

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Mäkinen, Tommi; Matikainen, Minni; Kostiainen, Emma

Title: Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen liikunnanopettajankoulutuksessa

Year: 2024

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat

Rights: CC BY 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Please cite the original version:

Mäkinen, T., Matikainen, M., & Kostiainen, E. (2024). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen liikunnanopettajankoulutuksessa. *Yliopistopedagogiikka*, 31(1).
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2024/06/20/tunne-ja-vuorovaikutustaitojen-oppiminen-liikunnanopettajankoulutuksessa/>

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen liikunnanopettajankoulutuksessa

20.6.2024

tags: liikuntakasvatus, merkityksellinen oppiminen, opettajankoulutus, tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen

Tommi Mäkinen, yliopistonopettaja, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
tommi.u.mäkinen@jyu.fi

Minni Matikainen, tutkijatohtori, musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto
minni.s.matikainen@jyu.fi

Emma Kostiainen, yliopistonlehtori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
emma.kostiainen@jyu.fi

 TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

(https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/wp-content/uploads/2024/06/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-3.png)

 VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

(<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/wp-content/uploads/2024/06/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-2.png>)

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan liikunnanopettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja oppimispolkua heidän yliopisto-opintojensa aikana. Tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksia heillä on ollut opintojensa aikana joko opinnoissa tai niiden ulkopuolella, ja millainen oppimisprosessi heille on muodostunut. Aineisto kerättiin keväällä 2023. Haasteltavat (n = 9) olivat liikunta- ja terveystieteiden maistereiksi valmistuneita opettajia, jotka olivat työskennelleet opettajina yhdestä neljään vuotta. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joissa haastateltavat kertoivat merkityksellisistä oppimiskokemuksistaan opintojensa aikana sekä omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisestaan. Haastateltavat kuvasivat erilaisia merkityksellisiä oppimiskokemuksiaan, joiden merkitys heidän oppimiselleen oli keskeinen. Opintojensa aikana heille muodostui oppimisprosessi, jossa sekä formaaleilla opinnoilla että heidän omaehtoisella työskentelyllään on ollut merkitystä. Tämän prosessin aikana he kokivat sekä taitojensa että ihmisenä olemisensa muuttuneen. Tämä tutkimus auttaa ymmärtämään tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista pitkäkestoisena, läpi opiskeluajan jatkuvana prosessina, joka etenee sekä opinnoissa että niiden ulkopuolella. Prosessin kannalta keskeisiä ovat merkitykselliset oppimiskokemukset, jotka edistävät taitojen ja asenteiden kehittymistä sekä oman oppimisprosessin aktiivista muokkaamista.

Avainsanat: merkityksellinen oppiminen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, opettajakoulutus, liikuntakasvatus

This article examines the meaningful learning experiences and learning path of PE teacher students in social and emotional skills during their university studies. The aim was to find out what kind of meaningful learning experiences they have had during their studies, either in or outside their studies, and what kind of learning process they have formed. The data was collected in spring 2023. The interviewees (n=9) were teachers with a master's degree in physical education and health sciences and they had been teachers from one to four years. The interview was conducted with semi-structured thematic interviews, in which the interviewees told about their meaningful learning experiences during their studies and about learning their own social and emotional skills. The interviewees described various meaningful learning experiences that were central to their learning. During their studies, they developed a learning process in which both formal studies and their independent work have played a role. During this process, they experienced a change in their skills and their attitudes. This study helps to understand the learning of socioemotional skills as a long-term process that progresses both inside and outside studies. At the heart of the process are meaningful learning experiences that promote both the development of skills and attitudes, and the active shaping of one's own learning process.

Keywords: meaningful learning, social and emotional learning, teacher education, physical education

Johdanto

Opettajan työ on ihmissuhdetyötä (Kanning, Bötcher & Herrmann, 2012), jossa tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat keskeisesti oppilaiden oppimiseen ja opintojen hyvinvointiin, ja niiden merkitys on keskeinen esimerkiksi oppilaiden oppimiselle ja opettajan hyvinvoinnille (Jennings & Greenberg, 2009; Katz, Mahfouz & Romas, 2020). Opettajilta vaaditaan monimuotoistuvassa maailmassa entistä enemmän kykyjä erilaisten oppijoiden kohtaamiseen, oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen ja omia tunteidensa käsittelemiseen, ja etenkin aloittelevat opettajat kokevat erilaiset vuorovaikutustilanteet haastaviksi (Donahue-Keegan, Villegas-Reimers & Cressey, 2019; Ferreira, 2021; Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen & Rasku-Puttonen, 2016).

Opettajaksi oppimista voi sen ihmissuhdepainotuksen vuoksi kuvata jopa ihmisenä kasvuksi (Matikainen, 2022, 2024), jossa ylhäältä päin muokatun ja määritellyn osaamispuheen sijaan keskeistä on ihmisen syvätasoa koskettava oppiminen (Jones, 2018; Korthagen, 2017). Ihmisenä kasvu on pitkä prosessi (Matikainen, 2022, 2024), jota voidaan opettajakoulutuksessa tukea merkityksellisillä oppimiskokemuksilla, sillä ne koskettavat ihmistä henkilökohtaisella tasolla (Kostiainen ym., 2018). Olennaista on tarkastella, miten merkityksellinen oppiminen tukee pitkäkestoista muutosprosessia (ks. Su, 2011).

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita läpi opintojen kestävästä oppimisprosessista, johon kuuluvat oppimiskokemukset niin formaalissa koulutuksessa, omaehtoisessa opiskelussa kuin muilla elämän osa-alueilla. On todettu, että merkityksellisen oppimisen ymmärtäminen auttaa kehittämään yksittäisiä opintojaksoja (Fink, 2013; Schmidt, 2010), mutta merkityksellisen oppimisen tutkimuksessa olisi tärkeää nähdä yksittäisten opintojaksojen sijaan koulutuksen kompleksisempi kokonaisuus (Sanford, Hopper & Starr, 2015) ja oppijan oma oppimisprosessi (Korthagen ym., 2006).

Keskitymme tässä artikkelissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liikunnanopettajakoulutuksessa, koska suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat olleet jo pitkään koulutuksen tärkeä osaa (Heikinaro-Johansson, 2005). Niiden oppiminen on koettu merkitykselliseksi, ja sen on nähty liittyvän ihmisenä kasvuun (Mäkinen, Kostiainen & Klemola, 2021). Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat liikuntakasvatuksen

ytimessä (Wright & Richards, 2022), ja niiden käytäntöjen kehittämiseksi ja tutkimukselle opettajankoulutuksessa on ollut jo pitkään tarvetta (Katz ym., 2020; Schonert-Reichl, 2017, 2019; Stipp, 2019).

Merkityksellinen oppiminen opettajuuden kehittämisessä

Lähdemme tässä artikkelissa ajatuksesta, että opettajuus kehittyy vaiheittain Korthagenin (2004) esittämän sipulimallin mukaisesti. Siinä osaaminen ja käyttäytyminen ovat sipulin pintakerroksia, kun opettajuuden ytimessä ovat ihmisen ydinvahvuudet, missio ja identiteetti. Ideaalitulanteessa nämä kerrokset eivät ole ristiriidassa keskenään (Korthagen, 2013). Toisin sanoen yksittäisten taitojen sijaan tulisi keskittyä ihmisen holistiseen kasvuun (Matikainen, 2024; ks. myös Poutiatine, 2009). Näemme, että merkityksellinen oppiminen on edellytys tämänkaltaiselle holistiselle kasvulle. Merkityksellisellä oppimisella tarkoitetaan oppimista, jolla on merkitystä yksilön käyttäytymiselle, valinnoille, asenteille ja persoonallisuudelle (Rogers, 1959) ja jolla on erityistä arvoa oppijalle itselleen (Kostiainen ym., 2018; Okukawa, 2008). Sipulimallissa kerrokset läpäisevät toisensa ja kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa, joten merkityksellinen oppiminen läpäisee kaikki tasot (ks. Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022).

Merkityksellistä oppimista voi tapahtua niin kokemuksellisessa oppimisessa, yhteistyössä, dialogissa kuin itsenäisessä työskentelyssäkin (Polman, Hornstra & Volman, 2021). Merkitykselliselle oppimiselle ovat tyypillisiä seuraavat viisi ulottuvuutta: oppimisen konstruktivistisuus, aktiivisuus, tavoitteellisuus, relationaalisuus ja autenttisuus (Kostiainen ym., 2018; Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022).

Ensinnäkin merkityksellisen oppimisen konstruktivistinen ulottuvuus korostaa sitä, että oppija käsittelee ja tulkitsee ympäristöä sekä uutta tietoa aiempien kokemuksiansa ja tietojensa pohjalta (Ausubel, 1968; Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022). Oppiminen rakentuu siis aiemman tiedon ja ymmärryksen päälle (Bao & Koenig, 2019; Polman ym., 2021). Toiseksi oppimisen aktiivisuudella tarkoitetaan, että oppija sitoutuu aktiivisesti oppimiseensa esimerkiksi lukemalla, kirjoittamalla, keskustelemalla tai toiminnalla (Koh, 2013). Kolmanneksi oppimisen tulee olla myös tavoitteellista, ja tavoitteellisuudessa oppijan oma tavoitteenasettelu ja oppimiseen sitoutuminen ovat tärkeitä (Ghazali, Mustakim & Nordin, 2020; Koh, 2013). Merkityksellistä oppimista ei voi tapahtua, elleivät oppimistavoitteet ja tehtävät tunnu merkityksellisiltä, ja sen vuoksi oppijan olisi tärkeää etsiä itselleen tärkeitä oppimistavoitteita, joita kohti kehittää itseään (Su, 2011). Neljänneksi merkityksellinen oppiminen on luonteeltaan relationaalista, joten suhteet niin muihin oppijoihin kuin opettajiin ovat merkityksellisiä: oppimista rakennetaan yhdessä, ja toiset ovat merkityksellisessä roolissa myös reflektoinnissa (Ferreira, Martinsone & Talić, 2020). Viidenneksi oppimisen tulee olla autenttista siten, että opitun asian tulee olla yhteydessä oppijan omaan elämään ja vähintäänkin simuloida oikean elämän ongelmia (Polman ym., 2021; Van Oers, 2010; Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022). Kun oppija näkee opittavan asian merkityksellisyyden oman elämänsä kannalta, hän on todennäköisemmin motivoitunut oppimaan (Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022).

