

**IHMINEN TAITOJEN TAKANA – KOKEMUKSIANI TUNNE- JA  
VUOROVAIKUTUSTAITOJEN HARJOITTELUSTA  
LIIKUNTAPEDAGOGIIKAN OPINTOIHIN KUULUVALLA KURSSILLA**

**Jukka Virta**

Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevät 2004

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Virta, Jukka. 2004. Ihminen taitojen takana – Kokemuksiani tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelusta liikuntapedagogiikan opintoihin kuuluvalla kurssilla. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. 80 s.

Tämä tutkimus liittyy vuorovaikutustaidot opetuksessa ja ohjauksessa -kurssiin, joka oli pakollinen osa liikunnan opettajan opintojani. Kurssin tavoitteena oli valmistaa opiskelijoita kohtaamaan erilaisia kasvatus- ja ongelmatilanteita koulussa ja antaa konkreettisia välineitä niistä selviämiseen. Tutkimukseni tarkoitus on kuvata, tulkita ja ymmärtää vuorovaikutustaitokurssilla kokemiani ajatuksia ja tunteita. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus. Aineistona on itse kirjoittamani päiväkirja. Tutkin päiväkirjaa laadullisen sisällönanalyysin avulla.

Päiväkirjastani erottui kaksi päätulosta: ryhmässä olemisen kysymykset sekä aitouden kokemukset tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Ryhmässä olemisessa korostui turvallisuudentunteen muodostumisen ja kokemuksen tärkeys, joka näkyi erilaisten roolien, ryhmän tunne- ja asiataavoitteen sekä sääntöjen muodossa. Aitouteen liittyvät pohdinnat nostivat esiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän hierarkian: arvot – tunnetaidot – vuorovaikutustaidot. Arvot muodostavat taustan, jonka pohjalta tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytetään. Tunnetaidot liittyvät tunteiden tunnistamiseen ja hallitsemiseen, vuorovaikutustaidot ovat toisten ihmisten kanssa toimeen tulemiseen tarvittavia taitoja. Lisäksi pohdin aitouden kokemuksia tunteiden ja ilmaisun yhteyteen sekä taitojen harjoitteluun liittyen. Harjoittelutilanteissa aitous tai sen puute tulivat esille, kun en kokenut harjoitustilannetta luontevaksi tai toisaalta tilanteissa, joissa en vielä osannut käyttää taitoa.

Tämän työn näkökulma tunne- ja vuorovaikutustaitoihin on uusi. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimista ja siihen liittyviä prosesseja tarkastelevia tutkimuksia ei ole juuri tehty Suomessa eikä kansainvälisesti. Tutkimukseni tarjoaa uutta tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun ja ryhmässä olemiseen liittyvistä prosesseista. Ryhmässä koettu turvallisuus on tärkeä asia tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoiteltaessa. Huomionarvoista on myös arvojen kiinteä yhteys tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön sekä aitous ja rehellisyys taitojen käytössä. Tutkimukseni tarjoamaa tietoa voidaan hyödyntää mm. tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen suunnittelussa.

Avainsanoja: Sosiaalinen kasvatus, ryhmädynamiikka, tapaustutkimukset

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	10
2	ESIYMMÄRRYS.....	7
2.1	Ennakkokäsitykset tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä ryhmästä.....	7
2.2	Ihmiskäsitys .....	7
3	TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITO - TUTKIMUS .....	11
3.1	Tunneäly .....	11
3.2	Emotionaalinen pätevyys .....	14
3.3	Tunne- ja vuorovaikutustaidot.....	16
3.4	Vertailua .....	17
3.5	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus ja oppiminen.....	18
4	RYHMÄ.....	20
4.1	Ryhmän määrittely.....	20
4.2	Ryhmän kehittyminen.....	21
4.3	Ryhmäilmiö .....	22
4.3.1	Yksilön toiminta .....	22
4.3.2	Ympäristön vaikutukset .....	23
4.3.3	Ryhmädynamiikka .....	23
4.4	Ryhmädynamiikan tutkimus .....	24
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....	26
6	METODOLOGISET RATKAISUT .....	27
6.1	Laadullinen tutkimus .....	27
6.1.1	Aineiston kerääminen.....	27
6.1.2	Tutkittavien näkökulma .....	28
6.1.3	Aineistolähtöisyys .....	30
6.1.4	Hypoteesittomuus .....	31
6.1.5	Narratiivisuus.....	31
6.2	Tapaustutkimus .....	33
6.3	Aineiston käsittely laadullisen sisällönanalyysin avulla.....	34
7	TULOKSET .....	39
7.1	Vuorovaikutustaitokurssin kulku ja tulosten liittyminen kurssin sisältöihin..	39
7.2	Ryhmäilmiöt kurssilla.....	41

