

**VASTAVALMISTUNEIDEN LIKUNNANOPETTAJIEN TUNNE- JA
VUOROVAIKUTUSVALMIUDET LIKUNNANOPETUKSESSA
”Se on aika paljon muutakin, kun sen kuperkeikan opettelua”**

Elli-Maija Salo ja Lauri Viitala

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2023

TIIVISTELMÄ

Salo, E-M. & Viitala, L. 2023. Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiudet liikunnanopetuksessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 74 s., 3 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksia liikunnanopetuksessa. Lisäksi selvitimme, miten vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokivat omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön, mitä haasteita niiden käyttöön liittyi sekä mikä merkitys taidoilla oli osana liikunnanopetusta. Tässä tutkielmassa tunne- ja vuorovaikutustaidot pohjautuvat Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan sekä Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyn jaotteluun. Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyyn liittyvät tunnetaidot ovat olennainen osa Gordonin (2006) vuorovaikutustaitoja, joten tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytämme Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaa.

Tutkimukseen valittiin laadullinen lähestymistapa, ja sen tieteenfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto kerättiin vuoden 2022 joulukuussa teemahaastattelun avulla ja haastatteluihin osallistui seitsemän vastavalmistunutta liikunnanopettajaa. Vastavalmistuneen määrittelimme työkokemuksen mukaan; tutkittavilla tuli olla vähintään kolme kuukautta ja enintään kolme vuotta työkokemusta liikunnanopetuksesta. Teemahaastattelussa esiintyi myös avoimia kysymyksiä. Aineisto analysoitiin vuoden 2023 alussa.

Tutkimuksen tuloksista ilmeni, että vastavalmistuneet liikunnanopettajat käyttivät suurinta osaa Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan liittyvistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Etenkin tunnetaidot ja kuuntelun taidot koettiin helpoiksi ja luonteviksi käyttäviä. Suurin osa liikunnanopettajista käytti myös myönteistä tai ongelmaan tarttuvaa minäviestiä. Ongelmanratkaisutaidot tuottivat eniten vaikeuksia liikunnanopettajille. Kaiken kaikkiaan tunne- ja vuorovaikutustaidot nähtiin merkittävänä osana liikunnanopettajien työnkuvaa. Lisäksi tutkimustuloksista ilmeni, että yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki liikunnanopettajat toivoivat lisää koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön.

Tutkimus vahvistaa aiempia tutkimustuloksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellisyydestä opettajan ammatissa. Koska taidot ovat olennainen osa liikunnanopettajien työnkuvaa, tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen voisi kiinnittää entistä enemmän huomiota tulevaisuuden liikunnanopettajien koulutuksessa. Tutkimuksesta ilmeni, että liikunnanopettajat toivoivat etenkin harjoittelua käytännön tilanteisiin, joita tuli vastaan koulumaailmassa päivittäin.

Asiasanat: liikunnanopettaja, tunne- ja vuorovaikutustaidot, tunne- ja vuorovaikutusvalmiudet, vastavalmistunut

ABSTRACT

Salo, E-M. & Viitala, L. 2023. Social and emotional readiness of newly graduated P.E. teachers in physical education teaching. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in physical education pedagogy. 74 pp., 3 appendices.

The purpose of this master's thesis was to investigate the social and emotional readiness of newly graduated physical education teachers in physical education. Additionally, we examined how newly graduated P.E. teachers perceived their own use of social and emotional skills, the challenges associated with using these skills and the significance of these skills as a part of physical education teaching. In this thesis, social and emotional skills are based on Thomas Gordon (2006) interaction theory and Salovey and Mayer (1990) categorization of emotional intelligence. The emotional skills related to emotional intelligence are an essential part of Gordon's (2006) interactional skills, therefore, the theoretical framework of this study is based on Gordon's (2006) interaction theory.

A qualitative approach was chosen for this study and its philosophical basis was phenomenological-hermeneutic. The data was collected in December 2022 through theme interviews in which seven newly graduated P.E. teachers participated. The interviews also included open questions. Newly graduates were defined according to their work experience with the participants having at least three months and no more than three years of work experience in physical education teaching. In the theme interview, there were also open questions. The data was analyzed in early 2023.

The results of the study showed that newly graduated P.E. teachers used most of the social and emotional skills related to Gordon's (2006) interaction theory. Especially emotional skills and listening skills were perceived as easy and natural to use. Most P.E. teachers also used positive or problem-focused I-messages. On the other hand, problem-solving skills were the most challenging for P.E. teachers. Overall, social and emotional readiness were seen as a significant part of P.E. teachers' work. In addition, the study revealed that all P.E. teachers except for one interviewee wished for more training in the use of social and emotional skills.

The study confirms previous research on the significance of social and emotional readiness in the teaching profession. As these skills are an essential part of P.E. teachers work, more attention should be given to teaching social and emotional skills in the training of future P.E. teachers. The study showed that P.E. teachers especially wished for practice in real life situations that they encounter daily in the school environment.

Key words: P.E. teacher, social and emotional skills, social and emotional readiness, newly graduated

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 TUNNETAIDOT	3
2.1 Tunteet.....	3
2.2 Tunnetaidot ja tunneäly	4
2.2.1 Tunteiden tunnistaminen.....	5
2.2.2 Tunteiden ilmaiseminen	5
2.2.3 Tunteiden nimeäminen.....	6
2.2.4 Tunteiden säätely	7
3 VUOROVAIKUTUSTAIDOT	9
3.1 Minäviestit.....	9
3.2 Kuuntelun taidot.....	10
3.3 Ongelmanratkaisutaidot	12
3.4 Käyttäytymisen ikkuna.....	14
4 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSVALMIUDET LIIKUNNANOPETUKSESSA....	16
4.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnanopetuksessa	16
4.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitoinen liikunnanopettaja.....	18
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	21
6 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	22
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
7.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	23
7.2 Haastattelu.....	24
7.3 Tutkittavien valinta ja aineiston keruu.....	26
7.4 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	27
7.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	31

8 TULOKSET	35
8.1 Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemus tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnanopetuksessa	35
8.1.1 Tunnetaidot	35
8.1.2 Minäviestit.....	40
8.1.3 Kuuntelun taidot.....	45
8.1.4 Ongelmanratkaisutaidot	49
8.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteet liikunnanopetuksessa.....	52
8.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys liikunnanopetuksessa	54
8.3.1 Taitojen merkitys liikunnanopetuksessa	55
8.3.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteiden arvottaminen.....	56
8.3.3 Opetusfilosofia	57
8.3.4 Oppilaan kohtaaminen ja vuorovaikutuksen rakentaminen	58
9 POHDINTA	59
9.1 Tutkimustulosten yhteenveto	59
9.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta.....	64
9.3 Jatkotutkimusaiheet.....	66
LÄHTEET	68
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys päivittäisessä elämässä. Kiviniemen (2000, 75–77) mukaan opettaminen on ihmissuhdetyötä, jossa painottuu opettajan vuorovaikutus- ja ongelmanratkaisutaidot sekä kyky kohdata ristiriitatilanteita ja erilaisia ihmisiä. Vastaan tulee paljon erilaisia kommunikointitilanteita, sillä opettajat ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden ja erilaisten yhteistyötahojen kanssa. Vuorovaikutus on olennainen osa opettajien asiantuntijaosaamista (Kostiainen & Gerlander 2009). Mäkisen ja Karppisen (2019) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen on todettu liittyvän vahvasti esimerkiksi itsetuntoon, terveyteen ja oppimiseen, joten niiden merkitystä yksilön kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ei voi väheksyä. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot nähdäänkin tavoittelemisen arvoisena asiana (Niemi 2014, 59).

Kiviniemen (2000, 7, 77–78, 84) ja Norrenan (2021, 9) mukaan opettajien kasvatuksellinen tehtävä on vaikeutunut vuosien saatossa ja muutoksen keskellä opettajien jaksaminen on koetuksella. Opettajien auktoriteetti on heikentynyt huomattavasti huoltajien sekä oppilaidenkin silmissä ja oppilaiden tarpeille vaaditaan yhä yksilöllisempää huomioimista. Nykypäivän ongelmia ovat työtahdin kiristyminen, ryhmäkokojen kasvaminen, rauhattomuus ja ongelmakäytöksen lisääntyminen, kiusaamisen vähentäminen, hyvinvoinnin rakentaminen ja sukupuoli-identiteetin tukeminen. (Kiviniemi 2000, 7, 77–78, 84; Norrena 2021, 9) Edellä mainitut asiat vaativat opettajalta tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joiden avulla opettaja voi selviytyä päivittäisistä tilanteista.

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on tutkittu koulumaailmassa paljon. Mikäli opettaja haluaa määrätietoisesti ja suunnitelmallisesti tukea oppilaiden ihmissuhdetaitojen kehittymistä, hänellä itsellään tulee olla tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä näiden taitojen kehittämisestä (Kokkonen 2017, 199–200). Opettajan arvot ja asenteet ovat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön perustana (Klemola & Mäkinen 2014). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus voi myös olla tärkeä malli oppilaille ihmissuhteisiin liittyen. Oppilaille on mahdollisuus tarkkailla opettajan toimintaa ja nähdä, kuinka rakentaa luottamusta, saada asiansa sanotuksi, tulla kuulluksi sekä kuinka ristiriitoja voi ratkaista vahingoittamatta ihmissuhdetta. (Kokkonen 2017, 199–200) Lisäksi opettajien omista tunnetaidoista ja niiden vaikutuksesta opettamiseen sekä oppilaiden oppimiseen on tarpeen tehdä tutkimusta, sillä opettajan omat tunnetaidot toimivat

yhtenä opettamisen lähtökohtana (Becker ym. 2014). Jos opettajan omat tunnetaidot kaipaavat harjoitusta, niiden opettaminen toisille on vaikeaa (Virtanen 2015, 15).

Kokkosen (2017, 199–200) mukaan oppilaiden viihtyvyys ja mieluisten kokemusten saaminen liikuntatunneilla ovat sidoksissa liikunnanopettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Tämän lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on merkittävä rooli opettajan omassa hyvinvoinnissa. Opettajan ammatti on tunnetyötä, jossa opettaja kokee työpäiviensä aikana myös kielteisiä tunteita kollegoita, oppilaita ja heidän vanhempiansa kohtaan. Opettajana toimiminen vaatii kielteisten tunneilmaisujen hillitsemistä, mutta myös myötäelävien ja kannustavien tunteiden ilmaisemista riippumatta siitä, miltä opettajasta oikeasti tuntuu. Tämän vuoksi opettajan on tärkeää osata tunnistaa ja nimetä omia tunteitaan ja säädellä niitä etenkin siten, että ne vähentävät kielteisten tunteiden kestoja ja voimakkuutta. (Kokkonen 2017, 199–200)

Tässä pro gradu- tutkielmassa tunne- ja vuorovaikutustaidot pohjautuvat Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan sekä Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyn jaotteluun. Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan kuuluvat minäviestit, kuuntelun taidot ja ongelmanratkaisutaidot. Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyyn sisältyviin tunnetaitoihin kuuluvat puolestaan tunteiden säätely, niiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja nimeäminen. Denhamin ym. (2003) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat limittäin, vaikka ne voidaan käsitteellisesti erottaa toisistaan. Täten Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyyn liittyvät tunnetaidot ovat olennainen osa Gordonin (2006) vuorovaikutustaitoja, ja sen vuoksi tämän tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä käytämme Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaa.

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaiset tunne- ja vuorovaikutusvalmiudet vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla oli liikunnanopetuksessa. Tässä tutkimuksessa valmiuksilla tarkoitetaan liikunnanopettajan tietoa siitä, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat sekä taitoa käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana opetusta ja sosiaalisia tilanteita. Lisäksi valmiuksiin kuuluvat henkilökohtaiset ominaisuudet, esimerkiksi luonteenpiirteet, jotka tukevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä sekä ihmissuhteiden rakentamista oppilaiden ja opettajien kanssa.

2 TUNNETAIDOT

2.1 Tunteet

Tunteet ovat vahvasti mukana ihmisen toiminnassa ja ne ovat myös erottamaton osa tunnetaitoja. Nummenmaan (2010, 36, 164) mukaan tunteet ovat automaattisia prosesseja, joiden ilmenemiseen ei aina pysty vaikuttamaan tietoisesti. Ne syntyvät usein nopeasti ja ovat lyhytkestoisia. Lisäksi tunteita on olemassa lukuisia erilaisia, joten niitä on vaikea määrittää ja tutkia (Gross 2008, 498; Koolagud & Sreenivasa Rao 2012).

Koolagudin ja Sreenivasa Raon (2012) mukaan kukin henkilö kokee tunteet yksilöllisesti ja ne syntyvät yhteisvaikutuksessa ympäristön kanssa (Myllyviita 2016, 19), minkä vuoksi ihmiset luovat niille omanlaisen merkityksen. Tämän vuoksi tunteen käsitteelle on vaikea laatia yhteistä objektiivista määritelmää. (Koolagud & Sreenivasa Rao 2012) Sutton ym. (2009) toteavat, että yksilölliseen tunnekokemukseen liittyvät myös fysiologiset tuntemukset, esimerkiksi sykkeen kohoaminen tai käsien hikoilu sekä käyttäytymisen muutokset. Esimerkiksi pelon tunne voi sisältää halun päästä turvaan tai pois tilanteesta. (Sutton ym. 2009)

Vaikka tunteita on vaikea määrittellä, ne voidaan kuitenkin jaotella eri tavoin. Ortonyn ja Turnerin (1990) mukaan perustunteiden eli emotioiden kirjo on muuttunut vuosikymmenten aikana. Kuitenkin heidän mukaansa vuosien mittaan toistuneita perustunteita ovat olleet viha, suru, pelko, ilo ja inho (Ortony & Turner 1990), kun Ekmanin (1992) ja Nummenmaan (2010, 35) mukaan perustunteisiin kuuluu myös hämmennys, jonka lisäksi ilo korvataan mielihyvällä. Grossin (1998), Saloveyn ja Mayerin (1997) sekä Schnallin (2010, 59) mukaan kyseisillä perustunteilla on usein kohde ja ne koetaan tietyssä hetkessä. Tunteet voidaan erottaa mielialasta siten, että ne ovat usein lyhyempiä, mutta myös voimakkaampia (Gross 1998; Salovey & Mayer 1997; Schnall 2010, 59). Lisäksi puhutaan sosiaalisista tunteista, jotka ovat muovautuneet kulttuurisen oppimisen myötä. Tällaisia tunteita ovat esimerkiksi häpeä, ylpeys, nolostuminen ja halveksunta. (Nummenmaa 2010, 36)

2.2 Tunnetaidot ja tunneäly

Tunnetaidot ovat nimensä mukaisesti tunteisiin, niiden käsittelyyn ja ilmaisemiseen liittyviä taitoja, jotka voidaan määritellä monin eri tavoin. Tässä pro gradu- tutkielmassa tunnetaitoja käsitellään Saloveyn ja Mayerin (1990) tekemän jaottelun mukaan. He määrittelevät tunneälyn (emotional intelligence) ja siihen sisältyvät keskeiset tunnetaidot seuraavasti: tunneälyn liittyviin tunnetaitoihin kuuluvat tunteiden tunnistaminen (emotion recognition), tunteiden säätely (emotional regulation) ja tunteiden ilmaisu (expression of emotion). Taidot sisältävät kyvyn käyttää tunteita ajattelun apuna esimerkiksi analysoitaessa ja pyrkimyksissä ymmärtää tunteita sekä ongelmanratkaisussa. (Salovey & Mayer 1990) Goleman (1999, 42–43) puolestaan jakaa tunnetaidot kahteen eri luokkaan, jotka ovat intrapersoonalliset eli emotionaaliset taidot ja interpersoonalliset eli sosiaaliset taidot. Hän liittää intrapersoonallisiin taitoihin itsehallinnan, motivoitumisen ja itsetuntemuksen, kun taas interpersoonalliset taidot pitävät sisällään sosiaaliset kyvyt ja empatian. (Goleman 1999, 42–43)

Tunneälystä on olemassa monia erilaisia määritelmiä ja malleja. Mayer ja Salovey (1997) sekä Salovey ja Mayer (1990) näkevät tunneälyn erilaisten taitojen joukkona. Kyseiset taidot edistävät tunteiden tarkkaa ilmaisemista, tunnistamista ja arviointia sekä tehokasta tunteiden säätelyä itsessä. Lisäksi tunneälyllä tarkoitetaan tunteiden käyttöä siten, että se motivoi ja edesauttaa tavoitteiden saavuttamista. (Mayer & Salovey 1997; Salovey & Mayer 1990)

Myös Goleman (2014, 8) mainitsee tunneälyn laaja-alaisuudesta viitaten siihen liittyviin eri määritelmiin ja malleihin. Hänen mukaansa mallit, jotka tarkastelevat tunneälyä, pitävät sisällään itsehallinnan, itsetuntemuksen, ihmissuhteiden hallinnan ja sosiaalisen tietoisuuden. (Goleman 2014, 8) Tunneälyyn liittyvät vahvasti hänen aikaisemmin mainitsemansa inter- ja intrapersoonalliset tekijät (Goleman 1999, 42–43). Virtanen (2015, 30, 43) puolestaan jatkaa viitaten Mayeriin ja Saloveyhin (1997) ja Golemaniin (2014, 8), että kyseiseen tunneälyn määritelmään kuuluvat omien tunteiden hallinta ja tiedostaminen sekä sosiaalinen tietoisuus ja kyvykkyys. Omien tunteiden hallinta ja tiedostaminen ovat henkilökohtaisia tunneälytaitoja. Niillä tarkoitetaan taitoja, joilla henkilö tiedostaa ja hallitsee itsensä. Sosiaalinen tietoisuus ja kyvykkyys sen sijaan katsotaan sosiaalisiksi tunneälytaidoiksi, joilla tarkoitetaan yksilön kykyä hallita ja havaita ihmissuhteita. (Virtanen 2015, 30, 43) Kun henkilö kykenee tunnistamaan tarkasti omat tunteensa, erottamaan ne toisista samanlaisista tunteista ja nimeämään ne, pidetään sitä tunneälykkäänä toimintana (Saarinen & Kokkonen 2003, 28).

2.2.1 Tunteiden tunnistaminen

Omien tunteiden tunnistaminen antaa ympäristöstä sekä yksilön omasta toiminnasta paljon merkityksellistä tietoa. Tunteiden tunnistaminen on välttämätöntä ennen kuin muut tunnetaidot, esimerkiksi tunteiden säätely, on mahdollista. (Mayer & Salovey 1997; Salovey & Mayer 1990; Yoo ym. 2006) Kun ihminen osaa tunnistaa omia tunteitaan, hän pystyy ymmärtämään niiden välisiä yhteyksiä ja seurauksia (Salovey & Mayer 1990). Tunteiden tunnistamista voidaan pitää tunteiden lukutaitona, aistien kaltaisena ominaisuutena, joka eroaa ihmisten kesken. Tunteiden tunnistamisen avulla ihmiset oppivat löytämään omia arvojaan ja tarpeitaan. (Myllyviita 2016, 90–91) Brackettin ja Riversin (2013) mukaan tunteen aiheuttaman muutoksen havaitseminen omilla ajatuksissa, kehossa tai jonkun toisen äänessä tai ilmeissä, on ensimmäinen vihje siitä, että ympäristössä tapahtuu jotain tärkeää. Henkilöt, jotka tunnistavat tarkasti tällaisia emotionaalisia vihjeitä, kykenevät muuttamaan omaa käyttäytymistään niin, että ne ovat tilanteeseen sopivia. (Brackett & Rivers 2013)

Tunteiden tunnistamista vaikeuttaa se, että usein tunteiden aiheuttajaa ei pystytä tavoittamaan. Tunteita voi siis muodostua, vaikka ihminen ei tietoisesti havainnut mitään, mikä tunteen olisi voinut aiheuttaa. (Nummenmaa 2010, 42–43) Myllyviidan (2016, 90–91) mukaan joillakin ihmisillä on vaikeuksia tunnistaa tunteita itsessään ja toisissaan, vaikka tunteiden ilmaisua tapahtuisi monin eri tavoin. Tällöin tunteiden lukutaitojen erot saattavat aiheuttaa konflikteja ja väärinymmärryksiä. Yoon ym. (2006) mukaan tunteiden tunnistamisen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi tunne- ja käytöshäiriöihin sekä sosiaaliseen ahdistukseen, mutta myös akateemiseen menestykseen.

2.2.2 Tunteiden ilmaiseminen

Tunteiden ilmaiseminen eli tunneilmaisut ovat Nummenmaan (2010, 76, 82–83) mukaan usein ulospäin kuuluvia ja näkyviä käyttäytymisen muutoksia, joista voidaan puhua myös verbaalisena tai non-verbaalisena viestintänä (Fried 2011). Tunteiden ilmaiseminen toisille ihmisille tapahtuu äänen, ilmeiden ja eleiden avulla. Olennaisessa osassa ovat esimerkiksi puheäänien painotus ja korkeus, jotka vaikuttavat tunnereaktion syntyyn kuulijassa. Lisäksi erilaisten signaalien, kuten naurun, itkun tai kiljahdusten, avulla voidaan viestiä tunteita. (Nummenmaa 2010, 76, 82–83)

Brackettin ja Riversin (2013) sekä Brackettin ym. (2019) mukaan tunteiden ilmaiseminen on myös tietoa siitä, miten ja milloin ilmaista omia tunteitaan toisten ihmisten kanssa. Tunteiden ilmaisemiseen liittyy voimakkaasti kotona opitut tavat, jotka vaihtelevat eri yhteyksissä ja ovat vahvasti sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin tai sukupuoleen. (Brackett & Rivers 2013; Brackett ym. 2019) Nummenmaa (2010, 80) toteaa, että tunteiden ilmaisemisen tarkka havainnointi ja tulkitseminen auttavat päättämään toisten ihmisten kehon tiloja ja mielen sisäisiä asioita, joiden avulla on helpompi ennakoida toisten henkilöiden tavoitteita ja aikeita. Tunteiden ilmaisemisesta saadun tiedon avulla yksilöt osaavat säädellä omaa toimintaansa niin, että heidän on helpompi ennakoida toisen ihmisen reaktioita vuorovaikutustilanteessa. (Nummenmaa 2010, 80)

2.2.3 Tunteiden nimeäminen

Tunteiden nimeäminen tarkoittaa tunnekokemuksen yhdistämistä tunnesanaan (Brackett & Rivers 2013), jolloin tunteen nimeäminen antaa tarkan määritelmän tunnekokemukselle. Kun tunnesana määrittää tunteen, tunteen ymmärtäminen voi olla helpompaa. Tarkka tunteiden määrittäminen auttaa myös erottelemaan omia tunteita ja lisää itsetietoisuutta. (Brackett ym. 2019) Tunteiden nimeämistä voidaan pitää myös epäsuorana tunteiden säätelyn muotona, joka perustuu tunteista puhumisesta saatuihin hyötyihin (Torre & Lieberman 2018).

Nummenmaan (2010, 36) mukaan suomalaiset käyttävät tunteidensa nimeämiseen noin viittäkymmentä erilaista sanaa. Yhden selityksen mukaan ihmisillä on käytettävissään laaja tunnereaktioiden kirjo, joka on biologisesti määräytyneitä ja suurelta osin periytyvää. Myös kulttuuri ja oppiminen vaikuttavat tunnereaktioihin. Tunteet voidaan nimetä hierarkian mukaan, joka jakaa tunteet viiteen eri tasoon. Hierarkian alimpaan tasoon kuuluvat geneettisesti määräytyneet tunneprosessit, kuten lähestyminen ja välttäminen. Seuraavilla hierarkian tasoilla ovat motivaatiotilat ja mielialat muodostuvat aikaisempien tasojen yhdistelmästä. Motivaatiotiloihin kuuluvat esimerkiksi kipu, nälkä sekä palkkio, kun taas mielialoihin sisältyy tyytyväisyys, huoli sekä masentuneisuus. Kaikkein korkeimmat hierarkian tasot, perustunteet ja sosiaaliset tunteet, ovat oppimisen ja kulttuurin ansiota. (Nummenmaa 2010, 36)

Tunteiden nimeämisen on todettu olevan yhteydessä lisääntyneeseen itsetietoisuuteen (Brackett ym. 2019) sekä parempaan kommunikointiin, joka puolestaan vähentää väärinymmärryksiä vuorovaikutustilanteissa (Brackett & Rivers 2013; Brackett ym. 2019). Brackettin ja Riversin

(2013) mukaan esimerkiksi opiskelijoilla, jotka osaavat nimetä tunteitaan, on enemmän sosiaalisia kontakteja, ja he menestyvät paremmin koulussa. Puolestaan opiskelijoilla, joilla on haasteita tunteiden nimeämisessä, on myös enemmän käyttäytymis- ja oppimisongelmia. (Brackett & Rivers 2013)

2.2.4 Tunteiden säätely

Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen ovat tunteiden säätelyn perusta. Tämän takia olisikin tärkeää oppia havaitsemaan tunteita niiden ilmentyessä ja kyetä nimeämään ne. (Brasseur ym. 2013) Tunteiden säätely on toimintaa, joka vaikuttaa yksilön tunteisiin, niiden kokemiseen ja ilmaisemiseen (Gross 1998). Se ei suinkaan ole epämieluisien tunteiden huomiotta jättämistä, vaan pikemminkin taitoa oppia hyväksymään ja käsittelemään niitä (Brackett ym. 2019).

