurin yhtenäisyyttä sekä yhteisön yhteenkuuluvuutta poikkeavuuden, rangaistusten ja hyväksynnän interaktiomuodoilla. Tätä vaihetta seurasi organisoitunut yhteistyön vuorovaikutus, jossa vuorovaikutusta määrittivät entistä enemmän yksilöiden roolit yhteisössä. Kielen avulla voitiin näin tehostaa yhteis-

toimia ja arvioida yhdessä asetettujen tavoitteiden tuloksia. Nykyisin elämme aikakautta, jossa sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona on keskustelu. Se voidaan määritellä sosiaalisen suuntautumisen ja toiminnan systeeminä, jolla on omat tavoitteensa ja sääntönsä. Uusimpana ilmiönä vuorovaikutukseen on tullut sähköinen viestintä, jossa viestintä tapahtuu sitoutumatta henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen ja kasvokkain tapahtuvaan interpersoonalliseen kommunikaatioon.

Wiion (1998, 16) mukaan viestintä on ihmisten elämäntavan perusta ja kaiken järjestäytyneen elämän edellytys. Viestintä on ihmisten toisilleen jakamaa tietoa, niin tiedon antamista kuin sen ottamista. Samalla se on tietojen ymmärtämistä ja ymmärretyksi tulemistä. Huotarin, Hurmeen ja Valkosen (2005, 43) viestintänä voidaan pitää kaikkea ihmisten välistä vuorovaikutusta. Mutta viestinnän laatu ei ole aina vahvasti vuorovaikutteista. Laajalahden (2014, 36–37) mukaan vuorovaikutus on aina kontekstisidonnaista. Kontekstin eri ulottuvuuksia ovat aika, tilanne, suhde, funktio ja kulttuuri. Nämä ulottuvuudet vaikuttavat siihen, millaisia odotuksia viestinnälle luodaan ja millaisia tulkintoja viestinnästä tehdään. Toisella puolella maapalloa viestinnän normit voivat olla hyvin erilaiset omaan länsimaiseen kulttuuriimme verrattuna. Siksi on tärkeää, että tunnemme erilaisia tapoja toimia ja ajatella ollessamme tekemisissä näistä kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Jotta oma viestimme tulkittaisiin haluamallamme tavalla ja viestimme menisi perille, on tärkeää tuntea kulttuurissa vallitsevia tapoja ja asenteita. Tätä samaa taitoa tarvitsemme päivittäin myös suomalaisen kulttuurin sisällä erilaisten ammattien ja alojen parissa. Kultaisen käytöksen kirjan laatijan, Lassilan (1991, 10–13) mukaan erilaisten tapojen ja käytösten sääntöjen tuntemista, hyvää käytöstä ja sujuvaa vuorovaikutustaitoa tarvitaan niin erilaisissa edustustehtävissä kuin arkisissa jokapäiväisissäkin asiointi- ja kommunikaatiotilanteissa. Lassila painottaa tahdikasta käytöstä ja sen suomina etuja viestijälle. Toisten kuunteleminen, luonteva käytös, lähestymisen taito ja oikeiden sanavalintojen löytäminen erilaisissa vuorovaikutustilanteissa voi helpottaa ryhmään kuulumista tai tuoda suosiota ryhmänjäsenenä.



## 2.2 Viestinnän ja vuorovaikutuksen keinot

Dufva, Aro, Suni & Salo (2011, 29–32) määrittelevät kielen sosiokulttuurisen viitekehyksen lähtökohdasta vuorovaikutustoiminnaksi, jossa ihmismieli on vahvasti sidoksissa kulttuurisessa ja sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvaan toimintaan. Tässä prosessissa keskeisin ihmisen henkisistä työkaluista on kieli. Näin sekä sosiaalinen ja kognitiivinen toiminta kietoutuvat yhteen, mikä heijastuu suoraan muun muassa oppimiseen. Kieli on alati muuttuva, dynaaminen ja itseään uudistava ilmiö. Sen muoto vaihtelee tilanteisesti mutta on aina sidoksissa inhimillisen toiminnan ympäristöön. Kauppilan (2005, 25–27) mukaan juuri puheen avulla ihminen on pystynyt kehittämään ja laajentamaan käsitteellistä maailmaa ja siirtämään tietoa seuraavalle sukupolvelle. Sanallinen viestintä hänen mukaansa kulkee aina jollain käsitteellisellä eli abstraktion tasolla, mikä voi helposti johtaa väärinkäsityksiin viestien tulkinnassa. Sanallisen viestinnän perustehtäviä ovat asioiden ja ilmiöiden kuvaileminen kielen avulla, toisiin ihmisiin vaikuttaminen, tunteiden ja mielihalujen ilmaisu, arvojen ja asenteiden välittäminen sekä kommentointi toisten esittämiin mielipiteisiin ja näkemyksiin. Wiion mukaan kaikki minkä tahansa vaikutuksen siirtäminen ihmisten välillä on aina viestintää myös viestintä ilman sanoja (Wiio 1998, 120).

Kaikkien sosiaalisten tilanteiden sujuvuuteen vaikuttaa suurelta osin toisten tunteiden spontaani hallinta, johon kuuluu viestijöiden molemminpuolinen toisten asentojen, liikkeiden, äänen korkeuden ja puheenrytmittämisen jäljittely (Goleman 2012, 163). Fiske (2000, 91–93) toteaa, että sanattomaan viestintään, jota yleisesti pidetään hallitsevampana viestinnän muotona, lukeutuvat kinestiikka, haptiset aistimukset, kronemiikka ja proksemiikka. Sanaton viestintä on aina kulttuuri- ja tilannesidonnaista. Tutkimusten mukaan sanattomaan viestintään vaikuttavat ympäristön olosuhteet, jossa vuorovaikutus tapahtuu. Tällaisia ympäristötekijöitä voivat olla esimerkiksi arkkitehtuuri, huonekalut, värit, lämpötilat tai taustaaänet ja musiikki. Lisäksi viestijöiden fyysiset ominaisuudet, kuten pituus, paino, ihonväri tai ääni sekä viestijöiden käyttäytymistavat kuuluvat sanattoman viestinnän keskeisimpiin elementteihin. (Knapp, Hall & Horgan 2014, 10–14.) Wiion (1998, 104–105) mukaan tietyt sanattoman viestinnän ilmeet ja

eleet, kuten suupielen vetäminen ylös ilon merkiksi, tarkoittavat kaikissa tunne-  
tuissa ihmisyhteisöissä samaa. Ilmeiden ja eleiden lisäksi koko kehon asennolla,  
käsien ja jalkojen liikkeillä sekä ihmisten välisillä kosketuksilla on omat sano-  
mansa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Kauppila (2005, 37–39) täsmentää,  
että esimerkiksi kädenpuristuksesta voidaan tehdä erilaisia tulkintoja vuorovai-  
kutustilanteessa. Tukevaa ja jämääkää kädenpuristusta pidetään päättäväisen ih-  
misen merkinä, päinvastoin kuin veltoa kädenpuristusta. Hento puristus voi-  
daan taas tulkita joissain tapauksissa ja tilanneyhteyksissä empatian ja myötä-  
tunnon osoituksina. Erilaiset käsien asennot, liikkeet tai eleet viestittävät usein  
jotain ihmisen tunteista, asenteista, mielentilasta tai statuksesta ryhmässä. Rin-  
nan eteen ristityt kädet voivat joissain tilanteessa merkitä puolustusreaktiota,  
kun taas nyrkkiin puristetut kädet ilmaisevat aggressiota ja vihaa.

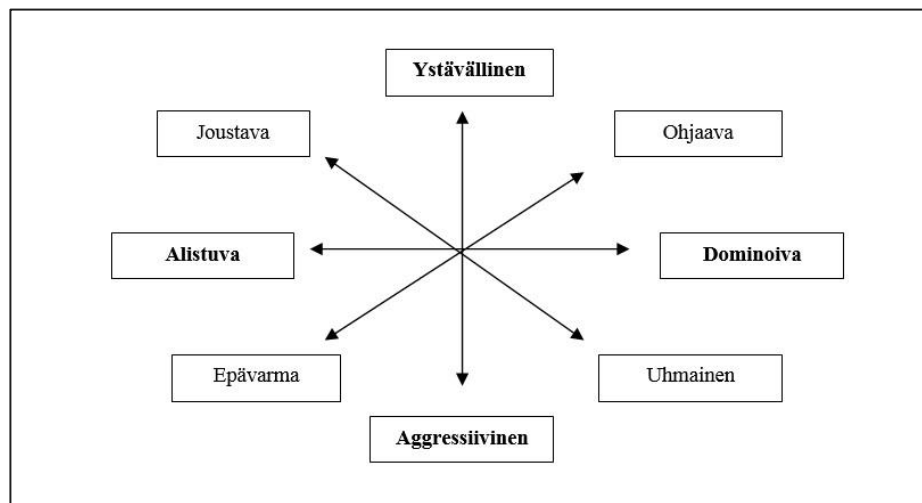
Wiio (1998, 106–107) toteaa, että eleviestintä on toisaalta perinnöllistä ja toi-  
saalta kulttuurisesti opittua. Esimerkiksi ajan ja paikan viestimisessä on pohjoi-  
sissa kulttuureissa yleisempää, että kanssa puhujaan pidetään vähintään käsivar-  
ren mitan verran matkaa, kun taas eteläisissä kulttuureissa välimatka voi olla ly-  
hyempi. Golemanin (2012, 194–195) mukaan tunteilla on myös oma osansa ih-  
misten välisessä viestinnässä, sillä viestintään tunteilla ei tarvita sanoja. Evoluu-  
titeoreetikkojen mukaan tunteilla on ollut suuri vaikutus aivojen kehitykseen  
ennen symbolisen kielen syntyä. Tästä syystä evoluution perinnön vaikutuksesta  
tunnetutkamme pitää meidät selvillä lähellä olevien ihmisten tunteista. Tunteet  
tarttuvat ihmisistä toisiin, sillä niiden sisältämät viestit saattavat sisältää elämän  
kannalta tärkeää informaatiota, kuten tietoa välittömästä vaarasta tai uhkaavasta  
tilanteesta. Tunteet siis suuntaavat ihmisten huomiota esimerkiksi varoittamalla,  
kutsumalla tai hälyttämällä. Forsbergin ja Matilaisen (2011, 40–41) tekemän pro-  
gradu -tutkielmasta käy ilmi että, mitä selkeämpää opettajien sanaton ja sanalli-  
nen viestintä on, sitä enemmän oppilaat kokivat oppineensa tunteilla. Myös  
opettajien viestintäetäisyyksillä ja kosketusviestinnällä oli merkitystä oppimi-  
seen. Jattu-Wahlströmin ja Kallion (1992, 30–32) mukaan koko ihmisen fyysinen  
olemus vaikuttaa viestintään välittömässä viestintätilanteessa. Myös ei-kielelliset

viestit muokkaavat mielikuvaa viestijästä ja viestin sisällöstä käytetyn kielen lisäksi. Näin verbaalinen ja nonverbaalinen viestintä tukevat toisiaan ja vaikuttavat viestijän uskottavuuteen yhdessä. Wiion (1998, 16–17) mukaan ihmisten välinen viestintä on sekä käyttäytymistä ja sosiaalista toimintaa. Käyttäytymisen taustalla vaikuttavat perintötekijät, ympäristötekijät ja kehon toiminnot. On lohdullista tietää, että jokainen voi kehittää omia vuorovaikutustaitojaan hakeutummalla erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja harjoittelemalla taitojaan. Klemolan ja Mäkisen (2014, 1–2) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella koulussa on todettu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden ihmissuhteisiin, käyttäytymiseen ja oppimiseen. Näiden taitojen harjoittamisen tulisi kuitenkin olla säännöllistä ja systemaattista ollakseen vaikuttavaa. Laajalahti (2014, 23–43) kuitenkin korostaa, että kokemusten määrän sijaan tärkeämpää on se, mitä yksilö vuorovaikutuskokemuksillaan tekee, ja miten kokemuksiaan reflektoi. On myös olemassa vuorovaikutustilanteita, kuten neuvottelut tai konfliktitilanteiden ratkaiseminen, joissa tarvitaan taitoja, jotka eivät kehity itsestään.

### **2.3 Vuorovaikutustyyli**

Kauppila (2005, 48–60) on jaotellut erilaisia vuorovaikutustyyliä (kuva 1) neljän ominaisuuden mukaisesti ystävällis-joustavaan, ohjaava-dominoivaan, aggressiivis-uhmaiseen ja alistuva-epävarma vuorovaikutustyyliin. Hänen jaottelunsa taustalla ovat niin Sigmund Freudin kuin Ross Stagnerin luomat mallit ihmisen vuorovaikutuksen perusmuotojen ulottuvuuksista. Freudin ajattelussa vastapareina esiintyvät viha-rakkaus ja voima-heikkous ulottuvuudet. Stagnerin mallissa käyttäytymistä kuvataan taas lähestymisen ja vetäytymisen vastapareihin pohjautuen. Talcott Parson sen sijaan on tehnyt käyttäytymisen ulottuvuuksista nelikentän, jossa ihmisen tasapainoa vuorovaikutustilanteissa säättävät aggressiivisuus, hyväksyminen, vetäytyminen ja pakonomaisuus. Laajalahti (2014, 23–43) tuo esille vuorovaikutustyylien yhteyden temperamenttiin ja geeneihin.

Hänen mukaansa osa alan tutkijoista on sitä mieltä, että yksilön perityt ominaisuudet selittävät osaltaan vuorovaikutuskäyttäytymistä ja sen kehittymistä.



Kuva 1. Kahdeksan sosiaalisen vuorovaikutuksen tapaa. Kauppila 2005, 51; Saari 2016.

Ystävälliseen ja joustavaan vuorovaikutustyyliin kuuluvan Kauppilan (2005, 52–53) tunnistaa ystävällisyydestä, kohteliaisuudesta ja hyvästä yhteistyökyvystä. Hän on hyvä kuuntelija, joka haluaa ymmärtää ja samaistua vuorovaikutuskumppaninsa sanomaan. Ristiriitatilanteissa hän haluaa etsiä yhteisiä ratkaisuja ja kompromissiehdotuksia. Hänen vuorovaikutuksensa on avointa, luottamusta herättävää ja sitä osoittavaa. Golemanin (2012, 164) mukaan empaattisuus, toisen tunteiden ja näkökulmien ymmärtäminen ja niistä välittäminen, on perusta kaikille työelämässä tarvittaville sosiaalisille taidoille. Tunneälyltään taitavat ihmiset ovat usein herkkiä huomaamaan toisten antamat tunnevihjeet ja auttavat, koska tunnistavat sekä ymmärtävät toisen osapuolen tarpeita. Aarnion (2010, 163) mukaan taito toisen ihmisen kohtaamiseen, erilaisuuden sietämiseen ja halu suhteiden luomiseen on yhteydessä interpersoonalliseen älykkyyteen eli kykyyn olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Interpersoonallisesti älykäs ihminen on taitava aistimaan toisten ihmisten mielenmuutoksia, motiiveja, aikomuksia sekä jännityksiä.

Hallitsevaan eli dominoivaan vuorovaikutustyyliin sen sijaan Kauppilan (2005, 54–58) liittyy hallitsemista ja toisen alistamista. Tällöin vuorovaikutuksen käyttäjä on hallitseva ja pitää itseään toisia parempana. Vuorovaikutuksessa korostuvat käskevät, yksityiskohtaiset ja komentelevat lausunnot. Tämän vuorovaikutustyylin edustaja tulee usein helpoimmin toimeen alistuvan ja epävarman vuorovaikutustyylin edustajan kanssa, jolle ominaista on epäluottamus itseä kohtaan sekä itsensä vähätteleminen. Epävarma vuorovaikuttaja antaa helposti toisten tehdä päätöksiä itsensä puolesta ja alistuvan vuorovaikuttajan tapaan turvautuu siten toisiin.

Aggressio Viemerön (2006, 18–19) mukaan määritellään perinteisesti toisiin yksilöihin tai ympäristöön kohdistuvana häiritsevänä, vahingoittavana tai tahallisenä käytöksenä. Aggressio voi olla suoraa tai epäsuoraa, jolloin se voi ilmetä joko hyökkävänä tai uhkailevana käytöksenä. Aggressio voi olla myös sekä fyysistä että verbaalista. Kauppilan (2005, 54–56) aggressiivinen ja uhmainen vuorovaikutustyyli ilmentää konflikteja, kiukunpurkauksia, ivaa ja pilkkaa. Tämän vuorovaikutustyylien edustaja saattaa käyttäytymisellään etsiä rajoja mutta myös ilmaista pettymyksen tai koston tunteita. Viemerön (2006, 19–20) mukaan vihaiselle tai emotionaaliselle aggressiolle ärsykeitä voivat olla loukkaukset, frustraatiot, ärsytykset tai hyökkäykset. Tällöin tekijän aggressioon virittävä tunnetila on viha. Toiminnan palkkiona on uhrin kipu ja epämiellyttävä olo. Aggressiivisen tai väkivaltaisen käyttäytymisen taustalla on erilaisia persoonallisuus-, ympäristö-, tilanne- ja biologisia tekijöitä ja niiden yhdistelmiä. Kauppilan (2005, 56) vuorovaikutuksen kannalta on huomioitavaa, että usein ihminen vastaa aggressiiviseen käytökseen aggressiivisella tai hallitsevalla käytöksellä. Aggressiivisen vuorovaikutustyylin omaava pyrkii nopeisiin aikaansaannoksiin tai ratkaisuihin suorasukaisella toiminnalla toisten tunteista välittämättä.

## 2.4 Vuorovaikutus kouluympäristössä

### 2.4.1 Opettajien vuorovaikutustyyli

Opettajan ja oppilaan välisistä vuorovaikutussuhteista on löydetty tutkimuksissa yhtäläisyyksiä vanhempien ja lapsen välisiin vuorovaikutustyyliin. Vanhemmuustyyli Kivijärven, Röngän ja Hyväluoman (2009, 47–68) mukaan määritellään suhteellisen pysyväksi kasvatuskäytäntöjen, vanhemman ja lapsen välisen vuorovaikutuksen sekä tunneilmaston perusteella. Vanhemmuustyyli antaa kuvan vanhemman yleisestä suhtautumisesta lapseen ja tavasta kontrolloida lasta. Baumrindin (1971) mallissa vanhemmuustyyliä jaetaan kolmeen tyyliin: sallivaan, autoritaariseen ja auktoritatiiviseen. Kiiskilän, Tuomaalan, Aunolan, Lerkkasen & Kiurun (2015, 349–363) tekemän tutkimuksen mukaan erityisesti äidin lämmin suhtautuminen lapseen on yhteydessä lapsen vahvempaan kouluun sitoutumiseen. Vahva kouluun sitoutuminen puolestaan voi lisätä lapsen myönteisiä ajatuksia koulua ja kouluttautumista kohtaan.