7.2.1	Roolihämmennys .....	42
7.2.2	Ryhmän tunne- ja asiatavoite.....	44
7.2.3	Säännöt toiminnan ohjaajina .....	46
7.2.4	Turvallisuuden muodostuminen ryhmässä .....	47
7.3	Aitouden kokemuksia .....	49
7.3.1	Aitouskäsitteeni.....	50
7.3.2	Tunteet, toiminta ja arvot.....	51
7.3.3	Aitous taitojen käytössä .....	54
7.3.4	Mitä on aitous? .....	57
7.3.5	Tunne- ja vuorovaikutustaitojen olemus .....	58
8	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS .....	61
9	POHDINTA .....	67
	LÄHTEET .....	74

LIITTEET .....**Virhe. Kirjanmerkkiä ei ole määritetty.**

LIITE 1. Oppimispäiväkirjan kirjoitusohjeet

LIITE 2. Ryhmän säännöt

LIITE 3. Vuorovaikutustaitokurssin ohjelma

Mistä on kyse ihmisten välisessä kanssakäymisessä, vuorovaikutuksessa? Millaiset tekijät siihen vaikuttavat? Mitä ovat vuorovaikutustaidot? Tällaiset kysymykset johdattelivat minut tutkimaan vuorovaikutukseen liittyviä taitoja. Päätin tehdä pro gradu- tutkielman kokemuksistani tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelusta kurssilla, joka on pakollinen osa liikunnanopettajan opintojani. Kurssin tarkoituksena on valmistaa opiskelijoita kohtaamaan erilaisia kasvatus- ja ongelmatilanteita koulussa ja antaa konkreettisia välineitä niistä selviämiseen. Kurssin aiheita olivat mm. itseilmaisu, tunteiden ymmärtäminen ja tunnistaminen, kuunteleminen sekä ongelmanratkaisutaidot.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat viime aikoina olleet esillä koulussa, työelämässä ja tiedotusvälineissä. Varsinkin sille läheinen käsite tunneäly (Mayer & Salovey 1990) on tullut suuren yleisön tietoisuuteen, etenkin Daniel Golemanin (1995, 1998) kirjojen kautta. Aluetta tutkitaan eri näkökulmista ja painotuksista käsin. Pyrkimys on kuitenkin pääasiassa sama, määrittellä tunneäly ja sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys (esim. Saarni 2000; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg 2000), selvittää millaisia taitoja ja kykyjä ne sisältävät ja kehittää luotettavia tapoja mitata ja arvioida niitä. Toisaalta käytännön toimijat ovat kehittäneet erilaisia opetusohjelmia tunne- ja vuorovaikutustaitojen eli sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppimista varten (esim. CASEL-organisaatio luetteloit ohjelmia, [www.casel.org](http://www.casel.org)).

Jokapäiväinen eläminen on suurelta osalta erilaisissa ryhmissä toimimista niin perheessä, koulussa kuin työssäkin. Näiden ryhmien toimivuus ei ole itsestään selvää, vaan siihen tarvitaan ymmärrystä ryhmän toiminnasta sekä taitoja tulla ihmisten kanssa toimeen. Nykyään yhteiskunnassa edellytetään ja arvostetaan joustavuutta, sopeutumista sekä kykyä ryhmätyöskentelyyn erilaisten ihmisten kanssa vaihtuvissa tilanteissa. Nämä tavoitteet ovat tärkeitä myös koulussa, jossa viime vuosina on keskusteltu monenlaisesta häiriökäyttäytymisestä. Työrauha ja oppilaiden sekä opettajan hyvinvointi ovat edellytyksiä oppimiselle ja viihtymiselle koulussa. Uuteen perusopetuksen terveystiedon opetussuunnitelmaan (Perusopetuksen opetuskokeilussa 2003-2004) onkin sisällytetty tunne- ja sosiaaliseen elämään liittyvien taitojen oppimistavoite. Tutkimusten mukaan akateeminen menestys ei olekaan

mahdollista ilman riittäviä tunne-elämän ja sosiaalisen elämän taitoja (Kokkonen & Siponen 2004).

