

**TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMISESTA YLÄKOULUN
LIIKUNTATUNNILLA – Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta
valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä**

Samu Paajanen & Pyry Ylitalo

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

TIIVISTELMÄ

Paajanen, S. & Ylitalo, P. 2024. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla – Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 75 s., 3 liitettä.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla. Erityisesti haluttiin selvittää, miten valmistuvat opiskelijat määrittelevät nämä taidot sekä miten ja miksi niitä opetetaan. Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, mitä konkreettisia menetelmiä tutkittavat ovat käyttäneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen yläkoulun liikuntatunnilla. Aiheeseen päädyttiin kyseisten taitojen ajankohtaisuuden sekä tutkijoiden oman mielenkiinnon myötä.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena aineistolähtöisesti. Aineistolähtöisyydellä tutkimuksessa haluttiin saada selville myös muita ilmiöön liittyviä tekijöitä. Tutkimusstrategia oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimuksen aineisto muodostui viidestä liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisterivaiheesta valmistuvan opiskelijan kirjoitelmasta. Aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua. Tutkimuksen keskeisiin käsitteisiin kuuluvat tunne- ja vuorovaikutustaidot, joista käytetään myös nimitystä SEL-taidot. Tutkimuksen keskeisiä teorioita ovat muun muassa Golemanin tunneäly ja Gordonin vuorovaikutusteoriat.

Tutkimuksen tuloksena ilmeni, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen oli yhteydessä erilaisia tekijöitä. Ensimmäinen näiden taitojen opettamiseen liittyvä tekijä oli tutkittavien määritelmät tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Toinen tekijä oli tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen vaikutuksen kohde eli yksilön tai ryhmän psykososiaalisen hyvinvoinnin taustalla olevat tekijät. Kolmas tekijä oli pedagogiset ratkaisut eli miten näitä taitoja opetetaan. Neljäs tekijä oli opetustapahtuman osapuolet eli oppija- ja opettajaprofiilit. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että liikunnanopettajiksi valmistuvien opiskelijoiden mukaan opettajan tehtävänä on luoda kannustava ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa jokaisen yksilön hyvinvointia edistetään positiivisen vuorovaikutuksen ja oppimisen ilon avulla. Opettaja mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun omalla persoonallaan, esimerkillään ja ymmärryksellään tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta sekä itsetunnon rakentumisen tukemisesta. Turvallinen ilmapiiri ja tunnetaidot ruokkivat toisiaan.

Asiasanat: Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma, tunne- ja vuorovaikutustaidot, psykososiaalinen hyvinvointi, yläkoulu, liikunnanopetus

ABSTRACT

Paajanen, S. & Ylitalo, P. 2024. Teaching social and emotional skills in upper comprehensive school - experiences and perceptions of students graduating from the master's level adult education program in physical education. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in Sport Pedagogy, 75 pp.. 3 appendices.

The aim of the study was to explore the experiences and perceptions of students graduating from the master's level adult education program in physical education regarding teaching social and emotional skills in upper comprehensive school physical education. Especially, the study sought to determine how these skills are defined by graduating students, as well as how and why they are taught. The purpose of the study was to identify specific methods used by the participants to teach social and emotional skills during upper comprehensive school physical education classes. The topic was chosen due to the topicality of these skills and the researchers' own interest in the subject.

The study was conducted as a qualitative case study by using a data-driven approach. The study aimed to uncover other factors related to the phenomenon as well through data-driven approach. The research strategy was phenomenological-hermeneutic. The research data formed of written essays by five students graduating from the master's level adult education program in physical education. The data was collected by Webropol survey tool. Thematic analysis was used as the method of data analysis. Key concepts in the study include social and emotional skills, also referred to as SEL (Social and Emotional Learning) skills. Major theories discussed in the study include Goleman's emotional intelligence and Gordon's theories of interpersonal communication.

It was proved in this study that various factors were associated with teaching social and emotional skills as a result of the study. The first factor related to teaching these skills was the participants' definitions of social and emotional skills. The second factor was the target of the impact of teaching social and emotional skills. The term the target of the impact refers to the factors underlying an individual's or group's psychosocial well-being. The third factor was pedagogical solutions meaning how these skills are taught. The fourth factor was the learner and teacher profiles in the teaching situation. The conclusion was that teacher's role by view of graduating students is to create a supportive and trusting atmosphere where the well-being of everyone is promoted through positive interaction and the joy of learning. The teacher enables the overall growth of the student through their own personality, example, and understanding of teaching social and emotional skills, as well as supporting the development of self-esteem. A safe atmosphere and emotional skills reinforce each other.

Key words: adult education of master's degree program in physical education, social and emotional skills, psychosocial well-being, upper comprehensive school, physical education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO.....	2
2	TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMISESTA.....	13
2.1	Tunteet ja tunnetaidot.....	6
2.2	Vuorovaikutustaidot.....	10
3	TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMISESTA.....	13
3.1	Opettajan rooli ja merkitys tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen.....	14
3.2	Opettajan ominaisuuksien merkitys hyvinvointiin ja oppimiseen.....	16
3.3	Teoriat ja harjoitteet opettamisen tueksi.....	18
4	YKSILÖN JA YHTEISÖN PSYKOSOSIAALISEEN HYVINVOINTIIN VAIKUTTAMINEN.....	21
4.1	Yksilön psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä.....	21
4.2	Kouluyhteisön psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttaminen.....	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	26
5.1	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	26
5.2	Tutkimuksen aineisto ja aineiston keruu.....	26
5.3	Tutkimusmetodi ja aineiston analysointi.....	27
5.4	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu.....	30
6	TULOKSET.....	34
6.1	Tunne- ja vuorovaikutustaidot tutkittavien kokemana yläkoulun liikuntatunnilla?.....	34
6.2	Miten tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan yläkoulun liikuntatunnilla?.....	38
6.3	Miksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan yläkoulun liikuntatunnilla?.....	42
6.4	Mitä muita tekijöitä liittyy tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen?.....	47
7	POHDINTA.....	54
7.1	Tulosten tarkastelu.....	54

7.2 Johtopäätökset	62
7.3 Tutkimusprosessin reflektointi	63
7.4 Jatkotutkimusaiheet	65
LÄHTEET	67

LIITTEET

Liite 1: Saatekirje.

Liite 2: Saateviesti linkille.

Liite 3: Kyselylomake.

1 JOHDANTO

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on ollut ajankohtainen teema liikunnanopetuksessa viime vuosina, joten tutkijat haluavat selvittää vastavalmistuneiden kokemuksia ja näkemyksiä näiden taitojen opettamisesta. Tutkijoiden henkilökohtaisena tavoitteena on syventää omaa ymmärrystä ja tietämystä opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joista käytetään myös termiä SEL-taidot. SEL-taitoihin keskittyminen on tärkeää kouluissa, koska niillä voi olla loppuelämän kannalta merkittävä vaikutus terveyteen, turvallisuuteen, yhteiskuntaan kiinnittymiseen sekä taitoihin ottaa vastuuta itsestä ja muista. SEL-taitojen vahvistaminen on yhteydessä myös koulumenestykseen, elinikäiseen oppimiseen ja parantuneeseen luokkakäyttäytymiseen, stressinhallintaan ja masentuneisuuden ehkäisyyn sekä asenteisiin itseä, toisia ja koulua kohtaan. (Wright & Richards 2022, 13) Toisin sanoen nuoren tulevaisuuden suunta ja menestyminen voi olla riippuvainen SEL-taitojen osaamisesta tai osaamattomuudesta. Muun muassa edellä mainittujen asioiden vuoksi tutkijat kokevat tärkeäksi syventyä aiheeseen oman ammattitaitonsa kannalta.

Mielen hyvinvointi syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kokko 2023, 60–61). Tästä käytetään termiä psykososiaalinen hyvinvointi. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot ovat eri asioita, sillä sosiaalisuus on synnynnäinen temperamenttipiirre. Sen sijaan sosiaaliset taidot kehittyvät oppimalla. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17) Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat osa sosiaalisia taitoja ja niiden opettamisen onkin todettu myönteisesti edesautettavan oppimista, käyttäytymistä ja ihmissuhteiden muodostamista (Klemola & Mäkinen 2014, 1). Tunteet auttavat tekemään elämästämme mielenkiintoista ja merkityksellistä, auttavat laittamaan asiat tärkeysjärjestykseen sekä saavat meidät toimimaan hyvinvointimme kannalta suotuisasti. Tunnetaidot vaikuttavat myös ihmissuhteiden kuten ystävyys- ja parisuhteiden syntyyn sekä säilymiseen ja toimivuuteen, sillä tunteet vaikuttavat merkittävästi käyttäytymiseen toisia ihmisiä kohtaan. (Kokkonen 2017) Sen sijaan vuorovaikutustaitojen avulla ihminen pystyy solmimaan kontakteja erilaisten ihmisten kanssa, keskustelemaan luontevasti, neuvottelemaan tai sopimaan asioista kuhunkin tilanteeseen kuuluvalla, asiallisella ja tehokkaalla tavalla (Keltikangas-Järvinen 2010, 20–22). Tunnetaitoja ovat tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen, käsitteleminen, ymmärtäminen ja säätely (Caruso 2007, 7; Mayer ym. 2016, 294–295) Nämä tunnetaidot perustuvat tunneälyyn, jolla on vaikutuksia käyttäytymiseen koulussa, töissä ja yhteisöissä sekä menestymiseen, ihmissuhteiden luomiseen, kommunikointiin, ongelmanratkaisutaitoihin ja kyvykkyyteen tehdä vastuullisia päätöksiä

(Emmerling ym. 2007; Goleman 2014, 11–14). Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat sanaton ja sanallinen viestintä (Goleman 2007, 101; Hall ym. 2019, 272; Stevanovic ym. 2016) sekä itseilmaisuu-, kuuntelu-, suhde-, dialogi- ja konfliktienratkaisutaidot (Gordon 2006; Rocci & Saussure 2016, 181–182; Talvio & Klemola 2017, 108–110).

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla. Tutkimuksessa halutaan myös selvittää miten tutkittavat määrittelevät tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä miten ja miksi niitä opetetaan heidän mielestään. Lisäksi halutaan selvittää, mitä muita tekijöitä liittyy tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen tutkittavien näkökulmasta.

Tutkimuskysymysten asetteluun vaikutti Pirttimäen ja Salmion (2013) sekä Hautalan (2017) tutkielmat. Heidän tutkielmistaan ilmeni, että liikunnanopettajat näkivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen tärkeänä. Vaikka näitä taitoja tulisi kehittää tietoisesti molempien osapuolten toimesta, suurin osa liikunnanopettajista ei kuitenkaan tietoisesti pyri tukemaan niiden kehittymistä. (Hautala 2017, 61; Pirttimäki & Salmio 2013, 46–48) Liikunnanopettajat kokivat näiden taitojen harjaantuvan itsestään (Pirttimäki & Salmio 2013, 46–48). Myös Salon ja Viitalan (2023) tutkielmassa näitä taitoja pidettiin merkittävänä ja liikunnanopettajat pitivät niiden opettelua oppilaiden toimesta itsestäänselvyytenä. Sen sijaan Richards ja Wright (2022) toteavat artikkelissaan, että liikunnalla voi olla myös negatiivinen vaikutus oppilaiden henkilökohtaisten työskentelytaitojen kehittymiseen. Mikäli liikuntaan ei ole suunniteltu työskentelytaitoja kehittäviä sisältöjä, voivat oppilaat omaksua vääränlaisia taitoja kuten huijaamista tai voittamista keinolla millä hyvänsä (Wright & Richards 2022, 13).

Aiheen tutkimisen kannalta merkittävää on myös se, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista veloitetaan opettajilta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) myötä. POPS:n mukaan opetuksen tulee sisältää kyseisten taitojen harjoittelua tukevia osa-alueita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) Opetushallitus on antanut muutosmääräyksen vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 1.3.2023. Muutos koskee koulu yhteistyön sitouttamista, jonka tavoitteena on lisätä oppilaiden hyvinvointia koulu yhteisössä sekä ennaltaehkäistä ja vähentää koulupoissaoloja. Vuoden 2023 elokuun alusta alkaen kaikki Suomen peruskoulut on veloitettu panostamaan oppilaiden

tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseen osana sitouttavan kouluyhteistyön kehittämistä ja vakiinnuttamista. (Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat ry 2023)

2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT

Tässä kappaleessa avataan tunne- ja vuorovaikutustaidot yhteisenä käsitteenä. Tunne- ja vuorovaikutustaidoista voidaan puhua myös erikseen, joten niitä tullaan avaamaan tarkemmin myöhemmissä osioissa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen on todettu myönteisesti edesautettavan oppimista, käyttäytymistä ja ihmissuhteiden muodostamista (Klemola & Mäkinen 2014, 1). Tätä myönteistä kehitystä ja hyvää elämää vahvistavat myös kehittyminen sosioemotionaalisten oppimisen eri osa-alueilla (Klemola & Talvio 2017).

Talvion ja Klemolan (2017) mukaan ihminen voi laajentaa ja syventää sosioemotionaalista oppimistaan Thomas Gordonin (2006) esittelemien tunne- ja vuorovaikutustaitojen avulla. Tavoitteena on ihmisten välisten luotettavien suhteiden ja yksilön oman hyvinvoinnin tukeminen sekä ongelmien ennaltaehkäiseminen (Talvio & Klemola 2017, 97). Rothin ym. (2023) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamista voidaan kuvata myös termillä tunnelukutaito, joka on opittavissa oleva kyky. Sen sijaan Ciotto ja Gagnon (2018) puhuvat sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen (engl. social and emotional learning, SEL) prosessista, jonka myötä vahvistuvat oppilaiden kyvyt hallita tunteitaan, välittää ja huolehtia toisista, ratkaista ongelmia ja muodostaa myönteisiä ihmissuhteita.

Sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueita ovat minätietoisuus, itsensä johtaminen, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko (Talvio & Klemola 2017). Näiden samojen sosiaalisen oppimisen osa-alueiden mukaisesti määritellään osaamisalueet, joita myös kansainvälisten SEL-ohjelmien avulla pyritään edistämään (taulukko 1). Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) määrittelee SEL-taitojen oppimisen ihmisenä kehittymisen erottamattomaksi osaksi, jonka myötä oppimisen tasapuolisuus ja laadukkuus korostuvat koulun, kodin ja yhteisön yhteistyössä. (CASEL 2024)

TAULUKKO 1. Tunne- ja vuorovaikutustaidot sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueen mukaan (mukailtu CASEL 2024; Talvio & Klemola 2017).

Sosioemotionaalisen oppimisen (SEL) osa-alue	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen ydinosamisaalueet
Minätietoisuus	Omien tunteiden, ajatusten, toiveiden ja arvoja ymmärtäminen ja miten ne vaikuttavat käyttäytymiseen eri tilanteissa
Itsensä johtaminen	Omien tunteiden, ajatuksia ja käyttäytymisen hallinta tehokkaasti eri tilanteissa, kyky asettaa ja saavuttaa tavoitteitaan sekä toiveitaan
Sosiaalinen tietoisuus	Empatiakyvyn kokeminen ja osoittaminen toisia kohtaa riippumatta erilaisista taustoista, kulttuureista ja tilanteista
Ihmissuhdetaidot	Terveiden, myönteisten ja kannustavien ihmissuhteiden solmiminen ja ylläpitäminen, Toimiminen tehokkaasti erilaisten yksilöiden ja ryhmien kanssa
Vastuullinen päätöksenteko	Huolellisten, rakentavien ja eettisesti kestävien päätösten tekeminen henkilökohtaisen käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen suhteen erilaisissa tilanteissa

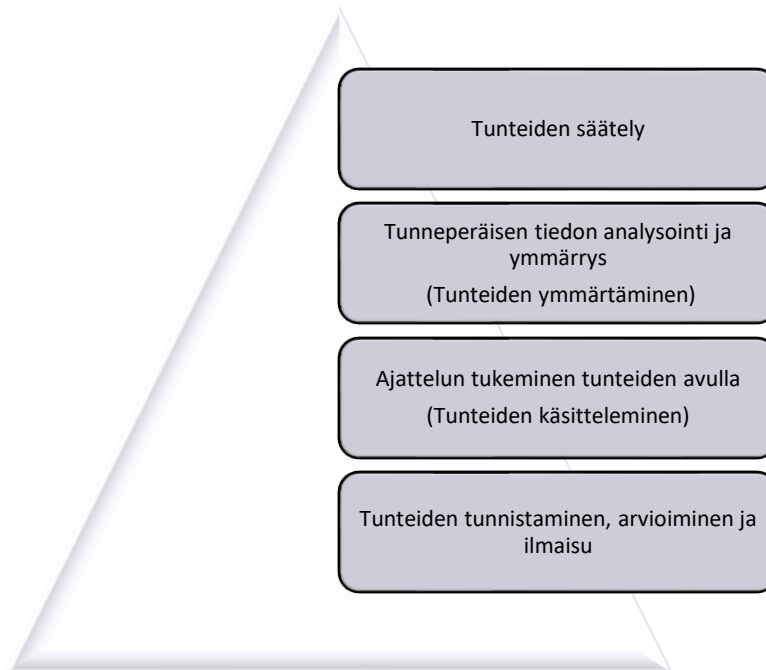
2.1 Tunteet ja tunnetaidot

Tunne eli emotio voidaan jakaa kolmeen tekijään, joita ovat tunteiden kokeminen tai tunteminen, tunteiden ilmaiseminen sekä tunteiden herääminen eli emotionaalisen viritystilan syntyminen, jota voidaan kutsua myös tunteiden fysiologiseksi ilmentymiseksi tai stressaantumiseksi (Keltikangas-Järvinen 2004, 73). Tunteet eivät ilmaannu ilman hyvää syytä, vaan niiden ydintehtävä on saada meidät toimimaan sekä tekemään päätöksiä tehokkaasti ja sopeutuvaisesti (Caruso 2007, 5). Tunteilla voi olla todellisia, kuviteltuja tai ennakoituja vaikutuksia toisiin ihmisiin (Salovey 2007).

Tunteita eri aivoalueilla. Tunteita synnyttävät ja käsittelevät aivoalueet kehittyvät jo ensimmäisten ikävuosien aikana, mutta tunteita säätelevät aivokuoren alueet jatkavat

kehittymistään aina varhaisaikuisuuteen asti (Puura 2023, 32). Goleman (2014) puhuu tunneälystä, jota hallitaan yleisimmin oikeanpuolimmaisilla tietyillä aivoalueilla. Tunteiden ymmärtämisestä ja itsetietoisuudesta vastaa väliaivoissa sijaitseva oikea manteliumake, joka on tunteiden hermokeskus. Myös oikea tuntoaivokuori vastaa kyvystä ymmärtää sekä tunnistaa omia tunteitamme ja kokea empatiaa. Sen sijaan aivopuoliskot yhdistävän aivokurkiaisien etuosassa sijaitsevan pihtipoimun tehtäviin kuuluvat impulssien hallinta ja kyky käsitellä erityisesti surullisia ja vahvoja tunteita. Lisäksi viimeisenä täyteen mittaansa kasvava ventromediaalinen otsalohko toimii aivojen komentokeskuksena, jossa ratkaistaan henkilökohtaisia ja ihmisten välisiä ongelmia, hallitaan impulsseja, ilmaistaan tunteita tehokkaasti sekä ollaan taidokkaasti yhteydessä muiden kanssa. (Goleman 2014, 11–14)

Tunneäly ja tunnetaidot. Golemanin (2014) lisäksi Emmerling ym. (2007) puhuvat tunneälystä, jolla on vaikutusta käyttäytymiseen koulussa, yhteisöissä ja töissä. Sillä on myös sanottu olevan yhteys koulussa menestymiseen, työsuoritukseen, kommunikointi- ja ongelmanratkaisutaitoihin, merkityksellisten ihmissuhteiden solmimiseen ja jopa kyvykkyyteen tehdä vastuullisia päätöksiä (Emmerling ym. 2007). Mayer ym. (1990) mukaan tunneäly ei ole vain asenteita ja tunteita vaan tarkasti määritelty taito, jota voidaan mitata erilaisilla tehtävillä. Caruson (2007) mukaan tunneäly perustuu neljän tunnetaidon varaan, joita ovat tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen, tunteiden käsitteleminen, tunteiden ymmärtäminen sekä tunteiden säätely. Kokkonen (2017) ja Mayer ym. (2016) mainitsevat näiden tunneälyyn liittyvien taitojen rakentuvan hierarkisesti toistensa päälle (kuva 1), jolloin eri tasot mahdollistavat ylimmäntason eli tunteiden säätelyn parhaalla mahdollisella tavalla.



KUVA 1. Tunneälyyn perustuvat tunnetaidot (mukailtu Kokkonen 2017; Mayer ym. 2016).

Tunteiden tunnistaminen tarkoittaa kykyä tunnistaa ja huomata ympäristössä esiintyviä omia sekä muiden ihmisten täsmällisiä tunteita sekä erottaa paikkaansa pitävät ja virheelliset tunteet toisistaan, mihin yleisesti linkittyy myös itsetietoisuus ja emotionaalinen tietoisuus (Caruso 2007, 8). Mayer ym. (2016) puhuvat lisäksi muun muassa tunnesisältöjen havaitsemisesta puheista, ilmeistä, kielestä ja käyttäytymisestä. Tunteiden tunnistaminen ja vastaanottaminen ovat pohjana muille tunnetaidoille, joita tarvitaan päivittäin elämässä ja erilaisissa kohtaamisissa (Nevalainen 2023, 24–25). *Tunteiden ilmaiseminen* linkittyy Caruson (2007) mukaan tunteiden tunnistamisen taitoon ja se tarkoittaa kykyä ilmaista tunteitaan ja tarpeitaan täsmällisesti.

Tunteiden käsitteleminen tarkoittaa kykyä priorisoida ja suunnata ajattelua tunteisiin liittyen, hyödyntää mielialanmuutoksia erilaisten näkökulmien ymmärtämisessä ja luoda tiettyjä tunteita käyttäen niitä hyödyksi ajatteluprosessissa ja luovuudessa (Caruso 2007, 8). Tunteita voi käyttää myös ajattelun apuna esimerkiksi suuntaamalla huomiotaan ja ajatteluaan omien tai toisen tunteiden suuntaan tai kehittää itsessä tunteita, jotta voi samaistua toisen ihmisen kokemuksiin (Mayer ym. 2016, 294).

Tunteiden ymmärtäminen tarkoittaa kykyä ymmärtää tunteiden yhteyksiä ja vaikutuksia toisiinsa, vaikeita tunteita, tunteiden sekoittumista ja ristiriitaisuutta sekä niiden vaihtelua

(Caruso 2007, 8). Myös tunteiden nimeäminen ja niiden yhteyksien tunnistaminen, kulttuurillisten erovaisuuksien tunnistaminen sekä tunteiden ja mielialojen erottaminen toisistaan ovat osa tunteiden ymmärtämistä (Mayer ym. 2016, 294).

Tunteiden säätelyminen tarkoittaa kykyä pysyä avoimena tunteille sekä käsitellä ja hyödyntää niiden informaatiota paremman päätöksenteon ja toiminnan taustalla (Caruso 2007, 8). Myös hyödyllisten tunteiden ylläpitäminen ja haitallisista tunteista irrottautuminen, tunteiden säätelykeinojen arvioiminen sekä omien ja muiden tunteiden tehokas säätelyminen halutun tavoitteen suunnassa ovat osa tunteiden säätelytaitoja (Mayer ym. 2016, 294). Tunteiden säätelymisen haasteet nuoruusiässä johtuvat aivojen vaiheittaisesta kehittymisestä, jonka vuoksi etuivokuori ei pysty ohjaamaan ympäristöstä tulevien ärsykkeiden synnyttämiä ja manteliumakkeen prosessoimia tunteita (Paunio & Lehtonen 2016). Murrosiässä koetaan siksi tunne-elämän epävakautta ja nuoren tunnesäätelytaidot taantuvat (Mäntymaa ym. 2016).

