

**”Nää on ehkä elämässä tärkeimpiä taitoja mitä on olemassa, ei pelkästään opettajan työssä, vaan elämässä muutenki.”**

**2019-2021 VALMISTUNEIDEN LIIKUNTAPEDAGOGIEN KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA TUNNE-  
JA VUOROVAIKUTUSTAITOISTA.**

Sami Kääriäinen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma  
Liikuntatieteellinen tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto  
Syksy 2023

## TIIVISTELMÄ

Kääriäinen, S. 2023. 2019–2022 valmistuneiden liikuntapedagogien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutustaidoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. 54s.

Tutkimukseni tarkoitus oli saada selville, miten vuosien 2019–2022 aikana valmistuneet liikuntapedagogit näkivät ja kokivat tunne- ja vuorovaikutustaidot. Tutkimuksen teoriaosuudessa kerron, mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat. Kerron myös niistä vallitsevia käsityksiä ja malleja. Keskityn erityisesti Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusmalliin. Tämä malli toimii pohjana Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutuksen vuorovaikutuskursseilla. Kerron myös, miten tunne- ja vuorovaikutustaidot näkevät liikuntapedagogiikan opinnoissa.

Toteutin tutkimukseni laadullisena tutkimuksena. Tutkimukseni tieteenfilosofia pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiseen katsomukseen. Aineistonkeruumenetelmänäni toimi strukturoimaton eli avoin haastattelu. Haastattelin kuutta liikuntapedagogia, jotka olivat valmistuneet tutkimukseni kohteena olleen aikavälin sisällä. Haastateltavista neljä oli miehiä, ja kaksi naisia. Tein haastattelut sekä kasvotusten, että etäyhteyden avulla. Nauhoitin haastattelut digitaalisesti, ja litteroin nauhoitetun tekstin sanatarkasti. Litteroitua tekstiä kertyi 70 sivua. Analysoin litteroidun aineiston teoriapohjaisen sisällönanalyysin avulla.

Tuloksista selvisi, että liikuntapedagogit pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitoja niin työssään kuin elämässäänkin erittäin suuressa arvossa. He saivat liikunnanopettajakoulutuksesta paljon tietoa ja taitoa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Erityisesti tunnetaitojen oppimisesta koettiin olevan suuri hyöty elämässä ylipäätään. Vuorovaikutustaitojen harjoittelua taas kehuttiin suurien harjoitusmäärien ja selkeyden vuoksi. Koulutukseen toivottiin myös parannuksia taitojen tehokkaampaa opettamista silmällä pitäen. Liikuntapedagogit näkivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan tärkeää opettaa oppilaille. He kokivat, että opetus on nykyään puutteellista ja riittämätöntä. Opettajan työssä toimiessa liikuntapedagogit pitivät tärkeänä positiivisen ja kannustavan oppimisympäristön luomista.

Avainsanat: Tunne- ja vuorovaikutustaidot, liikuntapedagogit, Gordonin vuorovaikutusmalli, liikunnanopettajakoulutus.

## ABSTRACT

Kääriäinen, S. 2023. Views and experiences of socio-emotional skills among physical education teachers graduating between 2019-2022. University of Jyväskylä. Faculty of Sport and Health Sciences. Master's thesis in Sports Pedagogy. 54 pages.

The purpose of my research was to find out how physical education teachers who graduated between 2019 and 2022 perceived and experienced emotional and interpersonal skills. In the theoretical part of the study, I describe what socio-emotional skills are, as well as the prevailing conceptions and models related to them. I focus particularly on Thomas Gordon's (2006) model of interaction, which serves as the foundation for the interaction courses in the physical education teacher education program at the University of Jyväskylä. I also discuss how socio-emotional skills are perceived within the context of physical education pedagogy studies.

I conducted my research as a qualitative study. The scientific philosophy of my research is based on a phenomenological-hermeneutic approach. The data collection method I used was unstructured or open interview. I interviewed six physical education teachers who had graduated within the timeframe of my study. Of the interviewees, four were male and two were female. I conducted the interviews both in person and through remote communication. I digitally recorded the interviews and transcribed the recorded text verbatim. The transcribed text amounted to 70 pages. I analyzed the transcribed data using a theory-based content analysis method.

The results revealed that physical education teachers highly valued emotional and interpersonal skills both in their work and personal lives. They gained a significant amount of knowledge and skill related to social-emotional skills through their PE teacher education. Particularly, the learning of emotional skills was perceived to be highly beneficial in life in general. The practice of social skills was praised for its extensive training and clarity. However, improvements were desired in the education system to enhance the effectiveness of teaching these skills. Physical education teachers believed it was important to teach socio-emotional skills to students, as they perceived the current model to be inadequate and insufficient. When working as teachers, they emphasized the importance of creating a positive and supportive learning environment.

Keywords: Socio-emotional skills, physical education teachers, Gordon's model of interaction, PE teacher education.

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

JOHDANTO.....	1
2. TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT .....	3
2.1 Tunnetaidot.....	4
2.2 Vuorovaikutustaidot .....	6
2.2.1 Käyttäytymisen ikkuna .....	7
2.2.2 Minäviesti .....	8
2.2.3 Aktiivinen kuuntelu .....	9
2.2.4 Ristiriitojen ratkaisut .....	10
2.2.4.1 Ykkösvaihtoehto, kakkosvaihtoehto ja molemmat voittavat- menetelmä.....	10
2.2.4.2 A, B ja C - suunnitelmat .....	13
2.2.5 Kompastuskivet ja sinäviesti .....	15
3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUS LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN OPINNOISSA.....	18
3.1 Mitä on liikuntapedagogiikka? .....	18
3.2 Liikunnanopettajakoulutus Suomessa .....	18
3.3 Liikuntapedagogiikan tutkinto-ohjelma .....	19
4 TUTKIMUKSEN TAVOITE .....	21
5 MENETELMÄT.....	22
5.1 Esiymmärrys.....	22
5.2 Tieteenfilosofia.....	23
5.3 Laadullinen ote .....	24
5.4 Aineisto.....	25
5.5 Analyysi.....	26
6 TULOKSET .....	28

6.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot yleisesti elämässä .....	28
6.1.1 Näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista.....	28
6.1.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja kehittyminen.....	31
6.1.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot erilaisissa ympäristöissä .....	32
6.1.4 Voimavarat taitojen käytössä.....	34
6.2 Tunne- ja vuorovaikutustaidot ja koulutus .....	35
6.2.1 Mitä tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksesta jäi käteen? .....	35
6.2.2 Koulutuksen arviointia .....	36
6.3 Tunne- ja vuorovaikutus työympäristössä.....	38
6.3.1 Työssä käytettävät tunne- ja vuorovaikutustaidot .....	38
6.3.2 Milloin taitoja käytetään työssä? .....	38
6.3.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen .....	40
6.3.4 Tunne- ja vuorovaikutustaitoja haittaavat tekijät .....	41
7 POHDINTA.....	43
7.1 Johtopäätökset .....	43
7.2 Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus.....	46
7.3 Jatkotutkimusaiheita .....	49
LÄHTEET .....	50

## JOHDANTO

Tapasin Tertun (nimi muutettu) liikuntapedagogiikan opintojeni aikana. Tertun tausta oli luokanopettajakoulutuksessa. Hän oli puhelias, ja juttelimme niitä näitä. Jossain vaiheessa keskustelua puheenaiheeksi nousi kokemukset molempien omilta peruskouluajoilta. Terttu muuttui silminnähden kiukustuneeksi, kun hän muisteli entistä liikunnanopettajaansa. Erityisen arka paikka hänelle oli, kun liikuntatunnilla oli hypitty hyppynarua, ja liikunnanopettaja oli sanonut hänelle: ”Terttu, sinä menet kohta lattiasta läpi”. Terttu oli peruskouluaikoinaan ollut ylipainoinen, ja hän ajatteli opettajan kommentin koskeneen hänen kehoaan. Opettajan kommentti oli tehnyt kipeää. Niin kipeää, ettei hän nauttinut liikunnasta tuon kokemuksen jälkeen enää niin paljon kuin ennen. Terttu oli keskustellessamme noin 50 vuoden ikäinen.

”Terttu, sinä menet kohta lattiasta läpi”. Terttua ei voida syyttää siitä, että hän tulkitsi kommentin koskevan hänen ulkoista olemustaan. Kuitenkin heti tuon kommentin kuultuani minulle tuli aavistus, että tämä ei ollut kuitenkaan liikunnanopettajan tarkoitus. Lattiasta läpi meno on voinut olla kielikuva sille, että Terttu ei joutanut tarpeeksi hypystä alas tullessaan, jonka seurauksena hyppy tömähtää lattiaan. Opettaja ei siis välttämättä ollutkaan tarkoituksella ilkeä ja halunnut pahoittaa Tertun mieltä, vaan ajatteli antavansa korjaavaa palautetta hausassa muodossa. Mahdollinen epäonnistuminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytössä opetustilanteessa, ja tilanteen oikaisematta jättäminen jälkeensä, aiheutti Tertulle vuosikymmeniä jatkuneen henkisen haavan liikuntaa kohtaan.

Vuorovaikuttaminen on voimakas väline, jonka avulla voi saada huomaamattaan aikaan valtavaa vahinkoa, kuten esimerkistä huomasimme. Oikein käytettynä tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla pystytään kuitenkin saamaan valtavia positiivisia muutoksia. Oppilaiden koulumenestykseen vaikuttaa se, kuinka hyvin he koulussa viihtyvät. Opettajalla taas on oppilaan viihtyvyyteen merkittävä rooli. (Kämppi ym. 2012) Oppilaiden oppimistulosten parantamiseksi ei siis välttämättä tarvita uusia, alaa mullistavia innovaatioita. Riittää, kun opettaja kohtaa oppilaat ihmisinä, ja kohtelee heitä reilusti sekä tasa-arvoisesti.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS) heijastaa niitä tietoja ja taitoja, joita nykypäivän koulunkäynnillä halutaan saavutettavan. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan yhteistyötaitoja, sekä oppilaiden tunnetaitoja ja niiden kehittymistä.

Lukion vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteissa taas kerrotaan, että lukion halutaan olevan oppiva yhteisö. Tämän yhteisön aikaansaamiseksi tarvitaan välittävä ilmapiiri, jonka eteen kaikkien täytyy nähdä vaivaa. Voidaan siis lukea, että tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on tukeva jalansija kouluissa. Liikunnalla on taito- ja taideaineena erityinen mahdollisuus integroida tunne- ja vuorovaikutustaitoja aineen opetukseen. Näiden aineiden tunnustettuna erityispiirteenä on, että niissä on mahdollista opettaa sellaisia sosiaalisia taitoja, joihin muissa aineissa ei ole samanlaista sisäänrakennettua mahdollisuutta. Lisäksi liikunta fyysisenä aktiivisuutena itsessään vaikuttaa käytökseen siten, että erityisesti ei-toivottu käytös vähenee, ja tunnereaktioiden säätely paranee. (Haapala ym. 2017)

Koululta odotetaan tuloksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen osalta, ja liikunta aineena on näiden taitojen opettamisen kirkas näyttämö. Yhteiskunta on asettanut selkeät tavoitteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Ennen kuin ne voivat toteutua, täytyy kuitenkin saada selville, miten nykypäivän liikuntapedagogit näkevät tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolin elämässään ja opetuksessaan?

## 2. TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

Elämämme vuosituhat on ollut tunne- ja vuorovaikutuksen tutkimukselle myönteistä aikaa. Työelämässä korostetaan yhä useammin verkostoitumista sekä työyhteisön hyvinvointia, joihin kommunikaatiolla ja vuorovaikutuksella on suora yhteys. Myös erilaisten ongelmatilanteiden sekä konfliktien ratkomisen taitoa pidetään yhä suuremmissa arvossa. (Valo 2012)

Koulumaailmassa tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimusta on tehty monenlaisesta näkökulmasta. Niiden vahva osaaminen on havaittu olevan yhteydessä niin parempaan mielenterveyteen, kuin vahvempaan akateemiseen suoriutumiseenkin. Hyöty ei jää vain koulun seinien sisälle, vaan niiden osaamisella on yhteys myös suoriutumiseen myöhemmässä elämässä aina aikuisikään saakka. (Huurre ym. 2015; Durlak ym. 2011) Edellä mainitun kaltaiset tutkimukset antavat vahvan mandaatin sille, että nykyajan opettajille tulisi kouluttaa mahdollisimman hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot, sekä keinot niiden jakamiseksi eteenpäin.

Liikunnanopettajien vuorovaikutustaitoja onkin tutkittu. Virta ja Lintunen (2009) havaitsivat vuorovaikutuksen täydennyskoulutuksen saaneita liikunnanopettajia tutkiessaan, että suurin osa heistä suhtautui vuorovaikutuskoulutuksessa opittuihin taitoihin, sekä niiden käyttöön opetustyössä positiivisesti. Taitojen opetus ja käyttö tosin herätti myös vastarintaa, jonka epäiltiin johtuvan siitä, että vuorovaikutus on hyvin henkilökohtainen asia. Jos opetettuja taitoja ei osaa yhdistää omaan luonnolliseen vuorovaikuttamiseen, niiden käyttö saattaa tuntua epämiellyttävältä. Opetettuja vuorovaikutustaitoja kritisoitiin myös niiden pehmeästä luonteesta. Tämän epäiltiin johtuvan siitä, että pehmeään vuorovaikutukseen ei ollut totuttu ristiriitatilanteiden ratkaisijana, vaan niihin on totuttu käyttämään ehdottomampia vuorovaikutuskeinoja. (Klemola 2007, Virran ja Lintusen 2009 mukaan).

Liikunnanopettajan vuorovaikutustaidot ovat suosittu aihe opettajaopiskelijoiden pro gradu-tutkimuksissa. Tutkimukset kattavat lukuisia aihealueita. Esimerkiksi kuinka liikunnanopettajat käyttävät tunne- ja vuorovaikutustaitoja ongelma- ja ristiriitatilanteissa (Alanen 2019), Covid 19- pandemian vaikutusta oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen (Ek & Eerola 2023), sekä liikunnanopettajien näkemyksistä huumorin käytöstä opetuksessa. (Turu 2019). Lähivuosina valmistuneiden tunne- ja vuorovaikutusosaamisesta ei kuitenkaan löydy paljon tietoa. Tekemäni tutkimus osuu siihen aikaikkunaan, kun on siirrytty työelämään, mutta



koulutuksen tarjoama tietotaito ei ole korvaantunut kokemuksen tuomalla viisaudella. Laaksosen ja O’Learyn (2018) pro gradu -tutkimus koski lähivuosina valmistuneiden liikunnan- ja terveystiedonopettajien koulutuksesta saatuja valmiuksia työelämään siirryttäessä. Tutkimuksessa sivuttiin myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joiden raportoitiin olevan yleisimpiä työtehtävissä tarvittavia taitoja. Tutkimus tehtiin määrällisenä. Oma tutkimukseni on laadullinen, ja tarkoitukseni on kartoittaa yksilöllisiä kokemuksia vastavalmistuneiden liikuntapedagogien tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja niiden käytöstä. Uskon tutkimukseni näkökulman tuovan uutta ja tarpeellista tietoa aiheen parista.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät ole synnynnäisiä, ja niitä on mahdollisuus opetella ja kehittää. Vuorovaikutustaidot eivät myöskään automaattisesti kehity iän tai vuorovaikutustilanteille altistumisen myötä. Niitä siis voi, ja myös täytyy harjoitella taidoissa kehittyäkseen. (Talvio & Klemola 2017, 8) Ihminen on sosiaalinen otus, ja vuorovaikutuksemme on kehittynyt ajan saatossa parhaimmillaan hyvinkin hienovaraiseksi. Ulospäin kaksi samanlaiselta näyttävää vuorovaikutustilannetta voivat olla kontekstiltään ja ennako-odotuksiltaan täysin erilaisia. Kirjassaan Vuorovaikutuksen sosiologia Erving Goffman (2012) kirjoittaa siitä, kuinka monisyistä vuorovaikutus todellisuudessa on. Hänen mukaansa yksilö valitsee vuorovaikutustilanteisiin kasvot. Nämä kasvot vaihtelevat, riippuen siitä millaisena yksilö haluaa muiden häntä katsovan. Kasvoilla Goffman (2012, 24–25) tarkoittaa sitä, millaisen ennakkokäsityksen ihminen haluaa muille antaa. Voidaan puhua myös erilaisista rooleista, jotka vaihtuvat sen mukaan, millaisessa sosiaalisessa kontekstissa yksilö kulloinkin toimii. Kirjassa puhutaan myös siitä, kuinka vuorovaikutus tulee laittaa historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin. Tässä työssä ei kuitenkaan sukella vuorovaikutuksen syvimpään filosofiseen olemukseen. Sen sijaan käyn läpi mitä ovat tunnetaidot, vuorovaikutustaidot, sekä niiden tunnetuimpia teorioita ja malleja. Seison työni teoriassa etenkin Thomas Gordonin (1918–2002) hartioilla, sillä liikuntapedagogiikan opintoihin sisältyvät vuorovaikutuskurssit hyödynsivät hänen töitään kurssien teoreettisena pohjana. (Klemola 2009)

## **2.1 Tunnetaidot**

Tunteet ovat osa jokapäiväistä elämää. Ne tulevat ja menevät, eikä niihin kiinnitä aina edes huomiota. Tunteet voivat vaihdella vahvuudeltaan hyvinkin miedosta niin vahvoihin, että ne

tuntuvat järjestyttävän koko elämää aina sen perustuksia myöten (Haidt 2001). Tunteiden tehtävä on ohjata meitä jokapäiväisen elämän aallokossa siten, että emme päätyisi karille. Esimerkiksi pelko ja inhotus ovat ikävältä kuulostavia tunteita, mutta ne ohjaavat meitä välttämään vaaroja. Käärmeiden ja hyönteisten pelko voi nykypäivän urbaanissa maailmassa tuntua irrationaaliselta, mutta ne ovat olleet, ja ovat edelleen potentiaalisesti jopa tappavia. Pilaantuneen ruuan aiheuttama inhotuksen tunne taas voi pelastaa mahdolliselta ruokamyrkytykseltä. Positiiviset tunteetkaan eivät ole muodostuneet pelkän mielihyvän kokemuksen vuoksi. Ne saavat ihmisen tekemään asioita, jotka ovat hyvinvoinnin kannalta olennaisia. Rakastumisen sekä hyväksytyksi tuleminen tunne saavat pysymään hyödylliseksi ja turvalliseksi koetussa seurassa. Mielihyvän tunne taas ohjaa tekemään asioita, jotka koetaan kiinnostavaksi ja kehittäväksi. (Kokkonen 2017, 9)