Tässä työssä pyrin kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään päiväkirjani pohjalta niitä kokemuksia, ajatuksia ja tunteita, joita vuorovaikutustaitokurssilla koin. Aineistona on päiväkirja, jota pidin kyseisen kurssin aikana. Työ on laadullinen tapaustutkimus. Tämän työn näkökulma tunne- ja vuorovaikutustaitoihin on uusi. Vastaavanlaisia tutkimuksia ei ole juuri tehty Suomessa eikä kansainvälisesti. Tutkimus liittyi soveltavan liikunnan tutkimusohjelmaan, josta valmistunut Ulla Klemolan (2003) lisensiaattityö käsittelee tämän saman kurssin suunnittelua, toteutusta ja arviointia. Myös Virpi Leino (2003) käsitteli pro gradu –työssään tunteiden merkitystä oppimiseen samalla vuorovaikutustaitokurssilla pitämänsä päiväkirjan pohjalta. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen taustaa. Luvuissa 3 ja 4 käsittelen tutkimuksen taustateoriaa ja luvussa 5 täsmennän tutkimustehtävän. Tutkimusmenetelmiin liittyvistä ratkaisuksista sekä tutkimusprosessista kerron luvussa 6. Tulokset löytyvät luvusta 7 ja tutkimuksen luotettavuustarkastelu luvusta 8. Lopuksi arvioin pohdinnassa tutkimuksen eri osa-alueita.

## 2 ESIYMMÄRRYS

Tavallisessa elämässä toimimme luontaisen ymmärryksemme mukaan. Hermeneuttisessa kirjallisuudessa sitä nimitetään esiymmärrykseksi. Tieteellisessä tutkimuksessa esiymmärrys tarkoittaa sitä, miten tutkija ennalta ymmärtää tutkimuskohteensa. (Laine 2001, 30.) Tutkija tulkitsee merkityksiä oman persoonansa kautta. Niinpä esiymmärryksen määrittely auttaa lukijaa suhteuttamaan tuloksia tutkijan käsityksiin (Patrikainen 1997, 16, 19). Tässä tutkimuksessa käsitän esiymmärryksen tarkoittavan ainakin käsityksiäni ihmisestä, tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä ryhmästä.

### 2.1 Ennakkokäsitykset tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä ryhmästä

Lähtökohtanani tunne- ja vuorovaikutustaitoihin ja kurssiin oli kiinnostus selvittää, mistä on kyse ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Teoriatietoa aiheesta minulla ei juuri ollut. Mietin, miten taidot voisivat hyödyttää minua henkilökohtaisessa elämässäni. En ollut kurssin alkaessa niinkään kiinnostunut taitojen mahdollisesta käytöstä koulussa. Mielenkiintoni kohdistui myös enemmän koko ilmiöön kuin varsinaisesti taitojen oppimiseen, vaikka niitä harjoittelinkin mielelläni. Näin jälkeempäin ajateltuna katson, että halusin ensin selvittää, mistä on kyse, ennen kuin voisin keskittyä niiden oppimiseen liittyviin kysymyksiin. Näkökulmani oli enemmän henkilökohtaisen kasvun ja kehittymisen näkökulma kuin liikunnanopettajan näkökulma.

Minulla ei ollut vuorovaikutuskurssin alkaessa paljoa myöskään ryhmässä olemiseen liittyvää teoriatietoa. En ollut aikaisemmin samalla tavalla kiinnittänyt tietoisesti huomiota omiin tuntemuksiini ryhmän jäsenenä. Tässä mielessä ryhmässä oleminen oli minulle uusi kokemus, vaikka olenkin elämäni aikana luonnollisesti kuulunut lukuisiin ryhmiin.