Myötätunto tarkoittaa kykyä ymmärtää toisen negatiivisia kokemuksia ja kärsimystä sekä suunnata toisen ajatukset kärsimyksen lieväntämiseen. Myötätunto sisältää kolme osa-aluetta, joita ovat affektiivinen empatia, tunteiden tietoinen nimeäminen ja halu auttaa. (Charles ym. 2018, 6–7) Myös *itsemyötätunto* koostuu kolmesta osasta, joita ovat ystävällisyys itseä kohtaan, jaettu ihmisyyys sekä läsnäolo. Näillä kolmella opittavalla taidolla tarkoitetaan taitoa kohdella itseä kuten parasta ystävää, omien virheiden ja keskeneräisyyden hyväksymistä sekä elämistä hetkessä arvottamatta hetkeä huonoksi tai hyväksi. (Piipari 2023, 163–164) Itsemyötätuntoa voidaan parantaa harjoittelemalla sitä tietoisesti. Lisäksi tietoinen harjoittelu vahvistaa hyvinvointia ja myötätuntoa toisia kohtaan sekä auttaa vähentämään itsekritiikkiä. (Neff & Germer 2013, 40) Itsemyötätunto toimii siis myös toisia kohtaan koettavan myötätunnon perustana (Piipari 2023, 165).

Empatiakyky. Golemanin (2014; 2007) mukaan empatiakyky on sosiaalisen tietoisuuden perustaito, joka on kykyä aistia toisten tunteita, ymmärtää ajatuksia sekä ”lukea” monimutkaisia sosiaalisia tilanteita. Näissä taidoissa esiintyy ihmisten välillä isoja taitoeroja. Empatiakyky voidaan jakaa kolmeen osaamisalueeseen, joita ovat kognitiivinen empatia eli kyky nähdä asiat toisen näkökulmasta, henkinen empatia eli myötätunnon kokeminen toista kohtaan sekä empaattinen huoli eli kyky tunnistaa avuntarve ja valmius antaa apua. (Goleman 2014, 60) Myös Alijärvi (2023) määrittelee empatiakyvyn jakautuvan kolmeen osa-alueeseen. Kognitiivinen eli tiedollinen empatia on kykyä ymmärtää toisten ajatuksia tiedollisella tasolla,

affektiivinen eli tunne-empatia tarkoittaa toisten tunteisiin eläytymistä ja vastaamista sekä reflektiivinen empatia on kykyä ymmärtää, miten koemme erilaisia empatioita toisia kohtaa (Alijärvi 2023, 176). Lisäksi Golemanin (2007) mainitsee vaistonvaraisen empatian, johon kuuluvat samaistuminen toisen tunteisiin sekä sanattomien viestien havaitseminen. Kokkosen (2017) mukaan tällaiset tunneilmaisun samaistumiset lisäävät vuorovaikutustilanteen osapuolten tuntemia läheisyyden ja empaattisuuden tunteita.

2.2 Vuorovaikutustaidot

Laaksosen (2010) mukaan vuorovaikutustaidoista puhuttaessa käytetään myös käsitteitä sosiaalinen kompetenssi, sosiaaliset taidot, vertaissuhdetaidot ja viestintätaidot. Vuorovaikutustaitoja ovat kuuntelemisen taito, toisten viestinnän ymmärtäminen, itsensä ilmaiseminen ymmärrettävästi, keskustelun ylläpitäminen, ajatusten ja tunteiden ilmaiseminen sekä vuorottelemisen ja neuvottelemisen. Myös vastuullisuus ja ongelmanratkaisutaidot kuuluvat osaksi vuorovaikutustaitoja. (Näyhä 2020, 64) Vuorovaikutus voi olla sanallista viestintää eli puhetta tai sitä tukevien katseiden, ilmeiden, eleiden tai muiden kehon ilmaisujen välittämää sanatonta viestintää (Stevanovic ym. 2016).

Sanaton viestintä. Goleman (2007) mainitsee sujuvan sanattoman vuorovaikutuksen eli synkronian sosiaalisen kyvykkyyden perustana. Siinä tärkeintä on päästä samalle aaltopituudelle toisten ihmisten kanssa, jolloin tiedostamatta aistimme ja reagoimme oikea-aikaisesti toisten ihmisten sanattomiin viesteihin (Goleman 2007, 101). Sanaton viestintä voidaan määritellä vuorovaikutukseksi, joka sisältää kasvojen, kehon, ääntelyn ja kosketuksen pieniä sanattomia vihjeitä (Hall ym. 2019, 272). Csoti (2001) mukaan onkin tärkeää olla myös tietoinen omasta kehonkielestä, jotta se vahvistaa puhetta eikä viesti ristiriitaisuudesta. Myös Greene ja Burleson (2003) mainitsevat sanattoman viestinnän tärkeyden vuorovaikutuksessa. Liian usein puhutaan verbaalisten vuorovaikutustaitojen harjoittelusta, vaikka suurin osa sosiaalisen tilanteen vuorovaikutuksesta tapahtuu sanattomasti. Ihminen myös uskoo ristiriitaisessa tilanteessa enemmän sanattoman viestinnän vihjeitä kuin sanallista viestintää. (Greene & Burleson 2003, 179)

Sanallinen viestintä. Sanallinen viestintä sisältää erilaisia kielellisiä rakenteita, joita muodostuu sanoista ja lauseista, sekä viestien sisältämän informaation vastaanottamisesta eli tulkinnasta. Sanallinen viestintä ei ole kuitenkaan näin yksinkertaista, vaan se voi sisältää monitulkinnaisia,

epäselviä ja ristiriitaisia ilmauksia. Voidaan puhua myös sanojen toissijaisista sivumerkityksistä, jotka voivat olla vertauskuvallisia, arvioivia, tunnepitoisia tai selittäviä. (Rocci & Saussure 2016, 58–59) Sanallisilla viesteillä ei ole ehdottomia merkityksiä, vaan ne muodostuvat ihmisten välisessä kommunikaatiossa ja vasta viestin vastaanottoja tulkinnan perusteella (Stevanovic ym. 2016).

Kuuntelu. Gordon (2006) esittää neljä erilaista toisen auttamista tehostavaa tapaa kuunnella, joita ovat passiivinen kuuntelu eli hiljaisuus, vastaanottoilmaukset eli kiinnostusta ilmaisevat sanattomat ja sanalliset viestit, ovenavaajat eli puhumaan rohkaisevat avoimet toteamukset ja kysymykset sekä aktiivinen kuuntelu. Kolme ensimmäisenä esitettyä kuuntelutapaa ovat passiivisia ja viimeinen aktiivinen kuuntelu sisältää sen sijaan jo selvästi enemmän avointa ja arvostelematonta vuorovaikutusta toisen kanssa (Gordon 2006, 98–111). Aktiivinen kuuntelu tai empaattinen kuuntelu on ilmaisun ja kuuntelun yhdistävä tekniikka, jolla ilmaistaan ehdotonta hyväksyntää ja pohdintaa kuulemastaan (Weger ym. 2010, 34–49). Talvio ja Klemola (2017) lisäävät kuuntelun työkaluihin vielä aktiivisen minän kuuntelemisen, jonka tavoitteena on lisätä minätietoisuutta. Myös Goleman (2007) puhuu kuunteluun liittyvästä käsitteestä eli emotionaalisesta virittäytymisestä, jossa kohdistetaan oma huomio kokonaan toiseen ihmiseen ja keskitytään kuuntelemaan sekä ymmärtämään toista tyrkyttämättä väliin omia näkökulmia.

Itseilmaisuu. Gordon (2006) puhuu minäviesteistä, joiden avulla voidaan ilmaista avoimesti omia tunteita sekä mahdollistaa toimivan vuorovaikutuksen ja merkityksellisten vuorovaikutussuhteiden muodostamisen. Myös Csoti (2001) painottaa hyvän vuorovaikutuksen vaativan avointa ja selkeää tarpeiden ilmaisua eikä oletusta, että toiset osaavat ne arvata.

Dialogitaidot. Mäkinen & Karppinen (2019) yhdistävät aiemmin mainitut taidot dialogiin, jonka kautta on mahdollista oppia kuuntelun sekä itseilmaisun taitoja. Puhutaan myös dialogitaidoista, joiden avulla voidaan päästä vuorovaikutukselliseen yhteisymmärrykseen yksilöiden, ryhmien tai erilaisten kulttuurien välillä. Dialogi vaatii demokraattista tai tasavertaista ajatustenvaihtoa ja yhtäläisiä mahdollisuuksia esittää eriäviä näkökulmia vuorovaikutuksessa. (Rocci & Saussure 2016, 181–182) Gordon (2006) puhuu sen sijaan *suhdetaidoista*. Hänen mukaansa laatu on merkittävin tekijä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteessa. Toimivan kahdenkeskisen vuorovaikutussuhteen kriteereitä ovat avoimuus, rehellisyys, toisen huomioonottaminen, vapaus, erillisyydet ja molempien

tyytyväisyys. (Gordon 1979, 22; Gordon 2006, 47) Csoti (2001) mainitsee jokaisen ihmisen vuorovaikuttavan eri tavoin eri ihmisten kanssa.

Konfliktienratkaisutaidot. Gordon (2006) puhuu ongelmanratkaisua helpottavasta molempien voittavat -menetelmästä, jonka avulla voidaan ratkaista yksilöiden tai ryhmien välisiä ristiriitoja. Menetelmä sisältää kuusi kohtaa, joita ovat ongelman määrittely, mahdollisten ratkaisujen tuottaminen, arviointi sekä valitseminen, suunnittelu ja toteuttaminen sekä tulosten tarkistaminen (Gordon 2006, 288–296).

3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMISESTA

Mäkisen & Karppisen (2019) mukaan monissa Suomen kaupungeissa ja kunnissa on lähdetty edistämään tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista muun muassa erilaisten mallien myötä, joilla pyritään muuttamaan kouluissa vallitsevaa toimintakulttuuria. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista kouluissa on alettu tukemaan myös opetushallituksen toimesta. Opetushallitus on antanut muutasmääräyksen 1.3.2023 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014), jonka mukaan jatkossa opetusta järjestävät velvoitetaan kuvaamaan paikallisessa opetussuunnitelmasta toimintamalli ja keinot siitä, kuinka oppilaitoksessa ehkäistään, puututaan ja seurataan oppilaiden poissaoloja. Toimintamallissa korostuu poissaolojen ehkäiseminen monin eri keinoin, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun avulla. (Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry 2023)

Opetushallituksen laatimassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) liikunnan oppiaineen tehtäviin kuuluu kasvattaa liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu muun muassa toisia kunnioittava vuorovaikutus, tunteiden tunnistaminen ja säätely, minäkäsityksen kehittyminen, vastuullisuus ja pitkäjänteinen itsensä kehittäminen. Näitä tavoitteita tuetaan monipuolisella, kannustavalla ja ohjaavalla palautteella ja arvioinnilla. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tulisi harjoitella ja edistää liikuntakasvatuksessa läpi peruskoulun. Vuosiluokilla 7–9 näiden taitojen kehittymistä liikunnassa tulisi edistää muun muassa yhteistoiminnallisuutta ylläpitävien työtapojen, kannustavan vuorovaikutuksen, toisten auttamisen sekä henkisesti ja fyysisesti turvallisen toiminnan myötä. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja myös arvioidaan osana oppiainetta. Liikunnan oppiaineen kahdeksas tavoite (T8) on ”ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelemään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa toiset huomioon ottaen”. Kyseisen tavoitteen osaamisen kuvauksessa arvosanan 8 saavuttaakseen oppilaan tulisi työskennellä eri liikuntatilanteissa yhteisesti sovitulla tavalla ja toiset huomioon ottaen. Lisäksi yhdeksännessä tavoitteessa (T9) edellytetään oppilaita toimimaan reilun pelin periaatteiden mukaisesti sekä ottamaan vastuuta yhteisistä oppimistilanteista. Arvosanan 8 saa näin toimimalla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) Liikuntatunti on mainio ympäristö vahvistaa opiskelijoiden hyviä sosiaalisia taitoja, muun muassa reilun pelin periaatteiden avulla (Barney ym. 2022, 543).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua nostetaan esille myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa. Toisessa tavoitteessa: kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) mainitaan, että koulussa luodaan tilaisuuksia tuoda oma mielipide esille rakentavasti sekä ohjataan asettumaan toisen asemaan. Lisäksi koulussa opitaan ilmaisemaan itseään eri tilanteissa. Myös itsestä huolehtiminen ja arjen taidot -tavoitteessa (L3) nostetaan esille oppilaiden mahdollisuuden kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunnetaitojaan ja sosiaalisia taitojaan. Oppilaita lisäksi kannustetaan huolehtimaan itsestä ja toisista sekä opetetaan tuntemaan ja ymmärtämään hyvinvointia ja terveyttä edistäviä ja sitä haittavia tekijöitä. Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely edistää yhteisön kaikkien jäsenten hyvinvointia sekä oppimista. Myös koulun aikuisten välinen yhteistyö ja vuorovaikutus yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa tukee oppilaiden vuorovaikutustaitojen ja yhteistyökyvyn kasvua. Yhdessä tekeminen auttaa oppilaita tunnistamaan oman erityislaatuisuuden sekä edistää taitoa työskennellä erilaisten ihmisten kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 21–22, 27)

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelman opetussuunnitelmassa on viisi osaamistavoitetta ja viisi periaatetta näiden osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Yksi osaamistavoite on ryhmässä ja yhteisössä toimiminen, jonka mukaan valmistunut liikuntapedagogi on kehittänyt tietoisuuttaan toiseutta ja erilaisuutta kunnioittavan sekä toisen autonomisuutta tukevan dialogisuuden merkityksestä ammatillisissa ihmissuhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Tätä osaamistavoitetta tukeva periaate koskee dialogista ja yhteisöllistä oppimista, joka perustuu avoimeen toisia kunnioittavaan vuorovaikutukseen, yhdessä ajattelemiseen ja kokemusten jakamiseen. Lisäksi osaamistavoitteeksi on kirjattu ymmärryksen ja taitojen laajentaminen kasvattamisesta liikuntaan ja liikunnan avulla. (Jyväskylän yliopisto 2024)

3.1 Opettajan rooli ja merkitys tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen

Mäkisen ja Karppisen (2019) toteavat, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa kaikista merkityksellisimmät seikat ovat opettajan oma toiminta ja esimerkki. Heidän mukaansa parhaiten näitä taitoja voidaan opettaa kouluarjessa muun muassa kuuntelemalla, omien ja oppilaiden tunteiden sanoittamisella sekä toimimalla välittäjänä ja sovittelijana ristiriitatilanteissa ratkaisijan tai tuomarin roolin sijaan. (Mäkinen & Karppinen 2019) Myös

Barneyn ym. (2022) tutkimuksessa ilmeni, että liikunnanopettajaopiskelijoiden kokemusten ja näkemysten mukaan yksi merkittävä tapa opettaa sosiaalisia taitoja on oma esimerkki. SEL-taitoja täytyy opettaa yhtä seikkaperäisesti, kuin motorisia perustaitojakin. SEL-taitoja täytyy harjoitella, jos halutaan, että niitä opitaan. Pelkkä puhuminen ei vielä ole sama asia kuin opettaminen. (Parker ym. 2022, 78)

Opettajan tehtäviin kuuluu tunnekasvatus, jonka tehtävänä on auttaa nuorta tunnistamaan, nimeämään ja säätelemään omia tunteitaan arjessa. Sen merkitystä ei kuitenkaan aina tunnisteta tai opettajilta saattaa puuttua tarvittavaa osaamista nuorten tunne-elämän kehittymisestä. (Puura 2023, 37) Schonert-Reichlin (2017) mukaan sosioemotionaalisen oppimisen tehokkaaseen edistämiseen tarvitaan enemmän kuin pelkkä opettajien SEL-tietämyksen parantaminen. Myös opettajien oma sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys sekä hyvinvointi näyttäisi olevan ratkaisevassa roolissa (Schonert-Reichl 2017, 142).

Opettajien ei ainoastaan tarvitse tietää kuinka opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja seikkaperäisesti, vaan he tarvitsevat lisäksi tiedon, halukkuuden ja taidon luoda turvallinen, huolehtivainen, tukea antava ja vastuullinen koulu- tai luokkayhteisö. (Schonert-Reichl 2017, 142) Ciotton ja Gagnonin (2018) mukaan on kriittisen tärkeää, että liikunnanopettajat tarjoavat ympäristön, joka edistää oppilaiden emotionaalisen kasvun kehittämiseen tarvittavia välttämättömiä taitoja, motivoi heitä jatkamaan oppimista ja luomaan positiivista minäkuvaa. Myös Klemola ja Mäkinen (2014) toteaa, että opettajan tulee kiinnittää huomiota turvallisen oppimisilmapiirin luomiseen ryhmässä, sillä tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetettaessa ollaan usein lähellä nuoren persoonaa koskevia kysymyksiä.

Jokaisella koululla Suomessa on opettamisen lisäksi vastuu kasvattamisesta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18). Kokkosen (2017) mukaan kouluilla onkin mahdollisuuksia vahvistaa, tukea tai opettaa mahdollisesti oppijoilta puuttuvia tunteiden säätelyn taitoja virallisesti eri oppiaineiden tunneilla sekä epävirallisesti opettajan ja oppilaan välisissä kahdenkeskisissä suhteissa. Angin ja Penneyn (2013) mukaan liikunnanopetukseen liittyvät myös negatiiviset tunteet, kuten epäonnistumisen tunteet ja ne on osoitettava kelvollisiksi sekä niiden käsittelyä opetettava. Erityisen suositeltavaa olisi käyttää oppijan itseluottamusta rakentavaa opetustyyliä koko oppimisprosessin ajan (Ang & Penney 2013).

Graham ym. (2022) tutkimuksessa oppilaat korostivat opetuksen tukikäytäntöjä tärkeimpänä laadukkaan opetuksen kriteerinä. Myös luokkatilanorganisointi ja emotionaalinen tuki muodostivat osansa laadukkaassa opetuksessa (Graham ym. 2022, 1–12). Opettajat, jotka tunsivat olevansa kykenevämpiä hallitsemaan vertaissuhteitaan, havaittiin tarjoavan monipuolisempia opetuksellisia tukimuotoja, kuten antamalla laadukasta palautetta ja edistämällä opetuksellista dialogia oppilaiden välillä (Ryan ym. 2015, 152–153).

Jotta SEL-ohjelmien avulla edistettäisiin nuorten positiivista kehitystä, opettajat tarvitsevat tukea toteuttaakseen interventioita ja liittääkseen ne osaksi omaa toimintaa tarkoituksenmukaisesti (Taylor ym. 2017). Jos opettajat eivät saa riittävää tukea, SEL-ohjelmien opettamisen laatu saattaa kärsiä. Puolestaan ilman laadukasta toimeenpanoa, SEL-ohjelmien potentiaalinen positiivinen vaikutus vähenee. (Durlak ym. 2011) Tämän takia on tärkeää, että prosessia tuetaan niin poliittisen-, alueellisen- kuin koulun johdon toimesta. Myös laadukkaan valmistelun ja jatkuvan integroidun oppimisen tukemana on mahdollista parantaa monien oppilaiden positiivista kehitystä sosioemotionaalisen oppimisen kautta. (Taylor ym. 2017)

3.2 Opettajan ominaisuuksien merkitys hyvinvointiin ja oppimiseen

Hyvinvointiin vaikuttavat tekijät

Opettajan temperamentti. Kaikilla ihmisillä, niin myös opettajilla on yksilöllinen synnynnäinen temperamentti, joka vaikuttaa hänen sosiaalisuuteensa, arvostuksiinsa, ratkaisuihin, palautteenantoon, vuorovaikutukseen ja sensitiivisyyteen (Keltikangas-Järvinen 2014, 111–124). Berens (2006) mukaan temperamentit voidaan jakaa neljää erilaiseen tyyppiin, joita ovat katalyyttinen, stabiloiva, teorettinen ja improvisoiva temperamentti. Sen sijaan Donnellan ja Robins (2010) jakavat temperamenttityypit kolmeen, joita ovat joustava, kontrolloitu ja hallitsematon temperamentti. Erilaisen temperamentin omaavat opettajat osoittavat selvästi erilaisia vahvuuksia opetuksessaan (Ball & Berry 2009, 31).

Temperamentti ja vahvuudet. Katalyyttisen temperamentin omaavat opettajat käyttävät muun muassa empatiataitojaan ratkaistakseen konflikteja vuorovaikutuksessa ja osoittavat keskimääräistä suurempaa vahvuutta vuorovaikutteista ja itsesäätelyä koskevassa älykkyydessä. Myös stabiloivan temperamentin omaavat opettajat osoittavat keskimääräistä

korkeampaa vuorovaikutteellista älykkyyttä ja teoreettisen temperamentin omaavat opettajat korkeampaa itsesäätelyä koskevaa älykkyyttä. Sen sijaan improvisoivan temperamentin opettajat osoittavat keskimääräistä korkeampaa älykkyyttä vain kehollisessa ja liikunnallisessa älykkyydessä. (Ball & Perry 2009, 31)

Yksilöllisyyden vaikutus hyvinvointiin. Tutkimuksen mukaan oppilaan sekä opettajan sukupuoli ja temperamentti vaikuttavat hyvinvointiin koulussa. Esimerkiksi joustava temperamentti tytöillä ennustaa parempaa kouluhyvinvointia. Sen sijaan hallitsemattoman temperamentin omaavilla pojilla on riski alentuneeseen kouluhyvinvointiin. (Puonti ym. 2021, 517). Sen sijaan opettajan temperamentti ja luonne muodostivat pienimmän osan oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Graham ym. 2022, 7–10). Greenen ja Burlesonin (2003) mukaan sukupuoli ja ihmisten yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat myös esimerkiksi sanattomien viestien tarkoituksenmukaisessa ilmaisemisessa sekä niiden tulkitsemisessa, millä on suuri vaikutus sosiaalisiin tilanteisiin sekä psykososiaaliseen terveyteen. Vaikka yksilöllisyys vaikuttaa hyvinvointiin niin, Puonin ym. (2021) tutkimuksen mukaan opettajan temperamenttityypillä ja sukupuolella on selvästi vaikutusta oppilaiden hyvinvointiin vain poikien osalta. Esimerkiksi hallitsemattoman temperamentin omaaville pojille on erityistä hyötyä, jos heillä on joustavan temperamentin omaava naispuolinen opettaja. Tämän temperamentin omaavat naisopettajat sietävät enemmän impulsiivisuutta ja matalaa itsesäätelykykyä kuin hallitsemattoman tai kontrolloidun temperamentin omaavat opettajat. (Puonti ym. 2021, 517)

Hyvinvointiin ja oppimiseen vaikuttavat tekijät

Opettajien minäpystyvyys luokan hallinnassa on merkittävästi yhteydessä luokan organisointiin sekä opetuksellisiin ja emotionaalisiin tukimuotoihin. Opettajat, jotka tuntevat olevansa kykenevämpiä hallitsemaan luokkiaan, osoittavat myös kykyä parempaan organisointiin luokkahuoneessa ja tarjoavat monipuolisempia opetuksellisia ja emotionaalisia tukimuotoja oppilaille. (Ryan ym. 2015, 153) Emotionaalista tukea tarjoavat opettajat mahdollistavat oppijoille parempia mahdollisuuksia kokea autonomian, yhteenkuuluvuuden ja pätevyyden tunteita, joista kaikki ovat yhteydessä korkeampaan motivaatioon (Shen ym. 2024, 9).