Samalla tavoin kuin vanhemman suhtautuminen lapseen myös opettajan lämmin, kannustava ja tukea tarjoava suhtautuminen oppilaisiin voi olla yhteydessä luokan avoimempaan ja muutoksille mukautuvampaan ilmapiiriin (Hagrees 1994, 30; Strahan & Layell 2006, 153; Knoell 2012, 9–10). Koululuokkakontekstissa opettajan osoittamaa lämmintä suhtautumista oppilaisiinsa ja kiintymystä oppilasryhmää kohtaan kutsutaan Piantan ja Lucnerin (2011, 257–266) määritelmän mukaan emotionaaliseksi tueksi. Walker (2009, 122–129) pohjaa ajatteluaan Baumrindin (1971) kasvatustyyli-teoriaan, jonka kahtena eri ulottuvuutena ovat kontrolli ja hoivaaminen. Näiden kahden toimintatavan ja vuorovaikutustyylin yhdistelmällä on erilainen vaikutus lasten oppimiseen ja kouluun sitoutumiseen. Martin, Yin ja Mayall (2006, 8–12) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajien kontrolloivuus vähenee sen mukaan, mitä enemmän opettajilla on työkokemusta. Toisaalta kokeneemmilla opettajilla on enemmän valmiuksia muodostaa luokan toimintarutiineja, jotka vaikuttavat oppilaiden kontrolloinnin tarpeeseen. Tutkiessaan opettajien vuorovaikutustyyliä sekä mi-

näpystyvyyttä Pasma (2012) huomasi opettajien työkokemuksella ja sukupuolella olevan yhteyttä heidän vuorovaikutuskäyttäytymiseensä. Pasma Pro gradu -tutkielman mukaan naisopettajien havaittiin olevan vuorovaikutuksessaan miesopettajia lämpimämpiä. Opettajien työkokemusta tarkasteltaessa kaikkein lämpimintä vuorovaikutuskäyttäytymistä havaittiin opettajilla, jotka ovat työskennelleet ammatissaan 11–15 vuotta. (Pasma 2012, 16–26.) Walker (2009, 122–129) erottelee tekemiensä havaintojen pohjalta kolme erilaista opetustyyliä. Ensimmäinen opetustyyleistä on auktoritatiivinen, jolloin opettaja sekä ohjaa että hoivaa oppilaitaan. Autoritaarinen opettaja sen sijaan valvoo ja kontrolloi oppilaitaan mutta ei hoivaa. Salliva opettaja taas hoivaa mutta ei juurikaan valvo oppilaiden toimintaa. Walkerin tutkimustuloksista (2008, 218) käy ilmi, että akateemisesti ja sosiaalisesti osaavimpia oppilaita olivat auktoritatiivisen eli arvovaltaisen opettajan oppilaat. Auktoritatiivisen opettajan luokkahuoneen hallinta ja oppilaiden tukeminen autonomiaan oli myös johdonmukaisempaa kuin sallivan opettajan. Lisäksi auktoritatiivinen opettaja oli kiinnostunut oppilaistaan enemmän. Kaikkein alhaisimmat kokemukset oppilaiden sitoutumisesta ja kykyuskomuksista olivat autoritaarisen opettajan luokassa. Auktoritatiivisella opetustyyllillä on myös todettu Kiurun, Aunolan, Torpan, Lerkkasen, Poikkeuksen, Niemien, Viljarannan, Lyyran, Leskisen, Tolvasen & Nurmen (2012, 816) mukaan olevan yhteys lasten parempaan kielelliseen kehitykseen. Lämmin ja kannustava opettaja voi olla kiinnostuneempi lasten lukutaitoon liittyvien yksilöllisten tarpeiden huomioimisesta, mikä voi selittää lasten motivoituneisuutta ja parempia oppimistuloksia koululuokassa.

Hyvä opettajuus syntyy opettajan positiivisten tunteiden yhdistämisestä oppimiseen. Tällöin opettaja välittää oppilailleen iloa ja innostumista opittavaan aiheeseen aihepiirin tuntemuksen ja oikeinvalittujen opetusmetodien ja teknikoiden lisäksi. (Hagreaves 1994, 30; Strahan & Layell 2006, 153; Knoell 2012, 9–10.) Samansuuntaisista tuloksista raportoi Walker (2009, 122–129) todeten, että paras opettaja ei vain opeta oppisisältöjä, vaan hän opettaa ihmisiä. Oppilaskeskeinen opetus on yhteydessä oppilaiden aktiivisempaan osallistumiseen, kriittiseen ajatteluun, motivaatioon, tyytyväisyyteen, sosiaalisiin suhteisiin luokassa ja

hyvään käyttäytymiseen. Aarnion (2010, 164–165) mukaan opettajan vuorovaikutusosaamisen keskeisiä taitoja ovat keskustelu- ja ilmaisutaidot, empatia, ongelmanratkaisutaidot, omien ennakkokäsitysten ja toisten ihmisten havainnointitaidot, kannustamisen, rohkaisemisen sekä toisiin kunnioittavasti suhtautumisen kyvyt. Birch & Ladd (1997, 67–79) ovat tutkimuksessaan tutkineet opettaja-oppilas suhdetta kolmen ulottuvuuden kautta, jotka ovat läheisyys, riippuvuus ja konfliktit. Birch & Ladd toteavat, että oppilaat, joilla on paljon ristiriitaa opettajiensa kanssa, ovat epävarmoja siitä, kuinka paljon he voivat luottaa opettajiinsa ja heidän antamaan tukeen. Näillä oppilailla voi lisäksi esiintyä enemmän vihan ja ahdistuksen tunteita sekä vetäytymistä oppimistilanteissa ja kouluympäristössä. Harjusen (2002, 461–462) mukaan opettajan pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde muodostuu opettajan tahdosta olla samaan aikaan opettaja ja ihminen. Tunteiden hallinta, kanavoiminen ja käyttäminen työssä kuuluvat opettamiseen ja auktoriteettisuhteeseen, sillä opettaminen on aina emotionaalista. Kasvattajan kunnioitava ja arvostava suhtautuminen kasvatettavaan luo myös turvallisuuden tunnetta ja kotoisuutta oppimistilanteeseen. Gerlanderin & Kostiaisen (2005, 77) tuovat esiin, että toisaalta opettaja tarvitsee aika ajoin mahdollisuuden tarkastella oppilaitaan ja vuorovaikutussuhteitaan luokassa objektiivisesti ulkopuolisen arvioijan silmin työssä kehittymisen ja siinä jaksamisen takia.

#### **2.4.2 Kodin ja koulun välinen vuorovaikutus**

Toimiva kodin ja koulun välinen vuorovaikutus Beveridgen (2005, 61-67) mukaan heijastuu oppilaan koulusaavutuksiin ja sosiaaliseen pärjäämiseen koulussa. Vanhempien ja opettajan välisen yhteistyön on huomattu olevan yhteydessä lasten parempaan suoriutumiseen niin sosiaalisesti kuin akateemisestikin koulussa. Usein kodin ja koulun yhteistyötä eriteltäessä puhutaan kasvatuskumppanuuden käsitteestä, jolla Karilan (2006, 95) mukaan tarkoitetaan kasvatuksen ammattilaisen ja vanhemman välistä vuorovaikutussuhdetta, joka muodostaa rajapinnan, jossa julkisen kasvatusinstituution ajattelutavat ja käytänteet kohtaavat perheiden kasvatuskäsitykset. Yksi kasvatuskumppanuuden toteutu-



misen ehdoista on, että molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan. Konkreettisesti se merkitsee erilaisten elämäntapojen ja käsitysten kunnioittamista. Opetushallituksen (2007, 11–12) mukaan vuorovaikutus kodin ja koulun välillä tulisi olla kahdensuuntaista ja vastavuoroista, vaikka koulun on oltava yhteistyön aloitteellinen osapuoli. Toki vanhempien oma mielenkiinto yhteistyöhön on yhtä tärkeää kuin koulun aloitteellisuus ja aktiivisuus. Kodin ja koulun välinen toimiva yhteistyö alkaa aidosta kohtaamisesta ja kuulemisesta. Se tarkoittaa, että molempien osapuolten on osattava antaa sekä ottaa vastaan viestejä toisiltaan tavalla, joka vahvistaa keskinäistä yhteisymmärrystä ja erilaisten näkemysten yhteen sovittamista. Kuulluksi tulemisen lisäksi myös osapuolten keskinäinen kunnioitus ja luottamus edesauttavat avoimen keskusteluilmapiirin syntymistä. Beveridge (2005, 61–67) mukaan ne vanhemmat, jotka tuntevat, että heidän vanhemmuuttaan kunnioitetaan ja heidän lapsiaan arvostetaan koulussa, suhtautuvat myös kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön myönteisemmin. Opettajat voivat saada vanhemmilta tärkeää tietoa lasten kehityksestä, varsinkin niiden lasten kohdalla, joilla on oppimiseen liittyviä erityistarpeita.

Opetushallituksen (2007, 18–21) mukaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä voidaan tarkastella prosessina, jossa toisistaan on erotettavissa yhteistyön aloituksen, ylläpitämisen ja päättämisen vaiheet. Prosessin tärkein vaihe on yhteistyön aloittaminen ja mutkattoman vuorovaikutussuhteen luominen tutustumisen avulla. Myönteisesti alkanut yhteistyö voi helpottaa tulevaisuudessa mahdollisesti ilmenevien ongelmien ratkaisemista. Alun tutustumisen jälkeen yhteistyötä on hyvä pitää yllä erilaisen tapaamisten muodossa, joita voivat olla koululla vietettävät teemapäivät ja juhlat. Tärkeää on, että vanhemmat tuntevat itsensä tervetulleiksi koululle ja tuntevat tulevansa kuulluiksi. (LLKY 2007, 18–20). Blombergin (2008, 153–154; 201–202) on tutkimuksessaan koonnut tietoa novii-siopettajien kokemuksista ensimmäisen työvuoden autenttisista opetustilanteista. Hänen tutkimuksensa mukaan on tärkeää, että koulun ja kodin välisen luottamuksellisen suhteen rakentaminen aloitetaan heti lukuvuoden alussa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ajattelivat, että he olisivat kyenneet paremmin

ennakoimaan vaikeita tilanteita ja huolehtimaan sekä itsensä että oppilaiden turvallisuudesta, mikäli he olisivat saaneet vanhemmilta enemmän tietoa yksittäisten oppilaiden erityistarpeista. Aina toimivan ja luottamuksellisen yhteistyön luominen kodin ja koulun välille ei ole helppoa, sillä yhteydenpitoon saattaa kieoutua jännitteitä. Lasky (2002, 845) toteaa, että vanhemman ja opettajan välinen kohtaaminen on aina emotionaalisesti herkkä tilanne, johon sisältyy molemmin puolin onnistumisen odotuksia. Tavoitteena on, että kohtaamisessa olisi läsnä emotionaalinen ymmärrys eli molempien osapuolten kyky ja pyrkimys asettua vastapuolen asemaan.

Blomberg (2008, 153–154; 201–202) korostaa, että nykypäivän vanhemmat tarvitsevat tietoa siitä, mitä perustusopetuslain säädäntö edellyttää vanhemmilta lasten säännöllisestä koulunkäynnistä huolehtimisessa. Myös tieto koulun toiveista lapsen koulunkäyntiin liittyen on vanhemmille tärkeää. Yhteisen ymmärryksen ja luottamuksen säilyttäminen kodin ja koulun välillä konfliktitilanteissa edellyttääkin, että vanhemmat ovat saaneet riittävästi tätä informatiivista tietoa oikein ajoitettuna heti lukuvuoden alusta alkaen. Blomberg korostaakin, että uuden opettajan tulee käynnistää tapaamiset heti koulun alettua, jolloin hän ehtii tutustua tulevien oppilaidensa perheisiin riittävän ajoissa. Espteinin (2016, 4–5) mukaan oppilaan taustan, perhemuodon, kielen, uskonnon ja kulttuurin tuntemus on opettajalle ensiarvoisen tärkeää, jotta yhteistyö kodin kanssa olisi tehokasta ja toimivaa. Siniharjun (2003, 157–161) tekemän tutkimuksen mukaan opettajat pitivät tärkeimpänä yhteydenpitomuotona henkilökohtaista keskustelua vanhemman kanssa. Seuraavaksi tärkeimpiä yhteydenpitomuotoja olivat luokan vanhempainillat, kirjalliset tiedotteet sekä puhelinkeskustelut huoltajien kanssa. Opettajat arvostivat myös yhteydenpitoa reissuvihon välityksellä sekä yhteistyötä ja tapaamisia koulun yhteisissä juhlissa, kuten kevät- ja joulujuhlista.

### **3 OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTAITOT**

### 3.1 Kuuntelemisen taito

Välikosken (2014, 60–66) mukaan kuuntelemisen tarkoituksena on kerätä tietoa ja samalla vastaanottaa puhujan sanomaa. Oman viestintäkäyttäytymisen tunteminen ja pohdinta voi edesauttaa parempien vuorovaikutustilanteiden syntymiseen. Koivunen (2007, 44) toteaa, että kuuntelemisen taitoa tarvitaan, koska pohjimmiltaan ihmiset haluavat tulla kuulluiksi. Kuunteleminen on oleellinen osa ihmisten välistä vuorovaikutusprosessia, joka vaatii viestijöiltä herkkyyttä ja keskittymistä tilanteeseen. Välikosken (2014, 60–66) mukaan kuuntelija keskittyy usein liikaa itseensä ja miettii jo seuraavaa puheenvuoroaan tai nasevaa argumenttia väitteeseensä. Tällöin puhujan sanoman vastaanottaminen kärsii, jos kuuntelija ei hahmota sanoman ydintä tai puhujan puheenvuoro keskeytetään. Välikosken mukaan on tärkeää, että vuorovaikutuksessa tapahtuu asian prosessointia. Kuuntelijan on siis kyettävä keskittymään puhujaan ja tuettava viestin vastaanottamista viestiä avaamalla, tiivistämällä tai päättelemällä. Juuri aktiivinen kuunteleminen eli kuuntelutapa, jossa varmistetaan viestijän viestin oikein ymmärtäminen, on Gordonin (2006, 98–99) ja Golemanin (2012, 167–168) mukaan tehokkain tapa estää viestinnän epäonnistumista. Robertson (2005, 1053–1055) kuvaa aktiivista kuuntelua intensiivisenä keskittymisenä puhujan sanallisen ja sanattoman sanoman ymmärtämiseen ja vastaanottamiseen. Aktiivisen kuuntelemisen edellytyksenä on, että kuuntelija tyhjentää itsensä henkilökohtaisista huolistaan, ennakko-oletuksista tai muista häiriötekijöistä. Lisäksi aktiivinen kuunteleminen vaatii kuuntelijalta toisen osapuolen kunnioittamista ja hänen puheenvuoronsa arvostamista. Emme siis kuuntele vain korvien avulla, vaan myös silmillämme ja sydämellämme. Aktiiviseen kuuntelemiseen toteutumiseen vuorovaikutustilanteessa vaikuttavaa tahdikkuuden lisäksi kuuntelijan kehon asento ja eleet, jotka viestittävät mielenkiinnosta puhujaa kohtaan. Aktiivisen kuuntelemisen vastakohta on passiivinen kuunteleminen eli hiljaisuus. Koivusen (2007, 43–44) mukaan viestit, jotka poikkeavat kuulijan omasta näkökulmasta ovat helpompi torjua kuin viestit, joiden sisällön kanssa kuuntelija on samaa mieltä. Erilaisuuden sietäminen ja eriävien mielipiteiden vastaanottaminen vaatii kuuntelijalta alati omien näkemysten ja käsitysten kyseenalaistamista sekä

pohdintaa. Kuuntelemisen taito vaatii siis kuuntelijalta avoimuutta, kärsivällisyyttä ja rohkeutta.

Välikoski (2014, 64–65) erittelee neljä erityyppistä kuuntelijaprofiilia. Hän jakaa kuuntelijat ihmisiin, toimintaan, aikaan ja sisältöön keskittyviin kuuntelijoihin. Ihmisiin suuntautuneelle kuuntelijalle tyypillistä on myötäeläminen puhujan kanssa ja toisen osapuolen tunteisiin eläytyminen. Ihmisiin suuntautunut kuuntelija ei pyri arvostelemaan kuunnelllessaan puhujaa. Myös Koivunen (2007, 44) toteaa, että kuuntelijan tulisi pidättäytyä arvottamasta kuulemaansa etukäteen ja sallia puhujan mielipiteen olemassaolo sellaisenaan. Välikosken (2014, 64–65) mukaan toimintaan suuntautunut kuuntelija sen sijaan saattaa keskustelukumppanina vaikuttaa ylikriittiseltä, eikä näe tunteiden jakamista yhtä merkityksellisenä kuin ihmisiin suuntautunut kuuntelija. Tällainen kuuntelija pyrkii ymmärtämään asiasisältöjä. Aikasuuntautunut kuuntelija pitää taas aikataulua hyppysissään ja määrittelee, kuinka kauan hänellä on aikaa keskusteluun ja siihen keskittymiseen. Hän saattaa keskeyttää puhujan, mikä voi vaikuttaa vuorovaikutussuhteen laatuun negatiivisesti. Sisältösuuntautunut kuuntelija keskittää huomionsa viestin sisältöön ja etenkin asioiden perustelemiseen. Hän myös mielellään vastaanottaa monimutkaista informaatiota, jota arvioi monipuolisesti ennen johtopäätösten tai mielipiteiden muodostamista. Golemanin (2012, 167–168) mukaan kuuntelijat, jotka vaikuttavat keskustelutilanteessa välinpitämättömiltä vähentävät muiden viestintähaluja.

### **3.2 Minäviestit ja selkeä itseilmaisu**

Gerlanderin ja Kostiaisen (2005, 79–80) mukaan kertomisen ja kertomatta jättämisen teemat liittyvät opettajan ilmaisemisen ja suojaamisen väliseen jännitteeseen vuorovaikutussuhteissaan luokassa. Tällöin opettaja joutuu harkitsemaan, mitä hän ilmaisee suoraan ja minkä jättää kertomatta oppilaan suojaamisen tai kunnioittamisen takia. Arvioinnit, ohjaus- ja palautetilanteet voivat olla hetkiä, jolloin opettajan on mietittävä, millaisia asioita ja kuinka paljon hän nos-

taa esille ollakseen latistamatta oppilaan motivaatiota oppimiseen tai haavoittamatta hänen itsetuntoaan. Kiviniemen (2000, 91) mukaan epävarmojen tilanteiden lisääntyessä nykyisessä koulumaailmassa opettajilta vaaditaan yhä enemmän epävarmuuden ja kaaoksen sietokykyä. Itseilmaisuus voisikin olla hänen mielestään yksi opettajien ammattitaitoa lisäävä taito epävarmojen tilanteiden kohtaamiseen.

Gordon (2006, 180–189) puhuu minäviestien tehokkuudesta ongelmallisissa vuorovaikutustilanteissa. Minäviesteillä tarkoitetaan viestinnän tapaa, jossa viestin lähettäjä kertoo avoimesti kohtaamansa ongelman aiheuttamista tunteista ja vaikutuksista itseensä samalla, kun toivoo viestin kuulijan muuttavan tapansa toimia. Tällöin minäviestin lähettäjä ottaa vastuun omasta sisäisestä tilastaan ja jättää vastuun viestin vastaanottajalle. Viestin lähettäjä kertoo vain siitä, mitä on kokenut, jonka jälkeen toisen osapuolen odotetaan reagoivan lähetettyyn minäviestiin. Minäviestien otaksutaan tuovan vastaanottajassa muutoshalua. Ne myös sisältävät sinäviestejä vähemmän toisen osapuolen negatiivista arviointia. Sinäviesteillä esitetyt toiveet voivat vastaanottajasta tuntua syyttelyltä tai moitteelta. Jotta minäviesti olisi mahdollisimman tehokas, on sen muodostuttava kolmesta osasta. Niistä ensimmäinen on ongelman määrittelemine eli viestin lähettäjä kertoo, mikä tilanteessa aiheuttaa ongelman. Viestin toinen osa ilmaisee, millaisen vaikutuksen ongelma viestin lähettäjässä saa aikaan konkreettisesti. Viimeisessä osassa minäviestiä viestin lähettäjä kertoo, millaisia tunteita hän kokee ongelman konkreettisen vaikutuksen seurauksena. Wiion (1998, 121–125) mukaan sanoman lähettäjän tulee myös varmistaa, että sanoman vastaanottaja ymmärtää viestin halutulla tavalla. Viestinvastaanottamisen ja ymmärtämisen osatekijöitä hänen mukaansa ovat havainnollisuus eli käsitteellisyys, samautuminen, kielen ja sen rakenteen selkeys, ideatiheys, ulkoasu ja motivaatio.