Ihmiset ovat yksilöllisiä sen suhteen, miten tunne vaikuttaa heidän käyttökseen. Pettymyksen tai vihan tunteen päästessä valtaan jotkut näyttävät sen ulospäin niin, ettei tunteesta jää epäselvyyttä: tavarat lentävät, esiintyy väkivaltaista käytöstä ja voimasanojen käyttöä ei aristella. Toiset taas saattavat reagoida samoihin tunteisiin täysin päinvastoin. He passivoituvat, ovat puhumatta ja vetäytyvät kaikesta toiminnasta syrjään. (Cantell 2010, 162; Tomperi ym. 2022)

Tunnetaidot ovat omien tunteiden tunnistamista, säätelyä sekä ilmaisua. (Klemola & Mäkinen 2014; YTHS) Mayer, Caruso sekä Salovey (2016) kuvaavat keskeisiä tunnetaitoja tunneälyksi, ja ovat kehittäneet niiden pohjalta neliportaisen asteikon. Tunnetaidot ovat hierarkkisessa järjestyksessä (taulukko 1), jotka etenevät heidän mukaansa kaikista yksinkertaisemmasta tunneälyn taidosta monimutkaisempaan. Heidän malliinsa kuuluvat portaat ovat Kokkosen (2010, 35) suomentamaa termistöä käyttäen:

1. Tunteiden tunnistaminen, arviointi sekä ilmaisu
2. Ajattelun tukeminen tunteiden avulla
3. Tunneperäisen tiedon analysointi ja ymmärrys
4. Tunteiden säätely

## TAULUKKO 1. Tunneälyn portaat Mayerin ym. (2016) mukaan.

**Table 1.** The four-branch model of emotional intelligence, with added areas of reasoning<sup>a</sup>.

The Four Branches	Types of Reasoning
<b>4. Managing emotions</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Effectively manage others' emotions to achieve a desired outcome<sup>b</sup></li><li>• Effectively manage one's own emotions to achieve a desired outcome<sup>b</sup></li><li>• Evaluate strategies to maintain, reduce, or intensify an emotional response<sup>b</sup></li><li>• Monitor emotional reactions to determine their reasonableness</li><li>• Engage with emotions if they are helpful; disengage if not</li><li>• Stay open to pleasant and unpleasant feelings, as needed, and to the information they convey</li></ul>
<b>3. Understanding emotions</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Recognize cultural differences in the evaluation of emotions<sup>c</sup></li><li>• Understand how a person might feel in the future or under certain conditions (affective forecasting)<sup>c</sup></li><li>• Recognize likely transitions among emotions such as from anger to satisfaction</li><li>• Understand complex and mixed emotions</li><li>• Differentiate between moods and emotions<sup>c</sup></li><li>• Appraise the situations that are likely to elicit emotions<sup>c</sup></li><li>• Determine the antecedents, meanings, and consequences of emotions</li><li>• Label emotions and recognize relations among them</li></ul>
<b>2. Facilitating thought using emotion<sup>d</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Select problems based on how one's ongoing emotional state might facilitate cognition</li><li>• Leverage mood swings to generate different cognitive perspectives</li><li>• Prioritize thinking by directing attention according to present feeling</li><li>• Generate emotions as a means to relate to experiences of another person<sup>e</sup></li><li>• Generate emotions as an aid to judgment and memory</li></ul>
<b>1. Perceiving emotion</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identify deceptive or dishonest emotional expressions<sup>b</sup></li><li>• Discriminate accurate vs. inaccurate emotional expressions<sup>b</sup></li><li>• Understand how emotions are displayed depending on context and culture<sup>e</sup></li><li>• Express emotions accurately when desired</li><li>• Perceive emotional content in the environment, visual arts, and music<sup>b</sup></li><li>• Perceive emotions in other people through their vocal cues, facial expression, language, and behavior<sup>b</sup></li><li>• Identify emotions in one's own physical states, feelings, and thoughts</li></ul>

Tunnetaidot ovat harjoiteltavissa, ja niiden kehittyminen voidaan ajoittaa jo varhaiseen lapsuuteen. Mikäli lapsuuden ympäristö on ollut suotuisa tunnetaitojen kehittymiselle, niitä on helpompi oppia myös myöhemmin elämässä rakentamalla aiemmin luodun pohjan päälle. (YTHS) Toisaalta taas ainakin osa tunteiden ilmaisua ja säätelyä ajatellaan olevan yhteydessä geneeihin ja persoonallisuuteen, ja näin ollen pysyviä tai lähes pysyviä ominaisuuksia (Kokkonen 2010, 27-28).

## 2.2 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaidoista on tieteenalan mukaan käytetty monia erilaisia termejä. Ne on tunnettu ainakin kommunikaatiotaitoina, interpersoonallisina taitoina sekä sosioemotionaalisisina taitoina. (Klemola 2009) Klemola ja Mäkinen (2014) kirjoittivat artikkelissaan ”Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle”, että vuorovaikutustaidot ovat selkeän itseilmaisun taitoja, kuuntelun taitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja.

### 2.2.1 Käyttäytymisen ikkuna

Käyttäytymisen ikkuna on Thomas Gordonin (2006) malli, joka pitää sisällään kaiken käytöksen, jolla oppilaan on opettajan näkökulmasta mahdollista käyttäytyä. Käyttäytymisen ikkuna kuvataan suorakaiteen muotoisena, ja sen voikin kuvitella olevan ikkuna, jonka läpi opettaja oppilasta tarkkailee. Tämä ikkuna jaetaan kolmeen osaan: opettajan ongelman alueeseen, ongelmattomaan alueeseen sekä oppilaan ongelman alueeseen.

Ikkunaan voi piirtää hyväksymisen rajan, niin sanotun hermoviivan (Klemola 2009), joka liikkuu ikkunan sisällä vertikaalisesti. Mikäli hermoviiva poistuu ongelmattoman alueen rajalta, on käsillä ongelma. Erilaisten opettajapersoonien takia ikkunan alueet voivat olla erikokoisia, ja näin ollen hermoviiva saattaa ylittää ongelmallisen alueen rajan toisilla herkemmin kuin toisilla. Alueiden rajat ovat myös päivästä ja tunnetilasta riippuvaisia. Hermoviivan päätyminen ongelma-alueille ei ole vakio myöskään kenenkään yksilön kohdalla. Ärtymyksen tai huonosti nukuttujen unien jälkeen voi kokea, että hermoviiva ei pysy ongelmattomalla alueella juuri lainkaan, ja lähes kaikki ärsyttää. Toisinaan taas voidaan kokea ongelmattoman alueen kattavan lähes koko ikkunan. Ongelmaton alue voi olla eri kokoinen myös eri oppilaiden kohdalla. Opettaja saattaa karsia tarkasti pois joidenkin oppilaiden pienenkin häiriökäyttäytymisen, mutta taas sallii saman käytöksen toiselta oppilaalta. Esimerkiksi tyttöihin ja poikiin kohdistuu erilaisia odotuksia käytöksen suhteen. (Pöysä ym. 2018) Näin ollen hermoviivan liikkuminen voi olla myös sukupuolisisonnaista. Opettajan tulee siis olla hyvin tarkkaavainen siitä, missä oma hyväksymisen raja kulkee, jotta hän pystyy kohtelevaan kaikkia yhdenmukaisesti ja johdonmukaisesti.

Ongelmaton alue pitää sisällään toimintoja, kuten hiljainen työskentely, toisten oppilaiden auttaminen sekä kotitehtävien tekeminen. Mikäli ongelma esiintyy, on tärkeää tunnistaa, minne hermoviiva liikkuu, eli kenelle ongelma kuuluu, opettajalle vai oppilaalle. Mikäli ongelma on sellainen, että se ei vaikuta konkreettisesti opettajaan tai hänen työhönsä muutoin, kuin että opettaja toivoisi oppilaan käyttäytyvän oman katsomuksen mukaan kunnolla, ongelma on oppilaalla. Mikäli oppilaan käyttäytyminen taas suoraan häiritsee opettajan työskentelyä, esimerkiksi oppilas heittelee toista pyyhkekumin paloilla, on ongelma opettajalla. (Gordon 2006, 49-65)

### 2.2.2 Minäviesti

Minäviesti on erityisesti ongelmatilanteessa aina parempi vaihtoehto kuin sinäviesti. Se on yksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen kulmakivistä. (Gordon 2006, 183–190) Ihmisillä on tapana tulkita ympäristöään, kanssaihmissä sekä muita asioita niin tietoisesti, kuin tiedostamattaan. Maailmasta halutaan selkoa, ja se tehdään niin synnynnäisten, kuin ajan saatossa kehittyneiden filttorien ja skeemojen muovaamana. (Lehtinen, Lerkkanen & Vauras 2016, 137) Vuorovaikutustilanteessa tällaisia voivat olla esimerkiksi omat ennakkoluulot, vuorovaikutuksessa olevan henkilön kehonkieli, tai assosiaatiot ja tunnelataukset, jotka joihinkin sanoihin tai eleisiin voi liittyä. Toisista löydetään paljon tulkittavaa, ja tämän seurauksena on vaarana, että vuorovaikutustilanteessa toista ihmistä tulkitaan väärin johtuen viestin tulkitsijan ennako-odotuksista. Minäviestin tarkoituksena on varmistaa, että lähettäjän viesti päätyy vastaanottajalle muuttumattomana. Minäviesti sisältää itsessään lähettäjän aiheet ja odotukset, jolloin viestin ei ole tarpeen mennä vastaanottajan filttorien läpi. Näin säästytään vääriltä tulkinnoilta, ja sen myötä konfliktin mahdollisuus pienenee. (Gordon 2006, 174–178)

Minäviestiä käytetään silloin, kun ilmenee ongelma. Otetaan esimerkiksi opettaja – oppilassuhde. Oppilas tekee jotakin, joka ylittää opettajan hyväksymisen rajan. Tällöin opettajalla on ongelma. Jotta opettaja saa viestittyä ongelman mahdollisimman aitona oppilaalle, täytyy tämän käyttää minäviestiä. Tehokkaimpaan minäviestiin liittyy kolme osaa. Ensiksi opettajan tulee sisällyttää viestiin kuvaus tilanteesta, joka aiheuttaa hänelle ongelman. Kuvauksen tulee olla mahdollisimman neutraali selonteko tapahtuneesta vailla subjektiivista tulkintaa. Esimerkiksi: ”Kun te puhutte kanssani samaan aikaan...”, ”Kun te tulette myöhässä tunnille...”, tai ”Kun te jätätte tehtävänne tekemättä...”. Gordonin (2006, 186) mukaan kunnan minäviesti alkaa aina sanalla ”kun”. Tällöin viestitään, että ongelma johtuu käytöksestä, ei käyttäytyjästä. Osoittamalla ongelman alku tiettyyn pisteeseen tehdään selväksi, että kyseistä käytöstä halutaan tulevaisuudessa muuttaa.

Minäviestin toinen osa liittyy konkreettiseen vaikutukseen, joka ongelmallisella käytöksellä on esimerkissämme opettajaan. ”Kun te tulette myöhässä tunnille, joudun kertomaan tehtävänannon uudelleen...” Tällöin opettajan täytyy tuoda ilmi konkreettisesti ja rehellisesti, mitä ei-toivottu käytös hänelle aiheuttaa. Gordonin (2006, 188) mukaan on erityisen tärkeää, että opettaja ei suuretele eikä vähättele konkreettista vaikutusta; sen pitää tuntua rehelliseltä myös oppilaalle. Useimmat oppilaat eivät halua aiheuttaa ongelmia. Jos heille kertoo, mitä

heidän käytöksensä aiheuttaa, he haluavat muuttaa käytöstään. He eivät vain etukäteen osaa ajatella, että heidän aiemmalla käytöksellään olisi negatiivisia seurauksia. (Gordon 2006, 188) Minäviestin kolmas osa kertoo tunteen, jonka ei toivottu käytös saa aikaan. ”Kun te tulette myöhässä tunnille, joudun kertomaan tehtävänannon uudelleen, ja se saa minut turhautuneeksi.” Minäviestin järjestys olisi ihannetapauksessa käyttäytyminen – tunne – vaikutus. Gordonin (2006, 190) mukaan kuitenkin minäviesti, josta puuttuu jokin osa, tai joka ilmaistaan väärässä järjestyksessä, on parempi kuin sinäviesti, tai muuten huonosti kommunikoitu viesti. Sinäviestistä kerron lisää myöhemmin.

### **2.2.3 Aktiivinen kuuntelu**

Minäviesti ei ole kuitenkaan vuorovaikutuksen taikasauva, jota heilauttamalla kyetään ratkaisemaan kaikki ongelmatilanteet. Minäviestin kohde voi ottaa viestin vastaan joko hyväksyen ja ymmärtäen, mutta se voi saada esiin myös negatiivisia tunteita, kuten turhautumista, suuttumusta tai hämmennystä. Tällöin täytyy olla valmiina ottamaan käyttöön muita vuorovaikutuksen työkaluja. Minäviestiä käytetään silloin, kun opettajalla on käyttäytymisen ikkunan mukaan ongelma. Kuitenkin minäviestin ilmaisun jälkeen saattaa syntyä oppilaan tunteen nousun seurauksena sellainen tilanne, jossa oppilaalla onkin ongelma. Tätä ongelmaa ei pysty enää hoitamaan minäviestein, vaan oppilaan tunne on saatava tasaantumaan kuuntelun avulla. (Gordon 2006, 190-191)

Kuuntelu voi olla täysin passiivista. Se tarkoittaa, että opettaja kuuntelee oppilasta ilman keskeyttämistä tai muuta ilmaisua. Joskus passiivinen kuuntelu voi riittää, mutta siinä on vaarana se, että oppilas tunteekin, ettei häntä oikeasti kuunnella. Hänen mielestään opettaja vain saattaa esittää välittävänsä hänen ongelmastaan, koska hän ei saa toiminnalleen minkäänlaista hyväksymisen merkkiä. Tämän vuoksi vuorovaikutusta käsittelevässä kirjallisuudessa yleensä liputetaan aktiivisen kuuntelun puolesta. Aktiivinen kuuntelu eroaa passiivisesta kuuntelusta juuri siinä, että aktiivisen kuuntelun aikana lähetetään puhujalle viesti, että hänet on todellakin kuultu. Tämä voi tapahtua sanallisesti eri ääntein tai elein. Gordon (2006, 90) kutsuu näitä äännähdyksiä myötäileviksi murahteluiksi. Kertojalle voi ilmaista kuuntelevansa esimerkiksi toistamalla hänen lähettämänsä viestin eri sanoin takaisin hänelle. (Nemec ym. 2017; Gordon 2006, 90; Weger ym. 2014)

Esimerkiksi:

Oppilas: “En ehdi tehdä kaikkia näitä läksyjä huomiseen mennessä, minulla on jalkapallopelejä ja sen jälkeen lupasin auttaa isää autotallin siivoamisessa!”

Opettaja:” Olet siis huomenna kiireinen etkä ehdi tehdä kotitehtäviäsi”

Vielä edistyneemmälle kuuntelun tasolle mennään silloin, kun kuuntelija sanoittaa kertojalle takaisin hänen tunteensa; ”olit tilanteessa selvästi hämmentynyt”, ”sinua ärsyttää”. Aktiivisen kuuntelun ohessa voi käyttää myös ovenavaajia. Nämä ovat kuuntelijan työkaluja ohjata puhujaa sen suuremmin tätä kuitenkin keskeyttämättä. ”Kerro lisää”. ”Tuo on minusta mielenkiintoista”. Ovenavaajien tulisi olla hyvin avoimia kysymyksiä tai toteamuksia vailla kerrotun asian arvottamista. (Gordon 2006, 134–135)

Vieläkin pidemmälle aktiivisen kuuntelun käsitteen vie Kate Murphy (2020) kirjassaan *Et taida kuunnella*. Hän argumentoi, ettei viestin takaisin sanoittaminen ole todellista aktiivista kuuntelemista, vaan lähinnä passiivista kuuntelua pienellä lisämausteella. Murphyn (2020, 43) mukaan todellinen aktiivinen kuunteleminen on puhujan todellisen, sanattoman viestin havaitsemista kaiken muun ”ylimääräisen” seasta. Tämä todellinen viesti saattaa olla sellainen, jota puhujakaan ei välttämättä tiedosta.

## **2.2.4 Ristiriitojen ratkaisut**

Koulumaailmassa esiintyy väistämättä ristiriitoja. Niitä voi syntyä joko opettajan ja oppilaan välille, tai oppilaiden kesken. Tässä kappaleessa käsittelemme ristiriitoja ensimmäisestä näkökulmasta, eli miten opettaja pystyy ratkaisemaan ristiriidat rakentavasti niin, että lopputuloksena on pysyvä ratkaisu käsillä olevaan ongelmaan.

### **2.2.4.1 Ykkösvaihtoehto, kakkosvaihtoehto ja molemmat voittavat-menetelmä**

Gordonin (2006, 235, 276) mukaan jo syntyneissä konfliktitilanteissa on kolme erilaista vaihtoehtoa sen ratkaisuun: Ykkösvaihtoehto, jossa opettaja voittaa, ja oppilas häviää. Kakkosvaihtoehto, jossa oppilas voittaa ja opettaja häviää. Kolmosvaihtoehdossa voidaan

käyttää molemmat voittavat – menetelmää, jonka seurauksena molemmat voivat olla tyytyväisiä ratkaisuun.

Ykkösvaihtoehdossa opettaja ei ota oppilaan tarvetta huomioon, vaan jyrää tämän omalla toimintamallillaan. Toisin sanoen opettajalla ja oppilaalla on tarveristiriita, jonka opettaja voittaa. Tällaista opettajaa saatettaisiin kutsua tiukaksi. Lepsuksi tai jopa rennoksi saatettaisiin kutsua opettajaa, joka käyttää usein kakkosvaihtoehtoa. Siinä oppilaan tarve toteutuu, mutta opettajan ei, eli oppilas voittaa. Esimerkiksi oppilas on jatkuvasti myöhässä, ja opettaja sanoo hänelle, ettei se käy päinsä. Tästä huolimatta oppilas jatkaa myöhästelyä, eikä opettaja tee asialle mitään.