Merkitykselliseksi koettu oppiminen lisää oppijoiden motivaatiota (Polman ym., 2021). Su (2011) korostaa henkilökohtaista halua oppimiseen sitoutumisen olennaisena osana, jotta hankaluudet tai epäonnistumiset oppimisprosessin aikana eivät lamauta oppimishalua. Mitä enemmän tunteita opittavaa asiaa kohtaan oppijalla herää, sitä pysyvämpää ja voimakkaampaa on oppiminen ja siihen liittyvä sitoutuminen (Su, 2011). Sitoutuminen oppimiseen voi näkyä tavoitteellisuutena, mikä johtaa oman osaamiseen kehittämiseen myös vapaa-ajalla, kun oppijalla alkaa syntyä omia kysymyksiä opittavan teeman ympäriltä (Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022).

Merkityksellisten oppimiskokemusten ja kokemuksellisen opettamisen avulla voidaan saavuttaa merkityksellisiä, tietoisuutta lisääviä oivalluksia itsestä ja muista ihmisistä (Korthagen ym., 2001; Kostiainen ym., 2018; Mäkinen ym., 2021; Slavich & Zimbardo, 2012). Opettajat eivät useinkaan

tiedosta oman toimintansa vaikuttimia siitä huolimatta, että juuri tietoisuus on oman toiminnan reflektion ja muuttamisen avain (Korthagen, 2017; Wijnen-Meijer, Brandhuber, Schneider & Berberat, 2022). Pitkäkestoinen, merkityksellinen oppimisprosessi voi johtaa syvempään muutokseen oppijassa, ja se koskettaa ihmisen uskomuksia ja arvoja (Taylor, 2009), maailmankuvaa (Glisczinski, 2007) ja identiteettiä (Illeris, 2014).

Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikuntakasvatuksessa ja suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa

Tunne- ja vuorovaikutustaidot liittyvät olennaisesti sekä ihmisen omaan kasvuun, tapaan nähdä ja kohdata muita ihmisiä että tapaan toimia muiden ihmisten kanssa (CASEL [Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning]; Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015). Tämä tekee tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyvästä koulutuksesta hedelmällisen tutkimusympäristön merkitykselliselle oppimiselle (ks. Ferreira, Martinsone & Talić, 2020).

Käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen (*social and emotional learning*). Tässä oppiminen muodostaa prosessin, jonka avulla kehittyvät tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvät osa-alueet: itsetietoisuus, itsensä johtaminen ja itsesäätelytaidot, sosiaalinen tietoisuus, ihmissuhdetaidot ja vastuullinen päätöksenteko (Weissberg ym., 2015). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen voidaan nähdä kuuluvan luonnostaan liikuntakasvatukseen (Wright & Richards, 2022). Liikunnanopetuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu, koska niiden avulla voidaan tukea myönteistä oppimisilmapiiriä ja tukea oppilaiden sisäistä motivaatiota ja niiden avulla puolestaan liikunnallisen elämäntavan syntymistä (Schneider ym., 2020). Autonomiataukeva ilmapiiri lisää oppilaiden motivaatiota, ja tämänkaltaisen vuorovaikutuksen tukemisessa tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä (Cheon, Reeve & Vansteenkiste, 2020).

Suomalaisessa maisteritasoisessa liikunnanopettajakoulutuksessa, jota järjestetään Jyväskylän yliopistossa, tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat olleet jo pitkään koulutuksen keskeisiä tavoitteita (Heikinaro-Johansson, 2005). Koulutuksessa on käytössä niin sanottu integraatiomalli, jossa aineenopettajan pedagogiset opinnot suoritetaan liikuntatieteellisen tiedekunnan ja kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan yhteistyönä, minkä lisäksi pedagogiikkaan ja kasvatukseen liittyviä opintoja suoritetaan myös osana liikuntatieteellisen tiedekunnan opintoja (Lahti, 2016). Opettajan pedagogisissa opinnoissa aiheeseen liittyviä opintojaksoja on kolme: kaksi ensimmäisenä vuonna ja yksi pedagogisten aineopintojen yhteydessä opintojen viimeisenä vuonna (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelma 2020–2023; Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2020–2023). Viimeisin toteutetaan sekaryhmissä eri aineenopettajaopiskelijoiden kesken. Virallisten vuorovaikutusopintojen lisäksi vuorovaikutukseen keskitytään opetusharjoittelussa, ja kasvatukseen liittyviä sisältöjä ja oppilasyhteistyötä on sisällytetty liikuntatieteiden opintoihin. Pedagogisissa aineopinnoissa keskitytään yhteisöllisen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin luomiseen, jossa opintojen sisällöstä riippumatta ihmisten välinen vuorovaikutus on tärkeä toiminnan tapa (ks. Virtanen, Lauritsalo, Mäkinen, Hurskainen & Tynjälä, 2022).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista on tutkittu liikunnanopettajakoulutuksessa sekä opetusharjoittelussa (Klemola & Heikinaro-Johansson, 2006; Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan, 2013) että yksittäisillä opintojaksoilla (Klemola, Heikinaro-Johansson, Lintunen & Rovio, 2004; Mäkinen ym., 2021; Tynjälä ym., 2016). Tämän artikkelin fokuksessa on koko opintojen aikainen tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellinen oppiminen. Tutkimme tässä tutkimuksessa liikunnanopettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksia ja oppimisprosessia opintojensa aikana. Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksia opiskelijat tunnustivat opintojensa ajalta?

2. Millainen tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessi opiskelijoille syntyi merkityksellisistä oppimiskokemuksista?

Aineisto ja menetelmä

Tässä tutkimuksessa tutkitaan liikuntatieteen maisteriksi valmistuneita liikunnan- tai luokanopettajia (n = 9), jotka ovat suorittaneet liikuntatieteen kandidaatin- ja maisterintutkinnon. Huolimatta siitä, että tutkittavat ovat valmistuneet eri vuosina, he ovat opiskelleet samoja opintojaksoja ja kulkeneet samankaltaisen polun opinnoissaan. Tutkittaviksi pyydettiin erityisesti sellaisia henkilöitä, jotka olivat kokeneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen erityisen merkitykselliseksi ja keskeiseksi opintojensa osaksi. Artikkelin ensimmäinen kirjoittaja oli toiminut tutkimukseen pyydettyjen kouluttajana, joten hänellä oli ennakkokäsitys mahdollisista tutkittavista sekä henkilökohtainen yhteys heihin, mikä teki yhteyden ottamisesta ja aineistonkeruusta luontevaa. Tutkimukseen osallistui yhdeksän liikuntatieteen maisteria, jotka toimivat joko luokan- tai liikunnanopettajina (viisi miestä, neljä naista). He olivat aineistonkeruuhetkellä työskennelleet koulussa yhdestä neljään vuotta. Tulososioissa käytämme tutkituista numerotunnisteita 1–9.

Ensimmäinen kirjoittaja keräsi aineiston keväällä 2023 puolistrukturoiduin teemahaastatteluin sekä verkkovälitteisesti Zoomissa että kasvokkain ja litteroi aineiston. Haastateltavat saivat valmistautumisohjeeksi opintojen aikaisen janan piirtämisen, ja heitä pyydettiin merkitsemään janalle tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Janojen toteutustapa oli jokaisen vapaasti valittavissa ja ne vaihtelivat pelkistetyistä hyvin kattaviin ja reflektoiiviin töihin. Janoja ei otettu mukaan aineistoon, vaan niiden tarkoitus oli toimia syötteinä haastatteluille ja auttaa haastateltavia palauttamaan mieleensä opintojaan, joiden alusta oli saattanut kulua kymmenisen vuotta.

Haasteltavien janoilleen merkitsemät merkitykselliset oppimiskokemukset muodostivat haastattelun rungon. Haastattelussa kysyttiin, miksi juuri nämä kokemukset muodostuivat merkityksellisiksi sekä miten nämä kokemukset olivat syntyneet ja mitä kokemuksista oli seurannut. Lisäksi haastattelussa kysyttiin haastateltavien kokemuksista opintojen, omaehtoisen työskentelyn ja oman taustansa merkityksestä heidän oppimiselleen sekä sitä, mitä heidän oppimastaan on siirtynyt työelämään. Haastattelujen kesto vaihteli 43 minuutista 1,5 tuntiin. Litteroitua aineistoa kertyi 108 sivua (fonttikoko 11 ja riviväli 1).

Aineistoa analysoidessamme hyödynsimme reflektiivistä temaattista analyysiä, koska emme halunneet ennalta valita analyysiyksiköitä, vaan lähestyä tutkimuskysymyksiä aineistolähtöisesti (Braun & Clarke, 2022). Analyysin edetessä pysähdyimme kirjoittajien kanssa useaan otteeseen reflektimaan havaintojamme ja muodostuvaa analyysiämme sekä suunnittelemaan analyysin etenemistä (ks. Braun & Clarke, 2022). Kokonaisuudessaan analyysiä voi kuvata temaattiseksi abduktiiviseksi analyysiksi (Thompson, 2022).