### 3.3 Empatia ja tunneäly

Kauppilan (2005, 186) mukaan empatia on toisen tunteisiin ja ajatuksiin eläytymistä. Se on kykyä kohdata toisen ihmisen kärsimystä ja jakaa toisen kokemaa tunnetilaa. Sana empatia on peräisin kreikan kielen kärsimystä tarkoittavasta sanasta *pathein*. Empaattiseen vuorovaikutukseen kuuluu fysiologisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja havaintotoimintaan liittyviä tekijöitä. Empatian psyykkiset puolet voidaan jakaa kognitiivisiin eli tiedostamisprosesseihin sekä affektiivisiin eli tunteisiin kuuluviksi. Kognitiivinen empatia Baron-Cohenin (2004, 42) mukaan painottuu toisen ihmisen tunteiden ja näkökulmien ymmärtämiseen. Affektiivinen empatia Gerdesin, Segalin & Lietzin (2010, 2329) mukaan nähdään sen sijaan kykynä tuntea ja samaistua toisen ihmisen tunteisiin. Tärkeä osa empatiaa Kauppilan (2005, 186) mukaan on sosiaalinen sensitiivisyys eli herkkyys toisen tunteiden havaitsemiseen ja toisen kanssa samalla aaltopituudelle asettumiseen. Sosiaalisen oppimisteorian mukaan empatia taidot omakсутaan samoin kuin kaikki muutkin käyttäytymistavat. Käsitteenä empatian rinnalla usein puhutaan tunneälystä, jolla tarkoitetaan hierarkisesti järjestäytyneitä tunnepitoisen tiedon ymmärtämiseen ja havaitsemiseen tarvittavia kognitiivisia kykyjä. Näihin kykyihin kuuluvat oikea tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen, tunteiden käyttäminen ajattelun apuna, tunnepitoisen tiedon analysoiminen sekä omien ja toisten tunteiden säätely. Empatia näyttäisi olevan erityisesti yhteydessä tunteiden säätelyyn, kykyyn ottaa toisten ihmisten näkökulmat huomioon ja sympatian tuntemiseen. (Goleman 1996, 42–43; Kokkonen 2003, 115–117; Shih & Susanto 2010, 149; Salovey & Mayer 1990, 189–190.) Golemanin (2012, 162) mukaan empatian perusedellytyksenä on omien tunteiden ruumiillisten merkien havaitseminen eli itsetuntemus. Tutkimuksissa on havaittu, että empaattisimmat ja tehokkaimmat ammattiauttajat, kuten terapeutit, osaavat lukea hyvin oman kehonsa tunneviestejä. Shih & Susanto (2010, 153) toteavat, että henkilöt, joilla on suuri emotionaalinen tietoisuus ympäristöstään voivat sietää paremmin epävarmuutta ympäristössään ja hallita henkilökohtaisia tunteitaan stressiä käsitellessään. Junttilan (2010, 36–37) mukaan on kuitenkin tärkeää erottaa empa-

tiakyvyn ja yhteistyötaidon käsitteet toisistaan. Empatiakyvyssä huomio kiinnittyy omien ja toisten tunteiden tunnistamiseen ja huomioon ottamiseen, kun taas yhteistyötaidoissa keskeistä on tiedollinen ulottuvuus eli oman toiminnan tietoinen säätely.

Virtasen (2013, 208–212) opettajan emotionaalista kompetenssia tutkineen väitöskirjan mukaan opettajat pitivät sosiaalista tietoisuutta tärkeänä työssään. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat nostivat empaattisuuden merkittävimmäksi tunneällyn ominaisuudeksi. Tutkimuksessa opettajat liittivät empaattisuuden käsitteeseen kyvyn aistia toisen tunnetiloja ilman sanoja mutta toisaalta kyvyn kuunnella toisen ihmisen näkökulmia ymmärtäen ja tarkkaavasti. Virtasen mukaan naisopettajat pitivät empaattisuutta miesopettajia tärkeämpänä tunneällyn ominaisuutena osana opettajan työtä. Lisäksi opettajat pitivät tärkeänä kykyä toimia erilaisista kulttuureista ja taustoista tulleiden ihmisten kanssa. Kiviniemen (2000, 149) tutkimuksen mukaan opettajakoulutuksessa tulisi opettajankouluttajien mielestä lisätä valmiuksia niin opettajien itsensä tunteiden hallintaan kuin oppilaidenkin tunteiden ohjaamiseen.

### **3.4 Ongelmien ja ristiriitojen ratkaiseminen**

Suhtautuminen ristiriitoihin ja niiden ratkaisemiseen on usein ihmisille ahdistusta, jännitystä tai pelkoa aiheuttavaa. Huotarin, Hurmeen ja Valkosen (2005, 43–44) mukaan erilaisten konfliktien hallinta, neuvottelemine ja ongelmanratkaisu ryhmässä voivat vaatia sellaista osaamista, jota on harjoiteltava erikseen. Gordon (1983, 170–191) esittelee kolme erilaista tapaa ratkaista ristiriitoja ihmisten välisissä vuorovaikutustilanteissa. Minä voitan, sinä häviät tai sinä voitat, minä häviän, voitto-tappio asetelmien lisäksi on olemassa vaihtoehto, jossa molemmat osapuolet voittavat. Tätä asetelmaa Gordon on kuvannut erityisesti johtajan ja alaisen, opettajan ja oppilaan sekä vanhemman ja lapsen välisessä kommunikaatiossa. Huotarin, Hurmeen ja Valkosen (2005, 43) mukaan suostuttelu, vaikuttaminen, konfliktien ratkaiseminen ja hallitseminen ovat taitoja, jota ko-

rostuvat usein työyhteisöissä. Gordonin (1983, 170–191) mukaan keskeistä molemmat voittavat- menetelmäksi kutsutussa neuvottelussa on vallankäyttäminen. Ristiriitatilanteessa, jossa toisella osapuolella on enemmän valtaa ja vahvempi asema suhteessa toiseen, on valtaa hallussaan pitävällä houkutus käyttää asemaansa oman etunsa ajamiseen. Molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu voidaan siis savuttaa ainoastaan siten, että valtaa omaava jättää käyttämättä valtaansa ja antaa heikomman tuoda äänensä kuuluviin. Tällaisella molemmat voittavat -menetelmällä on Gordonin mukaan etuina molempien osapuolten sitoutuminen päätösten toteuttamiseen ja ylipäättään parempien päätösten syntyminen, sillä ratkaisujen hakemisessa molempien osapuolten luovuus, kokemus ja ajattelu hyödynnetään. Ristiriitatilanteessa, jossa molemmat osapuolet saavat tunteensa ja tarpeensa esitetyiksi ja kuulluiksi voidaan ongelmat kohdata avoimesti ja rehellisesti. Lisäksi onnistunut ristiriitatilanteen selvittäminen luo lämpimiä tunteita ja arvostusta toista osapuolta kohtaan. Gordon korostaa, että ongelman ratkaisuun osallistuvat vain ne ihmiset, jotka ovat välittömästi osallisia tilanteeseen. Huotarin, Hurmeen ja Valkosen (2005, 43) mukaan vuorovaikutuksen funktiona tiimeissä ja työryhmissä on ryhmän toiminnan ylläpitäminen ja kehittäminen. Lisäksi vuorovaikutuksessa jaetaan tietoa, ratkaistaan ongelmia ja luodaan uusia ideoita.

Ristiriitatilanteen selvittämistä Gordon kuvaa prosessina, johon kuuluu kuusi vaihetta. Ongelman ilmaisemiseen ei saa sisältyä toisen osapuolen syyttämistä tai tuomitsemista. Ongelma on tuotava esille ja määriteltävä asianmukaisesti molempien osapuolten tarpeet huomioiden. Seuraavassa vaiheessa tuotetaan yhdessä lukuisia erilaisia ratkaisuehdotuksia. Tämän jälkeen kolmannessa vaiheessa osapuolet arvioivat yhdessä eri vaihtoehtojen toimivuutta ja käyttökelpoisuutta, jonka jälkeen siirrytään päätöksentekoon ja toimenpiteisiin. Viimeisessä vaiheessa seurataan ja arvioidaan käytäntöön siirrettyjä toimenpiteitä ja pohditaan muutostoimenpiteiden tarpeellisuutta. Gordon tuo esille, että aina tällainen prosessi ei ole kitkatonta ja toimivaa. Toisinaan toinen osapuoli saattaa rikkoa sopimusta. Myös tunteiden ja ajatusten ilmaiseminen ei aina ole asiallista ja tahdikasta. (Gordon 1983, 191–196; Miller & Zener 2013, 40–41.)



Shih ja Susanto (2010, 149–161) toteavat, että tunneälyllä on merkitystä konfliktitilanteiden ratkaisemiseen. Heidän tutkimuksensa mukaan korkea tunneälyn taso korreloi kompromissihakuisen ja tilanteeseen sopeutuvan toimintavan soveltamiseen ristiriitatilanteessa. Tätä osaltaan selittää emotionaalisesti älykkäiden ihmisten parempi omien tunteiden tunnistamisen ja säätelyn kyky, mikä voi heijastua toisten tunteiden parempaan tunnistamiseen ja hallintaan vuorovaikutustilanteissa. Nämä ominaisuudet saattavat myös vaikuttaa siihen, että emotionaalisesti älykkäät ihmiset kiinnittävät toisten ihmisten etuihin ja toiveisiin enemmän huomiota ratkaisuja tehdessään. Haikosen (1999, 123–124) Konfliktitilanteiden aiheuttamaa stressiä opettajien työssä tutkineen Haikosen (1999, 123–124) mukaan opettajat hänen tutkimuksessaan koettivat välttää stressiä kontrolloimalla omia reaktioitaan. Puuttuessaan konfliktitilanteisiin opettajat pyrkivät välttämään toista osapuolta ärsyttäviä toimintatapoja ja käyttäytyä tilanteissa sovinnollisesti, rauhallisesti sekä harkitsevasti. Haikosen (1999, 157) mukaan erilaiset konfliktitilanteet, ovat melko yleisiä opettajan työssä. Useimmat konfliktitilanteet ilmenivät Haikosen tutkimuksessa opettajan ja oppilaan välillä. Toisaalta opettajat tunsivat enemmän stressiä aikuistenvälisissä konfliktitilanteissa. Virtasen (2013, 212–213) tekemästä tutkimuksesta selviää, että tunneälytaitojen ohella opettajat pitivät konfliktien ratkaisutaitoa oleellisesti opettajan työhön kuuluvana taitona. Tämä taito edellyttää opettajalta omien tunteidensa tunnistamista ja hallintaa. Opettajan käsitys itsestä on siis olennainen osa opettajuuden ammattitaitoa.

Paajanen (2016, 70–76) toteaa, että hänen tutkimukseensa osallistuneiden liikunnanopettajien mielestä oppilaiden tuntemus, ymmärtäminen ja heistä välittäminen auttoivat konfliktitilanteiden ehkäisyssä sekä niiden selvittämisessä. Tutkimuksesta käy ilmi, että tutkittavilla miesopettajilla havaittiin olevan heidän kertomansa perusteella paremmat taidot tunteidensa itsehallintaan kuin naisilla. Toisaalta naisopettajien tunneälytaidot arvioitiin miesopettajien taitoja paremmiksi. Miesopettajat Paajasen mukaan pitivät itse merkittävimpänä taitona konfliktitilanteiden ehkäisyssä omien tunteidensa säätelyä ja itsehillintää. Klemolan

(2009, 61–64) väitöskirjassa kuvataan liikunnan aineenopettajien vuorovaikutustaitojen oppimista ja harjoittelemista. Klemolan tutkimuksen mukaan nykyisessä työelämässä opettajien vuorovaikutustaitoja tarvitaan yhä enemmän erilaisten arjen konfliktitilanteiden ratkaisemiseen. Klemolan tutkimukseen osallistuneet opiskelijat kertoivat kokeilleensa harjoittelussaan peruskouluikäisten oppilaidensa kanssa erilaisia oppimisaan vuorovaikutustaitoja. Suurimmat hyödyt opiskelijat tunsivat saaneensa ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen minäviestien käytöstä, oppilaiden aktiivisesta kuuntelemista, tunteiden tunnistamisesta ja oman toimintansa muuttamisesta tekemiensä havaintojen avulla. Tutkimustulosten mukaan esimerkiksi liikkumista estävien tunteiden kuunteleminen voi vapauttaa oppilasta toimimaan oppitunnilla. Näin tunne-esteiden poistaminen voi auttaa oppilasta oppimaan ja saavuttamaan terveydelle ja hyvinvoinnille tärkeitä tavoitteita. Vuorovaikutustaitojen käyttäminen oppimistilanteissa näyttäisi siis olevan yhteydessä parempaan oppimisilmapiiriin ja ongelmien ratkaisemiseen rakentavasti. Samalla opiskelijat saivat lisää varmuutta oman ammatillisen identiteettinsä muodostamiseen, vaikka tunsivatkin joissain tapauksissa kohtaavansa sisällään olevan taipumuksen hyvään ja pahaan toista ihmistä kohtaan. Vuorovaikutustaitoja käyttäessään ihminen etsii siis moraalisesti kestäväää tapaa olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa.

## **3.5 Neuvottelu**

### **3.5.1 Neuvottelutaidot**

Goleman (2003, 152–153) määrittelee interpersoonallisen älykkyyden osaksi organisointitaidon, empatian, sosiaalisen havainnoinnin ja neuvottelukyvyn. Neuvottelun tavoitteena on Golemanin mukaan estää yhteenottoja ja rauhoittaa jo alkaneita erimielisyyksiä. Jattu-Wahlströmin ja Kallion (1992, 5–7) mukaan neuvottelemine on yhteistyönmuoto, jossa osallistujien etujen samansuuntaisuus vaikuttaa toiminnan etenemiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen vuorovaikutustilanteessa. Neuvottelutaitoja Kauppilan (2005, 191) mukaan tarvitaan etenkin vaikeiden ristiriitojen käsittelyssä mutta aivan tavallisissa arjen

tilanteissa, joissa halutaan päästä molempia osapuolia hyödyttäviin ratkaisuihin. Neuvottelutaitoihin kuuluu muun muassa strategisia taitoja, vuorovaikutustaitoja ja suostuttelevaa vaikuttamista. Jattu-Wahlströmin ja Kallion (1992, 8–13) mukaan neuvottelun lähtökohtana on ajatus siitä, että yhdessä työskennellen päästään parempaan lopputulokseen kuin itsekseen pohtimalla. Siten erilaiset ryhmätyöt, kokoukset ja keskustelut sivuavat yhteistyömuotoina neuvottelua. Neuvottelutilanteet voidaan luokitella ratkaisua etsiviin, suunnitteleviin ja arvioiviin neuvotteluihin, joista ratkaisua etsivissä neuvotteluissa pyritään löytämään ratkaisu ongelmaan tai ristiriitaan. Huotarin, Hurmeen ja Valkosen (2005, 93–94) mukaan päätöksenteossa ja ongelmanratkaisussa tarpeellisia ryhmäkeskeisiä taitoja ovat keskustelun koherenssin ylläpito, omien ajatusten ja mielipiteiden ilmaiseminen tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti, toisten kuunteleminen ja tarkennusten pyytäminen. Suhdekeskeisiä taitoja ryhmätilanteissa ovat taas myötäeläminen, ristiriitojen lieventäminen ja sovittelu sekä ryhmän ilma-  
piiristä huolehtiminen. Jattu-Wahlströmin ja Kallion (1992, 15–17) mukaan näiden taitojen lisäksi keskustelutilanteissa neuvottelijoiden on mahdollista käyttää koko inhimillistä asteikkoa toisten vakuuttamiseen. Sillä tarkoitetaan kaikkia ihmisen ilmeitä, eleitä, äänensävyjä ja pukeutumista.

Dainton ja Zelleys (2005, 104–105) määrittelevät teoksessaan suostuttelemisen olevan toisten ihmisten uskomusten, arvojen ja asenteiden muokkaamista oman näkökulmansa mukaiseksi. Suostutteleminen on toiseen ihmiseen vetoamista ja vaikuttamista. Daintonin ja Zelleysin mukaan toiseen ihmiseen vetoamisessa on kolme erilaista tasoa. Jos puhuja koittaa saada voitettua toisen puolelleen ja olemaan kanssaan samaa mieltä, on hänen vedottava kuulijaan niissä asioissa, joihin kuulijalla ei ole selvää mielipidettä tai asennetta entuudestaan. Mitä selkeämpi asenne ja mitä henkilökohtaisempi aihe kuulijalle on, sitä vaikeampaa suostutteleminen voi olla, jos puhujan ja kuulijan näkemykset ovat ristiriidassa voimakkaasti keskenään. Golemanin (2012, 201) mukaan toiseen ihmiseen vaikuttamista on miltei mahdoton tehdä, jos itse ei ole kykenevä empatiaan ja toisen asemaan asettumiseen. Ihmiset, jotka eivät osaa lukea tunnevihteitä sosiaalisissa tilanteissa, eivät myöskään pysty vaikuttamaan toisiin.

### 3.5.2 Neuvottelu kasvatuksessa

Koulun arjessa erilaiset neuvottelutilanteet ovat yleisiä. Korhosen (2006, 51–52) mukaan kasvatuskulttuurissa niin koulussa kuin perheissäkin on siirrytty tottelevaisuus- ja kuuliaisuuskulttuurista kohti keskustelu- ja neuvottelukulttuuria. Tämä muutos näkyy konkreettisesti sukupolvien välisen hierarkian purkautumisena sekä lapsuuden ja aikuisuuden välisten suhteiden uudelleen järjestäytymisenä. Äärimmilleen vietyinä neuvottelu vanhempien ja lasten välillä Korhosen (2006, 61–62) mukaan voi johtaa epäröivään kasvatukseen. Tällöin vanhempien tietoisuus lapsen kehityksestä ja haavoittuvuudesta voi johtaa siihen, etteivät vanhemmat tohdi aiheuttaa lapselle mielipahaa. Vuorovaikutuksessa se tarkoittaa, että aikuiset pykivät kuuntelemaan ja neuvottelemaan lapsen kanssa. Aikuiset eivät tällöin luota omiin kokemuksiinsa ja välttävät selkeiden sekä päättäväisten ohjeiden antamista lapselle. Vandenbroeck & Bouverne- De Bie (2016, 17–18) toteavat, että nykyisen kasvatustieteellisen tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat lasten osallistuminen ja lapset sosiaalisina toimijoina. Lasten oikeudet ja lasten äänen kuuleminen ovat nousseet merkittäviksi teemoiksi samalla kuin yksilöiden oikeuksien puolustaminen ja näkeminen on korostunut uusliberalistisessa yhteiskunnassa. Vandenbroeck & Bouverne- De Bie (2006, 23–24) tuovat esiin myös perheiden kulttuurin muutoksen. Neuvottelusta on tullut heidän mukaansa normi niin lasten ja vanhempien välillä kuin puolisoitten välisissäkin suhteissa. Yksilöllisen päätöksenteon ja perinteisistä kaavoista ja olettamuksista erotetun elämäkulun seurauksena lapset nähdään jossain määrin vähemmän aikuisista eroavina. Se tarkoittaa, että sukupolven, sukupuolen ja luokan rajat hälvenevät. Helakorven (1996, 35) mukaan yhteiskunnassamme pyritään irti auktoriteettien ylläpitämistä sanktioivista kasvatustilanteista. Sen tilalle tarjotaan yksilöllistä, vapaata ja luovaa kasvatuskulttuuria, jota pidetään vastuksena myös nykyisen globaalin työelämän tarpeille.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän Pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia vuorovaikutustaitoja luokanopettajat nimeävät tarvitsevansa erilaisten ristiriitaisten vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, millaisia keinoja luokanopettajilla on ristiriitatilanteissa selviytymiseen ja millä tavoin he tilanteita ratkaisevat. Lisäksi tutkimuksessa kysytään tutkittavilta neuvoja siihen, millaisia vuorovaikutustaitoja vastavalmistuneet opettajat voisivat käyttää ristiriitatilanteiden ennakoimiseen ja ratkaisemiseen tulevassa työssään. Tutkielmani tuloksia voidaan siis hyödyntää kouluissa kehitettäessä yhteistyötä niin kodin ja koulun välillä kuin opettajan ja oppilaidenkin välillä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia vuorovaikutustaitoja luokanopettajat nimeävät tarvitsevansa ristiriitaisten vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen?
2. Miten luokanopettajat ovat ratkaisseet ongelmallisina pitämiään vuorovaikutustilanteita?
3. Millaisia neuvoja luokanopettajat antavat omien kokemuksiansa pohjalta vastavalmistuneille opettajille ristiriitaisten tilanteiden ennakoimiseen ja ratkaisemiseen?