Tämän lisäksi Myllyviidan (2016, 25) sekä Torren ja Liebermanin (2018) mukaan tunteita voi säädellä esimerkiksi muuttamalla itse tilannetta, valitsemalla tilanteen, johon osallistuu, kiinnittämällä huomiota tilanteissa eri asioihin tai muokkaamalla omia reaktioita. Gross (1998a) ja Kokkonen (2017, 54) toteavat, että tunteiden säätelyn prosessit voivat olla joko tietoisia tai tiedostamattomia. Kokkonen (2017, 19–22), Mayer ja Salovey (1997) sekä Saarinen ja Kokkonen (2003, 68, 72) lisäävät, että tunteiden säätely on kykyä vastaanottaa sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita, reflektoida omia tunteita sekä hallita niitä itsessä ja toisissa.

Tunteiden säätely on tärkein tekijä onnistuneessa vuorovaikutuksessa, koska sillä on suora yhteys tunteiden ilmaisemiseen ja käyttäytymiseen (Lopes, Salovey, Cote & Beers 2005). Tunteiden säätelyn tavoitteena onkin mahdollistaa salliva ja mukautuva tunne-elämä (Saarinen & Kokkonen 2003, 68, 72) sekä pyrkiä saavuttamaan haluttu tunnetila (Tamir 2015). Henkilöt, jotka ovat tietoisia itsestään ja tunnetaidoistaan, pystyvät säätämään tunteitaan usein paremmin (Salovey, Mayer & Caruso 2004). Tunteiden säätelyllä on merkittävä rooli myös henkisen hyvinvoinnin ja mielenterveyden kannalta (Kokkonen 2017, 19–22; Tamir 2015). Säätelämällä tunteita pystytään vahvistamaan esimerkiksi tärkeitä ihmissuhteita ja ennaltaehkäisemään riitoja, mitkä vuorostaan vaikuttavat olennaisesti erilaisten sosiaalisten suhteiden syntyyn, säilymiseen ja toimivuuteen (Kokkonen 2017, 19–22). Hallitsemattomat tunteiden purkaukset puolestaan voivat heikentää ihmissuhteita tai jopa tuhota niitä (Lopes ym. 2005). Yksilön kyky säädellä tunteitaan on vahvasti yhteydessä myös muiden ihmisten tunteiden säätelyyn (Buckley & Saarni 2009, 108). Tunteiden säätelylle on usein olemassa jokin

syy. Esimerkiksi henkilön tuntiessa ahdistusta hän pyrkii tunteitaan säätämällä vähentämään sitä tai pääsemään jopa kokonaan eroon vallitsevasta tunteesta. (Tamir 2015)

3 VUOROVAIKUTUSTAITOT

Ihmisten välinen vuorovaikutusprosessi alkaa ihmisen puhuessa toiselle, koska hänellä on siihen tarve. Puhe on kommunikointia ulkopuolisen maailman kanssa siitä, mitä ihmisen sisällä tapahtuu. Viestiäksemme miltä meistä sisimmässämme tuntuu tai mikä meitä vaivaa, meidän täytyy valita sanallinen koodi eli kieli, jonka avulla olemme vuorovaikutuksessa toistemme kanssa. (Gordon 2006, 95–96)

Vuorovaikutustaidot on laaja käsite. Klemolan (2009, 32–33) mukaan vuorovaikutustavoista käytetään eri tieteenaloilla erilaisia nimityksiä, kuten kommunikaatiotaidot, viestintätaidot, sosioemotionaaliset taidot sekä vuorovaikutustaidot. Kansasen (2004, 37–38) mukaan kasvatustieteissä opetustapahtuman perustavimpana käsitteenä pidetään interaktiota (interaction), joka yleensä suomennetaan vuorovaikutukseksi. Vuorovaikutuksen ytimen muodostaa kommunikaatio sekä vähintään kahden ihmisen yhteistyö ja dialoginen kanssakäyminen. Klemola (2009, 33–34) toteaa, että eri tieteenalojen leikkauspisteessä olevien vuorovaikutustaitojen koskevien taitojen nimeäminen on ollut ongelmallista ja siksi on päädytty käyttämään opettajan monimuotoisista kommunikaatiotaidoista nimitystä vuorovaikutustaidot. Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan kuuluvia taitoja ovat selkeä itseilmaisuus minäviesteillä, kuuntelun taidot sekä ongelmanratkaisutaidot. Taitoihin liittyy myös Gordonin kehittämä käyttäytymisen ikkuna, joka kertoo, missä tilanteissa eri vuorovaikutustaitoja tulisi käyttää. (Klemola 2009, 33–34)

3.1 Minäviestit

Talvion ja Klemolan (2017, 103–104) mukaan minäviestit ovat selkeää itseilmaisuutta, jonka tarkoituksena on ilmaista omia ajatuksia, tunteita, tarpeita, arvostuksia, käsityksiä, toiveita sekä haluja. Ne auttavat muita ymmärtämään puhujaa paremmin. (Talvio & Klemola 2017, 103–104) Gordonin (2006, 183) mukaan minäviestit täyttävät kolme tärkeää vuorovaikutuksen kriteeriä. Ne tähtäävät tilanteen muutoshaluun, sisältävät todella vähän negatiivista arviointia eivätkä vahingoita ihmissuhdetta. (Gordon 2006, 183) Selkeä minäviesti voi vähentää väärinkäsityksiä ja tulkintoja ihmissuhteissa. Avoin minäviestiminen synnyttää avoimuutta, mikä lisää luottamusta ja läheisyyttä ihmisten kesken. (Talvio & Klemola 2017, 106)

Minäviestejä on erilaisia. Ne voivat selittää, ottaa kantaa, ennakoida, olla myönteisiä tai ongelmaan tarttuvia. (Talvio & Klemola 2017, 104) Selittävä minäviesti kertoo jotakin kertojasta itsestään, esimerkiksi “pidän pitkistä juoksulenkeistä”. Kantaa ottava minäviesti kertoo selkeän päätöksen ja syyt siihen. Ennakoiva minäviesti ilmaisee, mitä kertoja haluaa sekä syyt siihen. Myönteinen ja ongelmaan tarttuva minäviesti voidaan molemmat jakaa kolmeen osaan, jotka ovat toisen ihmisen käyttäytymisen syyttelemätön kuvaus, konkreettinen vaikutus kertojaan sekä kertojan tunne. “Kun et kuuntele ohjeitani (käyttäytymisen kuvaus), minun täytyy käyttää enemmän aikaa ja kertoa ohjeet useaan kertaan (konkreettinen kuvaus) ja tunnen itseni ärsyyntyneeksi” (tunne). (Gordon 2006, 189; Talvio & Klemola 2017, 104) Esimerkissä ongelmaan tarttuva minäviesti, joka jättää Gordonin (2006, 180) mukaan vastuun tapahtumasta sille, jolle se kuuluukin eli henkilölle, joka kokee tapahtuman ongelmaksi.

Minäviesti voidaan kuulla syyttävänä, vaikka sillä kiinnitetään huomiota ihmisen käyttäytymiseen, jota on reilumpaa kuvata ongelmatilanteissa kuin ihmisen persoonaa (Talvio & Klemola 2017, 106). Minäviestit toisen persoonaan kohdistumattomina rakentavat luottamusta ihmissuhteisiin, suojaavat jokaisen minäkuvaa ja tukevat ristiriitatilanteiden ratkaisuisissa sekä toimivat myönteisen käyttäytymisen mallina (Kokkonen & Klemola 2013, 223).

3.2 Kuuntelun taidot

Kuunteleminen on keskeinen taito ihmissuhdetaitojen lisäämisessä ja kehittämisessä. Vain kuuntelemalla voi lisätä sosiaalista tietoisuutta eli ymmärrystä toisesta ihmisestä ja hänen kokemuksistaan. (Talvio & Klemola 2017, 107) Kuuntelun taidot voidaan jakaa passiiviseen ja aktiiviseen kuunteluun, kuuntelulle vaihtamiseen, vastaanottoilmauksiin sekä ovenavaajiin (Gordon 2006, 125–126, 190).

Passiivinen kuuntelu. Passiivinen kuuntelu eli hiljaisuus antaa toiselle tilan puhua. Passiivinen kuuntelu näkyy esimerkiksi hiljaisuutena, katsekontaktina ja keskittymisenä kuunteluun. (Talvio & Klemola 2017, 107–108) Passiivinen kuuntelu rohkaisee puhumaan eikä se keskeytä puhujaa. Puhuja ei kuitenkaan tiedä kuunteleeko toinen eikä ole todisteita ymmärtääkö hän kuulemaansa. Hiljaisuus ei viesti empatiaa eikä lämpöä. (Gordon 2006, 125)

Aktiivinen kuuntelu. Gordonin (2006, 126) mukaan aktiivinen kuuntelu auttaa puhujaa tuntemaan, että hänen ajatuksiaan ymmärretään, hyväksytään ja kunnioitetaan. Se auttaa toista hyväksymään tunteensa luonnollisina ja inhimillisinä sekä auttaa tukemaan jatkuvaa vuorovaikutusta. Aktiivinen kuuntelu käynnistää usein ongelmanratkaisun, mutta ei anna valmiita vastauksia, vaan jättää puhujalle vastuun omien ongelmien ratkaisemisesta. Se luo myös puhujan ja kuuntelijan välille molemminpuolisen ymmärryksen, kunnioituksen ja välittämisen suhteen. (Gordon, 2006, 126) Talvion ja Klemolan (2017, 110) mukaan aktiivisessa kuuntelussa tarkistetaan kuultu asia palauttamalla viesti kertojalle siinä muodossa, kun on sen ymmärtänyt. Kuunnellaan sekä sanallista että sanatonta viestintää, heijastetaan toisen tunnetta, toiveita tai tarpeita niitä ääneen ilmaisemalla ja samalla tarkistetaan, onko puhujan kokemus tulkittu oikein, jonka jälkeen toinen vahvistaa tai korjaa asiaa. Tiivistettynä aktiivisessa kuuntelussa pyritään asettumaan kertojan asemaan ja pyritään näkemään asia hänen näkökulmastaan. Asenne on kunnioittava, ja toista halutaan ymmärtää, siksi kuunnellaan aktiivisesti. (Talvio & Klemola 2017, 110)

Lintusen ja Kuuselan (2009, 194) mukaan aktiivisen kuuntelun avulla liikuntatunneilla eteen tulleet erimielisyydet saatiin selvitettyä useimmiten sopuisasti neuvottelemalla. Myös oppilaiden yhteistyöhaluttomuus ja passiivisuus vähenivät, mikä ilmeni sillä, että oppilaat alkoivat avautua ja rohkeasti kertoivat omia mielipiteitä ja ehdotuksia liittyen liikuntatuntien kulkuun. (Lintunen & Kuusela 2009, 194) Ryhmätyöskentelyssä aktiivisesta kuuntelusta on hyötyä niin ryhmän jäsenille kuin ryhmän ohjaajalle. Jäsenten motivaatio, avoimuus, sekä autonomia lisääntyy ja mahdollisuus kertoa omia mielipiteitä ja tehdä ehdotuksia kasvaa. Ohjaajan tehtävä tarjota valmiita ratkaisuja vähenee, jolloin vastuuta siirretään ryhmän jäsenille. Vaativuus ja kontrollointi vähenee, ymmärrys lisääntyy sekä tarjotaan mahdollisuus oppia tuntemaan ryhmän jäseniä paremmin. (Lintunen & Kuusela 2009, 188)

Kuuntelulle vaihtaminen. Kuuntelulle vaihtaminen liittyy vahvasti minäviestin käyttöön, ja puhutaankin minäviestin ja aktiivisen kuuntelun vuorottelusta (Talvio & Klemola 2017, 118). Gordon (2006, 190–191) kertoo, että vaikka minäviestit aiheuttavat vastaanottajassa vähemmän vastustusta sinäviesteihin verrattuna, niin ei kukaan silti halua mielellään kuulla, että hänen toimintansa on aiheuttanut toiselle mahdollisen ongelman. Kun viesti on kerrottu vastaanottajalle ongelmaan tarttuvan minäviestin avulla, reaktio kertoo, onko viesti mennyt perille ja ongelma on näin siirretty hänelle. Tässä vaiheessa viestin lähettäjän on syytä olla hereillä, jotta huomaa nämä reaktiot, jonka jälkeen on elintärkeää vaihtaa kuuntelulle.

Aktiivinen kuuntelu auttaa vastaanottajaa käsittelemään syntynyttä ongelmaa, sekä se näyttää, että viestin kertoja ymmärtää ja hyväksyy syntyneet reaktiot. (Gordon 2006, 190–191)

Vastaanottoilmaukset ja ovenavaajat. Vastaanottoilmaukset ja ovenavaajat pyrkivät Gordonin (2006, 91, 125–126) mukaan osoittamaan puhujalle merkkejä aktiivisesta kuuntelusta ja kuulijan kiinnostuksesta puhujaa kohtaan. Vastaanottoilmaukset ovat parempia kuin passiivinen kuuntelu, sillä ne välittävät myös empatiaa puhujaa kohtaan. Vastaanottoilmauksien avulla halutaan näyttää puhujalle, että häntä kuunnellaan. Vastaanottoilmauksia ovat sanattomat hymyily, nyökkäily ja muut kehon liikkeet, sekä verbaaliset lausahdukset kuten “aha”, “hmm” ja “totta”. Ovenavaajien tarkoitus on kannustaa ja kutsua toista puhumaan tai jatkamaan puhettaan. Ne viestivät todella tehokkaasti halua kuunnella ja toimia neuvonantajana. Ne voivat auttaa toista pääsemään eteenpäin mahdollisen ongelman kohdatessa. (Gordon 2006, 91, 125–126)

3.3 Ongelmanratkaisutaidot

Ongelmanratkaisutaidot voidaan jakaa molemmat voittavat -menetelmään eli tarveristiriitojen ratkaisuun sekä arvoriistiriitojen ratkaisuun. Ristiriidat ovat väistämättömiä elämässä. Olennaista ei ole se, onko ristiriitoja vaan se, miten niitä ratkaistaan. (Talvio & Klemola 2017, 121) Gordonin (2006, 231–232) mukaan konfliktilla tarkoitetaan vähintään kahden ihmisen välistä ristiriitaa tai yhteenottoa silloin, kun heidän arvonsa eivät sovi yhteen tai käyttäytyminen estää toisen ihmisen tarpeita täyttymästä. Ristiriitatilanteissa ongelma kuuluu molemmille eli on kyse molempien osapuolien tarpeista tai arvoista.

Molemmat voittavat -menetelmä. Molemmat voittavat -menetelmän tarkoitus on ratkaista ristiriita niin, että kaikki osalliset saavat tarpeensa täytettyä eikä kukaan häviä mitään. Menetelmän käyttö ei edellytä vallankäyttöä, ja ristiriidassa olevat henkilöt oppivat kunnioittamaan toisiaan. (Lintunen & Kuusela 2009, 194) Tämän menetelmän avulla voidaan saada merkittäviä muutoksia ristiriitoja käsitellessä – muutoksia, jotka menevät ongelmien juuriin asti, jolloin ei hoideta vain ongelmista syntyneitä oireita (Gordon 2006, 277). Minäviestit ja kuuntelun taidot tukevat ratkaisun löytämistä käytettäessä molemmat voittavat -menetelmää (Talvio & Klemola 2017, 122).

Molemmat voittavat -menetelmä muodostuu kuudesta vaiheesta. Gordonin (2006, 288–289) menetelmä on sovellutus John Deweyn kuusivaiheisesta ongelmanratkaisuprosessista, jossa ratkaistaan yksilöiden ja ryhmien välisiä ongelmia. Ensimmäinen vaihe on ongelman määrittely. Siinä kerrotaan osallisille menetelmästä, jolla ongelmaa lähdetään ratkaisemaan. Minäviesteillä on suuri rooli ja on tärkeää kertoa osallisille, miltä minusta oikeasti tuntuu ja mikä on minun tarpeeni. (Gordon 2006, 288–289) Pitää myös muistaa, että tarve ei ole sama kuin ratkaisu. Usein ihminen on niin takertunut ratkaisuaikajatkukseensa, ettei hän tunnista tarvettaan. Aktiivinen kuuntelu myös auttaa viemään tilannetta eteenpäin. (Talvio & Klemola 2017, 123) Toinen vaihe on mahdollisten ratkaisujen tuottaminen, jossa on tärkeää ottaa huomioon kaikkien osapuolien ehdotukset (Gordon 2006, 292). Voidaan puhua myös aivoriihimenetelmästä, jossa uusia ideoita ja ajatuksia tilanteen ratkaisemiseksi otetaan ylös ilman arviointia (Talvio & Klemola 2017, 123). Kolmas vaihe on mahdollisten ratkaisujen arviointi, jossa kaikki aivoriihen tuottamat ratkaisuehdotukset käydään läpi. Listasta poistetaan kaikki sellaiset ideat, joihin joku suhtautuu kielteisesti. Tärkeää onkin tuoda omat mielipiteet esille minäviestien avulla. (Gordon 2006, 293) Kolmannessa vaiheessa tavoitellaan sitä, että ratkaisuvaihtoehdot tyydyttävät mahdollisimman monen osapuolen tarpeita (Talvio & Klemola 2017, 124).

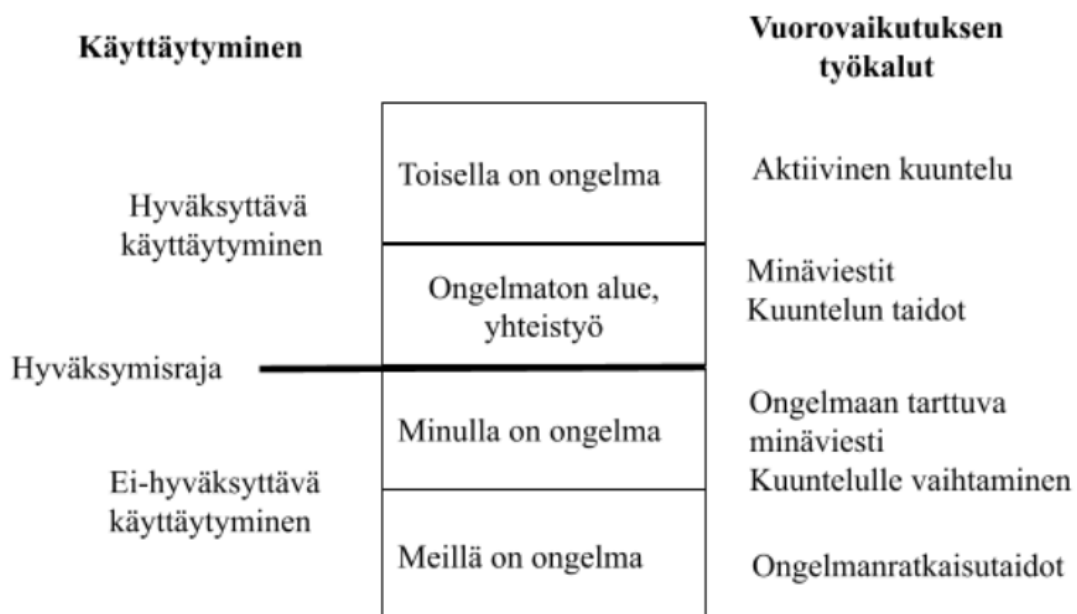
Gordonin (2006, 294–296) mukaan neljäs vaihe on ratkaisujen valitseminen. Tässä vaiheessa on mahdollista olla yksi selkeä tai muutama hyvä vaihtoehto, joista valitaan. Vaihtoehtoja karsitaan pohtimalla, kuinka kukin ratkaisu toimisi. Tavoitteena on saada yhteinen valinta, sillä äänestysmenetelmä tuottaisi vain voittajia ja häviäjiä. Viides vaihe on suunnittelu ja toteuttaminen. Ilman tätä vaihetta mahdolliset ongelmanratkaisuyritykset päättyvät usein heikosti. Hyviä kysymyksiä suunnitteluun on, että miten päästä alkuun tai miten kenenkin on nyt toimittava. Viimeinen vaihe on tulosten tarkistaminen, jossa selvitetään, miten valittu ratkaisuvaihtoehto on toiminut. (Gordon 2006, 294–296) Jos ratkaisu ei olekaan toiminut, vika ei ole ihmisessä tai ratkaisussa, vaan siinä, että jonkun osallisen tarve on jäänyt huomaamatta tai kuulematta. Tämän tarpeen löytyminen auttaa muokkaamaan tai kehittämään uuden ja paremman ratkaisun. (Talvio & Klemola 2017, 124)

Arvoristiriitojen ratkaisu. Tietyt ristiriidat eivät kuitenkaan ole ratkaistavissa molemmat voittavat -menetelmän avulla. Tällaisia ristiriitoja esiintyy asioissa, jotka koskevat esimerkiksi tärkeitä arvoja, mielipiteitä, mieltymyksiä, ihanteita, vakaumusta ja elämäntyyliä. Näissä tapauksissa puhutaan arvoristiriidoista. (Gordon 2006, 355) Talvion ja Klemolan (2017, 126–

129) mukaan ihmiset ovat erilaisia ja katsovat maailmaa eri tavoin, jolloin arvoriitit ovat väistämättömiä. Ne voivat olla vaikeita ja tuskaisia varsinkin läheisten ja tärkeiden ihmisten kanssa, mutta tarjoavat myös todella hyviä paikkoja kasvaa itse ja auttaa myös toista kasvamaan ihmisenä. Arvoriitien ratkaisussa ainoa mahdollisuus on herättää toinen arvioimaan ja ajattelemaan näkemyksiään sekä asenteitaan. Arvoriitien ratkaisuvaihtoehtoja ovat omien arvojen uudelleenarviointi, ongelmaan tarttuva minäviesti ja kuuntelulle vaihtaminen, molemmat voittavat -menetelmä, neuvonta ja esimerkkinä toimiminen. (Talvio & Klemola 2017, 126–129)

3.4 Käyttäytymisen ikkuna

Vuorovaikutustaitoja käytettäessä voi olla haastavaa tunnistaa, mikä taito sopisi parhaiten käsillä olevaan tilanteeseen. Sen helpottamiseksi Thomas Gordon kehitti käyttäytymisen ikkunan (kuva 1). Se on työväline, jossa vuorovaikutustaitojen käyttö yhdistetään erilaisiin ihmisten välisen kanssakäymisen tilanteisiin. (Klemola 2009, 34) Käyttäytymisellä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, mitä näkee, kuulee tai tuntee toisen ihmisen tekevän (Talvio & Klemola 2017, 131).



KUVA 1. Käyttäytymisen ikkuna (Mukaiilu Gordon 2006, 63–68; Talvio & Klemola 2017, 135).

Käyttäytymisen ikkunan perusidea on nähdä toisen ihmisen toiminta joko hyväksyttävänä tai ei-hyväksyttävänä. Hyväksyttävä käytös ei häiritse eikä tuota ongelmia, kun taas ei-hyväksyttävä käytös estää itseä toimimasta, häiritsee tai herättää negatiivisia tunteita. (Talvio & Klemola 2017, 132) Hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän käytöksen erottaa ikkunassa hyväksymisraja, jota voi myös Klemolan (2009, 35) mukaan kutsua hermoviivaksi. Hyväksymisraja on liikkuva osa, ja sen paikkaan voivat vaikuttaa monet tekijät, kuten toinen ihminen, henkilökohtainen olotila sekä ympäristö, missä käyttäytyään. (Klemola 2009, 35)

4 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSVALMIUDET LIIKUNNANOPETUKSESSA

Opettajan valmiuksilla (teacher readiness) tarkoitetaan opettajan tietoja ja taitoja, joiden avulla hän kykenee toteuttamaan tehokasta opetusta. Tämän lisäksi opettaja omaa riittävästi tietoa opetettavasta aiheesta sekä henkilökohtaiset ominaisuudet, joiden avulla hän voi harjoittaa ammattiaan sekä rakentaa ihmissuhteita. (Victoria Parliament 2005) Tässä pro gradu -tutkielmassa valmiuksilla viitataan liikunnanopettajan tietoon siitä, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat, taitoon käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana opetusta ja sosiaalisia tilanteita sekä henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, esimerkiksi luonteenpiirteisiin, jotka tukevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä sekä ihmissuhteiden rakentamista oppilaiden ja opettajien kanssa. Tässä kappaleessa käydään tarkemmin läpi, miksi tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeä osa liikunnanopetusta sekä millainen on tunne- ja vuorovaikutustaitoinen liikunnanopettaja.