Kolmosvaihtoehdossa, eli molemmat voittavat – menetelmässä ei ole ykkös- tai kakkosvaihtoehdon sisältämää valtataistelua. Ennen kuin molemmat voittavat – menetelmää on soveliasta käyttää, tulee opettajalla olla valmiuksia aktiiviseen kuunteluun ja minäviestiin. Näitä taitoja opettaja tarvitsee, kun hän kartoittaa niin omiaan, kuin oppilaidenkin tarpeita. Oppilaiden tulee myös olla selvillä siitä, mitä tuleman pitää. He eivät saa epäillä opettajan tarkoituspäätä, esimerkiksi että kyseessä olisi vain ykkösvaihtoehto valeasussa. Oppilaita voi motivoida molemmat voittavat – prosessiin esittämällä sen esimerkiksi älytehtävänä: ”meillä on ongelma X, millaisia konsteja sen ratkaisemiseen me löydämme?”

Molemmat voittavat – menetelmän taustalla on ongelmanratkaisuprosessi. Tällainen prosessi vaatii useita toisiaan seuraavia vaiheita. Molemmat voittavat – menetelmään on valikoitunut pohjaksi John Deweyn kuusivaiheinen ongelmanratkaisuprosessi. Dewey kuvasi jo alun perin vuonna 1910 julkaistussa kirjassaan ”How we think?”, kuinka ihmisten välisiä ongelmatilanteita pystyttäisiin ratkaisemaan järjestelmällisesti tieteen avulla. (Dewey 1997) Gordonin (2006, 287-298) molemmat voittavat – menetelmään kuuluu seuraavat vaiheet:

1. Ongelman ja tarpeiden määrittäminen
2. Ratkaisuvaihtoehtojen tuottaminen
3. Ratkaisujen arviointi
4. Ratkaisun valitseminen
5. Suunnittelu ja toteuttaminen
6. Tulosten tarkistaminen



Gordonin (2006, 289) mukaan useimmiten molemmat voittavat – menetelmässä ensimmäinen kohta on kaikkein tärkein. Useimmat yritykset käyttää menetelmää ovat vaarassa ajautua karille jo tässä kohtaa. Gordonin (2006, 287) mukaan on kriittistä, että oppilaat lähtevät menetelmään mukaan vapaaehtoisesti. Hänen mukaansa ”oppilaita voidaan harvoin pakottaa demokraattiseksi”. Jo ensimmäisessä vaiheessa tulee myös tehdä selväksi sekä itselle että oppilaille menetelmän läpikäymisen vievän reilusti aikaa. Ensimmäinen vaihe on myös se hetki, jolloin opettajan täytyy ottaa käyttöön aiemmin oppimansa työkalut vuorovaikutuksen saralta: minäviesti ja aktiivinen kuuntelu. Opettajan tulee esittää selkein minäviestein, mikä hänen ongelmansa on. Aktiivista kuuntelua tulee taas käyttää, kun halutaan ottaa selvää mikä oppilaiden tarve on. Vasta sitten, kun molemmat osapuolet ovat aidosti selvillä toistensa näkökulmasta, voidaan ongelmanratkaisu aloittaa.

Kun prosessi on kaikille selkeä, voidaan sitä lähteä viemään pitemmälle. Ratkaisuvaihtoehtoja tuottaessa kannattaa antaa oppilaille ensimmäinen aloite; näin he tuntevat heti olevansa siinä osallisina. Kun ratkaisuja arvioidaan, kannattaa se tehdä avoimella kysymyksellä. ”Miltä vaihtoehdot teidän mielestänne vaikuttavat?”, tai ”Onko teillä suosikkeja vaihtoehtojen joukosta?” ovat hyviä kysymyksiä käynnistää arviointiprosessi. Opettajan tulee olla tässäkin vaiheessa valmis käyttämään minäviestiä ilmaistessaan mistä vaihtoehdosta hän pitää, ja mistä ei. (Gordon 2006, 292)

Kun ratkaisuvaihtoehdot on käyty läpi, tulee niistä valita yksi. Tämä saattaa olla hyvin yksinkertaista, mikäli vaihtoehtoissa on yksi ylitse muiden. Mikäli vaihtoehtojen joukossa on kuitenkin useampi käypä vaihtoehto, tulee opettajan olla valintaprosessin kanssa tarkkana. Gordonin (2006) mukaan äänestystä kannattaa käyttää vain suuntaa antavana työkaluna, sillä lopullisen vaihtoehdon äänestämässä syntyy aina voittajia ja häviäjiä. Molemmat voittavat – menetelmän tarkoitus taas on saada aikaan yhteinen konsensus. Opettajan tehtävä on keskustelua ohjaten saada ryhmä hyväksymään jonkin vaihtoehdon kokeilu. Valintaa helpottaakseen opettajan kannattaa tehdä selväksi, että valittu vaihtoehto ei ole kiveen hakattu, vaan sitä kyetään myöhemmin muuttamaan, mikäli ratkaisu ei osoittaudu toimivaksi. Gordon (2006, 292) peräänkuuluttaa myös pitämään korva tarkkana sille, mikäli joku oppilas meinaa jäädä ryhmäpaineen alle, ja kuuntelemaan myös heidän kantansa. Edelleen, kyse on koko ryhmän hyväksynnästä, ei äänekkäimpien tahdosta.

Kun vaihtoehto on saatu valittua, seuraa vielä sen suunnitteleminen käytäntöön, ja myöhemmin arviointiprosessi, mikäli se nähdään tarpeelliseksi. Gordon (2006, 295) kirjoittaa, että useat ongelmanratkaisutilanteet päätyvät usein turhautumiseen, koska sovittuja asioita ei toteuteta kunnolla käytännössä. Prosessi ei siis ole ohi ongelmanratkaisuvaihtoehdon löydyttyä, vaan oppilaiden tulee pystyä huomaamaan sen käytännön vaikutukset. Tämän vuoksi opettajan ja oppilaiden kannattaa kirjoittaa ylös mitä tapahtuu, kuka siitä on vastuussa ja millä aikataululla.

#### **2.2.4.2 A, B ja C – suunnitelmat**

Ross W. Greene (2009, 24-26) kirjoittaa myös ongelmanratkaisusta kirjassaan *Koulun hukkaamat lapset – opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Lähes kaikissa opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvissa konflikteissa on kyse odotuksista. Tai pikemminkin siitä, että osapuolten odotukset eivät kohtaa. Opettajan vuorovaikutustyökalut auttavat häntä kommunikoimaan odotuksensa tehokkaasti oppilaille. Kun opettaja osaa selvästi kommunikoida odotuksensa, oppilas osaa toimia näiden odotusten mukaisesti. Jos taas odotuksia ei kommunikoida oppilaille, he eivät tiedä mitä heiltä odotetaan, ja he eivät osaa ohjata käyttäytymistään. Greenen (2009, 37) mukaan lapset toimivat oikein, jos he osaavat. Hän kirjoittaa, ettei se kuulosta ajatuksena kovinkaan vallankumoukselliselta, mutta se saa lisää merkitystä, jos sitä vertaa lauseeseen: ”oppilaat toimivat oikein, jos he haluavat”.

Jälkimmäistä toteamusta on kautta aikain ohjattu palkintojen ja rangaistusten avulla. Niistä ei ole kuitenkaan todellisuudessa apua, jos lapselta puuttuu oleellisia taitoja sopeutua vallalla oleviin odotuksiin. Rangaistukset voivat hänen mukaansa jopa lisätä oppilaan pahoinvointia, sillä kun oletetaan, että oppilas toimii oikein jos osaa, ei hänen käyttäytymisensä ole kiinni motivaatiosta toimia oikein. Häneltä puuttuu siihen työkaluja, joita hänelle ei ole opetettu, ja tällöin rangaistukset voivat tuntua oppilaasta epäreilulta. Hänestä voi tuntua myös, ettei kukaan ymmärrä eikä osaa auttaa häntä. Tähän käyttäytymistieteelliseen hypoteesiin nojaten on kehitetty kolme erilaista vaihtoehtoa ratkaista ongelmatilanteet: suunnitelmat A, B ja C (Greene 2009, 61-65).

A – suunnitelmassa opettaja jyrää oppilaan tahdon yli silloin, kun oppilas ei täytä opettajan tarpeita. Esimerkiksi luokassa häiritsevä oppilas saatetaan poistaa luokasta, tai kroonista myöhästelijää uhataan jälki-istunnolla. Greenen (2009, 61-62) mukaan edellä mainitut ajatukset

ovat monen mielestä täysin normaaleja ja hyväksyttäviä ratkaisuja. Hän kuitenkin muistuttaa, että toimimalla A – suunnitelman mukaan saatetaan vain kärjistää ongelmakäyttäytymistä, koska oppilaalle ei synny kanssakäymisestä uusia työkaluja, joilla hän osaisi jatkossa toimia opettajan odotusten mukaan.

C – suunnitelmassa oppilaalle ei myöskään opeteta uusia tapoja toimia odotusten mukaan. A – suunnitelmasta poiketen opettaja luopuu omista odotuksistaan oppilasta kohden. C – suunnitelmaan mukaan opettaja voi luopua vähäpätöisemmästä tavoitteesta, mikäli se häiritsisi sen hetkistä, tärkeämpää tavoitetta. (Greene 2009, 63) Esimerkiksi oppilas, joka tulee liikuntatunnille ilman asianmukaisia varusteita. Hän ei kuitenkaan normaalisti liiku tunneilla lainkaan. Tällä kertaa hän kuitenkin vaikuttaa aktiiviselta. Olisi C – suunnitelman mukaista olla puuttumatta oppilaan puutteelliseen varustukseen, sillä tässä tilanteessa opettaja on nähnyt tärkeämmäksi oppilaan osallistumisen tunnille.

Greenen mukaan C – suunnitelmaa ei tule kuitenkaan sotkea luovuttamiseen. Hänen mukaansa luovuttamista on se, kun siirrytään A – suunnitelmasta C – suunnitelmaan. Tällöin opettaja on luopunut tavoitteistaan, koska on ollut turhautunut oppilaan vastarintaan. (Greene 2009, 63)

B – suunnitelma perustuu yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun. Suunnitelmia on kaksi, hätäsuunnitelma ja ennakoiva suunnitelma. Kuten niiden nimistä voi päätellä, hätäsuunnitelmaa käytetään silloin kun on akuutti ongelmatilanne, ja ennakoivaa suunnitelmaa käytetään ennaltaehkäisevästi. Ongelmakäyttäytymistä on suhteellisen helppo ennakoida, ja aina olisi parempi käyttää ennakoivaa B – suunnitelmaa, mikäli mahdollista. (Greene 2009, 64-65)

B – suunnitelmaa käytettäessä opettajalla on viisi tavoitetta, jotka hänen on mahdollista saavuttaa:

1. Varmistaa, että huoli lapsen haasteellisesta käytöksestä tulee esille. Oppilaan tulee ymmärtää, että häneen kohdistuu toteutumattomia odotuksia.
2. Ratkaista haasteellisesta käytöksestä johtuvat ongelmat yhteistoiminnallisesti, pysyvästi ja kaikkia tyydyttävästi.
3. Opettaa lapselle häneltä puuttuvia taitoja.
4. Vähentää haasteellista käyttäytymistä.
5. Luoda auttava ihmissuhde.

Gordonin (2006) molemmat voittavat - malliin verrattuna Greenen (2009) B – suunnitelmassa on puolet vähemmän vaiheita, eli kolme. Niitä ovat

1. Empatia
2. Ongelman määrittely
3. Kutsu

Empatiavaiheessa on tavoitteena saada lapsi kertomaan oman näkemyksensä käsillä olevasta ongelmasta mahdollisimman tarkasti ja rehellisesti. Empatiavaiheessa lapsen täytyy saada tuntee, että hänen sanomisiaan oikeasti kuunnellaan ja arvostetaan. Ongelman määrittely pitää sisällään taas aikuisen näkemyksen ongelmasta. Aikuisen täytyy osata määritellä ja pukea sanoiksi oma ongelmansa, ja mikäli hän siinä onnistuu, on pöydällä nyt kaksi ongelmaa, joihin voi lähteä hakemaan ratkaisua kolmannesta, eli kutsu-vaiheesta. Vaiheen nimi juontaa siitä, että on aikuisen tehtävä kutsua lapsi osaksi ratkaisuprosessia. Lapsen täytyy kokea olevansa aito osa prosessia, ja on aikuisen velvollisuus varmistaa se. Vain siten molemmat voivat olla tyytyväisiä, mikäli molemmille sopiva ratkaisu löytyy. (Greene 2009, 89-92)

Molemmat voittavat ja B-suunnitelman kaltaisilla yhteistoiminnallisilla ongelmanratkaisuprosesseilla on oma kasvatuksellinen arvonsa siitakin huolimatta, että niillä ei saataisikaan aina pysyvää loppuratkaisua aikaan. Ne näyttävät oppilaille, että asiat eivät ole mustavalkoisia, ja sen vuoksi on tärkeää kuunnella toisen osapuolen näkemys itsestä selkeältä vaikuttavaan asiaan. (Cantell 2010, 181)

### **2.2.5 Kompastuskivet ja sinäviesti**

*”Siitä mitä tänään sanot, muodostuu oppilaan omakuva huomenna.” (Gordon 2006)*

Vuorovaikutuksen kompastuskivet ovat vuorovaikutuksen tapoja, joiden luullaan olevan tehokkaita ratkaisemaan käsillä olevat ristiriitatilanteet. Todellisuudessa kompastuskivet saattavat häiritä tai pahimmassa tapauksessa sabotoida koko vuorovaikutussuhteen, vaikka tarkoitusperä olisikin jalo. Kompastuskivet ovat haitallisia siksi, että niillä joko kielletään tai vähätellään olemassa olevaa ongelmaa. Aina kun opettaja puhuu oppilaalle, välittää hän samalla viestin, että mitä hän ajattelee oppilaasta. Jos opettaja puheellaan vähättelee oppilaan ongelmaa,

alkaa oppilaasta tuntua, että opettaja vähättelee myös häntä. Näin saattaa käydä, vaikka opettajan tarkoitus olisi ollut vain piristää oppilasta. (Gordon 2006, 73-74)

Gordonin (2006, 74–77) mukaan vuorovaikutuksen kompastuskiviä ovat:

1. Määrääminen, käskeminen, ohjaaminen. ”Älä valita, vaan tee tehtäväsi.”
2. Varoittelu, uhkailu. ”Saat huonon numeron, jos et nyt yritä.”
3. Moralisointi, saarnaus, pitämiset ja täytymiset. ”Koulussa on opiskeltava.”
4. Neuvominen, ratkaisujen antaminen, ehdottelu. ”Jos menet iltaisin ajoissa nukkumaan, jaksat paremmin koulussa.”
5. Opettaminen, luennointi, looginen argumentointi. ”Tehtävien palautuspäivä on ensi viikolla. Tehtäväsi tulee olla silloin valmiita.”
6. Tuomitseminen, arvosteleminen, erimielisyys, syyttely. ”Et edes halua tehdä tehtäväsi kunnolla.”
7. Nimittely, luokittelu, nolaaminen. ”Käyttädyt nyt kuin alakoululainen.”
8. Tulkitseminen, analysointi, johtopäätöksien tekeminen. ”Yrität vain vältellä liikuntatunnille osallistumista.”
9. Kehuminen, yhtä mieltä oleminen. ”Olet todella taitava, suoriudut kyllä lopulta hyvin.”
10. Rauhoittelu, lohduttaminen, tukeminen, myötäily. ”Kyllä se on muistakin vaikeaa. En minäkään osaa sitä kunnolla.”
11. Kyseleminen, urkkiminen, kuulusteleminen. ”Miksi et pyytänyt apua aiemmin? Käytitkö tehtävän tekemiseen tarpeeksi aikaa?”
12. Vetäytyminen, piikittely, puheenaiheen vaihtaminen, leikiksi lyöminen. ”Ei puhuta siitä nyt. Höpö höpö ja huomenna lissää, kyllä se siitä. Mennäänpä takaisin luokkaan.”

Kompastuskivet ovat vaarallisia kuitenkin vain silloin, kun käsitellään vuorovaikutustilannetta, jossa on ongelma ratkaistavana. Joissain tilanteissa, kuten valmentaja - valmennettava suhteessa on välillä paikka käskemiselle ja ohjaamiselle. Vanhempi – lapsi suhteessa taas neuvominen ja ohjeiden anto voi kuulua asiaan. Kompastuskivet ilmenevät vain tietyssä kontekstissa, joten ne eivät ole ilmiselviä. Niiden havaitseminen omasta vuorovaikuttamisesta voikin olla haastavaa. (Gordon 2006, 74–84)

Sinäviesti taas on nimensä mukaan viestintätapa, joka keskittyy täysin sen vastaanottajaan. ”Käyttäydy kerrankin kunnolla!”, ”Etkö ole taaskaan tehnyt läksyjäsi?” Sinäviestin ongelma on

se, että se ei kerro mitään vastaanottajastaan. Läksyjien tekoa kommentoinut opettaja on saattanut tuntea olevansa turhautunut oppilaaseen, mutta on täysin oppilaan tulkinnan varassa mikä opettajan todellinen tunne on. Onko hän vihainen, vai ehkä jopa vahingoniloinen? Tällainen tulkinnan mahdollisuus on omiaan luomaan turhia ristiriitoja henkilöiden välille. (Gordon 2006, 179–180)

### **3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUS LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN OPINNOISSA**

#### **3.1 Mitä on liikuntapedagogiikka?**

Liikuntapedagogiikka koostuu sanoista liikunta ja pedagogiikka. Liikunta on fyysistä aktiivisuutta, joka tapahtuu jonkin päämäärän saavuttamiseksi (THL 2022). Pedagogiikka taas juontaa juurensa kreikan lapseen viittaavaan sanaan paideia, ja näin ollen sen nähdään lasten ja nuorten kasvatukseen viittaava terminä. Aikuisille suunnattua kasvatusta kutsutaan andragogiikaksi. (Harva 1981) Liikuntakasvatusta antavat monenkirjavat tahot aina vanhemmista, varhaiskasvattajista, personal trainereista ja valmentajista henkilökohtaisiin avustajiin saakka. Nimestään huolimatta liikuntapedagogiikkaa voidaan toteuttaa koko ihmisen elinkaaren ajan. (Jaakkola ym. 2017, 9–10; Laakso 2007, 16) Toisaalta taas Harvan (1981) mielestä pedagogiikan ja andragogiikan ero tulisi tehdä selväksi, ja pedagogiikan painottua vain elinkaaren alkupäähän. Tässä työssä liikuntapedagogista puhuttaessa tarkoitetaan Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogian tutkinto-ohjelman suorittanutta liikuntatieteiden maisteria. Termistön ristiriidasta huolimatta kyseinen koulutus tarjoaa mahdollisuuden suuntautua myös aikuiskoulutuksen liikunnanopetustehtäviin (JYU 2022).