Olennainen osa luokanopettajan työtä on vuorovaikutus niin oppimis- ja kasvatustilanteissa koulun arjessa kuin yhteistyö lasten huoltajien ja muun koulun henkilökunnankin kanssa. Tavoitteenani on, että tutkimukseni hyödyttäisi myös tulevia luokanopettajia, jotka harjoittelevat ja opiskelevat koulutuksessaan parhaillaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Toivon, että kokeneiden opettajien omakohtaiset kokemukset ja toimintatavat ristiriitaisissa tilanteissa auttaisivat kokemattomia opettajia ennakoimaan tulevassa työssään mahdollisesti vastaan tulevia ristiriitatilanteita ja niiden läpikäyntiä.

## 4.2 Tutkimuksen kohde ja tutkimushenkilöt

Tutkimus kohdistuu peruskoulussa tällä hetkellä työskenteleviin luokanopettajiin, joilla kaikilla on luokanopettajan koulutus. Tutkimusaineisto kerättiin helmi-maaliskuussa 2019 Keski- ja Itä-Suomen alueilla kouluissa, joiden rakenteet, koot ja oppilasaineokset poikkesivat toisistaan paljon. Tutkimushaastatteluihin osallistui yhteensä seitsemän luokanopettajaa, joista kaksi oli miehiä ja loput viisi naisia. Iältään haasteltavat olivat 31–60-vuotiaita. Työkokemusta kaikille opettajilla oli kertynyt viidestä vuodesta yli kolmeenkymmeneen vuoteen. Haasteltavista kolmelle työkokemusta oli karttunut yli kolmekymmentä vuotta. Kolmelle muulle puolestaan työkokemusta oli kertynyt noin 15 vuotta ja yhdellä haastateltavista kokemusta työelämästä oli lähes viisi vuotta. Kaikilla haastateltavista oli vähintään maisteritasoinen tutkinto. Haastatteluihin osallistuneista opettajista kolme työskenteli haastattelujen ajankohtana alkuopetuksessa peruskoulun 1.–2-luokilla ja neljä peruskoulun ylemmillä vuosiluokilla 3.–6. Lisäksi tutkimusta varten tehtiin yksi esihaastattelu ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja. Esihaastattelun tarkoituksena oli saada varmuutta haastattelurungon ja kysymysten toimivuudesta sekä haastattelun pituudesta. Esihaastatteluun vastasi henkilökohtaisesti tuntemani koulumaailmassa työskentelevä henkilö. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 72–73) toteavat, että esihaastattelu on välttämätön ja oleellinen osa teemahaastattelua. Esihaastattelun avulla haastattelijaa harjaannutetaan tehtäväänsä samalla kuin varmistetaan haastattelurungon aihepiirien ja kysymysten kohdentamisesta tutkittavaan aihepiiriin.

## 4.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka otanta on pieni ja tarkkaan valittu vastaamaan tutkimuksen asettamia kriteerejä. Tarkennettuna tutkimusmenetelmänä tutkimuksessa käytettiin fenomenologista laadullista tutkimusta. (Metsämuuronen 2008.) Koska tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien omia ajatuksia vuorovaikutustaidoista työssään ja

heidän kokemuksiin erilaisten ristiriitatilanteiden kohtaamisesta ja ratkaisemisesta, oli tarkoituksenmukaista toteuttaa aineistonkeruu haastatteluilla. Tuomen ja Sarajärven (2018, 88–89) mukaan haastattelu on perusteltu tutkimusmenetelmä silloin, kun halutaan selvittää, miksi ihminen toimii tietyllä tavalla tai mitä hän ajattelee.

Tutkimus toteutettiin puolistrukturoituna eli teemahaastattelun ajatuksen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018). Metsämuurosen (2008) mukaan teemahaastattelu on sopivin tutkimusmenetelmä silloin, kun tutkittavana ovat intiimit ja arat aiheet tai, jos halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, kuten arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. Lisäksi teemahaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että se antaa tilaa myös haastateltavien omalle vapaalle kerronnalle (Laine, 2015). Tämän tutkimuksen aikana jokaiselle haastateltavalle pyrittiin esittämään samat kysymykset, mutta tarkentavia kysymyksiä esitettiin sen mukaan, mihin suuntaan vastaukset kuljettivat keskustelua. Aivan haastattelun alussa haastateltavilta kysyttiin muutamia taustatietoja, kuten ikä, sukupuoli ja koulutus. Tämän jälkeen haastateltavat saivat itse määritellä vuorovaikutustaitoja, joita he tarvitsivat mielestään työssään eniten. Haastatteluissa luokanopettajia pyydettiin kuvailemaan omin sanoin kohtaamiaan ristiriitaisia vuorovaikutustilanteita ja niiden herättämiä tunteita. Haastateltavat saivat itse valita, mistä ristiriitaisesta esimerkkitilanteesta he halusivat kertoa. He saivat myös itse vaikuttaa siihen, kuinka laajasti ja yksityiskohtaisesti he tilannetta kuvailivat. Lopuksi haastateltavilta kysyttiin neuvoja vastavalmistuneille opettajille ristiriitatilanteiden kohtaamiseen ja selvittämiseen (Liite 1). Haastattelukysymykset muotoiltiin siis haastateltavalle ja haastattelutilanteeseen sopivaan muotoon keskustelun etenemisen mukaan. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 47–49) toteavat, että teemahaastattelulle on olennaista, että kysymykset liittyvät ennalta määriteltyihin teemoihin, ei niinkään se missä muodossa tai järjestyksessä kysymykset esitetään. Menetelmän lähtöoletus on, että kaikkia yksilön ajatuksia, uskomuksia ja kokemuksia voidaan tutkia sen avulla. Ennalta pohditut ja seurattavat teemat myös selkeyttävät tutkimusaineiston purkua analyysivaiheessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016; Tuomi & Sarajärvi 2018). Keskeisiä teemoja tutkimushaastattelussa olivat

vuorovaikutustaidot, konfliktitilanteet ja niiden ratkaiseminen sekä ennalta ehkäiseminen. Tutkimuksen haastattelukysymykset pidettiin riittävän avoimina, jotta haastateltavat saivat kertoa mahdollisimman paljon omin sanoin ajatuksistaan käsiteltyyn teemaan liittyen. Haastattelussa vältettiin kysymyksiä, joihin ”kyllä” tai ”ei” olisi ollut riittävä vastaus. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017, 75) mukaan juuri haastattelukysymysten muoto vaikuttaa haastateltavalta saatavaan vastauksen muotoon. Kysymysten asettelussa oli siis kiinnitettävä huomiota kysymysten esittämisen muotoon, jotta kysymykset eivät johdattele liikaa tai anna oletuksia haastattelijan mielipiteestä. Ruusuvuori ja Tiittula (2007, 68–69) korostavatkin, että neutraaliuuden vaatimus on erityisen keskeinen ja yleisesti todettu strukturoiduissa haastatteluissa. Sillä tarkoitetaan haastattelijan neutraaliuutta eli puolueettomuutta ja omien mielipiteiden hälventämistä. Haastattelun aikana oleellista on siis minimoida haastattelijan vaikutus vastauksiin Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2016, 204–206) mukaan haastattelun etuna muihin tiedonkeruumuotoihin on, että aineiston keruuta voidaan säädellä joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla. Haastatteluaiheiden järjestystä ja vastauksien tulkintaa on siten mahdollista säädellä enemmän kuin myös aineiston täydentämistä haastatteluajankohdan jälkeen. Toisaalta haastattelutulosten luotettavuutta voi heikentää se, että haastateltavat saattavat antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia haastattelutilanteessa.

Haastatteluiden alussa tiedonantajilta pyydettiin lupaa haastattelujen nauhoittamiseen aineiston myöhempää litterointia varten. Aineiston sanatarkka puhtaaksi kirjoittaminen on aiheellista myöhempää analysointia ja päätelmien tekemistä varten (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2016). Nauhoittaminen vapautti myös haastattelijan huomion täysin keskusteluun, kun havaintojen kirjaamista ei tarvinnut tehdä haastattelujen aikana. Tutkimuksen käyttötarkoitukseen saatiin haastatteluista laadukas ja kattava aineisto, jossa kaikki aikaisemmin määritellyt teemat nousevat hyvin esiin. Toisaalta tutkittavilta saatiin aineistoa hyvin eri tavalla, sillä toiset haastateltavat kertoivat kokemuksistaan avoimemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin toiset. Osa haastateltavista myös kuvasi omia tuntemuk-



siaan ja työnsä kannalta moraalisia pohdintojaan syvemmin kuin toiset. Haastattelutilanteet säilyivät tunnelmaltaan rentoina, joka auttoi käyttökelpoisen aineiston keräämistä ja keskustelun syntymistä sekä etenemistä.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Taulukko 1. Tutkimusaineiston sisällönanalyysi ja teemoittelu

Tutkimuskysymys	Yläteema	Alateemat
<i>Millaisia vuorovaikutustaitoja luokanopettajat nimeävät tarvitsevänsä ristiriitaisten vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen?</i>	Luokanopettajien nimeämät vuorovaikutustaidot ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kuunteleminen</li> <li>- Selkeä itseilmaisua ja minäviestit</li> <li>- Neuvottelu ja sovitteleminen</li> <li>- Empatia</li> </ul>
<i>Miten luokanopettajat ovat ratkaisseet ongelmallisina pitämiään vuorovaikutustilanteita?</i>	Luokanopettajien keinot ja toimintatavat erilaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen</li> <li>- Yhteydenpito ja viestiminen kodin ja koulun välillä</li> <li>- Oppilaiden ja perheiden tuntemus</li> <li>- Yhteistyö kollegojen ja esimiehen kanssa</li> <li>- Ammatillinen identiteetti</li> </ul>
<i>Millaisia neuvoja luokanopettajat antavat omien kokemuksiansa pohjalta vastavalmistuneille opettajille ristiriitaisten tilanteiden ennakointiin ja ratkaisemiseen?</i>	Luokanopettajien antamat neuvot tuleville opettajille ristiriitatilanteiden ennakointiin ja ratkaisemiseen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Työssä jaksaminen</li> <li>- Luokan myönteinen ilmapiiri ja lasten kasvun tukeminen</li> <li>- Ristiriitatilanteiden ennakoiminen ja tilanteiden kirjaaminen</li> </ul>

Laadulliselle tutkimukselle tavanomaisesti aineisto analysoitiin sisällyksenanalyysin periaatteiden mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Nauhoitetut haastattelut purettiin eli litteroitiin kirjalliseen muotoon sana tarkasti. Yhteensä aineistoa kertyi litteroituna noin 50–60 sivua. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 222–224) toteavat, että aineiston analysointi on hyvä aloittaa jo sen keräysvaiheessa tai ainakin heti aineiston keräämisen jälkeen, jotta aineisto vielä inspiroi tutkijaa ja sitä voidaan täydentää tarvittaessa. Teoreettisen viitekehyksen, haastatteluista keräämäni aineiston kuin sen analysoinninkin kirjoittaminen toteutuivat peräkkäin ja limittäin puolen vuoden aikana. Haastattelut toteutettiin helmimaaliskuussa, jonka jälkeen aineiston tarkempi analysointi aloitettiin litteroidun ja teemoitellun aineiston pohjalta maaliskuussa. Litteroinnin aikana tutkimuksen aineisto alkoi jäsentymään pian päässäni tekstiä kirjoittaessani. Tämän jälkeen teemoittelin aineistoa (taulukko 1) ensin yläteemoihin. Tutkimukseni pääteemoja ovat luokanopettajien nimeämät vuorovaikutustaidot ristiriitatilanteissa, luokanopettajien keinot ja toimintatavat erilaisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen ja luokanopettajien antamat neuvot tuleville opettajille ristiriitatilanteiden ehkäisemiseen ja selvittämiseen. Teemoittelulla Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 173) mukaan tarkoitetaan aineiston analyysivaiheessa useista eri haastatteluista toistuvasti esiin nousevien piirteiden tunnistamista ja koodaamista samaan luokkaan kuuluviksi.

Tutkimukseni teemat vastasivat tutkimuksen tavoitteita ja nousivat selvästi esille kaikissa haastatteluissa. Jokaisen teeman alle löydettiin useita näkökulmia ja alateemoja, joita kuvaan tarkemmin tutkimuksen tulos ja pohdinta osiossa. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 180–182) mukaan teemahaastattelulla kerättyä aineistoa voidaan myös käsitellä kvalitatiivisen lähestymistavan lisäksi kvantitatiivisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018, 135) mukaan aineiston sisällön analyysia voidaan jatkaa luokittelun jälkeen kvantifioimalla. Sillä tarkoitetaan, että aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa sama asia esiintyy tutkittavien kuvauksissa. Laskin teemahaastattelulla keräämästäni aineistosta, kuinka monta kertaa haastattelutavat mainitsivat eri ammattilaisia työparikseen tai tuekseen ristiriitaisten tilanteiden selvittämisessä.

## 4.5 Eettiset ratkaisut

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 148–150) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse vaikuttaa tutkimuksen kulkuun, analysointiin ja tuloksiin. Tämä voidaan nähdä osaltaan tutkimuksen luotettavuutta heikentäväksi seikaksi. Tutkimuksen edetessä ja tuloksia tulkittaessa tutkijan tulisikin pystyä erottamaan omat mielipiteensä ja ennakkoasenteensa oikeista tutkimuksesta esille nousseista tuloksista.

Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein määrällisesti pienempi kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tällöin korostuukin enemmän ilmiöiden ymmärtäminen ja uuden tiedon luominen kuin ilmiöiden ja syy-seuraussuhteiden yleistettävyys. Aineiston ja otannan vähäisyyden vuoksi laadullisen tutkimuksen tuloksia tulee yleistää harkiten. (Eskola & Suoranta 2008.)

Haastatteluissa pyrittiin noudattamaan eettisten periaatteiden mukaisesti haastateltavien itsemääräämisoikeutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016). Tutkittavilta varmistettiin ennen haastatteluja, että haastattelun nauhoittaminen sopii heille. Lisäksi tiedonantajia pyydettiin allekirjoittamaan tutkimuslupalomake (Liite 2). Lomakkeessa kerrottiin tutkimukseen liittyvät tiedot, kuten tutkimuksen toteuttaja ja toteutuspaikka. Lisäksi lomakkeessa kerrottiin tutkimuksen tavoitteet, mihin tarkoitukseen tutkimus toteutettiin ja muita tutkimuksen sisältämiä seikkoja. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkimuksen tavoitteiden ja menetelmien esitleminen tutkittaville onkin merkittävä osa tutkimuksen eettistä perustaa. Tutkimuksen eettisyyteen nojaten lomakkeessa luvattiin tutkittavien anonymiteetin säilyminen läpi tutkimuksen. Lisäksi tutkittaville annettiin mahdollisuus halutessaan perääntyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tutkimuslupa-asiakirjoja kirjoitettiin jokaisen tiedonantajan kohdalla kaksi, ja toinen lomakkeista annettiin tiedonantajalle itselleen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 153–154) korostavat, että tarkasteltaessa tutkimuksen eettisyyttä tulee kiinnittää huomiota erityisesti tutkimusaiheeseen ja tutkimusaineiston keruuseen, sillä tutkimusaiheen valinta on eettinen valinta. Eettistä pohdintaa tehtäessä on oltava selvää, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan sekä miksi tutkimukseen ryhdytään. Näihin seikkoihin törmätään tutkimusongelmaa

tai -tehtävää muodostettaessa. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen aineiston muodostivat luokanopettajien kokemukset kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta sekä kuvailut opettajien itsensä määrittelemistä ongelmallisista ja ristiriitaisista vuorovaikutustilanteista. Ihmisten kahden keskiin vuorovaikutustilanteisiin liittyvät tutkimusaiheet ovat aina herkkiä ja hyvin henkilökohtaisia. Tutkimusaineiston herkkyyden vuoksi olikin kiinnitettävä erityistä huomiota tutkittavien anonymiteetin kunnioittamiseen. Tutkittavien suojan toteutumiseksi jokaisella tutkittavalla on oikeus pysyä tunnistamattomana ja nimettömänä, elleivät he itse anna lupaa identiteettinsä paljastamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2011). Eettisyyteen nojaten kuvailut tutkittavista, heidän työyhteisöistään ja paikkakunnista, joissa he työskentelevät ovat vähäiset. Tutkimuksen raportoinnissa ei missään vaiheessa käytetä tutkittavien nimiä.

Tutkimuksen hyviin käytänteisiin ja eettisyyteen kuuluu periaate siitä, että tutkimustiedot säilytetään luottamuksellisina läpi tutkimuksen eikä niitä luovuteta tai käytetä muuhun tarkoitukseen, kuin mitä tutkittaville on ilmoitettu (Tuomi & Sarajärvi 2011). Haastatteluaineistot säilytettiin huolellisesti vain tutkijoiden hallussa läpi tutkimuksen, ja tutkimuksen valmistuttua tiedostot poistetaan ja tuhotaan.

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Luokanopettajien vuorovaikutustaidot ristiriitatilanteissa kouluympäristössä

#### 5.1.1 Kuunteleminen ja selkeä itseilmaisu

Yhteisen ymmärryksen lisäämiseksi opettajat pitivät tärkeänä kuuntelemisen taitoa. Viidessä haastattelussa opettajat mainitsivat kuuntelemisen taidon erillisenä ja tärkeänä vuorovaikutustaitojen osana niin omassa opetustyössään kuin opetettavana taitona oppilaille.

*”Me opetellaan siihen, että mitä täällä koulussa on, se että kuunnellaan ja pyydetään vuoropuhumiselle ja rauhotutaan siihen” (opettaja 4)*

”Se mikä vielä kans on tärkeitä ja joka melkein meinaa unohtua sekä tässä lasten kanssa että aikuisten kanssa, että mulla on oikeesti kaks korvaa ja yks suu. Että enemmän pitää malttaa kuunnella ja sitä kautta ymmärtää niitä tilanteita, eli nimenomaan se yhteisen kielen löytäminen, yhteisen ymmärryksen löytäminen sitä kautta ja sitten se, että sen pitää painottua siihen toisen kuuntelemiseen.” (opettaja 5)

Kahdessa haastattelussa opettajat mainitsivat minäviestien tai selkeän itseilmaisun merkityksen vuorovaikutuksen osatekijänä itsensä tai oppilaiden näkökulmasta.