Nevalaisen (2023) mukaan nykyään on saatavilla useita luotettavia tutkimuksia, joiden perusteella voidaan todeta tunnetaitojen opettamisen hyödyt esimerkiksi koulukiusaamisen vähentymisenä, keskittymisen parantumisena, tunnesäätelyn kehittymisenä sekä

yhteisöllisyyden ja yhdessä viihtymisen lisääntymisenä. Puuran (2023) mukaan suunniteltu tunnekasvatus ja tunne-elämän tukeminen kouluissa tarkoittaa systemaattista sekä resursoitua aikuisten ja nuorten välistä vuorovaikutusta ja opettamista. Sen tavoitteena ovat pitkäaikaiset positiiviset vaikutukset nuorten ja aikuisten hyvinvointiin sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamiseen (Puura 2023, 29). Näistä vaikutuksista kerrotaan tarkemmin myöhemmin osioissa 4.1. Yksilön psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ja 4.2 Kouluyhteisön psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttaminen.

3.3 Teoriat ja harjoitteet opettamisen tueksi

Vastuuntuntoisuuden malli. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja voidaan opettaa liikuntakasvatuksessa erilaisten teorioiden, mallien ja ohjelmien avulla. Yksi tapa opettaa näitä taitoja on vastuuntuntoisuuden malli, jolla voidaan kasvattaa oppilaiden henkilökohtaista ja sosiaalista vastuuntuntoa (Hellison 2011, 21). Hellisonin (2011) Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) eli vastuuntuntoisuuden malli muodostuu viidestä tasosta, jotka ovat toisten oikeuksien ja tunteiden kunnioittaminen, yrittäminen ja yhteistyö, itseohjautuvuus, muiden auttaminen ja johtajuus sekä vastuuntuntoisuuden siirtäminen tuntien ulkopuolelle. Kuten Klemola ja Mäkinen (2014) toteaa, vastuuntuntoisuus saattaa liikuntatunnilla joutua koetukselle pelien ja leikkien mennessä tunteisiin, joten se on oiva paikka harjoitella näitä taitoja ja ominaisuuksia.

Gordonin malli. Gordonin (2006) mukaan hänen kehittämiensä Toimiva koulu -menetelmien käyttöä tehostaa sen periaatteiden ja kokonaisuuden ymmärtäminen. Tämän vuoksi koulussa on tärkeää perehdyttää opettajat, oppilaat ja vanhemmat menetelmien taustafilosofiaan ja konkreettisiin menetelmiin (Gordon 2006, 17). Myös Gordonin tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettavaan malliin pohjautuvia kursseja järjestetään ympäri maailmaa yhteensä 43 eri maassa (Gordon Training International 2021). Suomessa Gordonin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin pohjautuvia kursseja järjestää esimerkiksi Gordonin toimivat ihmissuhteet (GTI) ry. Yläkouluikäisille suunnatulla NUISKU-kurssilla käsitellään ryhmäkeskusteluiden ja toiminnallisuuden avulla omia tunteita ja arvoja, minäviestejä, kuuntelemista ja sen avulla auttamista, ihmissuhteita, ristiriitojen ratkaisua sekä itsensä ja muiden arvostamista. (Gordonin toimivat ihmissuhteet ry 2024)

Positiivinen pedagogiikka. Seligmanin (2011) hyvinvointiteoria koostuu viidestä tekijästä, joita ovat positiiviset tunteet, sitoutuminen, sosiaaliset suhteet, merkityksellisyys ja saavutukset. Tämän positiivisen pedagogiikan tavoitteena on olla hyvinvointiteoria, jolla voidaan mitata ja vahvistaa ihmisten kukoistamista (Seligman 2011). Puolestaan Avolan ja Pentikäisen (2019) mukaan positiiviseen pedagogiikkaan liittyvän valmentavan ja ratkaisukeskeisen vuorovaikutuksen viisi elementtiä ovat kiinnostuminen, kunnioittaminen, kysyminen, kuunteleminen ja kannustaminen. Tässä opettajan tärkein tehtävä on saada oppilaat ilmaisemaan omia näkökulmiaan avoimesti ja luoda kannustava sekä luottamuksellinen ilmapiiri, jossa jokainen näkemys tai mielipide on yhtä arvokas (Avola & Pentikäinen 2019, 72–75). Edellä mainitut asiat liittyvät myös ihmisen perustarpeisiin, minkä vuoksi niiden avulla voidaan edistää ihmisen hyvinvointia ja oppimista (Mäkelä 2023, 47).

Harjoitteita tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseksi

Tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen harjoittaminen. Mäkisen ja Karppisen (2019) mukaan tunnesanavaraston kartuttaminen tunteita nimeämällä helpottaa erottamaan tunteita toisistaan sekä myös vuorovaikutukseen kuuluvissa itseilmaisussa ja kuuntelussa. Konkreettisia menetelmiä tunnesanojen opetteluun ovat esimerkiksi tunnesanalistojen esille laittaminen, tunnesanojen kirjoittaminen ylös lapuille ja niillä kaupan käyminen tai itsearvioiminen päivän päätteeksi, tunteista luovan teoksen tekeminen tai kehokartalla tunteiden tuntemisen havainnollistaminen kehossa. (Mäkinen & Karppinen 2019, 11–14)

Empatiakyvyn harjoittaminen. Sekä Goleman (2014) että Alijärvi (2023) kertovat, että empatiakykyä voidaan harjoitella. Sen perustana toimivat tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen taidot sekä kokemukset saadusta empatiasta (Alijärvi 2023, 171). Lisäksi kognitiivisen eli tiedollisen empatiakyvyn harjoittaminen vaatii palautetta, jota saadaan esimerkiksi kysymällä suoraan toisen ihmisen todellisista ajatuksista (Goleman 2014, 62). Empatiakykyä voidaan harjoitella esimerkiksi myötätuntoisen kuuntelun avulla, jossa tavoitteena on kuunnella keskittyneesti ja kunnioittavasti toisten oppilaiden selviytymistarinoita, kysyä kiinnostuksen ilmaisevia kysymyksiä sekä antaa myönteistä palautetta kertojalle (Avola & Pentikäinen 2019, 269–270).

Itseilmaisun harjoittaminen. Mäkisen ja Karppisen (2019) mukaan on luontevaa piilottaa omat tunteet sekä ajatukset sinä- ja passiivimuotojen taakse, mutta tehokkaampaan, rakentavampaa

ja informatiivisempaa on puhua omasta puolesta eli minäpuheella. He antavat konkreettiseksi esimerkiksi minäpuheen harjoitteluun oppilaiden jakamisen sisä- ja ulkopiiriin ja antamalla heidän kertoa vuorotellen minäviestejä annetusta aiheesta. Saman voi toistaa myös kirjoittamalla lauseen alkuja paperille ja täydentämällä niitä vuorotellen. (Mäkinen & Karppinen 2019, 11–14)

Kuuntelun harjoittaminen. Mäkisen ja Karppisen (2019) mukaan yksi motivoiva tapa harjoitella kuuntelemisen taitoja on laulujen sanojen kuuntelu. Sanoituksista ja sävellyksistä voidaan harjoitella poimimaan niissä ilmaistuja tunteita ja tarpeita. Toinen tapa harjoitella kuuntelun taitoja on pariharjoitus, jossa toinen voi kertoa esimerkiksi edellisen viikonlopun tapahtumista ja toinen kuuntelija roolissa oleva vaihtelee tapansa kuunnella. Tapoja voi olla muun muassa puhelinta räpläävä passiivinen tyyli, sanaa joo toistava tyyli tai omalla tarinalla kerronnan keskeyttävä tyyli. Lopussa voidaan keskustella tuntemuksista eri rooleissa ja luoda hyvän kuuntelijan muistilista. (Mäkinen & Karppinen 2019, 11–14)

Dialogitaitojen harjoittaminen. Opettajan ohjatessa dialogia luokassa on hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten oppijoiden erilaisiin vastauksiin reagoi (Mäkinen & Karppinen 2019, 11–14). Dialogitaitoja voidaan harjoitella esimerkiksi ratkaisukeskeisellä toimintamallilla, jossa tavoitteena on yhteistoiminnallisuus viiden askeleen avulla. Nämä viisi askelta pitävät sisällään eteenpäin vievän tavoitteen määrittelyn, voimavarojen ja vahvuuksien tunnistamisen, voimavarojen hyödyntämisen tavoitteen saavuttamiseksi, toimintasuunnitelman laatimisen sekä konkreettisen toiminnan kohti tavoitetta. Jokaisessa vaiheessa on tarkoitus edistää dialogisuutta opettajalta tulevien keskustelua ohjaavien apukysymysten avulla. (Avola & Pentikäinen 2019, 82–83)

4 YKSILÖN JA YHTEISÖN PSYKOSOSIAALISEEN HYVINVOINTIIN VAIKUTTAMINEN

Psykososiaaliselle hyvinvoinnille ei ole yksinkertaista määritelmää. Kuitenkin se voidaan määritellä emotionaalisen, psykologisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin yhdistelmäksi (Eiroa-Orosa 2020). Keyes ym. (2002) mukaan psykologinen ja subjektiivinen hyvinvointi muodostavat kokonaisvaltaisen mielen hyvinvoinnin. Subjektiivinen hyvinvointi tarkoittaa koettua tyytyväisyyttä elämää kohtaan ja siihen sisältyy sekä hyvinvointi että pahoinvointi. Psykologiseen hyvinvointiin sisältyy autonomia, elämäntarkoituksellisuus, henkilökohtainen kasvu, myönteiset ihmissuhteet, ympäristön hallinta ja itsensä hyväksyminen. (Keyes ym. 2002, 1014) Kokko ym. (2013) kuvasivat tutkimuksessaan onnellisuutta, tyytyväisyyttä elämään, positiivisten tunteiden ja vähäisten negatiivisten tunteiden kokemista emotionaaliseksi hyvinvoinniksi. Lisäksi Keyesin (1998) tutkimuksen mukaan hyvinvointi sisältää myös useita vuorovaikutukseen liittyviä ulottuvuuksia, jotka korreloivat onnellisuuden ja elämän tyytyväisyyden kanssa.

Yhteenvedona Kokko (2023) toteaa, mielen hyvinvoinnin syntyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jolloin ympäristö usein myös haastaa mielen hyvinvointiamme. Pahoinvoinnin hoitamisen lisäksi on tärkeää keskittyä tunnistamaan mielen hyvinvoinnin voimavaroja (Kokko 2023, 61). Hyvinvoinnin tärkeitä edesauttajia ovat tunnetaitojen kautta esille tulevat itsetuntemus, empatia, toisten kunnioittaminen ja kyky kommunikoida. Pitkällä aikavälillä tunnetaidot myös ennaltaehkäisevät negatiivisia sekä lisäävät positiivisia vaikutuksia yksilön ja yhteiskunnan hyvinvoinnin kannalta. (Nevalainen 2023, 25) Mielenterveyden lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella on positiivisia vaikutuksia sosioemotionaalisten kykyjen kasvuun, myönteiseen kouluasenteeseen, kansalaistoimintaan osallistumiseen, sosiaalisen käytöksen paranemiseen, ongelmankäyttämisen ja ahdistuksen vähenemiseen sekä koulumenestykseen (Rukkila 2023, 113).

4.1 Yksilön psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä

Yksilön itsetuntoon liitetään monia eri käsitteitä, joita on tarpeen hieman avata. Itsetunto voidaan määritellä kyvyksi luottaa itseensä, arvostaa itseään kaikkine heikkouksineen ja vahvuuksineen sekä nähdä oma elämä ainutlaatuisena ja tärkeänä. Itsetunto on osa ihmisen

minäkuva eli minäkäsitystä. Sen sijaan minäkuva tarkoittaa yksilön käsitystä ja kuvausta itsestään, persoonastaan, osaamisestaan, omista tavoitteistaan, ominaisuuksistaan sekä arvomaailmastaan (Keltikangas-Järvinen 1994, 16; Keltikangas-Järvinen 2010, 137). Sosioemotionaalisen oppimisen mallissa minätietoisuuden pohjana on ajatus, että ihmisen pitää oppia ensin tunnistamaan omaa sisäistä maailmaansa eli tunteita, tarpeita ja arvojaan ennen kuin on mahdollista säädellä omaa toimintaansa omien tavoitteiden suunnassa. Ihmisillä on usein myös vääristynyt käsitys mitä omassa sisimmässä tapahtuu, jos omia arvoja, toiveita, pyrkimyksiä ja tunteita ei tunnisteta. (Talvio & Klemola 2017, 20–22) Sutton (2020) toteaa meta-analyysissään, että mitä aidompia ihmiset ovat, sen parempi on heidän hyvinvointinsa ja sitoutumisensa erilaisiin asioihin.

Itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistaminen. Hyvässä itsetunnossa positiivisia ominaisuuksia on enemmän kuin negatiivisia ominaisuuksia ja huonossa itsetunnossa päinvastoin. Nuoren itsetunto ja vuorovaikutustaidot vahvistuvat, kun hän kokee turvallisia kohtaamisia positiivisissa tai haasteellisissa tilanteissa. Ihmisen kokemukset onnistumisista, hyvästä vuorovaikutuksesta sekä kunnioittavista ja arvostavista kohtaamisista opettaa käsittelemään myös haastavia tilanteita toisten ihmisten kanssa. Sen sijaan puutteet onnistumiskokemuksissa voivat aiheuttaa itseluottamuksen romahduksen. (Mäkelä 2023, 45–46) Esimerkiksi Escartí ym. (2010) tutkimuksen mukaan Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin (engl. Teaching personal and Social Responsibility, TPSR) avulla pystytään parantamaan merkittävästi oppijoiden itseluottamusta sekä ehkäisemään koulupudokkuuden riskiä. Malli tukee oppijoiden itseohjautuvuutta ja sosiaalisia voimavaroja, jonka myötä positiiviset uskomukset vahvistuvat huolimatta todellisista sosiaalisista resursseista (Escartí ym. 2010, 675).

Tunnetaitojen yhteys mielenterveyteen. Tunteiden tunnistaminen ja hallinta edesauttavat merkittävästi yksilön stressinsietokyvyn sekä yhteisön ilmapiirin paranemisessa (Rukkila 2023, 116–119). Aldaon ym. (2010) tutkimuksen mukaan etenkin negatiivisten tunteiden säätelykyvyllä sekä ongelmanratkaisukyvyllä on merkittävä yhteys hyvään mielenterveyteen. Sen sijaan erityisesti puutteet ongelmanratkaisukyvyssä voivat vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin ja mahdollistaa huonosti tilanteeseen sopivia tunnesäätelyn toimintatapoja, joita ovat märehdiminen sekä tunteiden tukehduttaminen ja välttäminen (Aldao ym. 2010, 231).

Kouluun sitoutumisen on todettu olevan yhteydessä parempiin oppistuloksiin sekä tukevan oppijan psykososiaalista hyvinvointia (Rautanen ym. 2022, 1481). Estellin ja Perduen (2013)

tutkimuksen mukaan kouluun sitoutuminen voidaan jakaa kouluun kiinnittymiseen ja koulutyöskentelyyn sitoutumiseen. Kouluun kiinnittymisessä vertaisoppijoiden sosiaalinen tuki on merkityksellistä. Sen sijaan koulutyöskentelyyn ja tehtävien tekemiseen sitoutumisessa vanhempien sosiaalinen tuki on merkityksellistä. (Estell & Perdue 2013, 334–335).

Sitoutumisen yhteys sosiaalisiin suhteisiin. Rautasen ym. (2022) pitkittäistutkimuksen mukaan oppijan koettu sitoutuminen kouluun edistää positiivisen opettaja-oppilassuhteen muodostumista ja halua sekä kykyä auttaa muita koulutehtävissä ja oppimisessa. Ulmasen ym. (2016) mukaan oppijan sitoutumisella opettaja-oppilassuhteiden muodostamiseen on yhteys myös suhteiden muodostamiseen toisten oppijoiden kanssa. Nämä ihmissuhteet ennustavat myös tulevaisuuden emotionaalista sitoutumista kyseisissä ihmissuhteissa (Ulmanen ym. 2016, 93). Lisäksi oppijan koettu sitoutuneisuus opiskeluun ennustaa todennäköisemmin opettajien ja vertaisten sosiaalisen tuen saamista kuin sosiaalisen tuen saaminen kouluun sitoutumista (Rautanen ym. 2022, 1494).

Tunteiden merkitys sitoutumisessa. Reschly ym. (2008) yläkouluikäisille suunnatun tutkimuksen mukaan positiiviset tunteet vahvistavat sitoutumista ja negatiiviset tunteet heikentävät sitoutumista kouluun. Positiiviset tunteet ovat yhteydessä myös erilaisiin selviytymistapoihin oppimisessa ja käyttäytymisessä, kuten ongelmanratkaisussa ja sosiaalisen tuen pyytämisessä. Lisäksi ne ovat yhteydessä kannustavampien ihmissuhteiden luomiseen esimerkiksi opettajien kanssa sekä yksilön resilienssiin eli joustavuuteen ja palautumiskykyyn koulussa ja sen ulkopuolella. (Reschly ym. 2008, 428) Oppijoiden näkökulmasta emotionaalisella tuella on suora rakentava vaikutus oppijoiden sitoutumiseen ja hyvinvointiin koulussa. Näin opettaja saa oppilaat tuntemaan olonsa turvallisiksi sekä luokkahuoneen merkitykselliseksi ja sitouttavaksi tilaksi, mikä on yhteydessä parempaan sitoutumiseen ja akateemiseen menestymiseen. (Shen ym. 2024, 9)

4.2 Koulu yhteisön psykososiaaliseen hyvinvointiin vaikuttaminen

Turvallinen ilmapiiri. Tunteiden säätelyn avulla voidaan vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin sekä ryhmässä esiintyvään turvallisuuteen, avoimuuteen ja välittämiseen (Kokkonen 2017). Ilmiö on kaksisuuntainen, sillä Aallon (2000) mukaan turvallinen ryhmä tai ihminen voi edesauttaa tunteiden tunnistamista tai avoimuutta. Turvallista ilmapiiriä voidaan tukea myös erilaisilla menetelmillä. Esimerkiksi toiminnallisilla harjoitteilla voidaan huolehtia ryhmän

luottamuksesta ja turvallisuuden tunteesta (Aalto 2000, 16) ja dialogisella opetuksella lisätä myönteistä ilmapiiriä ja osallisuutta ryhmässä (Metsäpelto ym. 2017, 16). Myös osallistavan pedagogiikan todettiin lisäävän yhdenvertaisuutta ja turvallisen ilmapiirin muodostumista sekä rohkaisevan mielipiteiden ilmaisuun ja aktiiviseen yhdessä tekemiseen (Lehto 2018, 59).

Autonomia. Sisäinen motivaatio perustuu synnynnäisiin pätevyyden ja itsemääräämisoikeuden tarpeisiin, joita ovat koetut pätevyyden ja autonomian kokemukset (Deci & Ryan 1985, 32). Autonomia ja koettu pätevyys vaikuttavat tehokkaaseen tunteiden säätelyyn ja sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin (Jones & Doolittle 2017). Koettu autonomian tukeminen on yhteydessä sosioemotionaaliseen pätevyyteen, joka on puolestaan yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin ja positiivisiin muutoksiin. (Collie ym. 2024). Kun opettaja toteuttaa opetustaan autonomiaa tukien, hänen toiminnassaan ilmenee kaikki viisi sosioemotionaalisen pätevyyden osa-aluetta. Näistä viidestä osa-alueesta itsetietoisuus sekä suhdetaidot korostuivat eniten autonomiaa tukevassa opetuksessa. (Siacor & Liu 2023)

Yhteenkuuluvuus on autonomian ja pätevyyden kokemusten lisäksi kolmas ihmisen psykologisiin perustarpeisiin kuuluva tekijä (Ryan & Deci 2017, 3). Jokainen ihminen tarvitsee tunteen yhteenkuuluvuudesta sekä hyväksynnästä ja arvostuksesta ryhmän jäsenenä kasvaakseen hyvinvoivaksi yksilöksi. Vuorovaikutuksen pitääkin olla aktiivista ja positiivista, jotta voidaan rakentaa ja vahvistaa hyvää yhteyttä ihmissuhteissa. (Avola & Pentikäinen 2019, 209, 223) SEL-ohjelmat voivat edesauttaa opiskelijoiden yhteenkuuluvuutta niin opettajan kuin vertaisten välillä sekä kehittää heidän sosioemotionaalista pätevyyttänsä (Oh & Song 2021, 59).

SEL-ohjelmien vaikutukset. SEL-ohjelmilla tarkoitetaan kursseja ja oppikokonaisuuksia, joiden avulla kehitetään sosioemotionaalisia taitoja (Klemola & Mäkinen 2014). Taylorin ym. (2017) tekemässä kattavassa meta-analyysissä tarjotaan näyttöä siitä, että kouluissa tehdyt sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmat voivat edistää pitkäaikaisia positiivisia vaikutuksia eri maantieteellisillä alueilla ja eri-ikäisissä ryhmissä. SEL-ohjelmien myötä tulevia vaikutuksia kouluissa ovat muun muassa positiivinen sosiaalinen käyttäytyminen ja hyvä emotionaalinen terveys (CASEL 2024).

Ryhmän asenteet ja uskomukset. Ciprianon ym. (2023) vuosien 2008–2020 välillä tehdyn laajan meta-analyysin mukaan SEL-ohjelmilla on merkittäviä vaikutuksia yksilön ja ryhmän asenteisiin sekä uskomuksiin, kuten minäpystyvyyteen, itsetuntoon, pitkäjänteisyyteen ja

optimismiin. Durlak ym. (2011) tarkentavat asenteiden parantuvan itseä, muita ja koulua kohtaan. Ohjelmien myötä myös kansalaisasenteissa ja käyttäytymisessä havaitaan muutoksia, joita ovat esimerkiksi ymmärrys kansalaisprosesseista ja -järjestelmistä, oikeudenmukaisuudesta, SEL-ohjelmien tarkoituksesta sekä moraalisisista ja eettisistä syistä (Cipriano ym. 2023, 1195).

SEL-osaaminen ja pätevyys. Durlakin ym. (2011) sekä CASELin (2024) mukaan sosioemotionaalisen oppimisen (SEL) ohjelmat tuottavat merkittäviä positiivisia vaikutuksia sosioemotionaalisisissa taidoissa. Ne myös kohentavat oppilaiden käyttäytymistä lisäämällä prososiaalisuutta ja vähentämällä käytös- ja sisäistämisongelmia sekä parantavat akateemista suorituskkyä ja menestystä muun muassa arvosanoissa. (CASEL 2024; Durlak ym. 2011, 417) Kun opiskelija pystyy hallitsemaan omia tunteitaan, on kärsivällinen ja sinnikäs kohdatessaan ongelmia sekä osoittaa aitoa huolenpitoa niin itseään kuin muitakin kohtaan, hän voi omaksua ja omaksuu näiden yllä mainittujen tulosten saavuttamiseksi tarvittavan oppimisen (Ciotto & Gagnon 2018).

SEL ja Mindfulness. Schonert-Reichl ym. (2015) mukaan SEL-ohjelmaan yhdistetty mindfulness-harjoittelu auttaa entisestään tehostamaan optimismisuuden, kiitollisuuden, näkökulmanottokyvyn ja ystävällisyyden kehittymistä sekä sosioemotionaalista pätevyyttä ja hyvinvointia kuten stressinsietokykyä. Myös Schonert-Reichlin ja Lawlorin (2010) mukaan Mindfulness-ohjelmalla oli merkittävää positiivista vaikutusta optimismiin, itsetuntemukseen sekä sosioemotionaaliseen pätevyyteen. Myös aggressiivisuus ja vastahakoinen käytös vähenivät ohjelman myötä. (Schonert-Reichl & Lawlor 2010, 147)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla. Erityisesti tutkimuksessa haluttiin selvittää miten tutkittavat määrittelevät tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä mitä konkreettisia menetelmiä tutkittavat ovat käyttäneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen yläkoulun liikuntatunnilla ja miksi. Aineistolähtöisyydellä tutkimuksessa haluttiin saada selville myös muita mahdollisia ilmiöön liittyviä tekijöitä.