Tieteenalana liikuntapedagogiikka tutkii liikuntaa ja liikunnan oppimista. Oleellisia kysymyksiä siinä on, miten liikuntaa opetetaan, miten sitä opitaan, sekä miten liikuntaan voidaan kasvattaa (Jaakkola ym. 2017, 10; Laakso 2007, 16). Liikuntapedagogiikka linkittyy moneen muuhun tieteenalaan. Psykologiasta ammennetaan motivaatioon, lääketieteestä terveyteen, ja esimerkiksi teknologiatieteistä liikuntateknologiaan liittyvää tietoa. (Jaakkola ym. 2017, 10)

#### **3.2 Liikunnanopettajakoulutus Suomessa**

Suurin osa Suomen liikunnanopettajista koulutetaan Jyväskylän yliopistossa. Koulutus pyrkii valmistamaan opiskelijat mahdollisimman hyvin työelämään lukuisten opetusharjoittelujen muodossa. Terveystietä on koulutuksessa vahvasti esillä, ja liikuntapedagogiikan sivuaineeksi tarjotaankin terveystietoa. Muita pääpainoja Jyväskylän yliopisto mainitsee koulutuksessa olevan vuorovaikutustaidot ja oppilaan kohtaaminen, opetussuunnittelu, opettajan etiikka ja itsetuntemus, motorinen oppiminen ja opetuksen soveltaminen. (JYU 2022)

Liikunnanopettajakoulutuksen haasteena tänään ja tulevaisuudessa on saada koulutettua sellaisia opettajia, jotka saavat luotua oppilaille lähtökohdat liikkuvaan elämäntapaan. Liikunnan määrä vähenee ja polarisoituu, jonka seurauksena liikunnallisesti passiivisten ihmisten määrä kasvaa. (Salin ym. 2017, 550; Laakso 2007, 18; Mäki-Opas 2014). Liikkumattomuus onkin yhteiskunnassamme jo kansanterveydellinen sekä kansantaloudellinen ongelma, joka aiheuttaa vuosittain jopa yli 3 miljardin euron kulut. Tämä summa koostuu monesta eri lähteestä, esimerkiksi terveydenhuollon sekä liikkumattomuudesta johtuvien työpoissaolojen aiheuttamien kustannusten seurauksena. (UKK - instituutti 2023)

Liikuntapedagogiikan koulutus antaa opiskelijoille valmiuksia vuorovaikutussuhteiden luomiseen. Sanna Palomäen ja Pilvikki Heikinaro-Johanssonin tutkimusartikkelin (2008) aiheena oli opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. Pedagoginen ajattelu on opetukseen liittyvää ajattelua, joka pitää sisällään opettajan arvot ja käsitykset, opetuksen arvioinnin ja reflektion, opetuksen suunnittelun, ja ajattelun sekä päätöksenteon opetukseen liittyen. Pedagoginen ajattelu ohjaa opettajaa toteuttamaan opetustaan. (Aaltonen 2003, 19) Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin artikkelin (2008) mukaan liikuntapedagogiikan koulutuksen edetessä opiskelijoiden pedagoginen ajattelu siirtyy koskemaan opettaja-oppilas vuorovaikutussuhdetta, kun se alemmilla vuosikursseilla, ennen opettajan pedagogisia opintoja, on enemmän opettajakeskeistä.

Klemola, Heikinaro-Johansson sekä O'Sullivan (2013) tekivät tutkimuksen, jossa he kartoittivat liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemuksia tunnetaitojen käytöstä opetusharjoittelussa. Opettajaopiskelijat raportoivat tunnetaitojen käytön olevan vaikeaa, mutta he näkivät niiden olevan kuitenkin hyödyllisiä. Opettajaopiskelijoiden mukaan oppilaan tunteiden asianmukainen havainnointi ja huomiointi paransi oppilaiden suoritustaan käsillä olevia tehtäviä silmällä pitäen. Opettajaopiskelijan ilmaistessa rakentavasti tunteensa raportoitiin taas normaalia vähemmän häiriökäyttäytymistä.

### **3.3 Liikuntapedagogiikan tutkinto-ohjelma**

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on vahva pohja uusimmassa liikuntatieteellisen tiedekunnan kandidaatin tutkinto-ohjelmassa (2020–2023). Ohjelman alussa on osaamistavoitteet, jotka liikuntapedagogiikan kandidaatin osataan hallitsevan. Sosiaalisten tietojen ja taitojen



osaamistavoitteissa lukee seuraavasti: “Liikuntatieteiden kandidaatti tunnistaa opetus- ja oppimistilanteissa tunteiden ja vuorovaikutuksen merkityksen”, sekä “tunnistaa ja huomioi vuorovaikutuksessaan kieleen ja kulttuuriin liittyvän moninaisuuden.”

Liikuntapedagogiikan maisteriohjelman (2020–2023) sosiaalisten tietojen ja taitojen osaamistavoitteisiin on taas kirjattu että liikuntatieteiden maisteri “tiedostaa vuorovaikutuksen ja tunteiden yhteyksiä oppimiseen”, “hyödyntää tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetuksen ja kasvatuksen ongelmanratkaisutilanteissa”, sekä “edistää toiminnallaan ja vuorovaikutuksellaan hyvinvointia työyhteisössään.” (Liikuntatieteellisen tiedekunnan maisteriohjelma 2020–2023)

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan kandidaattivaiheessa erityisesti kasvatustieteen perusopinnoissa, joita täytyy suorittaa vähintään 25 opintopisteen arvoisesti. Varsinaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan kasvatustieteen perusopinnoissa vain kurssilla KTKP050 Vuorovaikutus ja yhteistyö. Muut kurssit keskittyvät opettajaopiskelijan oman oppimis- ja opetuskäsityksen kehittämiseen. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2020–2023) Tämä noudattaa aiemmin mainittua pedagogista ajattelutapaa (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2008). Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaitoja opiskellaan suurelta osin kasvatustieteen perusopinnoissa, niitä on löydettävissä myös liikuntapedagogiikan perus- ja aineopinnoista. Esimerkiksi LPEA1025 Tutkiva opettaja - kurssilla videoidaan opiskelijan oma opetustilanne, josta analysoidaan muun muassa opettajaopiskelijan vuorovaikutusta opettavien kanssa tunnin aikana. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan kandidaattiohjelma 2020–2023)

Myös liikuntapedagogiikan maisteriohjelmassa tunne- ja vuorovaikutusosaamisen harjoittelu keskittyy kasvatustieteen opintoihin, tarkemmin sanottuna opettajan pedagogisiin aineopintoihin, joita tulee suorittaa 35 opintopisteen arvoisesti. Edelleen samankaltaisuutta kandidaatin ohjelmaan löytyy siitä, että varsinaisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu keskittyy kurssiin OPEA215 Vuorovaikutus ja yhteistyö 2. Pedagogiset aineopinnot keskittyvät suurelta osin niin sanottuun päättöharjoitteluun, jossa opittua teoriaa viedään käytäntöön opetusharjoittelujen kautta. (Liikuntatieteellisen tiedekunnan maisteriohjelma 2020–2023)

#### 4 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata Jyväskylän yliopistosta vuosina 2019–2022 valmistuneiden liikuntapedagogien näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Tutkimukseni tavoite on selvittää, mitä haastateltavat ajattelevat taidoista, sekä heidän omaa näkemystään niiden soveltamisesta erilaisissa tilanteissa, niin arjessa kuin työelämässäkin.

Tutkimukseni tehtävä on kartuttaa tietoa siitä, miten vastavalmistuneet liikuntapedagogit käyttävät tunne- ja vuorovaikutustaitoja erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, ja miten he sen kokevat. Avoin haastattelu antaa haastateltaville paljon tilaa kertoa omista kokemuksistaan ja mielipiteistään tutkimuksen aiheen ympäriltä, joten odotan saavani tietää, miten hyödyllisenä taidot nähdään erilaisissa opettajan työssä vastaan tulevissa ristiriitatilanteissa. Odotan myös tiettyjen tunne- ja vuorovaikutuskeinojen olevan haastateltavien mielestä luonteenomaisempia käyttää kuin toiset, ja mikäli näin on, olen kiinnostunut syistä ilmiön takana. Koska haastateltavat ovat vasta äskettäin käyneet liikuntapedagogiikan koulutuksen, uskon saavani tietoa siitä, mikä tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen rooli on ollut heidän kohdallaan kasvussa opettajuuteen. Tämän tiedon pohjalta minun on mahdollista epäsuorasti saada tietoa tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen nykytilasta ja siitä, kuinka sitä voisi kehittää.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten haastateltavat näkevät ja kokevat tunne- ja vuorovaikutustaidot?
2. Miten haastateltavat kokevat koulutuksen vaikuttaneen tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamiseen?
3. Kuinka haastateltavat kokevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön työelämässä?

## 5 MENETELMÄT

### 5.1 Esiymmärrys

Tässä kappaleessa reflektoin omaa esiymmärrystäni tutkittavan aiheen tiimoilta. Kerron, millaisena näen tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolin elämässäni, ja mistä nämä asenteet ja ajatukset on mahdollisesti kummunneet. Tutkijan on tärkeää ymmärtää omat ajatuksensa tutkittavasta aiheesta. Hänen tulisi vaikuttaa aineiston tulkintaan mahdollisimman vähän. Kuitenkaan mikään haastattelu ei ole vain kahden ihmisen summa, josta haastattelijan osuuden vähentämällä jää pelkästään haastateltavan antama panos, jota tutkija voi käsitellä objektiivisesti. Objektiivisempaan suuntaan tutkija voi kuitenkin pyrkiä siten, että tiedostaa oman asemansa tutkittavan aiheen suhteen, ja näin ollen kykenee tietoisesti häivyttämään oman tulkintansa aiheuttamia vinoumia. (Laine 2018, 30–32)

Persoonaanani kuuluu halu miellyttää ja vältellä konflikteja. Olen myös luonnostani empaattinen ihminen. Nämä persoonallisuuden piirteet ovat erityisesti ne, joiden kautta olen alkanut luonnostani käyttää tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Olen kasvanut perheessä, jossa korostettiin puhumisen tärkeyttä. Kotona vallitsi välittävä positiivisen vuorovaikutuksen ilmapiiri. Myöskään negatiivisia tunteita ei lakaistu maton alle. Mikäli sain vanhempani hermostumaan he myös osoittivat sen, mutta korostivat että oma toimintani oli se mikä sai reaktion aikaan, en minä henkilönä. Kasvoin myös usean sisaruksen ympäröimänä, joka altisti minut monenlaiselle vuorovaikutukselle. Pystyin perheen nuorimpana tarkkailemaan, millainen toiminta aiheutti positiivisia tuloksia, ja millainen käytös taas ongelmia vanhempien sisarusten astuessa uusiin elämänvaiheisiin.

Nuoruudessani olin yleensä kaveriporukastani se, joka puhui vähemmän ja kuunteli enemmän. Osasin kysellä muilta kuulumisia ja esitin jatkokysymyksiä kuulemaani. Olin yleensä oikeasti kiinnostunut kuulemastani, ja osasin esittää kiinnostunutta, mikäli näin ei ollutkaan. Omista asioistani minun oli taas vaikea kertoa. Analysoin aina, että onko juttuni oikeasti toista kiinnostavaa. Minusta ei jää kuitenkaan kuvaa, että vetäytyisin taka-alalle, sillä luonteestani löytyy myös kilpailuhenkinen ja helposti innostuva puoli, joka voi luoda minusta ekstrovertimmän kuvan, mitä oikeasti olen. Koen oppineeni vuosien varrella puhumaan enemmän ja analysoimaan sanomaani etukäteen vähemmän. Silti huomaa, että jossain sisimmässäni asuu edelleen se nuori, joka on välillä epävarma sanoistaan. Tämä voi olla

temperamentista johtuva luonteenpiirre. Usein ajatellaan, että aikuisuus oikaisee nuoruudessa esiintyvät puutteet, mutta temperamenttipiirteet säilyvät nuoruudesta aikuisuuteen siirryttäessä muuttumattomana. (Ganiban ym. 2008)

Tunne- ja vuorovaikutustaidot olivat minulle terminä melko uusi tullessani yliopistoon. Ne kuitenkin tuntuivat lähes maagisilta jo ensimmäisten niitä käsittelevien kurssien jälkeen. En ole varma johtuiko se siitä, että kursseilla esitelty Gordonin (2006) tunne- ja vuorovaikutusmalli oli niin selkeästi rakennettu, vai siitä että niitä opettanut opettajamme Tommi Mäkinen oli niin vakuuttava niistä kertoessaan. Joka tapauksessa katson taustastani ja persoonastani johtuen tunne- ja vuorovaikutustaitoja ruusunpunaisten lasien läpi, antaen mielessäni niille suuren voiman ratkaista lähes kaikki vastaan tulevat haasteet ja konfliktitilanteet.

## 5.2 Tieteenfilosofia

Työni tieteenfilosofiana toimii fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma. Fenomenologian lähtökohta on, että ympäröivä maailma vaikuttaa yksilöön, ja yksilö vastavuoroisesti vaikuttaa maailmaan, jossa elää. Asioiden tulkintaa ei voi tehdä tyhjiössä niin ajan kuin paikankaan suhteen. Ilmiöitä ei katsota niin sanotusti ulkoapäin, vaan ihmistä tutkittaessa on mukana aina hänen kokemuksensa. Esimerkiksi koulu on fyysinen paikka, jossa sekä oppilaat että opettajat ovat. He kuitenkin näkevät oman roolinsa ja olemisensa samassa luokkahuoneessa hyvin erilaisina kokemuksina toisiinsa verrattuna johtuen jo eletystä elämästä ja odotuksista, joita heillä kunkin hetken suhteen on. (Laine 2018, 27)

Hermeneuttinen puoli täydentää fenomenologiaa, sillä hermeneutiikassa pyritään ymmärtämään ja tulkitsemaan saatua viestiä. Tämä viesti voi olla sanallista tai sanatonta. Ihmisen kertoessa yksilöllisestä kokemuksestaan tarvitaan hermeneutiikkaa, jotta tästä kertomuksesta saadaan taltioitua mahdollisimman aito kuvaus ilman, että siihen liittyy tulkintoja, joita alkuperäinen kokija ei ole kokenut. Tällainen ulkopuolinen tulkinta saattaisi tulla esimerkiksi tutkijalta, jolla on tutkimastaan aiheesta hyvin vahva mielipide, eikä osaa suodattaa sitä pois yrittäessään ymmärtää haastattelemansa henkilön kokemusta. (Laverty 2003)

### 5.3 Laadullinen ote

Suoritan työni tutkimuksen kvalitatiivisena eli laadullisena haastattelututkimuksena. Laadullinen tutkimus on tärkeä osa tieteellisessä kentässä, sillä siinä tuodaan esiin tekijöitä, joiden olemassaoloa on myöhemmin mahdollista varmistaa määrällisen tutkimuksen avulla (Kirk & Miller 1986, 9). Laadulliselle otteelle on tyypillistä, että sen sisällä on mahdollista tarkastella tutkittavaa aineistoa monelta eri kantilta. Siinä dokumentoidaan tutkittavan raporttia elävästä elämästä. Sen vuoksi laadullisessa tutkimuksessa ei ole tärkeää vain se mitä haastateltava sanoo, vaan myös miten se tuodaan esiin. Laadullisen tutkimuksen luonteen, ja tätä kautta myös sen ongelman, voi kiteyttää ajatukseen: Miten minun on mahdollista ymmärtää toista ihmistä? (Tuomi & Sarajärvi 2018, 55–56)

Tarkoitukseni on saada selville yksilön merkitysrakenteita. Se tarkoittaa tutkimukseni tapauksessa sitä, miten tutkittava kokee tunne- ja vuorovaikutustaitojensa oman toimintansa kontekstissa. (Alasuutari. 2012, 63) Koska haastateltavien tilanteet ovat erilaisia, vaaditaan työkaluksi sellainen metodi, joka mahdollistaa näistä erilaisista asetelmista nousevia yksilöllisiä havaintoja.

Edellä mainitun vuoksi käytän työssäni aineistonkeruumenetelmänä avointa haastattelua. Se on perusmenetelmä, jota kannattaa käyttää silloin, kun kartoitetaan tutkittavaa aluetta, ja halutaan konkreettisia esimerkkejä elämästä (Metsämuuronen 2011, 244). Avoin haastattelu on vähiten strukturoitu haastattelumalli, jonka vuoksi jokainen haastattelu voi näyttää hyvin erilaiselta toisiin verrattuna. Avoimessa haastattelussa haastattelija ja haastateltava toimivat keskustelunomaisessa vuorovaikutuksessa tutkimuksen teemojen ja aihepiirien sisällä. Haastateltavalle annetaan paljon tilaa ja aikaa kertoa hänen tarinansa. Haastattelu tulisi kuitenkin pysyä tutkimuksen teemojen äärellä, ja haastattelija voikin välillä ohjata haastateltavaa hienovaraisesti takaisin aihepiiriin pariin, mikäli haastattelijan tarina meinaa lähteä rönsyilemään siitä liian kauas. Haastattelija voi myös kysyä tarkentavia kysymyksiä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006)

## 5.4 Aineisto

Haastateltavat olivat vuosina 2019–2021 liikuntapedagogiikan tutkinto-ohjelman suorittaneita, 29-35-vuotiaita henkilöitä. Haastateltavia oli yhteensä kuusi, joista neljä oli miehiä, ja kaksi naisia. Kaksi haastateltavaa toimi haastatteluhetkellä liikunnanopettajana peruskoulussa, kaksi teki liikunnanopettajan ja valmentajan töitä toisella asteella, ja kaksi henkilöä työskenteli korkeakoulussa.