”Vaikka meillä on yhteisiä opetustilanteita ja niissä opetellaan sitä, että miten silloin otetaan se puheenvuoro tai millä tavalla minulle viestitetään, miten minä viestitän heille, niin kuitenkin mun mielestä pitää antaa tilaa niille lapsille.” (opettaja 4)

”Niin tuota se, että se lähtökohta niissä tilanteissa on se, että minä aina yritän tavallaan sillä omalla viestillä jo ihan heti alussa viestittää vanhemmille, että myö ollaan samalla puolella pöytee. Että myö ei olla niinku eripuolella pöytee” (opettaja 5)

Luokanopettajat pitivät tärkeänä rehellistä ja totuudenmukaista viestintää toivoessaan muutosta joko oppilaan käytökseen, toimintaan tai fyysiseen puhtauteen.

”Se tapa ehkä, jolla minä sen asian sanon ja esitän, mutta kumminkin suoraan, niin se ei ole toista loukkaava vaan minä kerron melkein samassa sen, että mikä on se ilmiö, jos tämä ei toteudu näin. Elikkä jos on niin, että laps haisee pahalle, jos hän ei käy pesulla, niin se tarkoittaa sitä, että silloin luokkakaveri, joka vieressä istuu sanoo oikeesti että tässä on vähän hankala olla. Ja silloinhan siitä alkaa heti semmonen kiusaamisasia tulla” (opettaja 5)

Kuten eräs opettajista totesi, suoraan puhuminen ei saa olla toista loukkaavaa tai alentavaa, vaan aitoa tilanteen tai ilmiön seurausten kuvaamista.

### 5.1.2 Neuvottelu- ja sovittelutaidot

Kaikissa seitsemässä haastattelussa mainittiin joko sovittelemisen taidot, keskusteleminen tai neuvottelemisen oleellisena osana vuorovaikutustaitoja opettajan työn kannalta. Opettajat pitivät myös tärkeänä sovittelemisen ja neuvottelutaitojen opettamista oppilailleen. Opettajat kertoivat, että heidän työhönsä sisältyy paljon ristiriitaisten tai epäselvien tilanteiden selvittämistä, jolloin heidän on saatava oppilaita haastatteleamalla tieto siitä, mitä tilanteissa todellisuudessa tapahtui. Joskus tällaisia tilanteita käydään läpi yhdessä useamman oppilaan kanssa mutta toisinaan opettaja haastattelee oppilaita ensin erikseen ja yksitellen, jonka jälkeen etsitään yhdessä osapuolten kanssa sovintoa. Opettajat

pyrkivät myös saamaan oppilaitaan sanoittamaan ja refleктоimaan käytöstään ja toimintaansa sekä etsimään vaihtoehtoisia toimintatapoja vastaisuuden varalle.

”Mun oppilaatkin on oppineet neuvottelemaan asioista, se on ehkä semmonen nyt mun viidesluokkalaisten semmonen kantava voima, että me neuvotellaan, niin kuin äskenkin oppilas toi avaimet, me neuvoteltiin, että me päästiin sinne. Mä sanoin, että sillä pääsee pitkälle, aina voidaan puhua asioista, me puhutaan paljon, keskustellaan.” (opettaja 3)

”Että saadaan se lapsikin siihen niinkun keskustelemaan ja niinkun itse sanottamaan se, sitä että miksi hän toimii näin, mitä siellä vois olla taustalla?” (opettaja 2)

”Tarvitsen eniten kyllä sellaisia sovittelutaitoja, semmosia hyvin niinkun diplomatiataitoja, että pystyy kuuntelemaan, sovitteluun ja joustamaan kaikkein eniten.” (opettaja 6)

”Se on niin kuin valtakunnansovittelijan työtä, ristiriitojen sovittelua lähinnä, kun siinä ei kuitenkaan rankaisuja tai muita, äärimmäisen harvoin tarvii ajatella, että sitä rangaistaan jonkun takia. Vaan asiat pitää perusteellisesti saaha selville ja sitten tuota tehä jonkinlainen sovinto sillä tavalla, että voidaan jatkaa elämää etteenpäin” (opettaja 1)

Joustavuus, näkemysten yhteensovittaminen, luottamuksen vaaliminen, kunnioitus, kasvatuskumppanuus, lasten ja perheiden tukeminen olivat ominaisuuksia, joita opettajat pitivät tärkeinä asioina sovitteluun näkökulmasta. Eräs opettaja totesi, että vanhemman kuunteleminen on aina lähtökohta neuvottelulle mutta opettajalla alan ammattilaisena on kuitenkin tieto siitä, mihin suuntaan tilannetta tulisi viedä ja mihin päämäärään tilannetta tulisi johdattaa.

### 5.1.3 Empatia- ja tunnetaidot

Haastattelemani luokanopettajat olivat hyvin yhteneväisiä mielipiteissään tunteiden hallitsemisesta ristiriitatilanteissa. He kaikki pitivät tärkeänä, että konfliktitilanteessa opettajan on säilytettävä malttinsa ja toimittava rauhallisesti, jotta tilannetta voidaan lähteä avaamaan keskustelemalla. Myös oppilaiden tai vanhempien rauhoittamista, ymmärtämistä ja heidän tunteidensa sanoittamista pidettiin tärkeänä tilanteiden läpikäynnissä.

”Siinähan tulee todella voimakkaat tunteet, jos niin kun se menee, että siinä saattaa, todella niinku, jyllää tuolla sisällä” (opettaja 2)

”Ne mennee tunteisiin hirveen helposti ja siinä vaarana on, että kiihtyy itekin” (opettaja 1)

”Lasten kanssa tietysti se, ite oon kokenu, että se impulsiivisuus ja tunteet on aika vahvasti mukana niissä tilanteissa. Että sitten se oma olemus on semmonen rauhottava ja, tavallaan pystyy sitä asiaa kahtomaan vähän sieltä ulkopuolelta, saamaan sen oppilaan irti siitä sen hetkisestä tunteesta. Ja toki ymmärtää sitä oppilasta ja sen tunnereaktiota mutta sillä tavalla, että päästäisiin itse tavallaan tarkastelemaan sitä asiaa.” (opettaja 7)

Lisäksi provosoitumista ja vastahyökkäykseen ryhtymistä pyrittiin välttämään. Joskus opettajaa saatetaan tahallisesti provosoida niin oppilaiden kuin vanhempienkin taholta. Tällöin opettajan on oleellista tunnistaa ja tiedostaa toisen osapuolen vastahyökkäykseen yllyttävä käytös.

*”Vaikka mitenkä sinua provosoidaan, pitää huomata se, että sinua provosoiaan eli tämä, että et voi olla sillä mielellä, että, niinkun oikeesti, sitähan vois sanoa rumastikin mutta se, että opettajana kun oot siinä paikalla niin sinua todennäköisesti ärsytetään tahallaan, että järjestetään tilanteita, joissa sinä suuttusit.” (opettaja 1)*

*”Mun mielestä se ensimmäinen asia, mikä aina tommosessa on, niin on se, että rauhoittaa sen tilanteen tai itsensä. Et silloin kun joku vanhempi yrittää tulla sanallisesti päälle niin siihen ei kerkii paljon mittään sanoa ja haukut on valtavat, niin silloinkin voi vaan kuunnella.” (opettaja 4)*

*”Kun hän oli niin kovin hyökkäävä jopa aggressiivinen, niin sellainen vastahyökkäys ei toimi, koska hän hakeekin sitä selkeesti niinkun sitä toisen provosoitumista, että se vastahyökkäys ei oo sopiva, että päätin heti, että tuota, että lähden niinkun kuuntelemaan ja olemaan hiljaa vastapainoksi, jotenkin sitten, että kun se hänen reaktio oli äärimmäinen niin ajattelin, että otan sitten sen toisen ääripään sieltä, että olen hyvin rauhallinen ja kuuntelen ja otan jotenkin sen tunnemylläkän vastaan” (opettaja 6)*

Ratkaisuna provokaatiolle pidettiin kuuntelemista, toisen näkökulman ymmärtämistä ja luottamuksen säilyttämistä ja vahvistamista osapuolten välillä.

## **5.2 Luokanopettajien kokemuksia ja keinoja ristiriitatilanteissa selviytymiseen**

### **5.2.1 Moninaiset ristiriitatilanteet**

Luokanopettajat kuvailivat työssään kohtaamiaan ristiriitaisia vuorovaikutustilanteita monimuotoisesti. Opettajien itse valitsemissa esimerkkitapauksissa, joita he minulle kuvailivat, ristiriitaa esiintyi oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa, opettajan ja vanhemman välisessä yhteydenpidossa tai näkemyksissä lapsen koulunkäyntiin liittyen sekä joissain tapauksissa opettajan ja oppilaan välisissä oppimis- ja kasvatustilanteissa. Luokanopettajat totesivat, että pieniä oppilaiden välisiä välienselvittelyjä esimerkiksi välituntitilanteissa esiintyy luokkien oppilasaineksesta riippuen lähes päivittäin tai viikoittain.

*”Että keskimäärin mulla on niinku semmonen, niinku tämä vuosi on ollut aika työntäyteinen, että keskimäärin varmaan yks asia, joka jollakin tasolla selvitetään, vakavuusasteet vaihtelee mutta varmaankin ainakin yks tapaus päivittäin.” (opettaja 5)*

”Jos ajatellaan oppilaita, niin sehän riippuu luokasta. Joku luokka on semmoinen, jonka kanssa konfliktitilanteita on ehkä viis koko vuonna ja joku luokka on semmoinen, jonka kanssa konfliktitilanteita on viis joka päivä.” (opettaja 4)

Vakavuusasteeltaan suurempia ja vakavampia ristiriitatilanteita lähes kaikki haastattelemani opettajat kertoivat kokevansa harvoin. Kokenut, yli kolmekymmentä vuotta työelämässä ollut opettaja totesi asiaan seuraavalla tavalla.

”Niin tämmösiä haastavia vanhempia, no niinkun mä sanoin, niin musta tuntuu, jos mä ihan oikein ajattelen, niin mulla on ollut kaksi ihan tosi haasteellista, tämä ja sitten aika alkuvuosina oli kuitenkin semmoinen kanssa hyvin haasteellinen äiti.” (opettaja 2)

Muutammat yli kolmekymmentä vuotta opetustyötä tehneet opettajat pohtivat haastattelussa ristiriitatilanteiden muuttumista ja yleistymistä vuosien varrella. Syitä muutokseen haettiin oppilasaineksen muuttumisesta entistä heterogeenisemmäksi, vanhempien ja oppilaiden minäkeskeisyydestä ja opettajan ammatin arvostamisen vähenemisestä.

”Tämä on varmaan tullut, että ennen minusta tuntuu tai sitä ite kuvitteli varmaan, että opettaja oli arvostettu ihminen aikasemmin mutta tuota, minä en tiää nyt.” (opettaja 1)

”Ensinnäkin, se sama asia eli minäkeskeisyys tai semmoinen on myös vanhemmissa elikkä se oma lapsi on niin kuin kaiken keskipiste sillä tavalla, että se menee kaikkien sääntöjen ja kaiken muun edelle.” (opettaja 4)

Haastatteluissani ristiriitaa, väärinymmärrystä tai viestimisen vaikeutta opettajan ja vanhemman välillä mainittiin esimerkkitapauksina viidessä haastattelussa seitsemästä. Sen sijaan opettajan ja oppilaan välistä viestinnän vaikeutta joko oppilaasta tai opettajasta lähtevänä ongelmana kuvattiin neljässä haastattelussa. Gordonin (2006, 63–68) mukaan opettajan ongelmalla tarkoitetaan oppilaan toimintaa, jota opettaja ei voi hyväksyä. Tällaista toimintaa voi esimerkiksi olla oppilaan toiminta, joka ilmenee opettajien asettamien tavoitteiden vastaisuutena, epäasiallisena käytöksenä tai opettajan loukkaamisena. Gordonin (2006, 69–71) mukaan ongelman ollessa oppilaalla oppilaan käytös ei vaikuta suoranaisesti opettajaan. Oppilaan ongelmia voivat esimerkiksi olla tunne-elämän häiriöt tai stressi, jotka voivat ilmetä opetustilanteissa kieltäytymisenä tai vetäytymisenä toiminnasta ja tehtävistä. Suoranaisia opettajan asettamien tavoitteiden vastaisuutena esiin tulleita esimerkkitilanteita haastatteluissa esiintyi erotettavasti kaksi.



Ristiriitatilanteisiin joutuessaan opettajat kokivat monenlaisia tunteita, kuten pelkoa, uhkaa, hämmennystä, kiihtymystä, pettymystä, tuohtumista, turhautumista, harmistumista, jännitystä ja mieli paha.

”Lähinnä varmaan hämmennystä, siinä itse tilanteessa. Ja sit semmosta, että siinä miettii, mitä niinku sitä itse voisi tehdä toisin, että siinä päästäs paremmin juttuun. Mitkä ois ne avain, avainasiat siinä, että pääsis toimimaan yhteisesti yhteisen sävelen mukaisesti.” (opettaja 7)

”Ensimmäinen varmaan, mikä on ihan luonnollinen kaikille, niin on se pelko. Että tulee se pelko, että apua, mitäs mää nyt tein ja mitä nyt tapahtuu?” (opettaja 6)

Varsinkin yllättävä ja aggressiivinen käytös saattoi herättää opettajissa voimakkaita tunteita ja jättää muistoja, jotka säilyvät mielessä pitkään.

## 5.2.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen oppilaille

Oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita selvittäessään opettajat kertoivat pyrkivänsä vahvistamaan ja tuomaan esille oppilaiden myötäelämisen ja toisen asemaan asettumisen taitoja. Yksi haastateltavista opettajista kertoi, että hänen luoksaan harjoitellaan oppilaiden välisten vuorovaikutuksessa esiintyvien sosiaalisten tilanteiden koodien tulkintaa ja ymmärtämistä. Hänen mukaansa juuri sosiaalistilanteiden lukemisen ja tulkinnan vaikeus tuottaa joillekin oppilaille herkästi enemmän konflikteja toisten oppilaiden kanssa kuin toisille.

”Ja ne voi olla just tämmösiä, että ei ymmärretä niitä sosiaalistilanteen koodeja, joka on yleensä aika iso asia ja yleinenkin pulma lasten kohalla, että en niinku loukkaa toista vaikka en ehkä tarkoitaakaan mutta pitää ymmärtää, että näin ei saa toimia.--, Eli lapsilta puuttuu tavallaan semmosia koodeja, että mikä toista voi loukata ja mikä toista taas ei loukkaa ollenkaan.” (opettaja 5)

Toinen opettaja kertoi taas yrittävänsä viestiä oppilailleen empatian tuntemista ja toisen asemaan asettumisen taitoa konfliktitilanteiden selvittämisessä.

”Usein mä pyydän, että hän kertoo, niinku mitä tapahtu ja sitten just, että, niinku sitä empatiaa yrittää. Että mitä sää arvelet, että miltä siitä toisesta tuntu? Jos sä itse olisit tässä vastaavassa tilanteessa. Ja tota, niinku vähän sitä, että niitä syitä, mikä mahto johtaa, että mistä se lähti suuttuminen tai niin kun, miks piti tönästä ja sitten, jos niinkun ja saattaa tulla just tätä, että en tiedä, niinku näin... niin mietippä, että tekikö jotain se kaveri sinulle, onko hän tehnyt joskus sinulle jotain vai onko sulla ollut kotona joku murhe huoli tai täällä koulussa?” (opettaja 2)

Varsinkin alkuopetuksen opettajat pitivät syinä oppilaiden välisiin konflikteihin oppilaiden ikäkaudelle tyypillistä minäkeskeisyyttä ja toisen huomioon ottamisen vaikeutta.

”Osalla se on enemmän, osalla se on vähemmän niin mun mielestä ne ristiriidat tulee siitä, että kun ei osata niinkun ottaa sitä toista huomioon, vaan se minä on kaikkein tärkein, koska pienellä lapsellahan se on kaikkein tärkein” (opettaja 4)

Pitkään alkuopetuksessa luokanopettajina työskennelleet opettajat, joilla työkokemusta oli kertynyt yli kolmekymmentä vuotta, toivat haastatteluissa esiin näkemyksiään oppilaiden muuttuneista empatiataidoista vuosikymmenten varrella. Syitä lasten empatiataitojen heikentymiseen haettiin haastatteluissa perhekojen pienenemisestä ja kasvatuskulttuurin muutoksesta. Toisaalta esiopetuksen pakollisuutta pidettiin asiaa lieventävänä ja empatiataitoja vahvistavana seikkana.

”Nykyvuosina on enemmän mun mielestä, kun mitä aiemmin sitä että tota, ei samalla tavalla osata ottaa toisia huomioon. Tietysti on siinäkin puolensa ja puolensa, koska nykyään kun on eskari ja lapsia paljon päivähoitossa niin heillä on jo jonkinlaisia taitoja siihen, että he niinkun keskenään tulee jotenkin toimeen. --, kaksikymmentä, kolkyt vuotta sitten oli enemmän niitä lapsia, jotka tulivat suoraan kouluun ja silloin se moni asia, jota nyt harjoitellaan eskarissa niin se harjoiteltiin vasta koulussa. Mutta silti kuitenkin niin, mun mielestä niinkun, että siellä tavallaan kotona jo oppi ihan kantapään kautta tota siihen toisten huomioon ottamiseen eri tavalla kuin nykyään, kun perheessä on yks tai kaks lasta” (opettaja 4)

”Tuli se lama silloin 90-luvun alussa niin sitten meni ihan kalenterivuoden mukaan budjetti niin piti yhdistää niinkun neljä kuudetta luokkaa kolmeksi, ja mulla oli sitten sen kevään 20 poikaa ja 10 tyttöä, ja silti niin mä ajattelen että, niinkö se aika kultaa muistot, niin mulla on semmonen olo, että ei mun tarvinnut niitten kanssa painia sillä lailla.” (opettaja 2)

Empatian ja toisen huomioon ottamisen lisäksi opettajat pitivät tärkeänä keskustelua niin oppilaiden kanssa yhdessä kuin opettajan ja oppilaan välillä kahden kesken ristiriitatilanteiden synnystä ja ratkaisemisesta. Avointa ja rehellistä keskustelua pidettiin myös tärkeänä luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin luojana opettajan ja oppilaiden välillä. Joskus oppilaan ja opettajan välistä ristiriitaa voi lähteä avaamaan aivan muusta asiasta, kuten oppilaan harrastuksista tai mielenkiinnonkohteista keskustelemalla. Yksi haastatteluun osallistuneista opettajista kertoi pyrkivänsä löytämään ensisijaisesti yhteyden oppilaaseen ja avaamaan näin viestimisen mahdollisuuden.

”Oon lähtenyt kyllä niinku lähestymään semmosessa tilanteessa sitä oppilasta tai niitä oppilaita, joiden kanssa sitä konfliktia on tullut siinä vuorovaikutustilanteessa, pyrkiny niinku ihan jopa toisen asian kautta lähestymään sitä ja saamaan tavallaan sen kontaktin siihen oppilaaseen.” (opettaja 7)

Isompien oppilaiden kanssa eräs opettaja kertoi antavansa jo enemmän vastuuta konfliktitilanteiden selvittämisestä oppilaille itselleen mutta kuitenkin opettajan tuella ja ohjeistamana. Onnistumisen kokemuksia ristiriitaisten tilanteiden selvittämisestä opettajat tunsivat silloin, kuin he saivat oppilaat vastavuoroiseen ja molemminpuoliseen dialogiin.