Tutkimuksessa on neljä tutkimuskysymystä:

1. Miten valmistuvat opiskelijat määrittelevät tunne- ja vuorovaikutustaidot yläkoulun liikuntatunnilla?
2. Miten tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan yläkoulun liikuntatunnilla?
3. Miksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan yläkoulun liikuntatunnilla?
4. Mitä muita tekijöitä liittyy tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen tutkittavien näkökulmasta?

5.2 Tutkimuksen aineisto ja aineiston keruu

Tutkimusaineistoa kertyi yhteensä 12 sivua rivivälillä 1,5 fontilla Calibri (body) ja fontin koolla 12. Yksittäisten aineistojen pituudet vaihtelivat yhden ja viiden sivun välillä. Tutkimukseen osallistui viisi liikuntapedagogiikan maisterivaiheen aikuiskoulutuksesta vastavalmistunutta opiskelijaa. Opiskelijat ovat valmistuneet ennen maisteriohjelmää liikunnanohjaajiksi ammattikorkeakoulusta, joten siksi opetus/ohjaamiskokemus haluttiin eritellä. Tutkittavista neljä oli naisia ja yksi mies. Heitä ei kuitenkaan tutkittavina erotella sukupuolen mukaan tässä tutkimuksessa (taulukko 2). Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin Webropol-kyselyllä sähköisesti. Saatekirje välitettiin kokonaisuudessaan vuosikurssille eli 20 opiskelijalle Whatsapp-viestipalvelun välityksellä. Tutkittavat vastasivat kyselyyn vapaaehtoisesti ja itsenäisesti. Vastajat osoittivat itse mielenkiintonsa tutkimusta kohtaan ja ottivat halutessaan yhteyttä

tutkijoihin sähköpostin välityksellä. Tämän jälkeen heille lähetettiin tutkimuksen sähköinen kyselylomake.

TAULUKKO 2. Tutkittavien opetus- ja ohjauskokemus vuosina.

Tutkittava (T)	Opetuskokemus (vuosina)	Ohjauskokemus (vuosina)
T1	3,5	-
T2	2	10
T3	2	-
T4	0,5	2
T5	0,5	5

Kyselylomake piti sisällään kolme kysymystä: yhden monivalintakysymyksen ja kaksi avointa kysymystä. Kysymyksillä hankittiin tietoa vastaajien sukupuolesta, aikaisemmasta työkokemuksesta vuosina sekä tutkittavasta aiheesta kirjoitelman muodossa. Kirjoitelman otsikoksi annettiin ”Minä opettamassa tunne- ja vuorovaikutustaitoja yläkoulun liikuntatunnilla”. Vastaajille annettiin kirjoitelman suosituspituudeksi 2–4 sivua. Kirjoitusotteen tuli olla pohdiskelevaa ja reflektioivaa. Kirjoitelmaan annettiin seuraavat tukikysymykset: Pohdi mitä teen? Miten teen? Ja miksi teen? Koska tutkimusmenetelmäksi valikoitui aineistolähtöinen tutkimus, kirjoitelma oli vapaamuotoinen ja sitä ohjailtiin tukikysymyksillä mahdollisimman vähän. Aineistolähtöiseen tutkimukseen päädyttiin, koska tutkittavilta haluttiin saada mahdollisimman laajasti heidän omia kokemuksiansa ja näkemyksiänsä näkyviin. Tavoitteena ei ollut syventyä tiettyihin aihepiireihin tiettyjen teorioiden valossa, vaan saada mahdollisesti näiden teorioiden ulkopuolelta tulevia vastauksia.

5.3 Tutkimusmetodi ja aineiston analysointi

Tutkimusmetodi oli fenomenologis-hermeneuttinen, koska tutkimuksessa tarkastellaan muiden ihmisten kokemuksia ja heidän ymmärrystään näiden kokemusten kautta. Fenomenologia korostaa yksilön näkökulmaa yhteiskunnallisia ja yhteisöllisiä näkökulmia väheksymättä (Laine 2015, 32) sekä siinä ollaan kiinnostuneita ilmiöistä ja ilmiöiden tulkitsemisesta (Metsämuuronen 2008, 18). Gadamerin (2004) mukaan hermeneutiikassa tulkitsija on

vastaanottavainen ja antaa tekstin kertoa hänelle jotain uutta ilman, että omat sattumanvaraiset ennakkokäsitykset ohjaavat liikaa tulkintoja. Lähtökohtana oli avoimuus, joten tutkimuskohdetta lähestyttiin ilman ennako-oletuksia tai teoreettista viitekehystä. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, sillä tutkimusjoukko oli rajattu ja tästä valitusta joukosta pyrittiin tuottamaan yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa. Empiirisessä tutkimuksessa aineisto on tutkimuksen keskiössä. Tutkimuksessa paneudutaan aineistoista nouseviin teemoihin, jotka ovat tutkimuksen lähtökohta. (Jyväskylän yliopisto, 2014)

Fenomenologista tai hermeneuttista metodia ei voida kuvata tarkasti, vaan se saa muotonsa kulloisenkin tutkimuksen eri tekijöiden tuloksena. Fenomenologis-hermeneuttinen metodi vaatii tutkijalta perusteiden pohtimista kaikissa tutkimuksen vaiheissa, joten tässä tutkimuksessa kunnioitettiin aineistolähtöisyyttä ja pysähdyttiin välillä pohtimaan sitä, että toimitaan luotettavasti ja menetelmän mukaisesti. Kokemus, merkityksellisyys ja yhteisöllisyys ovat keskeisiä käsitteitä tässä metodissa. Tutkijan on tärkeä ymmärtää omien ennakkokäsityksiensä poissulkeminen. (Laine 2015, 29) Kuitenkin tutkijan pyrkiessä ymmärtämään sisältöä, hän joutuu luonnostelemaan tekstiä, jolloin ensimmäisestä luonnostelusta lähtien tutkija alkaa muodostaa ennakkokäsitystä kokonaisuudesta. Luonnokset ohjaavatkin tutkijan lukemista ja tulkintojen tekemistä. Tulkintoja jatkuvasti tarkastelemalla, arvioimalla ja niihin syventymällä voidaan ymmärtää, mitä tekstissä sanotaan. (Gadamer 2004, 32) Hermeneutiikan mukaisesti tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita aineiston ainutkertaisuudesta ja -laatuudesta (Laine 2015, 32).

Tässä tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällönanalyysiä. Aineistoa analysointiin aineistolähtöisesti eli pyrittiin luomaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus, jossa analyysiyksiköt valitaan tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Tässä tutkimuksessa analysoinnin päättelyn logiikka oli induktiivista eli yksittäisistä pelkistyksistä kohti yleisiä teemoja etenevä. Lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Tutkimuksen olennaiset teemat määrittyivätkin aineiston pohjalta tutkijan mieltymysten sijaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Tuomi & Sarajärvi, 95–96)

Tutkimuskehät

Tutkimuksen aineiston analysointi toteutettiin kolmella analyysikehällä. Ensimmäisellä aineiston analyysikehällä tutustuttiin aineistoon vastaus kerrallaan ja sen jälkeen etsittiin tekstistä otsikon mukaisia aihealueita, joita korostettiin kolmella värillä. Ensimmäinen väri edusti tunnetaitojen aihealuetta, toinen vuorovaikutustaitojen aihealuetta ja kolmas väri korosti muita merkityksellisiä aiheita. Vastaukset luettiin molempien tutkijoiden toimesta ensin itsenäisesti, jolloin tekstistä muodostui kaksi näkemystä. Tämän jälkeen muodostettiin yhteinen näkemys tekstistä. Koko ensimmäinen analyysikehä tehtiin tätä menetelmää käyttäen.

Toinen analyysikehä tehtiin kokonaisuudessaan molempien tutkijoiden yhteistyössä. Toisen kehän tarkoituksena oli muodostaa muista merkityksellisistä aiheista aihekokonaisuuksia. Näitä kokonaisuuksia etsittiin tekstistä ja niitä korostettiin kommenttityökalulla. Alustavia ja suuntaa antavia aihekokonaisuuksia kertyi toisen kehän aikana noin 30 kappaletta. Kokonaiset tekstistä poimitut lauseet leikattiin ja liitettiin aihekokonaisuuksien alle. Tässä vaiheessa lauseita ei vielä pelkistetty. Otsikointiin päädyttiin värien käytön sijaan, koska aihealueita oli runsaasti. Jos koodaukseen olisi käytetty värejä, olisi niitä ollut vaikea erottaa toisistaan. Koodauksen tehtävä oli toimia muistiinpanoina, apuna aineiston jäsentelyssä ja kuvailussa sekä tekstin eri kohtien etsimisen ja tarkistamisen mahdollistajana (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95).

Kolmannella analyysikehällä leikatuista virkkeistä tehtiin pelkistykset aiemmin määriteltyjen alustavien aihekokonaisuuksien alle. Kun pelkistykset saatiin valmiiksi, ne siirrettiin Flinga-alustalle ja uudelleen ryhmiteltiin pelkistyksistä nousseiden alateemojen alle. Aineiston klusterointi eli ryhmittely tarkoittaa sitä, että pelkistyksistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia ja pelkistykset ryhmitellään tai yhdistellään yhteneväksi luokaksi (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112).

Teemoittelu

Tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua, jonka tavoitteena on luokittelun lisäksi painottaa, mitä kustakin teemasta sanotaan. Teemoittelussa lähdettiin liikkeelle aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä, jossa tunnistetaan aineistosta ne asiat, joista ollaan kiinnostuneita ja muodostetaan lauseista yksittäisiä ilmaisuja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–102) Toisessa vaiheessa pelkistetyt ilmaisut yhdisteltiin samankaltaisten ilmaisujen

ryhmiksi, joista muodostettiin luokkia eli alateemoja ja nimettiin sisältöä kuvaavaksi. Luokkien muodostaminen oli kriittinen vaihe analyysissä, koska tutkijat päättivät, millä perusteella jaottelu luokkiin tehdään (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103). Kolmannessa vaiheessa yhdistettiin saman sisältöiset alateemat toisiinsa ja muodostettiin yläteemat sekä annettiin niillekin sisältöä kuvaavat nimet. Lopulta yläteemoista muodostettiin pääteemat, jotka tulivat yhdistävän teeman alle (taulukko 3). Teemajaottelulla pyrittiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin ja -ongelmiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 103).

TAULUKKO 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen.

Analyysivaihe	Esimerkki
Alkuperäisilmaisu	Parhaat kasvatukselliset hetket monesti ovat juuri näitä kahdenkeskeisiä pieniä hetkiä, jolloin aidosti kohdataan toinen.
Pelkistys	Kahdenkeskisten hetkien kasvatuksellinen merkitys
Alateema	Keskustelu
Yläteema	Konkreettiset työkalut
Pääteema	Pedagogiset ratkaisut
Yhdistävä teema	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen

5.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Luotettavuus

Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan luotettavuuden kriteerit laadullisessa tutkimuksessa ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan näiden kriteerien pohjalta.

Uskottavuus. Tutkimuksessa uskottavuus ilmeni muun muassa aineiston analysointivaiheessa, jossa aineistosta koodauksen yhteydessä tehty otsikointi oli aineistolähtöinen eikä tutkijoiden omia käsitteitä käytetty. Lisäksi pelkistykset sisälsivät vain aineistosta nousseita aiheita.

Tutkijoiden käsitteellistäminen ja tulkinta tulisi vastata tutkittavien käsityksiä aiheesta (Eskola & Suoranta 1996).

Siirrettävyys. Tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, eivätkä siirrettävissä toiseen kontekstiin, koska kyse oli rajatusta tapaustutkimuksesta, jonka otanta oli suhteellisen pieni. Käytössä oli laadullinen ja aineistolähtöinen tutkimusmenetelmä, jolloin saatu tulos on aina tapauskohtainen. Kuitenkin tutkimuksen tulos voisi olla siirrettävissä tai yleistettävissä, jos käytettäisiin määrällisen tutkimuksen menetelmiä ja suurempaa otantaa. Toisaalta silloin tutkimuksesta ei saataisi niin yksityiskohtaista tietoa. Tulosten siirrettävyys tarkoittaa mahdollisuutta toistaa tutkimus toisessa kontekstissa saaden samankaltainen tulos (Eskola & Suoranta 1996).

Varmuus. Aineiston hankinta aloitettiin hyvissä ajoin, koska vastausten saaminen tutkittavilta vie usein paljon aikaa, etenkin kun he olivat juuri valmistumassa. Aineiston hankinnalle ei määritelty tarkkaa aikataulua, koska tutkijat eivät halunneet sen rajoittavan saatavan aineiston määrää. Toisaalta pidentynyt vastausaika siirsi aineiston analysoinnin aloittamista. Saavan aineiston määrää ei voitu ennalta tietää, joten aineiston analysoinnille jätettiin reilusti aikaa. Tutkijoiden tulisi tutkimuksessa ottaa huomioon siihen liittyvät ennustamattomat tekijät (Eskola & Suoranta 1996).

Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että tulosten pohjalta tehdyt tulkinnat tulisi vastata toisia samankaltaisia ilmiöitä tarkastelevia tutkimuksia (Eskola & Suoranta 1996). Aihepiiri oli ollut viime vuosikymmenten aikana esillä ja sitä oli tutkittu laajasti eri konteksteissa kansallisesti ja kansainvälisesti. Suomalaisista tutkimuksista esimerkiksi Pirttimäen ja Salmion (2013) tutkimus käsitteli liikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Sen sijaan Hautalan (2017) tutkimus liittyi opettajien ja oppilaiden kokemuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä yläkoulun liikuntatunnilla. Salon ja Viitalan (2023) tutkimus puolestaan käsitteli vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiuksia liikunnanopetuksessa. Kuitenkaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista aikuiskoulutuksen maisterivaiheen opiskelijoiden kokemana ei ollut aiemmin tutkittu. Vahvistuvuuteen liittyy myös ajankohtaisten ja monipuolisten lähteiden käyttäminen, mikä oli tutkimuksen yksi vahvuuksista. Kuten aiemmin mainittiin, pääosa teoriaosuuden lähteistä hankittiin ensisijaisista lähteistä. Teoriassa hyödynnettiin pääosin kansainvälisiä tutkimuksia sekä kirjallisuutta ja lisäksi käytettiin tukena suomalaisia lähteitä.

Eettisyys

Ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettinen perusta muodostuu ihmisoikeuksista. Tutkittaville on selvitettävä tutkimuksen tavoitteet, menetelmät, vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus ja nimettömyys. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129) Tässä tutkimuksessa toimittiin näiden kriteerien mukaisesti heti ensimmäisestä tutkittavien yhteydenotosta alkaen (liite 1). Lisäksi tutkittavista käytettiin raportoinnissa anonymiteetin säilyttävää merkintätapaa. Tutkintaeettinen neuvottelukunta (2023) on määritellyt tieteellisen tutkimuksen hyvät tieteelliset käytännöt (HTK). HTK rakentuu neljästä peruseriaatteesta, jotka ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023).

Luotettavuus. Tutkimuksen suunnittelu aloitettiin perehtymällä tutkimusmenetelmiin ja strategioihin. Koska tutkimuksen menetelmäksi valikoitui aineistolähtöisyys, tutkijat kunnioittivat menetelmää alusta asti, eivätkä perehtyneet teoriaan, ennen kuin tutkimusaineisto oli analysoitu. Lisäksi aineiston analysointivaiheessa tutkijat pyrkivät välttämään käyttämästä tietoisesti aiheeseen liittyviä käsitteitä, jotta ne eivät ohjaisi analysointia teorian suunnassa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tieteellisen toiminnan laadukkuutta tutkimuksen eri vaiheissa, kuten suunnittelussa, menetelmissä, analyyseissä sekä voimavarojen käytössä.

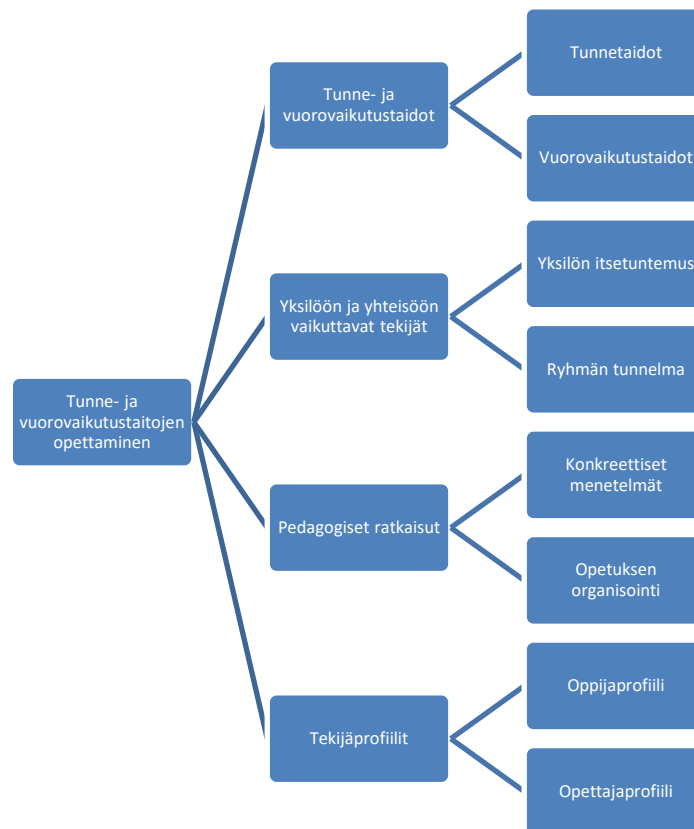
Rehellisyys. Tämä tutkimus toteutettiin puolueettomasti ilman toimeksiantajaa tutkijoiden oman mielenkiinnon pohjalta. Rehellisyys ilmeni muun muassa tutkimusten tulosten raportoinnissa, jossa saadut tulokset esiteltiin sellaisena kuin ne muotoutuivat ilman korostamista tai pimittämistä. Viestinnän rehellisyys tutkittavia kohtaan ilmenee avoimesta yhteydenpidosta ja sovittujen asioiden noudattamisesta. Tutkimuksen rehellisyyttä voidaan arvioida raportoinnin ja viestinnän avoimuudessa, oikeudenmukaisuudessa, puolueettomuudessa sekä yksityiskohtien salailussa. Merkittävää on myös rehellisyys tieteellisen toiminnan suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. (Tutkimuseettinen tiedekunta 2023)

Arvostus. Tutkimuksen toteutuksessa on pyritty käyttämään ensisijaisia lähteitä. HTK:n mukaan arvostusta tulee osoittaa kollegoita, muita tieteellisen toiminnan osapuolia, ympäröivää yhteiskuntaa, ekosysteemejä, ympäristöä sekä kulttuuriperintöä kohtaan. (Tutkimuseettinen tiedekunta 2023)

Vastuunkanto. Tutkimuseettisen tiedekunnan (2023) mukaan tieteellisen tutkimuksen toteuttamisessa on tärkeää kantaa vastuuta koko tieteellisen toiminnan elinkaaresta, aina tutkimuksen ideasta sen julkaisun vaikutuksiin. Tuomi & Sarajärvi (2002) lisäävät, että tutkimukseen osallistuvat voivat olettaa tutkijoilta vastuunkantoa lupaamiensa sopimusten ja rehellisyyden osalta. Tässä tutkimuksessa vastuunkanto ilmeni muun muassa vastaajien anonymiteettien säilyttämisessä sekä tutkimusaineiston vastuullisessa käsittelyssä.

6 TULOKSET

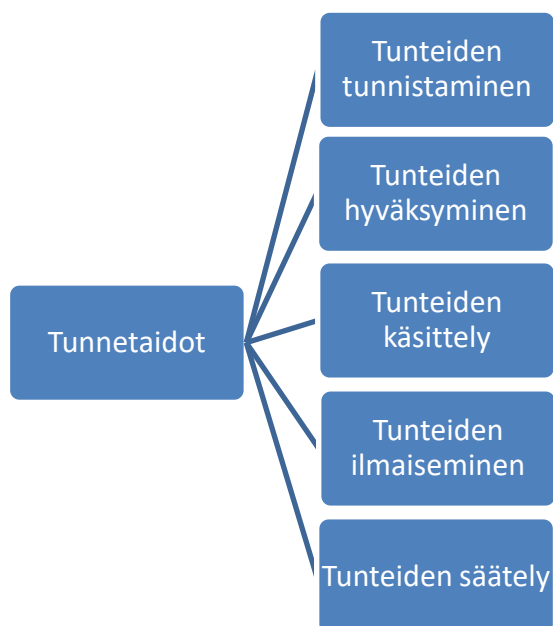
Tutkittavien näkemysten ja kokemusten pohjalta aineistosta muodostui neljä pääteemaa. Pääteemoja olivat tunne- ja vuorovaikutustaidot, yksilöön ja yhteisöön vaikuttavat tekijät, pedagogiset ratkaisut ja tekijäprofiilit. Pääteemat jakautuivat vielä yläteemoiksi (kuva 2). Tulokset esitetään seuraavaksi järjestyksessä niin, että tulokset vastaavat neljään tutkimuskysymykseen.



KUVA 2. Pää- ja yläteemat.

6.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot tutkittavien kokemana yläkoulun liikuntatunnilla? Tunnetaidot

Valmistuvilta opiskelijoilta kerätystä aineistosta noussut tunnetaidot-yläteema jakautui viiteen alateemaan (kuva 3).



KUVA 3. Tunnetaitojen alateemat.

Tunteiden tunnistamisen oppiminen nähtiin tutkittavien näkökulmasta tärkeänä yläkoulun liikuntakasvatuksessa.

”Tässä kaiken taustalla teroitetaan sitä että tunteiden tunteminen on tärkeää ja niiden tunnistaminen vielä tärkeämpää.” (T3)

Lisäksi nähtiin olennaisina kaikkien *tunteiden hyväksyminen* sekä niiden salliminen ja suominen.

”Esimerkiksi Move-mittaukset ovat useille jännitystä aiheuttavia ja tällöin on tärkeää kysyä oppilaiden tunnetiloista ja puhua niistä hyväksyvästi ääneen.” (T2)

Myös *tunteiden käsittelyn oppiminen* koettiin tärkeänä ja sitä harjoitellaan käytännössä esimerkiksi ylilyöntitilanteissa tai pelin mennessä tunteisiin. Näkemysten ja kokemusten mukaan tunteiden käsittelyssä merkittävää oli ennakointi, joka näkyi muun muassa oman hetken mahdollistamisella. Aineistosta nousi myös käytännön esimerkkejä, joita olivat muun muassa ärsykkeiden lisääminen tai niiden poissulkeminen ja sykettä kohottavien harjoitusten tai verryttelyn lisääminen tunteiden purkamisen keinona.

”Esimerkiksi tappio kilpailussa voi aiheuttaa pettymystä ja turhautumista, kun taas voitto voi tuoda iloa ja onnistumisen tunteen. Näiden tunteiden käsittely opitaan parhaiten käytännön kokemusten kautta, ja liikuntatunnit tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia tähän.” (T5)

”Vaikeita tunteita on mahdollista opetella käsittelemään ottamalla oppilaalle mahdollisuuksien mukaan tilaa ja aikaa ja oman paikan.” (T2)

Tunneilmaisut nähtiin osana oppimiskokemusta. Esimerkiksi tunteiden näyttäminen ja tunnereaktioiden esille tuominen nähtiin tärkeänä. Opettajanrooli korostui tunteiden ilmaisemisessa esimerkiksi jännityksen sanoittamisena kilpailussa.