### 2.2 Ihmiskäsitys

Alkaessani pohtia omaa ihmiskäsitystäni törmäsin hämmennykseen ja lukuisiin kysymyksiin. Ei ollutkaan helppoa määritellä, mitä oikeasti ajattelen ihmisestä, millainen ihminen minun mielestäni on. En ollut tietoisesti selvittänyt sitä. Voisin kyllä valita jonkun sopival-

ta näyttävän ihmiskäsityksen oman ajatteluni pohjaksi, mutta kuinka todellista se olisi. Tiedostin ihmiskäsityksen osittain tiedostamattoman ja ajattelua sekä toimintaa ohjaavan olemuksen.

Hirsjärven (1985, 91) mukaan ihmiskäsitys tarkoittaa ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmää. Ihmiskäsitys pyrkii selittämään mitä ihminen on. Ihmiskäsitykseen liittyy myös voimakas ihanneihmisen kuva ja elämäkatsomuksellinen näkökulma. Näin ajateltuna ihmiskäsitys on mielestäni aika ristiriitainen käsite, koska se pyrkii samalla toteamaan, mitä ihminen on ja mitä ihmisen tulisi olla.

Rauhala (1986, 13) erottaa tieteellisen tutkimuksen perustana olevan ja yleiskielisen ihmiskäsityksen. Tieteellinen ihmiskäsitys tarkoittaa niitä kaikkia oletuksia ja edellytyksiä, jotka ovat läsnä, kun tutkija rajaa kohteen, asettaa hypoteesit ja valitsee menetelmät. Esimerkiksi kun psykologi tekee kielellisiä testejä, hän ei kysy koehenkilöltä, onko tämä tajunnallinen henkilö, vaan olettaa hänen olevan kielellisillä symboleilla kommunikoiva olento. Yleiskielinen ihmiskäsitys tarkoittaa yleistä asennoitumista ihmiseen. Tämä sisältää mm. teoreettista tietoa ihmisestä, kulttuurisia vaikutuksia, uskomuksia ja arvostuksia sekä tiedostamattomia sisältöjä. Yleiskielinen ihmiskäsitys on usein tiedostamattomampi kuin tieteellinen sekä hyvin subjektiivinen ja pysyvä.

Tämä tutkimus saattaa jo sinänsä ilman mitään määrittelyjä paljastaa tarkkanäköiselle lukijalle, mitä ajattelen ihmisestä. Näenkin tutkimukseni osaltaan olevan oman ihmiskäsitykseni määrittelyä ja etsimistä. Ihmiskäsitys on käsitykseni mukaan myös prosessinomainen ja muuttuva kokonaisuus. Tutkimukseni toi itsestäni esille uutta tietoa, jonka pohjalta voin ajatella, että ihmiskäsitykseni on muuttunut tai syventynyt. Miten ihmiskäsityksen muodostuminen sitten eroaa itsetuntemuksen lisääntymisestä? Ehkä tässä on juuri ero tieteellisen ja oman henkilökohtaisen ihmiskäsityksen välillä: tieteellinen ihmiskäsitys on jonkun filosofisen analyysin tuloksena syntynyttä, kun taas yleinen ihmiskäsitys on henkilökohtaista kokemusta ja uskomusta ihmisestä, siis itsetuntemuksen ja toisten ihmisten tuntemuksen lisääntymistä. Kuinka sitten pitää nämä erillään tutkimuksessa tai tarvitseeko niitä eritellä? Ihmiskäsityksessäni on varmasti paljon tiedostamatonta, johon voisi päästä käsiksi esimerkiksi tutkimalla koko päiväkirja-aineistoni pelkästään tarkoituksessa saada selville, millainen ihmiskäsitys sen kirjoittajalla on.



Tässä tutkimuksessa käytän ihmiskäsitystä samassa merkityksessä kuin Hirsjärven (1986, 91) sekä Rauhalan (1986, 13) yleiskielinen ihmiskäsitys eli tarkoittamaan laajempaa ihmistä koskevien ajatusten, asenteiden ja uskomusten joukkoa, jossa on tiedostamattomia, subjektiivisia sekä suhteellisen pysyviä ominaisuuksia. Tutkimuksen metodivalinnat (kappale 6) kuvaavat tutkimuksen perustana olevaa tieteellistä ihmiskäsitystä eli sitä mihin tieteenfilosofiseen traditioon tutkimus sijoittuu.