”Minä oon lapsille sanonu, että kaikkein helpoin lääje on se, niissä vuorovaikutustilanteissa, olli ne sitten niitä helppoja, nehän on niitä kivoja tilanteita, mutta sitten niissä hankalemmissa vuorovaikutustilanteissa, niin ainut lääke on se, että myö voiaan puhua täällä rehellisesti. Mikkään muu ei johda mihinkään, että meiän pitää uskaltaa puhua niistä vaikeista asioista ihan niillä oikeilla nimillä.--,niin se perustuu siihen, että minä voin luottaa lapsiin. Että uskaltavat mulle kertoa, niin ne ainakin sanoo, että myö uskalletaan ja myö luotetaan” (opettaja 5)

”Mä luulen, että näillä on niinkun aika hyvätkin taidot siihen, että ne pystyy sumplimaan ite. Esimerkiks se näkyy siinä, että mä joudun tosi vähän setvimään riitoja näillä oppilailla, että ne saa keskenään ne sovittua. Ja monesti, jos niillä on jotain sanaharkkaa tullu niin mä uskallan niinkun oppilaat päästää vaikka käytävään, kun mä kysyn, että onks tää semmonen asia, jonka te voitte keskenään sopia vai tarviitteko te siihen aikuista?” (opettaja 3)

”Jos niinkun kokee, että ei tullu sitä keskustelua, että se meni minun yksipuoliseksi ohjaamiseksi tai moitesanoiksi niin silloin tulee semmonen, että äh, emmä taaskaan onnistunut.” (opettaja 2)

Epäonnistumista opettajat kokivat taas silloin, kun aitoa molemminpuolista keskustelua ristiriitatilanteen selvittämisestä ei heidän mielestään syntynyt.

### 5.2.3 Yhteistyö kodin ja koulun välillä

Haastattelemani luokanopettajat olivat joutuneet ristiriitatilanteisiin kotien ja vanhempien kanssa erilaisissa yhteyksissä. Neljässä haastattelussa seitsemästä opettajat antoivat konkreettisia esimerkkejä tilanteista, joissa ristiriitaa oli ilmenyt. Kahdessa haastattelussa konfliktin toisena osapuolena oli vanhempi, joka kärsi mielenterveysongelmista. Nämä psyykkiset ongelmat heijastuivat kouluun ja kohdistuivat opettajaan epäasiallisena tai aggressiivisena käytöksenä. Tällaisissa tilanteissa opettajat olivat pyrkineet ratkaisemaan konfliktia erilaisin kei-

noin. Viisitoista vuotta työelämässä työskennellyt luokanopettaja kertoi pyrki-neensä kyseisessä tilanteessa rauhoittamaan tilannetta kuuntelemalla ja vastaan-ottamalla vastapuolen tunnemylläkän.

”Sitten rupesin niin kuin pienelle lapselle sanoittamaan sitä tilannetta, että joo mä huomaan, että sulla on tosi tärkeä asia nyt ja mä huomaan, että sua harmittaa tämä ja mun tarkoitus ei oo ollu huono. Ja tällä tavalla niin kun rupesin nimeämään niitä tunteita, mitä siinä oli.--, monta kertaa mä sanoin, että hei mä otan kynän ja paperin ja kirjoitan, et hän todella koki, että hän on tullut nyt kuulluksi, että tämä on niin tärkeä asia ja rupesin vielä pyytämään neuvoja häneltä, että kerrotko mulle, että miten mä voisin nyt sun lapsen kanssa toimia, että toki niinkun oli oma ammattiyhteisyys ja tasan tarkkaan tiesin, mutta halusin niinkun rauhoittaa sitä tilannetta ja pikku hiljaa se alkoi sujumaan se yhteistyö, tuli sitä luottamusta.” (opettaja 6)

Luokanopettaja kertoi, että hänelle oli tullut ajatus pienentää itseään ja statusaan, jotta vastapuoli sai kokemuksen, että hänen huoltaan kuullaan ja hän on tärkeä. Monet opettajat totesivat, että vanhemmat saattavat hakea tietoisesti opettajan provosoitumista, jolloin oleellista on säilyttää oma malttinsa ja tyyneytensä. Ratkaisuksi ristiriitatilanteiden selvittämiseen opettajan ja vanhemman välillä opettajat tarjosivat kolmannen osapuolen kutsumisen mukaan kasvokkain tapahtuvaan neuvotteluun.

”Mutta kyllä se kannattaa hillitä itsensä siinä tilanteessa, kun tietää, että on vaikea haastattelu tai vaikea tilanne tulossa. Ja minusta kaikkein parasta on, että ottaa sinne toisen opettajan, mieluummin rehtorin tai opon tai erityisopettajan tai jonkun muun tämmöisen kaveriksi siihen ja pyytää, että se toimii puheenjohtajana, että ei ite johda sitä palaveria. Ja silloin ite oot tavallaan, voit niinkun hillitä ihteet tai tavallaan et oo ite johtamassa sitä keskustelua ja tuota se on toiminut erittäin hyvin.” (opettaja 1)

”Kun tiesin, että rehtori on paikalla niin mun piti sitten lähteä ihan hetkeks pois siitä tilanteesta, etten sano niinkun liian pahasti.” (opettaja 2)

Eräs luokanopettajista piti erittäin tärkeänä sitä, että keskustelun sävy pysyy asiallisena ja tilanteita selittävänä. Ilmaisutapa ei saa olla toista osapuolta syyttävä tai loukkaava mutta toisaalta asioista pitää pystyä puhumaan avoimesti ja rehellisesti. Opettajan mielestä oli tärkeää, että molemmat osapuolet sekä opettaja ja vanhempi ovat keskustelussa samalla puolella ja koittavat yhdessä toimia oppilaan ja perheen parhaaksi.

”Minä sen varmaan selitän sen, että mitä siitä sitten seuraisi. Enkä niinkään, että syyllistäs niitä vanhempia, että hei katsokaa nyt oikeesti, vaan se tulee sen kautta, että miten se koulumaailmassa vaikuttaa ja siinä arjessa, mitä minä opettajana nään ja teen. Elikkä silloin se tavallaan, kun se osottaminen ei johda mihinkään vaan nimenomaan se ilmiön aukaseminen tai sen ongelman aukaseminen ja siitä mitä siitä seuraa siinä yhteisössä, jossa se asia on esillä. Ja silloin se yleensä tavallaan, se lähtökohtaisesti se tilanne niinku helpottuu.--, pysyy se keskustelun sävy sammosena, että ei vahingossakaan luiskaha eri puolille pöytää. Että se säilyy edelleen se, mitä kautta minä monesti vielä haen, niin minä

haen sitä kautta, että tämä laps on mulle tosi tärkeä, minä oon tämän lapsen opettaja.” (opettaja 5)

Opettajat toivat myös useammassa haastattelussa esille sähköisenviestimisen, puhelimella tai kasvokkain tapahtuvan kommunikoinnin eroista. Opettajat pitivät konfliktitilanteiden kärjistymisen kannalta ennalta ehkäisevänä keinona puhelinkeskustelua vanhemman kanssa tai kasvokkain tapaamista paikanpäällä. Sähköisen reissuvihon *Wilman* välityksellä viestimistä useat opettajat pyrkivät välttämään epäselvissä tai selvittämistä vaativissa tilanteissa.

”Mutta senkin sanon näin, että tällä, mitä minä aattelen, että jos on oikeesti tärkeitä tiedotettavaa niin kannattaa oikeesti soittaa tai mielummin ihan henkilökohtaisesti tavata, että monesti sitten, jos vaan kirjottaa pelkästään pelkässä *Wilmassa* viestin niin se väärinymmärrysten määrä kasvaa suuresti. Elikkä se, mitä minä kirjoitan niin voi ollakin, että toinen tulkitseekin eri tavoin. Ja silloin kun myö saahan taas tämä, että voidaan katsoa toista ja ihan tämä oikea kontakti tai ainakin kuulla toinen, niin yleensä silloin päästään paljon pitemmälle heti. Että se viesti on ymmärrettävämpi.” (opettaja 5)

”*Wilman*han onkin yks pahin. Pahin loukko on *Wilmassa*, jos kirjoitat niin sen lukija voi lukkee ja tulkita omalla tavalla ja siitä saat vielä pahemman sotkun aikaan, --,niin tarkkaan et pysty kirjottamaan tällä koulutuksella, pitäis olla asianajaja tai joku vastaava, että pystyt ottamaan kaikki seikat huomioon. Eli joko puhelimella soittamalla tai sitten paikalla kuhtumalla, jos tarvii ja sitten keskustellaan vanhempien kanssa.” (opettaja 1)

”Ja sen virheen tavallaan tietyllä tavalla tein, että mä lähin siihen kirjeenvaihtoon, et se olis pitäny katkasta se peli paljon aiemmin poikki ja justiinsa kutsua silmätysten, että tota, siinä tapahtu semmonen niinku virhe.” (opettaja 2)

Toisaalta kaikki opettajista eivät maininneet tai pitäneet viestimistä *Wilman* avulla ongelmallisena selvittämistä vaativissa tilanteissa tai koulussa tapahtuneista konfliktitilanteista raportoidessa. Yksi haastatteluista opettajista kertoi, kuinka he yhdessä oppilaan kanssa olivat laittaneet viestiä koulussa tapahtuneesta huonosta käytöksestä kotiin.

”Mä avasin *Wilman* tuohon, että hänkin näki, ja mä sanoin, että nytten me voidaan tänne kirjata nämä asiat mistä me ollaan puhuttu, et sulla on ollut tämmöstä huonoa käytöstä tämän suhteen. Ja mä kirjoitin koko ajan viestiä äidille ja kysyin, häntä kiinnosti kovasti, mitä mä kirjoitan sinne kuitenkin, että sen verran hän alko kättelemään ja sitten tuota, mä kirjoitin sitä viestiä ja kysyin aina, että onko tilanne näin, onko tämä oikein?” (opettaja 3)

Muutamassa haastattelussa sähköinen reissuvihko *Wilma* nähtiin pääasiassa hyvänä yhteydenpitovälineenä konfliktitilanteiden ehkäisemisen kannalta. Monet haastattemistani opettajista kertoivat säännöllisesti merkitsevänsä *Wilmaan* positiivisia kommentteja ja antavansa formatiivista palautetta sen avulla.

”Suurin millä mä pidän, on Wilma-viestit, eli viikoittain laitan viikkokirjeen koteihin, jossa yleensä aina on jotain tiedotettavaa poikkeusta ja niin kun näin. Mutta joskus saatan ihan kertoa, että missä mennään ja minkälainen luokassa on henki tai onnistuttiin jollain retkellä tosi hyvin, niin vanhemmillekin laitan ja sitten Wilma-merkinnöissä minä oon yrittänyt viime vuosina hyvin paljon painottaa niitä vihreitä eli plussia, nimeenomaan tämmösen, joka edistää luokkahenkeä niin semmosista laitan.” (opettaja 2)

Näin ollen opettajat halusivat pitää yhteyttä koteihin myös myönteisiin asioihin liittyen. Tällaisia asioita olivat muun muassa oppimisessa edistyminen, luokan kuulumisista kertominen ja hyvästä käytöksestä kehuminen ja kannustaminen.

#### 5.2.4 Oppilaiden ja perheiden tuntemus

Yhteisen sävelen löytämistä ja kasvatuskumppanuuden korostamista vanhempien ja opettajan välillä painotettiin muutamassa tutkimushaastattelussa tilanteiden kärjistyksen ehkäisyssä.

”Ihan eniten tarvitsen lapsityössä ja nimenommaan tässä luokkaympäristössä semmosta, että minä ymmärrän sitä, mitä lapset minulle puhuvat. Elikkä sitä, että se aikuisten kieli ei olis niinku esteenä sille lapsen ymmärrykselle ja lapsen kielelle...Elikkä se yhteinen käsitteistö ja se että ne sanat tulee niinku oikeella tavalla ymmärretyiksi ja se on niinku joskus vaan aika haastavaa, että mitä teille tapahtu, mitä siellä ulkona sattuu tai mitä tässä luokassa tapahtu. Selittäkkää minulle ” (opettaja 5)

”Ymmärrystä, oppilaan tuntemusta ja semmosta, mulla on ihan selvä etu siitä, että mä oon ollu lasten kanssa pitkään. Että kun mä oon ottanut ne jo ekaluokalla niin sitten siinä alkaa jo tuntea aika hyvin ne lapset.” (opettaja 3)

Niin lapsien kuin vanhempienkin tuntemusta pidettiin ensiarvoisen tärkeänä yhteisen ymmärryksen syntymisessä. Eräs opettajista totesi, että pienemmissä kouluissa vanhempiin ja perheisiin tutustuminen on helpompaa, koska perheitä ei määrällisesti ole yhtä paljon kuin isojen koulujen yhteisöissä. Näin ollen tutustuessaan yhteen perheeseen sama opettaja voi kohdata jo tutuksi tulleen perheen useaan kertaan muita perheen sisaruksia opettaessaan, koska rinnakkaisluokkajärjestelmää ei ole.

”Jossakin isossa porukassa, kun pitää aina opetella ne perheet tuntemaan niin se on tavaltaan vielä työläämpää mutta se on äärettömän tärkeitä, että näkee sen lapsen sellaisena kuin se on. Elikkä se tunteminen, että minkä tyyppinen hän on. --, toisaalta se että pystyy löytämään sen kodin kanssa sen yhteisen sävelen niin, että vaikka ois niin kun hyvin erilaisia maailmankatsomuksia niin silti, että löydetään se yhteinen kieli siihen, että nyt me katsotaan teidän lapsen parasta ja ajatellaan sitä teidän lapsen parasta ja vedetään siihen yhteiseen säveleen, sehän on niin kuin voin sanoa, että avain kaikkeen.” (opettaja 4)

Oppilaiden tuntemusta opettajat pitivät tärkeänä osana vuorovaikutustaan oppilaiden kanssa, jotta väärinymmärryksiä ei pääsisi syntymään. Ensimmäistä lukuvuottaan uudessa koulussa työskentelevä opettaja kommentoi asiaa seuraavasti.

*”Melkein sanoisin, että se johtuu siitä, että silloin se oppilaantuntemus ei oo niin hyvä vielä siinä vaiheessa, tavallaan ei oo, ei välttämättä oo ymmärtänyt, mitä se oppilas tarkoittaa.” (opettaja 7)*

Suurimmassa osassa opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa epäselvyyttä tai ristiriitaa opettajien mielestä aiheuttivat siis väärinymmärrykset tai oppilaantuntemuksen puute.

### 5.2.5 Yhteistyö kollegojen ja esimiehen kanssa

Kaikki haastattelemani opettajat pitivät tärkeänä yhteistyötä toisten opettajien ja muun koulun henkilökunnan kanssa. Kaikissa vastauksissa opettajat olivat saaneet apua ja tukea vaikeisiin tilanteisiin toiselta luokanopettajalta, erityisopettajalta, rehtorilta tai koulunkäynninohjaajalta. Varsinkin tilanteissa, joissa vanhemmat haluttiin tavata kasvokkain, opettajat pitivät tärkeänä, että paikalla on toinen auktoriteetti tilanteen objektiivisuuden kannalta.

*”Joskus hyvin harvoin on ollut semmoset, että on ollut molempien osapuolten vanhemmatkin paikalla ja sitten on selvitetty. Mutta siihen ei pidä sitten yksin taas mennä, pitää olla sitten rehtori tai joku muu tällöinen auktoriteetti muu paikalla oman työturvallisuuden takia sitten että, jos menet yksin keskustelemaan ja siinä on kahet vanhemmat niin silloin vaan se joukko lissääntyy tai sitten joku kuraattori tai joku muu saaha siihen mukkaan, että on tuota, että yksin jos lähet tälle linjalle niin enemmän vaan väkkee siihen, että on kuulijoita ja sitten se objektiivisuus säilyy siinä.” (opettaja 1)*

Haastateltavien kuvauksissa työparina ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa yksittäisinä mainintoina esiintyi rehtori 32 kertaa, kollega tai toinen opettaja 23 kertaa, erityisopettaja 5 kertaa, koulunkäynninohjaaja kaksi kertaa ja yhden maininnan saivat kuraattori sekä opinto-ohjaaja. Rehtori mainittiin haastattelussa siis selvästi useimmin työparina ristiriitaiten tilanteiden selvittämisessä ja vanhempien tapaamisessa mutta neuvoa saatettiin kysyä toiselta luokanopettajalta tai erityisopettajalta. Uudessa työpaikassa aloittanut opettaja kertoi, kysyvänsä oppilaantuntemukseen liittyvissä asioissa kollegoiltaan.

”Jälleen kerran tämä tuore työpaikka ja työyhteisö, niin tietenkin kollegoilla on sillä tavalla oppilaintuntemus vahvempi kuin itellä, näistä oppilaista, joita tällä hetkellä opetan. Kollegat on opettanut nuita oppilaita sen verran pitempään, että ne tietävät ne persoonat ja henkilöt, ketä siellä on.” (opettaja 7)

”Rehtori auttoi. Mutta rehtori kyllä sanoi, ja pyysi semmosta napakkaa linjaa, että ei yhtään kuuntele ja laittaa puhelimen kiinni. Mutta mä olin siinä kohtaa vähän eri mieltä, että kun mä aattelin, että, kun mä oon parhaimmillaan kuusi vuotta yhteistyössä, että mun täytyy saada jotenkin auki se tilanne, mutta sitten erityisopettajan kanssa me pätkäiltiin hirveesti sitä ja yhen kokeneemman kollegan kanssa, että he kyllä niinkun kannusti ja tuki ja sanoivat, että tuu vaan aina hakemaan heidät, jos tarttee,” (opettaja 6)

Joissain tilanteissa rehtorin antamat ohjeet ja kollegalta saamat neuvot olivat keskenään eriävät. Tällöin opettaja oli käyttänyt omaa harkintaansa ja toiminnut yhdessä erityisopettajan ja toisen kollegan kanssa käytyjen keskustelujen perusteella.

### 5.2.6 Opettajan ammatillinen identiteetti

Yksi tutkimukseni arkaluontoisimmista tutkimustuloksista liittyy opettajiin kohdistuvaan painostukseen ja uhkailuun. Tutkimukseeni osallistuneista opettajista kolme mainitsi eriasteisesta vanhempien taholta tulleesta painostuksesta tai uhkailusta ristiriitatilanteissa. Pitkään pienemmällä paikkakunnalla työskennellyt opettaja kertoi, että oli taannoin joutunut vaikeaan tilanteeseen, jossa häneen esimiesasemassa ollut virkamies ja samalla oppilaan vanhempi oli painostanut kyseistä opettajaa antamaan parempia arvosanoja lapselleen epävirallisesti. Opettaja kertoi, että pienellä paikkakunnalla isomman virkamiehen vastustaminen voi vaikeuttaa opettajan henkilökohtaista elämää monella tavoin.

”Että jos olisin halunnut tämän työsuojeluvaltuutetun kanssa ruveta rettelöimään mutta se, että pienemmällä paikkakunnalla, kun kaikki on kavereita keskenään nämä ylempät johtohenkilöt, niin kuka ois ollu minun puolella? --, Minut ois nuijittu maanrakoon, että se on yks ongelma, onko tämä korruptiota, henkistä korruptiota vai mitä se on täällä koululaitoksessa, kun virkamiehet tuntoo toisensa, jos opettaja joutuu ristiriitatilanteeseen esimiestensä kanssa, oot ihmeissäs, jos ei oo objektiivista tai semmosta, jos pienellä paikkakunnalla ollaan ja tuut ristiriitaan niin tosi vaikeeta, että toinen keino on, että nöyryyt vaan, oot hiljaa ja mielistelet, että seleviät tai jos käyt vastarintaan niin voi käydä huonosti monessa suhteessa.” (opettaja 1)

Korruption käsiteellä Salmisen ja Mäntysalon (2013, 50–51) mukaan tarkoitetaan tapojen turmeltumista ja yleisesti hyväksytyjen arvojen loukkaamista. Tällöin julkista tehtävää, valta-asemaa tai velvollisuuksia käytetään hyväksi hankkimalla joko henkilökohtaista tai yksityistä hyötyä ja etua. Salmisen ja Mäntysalon mukaan myös Suomessa on tunnistettavissa hyvä veli- verkostoja, jotka



kuuluvat osaksi piilokorruptiota. Näiden hyvä veli- verkostojen toiminta on keskeisessä osassa korruption toimintamallia ollen todellinen eettinen ongelma. Salminen ja Mäntysalo kantavat huolta siitä, että jatkaessaan ja toteuttaessaan tällaista toimintaa nämä verkostot rapauttavat ja uhkaavat yhteiskuntamme moraalilla. Tällaisen hyvä veli -verkoston kohdannut luokanopettaja kertoi moraalisisista pohdintoistaan suhteessa opettajan ammattiin.