4.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnanopetuksessa

Koulun muutosvaatimukset haastavat opettajia opettamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Klemola & Mäkinen 2014). Taitojen harjoittelussa on olennaista jatkuvuus, systemaattisuus sekä aktivoivat ja toiminnalliset menetelmät, jonka lisäksi opettajan oma vuorovaikutuskäyttäytyminen on tärkeää. Kyseisten taitojen opettaminen oppilaille voi kehittää opettajan omaa oppimista, opettajuutta sekä koko ryhmän toimivuutta. (Durlak ym. 2011) Taitojen opettamisen lisäksi opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot liittyvät esimerkiksi hyviin sosiaalisiin suhteisiin, mutta sen lisäksi myös oppilaiden oppimiseen ja tehokkaaseen opettamiseen (Brackett & Katulak 2006, 1).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 50) mukaan koulun kasvatustehtäviin kuuluu ohjata oppilaita huomioimaan ympäristö ja ihmiset sekä noudattamaan yhdessä sovittuja sääntöjä ja toimintatapoja. Oppilaille opetetaan koulun vaihtelevissa vuorovaikutustilanteissa tilanteeseen sopivaa ja asiallista käyttäytymistä sekä hyviä tapoja. (POPS 2014, 50) Oppilaat tarvitsevat kyseisiä taitoja niin koulussa kuin muissakin tulevaisuuden ympäristöissä, sillä Mäkisen ja Karppisen (2019) mukaan tunnetaidot ovat vuorovaikutustaitojen ohella yksi tulevaisuuden työelämätaitojen lähtökohtia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 20–22) laaja-alaisen osaamisen toisessa tavoitteessa (L2) mainitaan, että oppilaita tulisi kannustaa asettumaan toisen ihmisen asemaan sekä rohkaista ajattelemaan tilanteita ja asioita eri näkökulmista. Lisäksi kolmannen laaja-alaisen tavoitteen (L3) mukaan oppilaille tulisi tarjota mahdollisuus vahvistaa tunteita ja ymmärtää oman toiminnan seurauksien vaikutukset niin omaan kuin toistenkin terveyteen, hyvinvointiin ja turvallisuuteen. (POPS 2014, 20–22) Myös monipuolinen työskentely, yhteistyö ja vuorovaikutus edistävät oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Koulun henkilökunnan keskinäinen yhteistyö ja ympäristön kanssa tapahtuva vuorovaikutus edesauttavat oppilaiden kasvua toimivaan yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen. Yhdessä työskenteleminen edistää kykyä tehdä töitä erilaisten ihmisten kanssa. (POPS 2014, 27)

Liikunnanopetus on opetussuunnitelmien normittama tavoitteellinen oppiaine, joka edustaa toiminnallista ja erittäin kokonaisvaltaista oppiainetta, ja sillä onkin huomattava potentiaali myös erilaisten oppimisvalmiuksien edistäjänä (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017, 17). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 433) mukaan liikunnanopetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon ja minäkuvaan.

Liikunta on monimuotoinen oppiaine, joka myös eroaa merkittävästi muista oppiaineista. Liikunnassa oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikuntakasvatuksessa oppilaat saavat tietoja ja taitoja erilaisissa liikuntatilanteissa vastuullisesti toimimiseen vuorovaikutuksessa muiden kanssa kehittäen itseään monipuolisesti. (POPS 2014, 433) Liikunnan avulla kasvattamisella tarkoitetaan liikunnan käyttämistä apuvälineenä oppilaiden persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukemisessa. Se sisältää myös kehollisen itseilmaisun. (Jaakkola ym. 2017, 15)

Jaakkolan ym. (2017, 16) liikunta on usein yhteisöllistä. Tunteilla tehdään asioita yhdessä, ryhmänä ja joukkueina, jolloin liikunta tarjoaa erinomaisen tilaisuuden ja ympäristön oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi kyky ymmärtää, käsitellä ja ilmaista omia tunteita, toimintaa ja ajatuksia (minäviestit), toisten huomioiminen ja auttaminen, henkisen tuen antaminen toiselle ihmiselle sekä empatia, eli kyky ymmärtää toisen tilannetta ja hänen ajatuksiaan (kuuntelun taidot). Negatiiviset tunteet ja niiden ratkaisukeskeinen käsittely (ongelmanratkaisutaidot) kuuluvat myös liikuntatunneille.

Epäonnistumiset ja tappiot ovat oikein käsiteltyinä opettavaisia tapahtumia lapsille ja nuorille. (Jaakkola ym. 2017, 16)

Lintusen ja Kuuselan (2009, 180) mukaan liikunnanopetuksen eri tilanteissa ilmenee runsaasti aitoja tapahtumia, joita voi käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetustilanteina. Liikuntatilanteet ovat julkisia ja yksilön suoriutuminen tehtävistä on helposti muiden oppilaiden nähtävissä ja arvioitavissa. Yksilön kokiessa turvattomuutta, arkuutta tai nolostumista, hän saattaa vetäytyä ja pahimmassa tapauksessa lopettaa osallistumisen tai liikunnan harrastamisen. Tällaisia tilanteita voidaan ehkäistä, ja samalla on mahdollista kehittää liikuntatuntien ilmapiiriä vuorovaikutustaitoisen opettajan avulla. (Lintunen & Kuusela 2009, 180) Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovatkin olleet vuodesta 2001 asti pakollinen osa liikuntapedagogiikan opintosuunnitelmaa (Klemola 2009, 22).

4.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitoinen liikunnanopettaja

Gordonin (2006, 22, 25) mukaan opettajan kyky luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin on tekijä, joka vaikuttaa kaikista eniten opetuksen onnistumiseen ja sen palkitsevuuteen. Vuorovaikutussuhteessa opettajan ja oppilaan välillä kaikista tärkeintä on sen laatu. On kyseessä mikä oppiaine tahansa, niin hyvillä vuorovaikutustaidoilla sekä hyvällä vuorovaikutussuhteella oppilaisiin opettaja voi tehdä nuorelle opetuksesta mielenkiintoista ja jännittävää. Esimerkiksi koripallon tai voimistelun opetus voi helposti olla tylsää, oppilaat kieltäytyvät oppimasta, jos he kokevat opettajan väheksyvän tai osoittavan epäluottamusta. Molempia osapuolia kunnioittava vuorovaikutus onkin avain motivoivaan opetukseen myös liikuntatunneilla. (Gordon 2006, 22, 25)

Liikunta ja liikuntakasvatus eivät kuitenkaan automaattisesti tue lasten ja nuorten sosiaalista kehittymistä (Bailey 2006). Opettajan toiminnalla ja vuorovaikutuksella on suuri merkitys. Määrätietoisen ja suunnitelmallisen lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen pohjana tulee opettajan itse omata riittävästi tietoa ja ymmärrystä aiheesta. (Kokkonen 2017, 199) Liikunnanopettajan rooli onkin muuttunut kurinpidon ja urheilutaitojen oppimestarista hyvinvointi- ja ihmissuhdeosaajaksi, joka auttaa oppilasta löytämään hänelle sopivat liikuntamuodot liikunnallisen elämäntavan saavuttamiseksi (Laakso 2007, 23).

Ferry ym. (2011) ovat tutkineet opettajan sosioemotionaalista tietoa, jolla tarkoitetaan kaikkea tietoa, jonka opettaja on saanut oppilaistaan kouluympäristössä. Heidän mukaansa sosioemotionaalinen tieto koostuu kolmesta osasta. Ensimmäinen on vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä, sekä tieto oppilaan persoonallisista piirteistä eli oppilaantuntemus. Toisena on tieto ja ymmärrys oppilaiden välisistä vertaissuhteista. Kolmantena osana on opettajan pyrkimys ymmärtää oppilaan sosiokulttuurista ympäristöä sekä sen vaikutuksia oppilaaseen. Sosioemotionaalisen tiedon avulla opettaja pystyy muokkaamaan liikuntatuntien tavoitteita, sisältöjä sekä pedagogiikkaa, jotta tunnit palvelisivat oppilaita ja heidän liikuntatottumuksiaan parhaalla mahdollisella tavalla. Se on osoittautunut erittäin merkittäväksi tekijäksi liikuntatuntien suunnittelussa, motivoinnissa läpi tunnin sekä liikuntatuntien laajentamisessa perinteisen koululiikuntaympäristön ulkopuolelle. (Ferry ym. 2011) Sosioemotionaalinen tieto sisältää vuorovaikutuksen oppilaisiin ja on aineenhallinnan ohella merkittävä ja keskeinen osa opettajan ammattitaitoa (Kokkonen & Klemola 2013, 220).

Beckerin ym. (2014) mukaan jo kymmeniä vuosia sitten on osoitettu, että opettajien tunteilla ja mielialalla on vaikutusta oppilaisiin ja koko luokan ilmapiiriin. Beckerin ym. (2014) tekemässä tutkimuksessa etenkin tunnetaitojen on todettu olevan jopa yksi opetuksen merkittävimmistä lähtökohdista. Tämän lisäksi Kokkosen ja Klemolan (2013, 220–221) mukaan ratkaisevia tekijöitä ovat opettajan henkilökohtaiset arvot ja asenteet oppilaita kohtaan. Opettajien sitoutuva asenne, vuorovaikutuksesta ilmenevä oppilaiden välittäminen ja hyväksyminen sekä kiireettömyys oppilasta kohdattaessa herättävät oppilaassa luottamusta. Luottamus puolestaan vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. (Kokkonen & Klemola 2013, 220–221)

Kokkosen (2017, 111) mukaan opettajan omat tunnetaidot parantavat myös oppilaalle annetun palautteen laatua. Lisäksi opettajan tunnetaidot vaikuttavat tarkkailutehokkuuteen ja häiritsevän käyttäytymisen ehkäisemiseen. (Kokkonen 2017, 111) Beckerin ym. (2014) tekemän tutkimuksen mukaan opettajien koetut tunteet ja oppilaiden omat tunteet liittyvät merkittävästi toisiinsa. Erityisesti juuri opettajien tunteet selittävät oppilaiden tunteiden asteittaisen vaihtelun, joka selittyy tunteiden välittymisellä ihmisten kesken. (Becker ym. 2014) Näin ollen yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä on opiskella tunnetaitoja (Lahtinen & Rantanen 2019, 23). Virtanen (2015, 14–15, 40) toteaa, että opettajan oma tunnetaitojen hallinta on vahvassa yhteydessä oppilaiden tunnetaitojen oppimiseen ja voimistumiseen. Jos opettaja ei ole itse tunnetaitoinen, näiden taitojen opettaminen toisille on vaikeaa. Opettajan johdonmukainen

käytös tukee oppilaiden tunteiden hallintaa. Tunnetaitoinen opettaja osaa tiedostaa ja hallita omia tunteitaan, mutta samalla havaita myös toisten ihmisten tunteita ja hoitaa ihmissuhteita. (Virtanen 2015, 14–15, 40) Lahtinen ja Rantanen (2019, 21) lisäävät, että jos oppilaat kokevat opettajan kannustavana ja turvallisena aikuisena, myös oppilaiden omat tunnetaidot paranevat.

Opettajille tulee päivittäin vastaan tilanteita, jotka herättävät heissä erilaisia tunteita. Suttonin ym. (2009) mukaan opettajat voivat kokea esimerkiksi tyytyväisyyttä saavuttaessaan itselleen asettamansa oppimistavoitteet tai kun oppilaat noudattavat annettuja ohjeita. Turhautumista voi aiheutua siitä, jos oppilaat eivät ymmärrä opetettavia asioita, ja ärsytyksen tunnetta huonosta käytöksestä. Lisäksi opettajat voivat kokea pettymystä, jos oppilaat eivät jaksaa yrittää, tai ahdistusta, kun heidän oma pätevyytensä ja auktoriteettinsa kyseenalaistetaan. Opettajat ovat raportoineet, että tällaisia tunteita syntyy usein ryhmänhallinnan tilanteissa tai kurinpidollisessa vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Sutton ym. 2009) Tämän vuoksi opettajien on löydettävä toimivia tapoja säädellä omia erilaisia tunteita (Fried 2011).

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

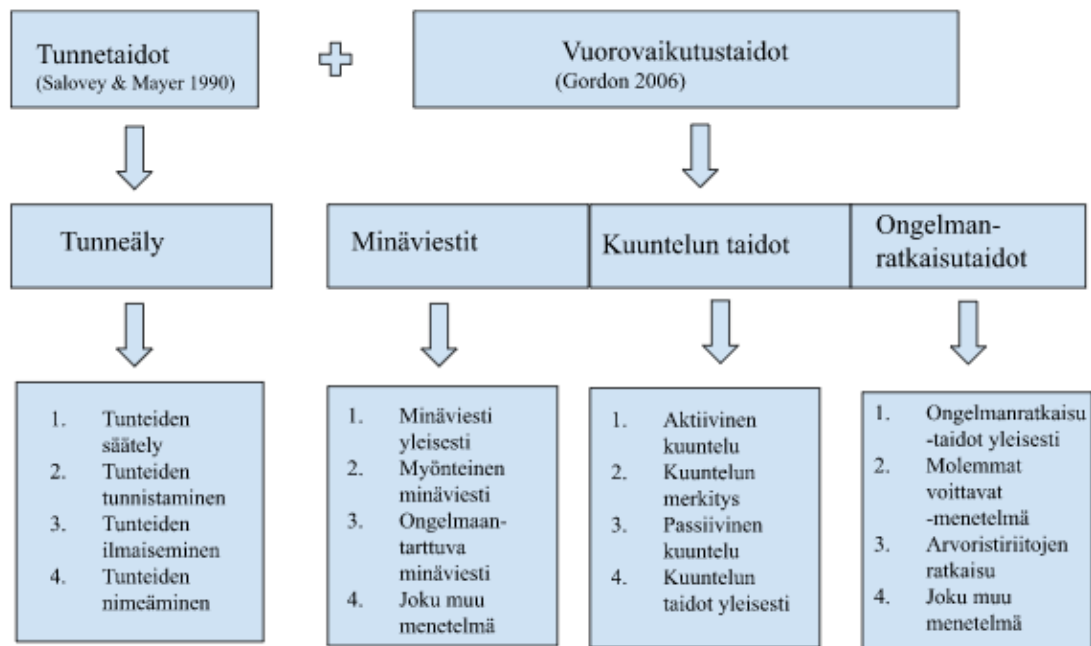
Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaiset tunne- ja vuorovaikutusvalmiudet vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla oli liikunnanopetuksessa. Tarkoituksena oli tutkia, miten vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokivat omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön, mitä haasteita niiden käyttöön liittyi sekä mikä merkitys taidoilla oli osana liikunnanopetusta. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusteoria, jonka pohjalta analysoimme puolet tutkimustuloksista. Teorian lisäksi puolet tuloksista pohjautui avoimeen analyysiin. Avoimet kysymykset tukivat Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan liittyviä pääteemoja.

- 1) Miten vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokevat omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön liikunnanopetuksessa?
- 2) Millaisia haasteita vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytössä liikuntatunneilla?
- 3) Miten merkittäväksi vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön liikuntatunneilla?

Tässä tutkimuksessa valmiuksilla tarkoitetaan liikunnanopettajan tietoa siitä, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat sekä taitoa käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana opetusta ja sosiaalisia tilanteita. Lisäksi valmiuksiin kuuluvat henkilökohtaiset ominaisuudet, esimerkiksi luonteenpiirteet, jotka tukevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä sekä ihmissuhteiden rakentamista oppilaiden ja opettajien kanssa.

6 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelu liikunnan aineenopettajakoulutuksessa perustuu Klemolan (2009, 27) mukaan Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan sekä tunnetaitojen osalta Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyn jaotteluun. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (kuva 2) pohjautuu näihin taitoihin, sillä kohderyhmämme on käynyt läpi kyseisen koulutuksen. Denhamin ym. (2003) mukaan vuorovaikutustaidot ja tunnetaidot kietoutuvat toisiinsa, vaikka ne pystytään käsitteellisesti erottamaan toisistaan. Myös Talvion ja Klemolan (2017, 98) mukaan taidot rakentuvat toinen toistaan auttaen. Näin ollen Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyn sisältämät tunnetaidot ovat olennainen osa Gordonin (2006) vuorovaikutustaitoja, joten tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä toimii Gordonin (2006) vuorovaikutusteoria.



KUVA 2. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys (Mukailtu Gordon 2006; Salovey & Mayer 1990).

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Hirsjärven ym. (2007, 157, 160) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus on moninainen, jonka avulla kohdetta pyritään tutkimaan kokonaisvaltaisesti. Arvolähtökohdat muovaavat ymmärrystä, jolloin objektiivisuus voi olla vaikea saavuttaa. Tulokseksi voidaan saada ehdollisia selityksiä, jotka rajoittuvat tiettyyn aikaan tai paikkaan. Pyrkimyksenä on paremminkin löytää tai paljastaa tosiasioita kuin todentaa jo valmiita totuuksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tiedon kerääjäksi suositellaan ihmistä, jolloin tutkija voi luottaa omiin havaintoihinsa tutkimusta tehdessä. Lisäksi kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2007, 157, 160)

Tutkimus tehtiin kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien mukaan. Sen tarkoituksena oli selvittää vastavalmistuneiden liikunnanopettajien omia kokemuksia ja valmiuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä, haasteista sekä niiden merkityksestä liikunnanopetuksessa. Kvalitatiivisen tutkimuksen kautta saimme hankittua aineiston, joka pohjautui seitsemän eri ihmisen todelliseen oman työelämän kuvaamiseen omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmasta.

7.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tieteenfilosofinen lähtökohta tutkimuksessamme on fenomenologis-hermeneuttinen. Laineen (2015, 29) mukaan fenomenologis-hermeneuttisen metodin filosofisia kysymyksiä ovat esimerkiksi ihmiskäsitys ja kysymys kokemukseen liittyvän tiedon luonteesta. Ihmiskäsityksessä pohditaan, millainen ihminen on tutkimuskohteena, kun taas tiedonkäsityksessä perehdytään siihen, miten henkilöstä saadaan tietoa ja millaista se on luonteeltaan. Tutkimuksen teon kannalta ihmiskäsityksessä on keskeistä merkityksen, yhteisöllisyyden ja kokemuksen käsitteet. Tiedonkäsityksessä ne ovat puolestaan kokemuksen tulkinta ja ymmärtäminen. (Laine 2015, 29)

Laineen (2015, 35) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista esittää tarkkaa kuvausta metodeista. Ne saavat soveltavan muotonsa jokaisen tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena, joita ovat esimerkiksi tutkijan, tutkittavan ja tilanteen erityislaatuisuus. Toisen ihmisen kokemusten ja ilmaisujen merkitysten autenttinen

saavuttaminen vaatii tutkijalta tilannekohtaista harkintaa sekä vaihtelevia ja tilanteeseen parhaiten soveltuvia toimintatapoja. (Laine 2015, 35)

Metsämuurosen (2006, 157) mukaan fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on aina yksilön subjektiivinen kokemus eli mielessä rakentuneet merkitykset. Ihmisielen merkitysmaailma koostuu erilaisista kokemuksista, kuten esimerkiksi mielikuvista, käsityksistä, havainnoista ja tunteista. Tutkija ei yksin saa kiinni tästä merkitysmaailmasta, jos tutkittava ei avaa tarkemmin omia kokemuksiaan tutkimusaiheeseen liittyen. (Metsämuuronen 2006, 157) Laineen (2015, 50) mukaan tarkoituksena fenomenologisessa tutkimuksessa on lisätä ymmärrystä jostain inhimillisestä tosielämän ilmiöstä, koska siihen liittyy erilaisia kokemuksia, kuten ongelmia tai mahdollisuuksia kehitykselle. Tietoinen toimintamallien kehittäminen edellyttää olemassa olevien ilmiöiden merkitysrakenteiden ymmärtämistä. (Laine 2015, 50)

Jotta liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä niihin liittyviä mahdollisia kehityskohteita voidaan tutkia, niistä on saatava tietoa ja ymmärrystä oikean elämän kokemusten kautta. Fenomenologis-hermeneuttisen metodin kautta saimme teemahaastatteluilla kerättyä tähän tutkimukseen seitsemän vastavalmistuneen liikunnanopettajan subjektiivisia kokemuksia heidän tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksistaan liikunnanopetuksessa. Tämän seurauksena haastatteluaineistoja tulkitsemalla pystyimme lisäämään ymmärrystä liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksista.

7.2 Haastattelu

Haastattelu on ennalta suunniteltu vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija on tutustunut tutkimuksen kohteeseen ja saa haastattelun avulla lisää tärkeää tietoa tutkimusongelmastaan. Haastattelussa halutaan korostaa, että haastateltavalle yksilölle annetaan mahdollisuus tuoda esille häntä koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastateltava yksilö on tutkimuksessa aktiivinen osapuoli, joka luo merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35, 43; Hirsjärvi ym. 2009, 205)

Valitsimme haastattelun aineistonkeruumenetelmäksemme, koska Tuomen ja Sarajärven (2009, 71, 73–74) mukaan haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonhankintamenetelmistä. Sen tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tietoa

tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelun etuna pidetään joustavuutta, sillä haastattelijalla on mahdollisuus esimerkiksi oikaista väärinkäsityksiä, toistaa kysymyksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Lisäksi haastatteluun on mahdollista valita juuri sellaiset henkilöt, joilla tietoa tai kokemusta tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71, 73–74) Edellä mainitut tekijät olivat syitä siihen, miksi päädyimme keräämään aineiston juuri haastattelujen avulla. Koimme haastattelun tehokkaimmaksi tavaksi saada paljon tietoa melko lyhyessä ajassa. Lisäksi haastattelutilanteessa pystyimme käymään asioita yhdessä läpi ja avaamaan kysymyksiä haastateltavalle tarpeen vaatiessa.

Teemahaastattelu. Teemahaastattelussa eli puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastaukset eivät ole sidoksissa vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 1998). Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto (Hirsjärvi ym. 2007, 203), jossa haastattelu kohdennetaan ennalta määriteltyihin teemoihin, mutta kysymysten tarkka järjestys ja muoto puuttuvat (Hirsjärvi ym. 2007, 203; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Teemahaastattelulla voidaan tutkia erilaisia ilmiöitä. Teemahaastatteluun valitut kysymykset perustuvat tutkimuksen viitekehykseen eli tietoon, mitä käsiteltävästä aiheesta jo tiedetään. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88)

Tutkielmaamme valitsimme teemahaastattelun, koska haastattelurunko (liite 3) pohjautui pääosin Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan, missä esiintyy neljä pääteemaa: tunnetaidot, minäviestit, kuuntelun taidot ja ongelmanratkaisutaidot. Neljän pääteeman lisäksi kysyimme haastattelun alussa ja lopussa avoimia kysymyksiä, joiden tarkoituksena oli saada tutkimusaiheesta laajempaa tietoa.

Avoimet kysymykset käsitelivät muun muassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvottamista ja merkitystä omassa liikunnanopetuksessa, vuorovaikutussuhteen luomista oppilaiden kanssa, liikunnanopettajien koulutuksen tarjoamaa opetusta aiheeseen liittyen sekä opetusfilosofiaa. Opetusfilosofiaan kuuluvat tiedot ja uskomukset opettamisesta ja oppimisesta, jotka toimivat opettajan pedagogisen ajattelun perustana (Bowne 2017). Opetusfilosofia on toimintamalli, joka perustuu opetus- ja kasvatustajatteluun ja -toiminnan perusteiden ja perusteluiden prosessointiin. Opettajan on kyettävä perustelemaan omat pedagogiset valintansa, johon opetusfilosofia toimii työkaluna (Penttinen ja Nupponen 2014, 228)

7.3 Tutkittavien valinta ja aineiston keruu

Tutkittavien valinta. Tähän pro gradu -tutkielmaan valitsimme mukaan seitsemän vastavalmistunutta liikunnanopettajaa. Vastavalmistuneen määrittelimme työkokemuksen mukaan, jolloin tutkittavilla tuli olla vähintään kolme kuukautta ja enintään kolme vuotta työkokemusta liikunnanopetuksesta. Tutkimukseen osallistui kolme naista ja neljä miestä, joiden työkokemus vaihteli yhdeksästä kuukaudesta kahteen ja puoleen vuoteen (2v7kk). Käytimme tutkittavien valintaan omia henkilökohtaisia suhteitamme, eli jokainen tutkimukseen osallistunut liikunnanopettaja oli tutkijoille entuudestaan tuttu. Aluksi kartoitimme ja listasimme mahdollisia tutkittavia, jotka olivat viime vuosina valmistuneet Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisestä tiedekunnasta, ja tiesimme heidän työskentelevän liikunnanopettajina tällä hetkellä. Aloitimme tutkittavien rekrytoinnin marraskuussa 2022 laittamalla heille henkilökohtaisesti viestiä sosiaalisen median kanavassa (Instagram) ja WhatsApp-sovelluksessa.