Analyysivaiheen alussa ensimmäinen ja toinen kirjoittaja lukivat aineiston huolellisesti ja kokonaan itsenäisesti. Keskustellessamme ensimmäisestä lukukerrasta havaitsimme tehneemme hyvin samansuuntaisia huomioita. Jo tässä vaiheessa hahmotimme aineistosta oppimisprosessin kuvauksia, ja huomiomme kiinnittyi etenkin haastateltavien omista prosesseistaan käyttämiin sanoihin, kuten "siemen", "itää" ja "kasvaa". Päätimme rakentaa analyysiä kasvin kasvamisen metaforan ympärille. Toinen tässä vaiheessa tehty tärkeä huomio oli, että haastateltavat liittivät hyvin erilaisia oppimiskokemuksia omiin oppimisprosesseihinsa ja toisaalta samojakin oppimiskokemuksia prosessiensa eri vaiheisiin. Esimerkiksi yhden haastatellun lukema kirja saattoi sysätä hänen oppimisprosessinsa alulle, kun taas toiselle sama kirja saattoi liittyä enemmän prosessin loppuvaiheen omaehtoiseen tematiikan työstämiseen. Näin kiinnostuksemme tarkentui toisaalta merkityksellisiin oppimiskokemuksiin (tutkimuskysymys 1) ja toisaalta oppimiskokemuksista rakentuvaan oppimisprosessiin (tutkimuskysymys 2).

Alustavan analyysin ja yhteisten keskustelujen pohjalta ensimmäinen kirjoittaja koodasi aineiston molempien tutkimuskysymysten suuntaisesti. Ensimmäisen kysymyksen osalta listattiin tällöin ylös kaikki aineistosta löytyneet merkitykselliset oppimiskokemukset, ja toisen kysymyksen osalta poimittiin ja organisoitiin aineistositaatteja neljän vaiheen alle, jotka nimesimme osittain haastateltavien käyttämien termien mukaisesti maaperäksi, siemen- tai ituvaiheeksi, versovaiheeksi sekä kukinnoksi. Lisäksi näiden yläkategorioiden alle koodattiin jokaisesta vaiheesta erikseen alaluokkia, joista haastateltavat puhuivat, esimerkiksi hetken ja tietoisuuden alaluokat. Lopuksi tarkensimme kunkin vaiheen ydinmerkitykset seuraavasti: 1) maaperä (kiinnittyminen), 2) siemen (tiedostuminen), 3) verso (kehittymisen kehä) ja 4) kukinto (muutos). Oppimisvaiheiden rajat tarkentuivat, vaikka tutkittavien kokemuksissa ne eivät olleet täysin tarkkarajaisia vaan limittyivät toisiinsa.

Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin tutkimuksen eettisiä periaatteita (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Haastateltavat saivat etukäteen tietosuojailmoituksen, ja haastattelupyynnössä korostettiin mahdollisuutta kieltäytyä myös sen takia, että haastattelut toteutettiin kesken opettajien loppukevään kiireisintä jaksoa. Kaikki pyydetyt haastateltavat halusivat kuitenkin osallistua, joten varalla olleita haastateltavia ei enää pyydetty. Haastattelun aikana haastatteli korosti, että kriittiset ajatukset ovat arvokkaita ja että olemme kiinnostuneet asioista, jotka heille ovat jääneet merkityksellisinä mieleen, olivat ne mitä tahansa. Kaikki haastateltavat olivat omien sanojensa mukaan tehneet ennakkotehtävän huolella, ja osa haastateltavista oli paneutunut ennakkotehtävään lukemalla vanhoja opintotehtäviään.

Tulokset

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin kytkeytyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksia

Kaikki haastateltavat tunnistivat merkityksellisiä oppimiskokemuksia opintojensa eri vaiheista, ja kaikilla näitä kokemuksia oli sekä opinnoista että niiden ulkopuolelta omasta elämästä. Merkityksellisiä oppimiskokemuksia (taulukko 1) tunnistimme kaikkiaan 69. Merkityksellinen oppimiskokemus saattoi olla yksittäinen hetki tai laajempi kokonaisuus. Tietty hetki saattoi olla yksittäisen kirjan lause tai tietty harjoitus yksittäisellä opintojaksolla. Sen sijaan laajempi kokonaisuus saattoi liittyä useiden aiheeseen liittyvien kirjojen lukemiseen kesän aikana, keskusteluihin ystävien kanssa tai koko viimeiseen opiskeluvuoteen. Tällöin yhteen merkitykselliseen hetkeen saattoi liittyä monia pieniä tapahtumia, mutta haastateltavat itse kuvasivat niitä yhtenä kokonaisuutena.

Opintoihin liittyviä merkityksellisiä oppimiskokemuksia (taulukko 1) oli enemmän kuin opintojen ulkopuolisia, ja ne painottuivat opintojen ensimmäiselle kahdelle vuodelle sekä opintojen loppuvaiheeseen. Taulukossa n tarkoittaa sitä, kuinka moni haastateltava mainitsi kuhunkin kategoriaan liittyvän oppimiskokemuksen. Jokainen haastateltava mainitsi ensimmäisenä opiskeluyksynä järjestetyn tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän opintojakson sekä päättövuodeksi kutsutut pedagogiset aineopinnot, joihin kuuluu useita opintojaksoja. Päättövuoteen liittyneet merkitykselliset oppimiskokemukset koskivat joko yleisesti päättövuotta tai sen yksittäisiä osioita. Kuusi haastateltavaa mainitsi jonkin opintoihin liittyvän kirjan, ja ne kaikki olivat sellaisia, että haastateltavat olivat saaneet itse valita ne eri vaihtoehdoista, ja ne sijoittuivat ajallisesti opintojen eri vaiheisiin. Neljä haastateltavaa kertoi valinneensa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän oppinnäytetyön aiheen. Usein etenkin opintojen alkuvaiheen merkityksellisiin oppimiskokemuksiin liittyi se, että ne koskettivat opiskelijan aiempia vuorovaikutuskokemuksia tai elämäntilannetta. Loppuvaiheen merkityksellisissä oppimiskokemuksissa opiskelijat olivat puolestaan usein asettaneet itselleen tietoisia oppimistavoitteita tai valinneet tehtäviä, jotka tukivat heidän oppimistaan, sekä käsitteellistäneet omaa oppimistaan teorian avulla.

Taulukko 1. Merkitykselliset oppimiskokemukset opinnoissa

Merkityksellinen hetki	n	Esimerkki
Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa -opintojakso (1. vuosi)	9	Ekana nostaisin fuksivuoden tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin. Se oli niinku sellainen, missä ne asiat tuli ensimmäistä kertaa. En mä ole tiennyt niiden olemassaolosta ja mistään minäviestistä tai mistään muustakaan, [...] Ja pystyin nappaamaan siitä tosi paljon käytäntöön niitä asioita. (3)
Ensimmäinen harjoittelu Normaalkoululla tai muualla (1.–2. vuosi)	5	...pääsi ensimmäistä kertaa sitten harjoittelussa kokeilemaan näitä opittuja. [...] Ja sitten kun oli vielä saanut siellä kurssilla niitä nimiä niille, tavallaan tekniikoille, [...] niin oli semmoista innokkuutta kokeilla, että voisiko tää toimia. (6)
Ensimmäinen opetusfilosofia (2. vuosi)	3	...kun työsti ensimmäistä opetusfilosofiaa, niin se oli ehkä semmoinen merkittävä itsensä tutkiskelun ja ymmärtämisen paikka, että siinä pääsi ehkä tietoisesti miettimään niitä opettajuuden kulmakiviä. (8)
Muut kasvatustieteen perusopinnot (1.–2. vuosi)	3	Mutta sitten tässä kurssilla tuli jo sitä, että pohdittiin omia ajatuksia, arvoja, normeja, asenteita, mitä on jäänyt omasta taustasta. [...] että siinä heräteltiin ensimmäisen kerran just siihen, että hei, pohdipa vähän, että mitä ne sulla on ja miksi sulla on niitä ja mistä ne kumpuaa. (7)
Pedagogiset aineopinnot (päättövuosi – 5. vuosi)	6	Mä ajattelin, että päättövuosi on ollut kuitenkin kaikista semmoinen voimakkain, milloin näitä sitten on tietoisemmin käsitellyt ja mikä on kaikkein voimakkaimmin vaikuttanut itseen tai sitten tulevaan opettajan työhön. (9)
Pedagogisten aineopintojen harjoittelu (5. vuosi)	3	Sitten ehkä vasta viimeisimmässä harjoitteluissa itse huomasi, kuinka tärkeätä on kuvata myös omia tunteita ja huomata niitä ja sanoittaa niitä. (1)
Toinen opetusfilosofia (5. vuosi)	5	...saa semmoiseen pakettiin jotenkin [...] Ja kun sitten opetusfilosofiaa tehdään, se oma opettajuus tulee vielä vahvemmin kuin silloin, kun ekan kerran sitä teki. (7)
Opintoihin liittyvä itse valittu kirja (1.–5. vuosi)	6	Se oli mun mielestä semmoinen erittäin havahduttava teos. [...] Ja sitten mä kiinnostuin siitä ja sitten mä oon koko opintojen ajan ja opintojen jälkeenkin aina palannut siihen kirjaan tai väitöskirjaan. (9)
Opinnäytetyö	4	Yksi nyt tietenkin on se, kun päätin tehdä oman graduni tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja sitä kautta tuli enemmän luettua ja perehdyttyä aiheeseen. Ja sitä kautta toki myös opiskeli sitten semmoisia asioita, mitkä on vienyt kohti työelämää. (6)

(https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/wp-content/uploads/2024/06/makinen-ym_taulukko-1.jpg)

Opintojen ulkopuolella syntyneet merkitykselliset oppimiskokemukset (taulukko 2) liittyivät käytännön työkokemuksiin, omiin ihmissuhteisiin liittyneisiin vuorovaikutustilanteisiin tai keskusteluihin, vapaa-ajalla luettuun kirjallisuuteen tai omaehtoiseen kouluttautumiseen tai koulutustehtäviin. Ne sijoittuivat tasaisesti opintojen eri vaiheisiin, ja vaikka niitä lukumääräisesti oli vähemmän kuin opintoihin liittyviä kokemuksia, ne toistuivat moneen kertaan. Esimerkiksi haastateltava saattoi mainita, että keskustelut muiden ihmisten kanssa tai erilaiset työkokemukset toistuivat läpi opintojen ja muokkasivat tai syvensivät omaa osaamista. Toisaalta haastateltava saattoi kuvata myös yksittäisiä vuorovaikutustilanteita esimerkiksi omassa parisuhteessaan. Kaikki haastateltavat korostivat opintojen ulkopuolisen oppimisen tärkeyttä oppimiselleen ja sanoittivat, että

ilman näitä oppimiskokemuksia oppiminen olisi jäänyt pinnallisemmaksi. Näissä oppimiskokemuksissa korostuivat taitojen kokeilu ja harjoittelu oikean elämän tilanteissa, oman mielenkiinnon ohjaama teorian lukeminen sekä jatkuva reflektointi.