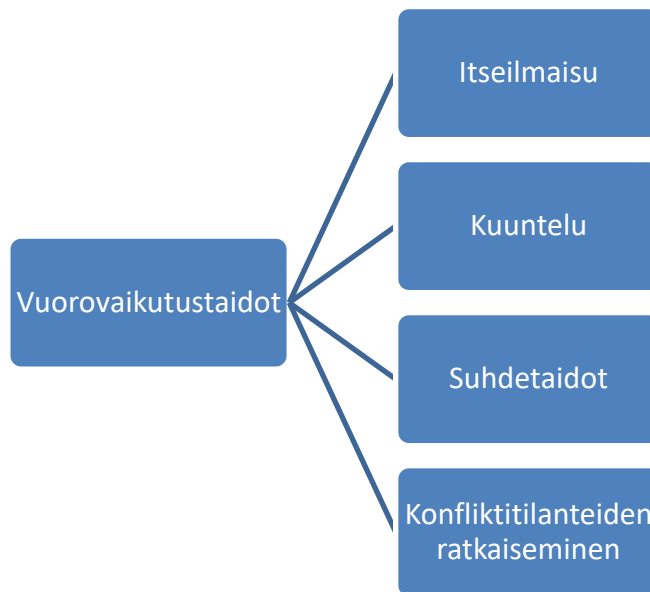
”On opettajan vastuulla luoda tunneille ilmapiiri, jossa tunteita saa ja uskaltaa näyttää.” (T4)

Tunteiden säätely koettiin edistävän psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia sekä tukevan laaja-alaista oppimista. Lisäksi tunteidenhallinnan kokeminen nähtiin tärkeänä. Vastauksista ilmeni, että tunteiden säätelyä voitiin kehittää muun muassa erilaisilla kasvatusohjelmilla.

”Tunteiden säätelyn avulla pyritään edistämään oppilaiden psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä ja hyvinvointia, sekä tukemaan laaja-alaista oppimista...” (T3)

Vuorovaikutustaidot

Valmistuvien opiskelijoiden vastauksissa vuorovaikutustaidot jakautuivat neljään teemaan (kuva 4).



KUVA 4. Vuorovaikutustaitojen alateemat.

Itseilmaisussa nähtiin merkittävänä oman ääneen esiin tuominen tutkittavilta kerätyn aineiston perusteella. Puolestaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu nähtiin auttavan kommunikoinnissa sekä kyvyssä jakaa mielipiteitä. Itseilmaisu nähtiin myös tärkeänä taitona työelämää varten.

”...mielipiteiden asiallinen jakaminen ovat tärkeää esimerkiksi työelämän vaatimusten lähestymisen vuoksi.” (T2)

Kuuntelu koettiin yhtenä vuorovaikutustaitona ja siihen liittyy ohjeiden sekä muiden ihmisten kuuntelu. Lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallinta nähtiin tukevan myös kuuntelutaitoja.

”Hyvät taidot taas tukevat oppilaiden kykyä jakaa mielipiteitä ja kuunnella toisten mielipiteitä ja kunnioittaa kanssaoppijoita.” (T2)

Yhtenä osana vuorovaikutustaitoja ilmeni *suhdetaidot*, joissa korostuivat toimiva opettaja-oppilassuhde sekä oppilaiden välinen suhde. Koettiin, että vuorovaikutustaitoihin liittyy pyrkimys dialogisuuteen. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin panostamalla vaikutetaan ja tuetaan sosiaalisia suhteita.

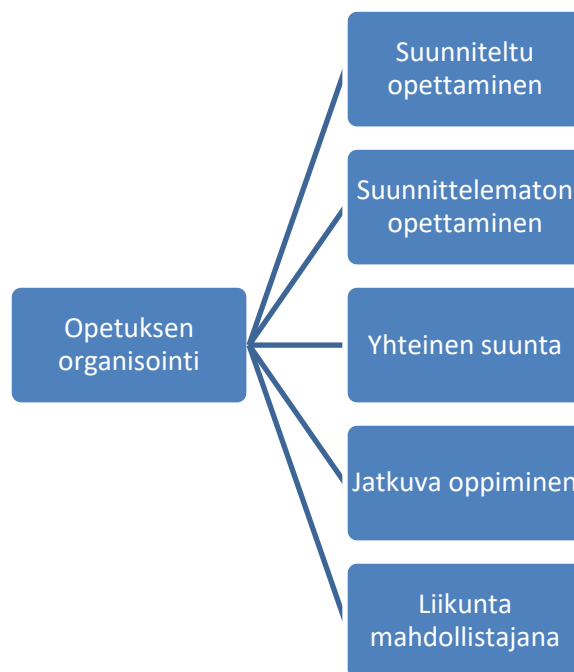
”Ryhmässä suhteiden pitää olla toimivia sekä oppilaiden välillä mutta myös opettajan ja oppilaiden välillä.” (T5)

Konfliktitilanteiden ratkaisemisessa nähtiin tärkeänä niiden taitojen opettaminen sekä vuorovaikutustaitojen harjoittelu kyseisissä tilanteissa.

”Opettajan tehtävänä on opettaa oppilaille, miten ilmaista omat ajatuksensa ja tarpeensa selkeästi, kuunnella muita ja ratkaista konflikteja rakentavasti” (T5)

6.2 Miten tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan yläkoulun liikuntatunnilla? Opetuksen organisointi

Valmistuvilta opiskelijoilta kerätystä aineistosta muodostui teemoja, jotka vaikuttavat tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Ensimmäinen tutkimuskysymykseen vastaava teema oli opetuksen organisointi, joka sisältää viisi alateemaa (kuva 5).



KUVA 5. Opetuksen organisoinnin alateemat.

Suunniteltu, tietoinen ja johdonmukainen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen korostui aineistosta. Lisäksi tutkittavat mainitsivat opetussuunnitelman velvoitteen näiden taitojen opettamisesta.

”Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen pitäisi olla suunniteltua ja johdonmukaista.” (T3)

Suunnittelematon tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ilmeni aineistosta pelien ja tekemisen lomassa tapahtuvaksi toiminnaksi. Kyseisiä taitoja koettiin oppivan peleissä ikään kuin itsestään. Lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoittelu nähtiin myös kontrolloimattomana. Tunnetaitoja koettiin harjoiteltavan tiedostamattomasti myös koulun ulkopuolella kuten kotona.

”Pelien kautta tällaisten taitojen harjoittelu tulee ikäänkuin itsestään.” (T1)

Yhteinen suunta ilmeni yhteisinä kokemuksina, jotka sisältävät tunne- ja vuorovaikutustilanteita. Aineistosta nousi esiin yhteisten sääntöjen luominen ja niihin sitouttaminen osallistamalla. Tiedostetuilla säännöillä koettiin voivan vähentää häiriökäyttäytymistä. Myös yhteisten tavoitteiden määrittäminen pienryhmässä ilmeni aineistosta. Yhteinen päämäärä nähtiin auttavan käsittelemään pettymyksiä ja yrittämään parhaansa.

”Ryhmän yhteiset tavoitteet ja samaa päämäärää kohti kulkeminen auttaa jokaista yrittämään parhaansa sekä käsittelemään mahdollisia pettymyksiä.” (T5)

Jatkuva oppiminen ilmeni tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttämisenä päivittäin osana oppilaiden arkea, esimerkiksi rutiinien nähtiin tukevan tunnetaitojen kehittymistä. Näiden taitojen oppiminen ja kehittyminen nähtiin jatkuvana elinikäisenä oppimisena. Lisäksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaaminen nähtiin tarpeelliseksi tulevaisuudessa ja niiden koettiin tukevan elämässä menestymistä.

”...näen niiden opettamisen koko elämän ajan kestävässä prosessina jota tehdään päivittäin, muuallakin kuin liikuntatunneilla.” (T3)

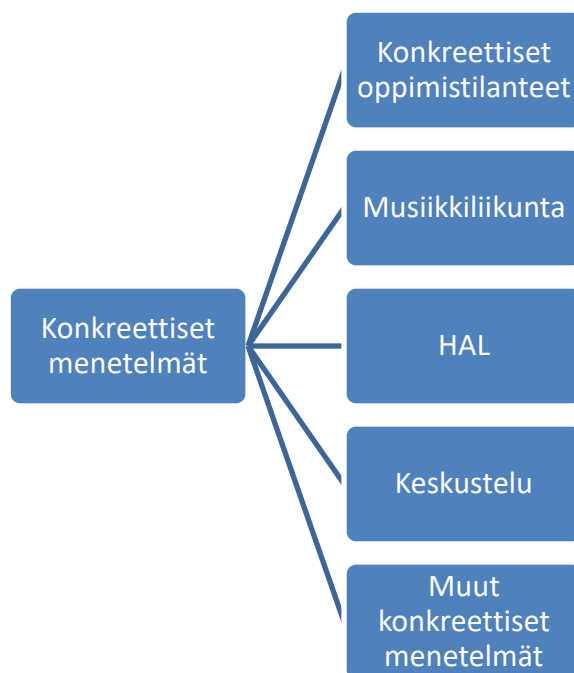
Liikunta mahdollistajana alateemassa liikuntatuntien rooli nähtiin merkittävänä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa. Esimerkiksi liikunta nähtiin välineenä vuorovaikutustaitojen kehittymiselle ja mahdollistajana tiimityöskentelylle. Liikuntatuntien yhtenä tavoitteena nähtiin hyväksyvä ja osallistava vuorovaikutus.

”Liikunnanopettajalla ja liikuntatunneilla on mielestäni tärkeä rooli tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa” (T5)

”...Tuollaisten kokonaisuuksien luonti on elinehto tottakai vuorovaikutustaitojen kehittymiselle ja liikunta on siihen loistava väline, sillä liikunta on sosiaalinen tapahtuma. (T3)

Konkreettiset menetelmät

Toinen tutkimuskysymykseen vastaava teema oli konkreettiset menetelmät, joita ilmeni aineistosta yhteensä viisi kappaletta (kuva 6).



KUVA 6. Konkreettisten menetelmien alateemat.

Tutkittavilta kerätyn aineisten perusteella tunnetaitoja koettiin opittavan *konkreettisissa oppimistilanteissa*, kuten joukkuepeleissä, kilpailutilanteissa, mittauksissa, pienryhmätehtävissä ja haastavissa tehtävissä.

”...*tunnetaitoja opitaan esimerkiksi joukkuepeleissä, pienryhmätehtävissä, erilaisissa kilpailutilanteissa, mittauksissa ja haastavissa tehtävissä.*” (T2)

Opettajan ja oppilaan kahdenkeskisen *keskustelun* kasvatuksellinen merkitys korostui aineistosta. Esimerkiksi yksilöllisellä keskustelulla koettiin voivan muodostaa tai päivittää oppilaan henkilökohtaisia tavoitteita sekä tutustua ja luoda kasvatuksellinen suhde oppilaaseen. Lisäksi keskustelun avulla nähtiin voivan ratkaista erilaisia tunnetilanteita tai -kuohuja. Jatkuva

keskustelu koettiin tärkeäksi ja aikaa kahdenkeskisiin keskusteluihin nähtiin mahdollistettavan yhteisopettajuudella. Keskustelu työkaluna nähtiin toimivan myös haastavien tilanteiden reflektoinnissa ja keskustelun tukena voidaan käyttää harjoitteita. Puolestaan liikunnan tarkoituksesta ja tavoitteesta nähtiin voivan keskustella ryhmässä. Vastaajien näkemysten perusteella keskustelun hyödyt voivat näkyä vasta tulevaisuudessa.

”Parhaat kasvatukselliset hetket monesti ovat juuri näitä kahdenkeskeisiä pieniä hetkiä, jolloin aidosti kohdataan toinen.” (T3)

”Pyrin saamaan keskustelun avulla yhteyden jokaiseen uuteen oppilaaseen.” (T2)

”Tunnetaitoja liikuntatunnilla tulee yleensä käsiteltyä sellaisissa tilanteissa, kun jollakin menee peli tai leikki tunteisiin ja tulee jonkinlaista ylilyöntiä. Tällaisten tilanteiden jälkeen asiasta keskustellaan ja myös yhdessä pohditaan miten tunteikkaassa tilanteessa kannattaa toimia.” (T1)

Musiikkiliikunta nähtiin rauhoittumisen, läsnäolo harjoitusten ja tietoisuuden lisäämisen keinona. Lisäksi vastauksista ilmeni, että musiikkia hyödynnettiin osana viitepelejä. Huomattiin myös musiikkiin yhtäaikaisen tekemisen lisäävän yhteenkuuluvuutta.

”Musiikkiin yhtäaikainen tekeminen lisää tunnetusti yhteenkuuluvuuden kokemusta ja musiikkia voi käyttää myös osana erilaisia viitepelejä. Musiikkiliikunnan osana voi hyödyntää esimerkiksi läsnäoloharjoituksia ja muita liikuntamuotoja, joiden tarkoitus on tietoisuuden lisääminen ja rauhoittuminen.” (T2)

Hyvän ajattelun lautanen (HAL) oli koko lukuvuoden mittainen prosessi, jonka avulla tunteita tunnetaan, tunnistetaan, kirjataan ja niihin reagoidaan. HAL nähtiin muodostuvan koettujen tunteiden pohjalta. Kyseisen konkreettisen menetelmän nähtiin kehittävän itsetuntemusta sekä tunnetaitoja. Sen nähtiin myös mahdollistavan hyvän elämän ja kirkastavan moraalialia. Lisäksi HAL avulla koettiin pääsevän kohti omaa ihmiskäsitystä.

”Tämän prosessin kautta uskon että oppilaan tunnetaidot ovat kehittyneet merkittäväällä tavalla ja hän on päässyt lähemmäksi sitä kuka on ja miten hyvä ihminen toimii. Niinpä

hän on myös todennäköisesti parempi toimimaan vuorovaikutustilanteissa koska tuntee itsensä.” (T3)

Muita valmistuvilta opiskelijoilta kerätystä aineistosta ilmenneitä *konkreettisia menetelmiä* olivat muun muassa yhteinen tunnin aloitus ja lopetus. Esimerkiksi loppupiirissä kehitysehdotusten läpi käynti sekä tunteiden purkaminen peukkupalautteella nousivat esiin aineistosta. Tunteiden purkamisen keinona havaittiin myös hallitut äänenkäyttöharjoitukset. Eräs konkreettinen menetelmä aineistossa oli itse- ja vertaisarviointien teettäminen vanhemmille oppilaille. Muita esiin nousseita menetelmiä olivat yksilöllinen eriyttämissuunnitelma, tietoinen ryhmien sekoittaminen ja reilun pelin periaatteinen harjoittelu joukkuepelien avulla.

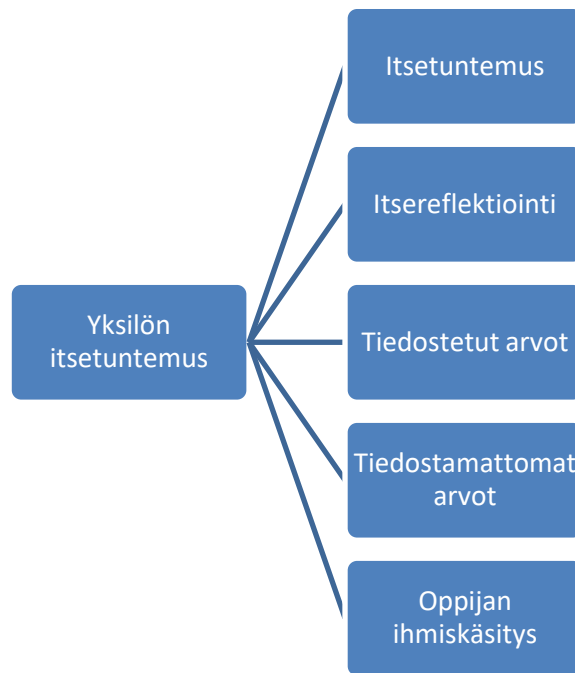
”Myös liikuntatuntien päätteeksi kokoonnumme aina rinkiin, jossa jokainen saa näyttää peukulla oman fiiliksensä siitä, miten tunti meni. Sen jälkeen käydään kehitysehdotuksia sekä positiivisia asioita tunnista läpi.” (T1)

6.3 Miksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan yläkoulun liikuntatunnilla?

Valmistuvilta opiskelijoilta kerätystä aineistosta nousi esiin yksilöön ja yhteisöön vaikuttavia tekijöitä, jotka jakautuivat yksilön itsetuntemukseen ja ryhmän tunnelmaan.

Yksilön itsetuntemus

Yksilön itsetuntemus jakautui viiteen alateemaan (kuva 7).



KUVA 7. Yksilön itsetuntemuksen alateemat.

Itsetuntemuksesta nousi esiin minäkuvan tutkiminen ja itsetunnon perustan tunnistaminen. Tunnetaidoilla koettiin olevan yhteys itsetuntemukseen ja itsearvostus nähtiin lähtevän tunteista. Itsetunnon rakentajiksi koettiin aineiston pohjalta elämyksellisyys ja yhteiset kokemukset. Lisäksi itsetuntemuksen kehittäminen nähtiin prosessinomaisena ja itsetunnolla nähtiin olevan vaikutusta tulevaisuuden valintoihin.

”Tunnetaitojen harjoittaminen liikunnanopetuksessa on tärkeää oppilaiden itsetuntemuksen ja sosiaalisen kompetenssin kehittämisen kannalta.” (T5)

”Elämyksellisyys ja yhteisen kokemuksen ovat parhaimmillaan hyviä itsetunnon rakentajia” (T2)

Itsereflektointi koettiin oman osaamisen reflektointina, joka nähtiin myös itsensä kehittämisen välineenä. Sen nähtiin helpottavan analyttistä suhtautumista ja auttavan kehittämään omaa toimintaa. Lisäksi itsereflektiotaidot nähtiin mahdollisuutena etenkin vanhemmille oppilaille ja niiden koettiin mahdollistavan vertaisarvioinnin.

”...itsereflektion kehittymisen ja vahvistumisen myötä oppilaan ymmärrys oman toiminnan ja valintojen tärkeydestä korostuu” (T2)

Tiedostettuihin arvoihin koettiin liittyvän arvojen tunnistamisen ja sanoittamisen oppiminen. Arvojen tiedostaminen nähtiin olevan hyvinvoinnin ja mielenrauhan taustalla. Lisäksi arvoista koettiin muodostuvan henkilökohtainen jumala ja arvojen vastaisesta elämästä syntyvän henkilökohtainen arvoristiriita.

”Siihen kuuluu että etsitään vastausta millainen on sinulle hyvä ihminen ja miten sellainen käyttäytyy, sekä opitaan tunnistamaan ja sanoittamaan omia arvoja.” (T3)

Tiedostamattomat arvot koettiin ohjaavan elämää. Tiedostamaton ristiriita omissa arvoissa nähtiin aiheuttavan ahdistusta. Vaikka oppilas ei tiedostaisi arvoja ja asenteitaan, niiden koettiin kuitenkin välittyvän oppilaan puheista.

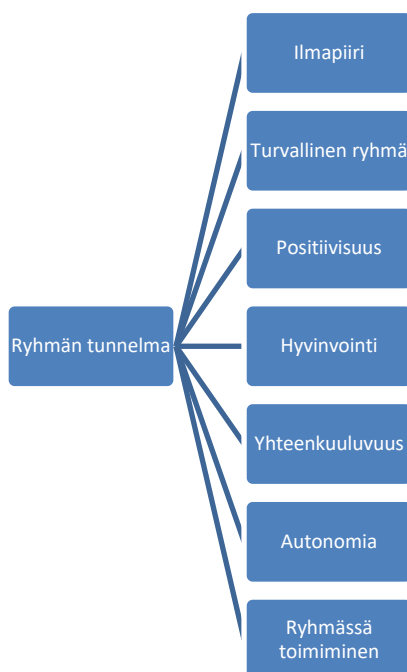
” Jos ihminen elää ristiriidassa omien arvojensa kanssa hän minusta ajelehtii elämässä kuin tukki meressä, ja tämä aiheuttaa ahdistusta ja paha oloa. Siksi uskon että osa nuorista ja myös aikuisista tuntee ahdistusta mitä ei osaa edes selittää juurikin siksi että hän elää ristiriidassa omien arvojensa kanssa, jopa tietämättään” (T3)

Oppijan ihmiskäsitys nähtiin liittyvän yksilön itsetuntemukseen. Siihen kuului aineiston mukaan omaan ihmiskäsitykseen tutustuminen tai sen muodostaminen. Aineistosta ilmeni myös ajattelutapa, jossa näkökulman muutos muuttaa katsottavaa asiaa.

”Siihen kuuluu että etsitään vastausta millainen on sinulle hyvä ihminen ja miten sellainen käyttäytyy...” (T3)

Ryhmän tunnelma

Kolmanteen tutkimuskysymyksen vastaava teema oli ryhmän tunnelma, joka jakautui seitsemään alateemaan (kuva 8).



KUVA 8. Ryhmän tunnelman alateemat.

Ilmapiirin nähtiin paranevan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyessä ja kehittymisen tunnistamalla. Ilmapiirin nähtiin pysyvän myös yllä taitojen kehittymisen myötä. Myös opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen nähtiin nousevan esiin ilmapiirin luomisessa. Lisäksi koettiin, että salliva sekä yhteenkuuluvuutta tukeva ilmapiiri mahdollistaa oppimisen. Vastauksista ilmeni, että parhaansa yrittämiseen kannustava sekä epäonnistumisen salliva ilmapiiri koettiin tärkeänä. Turvallisen ilmapiirin nähtiin tukevan kuulluksi ja nähdyksi tulemista. Nähdynksi ja kuulluksi tulemisen tunne koettiin merkitykselliseksi turvallisessa ilmapiirissä.

”Yleensä ryhmä myös itse huomaa, mikäli vuorovaikutustaidot ovat kehittyneet. Se luo liikuntatunneilla myös parempaa ilmapiiriä” (T1)

”Salliva ja yhteenkuuluvuutta heijastava ilmapiiri on tärkeä, jotta oppiminen saa tilaa.” (T2)

Turvallisen ryhmän ominaispiirteiksi korostuivat aineiston perusteella toisten auttaminen, arvostus, kunnioitus ja kuuntelu. Turvallisessa ryhmässä koettiin myös voivan olla omia itsejään ja siellä sai epäonnistua.

”Koen, että sellainen ryhmä, jossa näkyy kunnioitus, arvostus, toisten auttaminen sekä kuuntelu, on turvallinen ryhmä. Tuollaisen ryhmän luoma turvallisuus tuo osallistujille tunteen, että siinä voi sekä epäonnistua että onnistua - toisin sanoen jokainen voi olla ryhmässä juuri sellainen kuin on.” (T5)

Positiivisuus ilmeni aineistosta positiivisten asioiden esiintuontina tunnilla. Sitä koettiin voivan edesauttaa esimerkiksi läsnä olevalla ja positiivisella vuorovaikutuksella. Positiivisen tunneilmapiirin ylläpitäminen nähtiin merkittävänä ja siihen koettiin vaikuttavan koheesio ja toisten kunnioittaminen. Positiiviset tunteet sekä oppimisen ilo koettiin siis edistävän hyvinvointia. Yksi aineistosta noussut näkökulma oli se, että hyvät tunteet luovat ympärille hyvää.

”Opetustilanteiden positiivista tunneilmapiiriä tulee ylläpitää. Tässä ratkaisevaa on ilmapiirin lisäksi koheesio ja toisten kunnioittaminen.” (T2)

Tutkittavat kokivat, että jokaisella tulee olla oikeus hyvinvointiin. Aineiston mukaan hyvinvointi vaatii yhteisen ja tunteet sallivan päämäärän. Hyvinvoinnin taustalla nähtiin vaikuttavan arvostus, autonomia, merkityksellisyyden tunne sekä uskomusten ja omien rajojen tiedostaminen. Tunne- ja vuorovaikutustaidot kuten tunteiden käsittely nähtiin merkittävän tekijänä hyvinvoinnin taustalla.

”Uskon oppilaan hyvinvoinnin lähtevän siitä, että hän kokee oppimisen iloa, autonomiaa, arvostusta ja merkityksellisyyttä.” (T2)

Yhteenkuuluvuuden tunne koettiin vahvistavan suhteita ryhmässä ja se nähtiin oleellisena tekijänä koheesio taustalla.