Aineiston keruu. Tutkimusaineiston keräsimme joulukuussa 2022 teemahaastattelujen avulla. Teemahaastattelut suoritimme Zoom -verkkokokouspalvelussa. Nauhoitimme kuusi haastattelua Zoomin avulla, jolloin haastattelut tallentuivat tietokoneelle. Äänityksen lisäksi nauhoitimme kyseiset kuusi haastattelua yliopistolta lainatulla nauhurilla, jotta saimme varmistettua haastattelun nauhoituksen onnistumisen. Viidessä haastattelussa molemmat tutkijat olivat paikalla ja yhden haastatteluista suoritti vain toinen tutkijoista. Yhdelle haastateltavista lähetimme haastattelukysymykset etukäteen, ja hän vastasi meille ääniviesteillä WhatsApp-sovelluksessa. Tämä oli sovittu etukäteen aikataulusyistä.

Haastatteluajkojen sopimisen yhteydessä lähetimme tutkittaville tutkielman infokirjeen (liite 1) sekä tutkielman lupautumiskirjeen (liite 2). Infokirjeessä avattiin haastatteluissa käytettäviä teemoja ja käsitteitä, joihin toivoimme haastateltavien perehtyvän ennen haastattelua. Muistutimme infokirjeessä haastatteluaineiston säilyttämisestä ja käsittelystä eettisten toimintaperiaatteiden mukaisesti. Lisäksi kerroimme, että tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimi Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusteoria ja sisältö analysoidaan teorialähtöisesti. Haastattelujen suorittamisen aikana tutkielmamme vaihtui teorialähtöisestä sisällönanalyysistä teoriaohjaavaksi, koska koimme, että aineistosta löytyi paljon tutkimuskysymyksiin vastaavia avoimia havaintoja Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian neljän pääteeman lisäksi.

Jokaisen osallistuneen haastattelu suoritettiin saman protokollan mukaisesti. Alussa tutkijat esittelivät itsensä ja kertoivat lyhyesti, keitä ovat, mikä on tutkimuksen tavoite, miten se toteutetaan ja mitkä ovat tutkimuksen eettiset käytännöt. Nauhoituksen aluksi tutkittavia pyydettiin kertomaan työkokemuksensa vuosien ja kuukausien tarkkuudella.

Haastattelujen suorittamisen jälkeen aloitettiin litterointi. Haastattelujen nauhoitukset toistettiin Wordin saneluun, jonka avulla haastattelu saatiin kokonaisuudessaan tekstimuotoon. Tämän jälkeen jokainen nauhoitus käytiin tarkemmin läpi ja teksti korjattiin oikeaan muotoon, kuten se oli haastattelussa. Haastattelujen keskipituudeksi muodostui noin 38 minuuttia ja litteroituja sivuja tuli yhteensä 89. Sekä keskipituuteen että litteroitujen sivujen määrään vaikutti WhatsApp-sovelluksessa suoritettu haastattelu, jossa esiintyi pelkästään haastateltavan näkemyksiä.

7.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Laadullisen tutkimuksen analyysitekniikat ovat monipuolisia ja standardoituja tekniikoita on vähän. Ei myöskään ole yhtä oikeaa tai muita selkeästi parempaa tapaa analysoida aineistoa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136) Lähestymistapa aineiston analyysiin oli litteroidun aineiston analysoiminen. Aluksi haastatteluaineistoa selvitettiin tekemällä tutkimukselle merkittäviä havaintoja ja karsimalla epäolennaisia seikkoja pois, jonka jälkeen havaintoja tiivistettiin, luokiteltiin ja tulkittiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 137)

Tutkimuksen analyysimenetelmänä toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi, joka jakautuu teorialähtöiseen ja aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin. Tuomen ja Sarajärven (2018, 133) mukaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä teoreettiset käsitteet ovat jo tiedossa liittyen ilmiöön. Lähtökohdiltaan se etenee kuitenkin aineiston ehdoilla.

Tuloksia analysoitaessa oli olennaista muistaa ottaa huomioon fenomenologis-hermeneuttinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihmiset kokevat maailman yksilöllisesti. Tällöin ihmisten tekemät tilanteiden tulkinnat ovat riippuvaisia aiemmista kokemuksista, arvoista, käsityksistä ja tuntemisen tavoista. (Laine 2015, 29–30) Tässä tutkimuksessa tällä tarkoitetaan haastateltavien tekemiä subjektiivisia tulkintoja omista tilanteista.

Teorialähtöinen analyysi. Aineiston analyysin aloitimme tarkastelemalla koko haastatteluaineiston läpi, jonka avulla pyrimme luomaan mahdollisimman laajan kokonaiskuvan aineiston sisällöistä. Ensimmäinen vaihe teorialähtöisessä sisällönanalyysissä on analyysirungon tekeminen. Analyysirungon sisälle muodostetaan erilaisia kategorioita ja luokituksia, joihin poimitaan niitä asioita, jotka kuuluvat analyysirunkoon. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127–128) Gordonin (2006) vuorovaikutusteoria muodosti tutkimuksen analyysirungon, jonka alle muodostimme jokaiselle pääluokalle omat alaluokat (kuva 3). Tunnetaitojen alaluokiksi nimettiin Saloveyn ja Mayerin (1990) mukaan tunteiden säätely, -nimeäminen, -tunnistaminen ja -ilmaiseminen. Minäviestien alaluokkia olivat minäviestit yleisesti, myönteinen minäviesti, ongelmaan tarttuva minäviesti ja joku muu menetelmä/taito. Kuuntelun taitojen alaluokkia olivat aktiivinen kuuntelu, kuuntelun merkitys, passiivinen kuuntelu sekä kuuntelun taidot yleisesti, ja ongelmanratkaisutaitojen alaluokkia olivat ongelmanratkaisutaidot yleisesti, molemmat voittavat-menetelmä, arvostiritojen ratkaisu sekä joku muu menetelmä/taito.

Pää- ja alaluokkien nimeämisen jälkeen jokaiselle alaluokalle annettiin oma koodi (kuva 3). Juhilan (2023) mukaan koodaamisella tarkoitetaan eri pituisten katkelmien erottelua ja yhdistelyä jonkin tietyn ominaisuuden mukaan. Samanlaiset osat laitetaan samaan luokkaan ja kyseiselle luokalle annetaan ominaisuuden mukaan sopiva nimi. (Juhila 2023) Keräsimme jokaisesta haastattelusta tehdyt havainnot omalle Google Sheets -sivulle. Tämän jälkeen teimme jokaisesta havainnosta pelkistyksen eli havainnon ydin tiivistettiin yksinkertaiseen muotoon (kuva 4). Nämä pelkistykset koodasimme sen mukaan, minkä alaluokan alle ne kuuluivat.

Alaluokka + koodi	Pääluokka
1. Tunteiden säätely - Aa 1. Tunteiden tunnistaminen - Ab 1. Tunteiden ilmaiseminen - Ac 1. Tunteiden nimeäminen - Ad	1. Tunnetaidot
2. Minäviestit yleisesti - Ba 2. Myönteinen minäviesti - Bb 2. Ongelmaan tarttuva minäviesti - Bc 2. Jokin muu menetelmä/taito - Bd	2. Minäviestit

KUVA 3. Pää- ja alaluokkien muodostaminen ja koodaaminen.

Havainto aineistosta	Pelkistys + koodi
<i>“No omat tunteet koen kyllä aika helpoksi tunnistaa, että kyllä mä huomaan, jos minua hermostuttaa jotenkin tai niinku raivostuttaa toisin sanoen vaikka jonkun huono käytös, niin kyllä minä huomaan itsestäni sen.” (Haastateltava 6)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Tunteiden tunnistaminen helppoa, Ab
<i>“Että se se riippuu ehkä myös siitä, että minkälaiset niinku voimavarat tällä hetkellä on jotenkin opettamiseen.” (Haastateltava 2)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Vireystilan vaikutus tunteiden säätelyyn, Aa
<i>“Sitten kun on nähnyt, että se toimii myös se, että he ajattelee, että okei, että opettajasta tuntuu nyt toltta ja näin niin, että se on toiminut, niin miksei sitä myös sitten käyttäisi.” (Haastateltava 3)</i>	<ul style="list-style-type: none"> Minäviestin konkreettinen toimivuus, Ba

KUVA 4. Havaintojen pelkistäminen ja koodaaminen.

Lopuksi sijoitimme koodien perusteella kaikki pelkistykset oikeiden alaluokkien alle omalle Google Sheets -sivulle koontitaulukkoon (kuva 5). Koontitaulukon vasempaan reunaan merkitsimme haastateltavan numeron, jotka tässä esimerkissä ovat haastateltavat numero 2 ja 4 (H2 & H4). Koontitaulukkoon keräsimme siis kaikista haastatteluista kaikki pelkistykset oikeiden alaluokkien alle. Lopuksi pystyimme vertailemaan koontitaulukon ja pelkistysten avulla, mitä yhtäläisyyksiä ja eroja haastattelujen välillä oli. Näin saimme analysoitua tuloksia monipuolisesti ja taulukoista oli helppo yhdistellä tuloksia sekä tehdä tulkintoja.

	Tunteiden säätely, Aa	Tunteiden tunnistaminen, Ab	Tunteiden ilmaiseminen, Ac	Tunteiden nimeäminen, Ad
H2	Aa_Vireystilan vaikutus tunteiden säätelyyn, Aa_Resurssien puutteen vaikutus tunteiden säätelyyn,	Ab_Hyvät tunteiden tunnistamistaidot, Ab_Oppilaiden tunteiden tunnistaminen vahvuus, Ab_Resurssien puutteen vaikutus tunteiden tunnistamiseen, Ab_Oppilaiden yrittämättömyys turhauttaa, Ab_Hallinnan menettäminen turhauttaa	Ac_tunteiden ilmaisuun pyrkiminen, Ac_rajalliset omien tunteiden ilmaisutaidot, Ac_Tunteiden ilmaiseminen ristiriitatilanteissa Ac_tunteiden ilmaisu minäviesteissä pääosin	Ad_Tunteiden ilmaisuun pyrkiminen, Ad_Hyvät tunteiden nimeämistaidot Ad_Pätevyyden tunneonnistumisista liikuntatunneilla

H4	Aa_Vireystilan vaikutus tunteiden säätelyyn, Aa_Tunteiden säätelyn onnistuminen, Aa_Oppilaiden ongelmakäytöksen yhteys tunteiden säätelyyn, Aa_tunteiden säätelyn haasteet	Ab_Oppilaantuntemuksen vaikutus tunteiden tunnistamiseen, Ab_Oppilaantuntemuksen vaikutus tunteiden tunnistamiseen ja opettajan toimintaan, Ab_vireystilan vaikutus tunteiden tunnistamiseen, Ab_oppilaiden kunnioituksen puute ärsyttää	Ac_Oppilaiden tunteiden ilmaiseminen ongelmakäytöksenä	Ad_Oppilaantuntemuksen vaikutus tunteiden nimeämiseen ja opettajan toimintaan
-----------	--	--	--	---

KUVA 5. Esimerkki teorialähtöisestä koontitaulukosta.

Aineistolähtöinen analyysi. Teemahaastattelun ydin muodostui neljän teorialähtöisen pääteeman mukaan. Näiden kysymysten lisäksi kysyimme haastattelun alkuun sekä loppuun avoimia kysymyksiä, joiden kautta saimme teoriaa tukevaa tietoa haastatteluista. Avoimet kysymykset liittyivät opetusfilosofiaan, tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteisiin, vuorovaikutussuhteen rakentamiseen, luonteviin ja haastaviin taitoihin, taitojen merkitykseen, opettajan luonteenpiirteisiin sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen koulutuksen määrään. Aineistolähtöinen analyysi ja sen teemat tulivat mukaan prosessiin tutkimuksen teon aikana, kun huomasimme, että saamme sitä kautta paljon merkittävää tietoa tutkimuksen tuloksiin.

Aineistolähtöisessä analyysissä saadaan vastaus tutkimustehtävään yhdistelemällä käsitteitä. Analyysi perustuu aineiston tulkintaan ja päättelyyn, jossa tavoitteena on muodostaa käsitteellisempää näkemystä ilmiöstä, jota tutkitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 127) Aineistolähtöisen analyysin aloitimme samalla tavalla kuin teorialähtöisen eli kävimme haastatteluaineiston läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi. Tämän jälkeen aloimme keräämään avoimia havaintoja keskeisten käsitteiden mukaan. Havainnot tiivistimme lopuksi omaan koontitaulukkoon (kuva 6). Avoimeen koontitaulukkoon keräsimme samalla tavalla kuin teorialähtöiseen koontitaulukkoon kaikkien haastateltavien, keskeisiin käsitteisiin liittyvät vastaukset. Näin pystyimme vertailemaan helposti vastauksia ja saimme aineistosta paljon teoriaa tukevaa avointa tietoa.

	Opetusfilosofia	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteiden arvottaminen	Taitojen merkitys liikunnanopetuksessa
H1	<i>“Kaikilla on hauskaa, turvallinen ilmapiiri, kaikki uskaltaisi epäonnistua, jokainen saisi olla oma itsensä”</i>	<i>“Ekana kasvatan, toisena opetan liikuntaa. Käytän vaikka koko tunnin käyttäytymiseen, jos vaatii.”</i>	<i>“No koen merkittäväksi totta kai, että ilman noita taitoja niin olisi aika hankala toimia opettajana.”</i>
H3	<i>“Vuorovaikutustaidot tärkeitä, miten tullaan toimeen oppilaiden kanssa ja oppilaat toistensa kanssa, avoin ja turvallinen ilmapiiri, jossa uskalletaan kokeilla erilaisia asioita.”</i>	<i>“Tärkeämpiä kuin lajitaidot. Tavoitteista tärkeintä on aktiivisuus ja parhaansa yrittäminen, mutta tunne- ja vuorovaikutustaidot hyvänä kakkosena.”</i>	<i>“Koen kyllä tosi tärkeäksi. Jos näitä ei käyttäisi, niin olis kyllä vaikeaa tehdä vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa.”</i>
H6	<i>“Turvallisuus ja se, että kaikilla olisi mukava liikkua tunneilla, mahdollisimman monipuolisia tunteja, oppilaat saisivat mahdollisimman hyvät liikuntataidot loppuelämää varten.”</i>	<i>“Voisin asettaa kyllä korkeammalle. Ei ole ihan niinku number one, mutta koen kyllä tärkeäksi. Siellä niinku korostuu enemmän semmoinen aktiivinen osallistuminen.”</i>	<i>“Koen tosi tärkeäksi. Oppilaita ei kiinnosta, opetetaanko me tosi hyvin vaan se, millainen se opettaja on.”</i>

KUVA 6. Esimerkki avoimen analyysin koontitaulukosta.

7.5 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei Tuomen ja Sarajärven (2018, 160, 163) mukaan löydy yksiselitteisiä ohjeita. Usein tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan reliabiliteetin ja validiteetin kautta, mutta laadullisessa tutkimuksessa kyseisten käsitteiden käyttöä on kyseenalaistettu, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen teon yhteydessä. Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta, kun taas validiteetilla viitataan tutkimuksen mittarin ja menetelmän kykyyn mitata tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160, 163)

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kannalta tutkimusta kuuluu arvioida kokonaisuutena (Kiviniemi 2015, 85; Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Kiviniemen (2015, 84–85) mukaan tutkimusasetelman avoimuus ja prosessiluonteisuus sekä kysymykset totuudesta ja objektiivisuudesta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 158) vaikuttavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun. Laadullisessa tutkimuksessa on kyse aineistonkeruuseen liittyvän vaihtelun tiedostamisesta ja hallitsemisesta, sillä tutkijan ollessa itse tietynlainen

aineistonkeruun väline, on luonnollista, että tutkimusprosessin aikana tulkinnat ja näkemykset kehittyvät. Näin ollen prosessin tuominen esiin on yksi laadullisen tutkimuksen uskottavuuden kannalta keskeisiä valintoja (Tuomi & Sarajärvi 2018, 165). (Kiviniemi 2015, 84–85)

Tutkijan toimiessa tiedon kerääjänä objektiivisuuden käsite ei ole täysin aukoton, sillä Tuomen ja Sarajärven (2018, 160) mukaan objektiivisuuden ongelmaan liittyy puolueettomuus. Puolueettomuudella tarkoitetaan tutkijan kykyä ymmärtää ja kuulla tutkittaviaan itsenäisinä tiedonantajina. Jos tutkijan omat ominaisuudet, esimerkiksi ikä, sukupuoli, uskonto, kansalaisuus, poliittinen asenne tai muu vastaava asia vaikuttaa tutkijan tulkintoihin, tutkija ei toimi puolueettomasti. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin myönnetään, että tutkijan on mahdotonta toimia täysin puolueettomasti, sillä tutkija on itse luonut tutkimusasetelman ja toimii tulosten tulkitsijana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160)

Kakkuri-Knuutilan ja Heinlahden (2006, 9–10) mukaan tutkimuksen luotettavuuden arviointia parantaa myös tutkijan omien taustaoletusten, tietojen ja käsitysten tuominen esiin. Tämä vaikuttaa siihen, että tutkimus tulee objektiivisemmaksi eli riippumattommaksi yksittäisen tutkijan näkökulmasta. (Kakkuri-Knuutila & Heinlahti 2006, 9–10) Tässä tutkimuksessa tutkijoiden tiedot ja käsitykset pohjautuvat samoihin liikuntapedagogiikan opintoihin, jotka kohderyhmä oli käynyt läpi heidän opiskelujensa aikana. Sen lisäksi tutkijat ovat perehtyneet tunne- ja vuorovaikutustaitoihin jo kandidaatin tutkielmissaan, mikä on vaikuttanut heidän käsityksiinsä tutkimusaiheesta.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa vain silloin, kun tutkimus on tehty hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen. Tutkimus, jossa toteutuu eettisesti hyväksyttävät käytännöt, noudattaa tiedeyhteisön yhteisiä toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, luotettavuutta, arvostusta sekä vastuunkantoa tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmien kuuluu olla eettisesti kestäviä ja kriteerien mukaisia. Lisäksi on tärkeää kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä viittaamalla heidän julkaisuihinsa oikeaoppisella tavalla. Tutkimuksessa pitää tulla ilmi tutkimuksen toteutus ja suunnittelu tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023)

Yleiseen tutkimuksen tekoon liittyvien eettisten käytäntöjen lisäksi Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) mainitsee ihmiseen liittyvän tutkimuksen eettiset ohjeet. Tutkimukseen

osallistumisen tulee aina olla vapaaehtoista, jonka lisäksi tutkittavalla on oikeus keskeyttää tai peruuttaa suostumuksensa milloin tahansa ilman, että tutkittavalle koituu siitä minkäänlaisia kielteisiä seurauksia. Tutkittavan ei tarvitse myöskään mainita syytä keskeyttämiselleen. Keskeyttäminen ei kuitenkaan estä tutkijoita käyttämästä siihen mennessä kerättyä tietoa tutkimuksessaan. Tutkittavalla henkilöllä on myös oikeus saada tietää tutkimuksen liittyvistä asioista, kuten sisällöstä, henkilötietojen käsittelystä sekä käytännön toteutuksesta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan henkilötietojen käsittely tutkimuksessa pitää suunnitella tarkasti. Henkilötiedoilla tarkoitetaan kaikkia tietoja, joiden perusteella tutkittava henkilö voidaan tunnistaa joko suoraan tai epäsuorasti. Henkilötietojen käsittelyssä on tärkeä määritellä, kuka on rekisterinpitäjä ja mikä on henkilötietojen käyttötarkoitus. Tutkittavilla on oikeus tietää ymmärrettävällä kielellä henkilötietojen käsittelystä. Tutkimuksen julkaisussa suojellaan tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden yksityisyyttä, jolloin tutkittavia ei kyetä tunnistamaan yhdistämällä eri tietoja toisiinsa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019)

Molemmat tämän tutkimuksen tekijöistä toimivat rekisterinpitäjinä ja ovat vastuussa kerätyn aineiston käsittelystä ja säilytyksestä. Lähestyimme tutkittavia sosiaalisen median kanavassa, Instagram-kuvapalvelussa, sekä WhatsApp-sovelluksessa. Selvitimme, täyttivätkö henkilöt tutkimukseemme vaadittuja kriteereitä, jonka jälkeen tiedustelimme heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseemme. Henkilöille, jotka osallistuivat, lähetimme infokirjeen ja tutkimuksen lupautumislomakkeen sähköpostitse samalla, kun sovimme haastatteluaikaa. Mainitsimme infokirjeessä haastatteluaineiston säilyttämisestä ja käsittelystä eettisten toimintaperiaatteiden mukaisesti. Lisäksi toiveenamme oli, että tutkimuksen lupautumislomake olisi ollut allekirjoitettuna ja palautettuna ennen haastattelun alkamista, mutta erinäisistä syistä joustimme tästä toimintaperiaatteesta. Lopulta kuitenkin saimme jokaiselta haastatteluun osallistuneelta liikunnanopettajalta tutkimuksen lupautumislomakkeen allekirjoitettuna.

Jokaisen haastattelun alussa kerroimme tutkittaville tutkimuksen tarkoituksen, haastattelun rakenteen sekä miten haastattelusta saatua aineistoa käsitellään. Lisäksi mainitsimme, että haastateltavilla oli koko haastattelun ajan mahdollisuus esittää mitä tahansa kysymyksiä tai sanoa mieltä askarruttavista asioista. Pyysimme jokaiselta tutkittavalta työkokemuksen vuosien ja kuukausien tarkkuudella, jonka lisäksi varmistimme, saimmeko puhua heistä tämän

tutkimuksen yhteydessä joko miehenä tai naisena. Kerroimme tutkittaville, että he esiintyvät tutkimuksessa nimettömästi ja heitä ei voida tunnistaa tutkimuksen perusteella. Haastattelun lopuksi mainitsimme, että tutkittavat saavat halutessaan tutkielmamme luettavaksi ennen lopullista julkistamista. Jokainen haastateltava merkittiin tutkimuksessa “haastateltava 1–7” tutkittavien identiteetin suojelemisen vuoksi.

Nauhoitimme haastattelut Zoom -verkkokokouspalvelulla ja Jyväskylän yliopiston nauhurilla. Zoom -verkkokokouspalvelun kautta haastattelutiedosto tallentui suoraan tietokoneelle, jonka lisäksi siirsimme myös nauhurin äänitallenteen tietokoneelle. Toistimme äänitallenteen Word-tiedostoon, jonka jälkeen siirsimme tekstin litteroitavaksi Google Docs -tiedostoon. Äänitiedoston siirtämisen jälkeen poistimme haastattelun nauhurilta. Säilytimme tutkimusaineistoa omilla tietokoneillamme sekä Google Docsissa, jossa litteroimme haastattelut ja kirjoitimme pro gradu -tutkielmaamme. Työ viimeisteltiin lopuksi Microsoft Word -tiedostossa tiedekunnan kirjoitusohjeiden mukaisesti. Aineisto säilytettiin tutkimuksen teon loppuun asti, jonka jälkeen se hävitettiin.

8 TULOKSET

Tässä pro gradu -tutkielmassa teoreettisena viitekehyksenä toimi Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusteoria, joka auttoi tulosten jäsentämisessä. Lisäksi tutkielmassa käsiteltiin avoimia haastattelukysymyksiä, jotka tukivat ja täydensivät teoriapohjaisia haastattelukysymyksiä.

8.1 Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemus tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnanopetuksessa

Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnanopetuksessa tutkittiin neljän pääluokan avulla, jotka pohjautuivat Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan. Nämä pääluokat olivat tunnetaidot, minäviestit, kuuntelun taidot ja ongelmanratkaisutaidot.

8.1.1 Tunnetaidot

Tunnetaidot jaettiin neljään alaluokkaan, joita olivat tunteiden tunnistaminen, säätely, ilmaiseminen ja nimeäminen. Haastateltavilta kysytyjen avointen kysymysten mukaan suurin osa haastatteluun osallistuneista koki tunnetaidot helpoiksi ja luonteviksi käyttää. Yksi haastateltavista mainitsi esimerkiksi omien ja oppilaiden tunteiden sanoittamisesta, kun taas toinen haastateltava nosti esiin omien tunteiden tunnistamisen ja ilmaisemisen.

“Tunnetaidot on niinku vahvuus – tulee se ärsytys päälle ja ja tota niinku ehkä arkielämässä saattaisi sitten vähän niin kun korottaa ääntä ja tavallaan toimia vähän eri tavalla, niin pystyy kuitenkin hyvin hallitsemaan niitä omia tunteita ja tavallaan on sitä pitkää pinnaa ja ymmärtää myös sen, että että se toiminta johtuu yleensä jostain muusta, kun minusta tai siitä tilanteesta.” (Haastateltava 4)

Tunteiden tunnistaminen. Yhtä haastateltava lukuun ottamatta, jokainen haastatteluun osallistuneista koki kykynsä tunnistaa omia tunteitaan hyväksi. Suurin osa haastateltavista mainitsi, että omien tunteiden tunnistaminen oli myös helppoa.

“Mulla on vähän semmoinen fiilis, että niinku että mua ärsyttää joku asia, niin mä ehkä vähän kelailen sitä eka päässä, että onko tää nyt niin iso asia, että tästä niin kun tarvitsee tehdä isoa numeroa siinä niinku luokan edessä.” (Haastateltava 3)

Myönteisiä tunteita herätti suurimmassa osassa haastatteluun osallistuneista oppilaiden onnistumisen kokemukset liikunnanopetuksessa. Lisäksi yksi haastateltavista mainitsi pätevyyden tunteesta, joka syntyi oppilaan pyytäessä henkilökohtaisesti opettajan apua jonkin asian oppimiseen.