Taulukko 2. Merkitykselliset oppimiskokemukset opintojen ulkopuolella

Merkityksellinen hetki	n	Esimerkki
Opettajan sijaisuus- ja valmennuskokemukset	5	Demolta suoraan, kun meni valmentamaan, ne oli tuoreena mielessä ja pääsi heti antamaan rakentavaa palautetta hyvän mallin mukaan ja silleen se on ollut semmoinen itseä kehittävä. (8)
Läheiset ihmissuhteet	6	...tuollaisia tilanteita noissa läheisissä ihmissuhteissa on sitten käynyt, että huomaa, että haluan nimenomaan näissä vielä kehittyä, koska nää ihmiset on mulle tärkeitä... (4)
Vapaa-ajalla luettu kirja	7	Se (kirja) jotenkin tuntui, että se muokkasi semmoista jotenkin omaa ihmiskuvaa niin syvästi, että... (1)
Oma kouluttautuminen / taitojen opettaminen muille	7	Plus väittäisin, että myös omat omat taidot vankistu kyllä tosi paljon, kun ehkä 4–5 kurssia vetänyt [...] Ja muutti kyllä pysyvästi omaa vuorovaikutustyyliä. (2)

(https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/wp-content/uploads/2024/06/makinen-ym_taulukko-2.jpg)

Merkitykselliset oppimiskokemukset näyttäytyivät haastateltavien opintojen tärkeänä osana, ja he muistivat hyvinkin yksityiskohtaisesti joitain kokemuksiaan vuosien jälkeen. Nämä merkitykselliset oppimiskokemukset eivät jääneet irrallisiksi, vaan ne muodostivat tulkintamme mukaan merkityksellisen tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessin rungon.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellinen oppimisprosessi

Aineistosta oli tunnistettavissa selkeästi erilaisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyviä vaiheita. Vaiheet eivät välttämättä edenneet systemaattisen kronologisesti, vaan esimerkiksi alkuvaiheen oppimiskokemus saattoi vaikuttaa käsitykseen opettajuudesta tai ihmiskäsityksestä, vaikka toisaalta oppija vasta koki olevansa hyvin alussa näiden taitojen oppimisessa. Toisaalta loppuvaiheen opintojen aikana osa haastateltavista oli havahtunut jonkin vuorovaikutustaidon merkitykseen vasta ensimmäistä kertaa.

Maaperä: kiinnittyminen oppimisen avaimena

...niissä on ollut maaperää kehittää ja kehittyä ja harjoitella. (3)

Merkitykselliset oppimiskokemukset eivät syntyneet opiskelijoille tyhjästä. Jotta oppimiskokemus muodostui merkitykselliseksi, se vaati opiskelijassa itsessään, oppimisympäristössä, elämäntilanteessa tai hetkessä jonkin tekijän, joka mahdollisti merkityksellisen oppimisen syntymisen. Haastateltavat kuvasivat sitä, kuinka jokin heihin tai heidän taustaansa liittyvä asia tai oppimistilanne, oppimisilmapiiri tai sosiaalinen ympäristö tarjosi maaperää, osui oikeaan hetkeen tai mahdollisti oppimisen. Maaperä toisin sanoen mahdollisti oppijoiden **kiinnittymisen** opittavaan asiaan, mikä oli edellytys seuraavien vaiheiden syntymiselle.

Aiheeseen kiinnittymistä luonnehdittiin kolmenlaisilla tavoilla: itseen liittyvillä tekijöillä, oppimista tukevalla ympäristöllä ja sopivalla ajankohdalla. Ensinnäkin haasteltavat kuvasivat *itseensä* liittyviä tekijöitä, joihin kuuluivat oma persoona ja käyttäytymismallit, sisäinen halu ja motivaatio kehittää itseään, aiemmat ihmissuhteet ja myönteinen malli vuorovaikutukselle sekä oma ihmiskäsitys. Kaikki haastateltavat kokivat, että heidän persoonallisuudellaan tai oppimillaan käyttäytymismalleilla oli merkitystä myös taitojen oppimiselle ja niistä kiinnostumiselle. Osa haasteltavista koki esimerkiksi oppivansa kuuntelun taitoja helposti, koska olivat luonnostaan rauhallisempia. Toisille puolestaan kontaktin ottaminen muihin oli ollut aina luontevaa. Hyvin erilaiset persoonallisuuspiirteet ja tausta saattoivat luoda maaperää merkitykselliselle oppimiselle. Kuten eräs haastateltava totesi:

Huolimatta taustasta ja persoonasta, nämä upposivat. (3)

Saattoi olla, että tunne- ja vuorovaikutustaidot avasivat mahdollisuuden oppia uudelleenlaisen tapaan toimia:

...en ole ehkä niin rohkea ollut ilmaisemaan omia ajatuksia, niin musta tuntuu, [...], että mä niinku tajusin sen, että mulla on jotenkin oikeus omiin ajatuksiin ja omiin tunteisiin ja ilmaisemaan niitä. (1)

Yksi keskeisistä omaan persoonaan liittyvistä tekijöistä oli monen haastateltavan mielestä luontainen tarve ja sisäinen motivaatio kehittyä ammattilaisina tai ihmisinä. Tällöin tunne- ja vuorovaikutustaidot osuivat tähän tarpeeseen. Kuten eräs haastateltava totesi:

Tämä [teema] antoi jotain syötävää sille [luontaiselle] kehittymishalulle. (1)

Aiemman elämän aikana muodostuneet käsitykset ja ajatusmallit saattoivat tehdä aiheen oppimisesta luontevaa:

Kävi järkeen ja siihen omaan ihmiskäsitykseen sitten siitä, että ei se lapsi tahallaan huonosti käyttäydy. (7)

Oppijaan liittyvillä tekijöillä ei ollut yhteisnimitystä. Jokaisella haastateltavalla oli kuitenkin itseensä liittyviä tekijöitä, joiden takia teema tuntui tärkeältä. Nämä tekijät saattoivat olla kuitenkin hyvin erilaisia tai jopa päinvastaisia keskenään. Toiset kiinnittyivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun, koska ne tuntuivat omilta vahvuusalueilta, kun taas toisille kiinnittyminen lähti halusta kehittää jotain taitoa, kuten kuuntelua, jonka oli kokenut omaksi heikkoudeksi.

Toinen kiinnittymiseen liittyvä tekijä oli *oppimista tukeva ympäristö*. Haastateltavat kuvasivat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvien opintojen ilmapiiriä, opintojen aikaisten ystävien tai parisuhteen luomaa ympäristöä tai ylipäätään opintojen aikaista tilaa ajattelulle ja harjoittelulle. Kaikki haastateltavat liittivät tähän tekijään ihmisiä, joiden kanssa reflektoida, oppia ja harjoitella, turvallisen ilmapiirin ja aikaa kasvulle.

Eräs haastateltava kuvasi koko opiskeluaikaa kuplaksi, jossa on ollut helppoa harjoitella, reflektoida ja ylläpitää omaa toimintaansa, koska ”ollaani tiiviisti näiden taitojen opiskelussa ja ne tavallaan liikkuu enemmän koko ajan mukana siinä” (6). Toinen sanoitti opiskeluaikaa ”uudeksi maailmaksi”, jossa oli uudennaisia sosiaalisia normeja, jotka tukivat hänen kasvuaan ihmisenä.