”Että muutoin olisin joutunut taistelemaan vastoin omaa sydäntäni ja tämä on kaikkein pahinta, jos joudut tekemään vastoin ommoo henkistä. --, mikä on se opettajan identiteetti ja oma näkemys, että jos sen rikot, niin mitenkä minä oisin loppuikäni tuntenut syyllisyyttä, että minä olin täysin paska, kun minä en pitänyt puoliiä mutta siitä minä oon ylpeä, että minä taistelin loppuun asti ja minä mietin, että mitä se vois tehdä minulle, no potkujahan se ei pysty järjestämään muuten kuin lavastamalla minut syylliseksi johonkin ja jotenkin.” (opettaja 1)

Myös muut opettajat kertoivat käyneensä joissain tilanteissa kamppailua oman ammatti-identiteettinsä, omien arvojensa ja ihanteidensa kanssa suhteessa vuorovaikutustaitojen opettamiseen tai yhteydenpitoon kodin ja koulun välillä. Yksi opettajista kertoi, että hänellä on ollut kuluneen vuoden aikana erilaisia selvitettäviä tilanteita luokassa tavallista enemmän, mikä näkyi opettajan ajattelussa seuraavalla tavalla.

”Niinkun täytyy sanoa, että nyt on taas pitkää aikaa tänä vuonna ollut semmonen, kun mulla on ollut hirveen vahva usko siihen omaan opettajuuteen ja semmoseen niinku, että mitenkä minusta on viisasta toimia, niin kun monta kertaa on joutunut miettimään, että teenkö minä tätä vähän liian tosissaan, pitäskö minun vähän kattoo enemmän sormien läpi, mutta jotenkin ei vaan anna sielu periks, että niitä tilanteita tulee jopa vähän niinku liikaa nytten. Mutta se ehkä johtuu myös siitä, että ryhmä on aika haastava.” (opettaja 5)

Toinen opettaja taas kuvasi, kuinka joskus on hyvin vaikea tehdä valintaa, millä tavalla erilaisiin luokassa ilmeneviin oppilaiden ongelmiin tai pulmiin voi puuttua.

”Ja sitä monesti sitten yöllä tulee mieleen, sitten valvot yöllä ja mietit, että mitä pitäis tehdä ja mitä pitäis sanoa, että minäkin oon tämän elämäni aikana jo aika monta yötä valvonut jonkun tämmösen asian takia” (opettaja 1)

Joskus erilaiset ristiriitatilanteet vaivaavat opettajia työajan ulkopuolella. Konfliktitilanteiden ratkaisemiseen liittyvät ajatukset tulevat mieleen myös työajan ulkopuolella ja saattavat valvottaa öisin.

## 5.3 Luokanopettajien neuvoja tuleville opettajille

### 5.3.1 Työssä jaksaminen

Voimavaroja työhönsä opettajat hakivat yhteisestä tahdosta pitää kiinni sovitusta asioista sekä keskusteluista kollegojen kanssa. Opettajat pitivät erittäin tärkeänä myös työssäjaksamisen näkökulmasta kollegoilta saatua tukea ja huolenpitoa. Joissakin työyhteisöissä tukea ja yhteistyötä ilmeni enemmän kuin toisissa. Myös esimieheltä eli rehtorilta saatua tukea ja apua ristiriitatilanteiden selvittämiseen arvostettiin.

*”Mutta se tulee niinkun tästä yhteisöstä ja se tulee semmosesta tahtotilasta, mikä on jollakin tavalla linkittynyt ehkä myös siihen, että meitä on pieni porukka niin meidän päivähän on aika hektinen mut sit myö niinku tavallaan vaan pärjätään sillä, kun myös pietään toisista huolta. Ihan näissä pienissä arjen asioissakin.” (opettaja 5)*

*”Ainut oli se yks erityisopettaja. --, joka auttoi minua sitten monessa asiassa, anto neuvoja ja siinä oli sen yhen ihmisen tuki ja minä vieläkin oon kiitollinen siitä, että hän näki sen tilanteen, että minut on jätetty yksin siihen.” (opettaja 1)*

*”Muistan joskus nuorena opettajana oli sellanen, että yks isä tuli ja uhkas kaikella mahdollisella ja tota, et niinku tavallaan siinä tilanteessa oli, että luotti siihen esimieheen niin paljon, että pystyi ottamaan yhteyttä ja purkamaan. Ja hän oli se, joka sitten rauhoitti.” (opettaja 4)*

*”Jos kaikki pitää aina pyöritellä omassa päässä niin tätä työtä ei jaksakaan kuin ihan muutamana vuotena.” (opettaja 4)*

Opettajat neuvoivat uusia opettajia ottamaan rohkeasti asioita esille ja hakemaan apua toisilta kollegoilta. Myös armollisuutta ja opettajan inhimillisyyttä korostettiin. Yksin jäämistä ja asioiden pohtimista itsekseen eräs opettaja piti jaksamisen kannalta huolestuttavana.

### 5.3.2 Luokan myönteinen ilmapiiri ja lasten kasvun tukeminen

Muutamissa haastatteluissa opettajat toivat esiin ajatuksia lapsuuden muistoista ja kokemuksista tulevan elämän siivittäjinä. Lapsuus nähtiin arvokkaana mutta toisaalta hyvin haavoittuvana elämänvaiheena, jossa opettajalla on iso rooli lapsen kehityksen tukemisessa. Lasten tasaveroista ja oikeudenmukaista kohtelua ja luokan turvallisesta ilmapiiristä huolehtimista pidettiin tärkeänä myös ristiriitatilanteiden ehkäisemiseksi.

”Lapsilla on se kasvaminen kesken ja se, että hirmu arvokkaiden asioiden edessä niinku ollaan päivittäin,--minua ihan eniten aina jännittää välillä, että ne lapsuuden muistot ovat yleensä aika syviä muistoja. Ja sitten ne kokemukset siitä, että kohdeltiin minua oikeudenmukaisesti.” (opettaja 5)

”Kaikkein tärkeimpänä mun mielestä tulee se, että osataan toimia toisten kanssa ja siellä on semmonen hyväksyvä ja turvallinen ilmapiiri siellä luokassa, niin sen eteen kannattaa tehdä niinkun töitä.” (opettaja 3)

”Jotenkin semmonen luottamuksen rakentaminen niinkun myös luokan kesken, että siihen alussa paljon käyttäs aikaa, että tästä tulee meidän tiimi.” (opettaja 2)

”Muistaa, että asiat ei välttämättä tapahdu hetkessä ja sitä muutosta ei kyllä nää ihan hetkessä. Että, kasvatustyö kuitenkin ja se vuorovaikutuksellisuus ja semmonen, niin se voi lähtee helposti rullaamaan mutta toisaalta taas että, vaikutukset voi näkyä sen työn kautta ja mitä ite tekkee nii sitten vasta pitemmällä aikavälillä” (opettaja 7)

”Kaikki tämmönen edistyminen ja menestyminen, kun näkkee sen työnsä tuloksen, se palkitsee. Ja sitten vuosien perästä, jos näkkee, että sekkiin oli semmonen ja semmonen ja nyt se on jotakin muuta, ja jos se isona vielä tulee kertomaan, että, mitenkä, että olin si-nun luokassas sillon. Ja miten mukavalta se tuntuu, kun sanoo, että muistan, miten mukava olit.” (opettaja 1)

Opettajat näkivät myös kasvatustyön ja vuorovaikutuksellisuuden kehittymisen hitaana prosessina, jolle on annettava aikaa. Tähän voidaan lisätä vielä, että opettajan työ voi olla hyvin palkitsevaa oppilaiden onnistuessa ja saavuttaessaan elämässään jotakin.

### 5.3.3 Ristiriitatilanteiden ennakoiminen ja kirjaaminen

Ristiriitaa aiheuttavien tilanteiden ennakointiin opettajat antoivat erilaisia vinkkejä ja neuvoja. Liiallista sinisilmäisyyttä tai kiltteyttä kehoitettiin varomaan. Valppautta ja harkintaa painotettiin myös ristiriitatilanteissa toimimiseen. Yksi opettajista neuvoi pitämään kirjaa konfliktitilanteiden synnystä ja vaiheista, jotta opettaja pystyy myöhemmin palaamaan tilanteeseen ja sen tapahtumiin tarkasti, jos asia tulee uudelleen käsittelyyn.

”Jos joitakin tämmösiä ongelmatilanteita kehkeytyy niin ne pitää itelle panna muistiin, että mitenkä se on mennyt, mahollisimman tarkkaan kaikki tämmöset päivämäärät ja kelsonajat ja ketä oli paikalla, miten se meni se asia ja miten se käsiteltiin, jotta tuota pystyt muistamaan.” (opettaja 1)

Kodin kanssa käytävään vuoropuheluun yksi opettajista antoi neuvon olla rohkea ja kertoa asioista rehellisesti ja siten, miltä ne koulun suunnasta näyttävät. Samalla olisi hyvä pyytää vanhempia kertomaan, miltä tilanne heidän näkökulmastaan kotona näyttäytyy.

”Voi olla itse rohkeeta ja kertoa, että nyt minä opettajana näen tämän tilanteen näin täältä koulun suunnasta mutta miten se näyttäytyy sieltä kodin suunnasta? Koska siellähän voi olla joku ihan erilainen ilmiö liikkeellä tai ihan jokin erilainen tilanne ja sitä ei välttämättä edes täällä koulussa vielä tiedetäkään. Voi olla joku perhetilanteen muutos tai muu ja vanhemmat ei oo osannu sitä oikein kertoa.” (opettaja 5)

Yksi opettajista toi myös esille, että on hyvä olla ottamatta asioita, jotka kohdistuvat ammatilliseen identiteettiin henkilökohtaisesti, vaikka kaikissa tapauksissa se ei aina helppoa olekaan. Yksi opettajista kertoi ristiriitatilanteesta vuosien takaa, jossa tunsu tulleen loukatuksi henkilökohtaisesti.

”Antaisin kyllä sen, että ei provosoidu ja ei ota henkilökohtaisesti ja nukkuu yön yli ja ei käy vastahyökkäykseen.” (opettaja 6)

”Kyllä se tunteisiin ottaa ja jälestäpäin mietityttää, että voit kuvitella, että viidentoista vuoden perästä minä muistan tämän näin tarkkaan, tämän keskustelun eli se jää mieleen.” (opettaja 1)

”Että keskustelu on niinkun kaiken a ja o, puhutaan ihan avoimesti asioista ja näin, niinä luulen, että monelta konfliktilta pystyy välttymään sillä.” (opettaja 3)

Ohjeina hyvälle kommunikaatiolle ja yhteistyölle opettajat antoivat vinkeiksi kuuntelemisen, ymmärtämisen, vanhempien ja perheiden arvostamisen, tyyneyden ja maltin säilyttämisen sekä rauhallisuuden.

## 5.4 Tutkimustulosten yhteenveto

Luokanopettajat kertoivat joutuvansa lieviin konflikti- ja ristiriitatilanteisiin lähes päivittäin. Sen sijaan vaikeita tai ongelmallisia ristiriitatilanteita opettajat kertoivat kohtaavansa harvoin. Useimmin ristiriitatilanteita opettajien kuvaamissa esimerkkitapauksissa esiintyi oppilaiden välillä. Silloin tällöin opettajat kuitenkin kertoivat joutuvansa ristiriitatilanteisiin itse oppilaan tai vanhemman kanssa. Luokanopettajien mielestä konfliktitilanteita aiheuttavat eniten väärinymmärrykset, oppilaiden ja heidän perheidensä tuntemuksen puute tai laajemmalla tasolla yleinen yhteiskunnallinen kasvatuskulttuurin muutos ja opettajan profession ja arvostuksen heikkeneminen. Työssään luokanopettajat ilmaisivat tarvitsevansa monenlaisia vuorovaikutustaitoja, joista tärkeimpinä pidettiin kuuntelemista, sovittelua, neuvottelua ja empatiaa eli kykyä asettua toisen ase-

maan ja ymmärtää toista. Konflikti- ja ristiriitatilanteissa opettajat korostivat itsehillinnän ja tunteiden hallinnan taitoa. Opettajat pitivät tärkeänä, etteivät he itse provosoidu, jos heitä tietoisesti provosoidaan, vaan he pyrkivät rauhoittamaan tilannetta kaikin mahdollisin keinoin. Suhteessa vanhempiin opettajat painottivat yhteisen ymmärryksen ja lapsen parhaaksi toimimisen tavoittelua. Vaikeissa ristiriitatilanteissa opettajat tukeutuivat useimmin heidän esimieheensä rehtoriin. Opettajat pitivät kuitenkin ensiarvoisena toisilta kollegoilta saamaansa tukea tilanteista keskustelemiseen ja ratkaisujen etsimiseen. Uusille ja tuleville opettajille luokanopettajat antoivatkin neuvoksi avun pyytämisen toisilta kollegoilta. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet opettajat neuvoivat luomaan luokkaan myönteistä, turvallista ja keskusteluille avointa ilmapiiriä ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisemiseksi.

## **6 POHDINTA**

### **6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätelmät**

Paajanen (2016) tarkasteli miesliikunnanopettajien menetelmiä ristiriitatilanteiden kohtaamiseen. Sen sijaan Haikonen (1999) tutki konfliktitilanteiden aiheuttamaa stressiä opettajille. Yhtäläisyyksiä näiden tutkimuksien tutkimustuloksiin tutkimuksestani löytyi etenkin Paajasen (2016) tutkimukseen peilattuna. Samalla tavoin kuin Paajasen (2016, 41–50) ja Haikosen (1999, 157–158) tutkimuksissa myös omasta tutkimuksestani ilmenee, että opettajat kohtaavat työssään moninaisia ristiriitatilanteita, joiden vakavuus vaihtelee. Usein konfliktit ovat oppilaiden välisiä, lieviä ja helposti selvitettävissä olevia. Yhtä lailla Paajasen (2016, 57–62) tutkimukseen verrattuna opettajat pitivät tilanteiden selvittämisen kannalta tärkeänä oppilaiden tuntemusta, ymmärtämistä ja kuuntelemista. Useista tutkimukseni vastauksista käy ilmi, että selvittämättä jääneet ja vaikeat konfliktitilanteet säilyvät opettajien ajatuksissa ja muistoissa pitkään.

Vuorovaikutustaitoja, joita luokanopettajat nimesivät tarvitsevansa työssään ristiriitaisten tilanteiden ratkaisemiseen, olivat kuunteleminen, neuvottelu,

empatia ja tunteiden säätely. Haastattelemani luokanopettajat eivät nimenneet minäviestejä työssään käyttämiksi vuorovaikutustaidoiksi mutta toivat esille pyrkivänsä säilyttämään itse ilmaisullaan keskustelun asiallisen sävyn. Monet opettajat kertoivat välttävänsä syyttävää tai arvostelevaa puhetapaa ristiriitatilanteissa. Haastattelemani opettajat tavoittelivat myös keskustelutilanteissa rehellistä ja aitoa itse ilmaisua. Gordonin (2006, 180–189) mukaan minäviestit vähentävät keskustelun syyttävää sävyä ja edistävät näin ongelmanratkaisua. Tietoinen minäviestien käyttäminen voi siis olla yksi keino lieventää vastakkainasettelua ristiriitatilanteissa. Vaikka opettajat osasivat nimetä useita erilaisia työssään tarvitsemiaan vuorovaikutustaitoja, eivät he eritelleet vuorovaikutustaitojen laatua teoriatietoon pohjautuen. Yksi opettajien nimeämistä vuorovaikutustaidoista oli kuunteleminen. Kuitenkin vain muutamissa vastauksissa opettajat kuvailivat yksityiskohtaisesti kuuntelemisen tapaa ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa. Robertsonin (2005, 1053–1055) mukaan aktiiviseen kuuntelemiseen sisältyy aina puhujan sanallisen ja sanattoman viestinnän vastaanottamista ja tulkintaa. Gordonin (2006, 98–99) mukaan aktiivinen kuunteleminen vähentää viestien väärinymmärrystä ja virheellistä tulkintaa. Opettajat eivät haastatteluissaan maininneet aktiivista kuuntelua tavakseen kuunnella, vaikka heidän kuvailuihinsa kuuntelemisestaan esiintyi useita aktiivisen kuuntelemisen piirteitä.

Opettajan tunnetaitoja ja tunneälyä on tutkittu niin kotimaisessa kuin kansainvälisessä tutkimuksessa. Opettajan empaattisuutta ja myötätuntoa on aiemmin tutkittu varsinkin oppilaan oppimisen ja kouluun kiinnittymisen ja sitoutumisen näkökulmista. Virtasen (2013, 202–203) mukaan opettajat nostivat empaattisuuden tärkeimmäksi tunneälyn osaksi itsekontrollin ja yhteistyötaitojen ohella. Yhtäläillä tutkimustuloksissani opettajat näkivät empaattisuuden heille itselleen tärkeänä työkaluna mutta myös taitona, jota oppilaille on opetettava ristiriitatilanteiden käsittelemistä ja toisten huomioon ottamista varten. Haastattelemani luokanopettajat painottivat vastauksissaan kognitiivista empatiaa, jolla Baron-Cohenin (2004, 42) mukaan tarkoitetaan toisten ihmisten tunteiden ymmärtämistä ja heidän näkökulmiensa huomioon ottamista.

Muutamissa haastatteluissa opettajat kertoivat neuvottelevansa oppilaidensa kanssa päivittäin. Korhosen (2006, 51–52) mukaan kasvattaja tuo vuorovaikutustilanteisiin yksilöllisen henkilöhistoriansa lisäksi oman kokemuksensa kasvatetuksi tulemisesta sukupolvensa näkökulmasta. Ehkä tämän vuoksi osa opettajista perinteisen tottelevaisuus ja kuuliaisuuskuulttuurin sijaan suosii enemmän neuvottelevampaa kasvatustyyliä, mikä Korhosen (2005, 51) mukaan on yhä yleisempää. Luokanopettajien nimeämien vuorovaikutustaitojen ja ongelmanratkaisukeinojen perusteella voidaan todeta, että useimpien haastattelemieni opettajien vuorovaikutustyyliä voidaan luokitella Kauppilan (2005, 52–53) määrittelemään joustavaan ja ystävälliseen vuorovaikutustyyliin kuuluvaksi. Opettajat kuvailivat pyrkivänsä niin oppilaiden kuin vanhempienkin kanssa hyvään yhteistyöhön sekä kohteliaaseen ja hienotunteiseen vuorovaikutukseen. Opettajien mielestä keskustelun sävyn on säilyttävä toista osapuolta kunnioittavana ja arvostavana. Lisäksi kaikki tutkimukseeni osallistuneet seitsemän luokanopettajaa pitivät tärkeänä tilanteen ja itsensä rauhoittamista ennen varsinaisen keskustelun aloittamista konfliktitilanteessa. Yhtäläillä kuin Gordon (1983, 191–196) toteaa, opettajat ajattelevat, ettei ongelman ilmaisemisessa saa syyttää tai tuomita toista osapuolta, vaan on pyrittävä yhdessä löytämään vaihtoehtoja tilanteen ratkaisemiseksi.