“Nyt mä saan tehdä sitä mihin mut on koulutettu ja sitten se, että näkee jonkun oppilaan niinku ilmeistä tai eleistä tai mistä tahansa ulkoisestikin, että se on onnistunut jossain tai ylittänyt itsensä – ylpeä tunne niinku tulee siitä oppilaasta ja ehkä myös omasta tekemisestä.” (Haastateltava 2)

Kolme haastateltavista koki oppilaiden tunteiden tunnistamisen vaikeaksi. Yhden haastateltavan mielestä yläkouluikäiset nuoret olivat hyviä peittämään oikeita tunteitaan, jolloin oppilaan tunteen tunnistaminen pelkästään ilmeiden ja eleiden perusteella ei ollut aina helppoa. Lisäksi kaksi haastateltavista kertoivat oppilaiden tunteiden tunnistamisen haastavaksi isojen oppilasryhmien takia.

“Välillä noi teinit ei kyllä ihan näytä niitä oikeita tunteita, koska osa vähän ehkä voi olla, että häpeekin sitä, et näyttää sitä iloa ja riemua.” (Haastateltava 3)

Puolestaan oppilaiden tunteiden tunnistamisen helpoksi kokivat kolme haastateltavaa. Yksi haastateltavista kertoi oppilaiden tunteiden tunnistamisen olevan hänen vahvuutensa. Hänen mukaansa etenkin kuuntelulla oli iso merkitys oppilaiden tunteiden tunnistamisessa. Toinen haastateltavista puolestaan kertoi oppilaiden tunteiden tunnistamisen olevan helppoa pienissä opetusryhmissä tai kahden kesken. Lisäksi hänen mielestään yläkoululaiset kertoivat melko avoimesti omista asioistaan, joka puolestaan edesauttoi oppilaiden tunteiden tunnistamista. Yksi haastateltava mainitsi vielä, että oppilaiden tunteiden tunnistaminen oli helppoa esimerkiksi peleissä, sillä oppilaiden ilmeet ja käytös paljastivat usein, jos jokin oli huonosti.

“Varsinkin pojilla yläasteella ne tunteet saattaa niinku, niinku sanoin, mennä nollasta sataan sekunnissa niin niin, tota siinä pitää olla koko ajan niinku oikeasti varsinkin pelien aikana, niin hereillä.” (Haastateltava 5)

Kaksi haastateltavaa mainitsi oppilaantuntemuksen helpottavan oppilaiden tunteiden tunnistamista. Heidän mukaansa oppilaiden tunteminen yksilöllisesti auttoi huomaamaan, jos jokin asia oli huonosti, jolloin he osasivat puuttua tilanteeseen myös oikealla tavalla.

“Se, miten itse yrittää usein siihen niinku puuttua, niin se vaihtelee tosi paljon niin yksilökohtaisesti, että jollain tiedän, että kun menee vähän vähän potkii ja kannustaa, niin niin tota lähtee helpollakin mukaan, mutta toisella tietää, että antaa olla ja menee ehkä tunnin jälkeen sitten kysymään, että hei että mikä siellä taustalla on.” (Haastateltava 4)

“Kun sä oot vähän aikaa sen ryhmän kanssa toiminut ja tullut sinuiksi sen ryhmän kanssa, niin sitten mä huomaan, että niissä tilanteissa mä tunnistan mielestäni aika hyvinkin, että siis heti melkein, jos on jollain sukat väärässä asennossa.” (Haastateltava 7)

Haastatteluun osallistuneista kolme mainitsivat turhautuneensa tai ärsyytyneensä oppilaiden yleisestä huonosta käytöksestä tai yrittämättömydestä ja passiivisuudesta. Muita kaikista haastatteluista esille tulleita negatiivisia tunteita herättäneitä asioita olivat sääntöjen rikkominen peleissä, ohjeiden ja näyttöjen häiritseminen, hallinnan menettäminen ja kunnioituksen puuttuminen.

“Eniten ärsyttää se, että mä en tiedä niinku minusta tuntuu, että nykynuoret ei niinku arvosta toisia niinku siis se näkyy vaan niin vahvasti siinä tekemisessä, että että jos siellä vaikka tehdään porukalla jotain, niin ei arvosteta sitä niinku muiden panosta siinä, vaan mennään vähän se niinku oma oma etu edellä.” (Haastateltava 4)

“No se jos oppilaat ei jaksa tehdä yhtään mitään ja ne valittaa kaikesta ja ne ei ole yhtään aktiivisia, niin se kyllä herättää itsessään semmoista turhautumista.” (Haastateltava 6)

Tunteiden säätely. Kahta haastateltavaa lukuun ottamatta, kaikki haastatteluun osallistuneet kokivat hallitsevansa omien tunteiden säätelyn. Esimerkiksi vaikka yksi haastateltavista mainitsi olevansa persoonana hyvin “räjähdysherkkä”, hän pystyi kuitenkin koulussa säätelemään tunteitaan erinomaisesti. Toinen haastateltavista kertoi puolestaan ärsyntyvänsä välillä liikuntatunneilla, mutta ei kuitenkaan koskaan purkanut vallitsevaa tunnettaan oppilaisiin.

“En ole ikinä raivostunut, että on silleen niinku jämäkästi joutunut sanomaan vastaan, mutta en ole niinku silleen huutanut eikä multa ole ikinä lipsahtanut kirosanaa vaikka oppilaiden kuullen – eilen viimeksi yksi oppilas uhkasi polttaa miun talon, mutta jotenkin niinku, että minua lähinnä niinku naurattaa semmoset jutut, mut että ei niinku ei vaan pysty siitä silleen suuttuu.” (Haastateltava 6)

*“Mulla ei koskaan oo ollut ongelmia silleen, että vaikka mua kuinka jollain tunnilla esimerkiksi ärsyttäis tai, tai muuta, siellä pojat ***** aina välillä, niin tota, en mä sitä heihin pura koskaan, en niinku huutamalla tai millään muullakaan, että mä otan heidät sitten sivuun ja sitten jutellaan.” (Haastateltava 5)*

Vaikka suurin osa haastatteluun osallistuneista koki osaavansa säädellä tunteitaan, haastateltavat kertoivat myös tunteiden säätelyyn liittyvistä haasteista. Isoimmaksi haasteeksi tunteiden säätelyssä mainittiin oma vireystila, jonka suurin osa haastateltavista mainitsi, mutta myös asioista sanominen moneen kertaan, resurssien puute ja ärsytyskynnyksen laskeminen vaikuttivat kielteisesti tunteiden säätelyyn.

“Välillä tietysti tulee semmoisia tilanteita, että niin kun saattaa olla, että oppilaalla ja sitten myöskin opettajalla niinku tunteet kuohahtaa, mutta sitten siinä niinku kun sen ymmärtää, että hetkonen, että nyt pitää vähän rauhoittua, niin sitten huomaa, että nyt kun mä rauhoitun, niin sitten todennäköisesti se oppilaski rauhoittuu.” (Haastateltava 1)

“Se riippuu ehkä myös siitä, että minkälaiset niinku voimavarat tällä hetkellä on jotenkin opettamiseen – välillä on semmoinen olo, että mä pystyn säätelemään tosi hyvin ja just laittaa sille sieltä vähän perspektiiviin ja suhtautuu silleen niihin asioihin, mitä

koululla tapahtuu, niin tosi kärsivällisesti ja ymmärtäväisesti, ja sitten välillä on pinna tosi kireällä.” (Haastateltava 2)

Yksi haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista mainitsi tunteiden säätelyn kehittyneen merkittävästi työelämän aikana. Hän kertoi oppineensa säätelemään etenkin turhautumisen tunnetta ja hyväksymään, että joidenkin harjoitteiden toimimattomuus ei ollut maailmanloppu. Tämän ansiosta hän kykeni olemaan neutraalimmin joissakin tilanteissa.

“Mulla meni ihan tunteisiin se, että jotenkin tuli ihan melkein niinku kyynel niinku silmiin, että vitsi jotenkin jääny se mieleen, että en mä tykkää tästä yhtään, että onko tää oikeasti tällaista – jotenkin laittanut sitten mittakaavaan kuitenkin ne jotkut, että niinku ei tää nyt ole maailmanloppu, että ne jotkut harjoitukset ei toiminut.” (Haastateltava 3)

Tunteiden ilmaiseminen ja nimeäminen. Suurin osa haastatteluun osallistuneista ilmaisi omia tunteitaan oppilaille. Yksi haastateltavista kertoi tunteista puhumisen olleen hänelle aina luontevaa, joten omien tunteiden ilmaiseminen ja sanoittaminen oli hänelle helppoa. Toinen haastateltava puolestaan koki kykenevänsä ilmaisemaan tunteitaan rajallisesti niin oppilaille kuin kollegoilleenkin. Hän kertoi ilmaisevansa tunteitaan etenkin ristiriitatilanteissa, kun taas yhden haastateltavan puheista tuli esiin, että hän suodatti kielteisiä tunteita, mutta ei myönteisiä.

*“Enemmän suodatan niitä kielteisiä tunteita tai aika paljonkin – tai jos mä oon silleen, että että te olette ***** ryhmä ikinä, niin enhän mä niinku ikinä sitä sano ääneen, mutta silleen jos mua ärsyttää, niin minä sanoisin jotenkin kauniisti.” (Haastateltava 6)*

Yksi haastateltavista mainitsi myös oppilaiden kyvystä ilmaista tunteita. Hän kertoi, että etenkin yläkouluikäisten nuorten tunteiden ilmaiseminen ei ollut niin yksiselitteistä. Hänen mukaansa se saattoi näkyä moninaisena ongelmakäyttäytymisenä, jonka taustalla saattoi olla mitä tahansa.

Tunnetaidoista kysyttäessä tunteiden nimeämistä esiintyi vähiten, sillä se ilmeni enemmän minäviestien kautta. Yksi haastateltavista pyrki sanoittamaan oppilaiden tunteita, jonka lisäksi

hän koki olevansa taitava nimeämään myös omia tunteitaan. Myös toinen haastateltavista kertoi tuovansa oppilaille ilmi omia tunteitaan ja fiiliksiään. Kolmas haastateltava puolestaan kertoi pyrkivänsä sanoittamaan oppilaiden tunteita kuullun perusteella, joka viittasi myös aktiivisen kuuntelun taitoon. Kuten yksi haastateltavista oli maininnut tunteiden tunnistamisen kohdalla, hänen mukaansa myös tunteiden nimeämiseen auttoi merkittävästi oppilaantuntemus. Tämän kautta opettaja pystyi suhteuttamaan omaa toimintaansa vallitsevaan tilanteeseen.

8.1.2 Minäviestit

Minäviestit jaettiin neljään alaluokkaan, jotka olivat minäviestin käyttö yleisesti, myönteinen minäviesti, ongelmaan tarttuva minäviesti sekä jokin muu menetelmä tai taito asian tai ongelman kertomisessa. Kahta haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki muut haastatteluun osallistuneet liikunnanopettajat kertoivat minäviestin käytön olevan helppoa ja luontevaa. Yksi haastateltavista tarkensi, että hän koki etenkin myönteisen minäviestin muodostamisen olevan luontevaa nykypäivänä.

“Alkuun mä ajattelin, kun mä valmistuin, että mä en ole varmaan kauhean hyvä kannustamaan – mutta siitäkin on tullut vaan silleen luontevampaa, niin ehkä semmoinen niinku myönteisten minäviestien antaminen myös tuntuu luontevammalta ja luontevalta niinku tänä päivänä.” (Haastateltava 2)

Minäviesti yleisesti. Kuusi haastateltavaa kertoi käyttävänsä minäviestiä liikunnanopetuksessa ja yksi haastateltava kertoi, ettei käyttänyt taitoa ollenkaan. Minäviesteihin liittyi tunteiden ilmaisu osana minäviestiä, niiden konkreettinen toimivuus sekä taidon käyttö tietoisesti ja tiedostamatta.

Suurin osa haastateltavista mainitsi tunteiden ilmaisusta osana minäviestejä. Pari haastateltavaa kertoi vain lyhyesti ja ytimekkäästi kuvailevansa tunteitaan osana minäviestejä. Kolme haastateltavaa taas avasivat vähän enemmän, missä muodossa ilmaisee tunteitaan minäviestin avulla. Yksi haastateltavista kertoi, että tunteiden ilmaisu pohjautui perustunteisiin. Kaikki pystyivät ilmaisemaan sekä positiivisia, että negatiivisia tunteita oppilaille minäviestin avulla.

“Nyt mä oon kyllä ihan sairaan onnellinen, että meni niinku ihan sairaan hyvin tää niinku homma tai jotain muuta, että jotenkin tulee ehkä niinku aika luonnostaan niinku itseltä.” (Haastateltava 4)

Tunteiden ilmaisuun minäviestien avulla perustui myös minäviestien konkreettinen toimivuus ja tehokkuus. Haastateltavat kertoivat, että tunteita ilmaisemalla he kokivat opettajan viestin menevän paremmin perille, sillä se sai oppilaat ajattelemaan, miksi opettajasta tuntui nyt tuolta. Yksi haastateltavista kertoi myös huomanneensa, kuinka vaikuttavaa oli juurta jaksaa kertoa, minkä takia tunsu tietyllä tavalla. Toinen tutkijoista tiivistä kuulemansa, oliko hän kokenut minäviestin käytön toimivaksi, johon hän vastasi myöntävästi.

“Mutta kyllä se myös, kun on huomannut, että se on aika tehokasta, jos ilmaisee sen oman pettymyksen tai surun tai jonkun muun niinku tavallaan ennen kuin sitten tuo sen asian ilmi, niin kyllä sen niinku heti huomaa, että opiskelijatkin sitten tavallaan ehkä menee jotenkin syvemmälle se viesti sitten perille.” (Haastateltava 4)

“Että se minäviestin käyttö, oli se sitten niille oppilaille tai niille huoltajille, niin sen käyttö niin kun oot huomannut, että sen käyttö niinku oikeasti toimii?” (Tutkija 1)
“Joo.” (Haastateltava 2)

Neljä haastateltavaa nosti esille, että minäviestin käyttö tuli sekä tietoisesti, että tiedostamatta. Yksi haastateltavista mainitsi välillä miettineensä kunnolla, miten tilanteen voisi ratkaista minäviestillä, kun taas välillä se tuli täysin tiedostamatta. Kaksi haastateltavaa kertoivat, että minäviestin käyttö tuli luonnostaan, eikä sitä tarvinnut tietoisesti miettiä. Yksi haastateltavista lisäsi vielä, että minäviestin käyttö oli sellainen taito, jonka hän oli liikunnalla opiskellessaan oppinut.

“Välillä tulee ihan tiedostamatta – Välillä sitten sitä niinku, jos tulee joku semmoinen tilanne, niin oikein kunnolla miettii, että miten sitä voisi ratkaista ja sitten niin kun käyttää sitten minäviestiä siinä.” (Haastateltava 1)

Myönteinen minäviesti. Myönteistä minäviestiä kertoi käyttävänsä suurin osa haastateltavista. Esille nousseita havaintoja olivat positiivisen palautteen antaminen oppilaille ja sen myönteiset vaikutukset sekä myönteisen minäviestin haasteet ja teennäisyys.

Kolme haastateltavaa kertoi, että oli käyttänyt myönteistä minäviestiä osana positiivista palautteenantoa oppilaille. Liikuntatuntien loppuaika mainittiin ajankohdaksi, jolloin haastateltavat antoivat palautetta tunnista. Yksi haastateltavista mainitsi tuovansa usein ilmi minäviestin avulla, että arvosti positiivista toimintaa todella paljon. Toinen haastateltavista puolestaan kertoi, kuinka vaikuttavaa oli kertoa oppilaille omista positiivista tunteista, ja mikä niihin oli vaikuttanut myönteisen minäviestin avulla. Kolmas haastateltava kertoi käyttävänsä myönteistä minäviestiä aina, kun se oli mahdollista.

“Joo kyllä eli jos mulla on vaikka joku tosi hyvä ryhmä, niin mä oon kyllä aika monesti niinku sanonut niille vaikka tunnin lopussa, että minusta on niin ihana opettaa teitä, kun te ootte tosi aktiivisia ja kaikki olette avuliaita täällä ja kannustatte toisianne, että sitten tuonu niinku sitä ilmi, että minä niin kun arvostan sitä käyttäytymistä ihan hirveän paljon, niin joo oon käyttänyt.” (Haastateltava 6)

”On huomannut sen, että minkälainen vaikutus vaikka myönteisellä minäviestillä on oppilaille siellä tunnilla.” (Haastateltava 2)

Kaksi haastateltavista kertoi käyttävänsä myönteistä minäviestiä, mutta olivat huomanneet, että sen käyttäminen tuntui joissakin tilanteissa teennäiseltä ja haastavalta. Molemmat kertoivat, että kehuminen ja positiivisten tunteiden kertominen ilman minäviestiä olivat paljon luontevampia tapoja ilmaista itseään, kun työskentely oli hyvää liikuntatunneilla.

“Että ehkä sitä ei niinkään paljoa käytä sitten niissä tilanteissa, kun niinku homma rullaa hyvin – oon kyllä käyttänyt myös niinku silleen positiivisessa tai positiivista minäviestiä, mutta joissain tilanteissa se ehkä saattaa olla vähän teennäistä.” (Haastateltava 4)

“Kehuminen, että hyvää työtä on niinku jotenkin luontevampi tapa sanoa, kuin että hei oon tosi ylpeä teistä, kun toimitte tälleen tai jotenkin kuvata silloin sitä omaa tunnetta tai se ei tule ehkä niin niin luontevasti.” (Haastateltava 2)

Ongelmaan tarttuva minäviesti. Ongelmaan tarttuvaa minäviestiä mainitsi käyttävänsä kuusi haastateltavaa kertoessaan ongelmaansa oppilaille. Näistä kaksi haastateltavaa mainitsi vain yleisesti käyttävänsä ongelmaan tarttuvaa minäviestiä ja antoivat siitä konkreettisen esimerkin.

“Jos vaikka oppilaat meluaa tunnilla, niin sitten saatan sanoa, että hei että nyt mua häiritsee, että täällä on näin meluisaa, että voitaisiinko me vähän hiljempaa olla ja kuunnella.” (Haastateltava 1)

Kaksi haastateltavista mainitsi ongelmaan tarttuvan minäviestin toimivaksi ja luontevaksi tavaksi puuttua ongelmaan. Heidän mukaansa se oli toiminut erityisesti ison ryhmän kanssa, kun opettaja oli kertonut, miltä hänestä tuntuu, jos tunneilla oli käyttäytytty huonosti. Kaksi haastateltavaa kertoi ongelmaan tarttuvan minäviestin olevan merkityksellistä sekä vaikuttavaa, sillä sen avulla opettaja pystyi kertomaan, missä meni raja, jonka lisäksi se oli vaikuttavampi tapa ratkaista ongelmia, kuin esimerkiksi huutaminen.

“Musta se on ehkä luontevampaa niin kun kuitenkin niissä semmoisissa ongelmatilanteissa ilmaista sillä minäviestillä, koska se ei syyllistä tavallaan niinku ketään ja se ei niinku tee mitään ole olettamuksia.” (Haastateltava 4)

“Toisinaan pakko käyttää myös ongelmaan tarttuvaa – siksi, että oppilaat tajuavat missä menee raja.” (Haastateltava 7)

Ongelmaan tarttuvan minäviestin käytön haasteista mainitsi vain yksi haastateltava. Jos kyseinen tapahtuma ei ollut häirinnyt opettajaa, eikä ollut herättänyt hänessä erityisiä tunteita, haastateltava koki haastavaksi lähteä puuttumaan asiaan ongelmaan tarttuvan minäviestin avulla.

“Koen, että ongelmaan tarttuvassa minäviestissä on niinku siitä monesti saattaa unohtaa myös kertoa sen jotenkin, että sen miltä itsestä vaikka tuntuu, jos se asia ei niin kun varsinaisesti häiritse itseä, että se saattaa olla ongelma minulle, vaikka että joku häiritsee työrauhaa, mutta se minkä takia mä siitä ilmaisen, niin on se, että joidenkin oppiminen kärsii tai mahdollisuus oppimiseen kärsii, niin silloin on vaikeata niinku ehkä sanoa, että miltä se itsestä tuntuu.” (Haastateltava 2)

Jokin muu menetelmä tai taito. Kysyttäessä, käyttivätkö haastateltavat jotain muuta menetelmää tai taitoa oman asian esiin tuomisessa, yksi haastateltavista kertoi käyttävänsä

sinäviestiä tilanteissa, jotka mahdollisesti uhkasivat jonkun turvallisuutta. Tämän tarkoituksena oli lyödä raja turvallisuutta uhkaavalle toiminnalle, ja tavallaan myös herättää oppilasta.

“Se vaikka uhkaa jotain turvallisuutta tai tai jotain sellaista, niin saattaa tulla tosi napakasti ja silleen aika rajustikin välillä niinku ulos asia, että että lyö sen tavallaan sen rajan tosi tosi äkkiä siinä ja ehkä siinä on myös semmoinen tarkoitus vähän niinku herättää tai myös vähän säikäyttää se oppilas, että nyt niinku nyt ei enää mennä tällä tavalla ja silloin se ei tuu välttämättä niinku ihan minäviestin muodossa, vaan se saattaa tulla sinäviestin muodossa ja siinä syyttelevästi.” (Haastateltava 2)

Kaksi haastateltavaa mainitsi, että välillä oma asia saattoi tulla töksäyttämällä tai syyllistävasti. Tähän vaikutti, tuliko asia ulos spontaanisti sen enempää ajattelematta sekä mikä oli opettajan oma tunnetila kyseisellä hetkellä. Tunnetilaan oli voinut vaikuttaa esimerkiksi se, että hommat liikuntatunnilla eivät edenneet.

*“Jos itselläkin on vähän tunne tunne tuossa niinku päällä, niin silloin ei välttämättä niinku aina kykene ihan sitä muotoilemaan sitä omaa asiaansa – pyrin minäviestin käyttämiseen, mutta välillä se on ihan super vaikeata, jos niinku oikeasti tulee semmonen, niinku että ei ***** että nyt homma ei toimi ja silloin helposti sitten ehkä tulee käytettyä semmoista vähän syyllistävää niinku sävyä, mutta pyrin sitä kyllä välttää viimeiseen asti.” (Haastateltava 4)*

Yksi haastatteluun osallistunut mainitsi, että ei käyttänyt minäviestejä osana liikunnanopetusta. Hän kertoi kuvailevansa tunteita, jos oppilaiden käytös oli vaikuttanut tunnin kulkuun. Näitä keskusteluja haastateltava kävi tunnin jälkeen tai kesken tunnin, jos tunti oli alkanut huonosti. Käytöksen parantuessa hän kertoi kehuvaansa oppilaita. Myös toinen haastatteluun osallistuneista kertoi kehumisen olevan luontevampaa tietyissä tilanteissa, kuin esimerkiksi myönteisen minäviestin käytön.

“Otan heidät sivuun ja kysyn heiltä niinku heidän oman mielipidettä ekana, että miten niinku teidän mielestä tää tunti on menny? – Sitten mä niinku että, että mun mielestä, ei tää nyt ihan, että annan heille sitten esimerkkejä, että miten he on käyttäytynyt siellä tunnilla sitten, ja kysyn sitten sen jälkeen, että onks tää niinku heidän mielestä sitten

hyvää käytöstä, niin siinä vaiheessa yleensä viimeistään sitten kyllä nöyrytyy.”
(Haastateltava 5)

8.1.3 Kuuntelun taidot

Kuuntelun taidot -pääluokka jaettiin neljään alaluokkaan, jotka olivat aktiivinen kuuntelu, kuuntelun merkitys, passiivinen kuuntelu sekä kuuntelun taidot yleisesti. Passiivisen kuuntelun alle ei tullut yhtään havaintoa haastatteluaineistoista. Suurin osa haastateltavista koki kuuntelun taidot helpoiksi ja luonteviksi käyttää. Esimerkiksi yksi haastateltavista koki kuuntelun taitojen olevan helppoja, sillä ne tulivat luonnostaan, etenkin juuri koulumaailmassa.

“Kuuntelun taidot itselle, itelle on silleen helppoja, että ne tulee, tulee luonnostaan – oon hyvä kuuntelija siellä, tota niin, oppilaita kohtaan varsinkin – pystyn kuuntelemaan ja reagoimaan niihin.” (Haastateltava 5)

Aktiivinen kuuntelu. Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastatteluun osallistuneet liikunnanopettajat kertoivat käyttävänsä aktiivista kuuntelua liikunnanopetuksessa. Aineistosta selkeästi esille nousseita havaintoja olivat aktiivisen kuuntelun merkitys liikunnanopetuksessa, oppilaiden tunteiden sanoittaminen ääneen sekä aktiivisen kuuntelun haasteet. Yksi haastateltavista ei käyttänyt aktiivista kuuntelua, mutta koki sen asiana, jota voisi lisätä omaan opetukseen jatkossa.