Olen seuraavassa koonnut ajatuksiani siitä, mitä ajattelen ihmisen olevan. Nämä käsitykset ovat ohjanneet tutkimustani ja tulkintojani ja ovat tarpeellisia tulosten ymmärtämisen kannalta:

- ihminen on Jumalan kuva, luotu, ikuinen, eri kuin eläin
- ihmisessä on ruumis, henki ja sielu (tunne-elämä, ajattelu)
- ihminen on arvokas, erityinen
- ihminen on tasa-arvoinen toisten ihmisten kanssa
- ihmisellä on omatunto
- ihmisessä on hyvää ja pahaa
- käytöstä voivat ohjata ajattelu, tarpeet, haluaminen, vaistot ja vietit, tunteet, tiedostamaton
- ihminen on rajallinen, ei voi hallita täysin itseään
- ihminen voi kuitenkin valita, on vastuullinen
- ihminen on ajatteleva, tunteva, ymmärtävä ja kokeva olento
- ihminen on subjektiivinen, subjekti
- ihminen on osittain tietoinen itsestään
- ihminen on sosiaalinen olento, riippuvainen toisista ihmisistä
- ihmisen psyykkiseen kehitykseen vaikuttavat perimä ja ympäristö
- ihminen voi oppia ja oppimista voi auttaa ja ohjata (opettaa, kasvattaa)
- ihmisen on vaikea muuttua.

Mitä nämä ajatukset kertovat ihmiskäsityksestäni? Ajatukseni koskevat ihmisen olemusta ja käyttäytymistä, eivät niinkään sitä, kuinka ihmisen tulisi elää. Ne pitävät sisällään pää-

asiassa tietoja ja koettavissa olevia asioita, mutta myös uskomista vaativia asioita. Näitä ajatuksia löytyy monista eri ihmiskäsityksistä. Esimerkiksi biologinen ihmiskuva katsoo ihmisen olevan eläin, jonka käytöstä pohjimmiltaan ohjaavat vaistot ja vietit (Hirsjärvi 1985, 112–114). Kristillisen ihmiskuvan mukaan ihminen on Jumalan omaksi kuvakseen luoma erityinen eläimistä poikkeava olento, joka on kokonaisuus, henki, sielu ja ruumis (Hirsjärvi 1985, 142–143). Kristillinen ihmiskäsitys on suuri vaikuttaja ajattelussani, mutta silti näen esimerkiksi ihmisen käytökseen vaikuttavan myös samankaltaisten viettien ja vaistojen kuin eläimillä. Oppimiseen ja ihmisen kunnioittamiseen liittyvät ajatukseni löytyvät myös humanistisesta ihmiskäsityksestä, jonka kulmakiviä ovat sivistyksen ja ihmisen kunnioittaminen (Hirsjärvi 1985, 118). Ajatuksissani on samankaltaisuutta myös holistisen ihmiskäsityksen (Rauhala 1986, 25) kanssa, jossa on pyritty rakentamaan looginen ja rationaalisesti perusteltu ihmiskäsitys. Tässä ajattelussa lähestytään ihmisen olemassaoloa kolmen eri tekijän, tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden pohjalta. Ihmiskäsitykseni on tällä hetkellä kuitenkin osaksi jäsentymätön ja kehitys jatkuu.

### 3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITO -TUTKIMUS

Tunne- ja vuorovaikutustaidoista on runsaasti kirjallisuutta, joka käsittelee samaa asiaa hieman eri näkökulmista ja kutsuu sitä eri nimityksillä. Aluetta, jota tässä työssä kutsun tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi on kirjallisuudessa kutsuttu mm. vuorovaikutustaidoiksi (Kiesiläinen 1998, 43; Raatikainen 1987, 7), sosiaalisiksi taidoiksi (Himberg & Jauhiainen 1998, 81; Kalliopuska 1995, 8), tunnetaidoiksi (Goleman 1998; Kuusela 2001), tunneluk- taidoiksi (Weare 2004, 2), kommunikaatiotaidoiksi (Hall & Hall 1988, 94), sosioemotionaa- liksi taidoiksi eli tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Green- berg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver 1997, 6; Klemola 2003, 22; Kokkonen & Siponen 2004), sosiaalisiksi vuorovaikutustaidoiksi (Payton, Wardlaw, Graczyk, Blood- worth, Tompsett & Weissberg 2000), sosiaalisiksi ja emotionaalisisiksi ”pätevyyksiksi” (Weare 2000, 61, 85; Payton ym. 2000) sekä sosiaalisen pätevyyden taidoiksi (Saarni 2000). Nimitysten vaihtelevuus kuvaa sitä, että käsite on uusi ja alueen määrittely ja eri osa-alueiden tutkimus on edelleen käynnissä.