Ympäristöön liittyivät myös opetuksen ilmapiiri sekä opettajat ja heidän toimintansa:

Niissä opinnoissa on ollut semmoinen ilmapiiri, [...]. Johon kaikki haluaa, panostaa ja se ilmapiiri meidän kaikkien välillä ollut semmoinen turvallinen. Siitä on luotu semmoinen tila, jossa pystytään käsittelemään vaikeita juttuja ja jossa pystytään harjoittelemaan ja opiskelemaan silleen. (1)

Opetusta ja ilmapiiriä haastateltavat kuvasivat erilaiseksi moneen muuhun opintojaksoon verrattuna, ja opintojaksojen ilmapiirin, opetuksen tai työtapojen erilaisuus herätti kiinnostuksen opittavaa asiaa kohtaan. Vastauksissa korostuivat turvallisuus, lämpö, kiireettömyys ja yhdessä tekeminen. Keskeistä oli myös opettajien tarjoama vuorovaikutuksen malli:

...tavallaan ymmärsi, että toihan tuntuu oikeasti tosi kivalta musta, kun toinen (opettaja) sanoo tuolla tavalla niin. (5)

Kolmas kiinnittymisen mahdollistava asia oli *sopiva ajankohta*. Jokin opittu asia, kirja tai muu kokemus kosketti esimerkiksi ihmisen elämäntilannetta, vaikeuksia ihmissuhteissa tai halua muuttua ihmisenä:

Osui myös silleen hyvään kohtaan, että silloin kun mä tänne muutin, niin mun identiteetti muuttui aika paljon, että mulla vaihtu asuinpaikka, ammatti, parisuhde oli päättynyt. Tavallaan tänne lähti ihan uusi mies, niin sitten siihen tuli tunne- ja vuorovaikutuskurssi, ni sitten mä pystyin myös rakentaa sitä mun identiteettiini ihan eri lailla. (3)

Elämäntilanne oli saattanut myös mahdollistaa uudenlaisen tavan työskennellä, kuten eräs haastateltava totesi:

Eli se sellainen niinku tavallaan sellainen ponnahtuslauta, kun oli paljon itseksensä ja alkoi tutustumaan itseensä, niin sitten ne tunne- ja vuorovaikutustaidot alkoi kiinnostaa. (2)

Siemenvaihe: tiedostumisesta välineitä oman suunnan löytämiseen

Ensimmäinen kurssi minkä piditte... Mä oon jotenkin kokenut sen sellaisena siemenenä, mikä sitten lähti itämään ja mitä sitten tuli, on vähän sen oman kastelun kautta tullut. (2)

Siemenvaiheen keskeisin merkitys liittyi **tiedostumiseen**. Tähän vaiheeseen liittyviä oppimiskokemuksia haastateltavat kuvasivat alkusysäyksenä, kipinä, kolahtamisena, havahtumisena, herättelevänä oppimiskokemuksena tai valaistumisena:

Ehkä se alkusysäys on tullut siellä niin kun alussa, [...]. Ehkä silloin jäi semmoisena ajatuksena tuonne päähän. (5)

Oppimiskokemus oli saattanut käynnistää pidemmän oppimisprosessin, jonka seurauksena oppija alkoi kiinnittää huomiota näihin teemoihin. Siemenvaiheen tärkeimpiin kasvun paikkoihin kuului tunne- ja vuorovaikutustaitojen opintojakso ensimmäisenä syksynä, mutta sellaisia olivat myös myöhemmin luetut kirjat, toisen vuoden harjoittelu ja siihen liittyvä ohjaus, opetusfilosofian kirjoittaminen ja oman elämän vuorovaikutuskokemukset.

Oppimispolun ensimmäisessä vaiheessa haastateltavat kuvasivat ymmärtäneensä tunne- ja vuorovaikutustaitojen *aiheen tärkeyden* oman elämänsä tai tulevan työn kannalta sekä ymmärtäneensä, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat *taitoja, joita voi oppia*. Iso osa haastateltavista oli aiemmin ajatellut, että omaan käyttäytymiseen ei voi itse kovin paljoa vaikuttaa:

[...] tuntui, että en mä arvostanut yhtään vuorovaikutustaitoja ja mä ajattelin, että ei niillä ole mitään väliä. Ei mitään merkitystä. [...] myöhemmin vasta ymmärsin, että miten tärkeitä asioita ne on ja että niitä pitäisi oikeasti muistuttaa itselleen jatkuvasti. (5)

Tiedostuminen näkyi myös *tietoisuuden lisääntymisenä* omaa ja muiden käyttäytymistä kohtaan. Haastateltavat alkoivat tarkkailla omaa ja muiden toimintaa sekä ymmärsivät omia vahvuuksiaan ja kehityskohteitaan. Tietoisuuden lisääminen tarjosi haastateltaville uuden näkökulman maailman ja ilmiöiden tarkasteluun:

Oli se varmasti laittanut ne lasit laittanut päähän. [...] Mä en tiedä, kuinka paljon mä oon miettinyt niitä tunne- ja vuorovaikutustaitoja ennen, [...] tuo on varmaan ollut semmoinen tietoisuuden herättely ja sitten mä oon kiinnostunut niistä, että minkälaisilla tunteilla ihmiset liikkuu ja mikä on opettaja-oppilas suhde. (9)

Opitut käsitteet puolestaan antoivat välineitä oman ja muiden toiminnan tarkastelulle. Asiat, joihin haastateltavat olivat kiinnittäneet huomiota aiemmassa elämässään, saivat nimiä, ja toisaalta he kokivat saaneensa malleja, miten voisi toimia toisin:

Se [Thomas] Gordonin [vuorovaikutus]malli, [...] tuntui semmoiselta käytännönläheiseltä ja kätevältä työkalulta yhdistää paljon niitä tunne- ja vuorovaikutustaitoja tai viedä ne käytäntöön. Ja oli semmoinen käytännön freimi hahmottaa ehkä erityisesti vuorovaikutusta. (2)

Siemenvaiheessa haastateltaville muodostui *suunta*, jota kohti he halusivat lähteä itseään omaehtoisesti kehittämään, ja he saivat tässä vaiheessa välineitä oman kehittymisensä tueksi. Moni kuvasi saaneensa idean ja askelmerkit itsensä kehittämiseksi tulevia opintovuosia varten:

Opinnot antaa ne välineet ja sitä taitoa ja esimerkkejä siihen, että täältä saat hyviä materiaaleja, tutustupa näihin, että sitten tavallaan ei ole ihan yksin semmoisessa valtavassa viidakossa, vaan on jonkinlainen suunta. (7)

Verso: kehittymisen kehästä toistoja

Semmoinen kasvu jo olemassa olleissa ihmissuhteissa, jotka on ollut jo silloin, kun mä aloitin opinnot ja jatkuneet tähän päivään aktiivisina, niin tuntuu, että ne on syventynyt ja silleen kehittyneet... (1)

Versomisvaiheen oppimiskokemuksista haastateltavat käyttivät sanoja ”vahvasti”, ”syvensi”, ”laajensi”, ”kertasi”, ”kehittyi” ja ”ruokki”. Siemenvaiheen aikana haastateltaville syntyi rohkeus ja innostus lähteä kehittämään itseään ja harjoittelemaan opittuja taitoja, ja itsensä kehittäminen alkoi konkretisoitua konkreettisina oppimistekoina. Tätä prosessia kuvaamme **kehittymisen kehänä**, jossa jokainen lähti tietoisesti harjoittelemaan taitojaan ja syventämään ymmärrystään itselleen merkityksellisellä tavalla ja omaan suuntaansa. Tämän vaiheen haastateltavat kokivat olennaiseksi omien vuorovaikutustaitojensa kehittymisen kannalta. Joillakin tämä vaihe osui myöhempiin opetusharjoitteluihin tai omien ihmissuhteiden vuorovaikutustilanteisiin. Oppimiskokemukset eivät olleet samalla tavalla sisäisistä kokemuksista syntyviä tai ylhäältä päin annettuja sysäyksiä, vaan haastateltavat lähtivät tietoisesti kehittämään itseään ja hakemaan tilaisuuksia omien taitojensa kehittämiseen.

Kehittymisen kehän ensimmäinen vaihe oli *tietoinen harjoittelu*, jota moni kuvasi olennaiseksi vuorovaikutustaitojensa kehittymisen kannalta. Monet haastateltavat kuvailivat harjoittelun olleen määrätietoista ja sisältäneen sekä onnistumisia että epäonnistumisia. Alkuun harjoittelu oli kokeilevaa ja tunnustelevaa, todella tietoista, mutta ajan kanssa taitojen käyttäminen alkoi tuntua luontevammalta:

Ja ehkä se, että se oli myös tosi tietoista toimintaa, että pyrki myös luomaan kontakteja oppilaisiin ja varsinkin jos tuli jotain ongelmatilanteita, pyrki tarttumaan ja kuuntelemaan niitä oppilaita, että ei pyri vaan nollaamaan heidän kokemusta. (6)

Esimerkiksi sekin, että mä vaan kuuntelin. Saatoin kysyä pari kysymystä, niin toinen avautuu ihan tosi paljon itkien mulle, niin sitten huomasi, miten iso vaikutus ja merkitys niillä on toisten ihmisten kohtaamisessa ja samoin sitten omien opiskelukavereiden kohtaamisessa. (5)

Toinen vaihe kehittymisen kehässä oli *reflektio*, jota haastateltavat kuvasivat itsetutkiskeluna. Yksi haastateltava totesi reflektion olleen läsnä opintojaksoilla ja niiden ulkopuolella ja vertasi prosessia terapian kaltaiseksi. Reflektiota kuvattiin tehdyn yksin ja yhdessä, useimmiten vapaamuotoisesti opintojen ulkopuolella. Reflektio liittyi ylipäätään itseen, kohtaamiseen liittyvien teemojen pohdiskeluun, ajatusten jakamiseen ystävien kanssa kirjoista tai sitten konkreettisiin vuorovaikutustilanteisiin, joista yksin tai yhdessä pohdittiin, mitä niissä olisi voinut tehdä toisin ja miten jatkossa tulisi toimia:

Opiskelukavereiden kanssa ollaan käyty keskusteluita monesti harkkatuntien jälkeen, että minkälaisia vaikka haastavia oppilaita oli ja miten oli toiminut siinä. Ja yrittänyt pohtia, että miten tässä olisi voinut toimia, että semmoisia keskusteluita todellakin ollaan käyty ja... Ja tosiaan oon itsereflektiota tehnyt omasta toiminnasta ja sitten tosiaan yrittänyt analysoida muiden toimintaa. (4)