Aktiivisen kuuntelun merkityksestä liikunnanopetuksessa mainitsi suurin osa haastatteluun osallistuneista. Yhden haastateltavan mukaan aktiivisen kuuntelun merkitys korostui tilanteissa, joissa oppilaille saattoi olla haasteita ilmaista omaa asiaansa, jolloin tilanne vaati opettajalta kuullun sanoittamista ääneen. Kaksi haastateltavaa mainitsi, että kuuntelemalla oppilaita aktiivisesti oli myös vaikutusta siihen, miten oppilaat kuuntelivat opettajaa. Tällöin sillä oli merkitystä myös vastavuoroisen luottamuksen rakentamisessa.

“Nuorilla on välillä vähän haasteita ilmaista se oma asia ja ja sitten välillä se vaatii just sitä niinku, että toistaa sitä kuultua ja sitten ehkä onkin tullut vähän ehkä väärin ymmärretyksi tää nuori ja sitten sitä niinku tavallaan tota sittenhän voi sitä kirkastaa sitä niinku mitä hän oikeasti asialla tarkoittaa.” (Haastateltava 4)

Suurin osa haastatteluun vastanneista kertoi sanoittavansa oppilaiden tunteita ääneen osana aktiivista kuuntelua. Yksi haastateltavista totesi tunteiden sanoittamisen tulevan luonnostaan ilman haasteita, jolloin hän ei tietoisesti miettinyt käyttävänsä aktiivisen kuuntelun taitoa. Toinen haastateltavista puolestaan kertoi, että oppilaan tunteiden sanoittaminen oli joidenkin kohdalla riittävä tekijä laukaisemaan tilanteen. Kaksi haastateltavaa totesi, että oppilaiden tunteiden sanoittaminen auttoi opettajaa ymmärtämään oppilaita paljon paremmin.

“Yleensä jo se, kun toistaa sen oppilaan harmituksen ääneen esim toisin sanoin, ni riittää jo laukaisemaan toisilla sen tilanteen.” (Haastateltava 7)

“Jos joku oppilas vaikka huomaa, että hänen on vaikea ilmaista sitä mitä hän niinku yrittää sanoa, niin mä saatan yrittää sanottaa sen hänelle, niinku sanottaa ne tunteensa ja ajatuksensa ja kysyy, että ymmärsinkö oikein, tai sitten saatan myös niin kun tuoda tai jotenkin silleen koota yhdessä jotain ajatuksia ja niinku osoittaa jotenkin sillä, että olen ymmärtänyt, mistä he niin kun puhuvat.” (Haastateltava 2)

Aktiivisen kuuntelun haasteita nousi esille kahdesta haastattelusta. Näitä haasteita olivat aktiivisen kuuntelun teennäisyys sekä sen toimivuuden epävarmuus. Yksi haastateltava koki aktiivisen kuuntelun helpoksi ja hyödylliseksi, kun oppilaalla oli selkeä tunnetila päällä, mutta joissain tilanteissa sen käyttö tuntui teennäiseltä ja turhulta. Toinen haastateltavista taas koki, että aktiivisen kuuntelun käytössä ilmeni haasteita, jos opettajan ja oppilaan välillä ei ollut tarpeeksi turvallista vuorovaikutussuhdetta, jossa oppilas olisi uskaltanut avautua tunteuksistaan.

“Koen tuon silloin niinku helpoksi, jos on joku semmoinen niinku vaikka tunnetila päällä tällä asian esittäjällä ja ehkä se niin kun asian ilmaisu ei ole niin selkeätä, mutta sitten taas joistain tilanteista ehkä koen tuon vähän teennäisenä, että niinku minkä takia niinku lähtee sitten vaikka toistamaan sitä sanottua ja niinku varmistaa, että olihan tää asia nyt näin.” (Haastateltava 4)

Kuuntelun taidot ja niiden merkitys. Kaikki haastatteluun osallistuneet liikunnanopettajat kokivat kuuntelun taidot merkittäväksi osaksi liikunnanopettajan työtä. Haastateltavat kokivat omaavansa hyvät kuuntelun taidot yhtä liikunnanopettajaa lukuun ottamatta. Hän kertoi, että kuuntelun taitojen käytöstä ja merkityksestä huolimatta se oli hänelle selkeä kehityskohde.

Kuuntelun taitoihin ja niiden merkitykseen liittyen haastatteluaineistosta nousi esille erityisesti oppilaan huomioiminen kuuntelun avulla ja luottamussuhteen rakentaminen, oppilaiden autonomian tukeminen sekä kuuntelun haasteet erilaisissa tilanteissa liikunnanopetuksessa.

“Niin se, että opiskelijat kokee, että he tulee kuulluiksi, niin sillä on ihan älyttömän iso niinku merkitys – mulla niinku kaikkein suurin haaste niinkun tavallaan vuorovaikutustaidoissa ehkä on toi niinku kuunteleminen, että mä oon sitä tietoisesti pyrkinyt paljon kehittämään.” (Haastateltava 4)

Kuuntelun taitojen rooli oppilaiden huomioimisessa ja luottamussuhteen rakentamisessa nousi selkeästi esille kaikista haastatteluista. Oppilaiden huomioimiseen liittyi erityisesti vetäytyvän tai loukkaantuneen oppilaan kuunteleminen. Kyseisissä tilanteissa oli tärkeää antaa oppilaalle tilaa sekä auttaa oppilasta kysymyksillä. Välillä tilanteet vaativat aikaa, jotta sai oppilaan kertomaan oikean syyn, miksi hän oli vetäytynyt. Helposti oppilas sanoi, että ei huvittanut tai ei osannut, mutta sen taustalla saattoi olla monia erilaisia syitä, joiden selvittäminen vaati liikunnanopettajalta kuuntelun taitoja.

“Sitten kun sä menet siihen ja kysyt, niin ei tietenkään heti kerro sitä, että “no sen takia, että noi vaikka on nimitelty mua just ennen tätä tuntia” tai jotain johonkin muihin oppilaisiin liittyvää tai, että on ollut kotona jotenkin raskasta, niin ne vaatii kyllä sitä, että sä jaksat hetken aikaa ottaa siihen aikaan ja tuota saa vähän niinku käyttää sitä “lypsämisen” taitoa myös, niin kyllä sieltä yleensä sitten, kun vähän aikaa jaksaa siinä kysellä ja odotella, niin kyllä sieltä aina jonkinlainen selitys sitten tulee.” (Haastateltava 3)

Suurin osa haastateltavista kertoi kuuntelun taitojen olevan isossa roolissa luottamussuhteen rakentamisessa oppilaiden kanssa. Esimerkiksi tuntien alussa pienet hetket, joissa oppilaat saivat kertoa omia kuulumisiaan ja tulivat kuulluiksi, kasvattivat luottamusta merkittävästi opettajaa kohtaan. Yksi haastateltava mainitsi kertoneensa oppilaille, että kaikilla on huonompia päiviä ja se on ymmärrettävää. Sitä kautta hän kannusti ennakoivasti oppilaita kertomaan tuntemuksistaan ennen tuntia. Toinen haastateltavista puolestaan kertoi, että liikunnanopettajan työssä oli ollut yllättävää, kuinka paljon oppilaat kertovat asioistaan ja luottivat häneen.

“Aina ilmaisen itseni niin, että jos on elämässä jotakin muuta tai ei aina niinku ole kaikki ei aamulla herää ihan samalla jalalla, niin voi sanoa myös ennen tuntia siitä asiasta, että hei tänään ei ole mulla hyvää päivää, että mä yritän tsempata nytte ja näin, pyrin niinku rohkaisemaan semmoiseen avoimuuteen, mutta tottahan se on, että jos oot niinku kaukanen opettaja oppilaille, että ei se ryhmäytyminen ei ole tapahtunut silleen ja ne ei vielä luota opettajaan vielä sillä tasolla” (Haastateltava 7)

“Jos vaikka tunti alkaa, niin sitten antaa aina hetken aikaa, jos tulee jotain asioita, mitä haluaa tulla kertomaan, niin on mahdollista ja moni tykkääkin kertoa, että mitä on tehny viikonloppuna tai kisoissa ollut jotain tämmöistä, niin antaa sille myös hetken aikaa, että kyllä sitä vähän ajatellut, että että se on ehkä sitä tärkeätä saada siihen alkuun kommunikaatiota tai vuorovaikutusta ja sitten aletaan vasta päivän hommiin” (Haastateltava 3)

Oppilaiden autonomian tukemisesta kuuntelun avulla mainitsi myös suurin osa haastateltavista. Haastateltavat kertoivat, että mahdollisuuksien mukaan he pyrkivät toteuttamaan asioita oppilaiden toiveiden mukaan. Yksi haastateltavista esimerkiksi mainitsi kyselevänsä oppilailta kehitysideoita eri peleihin, kun taas toinen haastateltavista kertoi toteuttavansa säännöllisesti oppilaiden autonomiaa tukevaa opetusta liikuntatunneilla.

“Mä kuuntelen heidän mielipiteitä siellä oppitunnilla, jos mulla on itsellä silleen vaikka 2-3 vaihtoehtoa, niin tota mä annan heidän niinku valita niistä vaihtoehtoista, että mä en vie vaan niinku sitä väkisin lävitse jotain sitä mun omaa harjoitetta, mitä mä oon miettinyt, vaan kysyn heiltä, että mitä he haluais tehdä ja tota niin, sitä kautta sitten viedä sitä tuntia eteenpäin, kuunnella oppilaiden mielipiteet, siitä mä tykkään.” (Haastateltava 5)

Haasteita kuunteluun liittyen nosti esille suurin osa haastateltavista. Merkittävin haaste liikunnanopetuksessa oli pysähtyä kuuntelemaan hektisissä tilanteissa, koska liikunnanopetuksessa tapahtui todella paljon. Oli haastavaa olla yksin ison oppilasryhmän kanssa, koska tilanteet muuttuivat nopeasti ja monella oppilaalla saattoi olla asiaa samaan aikaan. Aika ei välttämättä riittänyt kaikkien oppilaiden kuunteluun, sillä toimintaakin piti saada liikuntatunneilla aikaan. Haastateltavat kuitenkin kertoivat, että pyrkivät aina pysähtymään kuuntelemaan oppilaita parhaansa mukaan.

“Varsinkin tuollaisessa liikunnanopetustilanteessa, niin välillä se on tosi haastavaa, kun siellä tapahtuu niin paljon ja ja kun siellä on energistä porukkaa ja vähän jos silmä välttää, niin saattaa tapahtua jotain ei-niin-toivottua, niin se kuunteleminen noissa tilanteissa on välillä tosi haastavaa ja ehkä niinku silloin tulee niinku helposti tavallaan sivuutettuaikin jotain asioita.” (Haastateltava 4)

8.1.4 Ongelmanratkaisutaidot

Ongelmanratkaisutaidot -pääluokan olimme jakaneet neljään alaluokkaan, joita olivat ongelmanratkaisutaidot yleisesti, molemmat voittavat -menetelmä, arvoriitiriitojen ratkaisu ja jokin muu menetelmä tai taito. Arvoriitiriitojen ratkaisuun ei tullut ainuttakaan havaintoa haastatteluaineistosta. Haastatteluun osallistuneista vain yksi mainitsi ongelmanratkaisutaidot helpoiksi ja luonteviksi käyttää, mutta vain silloin, kun tilanteet olivat nopeita ristiriitatilanteita.

“Nopeet tommoset ristiriitatilanteet – kamppitus, osu pallo naamaan tai näin, no näistä selvii yleisesti, kun puhutaan, että ei kukaan sitä tarkottanu, et ei se tahallaan sitä tehny.” (Haastateltava 7)

Ongelmanratkaisutaidot yleisesti. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat kertoivat pyrkivänsä huomioimaan jokaisen osallistujan ongelmanratkaisutilanteissa tasapuolisesti ja toimimaan johdonmukaisesti. Opettajan johdonmukaiseen toimintaan vaikutti muun muassa päivän kulku, vallitseva tunnetila, turvallisuusuuhka, nopeat tilanteet ja oppilaan taitotaso.

“Yritän olla sillain, ettei sais vaikuttaa se oma päivä, mut kyllähän se vaan jotenkin välillä tulee, että millainen fiilis itsellään ollut sinä päivänä, että se vähän vaikuttaa myös, mutta silloin jotkut asiat tuntuu isommilta kuin toiset ja ne tunteet onkin vähän pinnalla enemmän.” (Haastateltava 3)

“Ristiriita mun ja jonkun oppilaan välillä niinku vaikka uhkaa sitä turvallisuutta, niin se ei ole ehkä niin kuuntelevaa se ristiriitojen ratkaisu, vaan se on sitten semmoista puuttumista ja tota aika äkkipikaista.” (Haastateltava 2)

“Riippuu aina vähän tilanteesta ja varsinkin, että ketä oppilaita siinä on, että jos siinä on jotain tällaisia, no, ysin, kymppin liikkujia, niin sitten ehkä, ehkä vähän painaa enemmän villaisella ne asiat, jos vertaa, että sitten on näitä vähän hulivilimpia oppilaita.” (Haastateltava 5)

Muuten toimintatavat ongelmanratkaisutilanteissa vaihtelivat haastateltavien välillä. Yksi haastateltavista esimerkiksi kertoi, että pyrki tarjoamaan oppilaille ratkaisuja, sillä oli persoonana ratkaisukeskeinen ihminen. Hän lisäsi, että valmiiden ratkaisujen tarjoamiseen vaikutti myös ajan rajallisuus, sillä oppilaiden kanssa ei ollut mahdollista käydä pitkiä dialogeja päivittäin. Toinen haastateltava puolestaan mainitsi kokevansa ongelmanratkaisutilanteet epämiellyttäväiksi, jonka lisäksi hän sanoi pyytävänsä usein ongelmatilanteisiin ulkopuolisen opettajan apua. Kolmas haastateltava totesi puuttuvansa esimerkiksi kiusaamistilanteisiin hyvinkin nopeasti, jolloin hänen mielipiteensä tilanteesta saattoi muuttua.

“Tosi nopeasti niinku reagoin siihen, että jos joku sanoo, että on kiusattu, niin mä heti niinku oon silleen, että nyt selvitetään tää homma, vaikka se ei ole aina niin mustavalkoista, että on kiusaaja ja kiusattu. Että sitten pitää vähän niinku muuttaakin sitä omaa mielipidettä.” (Haastateltava 6)

Yksi haastateltavista kertoi, että etenkin käytökseen liittyvissä asioissa hänellä oli tapana istuttaa oppilaat joko kesken tunnin tai tunnin loppupuolella, tai vaihtoehtoisesti keskustella oppilaan kanssa kahden kesken tunnin jälkeen. Istuttamisen tarkoituksena oli, että opettaja pystyi tuomaan omaa näkökulmaansa esiin, ja keskustella oppilaiden kanssa yhdessä tunnilla ilmenneestä käytöksestä. Hän sanoi heidän yhdessä yläkoulun liikunnanopettajien kanssa päättäneen pitää kyseisiä piirejä, joissa opettajat puhuivat, miltä heistä tuntui ja kuinka liikuntatunneilla ylipäätään käyttäytyttiin.

“Se on myös ollut semmoinen tietyllä tavalla aika herättävä monelle tai sen on huomannut niinku olevan semmoinen aika vaikuttavaa, että me ollaan lopetettu viikko siihen – me ollaan niinku kerrottu, että miltä tuntuu niinku tämmöistä apinalaumaa täällä kaitsea, joka ei tunnu kunnioittavan, niin se tota se on tuntunut toimivan.” (Haastateltava 2)

Molemmat voittavat -ongelmanratkaisu. Ongelmanratkaisutaitoihin liittyi Gordonin molemmat voittavat -ongelmanratkaisumenetelmä. Haastatteluun osallistuneista opettajista vain yksi kertoi pyrkineensä hyödyntämään kyseistä menetelmää, mutta todennut sen käytön haastavaksi liikunnanopetuksessa ilmenevissä tilanteissa. Hän koki käytännön tilanteiden tulevan niin nopeasti, jolloin ei ollut aikaa miettiä, millaista menetelmää tilanteessa käyttäisi. Kukaan muu haastateltavista ei ollut käyttänyt kuusivaiheista mallia ainakaan tietoisesti omassa opetuksessaan. Yksi haastateltavista oli soveltanut Gordonin mallista itselleen oman tyypistetyn version.

“Mulla on vähän niinku semmonen oma tyypistetty versio siitä, mitä se käytännössä niinku kouluarjessa on, että siinä ei kauheasti ehkä aivoriisiä käytetä tai välttämättä seuranta-aikoja tai näitä semmoisia käytetä, mutta siinä aina siinä aina vähän niin kun istutaan aina alas ja sovitaan, että siitä puhutaan tai usein se on noin niinku myös opettajan päätös, että nyt tästä asiasta puhutaan ja tää selvitetään ja siinä kuullaan niitä mielipiteitä ja ja yritetään löytää tunteita ja tarpeita siellä siellä niinku asioiden taustalla ja ja ja pyritään niinku niinku löytää joku ratkaisu siihen tilanteeseen.”
(Haastateltava 2)

Yhden haastateltavan mielestä ratkaisujen miettiminen yhdessä oppilaiden kanssa yläkoulussa ei toiminut. Hänen mukaansa opettaja kertoi, mikä isoimmista kiusaamistapauksissa oli ratkaisu, ei oppilas.

“Mä jotenkin koen, että niinku pitää olla vaan niin jämäkkänä. Ei voida niinku koko ajan kuunnella näitä (oppilaita), koska jotenkin niinku muuten ne hyppii silmille – siinä on hyvin selvät sävelet, että se loppuu nyt tähän se kiusaaminen ja sä et tyliin enää ees juttele tälle toiselle.” (Haastateltava 6)

Jokin muu menetelmä tai taito. Kysyttäessä, käyttivätkö haastateltavat jotain muuta menetelmää tai taitoa ongelmanratkaisutilanteissa, kolme haastateltavista kertoi toimivansa oppilaille esimerkkinä muun muassa anteeksipyyttämisessä. Yksi haastatteluun osallistuneista puolestaan sanoi, että isommat kiusaamistapaukset menivät hänen koulussaan ennalta määrätyn tiimin kautta.

“Pyrin itse siinä näyttämään esimerkkiä erityisesti siinä niinku anteeksi pyytämisessä, että jos mä koen että mä oon pahoittanut jonkun mielen, niin sitten mä pyydän itse anteeksi mun toimintaa.” (Haastateltava 2)

“Välillä ehkä itseäkin harmittaa niinku jälkikäteen, että on vaikka sanonut jollekin opiskelijalle vaikka vähän silleen ilkeämpään sävyyn – jälkikäteen mennyt sitä pahoitteleen, että hei, että en kohdistanut tätä nyt suhun, vaan tää asia ja tilanne ärsytti nyt niinku itseäkin.” (Haastateltava 4)

Kolme haastatteluun osallistunutta opettajaa kaipasi enemmän työkaluja ongelmanratkaisutilanteisiin. Yhden haastateltavan mukaan liikuntatunneilla ilmeni paljon ongelmanratkaisutilanteita, kun taas toinen haastateltava kertoi ongelmanratkaisutilanteita olevan vähän.

“Ei mulla oikein ole mitään käsikirjaa, että miten siinä toimii, että se vähän tulee sillain reaktiona – olis se kyllä hyvä, että olisi tietty, että OK eka tehdä näin, kakkosena näin, kolmosena näin, mutta että enemmän se kyllä tulee sieltä sitten vaan päästä, että mites tässä nyt toimitaan.” (Haastateltava 3)

8.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteet liikunnanopetuksessa

Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteet liikunnanopetuksessa pohjautuvat haastattelujen *avoimeen* analyysiin. Haasteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytössä koskivat haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia. Haasteiden ilmenemistä pyrimme myös perustelemaan haastateltavien kokemuksilla tunne- ja vuorovaikutustaitojen koulutuksen määrästä, mitä liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluu.

Haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista suurin osa koki ongelmanratkaisutaidot haasteellisimmiksi tunne- ja vuorovaikutustaidoista. He mainitsivat syiksi muun muassa ajanpuutteen, ongelman taustalla olevan oikean syyn tietämättömyyden, tilanteiden nopean vaihtuvuuden, oppilaantuntemuksen heikkouden vähäisten viikkotuntien vuoksi sekä tietyn ongelmanratkaisumallin puuttumisen.

“Ongelmien ratkaisu yläkoulun puolella liikunnanopetuksessa on enemmän semmoista tulipalojen sammuttelua kuin niinku rauhallista ja semmoista vaikuttavaa ongelmanratkaisua.” (Haastateltava 2)

“Ongelmanratkaisutaidot on haasteellisimpia, kun ne ongelmat saattaa olla semmoisia ettei välttämättä niinku pääse käsiksi siihen ongelmaan syhyhyn.” (Haastateltava 1)

“Ongelmanratkaisutaidot on niin kuin itselle ainakin ne haasteellisimmat, kun ei ole mitään tiettyjä välttis keinoja, mitä on kokenut niinku täysin hyödyllisiksi.” (Haastateltava 3)

Kolme liikunnanopettajaa mainitsi haastatteluissa myös tunnetaitojen käytön haasteellisuudesta. Yksi haastateltava perusteli tunnetaitojen haastavuutta liikunnanopetuksessa ilmenevien tilanteiden hektisyydellä, jolloin erilaisissa pelitilanteissa pitäisi pystyä olemaan mukana ja tarkkailla oppilaiden tunnetiloja ennen kuin mitään vahinkoa tapahtuisi. Toinen haastateltava puolestaan mainitsi ongelmaksi suuren oppilasmäärän, jolloin jokaisen oppilaan tunteita oli vaikea huomioida, ja kaikkien oppilaiden kanssa ei kerennyt tunnin aikana juttelemaan. Kolmas haastateltava kertoi tunnetaitojen olevan haastavia tilanteissa, joissa esimerkiksi moni oppilas oli vahvan tunteen vallassa ja he kokivat epäreiluutta.

“Kyllä ne tunnetaidot varmaan, kun niitä ei silleen niitä ei tiedosta itse niin paljon siellä omassa opetuksessa, ne tulee vähän niin kuin luonnostaan.” (Haastateltava 5)

“No minä sanoisin, että ne tunnetaidot, koska on tosi vaikeaa huomioida jokaisen oppilaan tunteita niinku sen takia, että niitä on niin paljon. Ja olisi kiva jutella kaikkien kanssa paljon enemmän, mutta ei vaan ole aikaa.” (Haastateltava 6)

Kysyttäessä haastateltavilta tiedekunnan tarjoaman koulutuksen määrästä, vastaukset olivat samansuuntaisia. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki olivat sitä mieltä, että koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen voisi olla enemmän. Esimerkiksi yksi haastateltavista koki saaneensa liikunnalta hyvät lähtökohdat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin, mutta siitä huolimatta hän ajatteli koulutuksen lisäämisen hyväksi asiaksi. Toinen haastateltava oli

puolestaan omalla ajallaan kouluttautunut vuorovaikutusohjaajaksi, mutta myös hän totesi, että kyseisistä taidoista ei voida puhua liikaa.

“Silloin ku mä opiskelin, niin ei näistä, näistäkään kovin paljon puhuttu silloin, toivottavasti nyt enemmän, mutta että, nää on tosi tärkeitä työkaluja, mitä siinä omassa opetuksessa voi sitten käyttää hyödykseen – silloin tuntu, että kun mä olin siellä niin tota, harjoiteltiin 5 vuotta tai no, 4 vuotta, että miten tehdään kuperkeikka, mutta sitten, kun tullaan tänne koulumaailmaan oikeasti niin tota, se on aika paljon muutakin kuin sen kuperkeikan opettelua.” (Haastateltava 5)

“Mä koen, että mulla on aika vaikea ehkä ehkä sanoa sinällään, koska mä koen, että tai kun mä oon käynyt niitä koulutuksia niinku opintojen ulkopuolella.” (Haastateltava 2)

Kun haastateltavat mainitsivat, että koulutusta kaivattaisiin lisää, heistä yli puolet painottivat, että koulutuksen lisäämisen pitäisi keskittyä erityisesti käytännön tilanteisiin, joita koulumaailmassa tuli vastaan. Esimerkiksi yksi haastateltavista mainitsi kaipaavansa taitoja ja tapoja erilaisiin ongelmanratkaisutilanteisiin, joihin kuului haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkomista tai ahdistuneen oppilaan tukemista. Toinen haastateltava puolestaan mainitsi case-harjoittelusta, jota voisi yhdistää tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen yliopistossa. Myös kolmas haastateltava totesi, että koulutuksen lisäämisen pitäisi painottua kyseisten taitojen työstämiseen käytännössä. Hän ehdotti, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön opettelua yhdistettäisiin esimerkiksi osaksi liikuntademoja, sen sijaan, että käytäisiin teoreettisempia kursseja kyseisestä aiheesta.