Moniammatillista yhteistyötä haastatteleman opettajat tekivät konfliktitilanteiden selvittämisessä rehtorin, toisen opettajan tai erityisopettajan kanssa. Opettajat eivät kertoneet yhteistyöstä koulukuraattorin tai koulupsykologin kanssa. Yhdessä haastattelussa tosin mainittiin koulukuraattori. Myös koulunkäynninohjaaja työparina ristiriitatilanteiden selvittämisessä mainittiin haastatteluissa vain kerran. Moniammatillista yhteistyötä toisten kollegojen kanssa pidettiin kuitenkin tärkeänä konfliktitilanteiden selvittämisessä. Myös Haikosen (1999, 160–161) väitöskirjan mukaan ihmissuhteet työtovereihin ja oppilaisiin ovat opettajien viihtymisen ja jaksamisen kannalta tärkeitä. Tutkimusaineistoni mukaan luokanopettajat pohtivat paljon, kuinka he voisivat toimia ristiriitaisissa vuorovaikutustilanteissa tahdikkaasti ja hienotunteisesti sekä yhteistyötä ja luot-

tamusta rakentaen. Tutkimustuloksistani voi päätellä, että haastattelemani luokanopettajat pitivät tärkeänä välittämisen kulttuurin ja inhimillisen vastuun rakentamista, jota Aarnio (2010, 164) luonnehtii opettajan vuorovaikutusosaamisen yhdeksi tavoiteltavaksi lähtökohdaksi.

Tutkimushaastatteluihini osallistuneet opettajat rohkaisivat uusia opettajia pyytämään apua ja neuvoa vanhemmilta kollegoilta. Haikonen (1999, 172) kantaa huolta uusien opettajien jaksamisesta uran alussa. Tutkiessaan noviisiopettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodestaan Blombergin (2008) teki havainnon ensimmäisen opetusvuoden emotionaalisesta kuormittavuudesta. Blombergin (2008, 211) mukaan muun muassa opettajan kyky kohdata ja ratkaista konflikteja sekä tehdä kompromisseja joutuu koetukselle työn alusta alkaen. Sekä Haikonen (1999, 172) ja Blomberg (2008, 213) nostavat molemmat esille huolen noviisiopettajien jaksamisesta ja pohtivat näihin asioihin perehtymisen tärkeyttä jo opettajankoulutuksessa. Tutkimukseeni osallistuneiden luokanopettajien mielestä ristiriitatilanteita aiheuttavat usein oppilaiden tuntemuksen puute ja väärinymmärrykset. Näin ollen ristiriitatilanteiden ennakoimiseen uusille opettajille tutkimustulosteni pohjalta voisi antaa neuvoksi oppilaisiin ja heidän perheisiinsä tutustumisen sekä viestien ymmärtämisen ja oikein tulkinnan varmistamisen.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tuomen ja Sarajärven (2018, 158–159) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskeisiä asioita ovat kysymykset totuudesta ja tutkimuksen objektiivisuudesta. Tynjälän (1991, 388–390) mukaan tutkimuksen validiteetti eli luotettavuus ja reliabiliteetti eli toistettavuus eivät välttämättä sovi luotettavuuden arviointiin laadullisessa tutkimuksessa, sillä tutkimuksesta ilmenee useita eri todellisuuksia. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 160) toteavat, että käsitteinä validiteetti ja reliabiliteetti sopivat paremmin määrälliseen tutkimukseen. Tutkimuksen aikana olen pyrkinyt säilyttämään objektiivisuuteni ja puolueettomuuteni omat ennakoasenteet



tiedostaen. Jotta sain mukaan tutkimukseeni mahdollisimman monta erilaista todellisuutta, haastattelin tutkimukseeni hyvin eri ikäisiä ja erilaisista taustoista tulleita opettajia. Osa opettajista työskenteli tutkimuksen toteutushetkellä pienten paikkakuntien kyläkouluissa ja osa kaupunkien isoimmista yhtenäiskouluissa.

Tutkimukseni eettisyyden ja luotettavuuden kannalta olen pohtinut paljon sitä, kuinka paljon voin kertoa haastattelemistani opettajista. Koska tutkimusaineistosta nousi esiin ennustamattomia ja arkaluontoisia teemoja, valitsin tietoisesti, että en kerro haastattelemistani opettajista muuta kuin työssäolovuodet ja sukupuolen heidän anonymiteettinsa suojaamiseksi. Tämä osaltaan voi heikentää tutkimuksen siirrettävyyttä. Toisaalta tutkimustulosten raportoinnissa olen tuonut opettajien äänet kuuluviin pitkillä sitaateilla haastatteluista, jotta lukija voi itse arvioida tekemiäni tulkintoja suhteessa opettajien kommentteihin. Olen pohtinut myös tarkkaan, mitä haastateltavat ovat vastauksissaan halunneet kertoa ennen kuin olen tehnyt omia tulkintojani ja johtopäätöksiä aineistosta.

Haastattelutilanteessa pyrin noudattamaan hyviä tutkimushaastattelun käytäntöjä. Varsinaisista haastattelutilanteista pyrin luomaan mahdollisimman rentoja ja luontevia. Useimmat haastatteluista tehtiin kouluympäristössä oppituntien päätyttyä opettajien omissa luokissa. Yksi haastatteluista tehtiin epävirallisessa ympäristössä kotona. Ennen haastattelua varmistin osallistujilta heidän suostumuksensa tutkimukseen tutkimussuostumuslomakkeen avulla. (Liite 2) Kerroin myös, että osallistujien anonymiteetti turvataan ja he voivat vetäytyä tutkimuksesta, missä tahansa sen vaiheista pois. Esittelin myös tutkimukseni aiheen ja tarkoituksen osallistujille. Haastattelutilanteessa pyrin käyttäytymään Ruusuvooren ja Tiittulan (2016, 68–69) antamien hyvien käytäntöjen mukaisesti. Pyrin siis välttämään hämmästelyä, vähättelyä tai muuta kommentointia tutkittavien vastauksiin. Jossain määrin tein haastattelun edetessä tiivistyksiä, varmistuksia tai jatkokysymyksiä haastateltavien vastauksiin.

Hirsjärvi, Remes & Sarajärvi (2009, 232) toteavat, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka raportointi tutkimuksen toteuttamisesta. Tätä tavoitetta olen parhaani mukaan koittanut toteuttaa tutkimuksessani.

Koska tutkimukseni on laadullinen ja sen otanta pieni, en voi tehdä tutkimukseni pohjalta yleistettäviä, vaan enemmän suuntaa antavia johtopäätelmiä tutkimukseni tuloksista.

### 6.3 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Yhtenä mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena pidän piilokorruption tutkimista osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Olisi mielenkiintoista selvittää laajemmin, miten yleistä opettajien kohtaama painostus parempien arvosanojen antamiseksi oppilaille on, ja miten painostus tapahtuu. Olisi myös mielenkiintoista kuulla, miten opettajat ovat reagoineet ja toimineet tällaisissa tilanteissa. Ovatko he tällaisissa tilanteissa pystyneet toimimaan objektiivisesti ja hyvän ammattietiikan mukaisesti. En ole missään opintojeni vaiheessa kuullut tästä aiheesta ja ilmiöstä aiemmin. Vaikka uskon, että tällainen toiminta on hyvin harvinaista niin mielestäni ilmiöön olisi kuitenkin hyvä tutustua koulutuksessamme etukäteen ja pohtia vaihtoehtoisia toimintatapoja ilmiön kitkemiseksi.

Monet haastattelemistani opettajista mieltävät työnsä toisinaan sovittelijan työksi, jossa heidän tehtävänä on johdattaa tilannetta haluttuun opettajan ammatillisen näkemyksen mukaiseen ratkaisuun toista osapuolta kuunnellen. Kuten Dainton ja Zelleys (2005, 104–105) toteavat, mitä henkilökohtaisempi aihe toiselle osapuolelle on, sitä vaikeampaa myös suostuttelemisen voi olla. Olisikin mielenkiintoista tutkia lisää, miten vanhemman henkilökohtainen, hyvin läheinen ja tunnepitoinen suhde omaan lapseen vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun kodin ja koulun välillä. Sovittelijan rooliin liittyvä, yhtäläillä mielenkiintoinen tutkimuksestani noussut tulos on, että opettajat eivät haastatteluissani maininneet kuraattoria tai koulupsykologia työparinaan ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Yksi jatkotutkimusehdotus voisikin liittyä luokanopettajien moniammatilliseen yhteistyöhön eli siihen, miten paljon ja millaista yhteistyötä luokanopettajat tekevät muun koulun oppilashuollon henkilökunnan kanssa.

## Lähteet

- Aarnio, H. 2010. Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. 163–165.
- Alhanen, K. 2016. Dialogi demokratiassa. Tallinna: Helsinki university press. Gaudeamus Oy. 25–57.
- Baron-Cohen, S. 2004. Olennainen ero. Totuus miehen ja naisen aivoista. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Hakapaino. 42.
- Baumrind, D. 1971. Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1–103.
- Beveridge, S. 2005. Children, families and school. Developing partnership for inclusive education. London: Routledge Flamer. 61–67.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. 1997. The teacher–child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35, 67–79.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. 153–211.
- Dainton, M. & Zelleys, E. D. 2005. Explaining theories of persuasion. Applying communication theory for professional life: a practical introduction. 104–105.
- Dufva, H., Aro, M., Suni, M. & Salo, O.-P. 2011. Onko kieltä olemassa? Teoreettinen kielitiede ja kielen oppimisen tutkimus. AFinLA-E: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2011/n:o 3. Jyväskylän yliopisto. 29–32.
- Epstein, J. L. 2016. School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Second edition. New York: Westview Press. 4–5.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fiske, J. 2000. Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen. 6.painos. Jyväskylä. Gummerus. 91–93.
- Forsberg, E. & Matilainen, I. 2011. Opettajan sanallisen ja sanattoman viestinnän merkitys kuudesluokkalaisten oppimiselle koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan Pro gradu -tutkielma. 40–41.

- Frey, L. R., Kreps, G. L. & Botan, C. H. 2000. Investigating communication. An introduction to research methods. (2. painos.) Boston: Allyn and Bacon. 27-36.
- Gerdes, K., Segal, E. & Lietz, C. 2010. Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work* 40 (7), 2326-2343.
- Gerlander, M. & Kostiainen, E. 2005. Jännitteisyys opettajan ja oppijan vuorovaikutussuhteessa. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostiainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.) Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2005. Jyväskylä: Prologos ry., 77-80.
- Goleman, D. 1996. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. London: Cox & Wyman Ltd, Reading. 42-43.
- Goleman, D. 2003. Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otavan kirjapaino. 152-153.
- Goleman, D. 2012. Tunneäly työelämässä. Keuruu: Otavan kirjapaino. 161-168.
- Gordon, T. 1983. Viisas johtaja. Suom. L. Virkkunen. Helsinki: Karisto. 170-196.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Jyväskylä: Gummerus. 63-189.
- Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Väitöskirja. 123-157.
- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age. New York: Teachers College Press. 30.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10. Turku: Painosalama Oy. 461-462.
- Helakorpi, S., Juuti, P., & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Juva: WSOY. 35.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino. 72-224.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21.painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Huotari, M.-L., Hurme, P. & Valkonen, T. 2005. Viestinnästä tietoon. Tiedon luominen työyhteisössä. Helsinki: WSOY. 43-44.
- Jattu-Wahlström, M. & Kallio, H. 1992. Neuvottelutaito. Jyväskylän yliopisto. Kielikeskusmateriaalia n:o 92. 5-30.

- Junttila, N. 2010. Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Teoksessa Joronen, K. & Koski, A. (toim.) Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 36–37.
- Karila, K. 2006. Kasvatuskumppanuus vuorovaikutussuhteena. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 95.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuulttuuri. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 34–35.
- Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy. 20–191.
- Kielikompassi. Jyväskylän yliopiston kielikeskus. Viitattu 19.1.2019  
[https://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja\\_perusteita\\_argumentointi.shtml](https://kielikompassi.jyu.fi/puheviestinta/tietomajakka/maja_perusteita_argumentointi.shtml)
- Kiiskilä, K., Tuomaala, S., Aunola, K. Lerkkanen, M-K. & Kiuru, N. 2015. Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjauskäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. Kasvatus 46 (4), 349–363.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M -K., Poikkeus, A -M., Niemi, P., Viljaranta, J., Lyyra, A -L., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J -E. 2012. The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. Journal of School Psychology 50, 816.
- Kivijärvi, S., Rönkä, A. & Hyväluoma, J. 2009. Vanhemmuus arjessa: neuvottelua, hässäköitä ja hassuttelua Teoksessa A. Rönkä, K. Malinen & T. Lämsä (toim.) Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–68.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihanke. (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus. 91–150.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja. 61–64.

- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. 1-2.
- Knapp, M. L., Hall, J. A. & Horgan, T.G. 2014. Nonverbal Communication in Human Interaction. Eight edition. Boston: Pearson Allyn & Bacon cop. 10-14.
- Knoell, C.M. 2012. The Role of the Student-Teacher Relationship in the Lives of Fifth Graders: A Mixed Methods Analysis. The Graduate College at the University of Nebraska. 9-10.
- Koivunen, N. 2007. Kohti kuuntelevaa johtamiskulttuuria: johtajuustutkimuksen ja estetiikan yhtymäkohtia. Hallinnon Tutkimuksen Seura, 26 (2): 42-45.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 38 (2), 115-117.
- Korhonen, M. 2006. Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A.-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy. 51-62.
- Laajalahti, A. 2014. Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä. Jyväskylän yliopisto. 23-43.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Lasky, S. 2000. The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16, 845.
- Lassila, S. 1991. Uusi käytöksen kultainen kirja. Hyvät tavat-Luonteva käytös. Porvoo: WSOY. 10-13.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. 2011. Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5). 257-266.
- LKKY. 2007. Laatu kodin ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 4.9.2018 [https://www.oph.fi/download/115274\\_laatu\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.oph.fi/download/115274_laatu_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf). 11-21.

- Martin, N. K., Yin, Z., & Mayall, H. 2006. Classroom management training, teaching experience and gender: Do these variables impact teachers' attitudes and beliefs toward classroom management style? Annual Conference of the Southwest Educational Research Association. Austin. 8–12.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. 2., korjattu painos. Helsinki: International Methelp 2008.
- Miller, K. & Zener, A. s.a. Toimiva Koulu - Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi, Jyväskylässä 15.-17.11.2013. Työkirja. Helsinki: Gordonin Toimivat Ihmissuhteet ry.
- Paajanen, S. 2016. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet sekä opettajien menetelmät niiden kohtaamiseen. Miesopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelmanratkaisutilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan ja kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma. 41–76.
- Pasma, J. 2012. Opettajan vuorovaikutustyyli ja minäpystyvyys. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu -tutkielma. 16–26.
- Robertson, K. 2005. Active listening, more than just paying attention. *Australian Family Physician* Vol. 34 (12), 1053–1055.
- Rosengren, K. E. 2006. Communication. An introduction. *Communication: Elusive Phenomenon, Emergent Discipline*. London. SAGE Publications Ltd. 2–3.
- Rosengren, K. E. 2006. Communication. An introduction. *Forms and Levels of Communication: Some Elementary Distinctions*. London. SAGE Publications Ltd. 4–5.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 68–75.
- Saari, M. 2016. Ajatuksia opetuksesta, kasvatuksesta ja yhteiskunnasta. Viitattu 21.1.2019. osoitteessa <http://mikkosaari.blogspot.com/2016/10/yhteisossa-vallitsevien-roolien.html>
- Salminen, A. & Mäntysalo, V. 2013. Epäeettisestä tuomittavaan: korruptio ja hyvä veli -verkostot Suomessa. Vaasan yliopisto. Vaasan yliopiston julkaisuja selvityksiä ja raportteja 182. 50–51.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9. 189–190.

- Shih, His-An & Susanto, Ely. 2010. Conflict management styles, emotional intelligence, and job performance in public organizations. *International Journal of Conflict Management* 21:2, 149–162.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alaluokilla. *Tutkimuksia* 242. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos. 157–161.
- Strahan, D. B., & Layell, K. 2006. Connecting caring and action through responsive teaching: How one team accomplished success in a struggling middle school. *The Clearing House*, 79(3), 147–153.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 88–154.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 388–390.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. 2016. Lasten toimijuus ja kasvatuksen normit: neuvoteltu yhtälö. Teoksessa Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja* 106. 17–24.
- Viemerö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä tapahtuu* 24 (3), 18–22.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. *Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. 208–213.
- Väljäärvi, J. 2000. Koulu maailmassa–maailma koulussa. Opettajien, kuntatyönantajien ja yrityselämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus. 101–102.
- Väljäärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn ja yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Väljäärvi. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 21–22.
- Välikoski, T.-R. 2014. Kuuntelemisen taito. Särkymätön viestintä. *ProComma Academic*. Helsinki: ProCom-Viestinnän ammattilaiset ry. 60–66.
- Walker, J. 2008. Looking at Teacher Practices Through the Lens of Parenting Style. *The Journal of Experimental Education* 76(2), 218–240. Heldref Publications. 218.



Walker, J. 2009. Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory into Practice* 48, 122-129. The College of Education and Human Ecology. The Ohio State University.

Wiiio, O. A. 1998. Johdatus viestintään. Porvoo: WSOY. 16-120.

Liite 1.

## HAASTATTELURUNKO

### **Taustatiedot:**

- Sukupuoli
- Ikä
- Koulutus, sivuaineet ja erikoistumisopinnot
- Työkokemus vuosina

1. Millaisia vuorovaikutustaitoja tarvitset mielestäsi työssäsi eniten?
2. Millaisia konflikti- tai ristiriitatilanteita olet kohdannut?
  - Mitä tapahtui? Mistä konflikti syntyi?
  - Miten lähestyit asiaa?
  - Miten tilanne eteni ja ratkesi?
3. Millaisia tuntemuksia tilanne herätti?
4. Saitko tukea kollegoilta?
5. Millaisia vinkkejä tai neuvoja antaisit uusille, vastavalmistuneille opettajille vuorovaikutustaitojen osalta?

Liite 2.

## TUTKIMUSSUOSTUMUS JA TUTKIMUSMATERIAALIN KÄYTTÖLUPA

Tutkimuksen toteuttaja: Elina Konttinen, Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia ristiriitaisista vuorovaikutustilanteista kasvatusta- ja opetustilanteissa tai kodin ja koulun yhteistyössä. Aineistoa käytetään kasvatustieteen maisterin (luokanopettaja) pro gradu-opinnäytetyöhön.

Tutkimukseen osallistuvat anonymisoidaan: osallistujista ei käytetä missään vaiheessa heidän oikeita nimiään eikä anneta tietoa, josta voisi päätellä osallistujien henkilöllisyyden. Tutkimusaineisto on ainoastaan tukijan saatavilla ja sitä käsitellään luottamuksellisesti.

Osallistuja voi halutessaan vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

**Suostun osallistuvani tutkimukseen.**

Annan luvan käyttää materiaalia

tutkimus- ja opetustarkoitukseen (tutkielmaseminaarin esitykset)

julkaisutarkoitukseen (pro gradu-tutkielma, mahdolliset muut julkaisut)

**Aineistoa saa käyttää yllämainittu tutkimuksen toteuttaja.**

---

Paikka ja aika

---

Tutkimusluvan antajan allekirjoitus ja nimenselvennys

Tätä lupa-asiakirjaa on tehty kaksi kappaletta, toinen luvan antajalle ja toinen tutkimuksen tekijälle.