Kolmas vaihe kehittymisen kehässä oli *ymmärryksen syventäminen*. Haastateltavat kuvasivat usein oman ymmärryksensä syventyneen tai vahvistuneen tai päässeensä kriittisemmin tarkastelemaan teemaa. Jo opitut asiat lisäsivät halua opiskella lisää:

Se oli ehkä justiin semmoinen mielenkiinto, että sitten alkoi hakeutumaan ja etsimään ja löytämään eri asioista. Just esimerkiksi kaikki kirjat ja sitten semmoiset siihen aiheeseen liittyviä asioita. Halusi lisää tietoa. (7)

Tämä ymmärryksen lisääntyminen oli seurausta lukemisesta, kouluttautumisesta ja teoreettisen ymmärryksen lisääntymisestä esimerkiksi opinnäytetöiden avulla. Haastateltavat kertoivat, että kiinnostus aiheeseen vaikutti haluun valita opintotehtäviin mahdollisimman usein tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä tehtäviä. Haastateltavista neljä oli tehnyt jollain tapaa tunne- ja vuorovaikutusteemaan liittyvän opinnäytetyön, ja kaikki kertoivat lähteneensä omaehtoisesti kouluttautumaan lisää, kouluttamaan tai lukemaan aiheeseen liittyviä kirjoja:

Sitten myös kesällä otin kesälukemiseksi tämmöisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä kirjoja ja tein niistä muistiinpanoja, että niistäkin varmasti jäi silleen ajatuksia ja juttuja mieleen. (8)

Kehittymisen kehän keskellä oli *kertaus*. Kehittymisen kehän vaiheet toistuivat läpi opiskeluajan. Moni haastateltava kuvasi, kuinka asioiden toistuminen ja samojen asioiden toistaminen nousi merkitykselliseksi oppimiskokemukseksi joko tuoden uuden näkökulman asiaan, vahvistaen jo opittua tai antaen ymmärrystä tilanteisiin, joissa vuorovaikutus ei ollutkaan toiminut:

Sitten tavallaan sitä kasvo opettajana tuossa niiden kahden jakson välissä, niin sitten pysty myös opettajan ottaa enemmän koppia niistä asioista, vaikka ne oli ehkä kertausta. Mutta sehän on niinku hyvä, että niitä kerrataan, ettei ne unohdu. (3)

Kukinto: muutoksen vakiintuminen

...koen, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat yksi vahvuuksista. Siinä on tavallaan tosi iso kehityskaari siihen, että tavallaan oivaltaa edes tämmöisen osa-alueen olemassaolon [...] (8)

Kukintovaiheen oppimista haastateltavat kuvasivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja toisaalta jonkin syvemmän käsityksen, asenteen tai ajattelun **muutoksena**. Haastateltavat puhuivat muutoksesta taidoissa, maailmankatsomuksessa, ihmiskäsityksessä, identiteetissä ja opettajuudessa. Lisäksi heidän ihmisten kohtaamiseen liittyvä minäpystyvyytensä oli lisääntynyt. Oppimiskokemukset liittyivät kirjojen lukemiseen, oman opetusfilosofian jäsentämiseen ja oman ajattelun muuttumiseen. Ne saattoivat olla läpi opintojen jatkuneita prosesseja, mutta myös yksittäisiä oppimiskokemuksia esimerkiksi kirjoista:

Että se ajatus siitä, että kids do good if they can, elää jotenkin jotenkin mussa niinku tosi vahvasti edelleen opettajana. Että se on jotenkin inspiroinut se ajatus (1)

Ensinnäkin haastateltavat kokivat monien harjoiteltujen *tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyneen* tavalla, jota voisi kutsua taitojen soveltamiseksi. Tämä näyttäytyi erilaisten vuorovaikutustilanteiden näkemisenä uusista näkökulmista sekä lisääntyneinä keinoina tilanteissa toimimiseen. Yksi kertoi, että riitojen määrä ihmisuhteissa oli vähentynyt selvästi, kun hän oli oppinut kuuntelemaan. Moni kuvasi, kuinka alkuvaiheen hyvin tietoinen taitojen harjoittelu oli ajoittain jo automatisoitunut uudelleenlaiseksi tavaksi toimia:

Siinä on tavallaan iso kehityskaari siihen, että tavallaan oivaltaa edes tämmöisen osa-alueen olemassaolon ja sitten kokee, että niissä on päässyt vuosien aikana kehittymään jo sen verran paljon, että kokee, että se on oma vahvuus. (8)

Muutosta oli tapahtunut myös haastateltavien *opettajuudessa ja ihmiskäsityksessä*. Haastateltavat kuvasivat näkemyksensä opettajan ammatista muuttuneen ja oman opettajuutensa ytimen jäsentyneen selkeämmäksi. Heille oli syntynyt näkemys, mitä asioita haluavat olla tekemässä ja miksi:

...on hoksannut eri tavalla kuin mitä ihan siinä alkuaikoina on ajatellut liikunnanopettajan työstä ja on enemmän hoksannut tai muokannut sitä kuvaa, millaisena työnä pitää opettajan työtä nykyään. (6)

Haastateltavat korostivat, että taitojen oppimista ei voi erottaa ihmiskäsityksestä, koska tapa toimia toisin opettaa uusia asioita toisista ihmisistä ja heidän taustoistaan. Ihmiskäsityksen muutos tarkoitti ymmärrystä ihmisten erilaisuudesta ja haastavalta tuntuvaan käyttäytymisen syistä sekä halua tukea kuulluksi, nähdäksi ja ymmärrettyksi tulemistä arjessa:

...huonon käytöksen takana on usein paljon muuta kuin, että ihminen haluaisi olla tai tehdä paha. Se on myös ehkä ollut semmoinen, minkä on sitten ymmärtänyt tuossa opintojen aikana, kun aiemmin mä oon vaan ajatellut, että no, osa ihmisistä on vaan pahoja... (5)

Kaikki haastateltavat sanoittivat, että lisääntyneet taidot ja muuttunut käsitys opettajuudesta ja ihmisistä vahvistivat heidän *minäpystyvyyttään*. Tämä näkyi luottamuksena omaan kykyyn pärjätä työelämässä, suhtautumisessa ristiriitoihin ja uskallukseen tehdä normeistakin poikkeavia ratkaisuja, mikäli he kokivat sen olevan oppilaan etu. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, että yksi haastateltavista uskalsi toimia oman näkemyksensä mukaisesti ryhmän turvallisuuteen panostaessaan, vaikka ohjaaja oli eri mieltä asiasta. Kokonaisuudessaan haastateltavat kuvasivat oloaan luottavaiseksi työelämään siirtyessään:

Mä silti koin, että mulla on paljon tietoa ja taitoja lähteä sinne ihan todelliseen pyörremyrskyyn, mitä se koulumaailma voi olla ja... Ja tota kiitollinen kyllä näistä opeista, mitä yliopisto tarjosi. (9)

Moni haastateltava kertoi, että *tunne- ja vuorovaikutustaidoista* oli muodostunut opintojen aikana teema, jota he halusivat lähteä viemään eteenpäin kouluttamalla tai hyödyntämällä opittua työyhteisössä tai oppilaiden parissa. Tätä ajatusta kutsumme *missioksi*:

...että hei, nää on niitä juttuja, mistä mä tykkään puhua ja haluan viedä näitä asioita eteenpäin [...] työelämässä. (4)

Oppimisprosessin seurauksena osa haastateltavista koki muuttuneensa ihmisinä erilaisiksi, ja voitaisiin sanoa koko heidän identiteettinsä muuttuneen:

Kun just niinku puhutaan, että ihmiset muuttuu, mutta että mä oon niinku täysin eri henkilö [...] mun kaverit on sanonut, että ihan eri ihminen lähti opintoihin ja tuli sieltä pois. (3)

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia opettajaopiskelijoiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessia merkityksellisten oppimiskokemusten kautta. Tutkimus rakentaa ymmärrystä koko opintojen aikaisesta ihmisenä kasvamisen prosessista ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisesta, jonka kannalta merkitykselliset oppimiskokemukset ovat keskeisiä. Havaitsimme, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen jatkui haastateltavilla läpi opintojen ja että oppimista tapahtui niin formaaleissa opinnoissa kuin omaehtoisessa opiskelussa ja muussa elämässä. Merkityksellisen oppimisen viisi ulottuvuutta, konstruktivisuus, aktiivisuus, tavoitteellisuus, relationaalisuus ja autenttisuus, olivat läsnä oppimiskokemuksissa (Kostiainen ym., 2018; Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022).

Tässä tutkimuksessa haastateltavat käyttivät oppimista kuvatessaan monia kasvin kasvuvaiheisiin liittyviä ilmaisuja, joiden pohjalta muodostimme oppimisprosessista kasvamisen metaforan. Pysyvän ja syvällisen muutoksen kannalta oleellista oli oppimisprosessin pitkäkestoisuus (ks. Dolev & Leshem, 2017; Toom, Pyhältö, Pietarinen & Soini, 2021). Kuten kasvin kasvuille myös oppimiselle tarvitaan maaperä, johon oppiminen kiinnittyy ja jossa siemen voi lähteä itämään. Mikäli oppiminen jää yksittäisen opintojakson varaan, vaarana on, että opintojaksolla itänyt siemen ei lähde versomaan (Talvio, Hietajarvi & Lintunen, 2021). Alkuvaiheen tiedostuminen ja innostus näyttivät vahvistavan tutkittavien motivaatiota itsenäiseen opiskeluun oman osaamisensa kehittämiseksi (Vargas-Hernández & Vargas-González, 2022), jolloin he lähtivät sitoutuneesti kehittämään itseään myös opintojen ulkopuolella (ks. Johnson ym., 2016; Polman ym., 2021). Tämä puolestaan hiljalleen synnytti muutosta, kukintoa, haastateltavien ajattelussa ja toiminnassa.