”Yhteenkuuluvuuden tunteen tukemisella voidaan vahvistaa koheesiota ja ryhmän keskinäisiä suhteita” (T2)

Sen sijaan *Autonomia* nähtiin oikeutena tehdä valintoja muustakin kuin tuntisisällöstä. Esimerkiksi se nähtiin mahdollisuutena vaikuttaa opiskelijan omaan vuorovaikutukseen, sinnikkyuteen, motivaatioon ja aktiivisuuteen. Kuitenkin oppilaiden sisältötoiveiden huomiointi koettiin tärkeäksi, sillä toiveet voivat välittyä oppilaan puheista. Autonomian tukeminen koettiin helpommaksi valinnaisessa liikunnassa.

”Mielestäni oppilaan autonomia tarkoittaa harvoin esimerkiksi tunnin sisällön valintaa. Useimmiten autonomian tukeminen näkyy oppilaan mahdollisuudessa vaikuttaa omaan aktiivisuuteensa, motivaatioonsa, sinnikkyyteensä ja vuorovaikutukseensa.” (T2)

Aineiston perusteella *ryhmässä toimimiseen* liittyi hyvä ryhmähenki, joka koettiin olevan yksi liikuntatuntien tavoite. Myös kuulluksi tuleminen nähtiin olennaisena asiana ryhmätoiminnassa. Näihin tavoitteisiin voitaisiin päästä muun muassa ryhmäytymisellä, joka koettiin tärkeäksi. Ryhmäytymisessä olennaista on tunne- ja vuorovaikutustaidot ja sen tavoitteena on edistää ryhmässä olemisen taitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden oppiminen koettiin vaikuttavan ryhmän toimivuuteen. Tämän takia kyseisiin taitoihin haluttiin panostaa etenkin ryhmän alkuvaiheessa.

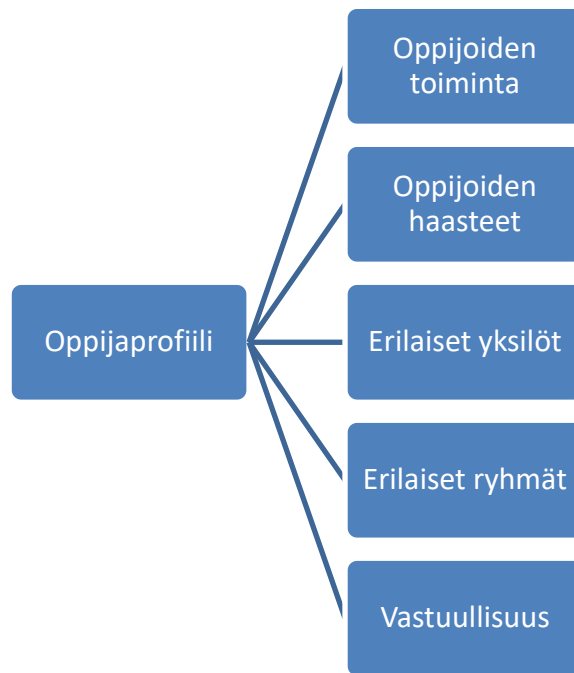
”Liikunnantunnit ovat käytäntöön painottuvia ja erilaisten pelien, mittausten, ryhmätoiminnan, parityöskentelyn ja pienryhmätoiminnan aikana oppilaat saavat jatkuvaa harjoitusta, jonka tavoitteena on hyvä ryhmähenki ja kaikki hyväksyvä ja osallistava vuorovaikutus” (T2)

6.4 Mitä muita tekijöitä liittyy tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen?

Valmistuvilta opiskelijoilta kerätystä aineistosta nousi lisäksi neljänteen tutkimuskysymykseen liittyviä teemoja, joita olivat kaksi eri tekijäprofiilia: oppija- ja opettajaprofiili.

Oppijaprofiili

Oppijaprofiili-yläteema jakautui viiteen alateemaan (kuva 9).



KUVA 9. Oppijaprofiilin alateemat.

Oppijoiden toimintaan koettiin liittyvän toimijuus ja minäpystyvyys, jotka nähtiin auttavan ymmärtämään heidän omaa toimintaansa. Oppijoiden käyttämät toimintamallit nähtiin olevan ilmentymää heidän tunteistaan.

”Minäpystyvyyden, toimijuuden ja itsereflektion kehittymisen ja vahvistumisen myötä oppilaan ymmärrys oman toiminnan ja valintojen tärkeydestä korostuu.” (T2)

Oppijoiden haasteita koettiin olevan minäpystyvyyden heikkous ja ahdistuneisuus. Lisäksi nähtiin, että merkityksellisyyden tunteen tilalla oli häpeän, riittämättömyyden ja arvottomuuden tunteita. Koettiin, että liikuntatunnit ovat oiva ympäristö harjoitella pettymysten sietämistä. Aineistosta ilmeni, että osaamattomuus ja epäonnistumiset mahdollistavat tunnetaitojen harjoittelun. Myös epäonnistumiset ja haastaviin tilanteisiin puuttumiset koettiin kehittävän oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

”Arvostus itseä kohtaan lähtee omasta sisäisestä tunteesta ja toisinaan oppilaan merkityksellisyyden tunteen tilalla voi olla kokemuksia riittämättömyydestä, häpeästä ja arvottomuudesta.” (T2)

Erilaisten yksilöiden kanssa toimiessa nähtiin tärkeäksi oppijoiden taustan ja ominaisuuksien merkitykset, jotka vaikuttavat vuorovaikutustilanteissa. Yksilöiden eroavaisuudet tunne- ja vuorovaikutustaidoissa nähtiin liittyvän syrjimiseen, epäasialliseen käyttäytymiseen, erovaisuuksiin konfliktitilanteissa ja riitelystä sekä ryhmän koheesioon. Sen sijaan vuorovaikutustaidot nähtiin liittyvän oman ymmärryksen rakentamiseen eriävyyksistä huolimatta. Lisäksi riittävä yksilöllinen ohjaus nousi esiin aineistosta.

”Ryhmän toimintaan sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen onnistumiseen vaikuttavat kaikki ryhmän jäsenet sekä heidän taustansa ja ominaisuutensa.” (T5)

Erilaiset ryhmät teemana nähtiin muodostuvan heterogeenisestä ja kirjavasta oppilasryhmistä. Aineiston perusteella tunne- ja vuorovaikutustaidoissa oli ryhmäkohtaiset eroja, mutta kirjavankin luokan nähtiin voivan luoda toimintatapansa opettajajohtoisesti. Koettiin, että omaa toimintaa voidaan soveltaa ryhmän mukaan, sillä kaikilta oppilailta ei odoteta samaa. Myös eriyttäminen koettiin tarpeelliseksi ryhmän mukaan.

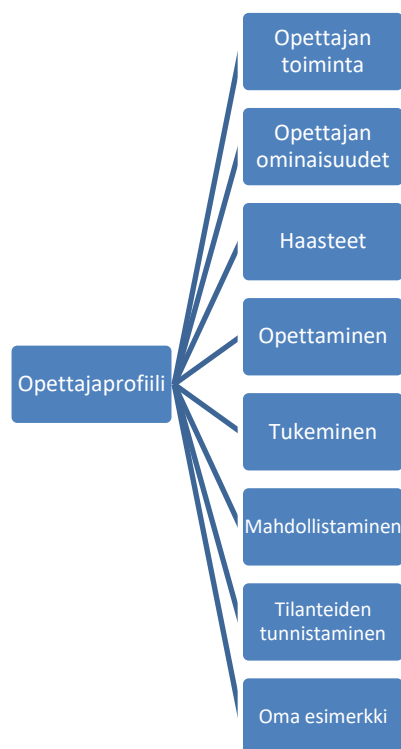
”Ryhmäkohtaisia eroja on paljon ja joidenkin ryhmien kanssa saattaa joutua aloittamaan esimerkiksi vuorovaikutustaitojen opettelu nollasta, kun taas jotkut ryhmät ovat kehittyneempiä tällaisessa.” (T2)

Vastuullisuus nähtiin oman toiminnan vaikutuksen tunnistamisena. Oppilaiden vastuullisten valintojen tekeminen nähtiin haastavana. Vanhemmilta oppilailta odotettiin enemmän tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja vastuullisuutta niiden kehittämisessä aineiston perusteella. Lisäksi heiltä edellytettiin tavoitekeskeisempää ajattelua ja rehellisyyttä. Vastuunottaminen nähtiin mahdollistavan itsevarmuuden vahvistamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen.

”Opettajana voin antaa oppilaille rooleja ryhmässä ja kannustaa heitä ottamaan vastuuta toiminnasta. Tämä voi vahvistaa oppilaiden itsevarmuutta ja auttaa heitä kehittämään vuorovaikutustaitojaan.” (T5)

Opettajaprofiili

Toinen tutkimuskysymykseen vastaava teema oli opettajaprofiili, johon sisältyi kahdeksan alateemaa (kuva 10).



KUVA 10. Opettajaprofiilin alateemat.

Opettajan toimintaan nähtiin valmistuvien opiskelijoiden mielestä kuuluvan keskeisenä osana tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen sekä liikuntaelämysten tuottaminen. Opettajan rooli nähtiin tärkeänä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettelussa ja läpikäymisessä. Lisäksi nämä taidot koettiin olennaiseksi opetuksen toteutuksen kannalta. Opettajan toimintaan nähtiin liittyvän myös tunnetilojen tiedustelu ja tavoitteiden asettaminen näkyville. Opettajan toimintaan nähtiin kuuluvan halu kuulla oppilasta ja tukea itseluottamusta. Lisäksi opettajan toimintaan koettiin liittyvän oman toiminnan kriittinen kehittäminen.

”Opettajan rooli on ohjata oppilaita havainnoimaan ja pohtimaan näitä sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ja niiden vaikutuksia.” (T5)

Opettajan ominaisuuksiin nähtiin liittyvän inhimillisyys, ihmisläheisyys ja tunteet hyväksyvä luonne. Lisäksi aineistosta ilmeni halu olla avoin ja pitkäjänteinen opettaja. Turvallisuuden luomisen koettiin vaativan opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Koettiin myös, että luottamusta rakentava opettaja on inhimillinen, ymmärtäväinen ja läsnä oleva. Opettajuuden perustana nähtiin olevan oma maailmankatsomus.

”Oppilaan elämässä liikunnanopettaja voi olla juuri se inhimillisyydessä kohtaava ja tunteet hyväksyvä aikuinen, jota tarvitaan tulevaisuuden rakentamisen tueksi.” (T2)

Opettajan haasteina koettiin työn resurssit, puitteet ja isot ryhmät. Lisäksi pitkässä prosessissa koettiin suunnitelmien muuttuvan. Joissain tapauksissa olosuhteiden koettiin estävän tunne- ja vuorovaikutustaitojen laadukkaan opettamisen. Aineistosta ilmeni myös, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen jännittää.

”Opettajan työn resurssit ja puitteet siis mietityttävät itseäni.” (T4)

Opettaminen teemana ilmeni aineistossa laajasti. Tärkeitä opetettavia teemoja nähtiin olevan tarpeiden ilmaisun, kuuntelun, omien ja toisten tunteiden tunnistamisen, empatiakyvyn harjoittamisen ja tehokkaiden vuorovaikutustaitojen opettaminen. Myös ohjaaminen pohtimaan vuorovaikutustilanteiden vaikutuksia koettiin merkittäväksi. Kuitenkin nähtiin, että pelkät opettajat tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät riitä, vaan niitä taitoja pitää käydä yhdessä ryhmän kanssa läpi.

”Toisaalta pelkät opettajan hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot eivät riitä, vaan niitä tulee käydä yhdessä oppilaiden kanssa läpi.” (T2)

Tukeminen teemana ilmeni aineistosta oppilaiden itsensä toteuttamisen, elämäntavan valitsemisen, kyvykkyyden, vahvuuksien löytämisen sekä heikkouksien kehittämisen tukemisena. Lisäksi koettiin, että itsetunnon tukeminen toteutetaan kehityskohteet huomioiden ja tavoitteita asettaen. Motivaatiota nähtiin olevan helpompi tukea valinnaisissa. Opettaja koettiin vastuunottamisen kannustajana sekä tulevaisuuden rakentamisen tukijana.

”...oppitunneilla pyrin tukemaan oppilaiden itsetuntoa pääosion kehityskohteita korostaen ja pieniä tavoitteita asettaen” (T2)

Mahdollistaminen koettiin monipuolisten vuorovaikutustilanteiden luomisena. Aineistossa nähtiin tärkeäksi mahdollistaa tunteiden näyttämisen ja tunteiden tunteminen eri keinoin. Myös tunteita sallivan ilmapiirin luominen nähtiin keskeiseksi. Lisäksi opettaja nähtiin kokonaisvaltaisen kasvun mahdollistajana. Aineistosta ilmeni myös vaikuttamisen tunteen mahdollistamisen merkitys.

”... kuinka tärkeää on luoda sosiaalisia monipuolisia vuorovaikutustilanteita ja luoda kokonaisuuksia joissa tunteiden tuntemiselle on sijaa...” (T3)

Tilanteiden tunnistaminen nähtiin taitona, joka kehittyi kokemusten kautta. Sen myötä myös toimivien käytänteiden havaitseminen nähtiin kehittyvän. Aineistosta nousi esimerkkeinä esiin osaamisen ja tuen tarpeen tunnistaminen.

”...uskon, että mitä pidempään opettajan työtä tekee, sitä helpommin havaitsee toimivat käytänteet. (T4)

Oma esimerkki nähtiin tehokkaana keinona tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Opettaja näytti aineiston mukaan esimerkkiä oppilaille itseilmaisullaan, sanoillaan ja teoillaan. Lisäksi keskeiseksi koettiin opettajan halu opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja omalla esimerkillään.

”Haluan itse olla opettajana mahdollisimman avoin ja opettaa oppilaille tunne- ja vuorovaikutustaitoja omalla esimerkilläni.” (T4)

Muita merkityksellisiä aineistosta nousseita tekijöitä olivat tunnetaitojen yhteys sosiaaliseen kompetenssiin, luottamus tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen pohjana ja vuorovaikutustaidot osallistamisen mahdollistajana. Lisäksi yhteisopettajuudella koettiin saavan aikaa eriyttämiseen. Aineistosta nousi näkökulma, jossa maailma nähtiin rakentuvan tunteiden ympärille.

”Tunnetaitojen harjoittaminen liikunnanopetuksessa on tärkeää oppilaiden itsetuntemuksen ja sosiaalisen kompetenssin kehittämisen kannalta.” (T5)

Aineistosta ilmeni myös kritiikkiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista kohtaan. Yksi näkökulma oli se, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelulla ei kasveta kokonaisvaltaisesti. Toinen näkökulma oli puolestaan se, että näiden taitojen harjoittelulla ei päästä aitoon yhteyteen.

”...kuinka tärkeää on luoda sosiaalisia monipuolisia vuorovaikutustilanteita ja luoda kokonaisuuksia joissa tunteiden tuntemiselle on sijaa, mutta sillä ei minusta päästä aidosti siihen miten kasvetaan kokonaisvaltaisesti ja päästään ihmiseen oikeasti syvälle.” (T5)

7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli selvittää liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla. Tutkimuksessa haluttiin myös selvittää miten tutkittavat määrittelevät tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä miten ja miksi niitä opetetaan heidän mielestään. Lisäksi haluttiin selvittää, mitä muita tekijöitä liittyy tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen tutkittavien näkökulmasta.

Tutkielman päätuloksena voidaan todeta, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen oli yhteydessä useita eri tekijöitä. Ensimmäinen näiden taitojen opettamiseen vaikuttava tekijä oli tutkittavien määritelmät tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Toinen tekijä oli tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen vaikutuksen kohde eli yksilön tai ryhmän psykososiaalisen hyvinvoinnin taustalla olevat tekijät. Kolmas tekijä oli pedagogiset ratkaisut eli miten näitä taitoja opetetaan. Neljäs tekijä oli opetustapahtuman osapuolet eli oppija- ja opettajaprofiilit.

7.1 Tulosten tarkastelu

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen määritelmä

Vastavalmistuneet opiskelijat määrittelivät tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä yhdessä että erillään. *Tunnetaidot* piti sisällään tässä tutkimuksessa tunteiden tunnistamisen, -hyväksymisen, -käsittelyn, -ilmaisemisen ja -säätelyn. Tämän tutkimuksen tunnetaidot liittyvät tunneälyyn sisältyviin tunnetaitoihin, joita ovat tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen, tunteiden käsitteleminen, tunteiden ymmärtäminen sekä tunteiden säateleminen (Caruso 2007, 7). Tunneälyyn liittyy lisäksi ajattelun tukeminen tunteiden avulla sekä tunneperäisen tiedon analysointi ja ymmärrys. Nämä tunnetaidot rakentuvat hierarkkisesti toistensa päälle. (Kokkonen 2017; Mayer ym. 2016, 294) Teoriasta ilmeni tunnetaitoihin lisäksi keskeisiä termejä, kuten itsemyötätunto, myötätunto sekä empatiakyky. Tässä tutkimuksessa empatiakyky ilmeni opetettava taitona, joka liittyy opettajaprofiiliin. Sen sijaan itsemyötätunto ja myötätunto eivät ilmenneet tuloksissa.

Vuorovaikutustaidot jakautuivat vastaajien mukaan itseilmaisuuksiin, kuunteluun, suhdetaitoihin ja konfliktitilanteiden ratkaisemiseen. Tuloksista nousseet taidot kuuluvat suoraan Thomas

Gordonin vuorovaikutusteorian sisältämiin taitoihin (Gordon 1979; Gordon 2006). Tämä johtunee siitä, että kyseinen teoria sisältyy Jyväskylän yliopiston liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmaan, jonka tutkittavat ovat suorittaneet. Vuorovaikutustaidoista puhuttaessa voidaan lisäksi puhua, kuuntelun yhteydessä toisen viestinnän ymmärtämisestä, keskustelun ylläpitämisestä, ajatusten ja tunteiden ilmaisemisesta, vuorottelemisesta ja neuvottelemisesta sekä vastuullisuudesta ja ongelmanratkaisutaidoista (Näyhä 2020), jotka ovat linjassa Gordonin määrittelemiin taitoihin. Voidaan huomata, että tutkittavat käyttävät heidän opintoihinsa sisältyviä Gordonin vuorovaikutusteorian sisältämiä käsitteitä määritelmässään. Vuorovaikutus jaetaan sanalliseen ja sanattomaan viestintään, joista sanaton viestintä tukee vahvasti sanallista viestintää (Csoti 2001), ja onkin usein sitä tehokkaampaa (Greene & Purleson 2003). Sanattoman viestinnän tärkeydestä huolimatta se jäi ilmenemättä tuloksista. Yhteenvetona huomataan, että tuloksissa määritellyt tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat pääpiirteittäin yhteneviä teorian määritelmien kanssa.

Tavat opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan tulosten mukaan erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla, kuten konkreettisin menetelmin sekä opetuksen organisoinnin keinoin. Opetuksen organisointi sisälsi suunnitellun ja suunnittelemattoman opetuksen, yhteisen suunnan, jatkuvan oppimisen ja liikunnan taitojen opettamisen mahdollistajana. Konkreettiset menetelmät puolestaan jakautuivat konkreettisiin oppimistilanteisiin, musiikkiliikuntaan, HAL:iin, keskusteluun ja muihin konkreettisiin menetelmiin. Konkreettiset oppimistilanteet ilmenivät tässä tutkimuksessa tunnetaitojen harjoitteluna joukkuepeleissä, kilpailutilanteissa, mittauksissa, pienryhmätehtävissä ja haastavissa tehtävissä.

Opetuksen organisointi. Suunniteltuun opettamiseen kuului aineiston mukaisesti opetussuunnitelman velvoitteet, joiden mukaan liikunnan tehtävä on kasvattaa liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikunnan avulla kasvatukseen sisältyy toisia kunnioittavan vuorovaikutuksen, tunteiden tunnistamisen ja säätelyn, vastuullisuuden sekä itsensä kehittämisen osa-alueita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Lisäksi tutkimuksessa suunnitellulla opettamisella tarkoitettiin tietoista ja johdonmukaista tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista. Puuran (2023) mukaan suunniteltu tunnekasvatus tarkoittaa systemaattista sekä resursoitua aikuisten ja nuorten välistä vuorovaikutusta ja opettamista. Tässä tutkimuksessa liikunta nähtiin mahdollistajana tunne- ja vuorovaikutustaitojen

kehittymiselle, jonka tavoitteena on hyväksyvä ja osallistava vuorovaikutus. Kouluilla on mahdollisuus ja velvollisuus opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja virallisesti eri oppiaineiden tunneilla sekä epävirallisesti opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa (Kokkonen 2017; Liikunnan ja terveystiedon opettaja ry 2023; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Lisäksi opetuksessa tärkeäksi koettiin ryhmien osallistaminen yhteisten sääntöjen ja tavoitteiden määrittämiseen.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen nähtiin osana oppilaiden arkea jatkuvasti kehittyen. Laadukkaasti valmisteltu jatkuva SEL-taitojen integrointi opetukseen, mahdollistaa oppilaiden positiivisen kehittymisen tunne- ja vuorovaikutustaidoissa (Taylor ym. 2017). Lisäksi aivojen tunteita synnyttävät ja käsittelevät alueet kehittyvät syntymästä varhaisaikuisuuteen asti. Tunneälyn kannalta tunteiden säätely kehittyä taidoista viimeisenä otsalohkon ventromediaalisen alueen kasvamisen myötä. (Goleman 2014, 11–14; Puura 2023, 32) Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja koetaan opittavan myös itsestään tekemisen lomassa liikuntatunneilla. Suunnittelemattomana liikunnalla voi kuitenkin olla myös negatiivisia vaikutuksia oppilaiden työskentelytaitojen kehittymiseen, kuten huijaaminen tai voittamiseen keinolla millä hyvänsä (Richards & Wright 2022, 13). Yhteenvetona voidaan todeta, että on tärkeää opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja myös suunnitelmallisesti kyseisten taitojen kehittymisen takaamiseksi, vaikka näitä taitoja opitaankin arjessa jatkuvasti.

Konkreettiset menetelmät. Tästä tutkimuksesta nousseita konkreettisiä menetelmiä opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja olivat musiikkiliikunta ja Hyvän ajattelun lautanen (HAL). Puolestaan teoriasta nousivat esimerkiksi Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli, Gordonin vuorovaikutusteoriat sekä positiivinen pedagogiikka (Gordon 2006; Hellison 2011; Seligman 2011). HAL oli ainoa tutkimuksen aineistossa esiintynyt konkreettinen ja laaja-alainen menetelmä, jonka Tutkittava (T3) esitteli. Menetelmän tavoitteena oli omien tunnetaitojen lisäksi kehittää oppijan itsetuntemusta ja ihmiskäsitystä. Koko lukuvuoden mittaisen prosessin avulla oli tarkoitus mahdollistaa oppijalle hyvä elämä. ”Hyvä elämä” voidaan määritellä olevan aitoa itseilmaisua, hyvinvoinnin tunnetta ja aktiivista sitoutumista elämään ja työhön (Sutton 2020, 1). Vaikka HAL-menetelmää ei löytynyt suoraan teoriasta, niin samoja tavoitteita edistäviä menetelmiä on olemassa. Esimerkiksi Gordonin (2006) Toimiva koulu -menetelmillä tai Gordonin malliin pohjautuvilla NUISKU-kursseilla tavoitteena on kehittää oppijoiden itsenäisyyttä, itsehillintää, itsetuntoa, omien tunteiden ja arvojen tunnistamista sekä itsensä

arvostamista (Gordon 2006, 29; Gordonin toimivat ihmissuhteet ry 2024). Toisaalta HAL ei sisältänyt vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja edistäviä elementtejä, joita esimerkiksi Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli, Gordonin mallit ja positiivinen pedagogiikka korostavat (Avola & Pentikäinen 2019; Gordon 2006; Hellison 2011; Seligman 2011).