Haastateltavien rekrytoiminen tapahtui kasvokkain, tekstiviestitse suoraan haastateltavan kanssa, tai laittamalla Whatsapp-ryhmään yleinen haastattelupyynnö. Ryhmän kaikki jäsenet täyttivät tutkimuksen kriteerit. Tunsin kaikki haastateltavat etukäteen. Minun olisi ollut vaikea saada mukaan täysin tuntemattomia haastateltavia, koska tutkimukseni aiheen myötä mielenkiinnon kohteenani oli samaan aikaan opiskelleiden, mutta aiemmin valmistuneiden henkilöiden näkemykset. Alun perin tarkoitukseni oli haastatella neljää henkilöä, mutta sopivien haastateltavien ilmaantuessa päädyin kuuteen haastateltavaan. Haastateltavien määrä ylittää avoimelta haastattelulta suositeltujen vastaajien määrän, joka on kaikista muista haastattelutavoista haastattelujen laajuuden vuoksi pienin (Metsämuuronen 2011, 247).

Suoritin kolme haastattelua kasvokkain, ensimmäinen haastattelu tapahtui haastateltavan kotona, toinen haastattelu sijoittui kauppakeskuksen kahvilaan, ja kolmas haastattelu toteutui haastateltavan työpaikalla. Kolme viimeistä haastattelua tapahtui Zoom - sovelluksen välityksellä, jossa haastattelun molemmat osapuolet olivat kotonaan. Etähaastatteluissa käytin Zoomin ammattiversiota, jolloin haastattelu-aikaa ei ollut rajoitettu. Nauhoitin haastattelut sekä tietokoneen että puhelimen avulla niin, että ne pysyivät fyysisenä kopiona vain kyseisillä laitteilla, eikä nauhoitteilla ollut yksityisyyden suojaamiseksi pääsyä pilvipalveluihin. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 55 minuutista tuntiin ja 22 minuuttiin.

Aloitin kaikki haastattelut kysymällä yleisellä tasolla, mitä haastateltaville tulee mieleen tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Tämän jälkeen pyrin ohjaamaan keskustelua suuntaan, johon haastateltavat alussa lähtivät. Esitin tarvittaessa tutkimuksen teemaan liittyviä kysymyksiä kuitenkin niin, etteivät ne olisi täysin irrallisia muusta haastattelusta, vaan heijastaisivat jollain tavalla sitä, mistä haastateltava on aiemmin puhunut. Näin pyrin vaikuttamaan haastattelun

kulkuun mahdollisimman vähän. Kun tuntui siltä, että haastateltavalla alkoi loppua aiheeseen liittyvät puheenaiheet kesken, kerroin haastattelun olevan loppupuolella, ja tarjosin jokaiselle haastattelujen alun kaltaisen mahdollisuuden kertoa aivan mitä vain mieleen tulee aiheen piiristä, jotta haastateltavalla olisi mahdollisuus sanoa jotakin, mitä ei haastattelun tiimellyksessä saanut sanotuksi.

Aineiston litteroinnissa on mahdollista ottaa huomioon vain ne osat, jotka ovat hyödyllisiä aineiston analyysivaiheessa (Grönfors 1985, 156). Odotin kuitenkin löytäväni aineistosta asioita, joita en vielä haastattelujen aikana osannut odottaa. Tästä johtuen litteroin kaikki haastattelut niin hyvin nauhoitusta jäljitellen, kuin mahdollista. Koodasin tekstiin myös pitkät tauot merkinnällä "...". Lisäksi koodasin ylös hetket, jolloin puheesta ilmeni selkeä tunnetila, esimerkiksi kirjoitin sulkeisiin (nauraa), tai (sarkasmia). Lopullista, puhtaaksi litteroitua aineistoa analysoitavaksi fontilla *times new roman*, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 tuli 70 sivua.

## 5.5 Analyysi

Käytin aineiston analyysiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysiä voidaan pitää perustavanlaatuisena analyysikeinona lähes kaikessa laadullisessa tutkimuksessa. Teoriaohjaava tarkoittaa taas sitä, että analyysiä suoritetaan aineistolähtöisesti valitsemalla tutkimuksen teemat aineistosta, mutta valintojen taustalla on teoreettista ennakkotietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 78, 81) Analyysin alkuvaiheessa kävin aineiston useaan kertaan läpi etsien sieltä tutkimukselle relevantteja teemoja, joita kutsuin alateemoiksi. Alateemoja aineistosta nousi esiin 29. Kirjasin ne ylös, ja pohtiessani niiden yhtäläisyyksiä ja eroja päädyin kolmeen pääteemaan. Teemojen päättämiseen vaikuttivat alateemojen samankaltaisuudet sekä niiden esiintymistiheys. Osa alateemoista jäi kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Pääteemoiksi muodostuivat: Näkemykset tunne- ja vuorovaikutustaidoista, liikuntapedagogiikan koulutuksen suhde tunne- ja vuorovaikutustaitoihin, sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö työelämässä.

Työni pääteemojen löydyttyä kävin aineistoni uudelleen läpi merkiten ylös kaikki lauseen osat, lauseet, virkkeet sekä kappaleet, joissa teemoihin sopivia ilmaisuja esiintyi. Kävin läpi yhden litteroidun haastattelun kerrallaan, ja merkitsin sinisellä korostusvärillä ensimmäisen teeman,

keltaisella korostusvärillä toisen teeman, sekä vihreällä korostusvärillä kolmannen teeman merkitysyksiköt. Näiden merkitysyksiköiden eteen lisäsin sulkuihin haastattelun numeron, sekä monesko merkitysyksikkö on kyseessä kustakin haastattelusta. Näin niiden löytäminen jälkeenpäin litteroidusta tekstistä kävi nopeasti.

Merkitysyksiköiden löytämisen ja merkitsemisen jälkeen siirsin ne teemoittain Excel-  
taulukkoon. Tässä vaiheessa varmistin, että merkitysyksiköt kuuluvat oikeiden teemojen alle, ja muokkasin tai poistin niitä tarpeen mukaan. Tämän jälkeen suoritin aineiston redusoinnin, eli valituiden merkitysyksiköiden tiivistämisen löytääkseni niiden ydinsanomaa. Esimerkiksi alkuperäinen merkitysyksikkö (4.20) *“Kai niitä juttuja on miettiny mut ei oo ollu oikein sanoja millä niitä juttuja jäsentelis, ni noi jutut, mitä on tullu, ni on ollu oman olemisen ja jaksamisen kannalta niinku hyödyllinen juttu, koska siinä on annettu sanoja ja työkaluja miten niitä voi alkaa opettelemaan...”* tiivistyi muotoon: (4,20) *“Tunnetaidot antaneet työkaluja jaksaa elämässä.”*

Aineiston redusoinnin jälkeen aloitin luokittelemaan aineistoa pääteema kerrallaan. Teemojen yläluokat muodostuivat selkeästi eri asioita käsittelevien merkitysyksiköiden kesken. Esimerkiksi teemassa kolme, tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö työelämässä, muodostuivat seuraavat yläluokat: Työssä käytettävät tunne- ja vuorovaikutustaidot, tilanteet joissa tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytetään, tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen, sekä työn esteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämiseen. Tämän jälkeen keskityin etsimään yläluokkien sisältä alaluokkia, joita myös löysin useimmista yläluokista. Tämän jälkeen aineistoni analyysirunko oli valmis, ja siitä oli mielekästä lähteä havainnoimaan, mitkä asiat nousivat selvästi esiin aineistosta. Annoin lopullisissa tuloksissa eniten painoarvoa ilmiöille, joista oli eniten mainintoja määrällisesti, ottaen huomioon kuitenkin sen, tulivatko maininnat yhdeltä, vai useammalta haastateltavalta.



## 6 TULOKSET

Aineiston analysoinnin seurauksena aineistosta nousi esiin kolme teemaa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen: haastateltavien näkemyksiä taidoista, kuinka koulutus on koettu heidän tunne- ja vuorovaikutusosaamiseensa näkökulmasta, sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden käyttäminen työelämän kontekstissa. Teemat jakavat keskenään paljon samankaltaisuuksia, mutta kuten tuloksista käy ilmi, konteksti ajan ja paikan suhteen on tärkeää tunne- ja vuorovaikutustaidoista puhuttaessa. Jokainen teema on lisäksi jaettu pienempiin osiin tulosten selkeyttämiseksi.

### 6.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot yleisesti elämässä

Tässä teemassa haastattelevat kertovat omasta suhteestaan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Mitkä taidot ovat heille tärkeitä, ja mitä havaintoja he ovat tehneet käyttäessään erilaisia taitoja omassa elämässään.

#### 6.1.1 Näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista

Tunteiden tunnistaminen koetaan merkitykselliseksi. Omien tunteiden tunnistaminen auttaa rauhoittumaan, ja estää toimimasta sokeasti pelkän tunteen varassa. Tunteiden ilmaiseminen joko sanallisesti tai kehonkielen avulla auttaa toista saamaan kontekstia käsillä olevaan tilanteeseen, ja ymmärtämään kanssakeskustelijaa paremmin. Sama pätee myös toiseen suuntaan: keskustelukumppanin tunne tulee tunnistaa ja tarvittaessa pystyä käsittelemään, ennen kuin päästään käsiksi tunteen taustalla oleviin tekijöihin. Tunteiden tunnistamisen lisäksi haastateltavat kertovat, että kaikkien tunteiden tulee olla sallittuja. Myös tunteenpurkauksien katsotaan kuuluvan asiaan.

*”Jos me puhutaan niinku tunne- ja vuorovaikutustaidoista, se omien tunteiden ilmasu, se on aika selkee että siinä pitää olla tarkka sanottamaan siitä miltä itestä tuntuu”  
(Haastateltava 5)*

*”...nähdään ehkä sen tunnekuohun, tai annetaan sen tunnekuohun laantua, ja vähän tiedustella sitä juurisyytä sen käytöksen takana.” (Haastateltava 6)*

*”...tunteet pitää pystyä näyttämään, mun mielestä kaikki tunteet pitää pystyä näyttämään ja kaikki tunteet on ihan ok.” (Haastateltava 4)*

Toisen aito kuuleminen on arvokas osa toisen kohtaamista. Kuitenkin kuuntelu koetaan välillä hankalaksi. Erityisesti omiin kuuntelun taitoihin oli jälkikäteen kiinnitetty huomiota, kun oli havaittu, että itselle sanotusta viestistä ei jäänyt mitään mieleen, tai ei ollut annettu toiselle mahdollisuutta ilmaista itseään. Erään haastateltavan mukaan omalle toiminnalleen tulee helposti sokeaksi, jonka vuoksi kuuntelun taitoja on vaikeaa miettiä vuorovaikutustilanteessa.

*”Joo, kuuntelutaidot on semmonen, tai ehkä niinku tavallaan niitä semmosia omia heikkouksia. Pyrkii niinku sitten joskus arjessaki kiinnittää huomiota. Ja koska omalle toiminnallehan on yleensä vähän sokee, ni toisia pystyy arvioimaan, siis hehehe, siis niinku tarkkailemaan paremmin, tekee huomioita paremmin ku omaa toimintaa ehkä.” (Haastateltava 2).*

Hiljaa oleminen koetaan osaksi kuuntelun taitoja. Hiljaisuus tarjoaa ajan miettiä omaa vastaustaan. Erityisen tärkeäksi hiljaisuus koetaan silloin, kun puhutaan tärkeistä asioista. Se luo myös tunteen turvallisesta ympäristöstä, jossa oma mielipide on hyväksytty. Riippuu kuitenkin yksilöstä, kuinka paljon tämä vaatii hiljaisuutta vuorovaikutuksen edistämisen näkökulmasta: osa ihmisistä tarvitsee lyhyemmän tauon kootakseen ajatuksensa, toisten kanssa hiljaisuus voi venyä jopa yllättävän pitkäksi ennen toivotun tuloksen aikaansaamista.

*”...ni hiljaisuus on myös semmonen aika mielenkiintonen, sitä aina välillä osaa tehdä ja välillä sitä tekee ihan tarkoituksellisesti sil taval, et on pidemmän aikaa hiljaa, ja se toimii opetustilanteissa todella hyvin, toimii niinkun noissa henkilökohtasen elämän tilanteissa toimii todella hyvin” (Haastateltava 1)*

*”Itse asiassa tällä viikolla olin sellasessa vuorovaikutustilanteessa, missä se hiljaisuuden määrä mitä se toinen vaati siihen, että se sano jotain, ni oli mulle tavanomaisesta poikkeavaa.” (Haastateltava 3)*

Minä-viesti nähdään potentiaalisesti vahvana keinona saattaa oma viesti perille. Sen käyttö ei ole kuitenkaan automaatio, vaan sen muodostamista joutuu pohtimaan. Minä-viestin käyttö voi

myös tuntua epäluonnolliselta tai kiusalliselta. Kaikki ongelmatilanteet eivät ratkea suoraan minä-viestiä käyttämällä, mutta sen eduksi nähdään, että sen käyttö aiheuttaa vähintään keskustelua aiheen piiristä, jossa sitä käytetään.

*”Than muutaman kerran oon ite pysähtynyt jossain kohassa miettimään, että vaikka jotain mielti miten muodostaisit tästä minä – viestin, et miten tän asian sais jotenki muuten, ku sen tunnekuohon vallassa sanottua” (Haastateltava 2)*

*”...on tullu paljon käytettyä mut vieläkään ei oikei luonnostaan osa sitä käyttää, mä jännityksellä odotan et tuleeks siitä jossain kohtaa semmonen et tää on tosi hyvä juttu, vai tuntuuks aina yhtä kiusalliselta sanoo, että musta ois ihan hirveen kiva jos kävisit viemässä noi biojätteet ennenku ne tursuaa yli.” (Haastateltava 5)*

Toimintaympäristö vaikuttaa siihen, kuinka tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytetään. Toisia kunnioittava tila, jossa on mahdollisuus tuoda omat näkemyksensä esiin turvallisesti, koetaan liittyvän vahvasti tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Tällaisen ympäristön luoma ilmapiiri antaa mahdollisuuden tulla huomioduksi, ja näin ollen edistää tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämistä.

*”...vuorovaikutustaitona nään myös sen millä me pystytään tukemaan toisen sitä ulosantia, antaa hänelle se rohkeus, turvallisuus, tila tuottaa ne mielipiteet.” (Haastateltava 1)*

Haastateltava 3 mainitsee myös haastattelussaan Gordonin ikkunan olevan käytännöllinen työkalu ongelmatilanteissa. Hän huomaa usein, että vaikka tilanne tuntui hänestä häiritsevältä, ei se kuitenkaan ollut puuttumisen arvoinen, sillä ongelma oli vain hänellä, eikä se häirinnyt muita.

*”Onks se ongelma minulla, mutta, ja sitten jos se ongelma on minulla, ni ollaan vielä usein oikeesti semmosessa, että se ongelma on tavallaan sen tasonen et se häiritsee vaan minua, jolloin siihen ei oo tarpeellista puuttua. Nää on semmosia aika toistuvia.” (Haastateltava 3)*

Kaikkea tunne- ja vuorovaikutusta ei kuitenkaan pysty laittamaan selvästi lokeroihin. Vaikka puhutaan tunne- ja vuorovaikutustaidoista, ihmisten välinen kanssakäyminen on todella

monisäikeinen verkosto. Siihen liittyy sekä sanallista että sanatonta viestintää, eleiden ja kehonkielen tulkintaa sekä toisen tunteen ja mielentilan aistimista. Tästä johtuen se, mikä on tunne- ja vuorovaikutustaitoa ja mikä taas jotakin muuta, on epäselvä.

*”Ehkä ne on enemmän tekniikoita, vai mitenkä sen pohtii, kun just koittaa pohtii mikä sit on sitä vuorovaikutustaitoa, et sanatonta, sanallista, kuuntehuvuutta ja sitten siellä sisällä sit erilaisia tekniikoita mikä menee vähän johonki muualle, omast näkökulmasta se raja on nii häilyvä.” (Haastateltava 1)*

### **6.1.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja kehittyminen**

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja voi oppia harjoittelemalla. Ne ovat verrannollisia urheilussa, esimerkiksi jalkapallossa tai koripallossa tarvittaviin taitoihin. Näin ollen ne vaativat tarpeeksi toistoja kehittyäkseen. *”Kyllä ne on myös harjoteltavia taitoja” (Haastateltava 6)*. Vertaus urheilutaitoihin pätee myös siinä, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat alttiita rappeutumiselle, *”Mikäli niitä ei käytä tarpeeksi. sit alkaa unohtuu ja katoa, kun niitä ei aktiivisesti pyöritä ja opeteta siellä” (Haastateltava 1)*

Kaikki tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät ole kuitenkaan verrannollisia toisiinsa niiden kehittymisen näkökulmasta. Tunnetaitojen kypsyminen vie aikaa, ja ne alkavat hahmottumaan vasta paremmin iän ja kokemuksen myötä. Erityisesti oman tunteen tunnistamisen koetaan olevan tällainen taito.

*”...kun sit taas tunnetaidot, tässä huomaa tälle kolmenkymmen jälkeen ja varmaan kuuden kymmen jälkeenki et on paljon semmosia tunteita mitä on vähän hankala tunnistaa, pelkästään tunteiden sanottaminenki jo harjoittelee-tasolla, se on vaikeempaa” (Haastateltava 4).*

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämiseen ei vaikuta kuitenkaan pelkkä koulutus tai harjoittelu. Taitojen juuret löytyvät paljon syvemmältä. Lahjakkuudella mainitaan olevan hyvin merkittävä osa niiden kehityksessä. Lahjakkuudella tarkoitetaan henkilön synnynnäisiä ominaisuuksia, kuten temperamenttia ja persoonallisuutta. Myös kasvatus vaikuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämiseen ja niiden oppimiseen myöhemmällä iällä. On

merkityksellistä taitojen kehittymiseen, kasvaako lapsi positiivisen tai negatiivisen vuorovaikutuksen ympäröimänä.