Oppimisprosessien alussa tapahtunutta tietoisuuden lisääntymistä pidetään oppimisprosessin keskeisenä osana (Devine, Foscher, Austin & Cox, 2012; Morris, 2020; ks. myös Korthagen, 2010). Samoin oppimisprosessissa tärkeää oli opittujen asioiden harjoittelu käytännössä, mikä Tynjälän ja kollegoiden (2016) näkemyksen mukaan pienentää teorian ja käytännön välistä kuilua. Sosiaalisesti turvallinen oppimisympäristö (ks. Virtanen ym., 2022), taitojen tietoinen harjoittelu ja vuorovaikutustilanteiden reflektointi (Korthagen, 2004) sekä omaehtoisen kirjallisuuden lukeminen (Korthagen, 2004, 2010) korostuivat haastateltavien puheessa.

Tutkimuksemme nostaa kolme keskeistä näkökulmaa yliopistopedagogiikan kehittämiseen. Ensinnäkin näemme, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksellinen oppiminen on tärkeää ja siihen tulisi panostaa etenkin opettajankoulutuksessa, koska merkityksellisen oppimisen avulla voidaan koskettaa opettajaopiskelijoiden ihmisenä olemiseen liittyviä asenteita ja käsityksiä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat opettajan työn olennainen osa, ja erilaiset kohtaamiseen liittyvät haasteet vaikuttavat etenkin aloittelevien opettajien hyvinvointiin (Ferreira, 2021), joten opettajankoulutuksen rooli on keskeinen (Katz ym., 2020). Tutkimuksen haastateltavat kuvasivat kuitenkin luottamusta omaan osaamiseensa työelämäänsä siirryttyään, mikä voi lisätä myös motivaatiota työelämässä (Parr, Gladstone, Rosenzweig & Wang, 2020).

Toiseksi on tärkeää huomioida, että merkityksellisten oppimisprosessien tukeminen yliopistossa tarkoittaa pedagogiikkaa, joka mahdollistaa merkityksellisen oppimisen eri ulottuvuuksien toteutumisen. On myös huomioitava, että merkitykselliset oppimiskokemukset ja -prosessit eivät välttämättä rajaudu yksittäisiin opintojaksoihin, vaan koskevat laajemmin opiskelijoiden koko opintojen aikaista elämää myös formaalin koulutuksen ulkopuolella. Opintojen keskeinen tavoite voisi olla sisältöjen sijaan merkityksellisissä oppimisprosesseissa, joissa oppijat ottaisivat aktiivista roolia omasta kasvustaan. Miten esimerkiksi hyödyntää merkitykselliseksi koetuilla opintojaksoilla syntynyttä innostusta, ja miten opiskelijoiden omaehtoista kehittymistä voidaan tukea? Tässä tutkimuksessa näytti tärkeältä, että opinnoissa on aikaa syventyä samoihin teemoihin ja kerrata samojakin asioita uudestaan. Voivatko jopa samat tavoitteet ja sisällöt toistua useammalla opintojaksolla?

Kolmanneksi tutkimuksemme korostaa sitä, että opettajankoulutuksessa on mahdollista tukea opiskelijan holistista kasvua Korthagenin (2004) sipulimallin mukaisesti. Tämänkaltainen oppiminen näkyy esimerkiksi henkilökohtaisen itsetuntemuksen lisääntymisenä, oman suunnan löytymisenä ja identiteetin muutoksena, jolloin oppiminen on ulkoa ohjatun tietämisen ja osaamisen sijaan opiskelijan sisältä syntyvää, syvällisempää muutosta (ks. Korthagen, 2010). Tämä tukee yksilön oppimaan oppimista myös työelämässä (Su, 2011).

Vaikka opettajankoulutuksella on opiskelijoiden oppimiselle tiettyjä tavoitteita, se ei pysty kontrolloimaan sitä, mikä tuntuu merkitykselliseltä kenellekin. Itse asiassa opettajankouluttaja ei myöskään pysty kontrolloimaan oppimistuloksia, koska teorian opettaminen ei automaattisesti johda oppimiseen (Korthagen, 2010). Opettajankoulutuksessa voisikin olla hyvä tarkastella kriittisesti oppimisen kontrollointiin liittyviä rakenteita ja keskittyä tukemaan jokaisen opiskelijan henkilökohtaista opettajaksi kasvua. Tämän tutkimuksen haastateltavien merkityksellinen oppimispolku löytyi tunne- ja vuorovaikutustaitojen parista, mutta toisilla opiskelijoilla se voi liittyä johonkin muuhun, kuten kestävään kehitykseen, kulttuuriseen moninaisuuteen tai ainerajat ylittävään pedagogiikkaan. Parhaimmillaan merkityksellisiä polkuja voi olla useita.

Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksella on useita rajoituksia, joten aiempiin suosituksiin tulee suhtautua enemmän reflektointina tutkimuksen pohjalta kuin neuvoina. Tämän tutkimuksen keskeisimmät metodologiset haasteet liittyvät haastateltavien valintaan sekä ensimmäisen kirjoittajan ja tutkittavien väliseen suhteeseen (esim. Norton, 2007). Haastateltavat ovat olleet opiskelijoita, joille tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat olleet erityisen merkityksellisiä opintojen aikana, mikä voi vaikuttaa heidän tapaansa sanoittaa asioita. Kun tutkitaan merkityksellisyyttä, löydetään merkityksellisiä kokemuksia, mutta tutkittavien prosessi ei kuvaa kaikkien opiskelijoiden oppimisprosessia. Haastattelija oli ollut tutkittavien opettaja heidän opintojensa eri vaiheissa, ja haastateltavien suhde haastattelijaan on voinut vaikuttaa siihen, miten asioista on puhuttu tai mitä oppimiskokemuksia on nostettu esiin. Kuitenkin vain pieni osa haastateltavien nostamista oppimiskokemuksista liittyi opintojaksoihin, joissa haastattelija oli ollut opettajana. Mahdollisista rajoitteista huolimatta näemme kuitenkin henkilökohtaisen suhteen tutkittaviin olleen tutkimuksessa myös resurssi, joka helpotti aineistonkeruuta ja -tulkintaa (ks. Braun & Clarke, 2022). Pyrimme vähentämään subjektiviteetin vaikutusta tutkijatriangulaatiolla (Bogdan & Biklen, 2003).

Toinen keskeinen tuloksiin vaikuttava asia on opinnoista kulunut aika. Kaikilla oli vuosia opintojen aloittamisesta, mikä väistämättä vaikuttaa muistoihin. Osa merkityksellisistä kokemuksista on voinut unohtua tai vääristyä. Olimme kuitenkin kiinnostuneita juuri mieleen jääneistä oppimiskokemuksista, koska ajattelemme niiden olleen myös erityisen merkityksellisiä. Haastateltavat muistivat hämmentävän hyvin monia yksityiskohtia jopa vuorosanojen tarkkuudella. Osa kuvasi ennakkotehtävän ja haastattelun auttaneen heitä myös tiedostumaan matkan varrella tapahtuneesta oppimisesta.

Tutkimuksen tulosten arvioinnissa on huomioitava, että tutkimuksemme kohdistuu opettajankoulutuksen aikaiseen oppimiseen, eikä se kerro tutkittavien käyttäytymisen muutoksesta työelämässä, minkä takia opettajankoulutuspolun jälkeistä siirtymistä työelämään tulisi tutkia erikseen, jopa samoilla tutkittavilla. Jatkossa voitaisiin myös tutkia isommalla aineistolla, onko opiskelijoilla erilaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä oppimisprofiileja. Tärkeää olisi myös saada tietoa etenkin niistä opiskelijoista, joille tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ei ole tuntunut niin merkitykselliseltä, ja syistä tämän taustalla. Tämän ymmärryksen lisääntyminen voisi auttaa kehittämään pedagogiikkaa, joka mahdollistaisi entistä useammalle pitkäkestoisen ja merkityksellisen oppimisen polun.

Lähteet

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.

Bao, L. & Koenig, K. (2019). Physics education research for 21st century learning. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1, 2. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0007-8>
(<https://doi.org/10.1186/s43031-019-0007-8>)

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4. painos). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3–26.

<https://doi.org/10.1037/qup0000196> (<https://doi.org/10.1037/qup0000196>)

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (13.10.2023).

<http://www.casel.org/> (<http://www.casel.org/>)

Cheon, S. H., Reeve, J. & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103004.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>)

Devine, P. G., Foscher, P. S., Austin, A. J. & Cox, W. T. L. (2012). Long-term reduction in implicit race bias: A prejudice habit-breaking intervention. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1267–1278.

<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003> (<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.003>)

Dolev, N. & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21–39.

<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093> (<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>)

Donahue-Keegan, D., Villegas-Reimers, E. & Cressey, J. M. (2019). Integrating social-emotional learning and culturally responsive teaching in teacher education preparation programs: The Massachusetts experience so far. *Teacher Education Quarterly*, 46(4), 150–168.

<https://www.jstor.org/stable/26841580> (<https://www.jstor.org/stable/26841580>)

Ferreira, M. (2021). Teachers' well-being, social and emotional competences, and reflective teaching – A teacher's continuous training model for professional development and well-being. Teoksessa M. Talvio & K. Lonka (toim.), *International approaches to promoting social and emotional learning in schools: A framework for developing teaching strategy* (s. 109–130). London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003093053-9> (<https://doi.org/10.4324/9781003093053-9>)

Ferreira, M., Martinsone, B. & Talić, S. (2020). Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 21–36.