Keskustelu korostui merkittäväksi tavaksi opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja tässä tutkimuksessa. Tutkittavien mukaan keskustelun avulla luotiin oppilaisiin yhteys ja positiivinen suhde, joka edesauttaa nuoriin tutustumista ja mahdollistaa kasvatukselliset hetket. Näillä hetkillä tarkoitettiin muun muassa tunnetilanteiden ja -kuohujen ratkaisemista. Mäkisen ja Karppisen (2019) mukaan opettaja voikin toimia kuuntelijana sekä omien ja oppilaiden tunteiden sanoittajana ristiriitatilanteissa. Lisäksi tutkittavien mukaan keskustelun tulisi olla jatkuvaa ja sen avulla olisi mahdollista sopia oppilaan henkilökohtaisista sekä ryhmän yhteisistä tavoitteista. Aineistosta ilmeni, että keskustelusta syntyvät hyödyt saattavat näkyä vasta myöhemmin tulevaisuudessa. Pitkällä aikavälillä tunnetaidot ehkäisevät negatiivisia sekä edistävät positiivisia vaikutuksia niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta (Nevalainen 2023, 25). Hyvinvointi syntyykin vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Kokko 2023, 60–61).

Aiemmin mainittujen aiheiden lisäksi tuloksissa ilmeni muita konkreettisia menetelmiä, kuten yhteinen tunnin aloitus ja lopetus, tunteiden purkaminen peukkupalautteella ja hallituilla äänenkäyttöharjoitteilla, kehitysehdotusten läpikäynti loppupiirissä sekä ryhmien sekoittaminen tietoisesti. Ehdotuksena aineistosta nousi myös joukkuepeleissä reilunpelin periaatteiden harjoittelu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa edellytetään oppilaita toimimaan reilun pelin periaatteiden mukaisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Yhteenvetona voidaan huomata, että keskustelu oli merkittävin tapa opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Sen lisäksi näitä taitoja opetettiin muilla teoriaan pohjautuvilla menetelmillä sekä HAL-menetelmällä, joka oli tutkittavan omaa kokemusta ja teorian soveltamalla kehitetty menetelmä.

Syyt tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiselle

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettamisella pyritään tulosten mukaan huomioimaan yksilöön ja yhteisöön vaikuttavia tekijöitä. Yksilöön vaikuttavia tekijöitä olivat itsetuntemus ja itsereflektointi, tiedostetut ja tiedostamattomat arvot sekä oppijan ihmiskäsitys. Yhteisöön ja

ryhmän tunnelmaan vaikuttavat tekijät olivat ilmapiiri, turvallinen ryhmä, positiivisuus, hyvinvointi, yhteenkuuluvuus, autonomia ja ryhmässä toimiminen.

Yksilöön vaikuttavat tekijät. Tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että tiedostamattomat arvot ohjaavat elämää ja tiedostamattomien arvojen kanssa ristiriidassa eläminen aiheuttaa ahdistusta. Tämän vuoksi arvojen tunnistamisen ja sanoittamisen oppiminen nähtiin olevan hyvinvoinnin ja mielenrauhan taustalla. Itsetuntemus sekä itsereflektio olivat keinoja oppimisessa, hyvinvoinnin edistämässä, oman toiminnan ja tunteiden ymmärtämisessä. Itsetuntemus nähtiin rakentuvan yhteisten kokemusten myötä. Nuoren itsetunto vahvistuu turvallisten kohtaamisten myötä sekä positiivisissa että haasteellisissa tilanteissa (Mäkelä 2023 45–46). Aineiston perusteella on tärkeää oppia sanoittamaan ja tunnistamaan omia arvoja, sillä niiden tiedostaminen nähtiin vaikuttavan hyvinvointiin. Minätietoisuuden perusta rakentuu oman sisäisen maailman eli tunteiden, tarpeiden ja arvojen varaan. Jos ihmisellä on vääristynyt käsitys sisäistä maailmastaan, on hänen vaikea säädellä toimintaansa omien tavoitteiden tai pyrkimysten suunnassa. Aitous vaikuttaakin yksilön hyvinvointiin ja sitoutumiskykyyn positiivisesti. (Sutton 2020; Talvio & Klemola 2017, 20–22) Lisäksi omaan ihmiskäsitykseen tutustuminen ja sen muodostaminen nähtiin osana tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen prosessia. Yhteenvedona omien arvojen tunnistaminen ja niiden mukaan eläminen vaikuttaa yksilöön monin tavoin positiivisesti, kuten hyvinvointia tukemalla, itsetuntoa vahvistamalla sekä sitoutumiskykyä lisäämällä.

Yhteisöön ja ryhmän tunnelmaan vaikuttavat tekijät. Tämän tutkimuksen tulosten mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyessä ryhmän ilmapiiri parani. Opettajalla ja hänen tunne- ja vuorovaikutustaidoillansa nähtiin olevan merkittävä rooli ilmapiiri kehittymisen kannalta, sillä hän voi edesauttaa epäonnistumisia sallivan, yhteenkuuluvuutta tukevan ja parhaansa yrittämiseen kannustavan ilmapiirin muodostumista. Nähdyksi ja kuulluksi tuleminen koettiin tukevan turvallisen ilmapiirin muodostumista. Turvallinen ryhmä määriteltiin tulosten mukaan sellaiseksi, jossa näkyy kunnioitus, arvostus, toisten auttaminen, kuuntelu ja siellä voi olla oma itsensä. Tunteiden säätely edesauttaa turvallisen ilmapiirin muodostumista ja puolestaan turvallinen ryhmä voi edesauttaa tunteiden tunnistamista ja avoimuutta (Aalto 2000; Kokkonen 2017). Turvallisen ilmapiirin muodostumista voidaan myös tukea osallistavan pedagogiikan avulla (Lehto 2018, 59). Ryhmässä toimimista nähtiin edesauttavan alkuvaiheen ryhmäyttäminen ja tunne- ja vuorovaikutustaitoihin panostaminen. Toiminnallisilla harjoitella voidaan edesauttaa ryhmän luottamuksen ja turvallisuuden tunteen syntymistä (Aalto 2000, 16).

Yhteenvetona opettajan rooli on merkittävä turvallisen ilmapiiri muodostamisessa. Turvallinen ilmapiiri lisää tunnetaitojen käyttämistä ja tunnetaitojen käyttäminen lisää turvallista ilmapiiriä. Voidaankin todeta, että turvallinen ilmapiiri ja tunnetaidot ruokkivat toisiaan. Tämän tutkimuksen mukaan yhteenkuuluvuuden koettiin vahvistavan suhteita ja koheesiota ryhmässä. Ihminen tarvitsee tunteen yhteenkuuluvuudesta kasvaakseen hyvinvoivaksi yksilöksi. Vahvistaakseen hyviä suhteita, vuorovaikutuksen pitää olla aktiivista ja positiivista. (Avola & Pentikäinen 2019, 209, 223) Yhteenkuuluvuutta opettajien ja vertaisten välillä voidaan vahvistaa SEL-ohjelmilla, jotka kehittivät heidän sosioemotionaalista pätevyyttään (Oh & Song 2021, 59). Puolestaan autonomia ryhmässä koettiin mahdollisuudeksi tehdä valintoja tunteilla sekä mahdollisuutena vaikuttaa omaan aktiivisuuteen, motivaatioon ja vuorovaikutukseen. Autonomia nähtiin olevan hyvinvoinnin taustalla. Autonomia vaikuttaa sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin ja sen tukeminen on yhteydessä opiskelijoiden hyvinvointiin ja positiivisiin muutoksiin (Collie ym. 2024; Jones & Doolittle 2017). Tutkimuksen aineistosta ilmeni, että opettajan tehtävänä on huomioida oppilaiden sisältötoiveita, jotka voivat välittyä heidän puheistaan. Yhteenvetona vuorovaikutuksen pitää olla aktiivista ja positiivista vahvistaakseen suhteita ja yhteenkuuluvuutta, kun taas yhteenkuuluvuus vahvistaa suhteita ja koheesiota ryhmässä. Opettaja voi yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa tukemalla vahvistaa yksilön hyvinvointia muun muassa SEL-ohjelmien avulla.

Opettajan nähtiin myös tukevan ryhmän positiivista tunneilmapiiriä esimerkiksi positiivisten asioiden esiintuonnilla ja positiivisella sekä läsnä olevalla vuorovaikutuksella. Oman toimintansa lisäksi opettajan tehtävä on saada oppilaat ilmaisemaan omia näkökulmiaan avoimesti ja luoda kannustava sekä luottamuksellinen ilmapiiri (Avola & Pentikäinen 2019, 75). Esimerkiksi ratkaisukeskeisellä ja valmentavalla sekä dialogisella opetuksella voidaan lisätä myönteistä ilmapiiriä (Avola & Pentikäinen 2019, 72; Metsäpelto ym. 2017, 16). Oppimisen ilo ja positiiviset tunteet nähtiin edistävät hyvinvointia. Positiiviset tunteet vahvistavat kouluun sitoutumista, ovat yhteydessä oppimiseen ja käyttäytymiseen sekä resilienssiin (Reschly ym. 2008, 428). Jokaisella nähtiin olevan oikeus hyvinvointiin ryhmässä. Hyvinvoinnin nähtiin vaativan arvostusta, omien rajojen ja uskomusten tiedostamista, tunne- ja vuorovaikutustaitoja, tunteiden sallimista ja käsittelemistä sekä yhteisen päämäärän. Näitä hyvinvoinnin elementtejä voidaan edesauttaa esimerkiksi SEL-ohjelmilla, jotka vaikuttavat positiivisesti sosiaaliseen käyttäytymiseen ja emotionaaliseen terveyteen, yksilön ja ryhmän asenteisiin ja uskomuksiin, kuten itsetuntoon ja minäpystyvyyteen (CASEL 2017; Cipriano ym. 2023; Durlak ym 2011). Yhteenvetona opettajan tehtävänä on luoda kannustava ja

luottamuksellinen ilmapiiri, jossa jokaisen yksilön hyvinvointia edistetään positiivisen vuorovaikutuksen ja oppimisen ilon avulla. SEL-ohjelmat ovat tehokas vaihtoehto myös näiden teemojen kehittämisessä.

Muut tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyvät tekijät

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen määrittelyn, opetustapojen ja syiden lisäksi aineistosta nousi selkeästi esiin opettamiseen liittyvät roolit, jotka nimettiin tekijäprofiileiksi. Oppijaprofiiliin liittyi oppijoiden toiminta ja haasteet, erilaiset yksilöt ja ryhmät sekä vastuullisuus. Sen sijaan opettajaprofiiliin sisältyivät opettajan toiminta, opettajan ominaisuudet, haasteet, opettaminen, tukeminen, mahdollistaminen, tilanteiden tunnistaminen ja oma esimerkki.

Oppijaprofiili. Oppija-aines nähtiin heterogeenisenä heidän taustojensa ja ominaisuuksiensa puolesta. Yksilöiden eroavaisuudet tunne- ja vuorovaikutustaidoissa heijastuivat ryhmän koheesioon, käyttäytymiseen, syrjimiseen, konfliktitilanteisiin ja riitelyyn. Puutteet yksilöiden tunteiden säätely- ja ongelmanratkaisukyvyssä voivatkin vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin ja mahdollistaa huonosti tilanteeseen sopivia tunnesäätelytoimintatapoja (Aldao ym. 2010, 231). Myös ryhmien välillä havaittiin eroja tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Tulosten mukaan opettajat eivät odottaneet kaikilta ryhmiltä samoja asioita, vaan omaa toimintaa sovellettiin ja eriytettiin ryhmän mukaan. Yhdessä tekeminen auttaa oppilaita tunnistamaan oman erityislaatuisuutensa ja edistää taitoa työskennellä erilaisten ihmisten kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27). Yksilöiden ja ryhmien tunne- ja vuorovaikutuksessa on eroja, eikä opettajan pidä odottaa kaikilta samaa toiminnassaan.

Tutkittavat odottivat vanhemmilta oppilailta enemmän vastuullisuutta, rehellisyyttä ja tavoitekeskeisempää ajattelua. Tulosten mukaan vastuunottaminen koettiin vahvistavan vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä itsevarmuutta. Vastuun ottamista itsestä ja muista voidaan harjoitella koulussa SEL-taitojen avulla. Puolestaan Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin avulla pystytään parantamaan merkittävästi oppijoiden itseluottamusta. (Escarti ym. 2010, 675; Wright & Richards 2020, 13) Oppijoilla huomattiin olevan myös haasteita, kuten ahdistuneisuutta ja minäpystyvyyden heikkoutta. Lisäksi oppilailla koettiin olevan merkityksellisyyden tunteen tilalla häpeän, riittämättömyyden ja arvottomuuden tunteita. Suositeltavaa olisi käyttää oppilaiden itseluottamusta rakentavaa opetustyyliä opetuksessa kielteisten tunteiden syntymisen ehkäisemiseksi (Ang & Penney 2013). Toisaalta

epäonnistumiset, osaamattomuus ja muihin haastaviin tilanteisiin puuttuminen nähtiin kehittävän oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Liikunnanopetukseen liittyvät myös negatiiviset tunteet kuten epäonnistumiset, joten opettajan tehtävä on osoittaa ne kelvollisiksi ja opetettava niiden käsittelyä (Ang & Penney 2013). Yhteenvedona oppilaiden vastuuttaminen on tärkeää, mutta siinä tulee huomioida oppilaiden edellytykset ja haasteet, jotta jokainen yksilö saa sopivaa vastuuta oman kehittymisensä kannalta.

Opettajaprofiili. Tulosten perusteella opettajan ominaisuuksiin nähtiin lukeutuvan ihmisläheisyys, inhimillisyys, ymmärtäväisyys sekä läsnä oleva ja tunteet hyväksyvä opettajuus. Opettajan ominaisuuksiin kuuluu yksilöllinen synnynnäinen temperamentti, joka vaikuttaa hänen sosiaalisuuteensa, arvostukseen, ratkaisuihin, vuorovaikutukseen, palautteenantoon ja sensitiivisyyteen (Keltinkangas-Järvinen 2014, 111–124). Nämä ominaisuudet ja opettajan omat tunne- ja vuorovaikutustaidot nähtiin olevan turvallisuuden ja luottamuksen rakentamisen taustalla. Turvallisuutta ja luottamusta luokkahuoneessa rakentaa opettajalta saatu emotionaalinen tuki sekä toiminnalliset harjoitteet (Aalto 2000, 16; Shen ym. 2024, 9). Opettajuuden taustalla nähtiin vaikuttavan myös oma maailmankatsomus. Voidaan siis todeta, että ryhmä on opettajansa näköinen, sillä opettajan taustat ja ominaisuudet vaikuttavat hänen opetukseensa merkittävästi.

Tutkittavien mukaan tunne- ja vuorovaikutustaidot korostuivat opetuksessa ja opettajan toiminnassa. Tulosten pohjalta opettajan toimintaan nähtiin kuuluvan kolme pääaihealuetta. Ensimmäisenä siihen nähtiin kuuluvan tunnetaitojen opettamisen osalta esimerkiksi tunnetilojen tiedustelu, omien ja toisten tunteiden tunnistamisen ja empatiakyvyn opettaminen sekä mahdollisuuksien luominen tunteiden näyttämiseksi ja tunnistamiseksi. Empatiakyvyn harjoittamisen perustana toimii kokemukset saadusta empatiasta sekä tunteiden tunnistamisen ja nimeämisen taidot. Tunnetaitoja voidaan opettaa koulun arjessa omien ja oppilaiden tunteiden tunnistamisella, nimeämisellä, sanoittamisella ja säätelemisellä (Alijärvi 2023, 171; Mäkinen ja Karppinen 2019; Puura 2023, 37).

Toinen aihealue oli vuorovaikutustaitojen opettaminen, johon nähtiin kuuluvan tarpeiden ilmaisun ja kuuntelun opettaminen sekä ohjaaminen pohtimaan vuorovaikutustilanteista seuranneita vaikutuksia ryhmässä. Opettajan ohjatessa dialogia luokassa on hyvä kiinnittää huomiota, miten oppilaiden vastauksiin reagoi. Dialogitaitoja voidaan harjoitella esimerkiksi ratkaisukeskeisellä toimintamallilla. (Avola & Pentikäinen 2019, 82; Mäkinen & Karppinen

2019). Vuorovaikutustaitoja koettiin voivan opettaa tehokkaasti mahdollistamalla monipuoliset vuorovaikutustilanteet. Vuorovaikutustaitoja voidaan opettaa kuuntelemalla, minäpuheen harjoittelulla ja toimimalla sovittelijana konfliktitilanteissa (Mäkinen & Karppinen 2019).

Kolmantena aihealueena nähtiin olevan oppilaan itsetunnon tukeminen tavoitteita asettaen ja kehityskohteet huomioiden. Itsetuntoon liittyen opettajan tehtävänä nähtiin tukea oppilaan vahvuuksia, heikkouksia, itseluottamusta, kyvykkyyttä, itsensä toteuttamista sekä henkilökohtaisen elämäntavan muodostumista. Itsetunto on osa ihmisen minäkuva, jonka pohjana on ajatus oppia tunnistamaan omia tunteita tarpeita ja arvoja, ennen kuin on mahdollista säädellä omaa toimintaansa omien tavoitteiden suunnassa (Keltinkangas-Järvinen 1994; Keltinkangas-Järvinen 2010; Talvio & Klemola 2017, 20–22). Nuoren itsetuntoa voidaan vahvistaa turvallisten kohtaamisten mahdollistamisella positiivisissa ja haasteellisissa tilanteissa (Mäkelä 2023, 45–46).

Opettajan omalla esimerkillä nähtiin olevan voimakas vaikutus näiden taitojen opettamisessa. Opettajan oma toiminta ja esimerkki ovat merkityksellisimmät seikat tunne- ja vuorovaikutuksen opettamisessa (Barney ym. 2022; Mäkinen & Karppinen 2019). Opettaja nähtiin kokonaisvaltaisen kasvun mahdollistajana, jonka taustalla vaikuttaa kokemuksen tuoma osaaminen. Tulosten perusteella opettajan suurimmat haasteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa nähtiin olevan resurssit sekä olosuhteet, kuten liian suuret ryhmät. Tutkittavat kokivat, että pelkät opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot riittämättömiksi näiden taitojen opettamisessa ja niiden opettamisen jännittäviksi. Opettajat tarvitsevatkin tukea toteuttaakseen tunne- ja vuorovaikutukseen liittyviä interventioita, koska opettajan minäpystyvyys on yhteydessä luokan organisointiin sekä hänen tarjoamiin opetuksellisiin ja emotionaalisiin tukimuotoihin (Ryan ym. 2015, 153; Taylor ym. 2017). Yhteenvetona opettaja mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun omalla persoonallaan ja esimerkillään sekä tiedolla, taidolla ja kokemuksella tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta sekä itsetunnon rakentumisen tukemisesta.

7.2 Johtopäätökset

Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden määrittelemät tunne- ja vuorovaikutustaidoista vastasivat teorian määritelmiä, kuten tunneälyyn liittyviä tunnetaitoja ja Gordonin määrittelemiä vuorovaikutustaitoja. Vaikka tunne- ja

vuorovaikutustaitoja opitaankin arjessa jatkuvasti, on tärkeää opettaa näitä taitoja myös suunnitelmallisesti kyseisten taitojen kehittymisen vuoksi. Keskustelu oli merkittävin tapa opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Lisäksi muita tapoja näiden taitojen opettamiseksi oli erilaiset teoriaan pohjautuvat menetelmät sekä hyvän ajattelun lautanen eli HAL, joka oli tutkittavan omaa kokemusta ja teorian soveltamalla kehitetty menetelmä.

Oppilaan omien arvojen tunnistaminen ja niiden mukaan eläminen vaikuttaa yksilöön monin tavoin positiivisesti, kuten hyvinvointia tukemalla, itsetuntoa vahvistamalla sekä sitoutumiskykyä lisäämällä. Yksilön vuorovaikutuksen pitää olla aktiivista ja positiivista vahvistaakseen suhteita ja yhteenkuuluvuutta, kun taas yhteenkuuluvuus vahvistaa suhteita ja koheesiota ryhmässä. Sen sijaan opettajan rooli on merkittävä turvallisen ilmapiiri muodostamisessa. Turvallinen ilmapiiri lisää tunnetaitojen käyttämistä ja tunnetaitojen käyttäminen lisää turvallista ilmapiiriä. Voidaankin todeta, että turvallinen ilmapiiri ja tunnetaidot ruokkivat toisiaan. Opettajan tehtävänä on luoda kannustava ja luottamuksellinen ilmapiiri, jossa jokaisen yksilön hyvinvointia edistetään positiivisen vuorovaikutuksen ja oppimisen ilon avulla. Opettaja voi yhteenkuuluvuutta ja autonomiaa tukemalla vahvistaa yksilön hyvinvointia. SEL-ohjelmat ovat tehokas vaihtoehto kaikkien yllä olevien teemojen kehittämisessä.

Yksilöiden ja ryhmien tunne- ja vuorovaikutuksessa sekä yksilöllisissä haasteissa on eroja, eikä opettajan pidä odottaa kaikilta samaa toiminnassaan. Tämä huomioiden oppilaiden vastuuttaminen on tärkeää, jotta jokainen yksilö saa sopivaa vastuuta oman kehittymisensä kannalta. Opettaja mahdollistaa oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun omalla persoonallaan ja esimerkillään sekä tiedolla, taidolla ja kokemuksella tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta sekä itsetunnon rakentumisen tukemisesta. Voidaan siis todeta, että ryhmä on opettajansa näköinen, sillä opettajan taustat ja ominaisuudet vaikuttavat hänen opetukseensa merkittävästi.

7.3 Tutkimusprosessin reflektointi

Tutkimusprosessi kesti kokonaisuudessaan noin 16 kuukautta. Tutkijat hahmottelivat ensin omia aiheita, mutta lopulta päätyivät ajatukseen yhteisestä tutkimuksesta, joka käsitteli tunne- ja vuorovaikutusten opettamista. Aihe muovautui moneen kertaan tutkimuksen alkuvaiheessa ja sai nykyisen muotonsa alkuvuodesta 2023. Kevään aikana päätettiin tutkimusstrategia ja

luotiin kysely, joka lähetettiin tutkittaville. Alkuperäisen suunnitelman mukaan vastausaikaa oli kolme viikkoa. Ajankohdan ollessa tutkittaville hyvin kiireinen, vastausaikaa venytettiin niin pitkälle kesää, että vastauksia saatiin riittävästi tutkimuksen toteuttamista varten. Syksyllä alkoi aineiston analysointi, joka jatkui aina loppuvuoteen saakka. Tutkimuksen tulokset, pohdinta ja johtopäätökset kirjoitettiin vuoden 2024 talven ja kevään aikana.

Tutkimusta tehtiin usein yhdessä videopuhelun välityksellä, joka koettiin hyvin tehokkaaksi tavaksi. Saman aikainen työskentely mahdollisti molempien tutkijoiden näkemysten hyödyntämisen tutkimuksen eri vaiheissa. Tämä työskentelymalli nähtiin tutkimuksen vahvuutena, sillä toisen tutkijan ajautuessa umpikujaan, toinen oli näyttämässä tietä eteenpäin. Ainoastaan teoriaosuus oli sellainen, jota kirjoitettiin itsenäisesti. Kuitenkin toisten kirjoittamia osuuksia täydennettiin, jolloin myös teoriasta muodostui yhteinen näkemys. Itsenäisen työskentelyn väleissä pidettiin palavereita, joissa päivitettiin tutkijoiden aikaansaannokset.