*”...et ne on semmosia taitoja mitä pystyy opettelee joo, mut tietty lahjakkuus vaikuttaa varmasti siihenki, että toiset pystyy herkemmin aistimaan vaikka toisen tunteita ja tulee luonnostaan se, että pystyy vaikka tunnistaa omia tunteita tai huomioimaan toisen sillei et toinenki tarvii tilaa” (Haastateltava 5)*

*”Sulla on ollu tavallaan tietynlainen ympäristö missä kasvat, ei vaikka tunnetaitoihin juuri panosteta, tai vuorovaikutus on hyvin semmosta negatiivissävytteistä, ni todennäkösesti se on myös sulla sitä, ja silloin niitten taitojen oppiminenki on paljon hankalempaa. (Haastateltava 6)*

### **6.1.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot erilaisissa ympäristöissä**

Vuorovaikutustilanteessa on lähtökohtaisesti läsnä vähintään kaksi henkilöä. Keskustelukumppanin ominaisuudet vaikuttavat vahvasti siihen, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja tilanteeseen sovelletaan, tai mitä jätetään käyttämättä. Jokainen tilanne on uniikki, ja niissä käytetyt tunne- ja vuorovaikutustaidot tulee valita juuri kyseiseen tilanteeseen sopivaksi.

*”...tai kun ei vuorovaikutukseen voi antaa et käytä tätä työkalua ja tee näin.” (Haastateltava 2)*

Aikuisten kanssa toimiessa ollaan paljon tietoisempia omasta toiminnasta. Mikäli vuorovaikutuksessa ilmenee säröjä, syytä lähdetään etsimään ensin omasta käyttäytymisestä sen sijaan, että pohditaan, mitä toisen käytöksen takana vaikuttaa. Aikuisten välisessä vuorovaikutuksessa ei odoteta, että siitä nousee esiin ongelma, johon tarvitsee reagoida tunne- ja vuorovaikutustaidoin. Myös kasvattaminen tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla on vaikeampaa aikuisten kanssa, sillä he ovat jo muodostaneet omat toimintamallinsa. Nämä koetaan olevan juurtuneen tiukkaan, ja hankalasti vaikutettavissa. Lasten kanssa toimiessa taas syytä lähdetään etsimään usein lapsen käytöksestä. Lapsen käytökseen yritetään myös vaikuttaa tunne- ja vuorovaikutuskeinoin, toisin kuin aikuisten käytökseen.

*”Aikuisten kanssa sitten tulee helpommin semmosia, tulkitsinko minä nyt jotain väärin, vai oliko tässä jotain jännää” (Haastateltava 3)*

*”Kyl se tuntuu et mitä nuorempien kaa ollaan tekemisissä, nii sitä enemmän nimenomaan sitä kohtaamista, näkemistä, kuulluksi tulemista, nähdyksi tulemista, et sitten mitä vanhempien kanssa mennään niin sit se vaatii jo ihan erilaisen,.. mut myös siel on ehkä ihan erilaiset muurit, se on nii rakennettu jo et ei oikein halutakkaan päästää sinne sisään, tai ei haluta muuttaa niitä toimintatapoja.” (Haastateltava 1)*

Mitä läheisempi suhde toiseen on, sitä useammin tunne- ja vuorovaikutustaidot jäävät takalalle. Kavereiden kanssa tulee helpommin puhuttua päälle, jätettyä kuuntelematta aidosti, ja katsotaan sormien välistä tilanteita, jotka jossain muussa ympäristössä voisivat laukaista reaktion. Kavereille puhutaan monesti myös suuremmin ja töksähtelevämmin, kuin vähemmän tutuille henkilöille. Tuntemattomien henkilöiden kanssa toimiessa tulee vastaan omat ongelmansa, heidän kanssaan keskustellessa on vaikeaa sietää hiljaisuutta, ja se tulee täytettyä nopeammin, kuin tutun ihmisen kanssa.

*”Ja sitten taas välillä arkielämässä saattaa enemmän vältellä niitä konflikteja, ja antaa niinku asioiden rullata niinkun omalla, tai semmosienki asioiden rullata vaan ohi mihin muuten erhkä töissä saattais ottaa enemmänki kantaa”. (Haastateltava 6)*

Parisuhteessa vuorovaikuttaminen taas jakaa näkemyksiä. Osa haastateltavista rinnastaa puolison kanssa vuorovaikuttamisen samankaltaiseksi kuin kaverisuhteissa. *”Kavereille tai puolisolalle sitten, jos on jotain epätoivottua käytöstä, ni tulee ehkä suuremmin sanottua, ehkä semmonen hyökkäävä vitun pelle-kommentti, mikä sitten kiristää sitä ilmapiriä entisestään.” (Haastateltava 4)*, mutta osa taas kertoi olevansa tarkempi siitä, miten parisuhteen vuorovaikutustilanteita lähestyy: *”Varsinkin parisuhteessa niin on kyllä niinkun tosi paljon tarkkaavaisempi sen suhteen, että miten kannattaa lähestyä tiettyjä tilanteita. Koska tietää että se sama naama on ensi jaksossa taas vastassa.” (Haastateltava 5)*

Tunne- ja vuorovaikutustaidot korostuvat erityisesti käsiteltäessä ongelma- ja ristiriitatilanteita. Tällaisissa tilanteissa mietitään tietoisemmin tunne- ja vuorovaikutustaitoja, ja niitä käytetään tilanteeseen vaadittavalla tavalla. Minä – viestillä halutaan saattaa oma viesti vastaanottajalle

niin, ettei se matkalla tulkinnan vuoksi muuta muotoaan, ja aiheuta enempää tilanteen kärjistymistä. Myös Gordonin ikkunaa ja kuuntelun taitoja mainitaan käytettävän, kun kohdataan ongelma. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja mietitään tällaisissa tilanteissa työkaluina, jolla halutaan saada aikaan konkreettisia tuloksia, esimerkiksi ristiriitatilanteen ratkaisu. Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat selkeästi eniten mielessä ristiriitatilanteissa, niille annetaan suuri arvo myös muussa elämässä.

*”Erilaiset konfliktitilanteet pyrkii tuomaan sil taval esille et kun ihmiset kenen kanssa on ollu tekee paljon tulkintaa, et kun mä sanon näin ni mä, kuulija kääntää sen itseensä ja sit koittaa sanoo ku mä koitan tässä puheen kautta nyttien auttaa sinua ymmärtämään minun ajatusmaailma et näin minä ajattelen ja tämä on minusta kiinni ja nyt ei ole kyse sinusta.” (Haastateltava 1)*

*”Nää on ehkä elämässä muutenki tärkeimpiä taitoja mitä on olemassa, ei pelkästään opettajan työssä, vaan elämässä muutenki.” (Haastateltava 3)*

*”Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tarvii elämässä ihan älyttömästi.” (Haastateltava 2)*

#### **6.1.4 Voimavarat taitojen käytössä**

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö voi olla kuormittavaa monesta eri syystä. Koettu jaksaminen ja oma vireystila ovat yhteydessä siihen, millaista vuorovaikutus on. Inhimilliset syyt kuten kiire ja väsymys ovat omiaan heikentämään taitojen käyttöä. Myös taitojen itsensä käyttö on kuormittavaa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö vaatii henkisiä resursseja, jotka voivat kulua loppuun taitojen runsaan käytön takia. Oma persoona ja temperamentti vaikuttaa myös siihen, miten kuluttavaksi vuorovaikutustilanteet koetaan. Introvertti henkilö kokee vuorovaikutustilanteet kuormittavammaksi kuin ekstrovertti.

*”Kyllä ne omat voimavarat ja se yllätyksellisyys, kiireys niinkun vaikuttaa siihen, miten, ne on niitä mitkä ehkäsee semmosta hyvää vuorovaikutusta.” (Haastateltava 6)*

*”Se oma introverttiys tekee sen et vuorovaikutustilanteet on tosi kuluttavia loppupeleissä, ne imasee patterin tyhjäksi hyvin nopeesti, niin kauan ku siinä toiminnassa on kiinni ni*

*siinä hyvin pysyy, mut kun tulee taukoja niin whooom, ja sit yhtäkkiä uudelleen siihen tilanteeseen ni se on tosi haastavaa.” (Haastateltava 1)*

## **6.2 Tunne- ja vuorovaikutustaidot ja koulutus**

Kaikki haastateltavat ovat käyneet yliopiston tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen. Tässä teemassa pohditaan koulutuksen ja haastatteluhetken välistä suhdetta taitojen kehittymiseen.

### **6.2.1 Mitä tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksesta jäi käteen?**

Tunne- ja vuorovaikutustaidoista tunnetaidot ovat jääneet vahvasti mieleen liikuntapedagogiikan tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksesta. Koulutuksen kautta on saatu ymmärrys tunteiden valtavasta määrästä, sekä siitä mistä monimutkaiset tunteet muodostuvat. Tunteiden tunnistaminen ja niiden sanoittaminen ovat asioita, joita haastateltavat miettivät usein. Siitä annetaan kunnia koulutukselle, jossa käytiin paljon itsereflektiota aiheen parissa. Ilman koulutusta tunnetaitoja ei osaisi ajatella.

*”Tämmösen jutut on jääny kytee päähän, tuntee mitä tuntee mut vähän sitä pandoran lipasta avataan, mitä kaikkia osa-alueita siinä on, jos joku tunne herää, ni saako sen ignorettua tai sillai niinku häivytettyä tai jatkettua siitä eteenpäin, jos joku asia ärsyttää ni sitä ei jää vatvoma, vellomaan siihen fiilikseen, vaan sitä pystyy kääntää positiivisempaan suuntaan, ja sit taas toinen et jos joku asia ärsyttää ni miten sen ilmasee.” (Haastateltava 4)*

Kuuntelun taitoihin on saanut koulutuksen kautta uusia näkökulmia. Aktiivisesta kuuntelusta avautui koulutuksen seurauksena uusia näkökulmia. Täsmäntävien kysymysten esittäminen ja kuuntelemisen osoittaminen puhujalle. Ymmärrettiin, miten pitkälle aktiivisen kuuntelun taidossa voi päästä, ja mitä mahdollisuuksia se tarjoaa käyttäjälleen. Kuuntelun taitoihin liittyvän hiljaisuuden käyttötavat koettiin koulutuksessa hyödylliseksi. Muita tunne- ja vuorovaikutustaitoja, mitä mainittiin jääneen mieleen, olivat Gordonin ikkuna sekä ongelmanratkaisuun tähtäävä minäviesti. Varsinaisten taitojen ulkopuolelta koulutuksen tärkeänä antina koettiin se, miten siellä puhuttiin toisen kohtaamisen tärkeydestä, ja siitä miten jokaisella on tarve tulla huomatuksi.



*”Mut sitten kun mennään vielä syvemmälle, ni lähetään pohtimaan sitä että miksi toinen kertoo tämän minulle, että miksi tämä on merkityksellistä, ja siinä kuuntelussa seki on vielä tasoja opittavaa, se on yllättävän, siinä voi päästä niin syvälle siinä vuorovaikutustaidoissa, varsinki kuuntelun taidoissa, aktiivisen kuuntelun taidoissa, niin se oli hyvin mielenkiintonen paketti.” (Haastateltava 1)*

### **6.2.2 Koulutuksen arviointia**

Jälkeenpäin koulutusta tarkastellessa se nähdään hyvin selkeänä. Sitä muistellaan kattavana kokonaisuutena, jossa asiat käsiteltiin hyvin selkeästi. Erityisesti vuorovaikutustaidot nähtiin selkeänä kokonaisuutena, ja niiden harjoittelu tuntui konkreettiselta. Minäviesti nähtiin taitona, jonka käyttöön koulutus tarjosi paljon apua, koska sen käyttämisestä sai kursseilla paljon kokemusta. Tämän kokemuksen mukanaan tuoman varmuuden takia sitä on sovellettu myös koulutuksen jälkeen positiivisin kokemuksin. *”Se on ollu nii harjoteltu asia mitä opiskeluissa ollaan tehty, ja hämmästyttävän usein oon huomannu et se toimii.” (Haastateltava 3).* Kurssien opettajat koettiin ammattitaitoisiksi, ja he ohjasivat onnistuneesti keskittymään tunne- ja vuorovaikutuksessa oikeasti merkittäviin tekijöihin. *”Mun mielestä ne mitä Tommi sillon veti yliopistossa ni ne oli aika rautalangasta väännettyä ja oikein semmosia perustason juttuja” (Haastateltava 5)*

Taitojen harjoittelun lisäksi liikuntapedagogiikan tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen vaikuttavinta antia olivat ajattelun työkalut. Koulutuksen päätyttyä ei valmistuttu täydellisiksi vuorovaikuttajiksi, mutta sieltä saatiin työkaluja itsensä kehittämiseen, joita ilman koulutusta ei välttämättä olisi opittu. Vuorovaikutus opittiin näkemään kokonaisena ilmiönä, ja sitä osataan tarkastella eri näkökulmista. Koulutus tarjosi ajatusmalleja ja sanoitti asioita, joiden avulla on mahdollista kehittää itseään. Opinnot ovat lisäksi tarjonnut rohkeutta ja kyvykkyyttä osallistua keskusteluihin ja ilmaista itseään rohkeammin arkipäiväisessä elämässä, ei pelkästään ongelmatilanteissa. Tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksesta jäi positiivinen mielikuva, ja oltiin hyvin tyytyväisiä, että ne sisältyivät opintoihin.

*”Kai niitä juttuja on miettiny, mut ei oo ollu oikein sanoja millä niitä juttuja jäsentelis, ni noi jutut mitä on tullu, ni on ollu oman olemisen ja jaksamisen kannalta niinku*

*hyödyllinen juttu, koska siinä on annettu sanoja ja työkaluja miten niitä voi alkaa opettelemaan.” (Haastateltava 4)*

Vaikka tunne- ja vuorovaikutuskoulutus koettiin hyvin positiivisena ja hyödyllisenä kokemuksena, siinä on myös parantamisen varaa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen koettiin irrallisena muusta koulutuksesta. Ne olivat oma kokonaisuutensa, mutta niiden integroiminen muihin opintoihin koettiin jäävän puutteelliseksi. *”Mut ehkä niinku kaipais sitä, että se liikkuis siinä koulutuksessa enemmän niinku koko ajan myös mukana.” (Haastateltava 6).* Koulutusta kritisoitiin myös siitä, että se ei vastaa opettajan todellista työnkuvaa. Erityisesti päättöharjoittelu, jossa harjoitellaan pienissä ryhmissä, antaa erilaisen kuvan ryhmän kanssa vuorovaikuttamisesta, mitä se isommissa luokissa on. *”...siis just se et mitä me norssilla harjotellaan 10 hengen ryhmän kanssa, ni se ei valmista millään tavalla työelämään.” (Haastateltava 2).*

Koulutuksen niin sanotut ”pehmeät” arvot, eli oppilaan vapaus ja autonomia eivät myöskään ole aina oikea vaihtoehto. Esimerkiksi kurinpidollisesti täytyy ottaa kovempia keinoja käyttöön tilanteen niin vaatiessa. Oppilailta tulee myös pystyä vaatimaan asioita tiukasti koulun tehtävien suhteen. *”Et myös semmoset missä koulutuksessa paljon opetettiin, semmosia pehmeitä arvoja ja opetusta ja johtamista niin jotenkin varsinki ammattikoulutasolla tuli joitenki selkeeks et siellä on pakko olla myös kovia juttuja käytössä” (Haastateltava 1).* Ymmärrettiin kuitenkin, että koulutuksessa opetellut taidot eivät ole ainoa mahdollinen toimintatapa.

*”...miksi siitä meidän koulutuksesta jää semmonen fiilis että pitäisi vuorovaikuttaa hirveen pehmeesti koko ajan, mä en ainakaan suoraan muista semmoseta et siihen olis velvoitettu tai käsketty tai ohjattu, ehkä se on et siellä etitään niitä pehmeempiä keinoja ratkasta erilaisia konfliktitilanteita mikä on tosi hyvä asia, mutta itse olen ihan tyytyväinen siihen että on sitä reservi tavallaan, ja kykyä sanoo painokkaammin jos on tarve.” (Haastateltava 4).*

### 6.3 Tunne- ja vuorovaikutus työympäristössä

Opettajat ovat työssään jatkuvasti erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Tässä teemassa haastateltavat kertovat kokemuksistaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämisestä työelämässä.

#### 6.3.1 Työssä käytettävät tunne- ja vuorovaikutustaidot

Työympäristössä käyttäydytään eri tavoin kuin vapaa-ajalla. Lasten ja nuorten kanssa työskenneltäessä käytetään tietoisemmin ja monipuolisemmin tunne- ja vuorovaikutustaitoja. ”...ehkä siellä tulee just käytettyä niitä vuorovaikutustaitoja monipuolisemmin, mitä aikuisten kanssa.” Erityisesti matalan kynnyksen puuttuminen ongelma- ja ristiriitatilanteisiin korostuu verrattuna arkivuorovaikutukseen. Myös omia tunteita ja käytöstä säädellään. Omat tunteet näytetään, mutta varsinkin negatiivisten tunteiden kohdalla ne pyritään pitämään hallussa ja hillitsemään. (Haastateltava 4) mainitsi tämän olevan haluttu taito myös työn ulkopuolisessa toiminnassa.

*”...sit taas niinkun yksityiselämän puolella tuomaan enemmän sitä miten pystyy töissä käyttäytymään, koska en mä ole siinä yhtään sen vähempää oma itseni, pystyn vaan paremmin erittelemään, hillitsemään, harkitsemaan omaa käyttäytymistäni, ni pystys sitä samaa tuomaan siviilielämän puolelle”. (Haastateltava 4)*

Vaikka oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa halutaan luoda aito vuorovaikutussuhde, halutaan silti pitää ammatillinen etäisyys oppilaisiin. ”Jostain syystä musta tuntuu niinkun koulumaailmassa, että halua pitää sen yksityisyyden, ettei tuu möläytelyä asioita joista lähtee tornareita esimerkiksi” (Haastateltava 2).

#### 6.3.2 Milloin taitoja käytetään työssä?

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat opettajan tärkeimpiä taitoja. Niiden avulla saadaan aikaan opettaja-oppilassuhteen rakentuminen sekä ristiriitatilanteiden ratkominen. Opettajan tärkeimpiä tunne- ja vuorovaikutukseen liittyviä ominaisuuksia ovat lähtökohtaisesti positiivinen suhtautuminen jokaiseen tilanteeseen, kuitenkin ongelmatilanteisiin tiukasti

puuttuen. Myös opettajan vahvat tunnetaidot ja empaattinen ote oppilaiden jokapäiväiseen kohtaamiseen ovat merkittäviä tekijöitä vuorovaikutussuhteiden luomisen, ja sitä kautta keskinäisen luottamuksen rakentumisessa.