<https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003> (<https://doi.org/10.2478/jtes-2020-0003>)

Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences, revised and updated: An integrated approach to designing college courses*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ghazali, N., Mustakim, S. S. & Nordin, M. S. (2020). Development of meaningful learning scale (MeLearn). *Journal of Critical Reviews*, 7(9), 2107–2117.

Glisczinski, D. J. (2007). Transformative higher education: A meaningful degree of understanding. *Journal of Transformative Education*, 5(4), 317–328.

<https://doi.org/10.1177/1541344607312838> (<https://doi.org/10.1177/1541344607312838>)

Heikinaro-Johansson, P. (2005). Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede*, 42(3), 5–9.

Illeris, K. (2014). Transformative learning and identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148–163.

<https://doi.org/10.1177/1541344614548423> (<https://doi.org/10.1177/1541344614548423>)

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.

<https://doi.org/10.3102/0034654308325693> (<https://doi.org/10.3102/0034654308325693>)

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). NMC horizon report: 2016 higher education edition. Austin, TX: The New Media Consortium.

<https://www.learntechlib.org/p/171478/> (<https://www.learntechlib.org/p/171478/>)

Jones, M. (2018). From acute dissonance to authentic practice: An intern teacher's critical reflection and transformative learning in a rural internship. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(1), 15–28.

<https://doi.org/10.47381/aijre.v28i1.69> (<https://doi.org/10.47381/aijre.v28i1.69>)

Kanning, U. P., Böttcher, W. & Herrmann, C. (2012). Measuring social competencies in the teaching profession – Development of a self-assessment procedure. *Journal for Educational Research Online*, 4(1), 140–154.

urn:nbn:de:0111-opus-70553

Katz, D., Mahfouz, J. & Romas, S. (2020). Creating a foundation of well-being for teachers and students starts with SEL curriculum in teacher education programs. *Northwest Journal of Teacher Education*, 15(2), 5.

<https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.2.5> (<https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.2.5>)

Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. (2006). "Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen" – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede*, 43(6), 26–32.

Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., Lintunen, T. & Rovio, E. (2004). Sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opintojakso liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Liikunta & Tiede*, 41(6), 50–57.

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.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.630999> (<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.630999>)

Koh, J. H. L. (2013). A rubric for assessing teachers' lesson activities with respect to TPACK for meaningful learning with ICT. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(6), 887–900.

<https://doi.org/10.14742/ajet.228> (<https://doi.org/10.14742/ajet.228>)

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>)

Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>)

Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>)

Korthagen, F. A. J. (2013). In search of the essence of a good teacher: Toward a more holistic approach to teacher education. Teoksessa C. J. Craig, P. C. Meijer & J. Broeckmans (toim.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (s. 241–273). Advances in Research on Teaching 19. Leeds: Emerald.

[https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019015](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019015) ([https://doi.org/10.1108/S1479-3687\(2013\)0000019015](https://doi.org/10.1108/S1479-3687(2013)0000019015))

Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523> (<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>)

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. New York, NY: Routledge.

Kostiainen, E., Ukskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T. (2018). Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 71, 66–77.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.009>)

Lahti, J. 2016. *Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisterintutkintoon: Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6897-7> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6897-7>)

Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmat 2020–2023. Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteellinen tiedekunta.

Matikainen, M. (2022). *Transformatiivinen opettajaksi oppiminen: fenomenologis-hermeneuttinen analyysi luokanopettajakoulutuksesta* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9179-1> (<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9179-1>)

Matikainen, M. (2024). Transformative way of becoming a teacher: A phenomenological-hermeneutic analysis of class teacher education in Finland. *Journal of Transformative Education*, 0(0).

<https://doi.org/10.1177/15413446241255912> (<https://doi.org/10.1177/15413446241255912>)

Morris, T. H. (2020). Experiential learning – A systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279> (<https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>)

Mäkinen, T., Kostiainen, E. & Klemola, U. (2021). Significant in life: Core learning outcomes of a social and emotional course in physical education teacher education. Teoksessa M. Talvio & K. Lonka (toim.), *International approaches to promoting social and emotional learning in schools: A framework for developing teaching strategy* (s. 167–189). London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003093053-13> (<https://doi.org/10.4324/9781003093053-13>)

Norton, L. (2007). Pedagogical research in higher education: Ethical issues facing the practitioner-researcher. Teoksessa A. Campbell & S. Groundwater-Smith (toim.), *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research* (s. 162–171). London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9780203939277> (<https://doi.org/10.4324/9780203939277>)

van Oers, B. (2010). Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23–37.

<https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x> (<https://doi.org/10.1007/s10649-009-9225-x>)

Okukawa, H. (2008). If your learning experience is meaningful for you, how have you been constructing that meaning? A study of adult learners in Bangkok. *International Forum of Teaching and Studies*, 4(1), 46–61.

Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma 2020–2023. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Parr, A., Gladstone, J., Rosenzweig, E. & Wang, M.-T. (2021). Why do I teach? A mixed-methods study of in-service teachers' motivations, autonomy-supportive instruction, and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103228.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103228>)

Polman, J., Hornstra, L. & Volman, M. (2021). The meaning of meaningful learning in mathematics in upper-primary education. *Learning Environments Research*, 24(3), 469–486.

<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09337-8> (<https://doi.org/10.1007/s10984-020-09337-8>)

Poutiatine, M. I. (2009). What is transformation? Nine principles toward an understanding of the transformational process for transformational leadership. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 189–208.

<https://doi.org/10.1177/1541344610385249> (<https://doi.org/10.1177/1541344610385249>)

Rogers, C. R. (1959). Significant learning: In therapy and in education. *Educational Leadership* (16), 232–242.

Sanford, K. J., Hopper, T. F. & Starr, L. (2015). Transforming teacher education thinking: Complexity and relational ways of knowing. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(2), 26–48.

<https://doi.org/10.29173/cmplct23817> (<https://doi.org/10.29173/cmplct23817>)

Schmidt, M. (2010). Learning from teaching experience: Dewey's theory and preservice teachers' learning. *Journal of Research in Music Education*, 58(2), 131–146.

<https://doi.org/10.1177/0022429410368723> (<https://doi.org/10.1177/0022429410368723>)

Schneider, J., Polet, J., Hassandra, M., Lintunen, T., Laukkanen, A., Hankonen, N., Hirvensalo, M., Tammelin, T. H., Törmäkangas, T. & Hagger, M. S. (2020). Testing a physical education-delivered autonomy supportive intervention to promote leisure-time physical activity in lower secondary school students: The PETALS trial. *BMC Public Health*, 20, 1438.

<https://doi.org/10.1186/s12889-020-09518-3> (<https://doi.org/10.1186/s12889-020-09518-3>)

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137–155.

<http://www.jstor.org/stable/44219025> (<http://www.jstor.org/stable/44219025>)

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222–232.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925> (<https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>)

Slavich, G. M. & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educational Psychology Review*, 24, 569–608.

<https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6> (<https://doi.org/10.1007/s10648-012-9199-6>)

Stipp, B. (2019). A big part of education also: A mixed-methods evaluation of a social and emotional learning (SEL) course for pre-service teachers. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 204–218.

<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597569> (<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597569>)

Su, Y.-H. (2011). The constitution of agency in developing lifelong learning ability: The 'being' mode. *Higher Education*, 62(4), 399–412.

<https://doi.org/10.1007/s10734-010-9395-6> (<https://doi.org/10.1007/s10734-010-9395-6>)

Talvio, M., Hietajärvi, L. & Lintunen, T. (2021). The challenge of sustained behavioural change: The development of teachers' social and emotional learning during and after a Lions Quest workshop.

Teoksessa M. Talvio & K. Lonka (toim.), *International approaches to promoting social and emotional learning in schools: A framework for developing teaching strategy* (s. 207–219). London: Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781003093053-15> (<https://doi.org/10.4324/9781003093053-15>)

Taylor, E. W. (2009). Fostering transformative learning. Teoksessa J. Mezirow & E. W. Taylor (toim.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (s. 3–17). The Jossey-Bass Higher Education Series. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thompson, J. (2022). A guide to abductive thematic analysis. *The Qualitative Report*, 27(5), 1410–1421.

<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340> (<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5340>)

Toom A., Pyhältö K., Pietarinen J. & Soini T. (2021). Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies? *Education Sciences*, 11(7), 324.

<https://doi.org/10.3390/educsci11070324> (<https://doi.org/10.3390/educsci11070324>)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

(https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostainen, E. & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: Applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314> (<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>)

Vargas-Hernández, J. & Vargas-González, O. (2022). Strategies for meaningful learning in higher education. *Journal of Research in Instructional*, 2(1), 47–64.

<https://doi.org/10.30862/jri.v2i1.41> (<https://doi.org/10.30862/jri.v2i1.41>)

Virtanen, A., Lauritsalo, K., Mäkinen, T., Hurskainen, H. & Tynjälä, P. (2022). The role of positive atmosphere on learning generic skills in higher education: Experiences of physical education students. *Frontiers in Education*, 7, 886139.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.886139> (<https://doi.org/10.3389/feduc.2022.886139>)

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3–19). New York, NY: The Guilford Press.

Wijnen-Meijer, M., Brandhuber, T., Schneider, A. & Berberat, P. O. (2022). Implementing Kolb's experiential learning cycle by linking real experience, case-based discussion and simulation. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 9.

<https://doi.org/10.1177/23821205221091511> (<https://doi.org/10.1177/23821205221091511>)

Wright, P. M. & Richards, K. A. R. (2022). Social and emotional learning as an integrated part of physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(2), 5–7.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2020048> (<https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2020048>)

from → Tieteellisiä artikkeleita, Yliopistopedagogiikka 2024/1

No comments yet

This site uses Akismet to reduce spam. [Learn how your comment data is processed.](#)

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)