#### 3.1 Tunneäly

Älykkyyttä ja sen yhteyttä menestykseen elämässä on pyritty selvittämään eri tavoin jo 1800-luvun lopulta lähtien. Kuitenkin Thorndike esitti jo 1920, että akateeminen älykkyys ei yksin selitä ihmisen hyvinvointia ja menestystä elämän eri alueilla. Hän jakoi älykkyyy- den kolmeen osa-alueeseen: mekaaniseen, abstraktiin ja sosiaaliseen. Sosiaalisen älykkyyy- den käsite kuvasi mm. kykyä ymmärtää muita ja toimia ja käyttäytyä viisaasti suhteessa toisiin ihmisiin. (Kokkonen 2003.) Vuosien varrella sosiaalista älykkyyttä määriteltiin mo- nin eri tavoin.

Vuonna 1983 Gardner esitteli uuden käsitteen, persoonallisen älykkyuden. Hänen mukaan- sa persoonallinen älykkyys on yksi ihmisen seitsemästä älykkyydestä ja sisältää kaksi eri- laista älykkyuden muotoa. Intrapersonallinen älykkyys tarkoittaa kykyä erotella, tunnistaa ja nimetä tunteita sekä käyttää niitä oman käyttäytymisen ymmärtämiseen ja ohjaukseen. Interpersoonallinen älykkyys taas tarkoittaa kykyä huomata ja erotella toisten ihmisten

mielialoja, temperamenttia, motivaatioita ja aikomuksia sekä käyttäytyä niiden pohjalta. (Gardner 1993, 239-240.)

Sternberg puolestaan toi julki käsitteen käytännöllinen älykkyys vuonna 1985. Käytännöllinen älykkyys tarkoittaa älykkyyttä, jolla yksilö pyrkii vastaamaan ympäristön vaatimuksiin, jonka avulla hän pyrkii sopeutumaan ympäristöönsä, muokkaamaan sitä tai valitsemaan erilaisen ympäristön. Käytännöllisen älykkyuden tutkimus on jakautunut kahteen pääsuuntaan, käytännön ongelmanratkaisutaitoihin sekä ns. hiljaisen tiedon tutkimiseen. (Hedlund & Sternberg 2000, 149-150.) Näitä käytännöllisiä ongelmanratkaisutaitoja ovat mm. ongelmien tunnistaminen ja määrittely, ongelmanratkaisumenetelmien muotoilu sekä ratkaisujen seuranta ja arviointi (Sternberg & Grigorenko 2000, 216). Tärkeä osa käytännöllisen älykkyuden käsitettä on ns. hiljainen tieto. Se tarkoittaa käytännöllistä tietoa, jota opitaan jokapäiväisessä elämässä. Sitä tarvitaan ymmärtämään ongelmia, jotka ovat luonteeltaan käytännöllisiä, sosiaalisia tai emotionaalisia. Hiljainen tieto jaetaan kolmeen eri osa-alueeseen: itsensä, toisten ja tehtävien hallintaan. Se merkitsee tietämystä mm. omista tunteista ja niiden käsittelystä, ihmissuhteiden hoitamisesta, tehtävien suorittamisesta, oman toiminnan suunnittelemisesta sekä edistyksen ja lopputuloksen arvioinnista. (Hedlund & Sternberg 2000, 157-158.)

Erilaiset älykkyuden määritelmät saivat jatkoa, kun Mayer ja Salovey (1990) esittelivät tunneälyn käsitteen. He ovat pyrkineet tunneäly-määritelmässään erottamaan tunneälyn persoonallisuuden piirteistä. Mayerin ja Saloveyn mukaan tunneäly on hierarkkisesti jakautunut joukko kykyjä, jotka liittyvät ihmisen kykyyn ymmärtää ja käyttää tunteita hyödykseen. Näitä taitoja ovat tunteiden ilmaiseminen ja havaitseminen, tunteiden ja ajattelun yhdistäminen, kyky ymmärtää ja analysoida tunteita sekä omien ja toisten tunteiden säätely. (Mayer, Salovey & Caruso 2000, 396, 401.)