*”...sit mä oon yrittäny kysyä et miks, ja sit niillä on ulkoapäin katottuna joku väärinyymmärrys minkä takia se toinen kaveri on pelle, niin mä oon yrittäny asettua sen toisen osapuolen asiaan siinä, ja sanonu et ootko miettiny, jos se miettiiki siitä asiasta tälle tai tolle, ei kukaan ihminen tässä maailmassa tai ainakaan tässä meidän kouluporukassa ei halua kenellekään paha.”(Haastateltava 4)*

Aiemmin mainittu vuorovaikutussuhde oppilaiden kanssa koetaan todella tärkeäksi päämääräksi. Kun oppilaasta tietää enemmän kuin vain kouluun liittyvät pakolliset asiat, tulee hänelle arvostettu ja tärkeä olo, jolloin keskinäinen vuorovaikutus avautuu. Tällöin oppilaan kynnys puhua opettajalle asioistaan laskee. *”...pikkuhiljaa se saattaa lipsua muihin asioihin se nirvanasta jauhaminen, saattaakin avautua helpommin ku on joku semmonen yhteinen juttu minkä kautta alun perin keskustella”.* (Haastateltava 6). Avoimemman kanssakäymisen myötä myös keskinäinen luottamus lisääntyy. *”...se (opettaja) ei voi olla hirveen paha ihminen kun se on kiinnostunu siitä mitä mulle (oppilas) kuuluu.”(Haastateltava 3)*

Ongelmatilanteiden ilmentyessä tärkeimmät tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tunteiden tunnistaminen sekä minäviesti. Kun oppilaalla on ongelma, hänen tunnetasonsa nousee korkealle. Opettajan tulee pystyä tunnistamaan tunne ja auttaa oppilasta saamaan se laskuun, ja sen jälkeen käsitellä tunteen aiheuttanut ongelma. Opettajan tulee osata hillitä tilanteessa omat tunteensa, ja hyväksyä oppilaan kokema tunne, vaikkei hyväksyisi tunteesta kumpuavaa käytöstä.

*”...tai jollai on huono päivä jossain tuolla harrastuksissa, tai tulee joku tunteenpurkaus tai joku muu, ni aika usein sitä lähtee kyllä sieltä niinku sen ihmisen tuntemuksen kautta purkamaan.”(Haastateltava 3)*

Minäviestiä käytetään työssä silloin, kun opettajan mielestä asiat eivät ole sujuneet hyväksytyjen rajojen sisällä. Haastatteluissa tuli esiin ilmiö, jossa nuoret arvioidaan olevan entistä itsekokeskeisempiä. Minäviestiä on käytetty myös tällaisen kehityksen lieventämiseksi.

*”Ne välillä menee semmoseen omaan kuplaan, niin silloin minäviestillä pystys vähän pehmentää sitä että ne herää, pysähtys ajattelemaan, että tässä ei olla enää yksin tässä maailmassa.” (Haastateltava 4)*

### **6.3.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen**

Koululla on vastuu ja velvollisuus opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja jokaiselle oppilaalle heidän lähtökohdistaan riippumatta. Perusteet näiden taitojen opettamiseen löytyvät opetussuunnitelmista, joissa ne mainitaan joko osana terveystiedon sisältöjä, tai implisiittisesti tavoitteiden yhteydessä, kuten turvallinen toiminta ryhmässä liikunnassa. Erityisesti oppilaita, joiden kotiolot eivät mahdollista tunne- ja vuorovaikutusosaamisen kehittymistä, tulee pyrkiä tukemaan mahdollisimman paljon.

*”Ja vanhemmat on välillä sellasia et se ei tuu sieltä kotoota. Niin se että jos me saadaan koulussa minkäänäkösiä keskustelutaitoja, käytöstopoja opetettua, jotain normeista, silleen että ihmiset pärjää niinku arjessa ja työssä, pystyy tutustumaan uusiin ihmisiin ja käsittelemään omia niin positiivisia kuin negatiivisiaki tunteita.”*

Luonnollisimmin tunne- ja vuorovaikutustaitoja pystyy opettamaan taito- ja taideaineissa. Niissä oppilaat toimivat avoimessa ympäristössä, ja ovat useasti vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Nykypäivän perus- ja toisen asteen koulutuksessa taidot ovat monesti laaja-alaisen osaamisen piirissä. Se ei kuitenkaan ole niiden opettamisen kannalta tehokas ratkaisu. Haastatteluissa jäätin kaipaamaan taidoille keskitetympää paikkaa. Koetaan, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen laaja-alainen oppiminen ei toimi, koska kaikki opettajat eivät osaa opettaa niitä, tai suhtautuvat niihin välinpitämättömästi, jolloin ne eivät myöskään välity oppilaille tärkeinä asioina.

*”Tuntuu siltä, että ne on läväytetty laaja-alasiks ni se vaan hajauttaa sitä vastuuta. Kellään ei oo oikeesti vastuuta niistä asioista, vaikka ne on tärkeitä asioita.” (Haastateltava 5).*

*”...liikunnassa tuntuu, et se tulee mukana ainetta, mut monella muulla aineenopettajalla en tiä onko juuri ollenkaan puhuttu tällönsitä asioista koulutuksen*

*aikana, et kyllä siellä näkee että niinkun, osalla, osalla voi olla varsinkin vierasta tämmönen ajattelu, niinkun tunne- ja vuorovaikutustaidoista, voidaan nähdä vähän semmosen liirum-laarumina.” (Haastateltava 6)*

Haastatellut liikuntapedagogit pitävät tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista lapsille ja nuorille tärkeänä. Ne ovat joskus tärkeämpiä kuin aineen substanssin opettaminen, erityisesti tilanteissa, joissa ilmenee häiritsevää käyttäytymistä. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen tuntuu palkitsevalta silloin, kun huomaa opetuksen tuottaneen konkreettista tulosta. Turhautumista taas aiheuttaa se, jos samasta aiheesta joutuu keskustelemaan usein, mutta oppilaan ei-toivottu käytös ei muutu.

*”...toki ehkä päivästäki riippuen oli vaan, et nyt ei niinku kiinnosta, joo et hän kuuntelee ja sanoo et joojoo, tehdään näi, ja heti ku pääsee tilanteesta pois nii... ihan ku ei ois ikinä keskusteltukaan.” (Haastateltava 1).*

Ymmärretään kuitenkin, että tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät ole taikatemppuja, ja muutoksen näkeminen vaatii aikaa. (3,18) *”Vähän jopa kyllästymiseen, tai alkaa jo itsestä tuntua toistolta sana kiitos kun istuit, kiitos kun kuuntelit, kiitos kun jaksoit sitä sun tätä, sit sitä yrittää itselleen perusteella että jatketaan näin, tämä ei välttämättä näy ensi viikolla tai seuraavalla viikolla, mutta ehkä tämä kuukauden päästä näkyy.” (Haastateltava 2).*

### **6.3.4 Tunne- ja vuorovaikutustaitoja haittaavat tekijät**

Opettajan arkeen kuuluu asioita, jotka eivät ole optimaalisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen kannalta. Aika rajoittaa työskentelyä monella tapaa. Varsinkin liikunnanopettajan työnkuvaan kuuluu liikkua pitkiäkin matkoja eri opetusympäristöihin lyhyen ajan sisällä, ja tällaisten siirtymien aikana syvälinen vuorovaikuttaminen koetaan vaikeaksi, jopa mahdottomaksi. Aika rajoittaa myös yksilöllistä kohtaamista oppilaiden kanssa oppituntien aikana. Jokaisen oppilaan yksilöllinen kohtaaminen jää hyvin lyhyeksi. Syyksi mainittiin suuret ryhmäkoot. Ryhmissä on myös oppilaita, jotka esimerkiksi inklusion seurauksena, tarvitsevat opettajan aikaa enemmän kuin muut. Tämä johtaa siihen, että niin sanotut helpot oppilaat, jotka eivät pidä itsestään meteliä, jäävät helposti huomiotta. Välillä vuorovaikuttaminen ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on hankalaa myös henkilökohtaisista syistä, jotka tosin

voivat johtua myös aiemmin mainituista, opettajan työnkuvaan liittyvistä asioista. Tällaisia syitä mainittiin olevan turhautuminen, väsymys ja nälkä.

*”...mut totuus opettajan arjessa on se, et mulla on viis minuuttia aikaa saada se ruoka lautaselta naamaan, ja olla jo uintibussissa menossa, tai hiihtokamat päällä sillain, et on sisäliikuntavaatteet päällä ja on viis minuuttia aikaa olla pihalla suksien kaa, ni ei, siis, se on kaks min ruoka ja kolme min vaatteet, siinä ei paljon mietitä oppilaita ympärillä, jollekin kerkee huutaa et nyt se pipo pois päästä, se siitä oppilaitten kaa juttustelusta. (Haastateltava 2)*

*”Et jos mitä mietitään et jokainen oppilas pitäis kohdata siel luokassa, tunti kestä 45 min ni sul on se 2 minuuttia jokaisen kanssa, näin ajatuksellisesti sun pitää kuitenkin tehdä alkuohjeistukset ja opettaa koko luokkaa ja tehä se lopetus ni sul jääki se ehkä minuutti- puoltoista jokaisen oppilaan kanssa, mikä on sit aika haastavaa siihen yksilölliseen kohtaamiseen.” (Haastateltava 1)*

## 7 POHDINTA

Työni tarkoitus oli selvittää, mitä ja miten lähivuosina valmistuneet liikuntapedagogit ajattelivat vuorovaikutustaidoista. Erityisen tärkeää oli saada taltioitua näkemykset tuoreeltaan, ennen kuin monen vuoden työkokemus hämärtää tätä kokemusta. Lähivuosina valmistuneiden tutkimusta puoltaa myös se, että sekä liikunnanopetus, että liikunnanopettajakoulutus on muuttunut vuosien varrella. (Laakso 2007, 23) Halusin tutkimuksellani tarjota kuvan siitä, miltä vastavalmistuneiden liikunnanopettajien kokemukset tunne- ja vuorovaikutustaidoista näyttävät 2020-luvun taitteessa.

### 7.1 Johtopäätökset

Koulutuksella on koettu olevan merkitystä haastateltavien näkemyksiin tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Suurin osa haastateltavien kertomista taidoista olivat yhteydessä Thomas Gordonin vuorovaikutusmalliin, joka taas on liikunnanopettajakoulutuksen vuorovaikutuskurssien perustana (Klemola 2009). Vuorovaikutuskoulutus on teoriatasolla jäänyt liikuntapedagogeille mieleen, ja he osasivat kertoa, kuinka Gordonin (2006) mallin mukaan tulisi toimia. Tähän malliin he peilasivat myös omaa käytöstään. He tunnistivat, milloin olivat käyttäneet mallin mukaisia keinoja. Haastateltavat osasivat myös eritellä tilanteita, jolloin he eivät olleet joko osanneet, tai tilanteessa huomanneet soveltaa mainitsemiaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Mallia käytettiin myös vertailukohtana näkemyksille tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Vuorovaikutuskoulutusta ja Gordonin (2006) vuorovaikutusmallia käytettiin vertailupohjana myös silloin, kun haastateltavalla oli niistä poikkeavia näkemyksiä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja ei voi niputtaa haastattelujen perusteella yhteen. Tunnetaidot näkyvät paremmin haastateltavien jokapäiväisessä elämässä, ja ne nähdään useammin itseisarvona. Myös niiden kehittämiseen asetettiin haastateltavien osalta tavoitteita. Vuorovaikutustaidot nähdään taas useammin välineenä, joiden avulla pyritään saavuttamaan ulkoinen päämäärä. Erityisen vahvasti jälkimmäinen tulee esiin minäviestin kohdalla, jonka voi rinnastaa haastateltavien kertoman perusteella lähes mekaaniseksi suoritukseksi, jonka toivotaan joko suoraan tai välillisesti ratkaisevan kyseessä olevan tilanteen.



Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat sekä opettajan että elämän tärkeimpiä taitoja. Haastatteluissa oli kuitenkin myös mielenkiintoisia eriäväisyyksiä. Haastateltavat pohtivat, voiko tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoitella. Osa oli enemmän sitä mieltä, että ne ovat lahjakkuutta, kuin toiset. Lahjakkuuden kerrottiin tarkoittavan persoonallisuutta sekä lapsuuden kasvuympäristön vaikutusta kehitykseen. Vaikuttaa siltä, että molemmat osapuolet ovat asiasta tietyllä tapaa oikeassa, ja heidän näkemyksilleen löytyy tukea kirjallisuudessa. Tunnetaidot ovat osittain perinnöllisiä, niihin vaikuttavat ihmisen synnynnäiset luonteenpiirteet. Vuorovaikutustaidot kehittyvät myös vähintään aikaisesta lapsuudesta saakka. Molempia voi kuitenkin myös kehittää harjoittelun avulla. (Beauchamp & Anderson 2010; Kokkonen 2010, 32)

Koulujen tunne- ja vuorovaikutusopetusta kritisoitiin siitä, että se kuuluu laaja-alaisen osaamisen piiriin, eikä opintoja ole keskitetty. Toisaalta taas liikuntapedagogiikan vuorovaikutuskoulutuksen suurin kehityskohta on haastateltavien mukaan siinä, että tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät kulkeneet koulutuksen osana koko koulutuksen keston ajan, vaan vuorovaikutuskurssien ja päättöharjoittelun ulkopuolella niihin ei kiinnitetty tarpeeksi huomiota. Peruskoulun ja yliopiston vuorovaikutusopetus eivät ole tietenkään ole keskenään verrannollista, mutta haastateltujen kokemuksen pohjalta voidaan pohtia, mikä on tehokkain tapa kehittää tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Onko se tunne- ja vuorovaikutustaitojen keskitetty vai laaja-alainen opetus, vai niiden jonkinlainen yhdistelmä?

Eri tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytetään eri tavoin erilaisissa tilanteissa. Opettajuuteen haastattelujen perusteella selvimmin yhdistyvät minäviestin käyttö, sekä turvallisen ja hyväksyvän oppimisilmapiirin luominen. Gordonin (2006) mallin mukaiset tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät kuitenkaan ole aina riittäviä ongelmatilanteiden ratkaisemiseen, ja tällöin otetaan käyttöön suuremmat vaikutuskeinot, kuten määrääminen ja vaatiminen.

Liikunnanopettajan asemassa työskentelevät haastateltavat tasapainoilevat työssään avoimuuden ja auktoriteettiaseman välillä. Tämä on Gordonin (2006, 45-46) mukaan yleistä niin aloittelevilla kuin kokeneemmillakin opettajilla. Hänen mukaansa keinotekoinen, näiden kahden roolin välillä tasapainoilu luo psyykkistä kuormittuneisuutta niin opettajissa kuin oppilaissakin. Gordon kertoo, että riittävien tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla opettaja voi kuitenkin täyttää molemmat roolit, ja samalla olla oma itsensä. Lapset ja nuoret tarvitsevat aitoa vuorovaikutusta kasvatuksessaan heidän psykososiaalisen kehityksensä turvaamiseksi.

(Cross 2021) Liian läheinen kaveeraaminen, sekä henkilökohtaisten asioiden liiallinen jakaminen oppilaiden kanssa koetaan kuitenkin auktoriteettiasemaa uhkaavaksi. Mutta vaikka opettaja ei jakaisi oppilaille kaikkea itsestään, ei se tarkoita, ettei hän olisi myös opettajan roolissaan aito oma itsensä. Tätä roolista riippuvaista käytöstä tukee myös Moskowitzin (2009) tutkimus ihmisten välisestä käyttäytymisestä, jossa ihmisen havaittiin käyttäytyvät auktoriteettiasemassa dominoivammin, kuin vertaisten parissa toimiessa. Tutkimus keskittyi esimies-työntekijä suhteeseen, jota opettaja-oppilas suhde osittain muistuttaa. Avoimuus ei ole siis aina aitouden mittari.

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen oppilaille on tärkeää, joskus jopa aineen substanssiopetusta tärkeämpää. Koulun tarkoitus on valmistaa oppilaat elämään, ja haastateltavat kokivat tunne- ja vuorovaikutustaidoilla olevan oleellinen rooli oppilaiden tulevaisuudessa. Durlakin ym. (2011) tutkimusartikkelissa puhutaan tunne- ja vuorovaikutustaidoista termillä sosioemotionaaliset taidot. Näiden taitojen kehitykseen vaikuttavat kotikasvatus, kaverisuhteet sekä koulussa opettaja. Sosioemotionaalisten taitojen hallinnalla on yhteys koulumenestykseen, mutta myös parempaan yleiseen hyvinvointiin sekä elämänhallintaan.

Haastateltavat tunsivat stressin, ärtymyksen ja väsymyksen olevan tunnetiloja, joiden aikaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö on hankalaa. Myös Gordonin (2006, 53) mukaan tunnetilojen vaihtelu vaikuttaa opettajan kykyyn säädellä omaa käyttäytymistä. Nämä ovat vapaa-ajalla normaalissa elämässä ilmeneviä tunteita, mutta niitä synnyttää myös työ liikunnanopettajana. Erityisesti kiire ja yllätyksellisyys korostuivat opettajan työssä. OAJ:n (opettajien ammattijärjestö) verkkosivulla (22.1.2019) kerrotaan tutkimuksesta, joka käsittelee työn tietotaidollisia kuormitustekijöitä, ja niiden vaikutusta hyvinvoinnille. Opettajan ammatissa raportointiin kuormitustekijöiksi lisääntynyttä työmäärää, uuden teknologian mukanaan tuomaa jatkuvaa lisäkoulutautumista, sekä inklusion lisääntymistä luokissa. Nämä tekijät lisäävät opettajien tuntemaa kiirettä sekä kuormittuneisuutta.

Tutkimuksen tulokset antavat vahvan mandaatin tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen sisällyttämiselle osaksi liikunnanopettajakoulutusta. Tulosten pohjalta suosittelen sen määrän ja sisältöjen kasvattamista nykyistä laajemmaksi, ja ottamaan sen osaksi kaikkea opettajakoulutusta.