“Ei niitä ei niistä voi liikaa jotenkin puhua, että mä ehkä ajattelen, että jos järjestettäisiin lisää vaikka koulutusta liikunnanopettajille, niin sen pitäisi olla tosi käytännönläheistä - esimerkiksi liikuntademoilla tai tai harjoitteluissa keskityttäisiin entistä enemmän niinku niihin asioihin, että miten siellä on vaikka näitä eri taitoja käytetty tai tai keskitytään käyttämään niitä.” (Haastateltava 2)

8.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys liikunnanopetuksessa

Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien ajatukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkittävydestä liikunnanopetuksessa pohjautuvat haastattelujen avoimeen analyysiin.

Taitojen merkitystä liikunnanopettajille syvensimme kysymyksillä tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteista, opetusfilosofiasta, oppilaiden kohtaamisesta ja vuorovaikutussuhteen luomisesta sekä luonteenpiirteistä, jotka tukevat taitojen käyttöä.

8.3.1 Taitojen merkitys liikunnanopetuksessa

Jokainen haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista koki tunne- ja vuorovaikutustaidot erittäin tärkeäksi osaksi liikunnanopetusta. Ilman tunne- ja vuorovaikutustaitoja haastateltavat kokivat, että olisi erittäin vaikeaa toimia opettajana, jonka lisäksi ilman kyseisiä taitoja olisi erittäin haastavaa muodostaa vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa. Yksi haastateltavista esimerkiksi mainitsi liikuntatunneilla olevasta “tunteiden sekamelskasta”, johon liittyi vahvasti myös opettajan omat tunteet. Näin ollen, jos liikunnanopetuksessa ei kuuntelisi, sanoittaisi tunteita tai tarttuisi ongelmiin ja ristiriitoihin, liikuntatunneilla ei olisi turvallinen ilmapiiri oppia. Haastateltavat kuvailivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkittävyyttä seuraavilla tavoilla:

“Koen tosi tärkeäksi eli jotenkin minusta tuntuu, että niitä oppilaita ei kiinnosta opetetaanko me niin kun tosi hyvin, vaan niitä oikeasti kiinnostaa, millainen se opettaja on.” (Haastateltava 6)

“Jos ei mulla olisi noita taitoja, niin niin mä en koe, että mä voisin olla hirveän hyvä liikunnanopettaja tai opettaa ylipäätään.” (Haastateltava 2)

“Koen kyllä tosi tärkeäksi ja ilman ehkä jos näitä ei käyttäisi tai näis ei olisi sillain kehittynyt tai haluaisi kehittyä, niin olisi kyllä ehkä aika haasteellista tehdä sellaista vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kesken.” (Haastateltava 3)

Taitojen merkittävyyden lisäksi kysyimme haastateltavilta, millaiset asiat haastateltavissa itsessään, esimerkiksi luonteenpiirteet, tukivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä. Haastateltavat kuvasivat itseään monilla eri luonteenpiirteillä, joita olivat esimerkiksi sosiaalisuus, päättäväisyys, positiivisuus, pitkäpinnaisuus ja puheliaisuus. Luonteenpiirteet, jotka kolme haastateltavista mainitsi tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä tukeviksi tekijöiksi, olivat rauhallisuus ja avoimuus. Lisäksi yksi haastateltavista mainitsi huumorintajun tärkeydestä osana liikunnanopetusta, kun taas toinen kertoi haluavansa kohdata ihmiset aina

omana itsenään. Yksi haastateltava mainitsi myös omien rajojen asettamisen tärkeydestä osana liikunnanopetusta.

“Tykkään huonoa huumoria heittää välillä heidän kanssa, kun tunnen oppilaita paremmin niin tota, sekin sitten varmasti, ainakin itteeni saa paremmalle filikselle ja, ja tota niin niin, on mä, oon mä nyt huomannut, että oppilaatkin siitä sitten selkeästi tykkää.” (Haastateltava 5)

“Haluaa kohdata ihmiset ihmisinä ja myöskin antaa itsestään tavallaan siihen tilanteeseen niinku aika paljon niin niin sillä on myöskin tosi iso merkitys, että kyllä opiskelijat huomaa, että ootko sä aito vai yritätkö sä niinku asettaa johonkin muottiin.” (Haastateltava 4)

8.3.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteiden arvottaminen

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvottamisesta liikunnanopetuksessa keräsimme tietoa liikunnanopettajien opetusfilosofioiden ja opetussuunnitelman tavoitteiden arvottamisen kautta. Kaksi liikunnanopettajaa arvotti kyseiset taidot tärkeimmäksi tavoitteeksi liikunnanopetuksessa. Nämä kaksi liikunnanopettajaa kertoivat, että he käyttivät tarvittaessa vaikka koko tunnin kasvattamiseen sekä keskittyivät siihen, että he toimivat opettajana esimerkkinä nuorille.

“Ensisijaisesti mä niinku kasvatan heitä ja sitten toka tehtävä sitten opettaa liikuntaa.” (Haastateltava 1)

Kolme liikunnanopettajaa arvotti tunne- ja vuorovaikutustaitoja myös korkealle kaikista tavoitteista. He kertoivat, että taitojen arvottaminen riippui esimerkiksi tunnin sisällöstä, mutta ne kulkivat kuitenkin koko ajan taustalla sekä tulivat loistavasti esiin liikunnassa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla voitiin kehittää suhtautumista eri asioihin liikuntatunneilla.

“Se on semmoinen asia mikä tulee siinä niinku koko ajan taustalla, että ei se niinku unohtu miltyään tunnilta.” (Haastateltava 2)

Kaksi liikunnanopettajaa eivät arvostaneet taitoja kovin korkealle omassa opetuksessa, mutta siitä huolimatta ajattelivat taitojen olevan tärkeitä liikunnanopetuksessa, jonka lisäksi niitä voisi huomioida paremmin jatkossa.

“Keskivaiheille suurin piirtein kyllä ehdottomasti. Voisi olla korkeammallakin, että voisi ehkä niitäkin ottaa jatkossa paremmin huomioon.” (Haastateltava 5)

8.3.3 Opetusfilosofia

Haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista suurin osa piti tärkeänä omassa opetusfilosofiassaan turvallista ilmapiiriä. Turvalliseen ilmapiiriin liittyen mainittiin, että jokainen oppilas sai olla oma itsensä ja tuoda omia mielipiteitään sekä tunteitaan esille. Kaikki oppilaista uskaltaisivat rohkeasti kokeilla erilaisia liikuntamuotoja sekä epäonnistua ja nauraa itselleen.

“Opetusfilosofia koostuu varmaan semmoisesta lämminhenkisyydestä, ystävällisyydestä, sitä kautta semmoisesta kohtaamisesta ja empatiasta ja ja sitten semmoinen, niin kun pyrin luomaan aina semmoisen turvallisen ilmapiirin oppimiselle, että kaikilla on siellä mahdollisuus oppia ja tuoda mielipiteitä ja tunteita esille.” (Haastateltava 2)

“Luonu sellaisen ilmapiirin omalla tekemisellä ja rentoudella, että välillä osaa nauraa itselleen ja heittää läppää myös, että jokainen uskaltaisi kokeilla rohkeasti uusia juttuja.” (Haastateltava 5)

Muut selkeästi esille nousseet teemat olivat, miten tulla toimeen toisten oppilaiden kanssa sekä monipuolisten liikuntataitojen oppiminen, jotta oppilaille olisi mahdollisuus harrastaa eri lajeja.

“Että miten me tullaan toimeen siellä, minä oppilaiden kanssa ja sitten oppilaat toistensa kanssa.” (Haastateltava 3)

“Meillä on taidot keskiössä, ei lajitaidot vaan erilaiset liikkumistaidot eli pystys mahdollisimman paljon oppilaille luomaan erilaisia taitoja, jotta he voivat sitten joskus tota löytää omia liikuntalajeja.” (Haastateltava 7)

8.3.4 Oppilaan kohtaaminen ja vuorovaikutuksen rakentaminen

Kysyimme haastattelussa, kuinka haastateltavat kohtasivat oppilaat sekä miten he loivat vuorovaikutussuhteen heidän kanssaan. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista liikunnanopettajista mainitsi kohtaavansa oppilaat omana itsenään. Yksi haastateltavista mainitsi sen olevan yksi työn parhaita puolia, että opettajana ei tarvinnut esittää mitään.

“Koen niinku tavallaan tän työn parhaimmaksi puoleksi, että ei minun tarvitse niinku vetää mitään roolia ja niinku voi olla ihan oma itsensä – oppilaat juttelee mulle tosi paljon ja niinku mä oon saanut tosi hyvän vuorovaikutussuhteen ja mä koen sen, että oon ehkä aika lailla ainut nuori opettaja tässä koulussa niin se on ihan sika iso plussa.”
(Haastateltava 6)

Kohtaamisiin ja vuorovaikutussuhteen rakentamiseen liittyen vastauksissa nousi esille myös esimerkiksi jokaisen oppilaan kohtaaminen tunnin aikana, juttelu oppilaiden kanssa osana kouluarkea ja liikuntatunteja, oppilaiden autonomian tukeminen sekä inhimillisuus opettajana.

“Just noitten vuorovaikutussuhteiden luomisessa niin mielestäni just tärkeätä onkin se semmonen kanssakäyminen siellä tuntien ulkopuolella, hassuttelu niiden kanssa välitunneilla tai jotain muuta.” (Haastateltava 7)

“Tavoite, et joka tunnilla jokaisen, niinku että, jos mä katson nimelistaa tunnin jälkeen, niin mä tiedän, et jokainen on ollu siellä paikalla, et jossain vuorovaikutuksessa ollut heidän kanssaan.” (Haastateltava 3)

9 POHDINTA

9.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksia liikunnanopetuksessa. Tutkimuskysymysten mukaan tarkoituksena oli tutkia, miten vastavalmistuneet liikunnanopettajat kokivat omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön, mitä haasteita niiden käyttöön liittyi sekä mikä merkitys taidoilla oli osana liikunnanopetusta. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä toimi Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusteoria, jonka pohjalta analysoimme puolet tutkimustuloksista. Tutkimuksen avoimet kysymykset ja avoin analyysi tukivat Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan liittyviä pääteemoja.

Kaikki haastatteluun osallistuneet vastavalmistuneet liikunnanopettajat olivat opiskelleet Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan liittyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana liikuntapedagogiikan opiskelijoille suunnattuja pedagogisia perus- ja aineopintoja. Näin ollen jokainen haastatteluun osallistunut liikunnanopettaja oli saanut saman koulutuksen opintojensa aikana kyseisiin taitoihin.

Kokemus tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä. Tutkimuksen ensimmäinen teema käsitteli liikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä. Halusimme selvittää, mitä Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan liittyviä tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikunnanopettajat käyttivät työelämässään. Päätuloksina ilmeni, että kaikki haastateltavat käyttivät suurinta osaa Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan liittyvistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Melkein kaikki liikunnanopettajista koki tunnetaidot sekä kuuntelun taidot helppoina ja luontevina käyttäviä. Etenkin tunteiden tunnistaminen ja säätely olivat tunnetaidoista liikunnanopettajien vahvuuksia. Opettajat, joilla on hyvät tunnetaidot, suhtautuvat opetukseen myönteisemmin, heillä on parempi opettaja-oppilassuhde ja he ovat tyytyväisempiä ammattiinsa (Lee ym. 2019).

Kuten aikaisemmin on tullut ilmi, tunteiden tunnistaminen on välttämätöntä ennen kuin muut tunnetaidot ovat mahdollisia (Mayer & Salovey 1997; Salovey & Mayer 1990; Yoo ym. 2006). Tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen ovat tunteiden säätelyn perusta. Tämän takia olisi olennaista oppia havaitsemaan tunteita niiden ilmentyessä ja nimetä ne. (Brasseur ym. 2013)

Haastateltavat kokivat tunteiden säätelyn olevan yksi vahvuuksistaan, jonka perusteella tunteiden säätely korostui merkittävästi liikunnanopettajan työssä. Friedin (2011) mukaan opettajat ymmärtävät, miten tärkeää tunteiden säätely on, mutta he ajattelevat usein, että tällä tarkoitetaan tunteiden piilottamista oppilailta. Puolestaan opettajien ymmärtämättömyys tunteiden säätelyn tärkeydestä on johtanut työuupumukseen, heikentyneeseen opettamiseen ja ryhmänhallintaan (Jiang ym. 2015). Vaikka tässä tutkimuksessa haastateltavien tunteiden säätely keskittyi negatiivisiin tunteisiin, Suttonin ym. (2009) mukaan opettajat säätelevät myös positiivisia tunteita. Jiangin ym. (2015) mukaan positiivisten tunteiden on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi opettajien tehokkuuteen (Uzuntiryaki-Kondakci ym. 2021) ja luovuuteen, jotka edesauttavat oppilaiden motivaatiota ja oppimista.

Minäviestien päätuloksena oli, että suurin osa haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista käytti myönteistä tai ongelmaan tarttuvaa minäviestiä. Tunteiden ilmaisu osana minäviestejä koettiin toimivaksi tavaksi ilmaista oma asia tai ongelma. Haastatteluista tuli ilmi, että opettajan tunteiden ilmaisu minäviestin avulla oli paljon vaikuttavampaa ja tehokkaampaa. Talvion ja Klemolan (2017, 106) mukaan avoin minäviestiminen synnyttää avoimuutta, mikä lisää luottamusta ja läheisyyttä ihmisten kesken. Opettajat ovat kertoneet, että minäviestit toimivat paremmin haasteellisissa tilanteissa verrattuna esimerkiksi nuhteluun tai käskyttämiseen (Lintunen & Kuusela 2010, 133).

Kuuntelun taitojen rooli nousi esiin erityisesti oppilaan huomioimisessa ja luottamussuhteen rakentamisessa. Kuuselan ja Lintusen (2010, 122, 124) mukaan osallistavaa opettajaa kunnioitetaan ja samalla suhde oppilaisiin lähenee sekä oppilaiden motivaatio lisääntyy, kun he kokevat tulevansa kuulluiksi. Aktiivinen kuuntelu muuttaa opettajan roolin kontrolloijasta oppilaan hyvinvoinnin huolehtijaksi sekä ratkaisijasta oppilaan oman ratkaisun löytämisen tukijaksi. (Kuusela & Lintunen 2010, 122, 124) Haastatteluissa tuli esille, että oppilaan ongelman selvittäminen voi välillä vaatia paljonkin aikaa. Kuitenkin rauhallisesti ja aktiivisesti kuuntelemalla sekä oppilaan tunteita sanoittamalla ongelman syy saatiin selville, mikä edisti luottamussuhteen rakentumista.

Monet haastateltavista kokivat sekä tunnetaidot että minäviestit helpoksi ja luonteviksi käyttää. Vastauksista ilmeni myös minäviestien, kuuntelun taitojen sekä tunteiden ilmaisemisen ja nimeämisen päällekkäisyys ja vuorovaikutteisuus. Esimerkiksi liikunnanopettajan

kuunnellessa oppilaan ongelmaa, hän ilmaisi oppilaan tunteita nimeämällä niitä. Puolestaan esimerkiksi ongelmaan tarttuvassa minäviestissä opettaja sanoitti omia tunteitaan.

Haastatteluista välittyi, että myös tunne- ja vuorovaikutustaidot nivoutuivat yhteen. Esimerkiksi negatiivisen tunteen ilmaantuessa monet haastateltavista pyrkivät tunnistamaan tunteensa ja säätelemään sitä ennen kuin toivat sen ilmi oppilaille. Asioiden päällekkäisyys ilmeni myös ongelmaan tarttuvassa minäviestissä ja ongelmanratkaisutaidoissa. Kuten käyttäytymisen ikkunasta ilmenee (Gordon 2006, 63–68; Talvio & Klemola 2017, 35), ongelmaan tarttuvaa minäviestiä käytetään sellaisissa tilanteissa, kun opettajalla itsellään on ongelma oppilaiden kanssa. Puolestaan ongelmanratkaisutaitoja, esimerkiksi molemmat voittavat -menetelmää, käytetään tilanteissa, joissa opettajan pitää ratkaista kahden tai useamman oppilaan välinen ristiriita, missä opettaja ei itse ole osallisena vaan auttamassa pelkästään ongelman ratkaisemisessa. (Gordon 2006, 63–68; Talvio & Klemola 2017, 35) Vaikka ongelmaan tarttuva minäviestikin on ongelmanratkaisutaito, se ei kuitenkaan sovi kaikkiin tilanteisiin, kuten haastatteluistakin kävi ilmi. Näin ollen selkeiden, yksisuuntaisten tulkintojen tekeminen on vaikeaa, koska taitojen käytön raja ja sopivuus erilaisiin tilanteisiin on melko häilyvä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteet. Tutkimuksen toinen teema käsitteli tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteita. Pohdimme, että tutkimuksen kautta on tärkeää kerätä tietoa vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteista, sillä se kertoo meille, mihin asioihin tulee kiinnittää enemmän huomioita sekä mitä pystytään kehittämään tuonnempana. Koimme sen olevan merkittävämpi tieto verrattuna siihen, mitkä taidot haastateltavat kokivat jo helpoiksi ja luonteviksi käyttäviä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteiden päätuloksena oli, että ongelmanratkaisutaidot tuottivat eniten vaikeuksia liikunnanopettajille. Selvittäessään ongelmanratkaisutilanteita, jokainen liikunnanopettaja pyrki toimimaan johdonmukaisesti ja huomioimaan jokaisen osallistujan ongelmanratkaisutilanteissa tasapuolisesti. He kuitenkin kokivat, että liikunnanopetuksessa ei ollut tarpeeksi aikaa syvälliselle ongelmanratkaisulle, sillä liikuntatunneilla tilanteet muuttuivat nopeasti ja arki oli muutenkin hyvin hektistä. Lisäksi liikunnanopettajat mainitsivat, että tietyn ongelmanratkaisumallin puuttuminen vaikeutti ongelmanratkaisutilanteita. Kiviniemen (2000, 7) tekemässä selvityksessä ilmeni samansuuntaisia tuloksia, sillä opettajat kokivat työnsä muuttuneen kiihkeämmäksi. Tämän lisäksi ammatti oli saanut entisestään sosiaalityön piirteitä, jolloin opettajilla ei ollut riittävästi

valmiuksia toimia oppilaiden kanssa. (Kiviniemi 2000, 7) Myös Klemolan ja Heikinaro-Johanssonin (2006) mukaan nuoret liikunnanopettajat kokivat ongelmanratkaisutilanteet liikunnanopetuksessa vaikeiksi verrattuna kokeneempiin liikunnanopettajiin.

Kysyimme tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteiden yhteydessä liikunnanopettajille tarjottavasta tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen määrästä opiskelujen aikana. Yhtä haastateltavaa lukuun ottamatta kaikki haastateltavat toivoivat lisää koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön. Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät automaattisesti kehity kokemusten kautta, vaan siihen tarvitaan koulutusta (Schonert-Reichl 2017), koska taitojen oppiminen edellyttää kokemuksellisten menetelmien käyttöä ja harjoittelua (Klemola 2003). Tämän takia tunne- ja vuorovaikutustaitoja pitää harjoitella opettajankoulutuksessa (Mäkinen ym. 2021). Haastatteluista tulikin julki, että kyseisiin taitoihin liittyvän koulutuksen pitäisi keskittyä enemmän käytännön harjoitteisiin.

Etenkin liikunnanopettajien ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen pitäisi keskittyä tulevaisuudessa, koska haastateltavat kokivat kyseiset taidot kaikista vaikeimpana. Koimme haastateltavien mielipiteen koulutuksen lisäämisestä merkittäväksi huomioksi, sillä kuten aikaisemmat tutkimustulokset (Durlak ym. 2011; Talvio 2014) ovat osoittaneet, opettajien hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot edesauttavat oppimista ja oppitunneilla vallitsevaa ilmapiiriä. Siten olisi erittäin tärkeää, että opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoihin panostettaisiin opettajien koulutusohjelmissa. (Durlak ym. 2011; Talvio 2014) Lahden (2017, 37) mukaan liikunnanopettajien koulutus onkin tulevaisuudessa ison haasteen edessä. Koulutuksen tulisi antaa valmiudet monipuolisiin vuorovaikutustaitoihin, yhteiskunnallisiin haasteisiin vastaamiseen sekä työrauhan säilyttämiseen unohtamatta koulutuksen päätehtävää eli lasten ja nuorten kasvattamista liikuntaan. (Lahti 2017, 37)

Yksi haastateltavista totesi, että hänen opiskeluaikoinaan tunne- ja vuorovaikutustaidoista ei puhuttu kovinkaan paljoa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat ovat kuitenkin opiskelleet liikuntatieteellisessä tiedekunnassa tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana liikuntapedagogiikan pedagogisia perus- ja aineopintoja. Nämä kaksi näkökulmaa ovat ristiriidassa keskenään, josta voi tehdä johtopäätöksen, että kyseinen haastateltava ei ole arvottanut tunne- ja vuorovaikutustaitoja korkealle omassa opetuksessaan.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys. Kolmas ja viimeinen teema käsitteli tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä. Kyseisten taitojen merkittävyyttä täsmensimme kysymyksillä opetusfilosofiasta ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvottamisesta osana liikunnanopetukseen liittyviä tavoitteita. Päätuloksena ilmeni, että kaikki haastateltavat kokivat tunne- ja vuorovaikutustaidot erittäin merkittäväksi osaksi liikunnanopettajan työnkuvaan. Kyseinen tutkimustulos oli samassa linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (Talvio & Klemola 2017; Kostiainen & Gerlander 2009; Salovey & Mayer 1990). Haastateltavien mielestä ilman tunne- ja vuorovaikutustaitoja oli mahdotonta toimia liikunnanopettajana, sillä ilman kyseisiä taitoja esimerkiksi vuorovaikutussuhteiden muodostaminen oppilaisiin olisi erittäin vaikeaa. Lisäksi opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen on todettu olevan yhteydessä myönteiseen ilmapiiriin, työhön sitoutumiseen, hyvinvointiin ja motivaatioon (Collie & Perry 2019).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu, kun puhutaan lasten ja nuorten kouluhyvinvoinnista nykypäivänä. Kansosen (2023) mukaan oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja täytyy kehittää, sillä ne edistävät kouluhyvinvointia, joka ei ole kovin hyvällä tasolla Suomessa. Myös erilaisia lasten ja nuorten käytöshäiriöitä voidaan ehkäistä edistämällä oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Käytöshäiriöt: Käypä hoito -suositus, 2018). Yhdestä haastattelusta nousi esille, että koulumaailmassa opettaja joutui välillä toimimaan esimerkiksi psykologin roolissa. Myös Norrenan (2021, 119) mukaan opettajalla on monia irrallisia rooleja, kuten terapeutti, sairaanhoitaja ja ystävä. Opettajan pitää kuitenkin ymmärtää olevansa opettaja näissä vaihtelevissa tilanteissa. (Norrena 2021, 119) Toisesta haastattelusta ilmeni, että oppilaat halusivat pitää välillä vain juttelutunteja liikunnanopettajan kanssa eli heillä oli suuri tarve tulla kuulluksi. Nämä kaksi nostoa korostavat opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä sekä oppilaiden kohtaamista ja huomioimista.

Myös opetusfilosofia ja tavoitteiden arvottaminen tukivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkittävyyttä. Haastattelujen mukaan turvallinen ilmapiiri oli tärkein tekijä liikunnanopetuksessa. Haastateltavat mainitsivat, että turvalliseen ilmapiiriin kuului oppilaan mahdollisuus olla liikuntatunneilla täysin omana itsenään sekä kertoa mielipiteitään ja tunteitaan julki. Tämän lisäksi turvalliseen ilmapiiriin liittyi, että jokainen oppilas uskalsi kokeilla rohkeasti erilaisia liikuntamuotoja sekä epäonnistua ja nauraa itselleen. Heikinaro-Johanssonin ja Lyyran (2018) mukaan pidettyjen liikunnanopettajien liikunnanopetuksessa on vallinnut turvallinen ilmapiiri. Heidän mukaansa turvallisen, sallivan ja toisia kunnioittavan

ilmapiirin luominen liikuntatunneille on osa liikunnanopettajan asiantuntijuutta. (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018) Turvalliseen ilmapiiriin liittyy Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteoria, johon kuuluvat koettu autonomia, pätevyys ja sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Kyseiset tekijät nähdään psykologisina perustarpeina, joiden tyydyttyminen liikuntatunneilla edistää Ryanin ja Decin (2017) mukaan psykologista, sosiaalista ja käyttäytymiseen liittyvää hyvinvointia.

Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat jokaisen tutkimukseen osallistuneen liikunnanopettajan mielestä merkittävä osa liikunnanopetusta, tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvottaminen opetuksessa vaihteli haastateltavien välillä. On tärkeää erottaa, että taitojen merkityksestä huolimatta, niitä ei välttämättä korosteta erityisemmin liikunnanopetuksessa. Toiset liikunnanopettajat kokevat fyysisen aktiivisuuden ja motoriset perustaidot tärkeämpinä, kun taas toiset keskittyvät enemmän oppilaiden kasvattamiseen ja työskentelytaitoihin liikunnan avulla. Siitä huolimatta nämäkään osa-alueet eivät sulje toisiaan pois, vaan esimerkiksi yhteistyö voi olla merkittävässä roolissa eri lajitaitojen harjoittelussa.