Tämän lisäksi on olemassa kaksi tunneälyn määritelmää, jotka ovat edellistä laajempia. Daniel Goleman toi tunneäly-käsitteen suuren yleisön tietouteen vuonna 1995 kirjassaan ”Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva”. Tunneäly tarkoittaa kykyä havaita tunteita sekä itsessä että muissa, motivoitua ja hallita tehokkaasti sekä omia tunnetiloja että ihmissuhteisiin liittyviä tunteita. Hänen tunneäly-määritelmänsä pitää sisällään sekä taitoja että persoonallisuuden piirteitä. Golemanin (1998, 42-43) käsityksen mukaan tunneäly jakautuu

kahteen pääluokkaan, henkilökohtaisiin sekä sosiaalisiin taitoihin. Henkilökohtaiset taidot liittyvät omien tunteiden tunnistamiseen ja hallitsemiseen ja niitä ovat itsetuntemus, itsehallinta ja motivoituminen. Sosiaalisia taitoja ovat empatia ja sosiaaliset kyvyt. Nämä taidot ovat opittavia tunneälyyn perustuvia kykyjä (Goleman 1998, 40.) Golemania on arvosteltu määritelmän liiallisesta laajuudesta ja empiirisen tutkimustiedon puutteesta (Hedlund & Sternberg 2000, 146).

Toisen laajan tunneälyn määritelmän on laatinut Bar-On (2000, 363-366). Hänen mukaansa tunneäly tai sosiaalinen äly tarkoittaa sellaista kykyjen joukkoa, jotka vaikuttavat yksilön mahdollisuuksiin vastata menestyksekkäästi ympäristön vaatimuksiin ja paineisiin. Nämä viisitoista kykyä hän jakaa viiteen eri osa-alueeseen: intrapersoonalliset taidot, interpersoonalliset taidot, sopeutuminen, paineensieto ja yleinen mieliala. Bar-Oniakin on arvosteltu liian laajasta määritelmästä sekä siitä, että useat tähän liittyvät taidot eivät liity aikaisempiin älykkyyden tai tunteiden määritelmiin (Kokkonen 2003).

Älykkyyden mittaamisella on pitkät perinteet. Ranskalainen Alfred Binet kehitteli ensimmäiset älykkyystestit jo 1800-luvun puolivälissä. Tunneälyn mittaamiseen käytettävät menetelmät ovat kehittyneet samaa tahtia tunneäly-määritelmien kanssa. Yleisimmin tunneälyä mitataan itsearvioinneilla ja suoritustesteillä. Itsearviointeihin perustuneiden kyselylomakkeiden parhaina puolina on pidetty helppoa käyttötapaa ja niiden kykyä arvioida tunteisiin liittyvää ajattelua ja prosesseja, joihin ei tunneälyä vaativien tehtävien suorittamisella tai tarkkailulla pääsisi käsiksi. (Kokkonen 2003.)

Kokkonen (2003) teki artikkelissaan yhteenvetoa tunneälyn mittaamisesta. Ensimmäisiä tunneälymittareita on Bar-Onin kehittämä Emotional Quotient Inventory (EQ-i), joka perustuu hänen omaan tunneäly -määritelmäänsä. Se on aikuisille suunnattu itsearviointiin perustuva mittari, joka koostuu 133 väittämästä. EQ-i:a ovat käyttäneet erityisesti konsulttifirmat. Mayerin ja Saloveyn ensimmäiset mittarit keskittyivät tunteiden säätelyn arvioimiseen. Työtovereineen he kehittivät uusia mittareita, jotka perustuvat Mayerin ja Saloveyn (1997) tunneäly -määritelmään. Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) sekä tämän seuraaja Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) sisältävät tunneälyä vaativia ongelmia, jotka testattavan on ratkaistava osoittaen mahdollisimman paljon tunneälyä. MEIS on ollut suosittu tutkimuskäytössä. Tunneälymittarit ovat jou-

tuneet kovan kritiikin kohteeksi. Suurimpana ongelmana on ollut tunneälymittareiden päällekkäisyys persoonallisuutta mittaavien kyselylomakkeiden kanssa. Myös muita mittareiden ominaisuuksia on arvosteltu. Ongelmista huolimatta tunneälyn empiirinen tutkimus on käynnistynyt. (Kokkonen 2003.)