Tutkimuksessa haluttiin selvittää sekä tutkittavien kokemuksia että näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta, sillä tutkijat ajattelivat, ettei kaikilla tutkittavilla ole välttämättä kokemusta näiden taitojen opettamisesta. Tällöin kokemattomat pystyivät tuomaan omia näkemyksiään ja kokemusta omaavat tutkittavat pystyivät lisäämään näkemyksiään tästä aiheesta. Ajatuksena oli vaikuttaa tutkittavien vastauksiin mahdollisimman vähän, joten tutkimus päädyttiin toteuttamaan aineistolähtöisesti. Tutkimuksen kyselylomake sisälsikin taustatietojen lisäksi vain kirjoitelman aiheen sekä tutkimuskysymyksistä johdetut apukysymykset: mitä teen, miten teen ja miksi teen. Vaikka tutkimuksessa kysyttiin tutkittavien sukupuolta sekä opetus- ja ohjaamiskokemusta, sitä tietoa ei hyödynnetty aineiston analysoinnissa. Apukysymykset koettiin ohjaavan vastauksia tutkimuksen tavoitteen suunnassa, mutta ne eivät myöskään rajoittaneet vastauksia liikaa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada konkreettisia menetelmiä, jota tutkijat voisi itsekkin hyödyntää omassa opettajan työssään. Tutkimusstrategiasta muodostettiin vertauskuva: ”verkko vs. virveli”, jolla tarkoitettiin ajatusta siitä, ettei virvelillä ja tietyllä vieheellä haluta kalastaa tietynlaisia vastauksia, joita olisi voitu teorian pohjalta johdatella. Tämän sijaan veteen heitettäisiin verkko, johon voi uida millaisia vastauksia tahansa. Niiden seasta voisi löytyä arvokkaita ennalta-arvaamattomia helmiä.

Tutkimustyön lomassa tämä menetelmä koettiin antoisaksi mutta työlääksi. Haasteena oli rajata saatuja tuloksia, sillä kaikkea ei voisi yhdessä tutkimuksessa tutkia. Sekä tutkimuksen aikana

että sen valmistuttua tutkijat pohtivat, olisiko tulosten tarkempi rajausta ollut tarpeen. Tutkijat halusivat kuitenkin hyödyntää saatuja vastauksia mahdollisimman laajasti, mikä teetti työtä aineiston analysoinnin vaiheessa. Aineistoa analysoitiin teemoittelun avulla, joka koettiin tässä tutkimuksessa hyväksi valinnaksi. Tutkijat kuitenkin pohtivat, saisiko sillä analysoidua aineistoa riittävästi, vai jäisikö sinne analysoitavaa vielä muita menetelmiä hyödyntäen. Esimerkiksi klusterointi- eli ryhmittelyvaiheessa aineistosta tehdyt pelkistykset sekoitettiin tarkoituksella teemoittelua varten. Koska teemoittelu aloitettiin ikään kuin puhtaalta pöydältä niin ettei tutkittavia enää pystytty yhdistämään pelkistykseen, tämän vuoksi ei voitu tietää, kuinka monelta tutkittavalta on tullut näkemys tiettyyn teemaan. Tämä ratkaisu rajasi pois mahdollisuuden tutkia taustatekijöiden vaikutuksia sekä tulosten yleistettävyyttä. Teemoittelun avulla saatiin kuitenkin kattava määrä tutkimustulosta ja vastaukset tutkimuskysymyksiin, joten siihen oltiin tyytyväisiä. Tutkimuksen lähtökohtana oli aineistolähtöisyys, jonka avulla ei päästä kiinni tarkasti tiettyihin ennalta rajattuihin aiheisiin. Tästä huolimatta tutkimuksen tuloksista muodostui eheä ja johdonmukainen kokonaisuus, josta saatiin teorian avulla muodostettua tiiviit sekä tarkoituksenmukaiset johtopäätökset.

7.4 Jatkotutkimusaiheet

Kuten tässä tutkimuksessa käytetty teoria osoittaa, tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella on valtava merkitys lasten ja nuorten hyvinvointiin ja oppimiseen. Tämän vuoksi lisätutkimus aiheen parissa olisi tarpeellista myös tulevaisuudessa. Vaikka aihetta on tutkittu paljon, tieto ei ole välttämättä saavuttanut kentällä olevia toimijoita. Tämä kuilu tutkimuksen ja käytännön toimijoiden välillä olisikin tärkeää kuroa umpeen ja täten jalkauttaa tutkimuksesta saatuja hyötyjä kouluihin. Muutosta voitaisiin lähteä toteuttamaan kuntatasolla, sivistystoimenjohtajista alkaen kohti koulujen rehtoreita ja sitä kautta opettajia. Yhteiset kunnalliset tavoitteet voisivat sitouttaa kouluja lähtemään toteuttamaan tätä muutosta. Koulutasolla rehtorilla on merkittävä vaikutus uuden toimintavan sitouttamisesta kouluun, joten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen tulisi lähteä rehtorin omasta muutoshalusta. Rehtorit saattaisivatkin tarvita tietoa aiheen merkityksestä ja tukea sen jalkauttamiseen.

Kuten aiemmin mainittua, tässä tutkimuksessa ei tutkittu sukupuolen tai opetuskokemuksen vaikutusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Olisikin mielenkiintoista saada tutkimustietoa siitä, vaikuttavatko nämä muuttujat kyseisten taitojen opettamiseen koululiikunnassa. Lisäksi sukupuolen ja kokemuksen merkitystä voitaisiin vahvistaa

määrällisin menetelmin, jotta saatu tulos olisi mahdollistaa yleistää. Tässä tutkimuksessa tutkittiin opettajien kokemuksia ja näkemyksiä, joten jatkossa tutkimusta voitaisiin toteuttaa oppilaiden näkökulmasta. Esimerkiksi siitä, kuinka he kokevat opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niiden opettamisen vaikuttavan oppimisilmapiiriin tai hyvinvointiin koulussa. Mielenkiintoista olisi myös tietää, kuinka monessa suomalaisessa koulussa toteutetaan suunniteltua tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista, etenkin nyt, kun aiheesta on annettu paikalliseen opetussuunnitelmaan muutosmääräys. Erillisenä aiheena voisi olla vielä se, miten näiden taitojen opettamista toteutetaan eri kouluissa ja millaisia vaikutuksia opetuksella on saavutettu.

LÄHTEET

- Aalto, M. (2000). Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation Oy.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: meta-analytic review. *Clinical Psychology Review* 30 (2), 217–237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004.
- Alijärvi, P. (2023). Empatiataitoja voi kehittää. Teoksessa P-C. Roth, A. Korhonen & J. Saarenpää (toim.) Tunnelukutaito – avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.
- Ang, S. C., & Penney, D. (2013). Promoting social and emotional learning outcomes in physical education: insights from a school-based research project in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4 (3), 267–286. doi: 10.1080/18377122.2013.836768.
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2019). Kukoistava kasvatus – Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja. Espoo: Beehappy Publishing Oy.
- Ball, I. & Perry, C. (2009). An Exploration Of Individual Differences In Teachers' Temperaments And Multiple Intelligences. *Problems of education in the 21st century* 18, 21–32.
- Berens, L. (2006). *Understanding Yourself and Others: An Introduction to the Temperaments*. California: Telos Publications.
- Barney, D. C., Stringham, C., & Prusak, K. A. (2022). Physical Education Teacher Education Majors' Perceptions and Opinions of Social Skills in Physical Education Class. *The Physical educator*, 79(5), 533-547. doi:10.18666/TPE-2022-V79-I5-10960.
- Caruso, D. R. (2007). Emotions and the ability model of emotional intelligence. Teoksessa R. J. Emmerling, V. K. Shanwal, & M. K. Mandal (toim.) *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- CASEL. (2024). What is the CASEL Framework? A framework creates a foundation for applying evidence-based SEL strategies to your community. Viitattu 3.4.2024. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>.
- Charles, L., Stevens, C. & Woodruff, C. (2018). *The Neuroscience of Empathy, Compassion, and Self-Compassion*. E-kirja. Academic Press. Viitattu 19.3.2024.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., ..., Durlak, J. (2023). *The State of Evidence for Social and Emotional Learning: A Contemporary Meta-*

- Analysis of Universal School-Based SEL Interventions. *Child development* 94 (5), 1181–1204. doi: 10.1111/cdev.13968.
- Ciotto, C. M. & Gagnon, A. M. (2018). Promoting Social and Emotional Learning in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 89 (4), 27–33. doi: 10.1080/07303084.2018.143062.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Renshaw, L., & Caldecott-Davis, K. (2024). Students' perceived social-emotional competence: The role of autonomy-support and links with well-being, social-emotional skills, and behaviors. *Learning and instruction*, 90, doi: 10.1016/j.learninstruc.2023.101866.
- Csoti, M. (2001). *Social Awareness Skills for Children*. E-kirja. Jessica Kingsley Publishers. Viitattu 4.4.2024.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science+Business Media, LLC.
- Donnellan, M. B., & Robins, R. W. (2010). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Personality Types: Issues and Controversies. *Social and personality psychology compass*, 4 (11), 1070–1083. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00313.x.
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.
- Eiroa-Orosa, F. (2020). Understanding Psychosocial Wellbeing in the Context of Complex and Multidimensional Problems. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15;17 (16):5937. doi: 10.3390/ijerph17165937.
- Emmerling, R. J., Shanwal, V. K., Batista-Foguet, J. M., Bernhard, U., Bhardwaj, G., & Mandal, M. K. (2007). *Emotional Intelligence*. E-Kirja. Nova.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Marín, D. (2010). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. *The Spanish journal of psychology*, 13 (2), 667–676. doi: 10.1017/S113874160000233X.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Lapin yliopisto.
- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social Support and Behavioral and Affective School Engagement: The Effects of Peers, Parents, and Teachers: Social Support and Engagement. *Psychology in the schools*, 50, 325–339. doi: 10.1002/pits.21681.

- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Goleman, D. (2007). *Sosiaalinen äly*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Goleman, D. (2014). *Aivot ja tunneäly uusimmat oivallukset*. Parainen: Samsaraa tasapaino-oppaat.
- Gordon, T. (1979). *Viisas opettaja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Gordonin toimivat ihmissuhteet ry. (2024). Vuorovaikutuskurssit. Verkkosivu. Viitattu 11.4.2024. <https://www.gtiry.net/vuorovaikutuskurssit/>.
- Gordon Training International. (2021). *Origins of the Gordon Model*. Verkkosivu. Viitattu 11.4.2024. <https://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>.
- Graham, L. J., Tancredi, H., & Gillett-Swan, J. (2022). What Makes an Excellent Teacher? Insights From Junior High School Students With a History of Disruptive Behavior. *Frontiers in Education*, 7, 1–12. doi: 10.3389/educ.2022.883443.
- Greene, J. O., & Burlison, B. R. (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. E-Kirja. L. Erlbaum Associates. Viitattu 4.4.2024.
- Hall, J. A., Horgan, T. G., & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal Communication. *Annual review of psychology*, 70 (1), 271–294. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-103145.
- Hautala, S. (2017). *Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikuntatunnilla: opettajien ja oppilaiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä yläkoulun liikuntatunnilla*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 28.11.2023 https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/56824/URN_NBN_fi_jyu-201801191287.pdf?sequence=5&isAllowed=y.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. 3. painos. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki. Tammi.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the Issue. *The Future of children*, 27 (1), 3–11. doi:10.1353/foc.2017.0000.
- Jyväskylän yliopisto. (2014). *Tutkimusstrategia*. Verkkosivu. Viitattu 5.4.2024. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/>.

- Jyväskylän yliopisto. (2024). Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelma. Viitattu 25.4.2024. <https://opinto-opas.jyu.fi/2022/fi/tutkintoohjelma/lpama2020/>.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1994). Hyvä itsetunto. 5. painos. Helsinki: WSOY
- Keltikangas-Järvinen, L. (2004). Temperamentti: ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2014). Maailman paras koulu. Helsinki: WSOY.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing Well-Being: The Empirical Encounter of Two Traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82 (6), 1007–1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social Well-Being. *Social psychology quarterly*, 61 (2), 121–140. doi: 10.2307/2787065.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O’Sullivan M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (1), 28–41. Viitattu 21.10.2019.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. (2014). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 2014 (4), 32–34.
- Kokko, K. (2023). Mitä on kokonaisvaltainen mielen hyvinvointi?. Teoksessa Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta (toim.) *Miten Suomi voi nyt ja tulevaisuudessa?: näkökulmia hyvin- ja pahoinvoinnin sekä kansatautien kehitykseen*. Helsinki: Paino Grano, 54–63.
- Kokko, K., Korkalainen, A., Lyyra, A., & Feldt, T. (2013). Structure and Continuity of Well-Being in Mid-Adulthood: A Longitudinal Study. *Journal of happiness studies*, 14 (1), 99–114. doi: 10.1007/s10902-011-9318-y.
- Kokkonen, M. (2017). Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet: Opi tunteiden säätelyn taito. 3. uudistettu painos. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laaksonen, V. (2010). Lasten vuorovaikutustaidot tutkimuksen kohteena. *Prologi*, 6 (1), 6–24. doi: 10.33352/prlg.95813.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia?: Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lehto, S. (2018). Osallistava pedagogiikka liikuntakasvatuksessa: Tapauksena koulun liikuntakerhot. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 59–81. doi: 10.30675/sa.70187.

- Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry. (2023). Lausunto paikallisen opetussuunnitelman täydentämiseen tunne- ja vuorovaikutusopetuksen osalta. Verkkosivu. Viitattu 27.11.2023. Lausunto paikallisen opetussuunnitelman täydentämiseen tunne- ja vuorovaikutusopetuksen osalta | Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat ry. (liito.fi)
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8 (4), 290–300. doi: 10.1177/1754073916639667.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of personality assessment*, 54 (3–4), 772–781. doi: 10.1080/00223891.1990.9674037.
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: International Methelp.
- Metsäpelto, R., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Salminen, J. & Mäensivu, M. (2017). Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48 (1), 6–20.
- Mäkinen, T. & Karppinen, A. (2019). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen edistäminen kouluissa. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 2019(2), 11–14.
- Mäkelä, P. (2023). Tunne- ja vuorovaikutustaidot itsetunnon kehittymisen keskiössä. Teoksessa P-C. Roth, A. Korhonen & J. Saarenpää (toim.) Tunnelukutaito – avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.
- Mäntymaa, M., Puura, K., Aronen, E. & Carlson, S. (2016). Normaali psyykkinen kehitys eri-ikäkausina. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura, & A. Sourander (toim.) Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria. E-kirja. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Näyhä, H. (2020). YHTEISPELI - tunne- ja vuorovaikutustaidoilla kohti hyvinvointia. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 30 (2), 75–82.
- Neff, K. & Germer, C. (2013). A Pilot Study and Randomized Controlled Trial of the Mindful Self-Compassion Program. *Journal of Clinical Psychology* 69 (1), 28–44. doi: 10.1002/jclp.21923.
- Nevalainen, I. (2023). Tunnelukutaito yksilön ja yhteiskunnan näkökulmista. Teoksessa P-C. Roth, A. Korhonen & J. Saarenpää (toim.) Tunnelukutaito – avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.

- Oh, J., & Song, J. H. (2021). The Effects on Students' Psychological Needs and Social-Emotional Competence of Relatedness Support from a Teacher and Peers in Physical Education Class. *Journal of Advanced Researches and Reports*, 1 (2), 53–60.
- Parker, M., Patton, K., Iannucci, C. & Mangione, J. (2022). Connecting skill themes and social-emotional learning in elementary physical education. Teoksessa Wright, P. M., & Richards, K. A. R. (toim.) *Teaching social and emotional learning in physical education: Applications in school and community settings*. Jones & Bartlett Learning.
- Paunio, T. & Lehtonen, J. (2016). Psykologisten prosessien kypsyminen. Teoksessa K. Kumpulainen, E. Aronen, H. Ebeling, E. Laukkanen, M. Marttunen, K. Puura, & A. Sourander (toim.) *Lasten psykiatria ja nuorisopsykiatria*. E-kirja. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 3.4.2024. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Piipari, K. (2023). Itsemyötätuntoinen minä. Teoksessa P-C. Roth, A. Korhonen & J. Saarenpää (toim.) *Tunnelukutaito – avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen*. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.
- Pirttimäki, H. & Salmio, P. (2013). ”-Et se liikunta on melkein kakkossijalla.”: Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Puonti, V., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2021). Associations of temperament types and gender of early adolescents and teachers with adolescents' school well-being. *Scandinavian Journal of Psychology* 62, 510–521. doi: 10.1111/sjop.12729
- Puura, K. (2023). Kodin, varhaiskasvatuksen ja koulun mahdollisuudet lasten tunne-elämän ja tunnesäätelyn kehityksen edistäjinä. Teoksessa P-C. Roth, A. Korhonen & J. Saarenpää (toim.) *Tunnelukutaito – avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen*. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2022). Dynamics between perceived social support and study engagement among primary school students: A three-year longitudinal survey. *Social Psychology of Education* 25, 1481–1505. doi: 10.1007/s11218-022-09734-2.
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents'

- engagement at school and with learning. *Psychology in the schools*, 45 (5), 419–431. doi: 10.1002/pits.20306.
- Rocci, A. S., & Saussure, L. d. (2016). *Verbal Communication*. E-kirja. De Gruyter. Viitattu 8.4.2024.
- Roth, P-C., Korhonen, A. & Saarenpää, J. (2023). *Esipuhe*. Teoksessa P-C. Roth, A. Korhonen & J. Saarenpää (toim.) *Tunnelukutaito – avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen*. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.
- Rukkila, A. (2023). *Kanadan malli – tunnelukutaidon opetus kouluissa*. Teoksessa P-C. Roth, A. Korhonen & J. Saarenpää (toim.) *Tunnelukutaito – avain yksilön ja yhteiskunnan menestykseen*. Helsinki: Minea Kustannus ja Media Oy.
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary educational psychology*, 41, 147–156. doi:10.1016/j.cedpsych.2015.01.002.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Salo, E-M. & Viitala, L. (2023). *Vastavalmistuneiden liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutusvalmiudet liikunnanopetuksessa: ”Se on aika paljon muutakin, kun sen kuperkeikan opettelua”*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 28.11.2023. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/87679/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-202306133747.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Salovey, P. (2007). Foreword. Teoksessa R. J. Emmerling, V. K. Shanwal, & M. K. Mandal (toim.) *Emotional intelligence: Theoretical and cultural perspectives*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and Emotional Learning and Teachers. *The Future of children*, 27 (1), 137–155. doi: 10.1353/foc.2017.0007.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents’ Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1(3), 137–151. doi: 10.1007/s12671-010-0011-8.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing Cognitive and Social-Emotional Development Through a Simple-to-Administer Mindfulness-Based School Program for Elementary

- School Children: A Randomized Controlled Trial. *Developmental psychology*, 51 (1), 52–66. doi: 10.1037/a0038454.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary new understanding of happiness and wellbeing*. E-kirja. Atria Books. Viitattu 7.3.2024.
- Siacor, K.H., Ng, B., Liu, W.C. (2023). Autonomy-Supportive Teaching on Teacher Social-Emotional Competencies. In: Ng, B. Teoksessa Betsy Ng (toim.) *Self-Determination Theory and Socioemotional Learning*. Springer, Singapore. doi: 10.1007/978-981-99-7897-7_12
- Shen, H., Ye, X., Zhang, J., & Huang, D. (2024). Investigating the role of perceived emotional support in predicting learners' well-being and engagement mediated by motivation from a self-determination theory framework. *Learning and motivation*, 86, 101968. doi: 10.1016/j.lmot.2024.101968.
- Stevanovic, M., Lindholm, C., & Arminen, I. (2016). *Keskusteluanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. E-kirja. Tampere: Vastapaino. Viitattu 8.4.2024.
- Sutton, A. (2020). Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement. *Personality and individual differences*, 153, 109645. doi: 10.1016/j.paid.2019.109645.
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. E-kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88(4), 1156–1171. doi:10.1111/cdev.12864.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Viitattu 10.4.2024. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). Students' experiences of the development of emotional engagement. *International journal of educational research*, 79, 86–96. doi: 10.1016/j.ijer.2016.06.003.
- Weger, H., Castle, G. R., & Emmett, M. C. (2010). Active Listening in Peer Interviews: The Influence of Message Paraphrasing on Perceptions of Listening Skill. *International journal of listening*, 24(1), 34–49. doi:10.1080/10904010903466311.

Wright, P. & Richards, K. (2022). Connecting Social and Emotional Learning to the Physical Education Curriculum. Teoksessa Wright, P. & Richards, K. Teaching Social and Emotional Learning in Physical Education. Burlington, MA: Jones & Bartlett learning, 12–23.

LIITE 1. Saatekirje.

Hei!

Olemme Samu ja Pyry Jyväskylän yliopistosta. Opiskelemme liikuntapedagogiikkaa aikuiskoulutuksen maisterivaiheessa ensimmäistä vuotta (LPE-AKO22). Tutkimme pro gradu -tutkielmassamme koulutuksestamme valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla, joten haluaisimme sinun osallistuvan tähän tutkimukseen. Koska tutkimusjoukko on määrältään pieni, jokainen vastaus on erityisen tärkeä. Osallistuminen on vapaaehtoista.

Tutkimuksemme aihe on mielestämme mielenkiintoinen, koska koemme työskentelytaitojen opettamisen liikuntatunnilla aiheeksi, jossa haluamme kehittyä. Työskentelytaitojen tavoitteet jäävät usein liikunnan tietojen ja taitojen tavoitteiden varjoon. Meitä kiinnostaa tietää, millaisia kokemuksia ja näkemyksiä teillä valmistuvilla liikuntapedagogeilla on aiheesta. Tutkimuksen avulla voimme saada tietoa myös siitä, miten koulumme oppimissisällöt valmistavat näiden taitojen opettamiseen.

Kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja anonyymiteetti säilytetään koko tutkimusprosessin ajan. Vastauksia ei yksilöidä. Kyselyn vastaamisaika on kolme viikkoa. Viimeinen vastaamispäivä on 15.5.2023. Vastaamalla kyselyyn annat luvan aineiston käyttöön tutkimuksessa. Kyselylomakkeella kerätty aineisto tuhoetaan tutkimusprosessin jälkeen. Kyselylomake sisältää taustatietojen selvityksen sekä yhden avoimen kysymyksen. Avoimen kysymyksen vastaus on kirjoitelmatyylinen.

HUOM! Tutkimuseettisistä syistä pyydämme sinua olemaan yhteydessä meihin sähköpostitse tai whatsappilla, jotta voimme lähettää linkin kyselylomakkeeseen henkilökohtaisesti. Viestin lopusta löytyvät yhteystietomme.

Kiitos jo etukäteen!

Pyry Ylitalo
sähköposti
puhelinnumero

Samu Paajanen
sähköposti
puhelinnumero

LIITE 2. Saateviesti linkille.

Hei,

Kiitos mielenkiinnosta tutkimustamme kohtaan. Haluamme siis kuulla sinun kokemuksiasi ja/tai näkemyksiäsi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla. Mikäli et ole tällä hetkellä yläkoulussa töissä, voit pohtia aihetta aiemman kokemuksesi pohjalta, jos sellaista on. Jos ei, voit pohtia miten näitä taitoja yläkoulussa opettaisit. Yläkoulusta ei tarvitse siis olla työkokemusta, jotta voit vastata kyselyymme.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/C510BAD78FC36956>

Kiitos panoksestasi!

Keväisin terveisin,

Tutkivat veljet Samu & Pyry

LIITE 3. Kyselylomake.



Liikuntapedagogiikan aikuiskoulutuksen maisteriohjelmasta valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta yläkoulun liikuntatunnilla

Vastaamalla kyselyyn annat luvan aineiston käyttöön. Tietoja ei yksilöidä. Aineisto tuhoetaan tutkimuksen jälkeen.

1. Sukupuoli

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua kertoa

2. Kerro lyhyesti opetus- ja/tai ohjaustyökokemuksestasi. Arvioi työkokemuksesi määrä vuoden tarkkuudella.

3. Tutki ja pohdi itsearvioivalla otteella omaa pedagogista ajattelua ja toimintatapoja sekä niiden perusteluja otsikon aiheesta. Kirjoitelman suosituspituus on 2-4 sivua. (Kokemussisältö on olennaisempaa kuin kieliopilliset seikat tai tekstin pituus!)

Otsikko: Minä opettamassa tunne- ja vuorovaikutustaitoja yläkoulun liikuntatunnilla.

Pohdi mitä teen? Miten teen? Miksi teen?