Liikunnanopetuksessa ilmenee runsaasti aitoja tapahtumia, joita voi käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen (Lintunen & Kuusela 2009, 180). Tämän perusteella voi olla mahdollista, että vaikka taitoja pidetään merkittävänä, niitä pidetään myös jollain tasolla itsestäänselvyytenä, koska ne esiintyvät liikuntatunneilla väistämättä. Tämän takia liikunnanopettajat eivät välttämättä arvosta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä tavoitteita korkealle omassa opetuksessaan niiden merkityksestä huolimatta.

9.2 Tutkimuksen luotettavuuden pohdinta

Laadullinen, fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa ja tutkimuksen menetelmäksi valittu teemahaastattelu, mahdollistivat tutkittavien ajatusten kuulemisen tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön liittyen. Lähestymistavan vahvuutena oli yksityiskohtaisen ja monipuolisen tiedon saaminen liikunnanopettajien omista henkilökohtaisista kokemuksista liikunnanopetuksessa. Tutkimukseen valittiin sekä miehiä että naisia, jolloin tulokset edustivat molempien sukupuolten näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista.

Tutkimukseen osallistui seitsemän henkilöä, joka on Tuomen ja Sarajärven (2018, 98–99) mukaan tarpeeksi laadulliseen tutkimukseen. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä,

mutta laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituskaan. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiötä, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta tietylle asialle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98–99) Tämän tutkimuksen perusteella ei voida tehdä yleistyksiä vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksista. Se kuitenkin lisää ymmärrystä kohderyhmän subjektiivisista todellisen työelämän kokemuksista, millaiset tunne- ja vuorovaikutusvalmiudet vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla on.

Tämän tutkimuksen suurimmaksi haasteeksi nousi tutkijoiden kokemattomuus tutkimuksen teossa. Tämä näkyi esimerkiksi haastattelutilanteissa haastattelijana olemisessa ja tarkentavien kysymysten esittämisessä. Tutkijoina koimme, että haastattelutilanteista tuli luontevampia, kun saimme enemmän kokemusta. Joidenkin haastatteluiden kohdalla olisimme voineet esittää enemmän tarkentavia kysymyksiä, jonka avulla tutkittavista olisi voinut saada enemmän tietoa irti.

Haastatteluja analysoitaessa haasteeksi nousi haastatteluissa ilmenneiden erilaisten verbien käyttö. Haastatteluissa haastateltavat ilmaisivat omaa toimintaansa pyrkimällä tekemään jotain, esimerkiksi “pyrin toimimaan johdonmukaisesti” tai “pyrin ilmaisemaan omia tunteitani”. Tällaisten ilmausten myötä tulkintojen ja olettamusten tekeminen oli vaikeaa tuloksia analysoitaessa. Tämän seurauksena pelkistysten tekeminen aineiston havainnoista oli ajoittain erittäin haastavaa. Tästä heräsi kysymyksiä, ovatko tutkijoiden tulkinnat aineistosta lopulta niin mustavalkoisia sekä voiko yhdellä tulkinnalla olla useampia merkityksiä. Tulimme siihen lopputulokseen, että tulkintoja tehdessä on otettava useita taitoja huomioon, koska tunne- ja vuorovaikutustaidoissa esiintyy paljon päällekkäisyyksiä.

Kun kysyimme minäviestien käytöstä tai aktiivisesta kuuntelusta, monet haastateltavat kysyivät, mitä kyseiset käsitteet tarkoittivat. Avasimme käsitteen heille, jonka jälkeen haastateltavat osasivat vastata kysymykseemme. Tämän perusteella mietimme, olivatko kaikki haastateltavat lukeneet infokirjeen ennen haastattelua, kuten olimme pyytäneet, sillä keskeiset käsitteet olivat selitetty infokirjeessämme juuri tällaisten tilanteiden välttämiseksi. Lisäksi tämän perusteella pohdimme, oliko kyseisten taitojen käyttö enemmän tiedostamatonta kuin tietoista, kun haastateltavat kertoivat käyttävänsä kyseisiä taitoja, mutta taitojen käsitteellisyys oli heille vierasta tai he eivät muistaneet niitä. Tällaisen tilanteen välttämiseksi olisimme voineet kerrata vielä ennen haastattelun aloittamista Gordonin vuorovaikutusteorian käsitteet, jolloin haastattelu olisi sujunut paremmin.

Yhden haastattelun suoritimme aikataulusyistä WhatsApp-sovelluksessa ääniviestien välityksellä. Jälkeenpäin koimme, että normaalilla haastattelulla olisimme saaneet vielä enemmän tutkittavasta irti, sillä nyt haastattelutilanteessa ei ollut lainkaan vuorovaikutusta. Näin ollen myös tarkentavien kysymysten esittäminen puolin ja toisin jäi erittäin vähäiseksi ja pintapuoliseksi.

Tämän tutkimuksen teossa onnistuimme erityisesti kohderyhmän hankkimisessa ja haastattelukysymysten tekemisessä. Niiden avulla saimme kokoon laadukkaan ja monipuolisen aineiston, joka antoi paljon tietoa tutkimuskysymyksiimme. Tutkittavissa oli tasapuolisesti molempia sukupuolia, jonka myötä tutkimustuloksissa tuli esiin sekä nais- että miesliikunnanopettajien näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksista. Myös haastateltavien työkokemus vaihteli yhdeksästä kuukaudesta kahteen ja puoleen vuoteen, joka mahdollisesti vaikutti liikunnanopettajien näkemyksiin ja kokemuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä. Onnistuneen aineiston keräämiseen vaikutti myönteisesti hyvät haastattelukysymykset. Gordonin vuorovaikutusteoriaan liittyvät kysymykset antoivat tutkijoille paljon tietoa tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Lisäksi avoimet kysymykset tukivat onnistuneesti Gordonin vuorovaikutusteorian teemoja.

9.3 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimukseen osallistuneiden vastavalmistuneiden liikunnanopettajien ajatukset tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä vahvistivat käsitystämme taitojen tärkeydestä opettajan työssä. Kuitenkin haastatteluista kävi ilmi, että koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kaivattaisiin lisää. Yli puolet haastateltavista painotti, että koulutuksen lisäämisen pitäisi keskittyä erityisesti käytännön tilanteisiin, joita koulumaailmassa tuli vastaan, sillä taitoja ei opi vain teoriaa opiskelemalla. Tätä kautta pohdimme, että jatkotutkimus aiheesta voisi keskittyä käytännön oppituntien observointiin sekä erilaisiin case-tutkimuksiin. Tässä tutkimuksessa tulokset pohjautuivat liikunnanopettajien omiin subjektiivisiin kokemuksiin liikuntatunneilta sekä tutkijoiden tekemiin havaintoihin haastattelujen pohjalta. Observoinnin ja case-tutkimuksen avulla tulokset syntyisivät saman opetustapahtuman pohjalta tutkijoiden omista havainnoista sekä liikunnanopettajien omista kokemuksista. Näin tuloksiin saataisiin monipuolisempaa ja syvällisempää tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä liikunnanopetuksessa.

Myös oppilaiden näkemykset voivat tuoda tutkimusaiheeseen paljon lisäarvoa. Tässä tulee kuitenkin ottaa huomioon, onko oppilaille tarpeeksi tietoa, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat? Tutkijoina kuitenkin ajattelemme, että oppilaiden rooli on todella merkittävä koulumaailmassa, joten heiltä saatu tieto opettajan toiminnasta ja käyttäytymisestä oppilaiden kanssa voisi tuoda hyödyllisiä tuloksia tutkimusaiheeseen liittyen.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kasvava trendi nykypäivänä ja niitä painotetaan enemmän ja enemmän koulumaailmassa (Helsingin kaupunki 2022). Vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla on koulutusta aiheisiin liittyen, mutta miten on kokeneemmilla liikunnanopettajilla? Käyttävätkö pitkään koulumaailmassa olleet liikunnanopettajat tunne- ja vuorovaikutustaitoja samalla tavalla kuin vastavalmistuneet? Näitä kahta kohderyhmää voisi vertailla keskenään. Mielenkiintoista olisi myös vertailla opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä kouluasteiden välillä, onko esimerkiksi ala-asteen ja lukion välillä eroja? Tässä tutkimuksessa haastateltavien kouluasteella ei ollut merkitystä.

LÄHTEET

- Augustine, A.A. & Hemenover, S.H. (2009). On the relative effectiveness of affect regulation strategies: A meta-analysis. *Cognition and Emotion* 23 (6), 1181–1220. doi: [//doi.org/10.1080/02699930802396556](https://doi.org/10.1080/02699930802396556).
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76 (8), 397–401.
- Becker, E.S., Goetz, T., Morger, V. & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. Volume 43, 15–26.
- Bowne, M. (2017). Developing a teaching philosophy. *The Journal of Effective Teaching* 17 (3), 59–63.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D. & Simmons, D. N. (2019). RULER: A Theorydriven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist: Social and Emotional Learning* 54 (3), 144–161. doi: [10.1080/00461520.2019.1614447](https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447).
- Brackett, M. & Katulak, N. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. Viitattu 23.2.2022. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.385.4289&rep=rep1&type=pdf>
- Brackett, M. A. & Rivers, S. E. (2013). Transforming Student's Lives with Social and Emotional Learning. Teoksessa R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (toim.) *International Handbook of Emotions in Education*. New York: Routledge, 368–388.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R. & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one* 8 (5), e62635. doi: [10.1371/journal.pone.0062635](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0062635).
- Buckley, M. & Saarni, C. (2009). Emotion regulation: Implications for positive youth development. Teoksessa R. Gillman, E. Huebner & M. Furlong (toim.) *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Taylor & Francis, 107–118.
- Collie, R. J. & Perry, N. E. (2019). Cultivating teacher thriving through social-emotional competence and its development. *Australian Educational Researcher*, 46 (2), 699–714. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00342-2>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger K.B. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82 (1), 405–432. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child development* 74 (1), 238–256.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: An old controversy and new findings. *Philosophical transactions of the royal society b*. doi:<https://doi.org/10.1098/rstb.1992.0008>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Ferry, M., McCaughtry, N. & Kulinna, P. H. (2011). Social and emotional pedagogy: Rhythm and junctures. *Journal of Teaching in Physical Education*, Volume 30, 13–30.
- Fried, L. (2011). Teaching Teachers about Emotion Regulation in the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education* 36 (3). doi: 10.14221/ajte.2011v36n3.1.
- Goleman, D. (1999). *Tunneäly työelämässä*. (Suom. J. Kankaanpää) Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Goleman, D. (2014). *Aivot ja tunneäly. Uusimmat oivallukset*. 1. Painos 2014/01. Samsaraa Tasapaino-oppaat: Tallinna.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. (Suom. M. Savolainen) Jyväskylä: Gummerus.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences. *Psychophysiology*, 39 (3), 281–291. doi: 10.1017/S0048577201393198.
- Gross, J.J. (2008). Emotion Regulation. Teoksessa M. Lewis, J.M. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (toim.) *Handbook of emotions*. 3. Painos. The Guilford Press: New York and London.
- Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. (2018). *Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi*. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta. Jyväskylän yliopistopaino.
- Helsingin kaupunki. (10.11.2022). Helsinki opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja nyt kaikissa kouluissa. Helsingin kaupungin uutiset.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.
- Ioannidou, F. & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about? *International Journal of Caring Sciences*, 1 (3), 118–123.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017) Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. & Wang, Y. (2015). Teacher’s emotions and emotion regulation strategies: Self- and student’s perceptions. *Teaching and Teachers Education* 54, 22–31. doi: /10.1016/j.tate.2015.11.008.
- Juhila, K. (2023). Koodaaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 6.4.2023. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/koodaaminen/>
- Kakkuri-Knuuttila, M-L. & Heinlahti, K. (2006). Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansanen, P. (2004). Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kansonen, I. (28.2.2023). Jopa vieraille puhuminen saattaa jännittää – siksi koululaisille opetetaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Yhteishyvä. Viitattu 19.4.2023. <https://yhteishyva.fi/elama/jopa-vieraille-puhuminen-saattaa-jannittaa-siksi-k/7oWdYL4PeTy3lYyYHUPgDI>.
- Kiviniemi, K. (2000). Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Klemola, U. (2003). Tukea vuorovaikutukseen - Sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Liikuntakasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. (2009). Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa: *Studies in sport, physical education and health*; 139. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. (2006). ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. (2014). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, (4) 32–34.
- Kokkonen, M. (2017). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. (2017). Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–214.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. (2013). Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Koolagudi, S. G. & Sreenivasa Rao, K. (2012). Emotion recognition from speech: a review. *Int J. Speech Technol* 15: 99–117. doi: 10.1007/s10772-011-9125-1.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6–25.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen, & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere University Press, 119–137.
- Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2018). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrian jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 19.4.2023. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118>
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Lahti, J. (2017). Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–40.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–51.

- Lahtinen, AL. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lee, Y. H., Kwon, H. H. & Richards, K. A. (2019). Emotional Intelligence, Unpleasant Emotions, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction in Physical Education Teaching. *Journal of teaching in physical education*, 38 (3), 262-31. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0177>
- Lintunen, T. & Kuusela, M. (2009). Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura. *Liikuntatieteellisen Seuran Julkaisuja*, 179–208.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion* 5 (1), 113–118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Metsämuuronen, J. (2006). Johdatus fenomenologiaan. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: International Methelp.
- Myllyviita, K. (2016). *Tunne tunteesi*. Helsinki: Duodecim.
- Mäkinen, T. & Karppinen, A. (2019). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen edistäminen kouluissa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2019 (2), 11–14.
- Mäkinen, T., Kostianen, E. & Klemola, U. (2021). Core learning outcomes of a social and emotional course in physical education teacher education. Teoksessa M. Talvio & K. Lonka (toim.) *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Developing Teaching Strategy*, (1st ed.). Routledge, 167–189. <https://doi.org/10.4324/9781003093053>
- Niemi, P. (2014). *Hyvää mieltä & Tunnetaitoja*. Hämeenlinna: Päivä osakeyhtiö.
- Norrena, J. (2021). *Opettajan vaikeat kysymykset: Arvot, rajat ja työn merkityksellisyys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Ortony, A. & Turner, T. (1990). What's Basic About Basic Emotions? *Psychological Review* 97 (3), 315–331.
- Penttinen, S. & Nupponen, H. (2014) END – Entiset Nuoret Didaktikot. Opettajankoulutuksen ja siihen liittyvän liikuntakasvatuksen kehitysvaiheita vuosina 1974–2014 opettajankoulutuslaitosten liikunnan didaktiikan lehtoreiden toteuttamana ja kokemana. Rauma: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ryan, R. & Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford press.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. (2003). *Tunneäly. Kohti kokonaista elämää*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*. Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D.R. (2004). *Emotional Intelligence; theory, findings and implications*. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 15 (3), 197–215. doi: 10.1207/s15327965pli1503_02.
- Schnall, S. (2010). *Affect, Mood and Emotions*. *International Encyclopedia of Education*, 544–548. doi: 10.1016/b978-0-08-044894-7.00597-2.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). *Social and Emotional Learning and Teachers. The Future of Children*, 27 (1), 137–155.
- Sutton, R.E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C.C. (2009). *Teachers' emotion regulation and classroom management*. *Theory Into Practice* 48 (2), 130–137. doi:10.1080/00405840902776418.
- Talvio, M. (2014). *How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning*. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2012). *The development of the Dealing with Challenging Interaction (DCI) method to evaluate teachers' social interaction skills*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69 (24), 621–630.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tamir, M. (2015). *Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation*. *Personality and Social Psychology Review* 20 (3), 199–222. doi: 10.1177/1088868315586325.
- Torre, J. B. & Lieberman, M. D. (2018). *Putting Feelings Into Words: Affect Labeling as Implicit Emotion Regulation*. doi: <https://doi.org/10.1177/1754073917742706>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Viitattu 27.3.2023. https://tenk.fi/sites/default/files/202101/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Viitattu 29.3.2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Uzuntiryaki-Kondakci, E., Kirbulut, ZD., Oktay, O. & Saciri, E. (2021). A Qualitative Examination of Science Teachers' Emotions, Emotion Regulation Goals and Strategies. *Research in Science Education*. doi: 10.1007/s11165-020-09986-y.
- Victoria Parliament. Education and Training Committee. (2005). *Step up, step in, step out: Report on the inquiry into the suitability of pre-service teacher training in Victoria: Final report*. Melbourne, Victoria: Parliament of Victoria, Education and Training Committee, Government Printer.
- Virtanen, A., Mäkinen, T., Klemola, U., Lauritsalo, K. & Tynjälä, P. (2020). Arviointi ja palaute oppimista tukemassa. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen (toim.) *Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos, Uutta luova asiantuntijuus -hanke, 123–140.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Yoo, S.E., Matsumoto, D. & LeRoux, J.A. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*. Volume 30, 345–363. doi: 10.1016/j.ijintrel.2005.08.006.

LIITTEET

LIITE 1. Infokirje

VASTAVALMISTUNEIDEN LIKUNNANOPETTAJIEN TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSVALMIUDET LIKUNNANOPETUKSESSA

Hei! Kiitos, kun päätit osallistua pro gradu -tutkimuksemme teemahaastatteluun. Tutkimme vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksia liikunnanopetuksessa. Haastateltavilla henkilöillä on pidempiaikainen, vähintään kolmen kuukauden mittainen työsuhde ja he ovat olleet työelämässä enintään kolme vuotta.

Haastattelussa kerätyt tiedot ovat luottamuksellisia ja tulokset raportoidaan siten, ettei haastateltavien henkilöllisyys ole tunnistettavissa. Haastatteluaineistoa ei käytetä muuhun kuin kyseiseen pro gradu -tutkielmaan. Tutkimuksen toteutuksessa noudatamme hyvää tieteellistä käytäntöä ja laadullisen tutkimuksen etiikkaa. Ennen tutkielman lopullista julkaisua se voidaan lähettää haastateltaville tarkastukseen, jotta olemme yhtä mieltä yksityisyyden säilymisestä.

Tutkimus toteutetaan laadullisena teorialähtöisenä sisällönanalyysinä, jossa teoreettisena viitekehyksenä toimii Thomas Gordonin vuorovaikutusteoria. Vuorovaikutusteorian ydinkäsitteitä ovat minäviestit, kuuntelun taidot ja ongelmanratkaisutaidot, joita käsitellään haastattelussa. Sama teoria toimii myös liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa opetuksen pohjana.

Valmiuksilla tarkoitamme, että liikunnanopettaja omaa riittävästi tietoa, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat, jotta hän pystyy käyttämään niitä luontevasti osana liikunnanopetusta ja vuorovaikutusta. Valmiuksiin kuuluu myös liikunnanopettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten luonteenpiirteet ja kyseisten taitojen arvottaminen.

Tunnetaidot liittyvät tunteiden säätelyyn, ilmaisemiseen, tunnistamiseen ja nimeämiseen.

Minäviestien rakenteeseen kuuluu toisen ihmisen käyttäytymisen syyttelemätön kuvaus, konkreettiset vaikutukset minuun sekä minun tunteeni. Minäviestien tarkoituksena on ilmaista omia ajatuksia, tunteita ja tarpeita. Ne auttavat muita ymmärtämään puhujaa paremmin sekä jättävät vastuun tapahtumasta henkilölle, joka kokee tapahtuman ongelmaksi.

Kuuntelun taidot jaetaan passiiviseen ja aktiiviseen kuunteluun sekä kuuntelulle vaihtamiseen. Vain kuuntelemalla voit lisätä sosiaalista tietoisuutta eli ymmärrystä toisesta ihmisestä ja hänen kokemuksistaan.

Ongelmanratkaisutaidot voidaan jakaa kaikki voittaa -menetelmään eli tarveristiriitojen ratkaisuun sekä arvoristiriitojen ratkaisuun. Konflikti tarkoittaa vähintään kahden ihmisen välistä ristiriitaa tai yhteenottoa silloin, kun heidän arvonsa eivät sovi yhteen tai käyttäytyminen estää toisen ihmisen tarpeita täyttymästä.

Ystävällisin terveisin, Elli-Maija Salo ja Lauri Viitala

LIITE 2. Tutkimukseen lupautuminen

Olen halukas osallistumaan vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksia koskevaan pro gradu -tutkimukseen. Osallistun teemahaastatteluun, jossa käsitellään Thomas Gordonin tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Olen tietoinen, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista, ja voin keskeyttää osallistumiseni koska tahansa.

Ymmärrän, että antamaani haastattelun sisältöä käsitellään luottamuksellisesti, ja anonymiteettini säilytetään täydellisesti tutkimuksen raportoinnissa.

Haastattelijoina toimivat liikunnan- ja terveystiedon opiskelijat Elli-Maija Salo ja Lauri Viitala, ja graduohjaajina Kirsti Lauritsalo ja Sanna Palomäki.

Jyväskylän yliopisto

Liikunnan käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet

kirsti.lauritsalo@jyu.fi

sanna.h.palomaki@jyu.fi

viitlaar@student.jyu.fi

ellsalo@student.jyu.fi

Paikka ja päiväys _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

LIITE 3. Teemahaastattelun runko

Taustatiedot:

Sukupuoli ja työkokemus opettajana kuukausien ja vuosien tarkkuudella.

Alustavia kysymyksiä

1. Kuvaile lyhyesti omaa opetusfilosofiaasi. Mitkä asiat ovat sinulle tärkeitä liikunnanopetuksessa?
2. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat liikunnanopetuksen tavoitteissa perusopetuksen (+ lukion ja liikunnanohjauksen perustutkinto) opetussuunnitelmassa. Miten tämä näkyy omassa liikunnanopetuksessasi ja miten suhteutat sen muihin liikunnanopetuksen tavoitteisiin? (miten nämä tavoitteet suhteutuvat muihin opsin tavoitteisiin?)
3. Miten kohtaat oppilaat ja miten luot vuorovaikutussuhteen heidän kanssaan?
(esim. kyseleekö kuulumisia, jutteleeko käytävillä, osoittaa kiinnostusta oppilaiden asioihin ym.)

Tunnetaidot

1. Millaisiksi koet omat kykysi tunnistaa ja nimetä omia ja oppilaiden tunteita liikuntatunneilla? Anna esimerkkejä.
2. Millaiseksi koet kykysi säädellä ja hallita tunteita? Anna esimerkkejä.
3. Millaiset tilanteet liikunnanopetuksessa herättävät tunteita itsessäsi? Miten nämä tunteet vaikuttavat käyttäytymiseesi? Anna esimerkkejä.

Itseilmaisu minäviestein

1. Millä keinoilla tuot asiasi tai mahdollisen ongelmasi ilmi oppilaille?
Anna esimerkkejä.
2. Kuvailenko tunteitasi oppilaille kertoessasi asiaasi/ongelmaasi?
3. Oletko käyttänyt tiedostaen myönteistä tai ongelmaan tarttuvaa minäviestiä oppilaiden kanssa? Onko niiden käyttö luontevaa tai haastavaa? Miksi?

Kuuntelun taidot

1. Millainen kuuntelija olet? Miten osoitat kuuntelevasi oppilasta liikunnanopetuksen aikana?
2. Millaiset tilanteet vaativat sinulta kuuntelun taitoja liikunnanopetuksessa? Anna esimerkkejä.
3. Hyödynnätkö aktiivisen kuuntelun taitoa? Mitä myönteisiä seurauksia tai haasteita olet huomannut käyttäessäsi kyseistä taitoa?
4. Mikä merkitys kuuntelun taidoilla on liikunnanopetuksessa?

Ongelmanratkaisutaidot

1. Kuvaile itseäsi ongelmanratkaisijana ristiriitatilanteissa. Mitä asioita otat huomioon ongelmanratkaisutilanteissa liikunnanopetuksessa?
2. Toimitko mielestäsi aina johdonmukaisesti vai vaihtelevatko reaktiosi ongelmanratkaisutilanteissa liikunnanopetuksessa?
3. Oletko hyödyntänyt molemmat voittavat- ongelmanratkaisumenetelmää tai jotakin muuta menetelmää/taitoa ristiriitatilanteissa liikunnanopetuksessa?

Lopuksi

1. Mitkä näistä taidoista ovat haasteellisimpia? Millaisissa tilanteissa liikunnanopetuksessa nämä haasteet yleensä ilmenevät?
2. Mitkä näistä taidoista ovat helppoja/luontevia käyttää? Millaisissa tilanteissa liikunnanopetuksessa nämä helpot/luontevat taidot yleensä ilmenevät?
3. Koetko nämä taidot mielestäsi merkittäväksi osaksi liikunnanopettajan työtä? Millaiset asiat sinussa (esim. luonteenpiirteet?) tukevat kyseisten taitojen käyttöä?
4. Koetko, että aiheeseen liittyvää koulutusta tulisi tarjota lisää liikunnanopettajien koulutuksessa?