## 7.2 Tutkimuksen onnistuminen ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi kuvata kolmen ulottuvuuden avulla. Nämä ovat uskottavuus, luotettavuus sekä eettisyys. Uskottavuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksen sisältö näyttäätyy sitä lukevalle henkilölle uskottavana huolimatta siitä, mitä aihetta tutkimus käsittelee, ja vaikka sitä lukevalla ei olisi aiheesta minkäänlaista ennakkokäsitystä. Luotettavuus taas käsittää tutkimuksessa käytetyt menetelmät. Onko tutkimuksen otos ollut tarpeeksi suuri kuvantamaan tutkittavaa aihetta? Millaisia menetelmiä aineiston keräämiseen on käytetty, ja onko niitä käytetty asianmukaisesti? Onko saatuja tuloksia kuvattu asianmukaisesti? Esimerkiksi nämä kysymykset ovat luotettavuuden kannalta olennaisia (Aaltio & Puusa 2020, 177). Eettisyys taas pitää sisällään sen, että tutkimuksen teossa on otettu huomioon eettiset periaatteet. Näihin kuuluu tutkimuksen kulun ja tulosten rehellinen raportointi, sekä tutkimuksen kohteena olevista henkilöistä huolehtiminen (Aaltio & Puusa 2020, 177; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012).

Työni metodi- ja tulososio ovat työni uskottavuuden kannalta oleelliset osat. Olen kuvannut käyttämäni menetelmät aineiston keräämisestä aina tulosten raportointiin saakka. Tuloksissa olen keskittynyt erityisesti siihen, että todistan kertomani havainnot asianmukaisella lainauksella. Nämä lainaukset olen ottanut suoraan litteroiduista haastatteluista, ja ne esitetään alkuperäisessä muodossaan, ilman muokkauksia. Myös pohdintaosio näyttää roolia uskottavuuden määrittämisessä. Osiossa tarkastelen tuloksia olemassa olevan teorian valossa, ja teen niistä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä.

Luotettavuus muodostuu työssä käytettyjen metodien mielekkyydestä työn tarkoitus huomioon ottaen. Halusin saada työssäni selville hiljattain valmistuneiden liikuntapedagogien näkemyksiä ja kokemuksia vuorovaikutustaidoista ja niiden käytöstä. Tarkoitukseni ei ollut selvittää syy-seuraussuhteita, joten laadullinen metodi on hyvin perusteltu lähtökohta tutkimukselleni. Haastattelu taas on laadullisen tutkimuksen monitoimityökalu, jota kannattaa käyttää aina, mikäli siihen on mahdollisuus (Metsämuuronen 2006, 113). Haastattelu sopii erityisen hyvin tilanteisiin, joissa ihmisen kokemukset ovat tutkimuksen aiheena, sekä silloin kun tutkijan on vaikea ennakoita tutkittavan vastausten suuntaa tutkittavan aiheen tuntemattomuuden vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 32). Tutkimukseni keskittyi näkemyksiin ja kokemuksiin tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Tutkimukseni luonteen vuoksi en voinut tietää, mihin suuntaan

haastateltava kertomuksessaan suuntaa. Valitsin haastatteluista kaikkein strukturoimattoman eli avoimen haastattelun. Avoin haastattelu tukee työni luotettavuutta, sillä haluan saada kuvauksen liikuntapedagogien yksilöllisistä kokemuksista, ja kokemuksiin liitetystä merkityksistä (Seidman 1991, 9).

Haastattelun kääntöpuoliin kuuluu taas, että haastateltava voi antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia, jotka eivät todellisuudessa kuvaa hänen kokemuksiaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 32) Tämä on mahdollinen ongelma haastatteluissani. Hain haastatteluissani myös epäonnistumisen kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytössä, ja ihmiset ovat yleensä haluttomampia kertomaan epäonnistumisistaan kuin onnistumisistaan. Tunsin kuitenkin haastateltavat ennalta, ja koen heidän olleen rehellisiä kuvatessaan kokemuksiaan. En havainnut haastatteluiden aikana, enkä niitä litteroidessani merkkejä siitä, että kokemuksia olisi väritetty todellisuutta mairittelevammaksi. Lisäksi tutkimani aihe ei ollut luonteeltaan arkaluontoinen, joka lisää kertomusten luotettavuutta, sillä haastateltavien ei tarvinnut astua mukavuusalueidensa ulkopuolelle.

Aineistoni analysoinnissa poikkesin kirjallisuudessa esitetystä mallista. Redusoidun aineiston luokittelu tulisi aloittaa alaluokista, joita yhdistelemällä saadaan yläluokkia aina kaikki yhdistävään pääkategoriaan saakka. (Miles & Huberman 1994, Tuomen & Sarajärven 2018, 85 mukaan). Aloitin oman työni etsimällä redusoimattomasta aineistosta kaikki teemat, jotka liittyivät tunne- tai vuorovaikutustaitoihin. Niitä löytyi 29. Tarkasteltuani teemoja muodostin niistä kolme pääteemaa, joiden alle suurin osa tarkastelemistani teemoista asettui. Tein näistä kolmesta pääteemani. Tämän jälkeen aloin pilkkomaan pääteemoja pienemmiksi osiksi yksi kerrallaan, kunnes pääsin alaluokkiin saakka. Kerättyä aineistoa tulisi tutkimuksen vahvistamiseksi hyvä analysoida jo aineistonkeruun aikana (Kiviniemi 2018, 68; Miles ym. 2014, 99). Litteroin haastattelut heti ne tehtyäni. Tässä vaiheessa en kuitenkaan etsinyt merkitysyksiköitä. Löysin aineistosta kuitenkin mielenkiintoisia näkemyksiä ja pohdin, tulevatko ne esiin myös muissa haastatteluissa.

Päädyin työssäni teoriaohjaavaan analyysiin. Aineistolähtöinen analyysi olisi ollut myös vaihtoehto työni luonteen huomioonottaen. Aineistolähtöisen analysoinnin avulla pystytään selittämään ilmiötä, josta halutaan perustietoa, eikä haastattelijalla ole asettanut etukäteen odotuksia sille, mitä haastateltava kertoo. Aineistolähtöisyys tarjoaisi ikään kuin puhtaan pöydän rakentaa työn teoriaa sen mukaan, mitä aineistossa tulee ilmi. (Eskola & Suoranta 1998,

15) Päädyin kuitenkin teoriaohjaavaan analyysiin siitä syystä, että tiesin kaikkien haastateltavien opiskelleen tunne- ja vuorovaikutustaitojen teoriaa. Ja vaikka asenteet, kokemukset ja näkemykset niistä sekä niiden käytöstä vaihtelevat, taustalla toimii kuitenkin jaettu teoreettinen pohja.

Tutkimukseni eettisyyttä vahvistaa se, että olen kertonut avoimesti kuinka tutkimukseni on tehty. Olen myös kertonut, millaiset ennakkokäsitykset minulla on aihetta kohtaan. Olen myös kertonut, miten jälkepäin näen tutkimuksen ja sen vaiheiden onnistumisen. Toimintani haastateltavia kohtaan on ollut myös totuudenmukaista. Olen parhaani mukaan pitänyt heidän identiteettinsä salassa. Olisin voinut parantaa toimintaani myös haastateltavien kanssa toimiessani. Koska tunsin heidät ennalta, kysyin luvat haastatteluihin vain suullisesti. Kerroin myös tutkimukseni taustasta vain suullisesti. Ideaalitulanteessa olisin tarjonnut heille kirjallisen lomakkeen, jossa olisin kertonut haastattelusta ja heidän oikeuksistaan siihen liittyen.

Opin paljon tutkimusprosessin aikana. Ajattelin ennen tutkimusta, että matkasta tulee yksinkertainen: kerään haastateltavat, litteroin aineiston, poimin sieltä ydinkohdat ja raportoin tulokset. Sitten työ olisi paketissa, helppoa ja mukavaa. Ja näinhän se teoriassa toimiikin, mutta aloittelevan tutkijan kohdalla ei. Varsinkin laadullisen tutkimuksen kohdalla tulee osata odottaa muutoksia siihen ajattelutapaan, jolla tutkimukseen lähtee. (Kiviniemi 2018, 68-69) Ensimmäinen herääminen omien metodieni tutkailuun tapahtui ensimmäisen haastattelun jälkeen. Luulin tehneeni oppikirjamaisen avoimen haastattelun, mutta haastatellun kanssa jälkepäin keskustellessa huomasin sen lipsuneen vaarallisen lähelle teemahaastattelua. En ollut saastuttanut haastattelua omilla mielipiteilläni, mutta minulla oli selvästi ajatus siitä, miltä tulosten raportointi tulisi näyttämään. Tämän takia ohjasin haastattelua alkuun kronologisesti sen sijaan, että antaisin haastateltavan viedä ja roikkuisin vain itse perässä. Otin tästä opikseni, ja mielestäni onnistuin vähentämään omaa rooliani seuraavissa haastatteluissa. Sain itseni muutaman kerran kiinni siitä, etten osannut esittää kaikkia jatkokysymyksiä neutraalisti, mutta koin kasvua tutkijana jo siinä, että huomasin virheeni tällä kertaa heti, enkä vasta jälkepäin haastatteluja pohtiessa.

Pohdin pitkään myös tulosten esittämistä sellaisessa muodossa, kun ne työssä raportoidaan. Tulosten eri aiheiden skaala tuntuu laajalta, vaikka se analyysivaiheessa tuntui kompaktilta. Käytin työssäni myös paljon sitaatteja. Tutkimusraportti on loppupeleissä kuva tutkijasta (Kiviniemi 2018, 72), ja lopulta päätin seistä tulosten takana sellaisina kuin ne on esitetty.

Pohdin sitaattien vähentämistä, mutta niistä jokaisella on tarkoituksensa tulosten todentamisessa, enkä löytänyt sieltä sitaatteja, jotka olisivat pelkkää sivuntäytettä.

### **7.3 Jatkotutkimusaiheita**

Tutkimukseni keskittyi saamaan kuvan siitä, miten liikuntapedagogit näkivät ja kokivat tunne- ja vuorovaikutustaidot pian valmistumisen jälkeen. Kokemus koulutuksen tarjoamista hyödyistä näkyi haastatteluissa selkeästi. Olisikin siis mielenkiintoista tehdä vastaava tutkimus sellaisille liikuntapedagogeille, joiden tutkinnon suorittamisen aikana tunne- ja vuorovaikutusosaaminen ei ole ollut yhtä suuressa roolissa kuin nykyään. Tunne- ja vuorovaikutusosaaminen on opettajan työssä oleellinen osa, joten haluaisin tietää mitkä tekijät he kokevat olleen tärkeitä omassa kasvussaan tunne- ja vuorovaikutuksen saralla.

Mielenkiintoista olisi myös selvittää, miten eri aineiden opettajat suhtautuvat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Eri aineiden opettajankoulutuksessa painotetaan eri aihealueita, joten ne eivät voi olla verrannollisia keskenään. Vaikka osalla haastateltavia oli kokemusta myös luokanopettajan tehtävistä, ei tuloksia pysty liikuntapedagogiikan koulutuksen vuoksi yleistämään luokanopettajiin taustalla olevan liikuntapedagogiikan koulutuksen johdosta. Molempiin jatkotutkimusaiheisiin voisi soveltaa tilastollista tutkimusotetta, joka toisi mukanaan mielenkiintoista tietoa eri tutkimusryhmien eroista.

## LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. 177.
- Aaltonen, K. 2003. Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 89. Väitöskirja. Viitattu 17.6.2023. <https://core.ac.uk/download/pdf/15166758.pdf>.
- Alanen, J. 2019. Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia ongelma- ja ristiriitatilanteista ja niissä käytetyistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 18.6.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201908263903>.
- Alasuutari, P. 2012. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. 2010. SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64. Viitattu 16.6.2023. <https://doi.org/10.1037/a0017768>.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. PS-kustannus.
- Cross, T. L. 2021. Social and emotional development: The role of authenticity in the psychosocial development of students with gifts and talents. *Gifted Child Today*, 44 (2), 111-114. Viitattu 17.6.2023. Doi:10.1177/1076217520988777.
- Dewey, J. 1997. *How we think*. Mineola, N.Y: Dover Publications.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. Viitattu 17.6.2023. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.
- Ek, E. & Eerola, A. 2023. Opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus liikunnan etäopetuksessa covid-19-pandemian aikana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 18.6.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202304182519>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Ganiban, J. M., Saudino, K. J., Ulbricht, J., Neiderhiser, J. M. & Reiss, D. 2008. Stability and change in temperament during adolescence. *Journal of Personality and Social*

- Psychology, 95(1), 222–236. Viitattu 18.6.2023. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.95.1.222>.
- Goffman, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. (Suom. Koskinen, K. & Luhtakallio, E). Vastapaino.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. (Suom. Savolainen, M). Jyväskylä: Gummerus.
- Greene, R. W. & Muurinen, M. 2009. Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Finn Lectura.
- Haapala, E., Kantomaa, M., Kujala, T., Jaakkola, T. & Tammelin, T. 2017. Liikunnan ja oppimisen vuorovaikutusta kartoittamassa. Liikunta ja tiede, 54(4), 4-9. Viitattu 18.6.2023. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/62656/1/lt41749.pdf>.
- Haidt, J. 2001. The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. Psychological Review, 108(4), 814–834. Viitattu 7.8.2023. doi:10.1037//0033-295X.108.4.814.
- Harva, U. 1981. Pedagogiikka, andragogiikka ja kasvatus. Aikuiskasvatus 1(2), 44-45.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino.
- Hurre, T., Santalahti, P., Anttila, N. & Björklund, K. 2015. Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt peruskouluissa. THL. Tutkimuksesta tiiviisti 5/2015. Viitattu 14.6.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-038-2>.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- JYU. 2022. Liikuntapedagogiikan opiskelu ja tutkimus. Viitattu 14.6.2023 <https://www.jyu.fi/sport/fi/liikuntapedagogiikka>.
- Kirk, J. & Miller, M. L. 1986. Objectivity in qualitative research. SAGE Publications. Viitattu 6.6.2023. <https://doi.org/10.4135/9781412985659>.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: Ps-kustannus. E-kirja. 68-72.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 139. Väitöskirja. Viitattu 17.6.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3656-3>.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson., & O’Sullivan, M. 2013. Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding



- studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18, (1), 28–41.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* (4)32–34.
- Kokkonen M. 2017. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Kämpö, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Hapasalo, I. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010: WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus. Terveystiedon tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit; 2012, 8 Viitattu 18.6.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-13-5245-4>.
- Laakso, L. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan 2. uudistettu painos*. WSOY Oppimateriaalit. 16-23.
- Laaksonen, J. & O'Leary, S. 2018. Liikunnan- ja terveystiedonopettajat 2010-luvulla: työkykyyn vaikuttavat tekijät opettajien kokemina sekä vuosina 2012-2017 valmistuneiden opettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja koulutuksesta saaduista valmiuksista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 18.6.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201803011639>.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. 5. uudistettu painos*. Jyväskylä: Ps-kustannus. E-kirja. 27-32.
- Laverty, S. M. 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: a comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods*, 2(3), 21–35. Doi:10.1177/160940690300200303.
- Lehtinen, E., Lerkkanen M-K. & Vauras, M. 2016. *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Liikuntapedagogiikan kandidaattiohjelma 2020-2023. Viitattu 14.6.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/lpeka2020/>.
- Liikuntapedagogiikan maisteriohjelma 2020-2023. Viitattu 14.6.2023. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/lpema2020/>.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Opetushallitus. Helsinki: 2015.

- Nemec, P. B., Spagnolo, A. C. & Soydan, A. S. 2017. Can you hear me now? Teaching listening skills. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 40(4), 415–417. Viitattu 17.6.2023. <https://doi.org/10.1037/prj0000287>.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. 2016. The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. Viitattu 12.6.2023 Doi: 10.1177/1754073916639667.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja. International Methelp. Viitattu 6.6.2023. <https://www.booky.fi/lainaa/1174>.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. 3. painos. Sage.
- Moskowitz, D. S. 2009. Coming full circle: Conceptualizing the study of interpersonal behaviour. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 50(1), 33–41. Viitattu 17.6.2023. <https://doi.org/10.1037/a0014425>.
- Mäki-Opas, T. 2014. Liikunta kuuluu ihan meille jokaiselle. Blogikirjoitus. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 14.6.2023. <https://blogi.thl.fi/liikunta-kuuluu-ihan-meille-jokaiselle/>.
- Opettajien ammattijärjestö. 22.1.2019. Tutkimus: Opettajat eivät pääse töistä irti vapaallakaan. Uutinen. Viitattu 17.6.2023. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-jatiedotteet/2019/opettajat-eivat-paase-toista-irti-vapaallakaan/>.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2008. Opettajan pedagogisen ajattelun kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksen aikana. *Liikunta & Tiede* 45 (6), 24–30.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pöysä, S., Pesu, L., Pulkkinen, J. & Lerkkanen, M. K. 2018. Tytöt ja pojat koulussa. Miten selättää poikien heikko suoriutuminen peruskoulussa? Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 36/2018. Viitattu 17.6.2023. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/>.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 07.11.2022. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>.
- Salin, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. 2017. Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. 2., uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus. 550.

- Seidman, I. E. 2006. Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and social sciences. 3. painos. Teachers college press.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2022. Liikunta. Viitattu 14.6.2023. <https://thl.fi/fi/web/elintavat-ja-ravitsemus/liikunta>.
- Tomperi, T., Hanki, K., Hämeenniemi, K., Hämäri, S., Isopahkala, S., Rissanen, I. & Saurama, A. 2022. Dialogi- ja tunnetaidot opetuksessa. Opetushallitus, Helsinki. Viitattu 12.6.2023. <https://www.oph.fi/fi/dialogi-ja-tunnetaidot-opetuksessa>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turu, T. 2019. ” Silloin se liikunnanopetus on varmaan parhaimmillaan”: liikunnanopettajien kokemuksia ja näkemyksiä huumorista sekä huumorin käytöstä opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 18.6.2023. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201905232736>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Viitattu 15.6.2023. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf).
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Ps-kustannus.
- UKK - instituutti. 2023. Liikkumattomuuden kustannukset Suomessa. Viitattu 14.6.2023. <https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/liikkumattomuuden-kustannukset>.
- Valo, M. 2012. Vuorovaikutus myötätuulella. Pääkirjoitus. Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2012. Viitattu 9.6.2023. Doi: <https://doi.org/10.33352/prlg.95877>.
- Virta J. & Lintunen T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? Liikunta & Tiede 46 (6), 54–60.
- Weger Jr, H., Castle Bell, G., Minei, E. M. & Robinson, M. C. 2014. The relative effectiveness of active listening in initial interactions. International Journal of Listening, 28(1), 13-31.
- YHTS. Tunnetaidot Viitattu 12.6.2023. <https://www.yths.fi/terveystieto/mielenterveys/tunnetaidot/>