### 3.2 Emotionaalinen pätevyys

Tunneälytutkimuksesta saadun tiedon lisäksi on aluetta lähestytty myös pätevyyden näkökulmasta. Tämän alaluvun kaikissa määritelmissä käytetään englannin kielen sanaa *competence* tai *competency* sekä yksikössä että monikossa. Suomeksi sana tarkoittaa pätevyyttä, jota on hankala käyttää monikossa. Tästä eteenpäin käytän sanaa pätevyys viittaamaan *competencyyn* laajemmassa merkityksessä ja sanaa kyky tai taito, kun puhutaan yksittäisistä taidoista tai emotionaalisen pätevyyden osatekijöistä.

Saarni (2000, 68-91) lähestyy aluetta kehityspsykologisista lähtökohdista ja käyttää termiä emotionaalinen pätevyys, joka tarkoittaa minäpystyvyyttä tunteita herättävässä sosiaalisessa tilanteessa. Minäpystyvyydellä Saarni tarkoittaa tässä tapauksessa yksilön uskoa siihen, että hänellä on tarvittava kyky ja taidot saavuttaa haluttu lopputulos. Haluttu lopputulos riippuu kyseisen yksilön kulttuurisista arvoista ja uskomuksista. Hänen mukaansa emotionaalisen pätevyyden kehittymiseen vaikuttavat yksilön identiteetti, moraalinen asema tai tila ja psykologinen kehityshistoria. Tämän takia Saarni kritisoikin Mayerin ja Saloveyn halua pitää arvot ja moraalit erossa tunneälymääritelmästä. Empatiaa näennäisesti osoittavan ihmisen toimintaa ei välttämättä ohjaa pyrkimys toimia toisen hyväksi. Lisäksi hänen mukaansa emotionaalinen pätevyys on taidon osaamista, hallitsemista ja sen osoittamista tilanteessa, eikä niinkään pysyvä persoonan osa. Niinpä hän painottaakin sanaa taito ja katsoo taitojen olevan opeteltavissa. Emotionaalisen pätevyyden voi jakaa kahdeksaan erilliseen taitoon: omien tunteiden tunnistaminen, toisten tunteiden erottaminen, oman kulttuurin mukaisen tunnesanaston käyttäminen, toisten tunteiden sympaattinen ja empaattinen myötäeläminen, taito erottaa sisäinen tunne sen ulkoisesta ilmaisemisesta, ikävistä tunteista selviäminen, tietoisuus erilaisten ihmissuhteiden piirteistä ja tasapainoinen tunne-elämä. (Saarni 2000, 68-81.)

Elias ym. (1997, 2) määrittelevät sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden kyvyksi ymmärtää, hallita ja ilmaista elämänsä sosiaalisia ja emotionaalisia puolia sellaisilla tavoilla, jotka mahdollistavat menestyksekkään suoriutumisen elämän haasteista. Näitä haasteita ovat mm. oppiminen, ihmissuhteiden muodostaminen, jokapäiväisten ongelmien ratkaiseminen sekä sopeutuminen kasvun ja kehityksen monimutkaisiin vaatimuksiin. Sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys sisältää tietoisuutta itsestä, kykyä kontrolloida impulsseja, yhteistyökykyä sekä välittämistä itsestä ja muista. Sosiaalinen ja emotionaalinen oppiminen on prosessi, jossa nuoret ja aikuiset oppivat ne taidot, asenteet ja arvot, joita tarvitaan sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden muodostumiseen.

Weare (2000, 62) käyttää mieluummin nimitystä pätevyys kuin taito, koska pätevyys sisältää asenteita, tietoa ja taitoja. Hän perustelee nimityksen valintaa sillä, että kasvaakseen itsenäiseksi ja vahvaksi ihminen tarvitsee enemmän kuin pelkkiä ulkoisia käyttäytymismalleja ja taitoja. Nämä kyvyt hän jakaa emotionaaliin ja sosiaalisiin kykyihin (Weare 2000, 68, 85). Emotionaalinen pätevyys muodostuu kyvyistä, jotka voivat auttaa ymmärtämään ja hyväksymään itseämme ja rakentamaa myönteistä kuvaa siitä keitä olemme ja millaisiksi voisimme tulla (Weare 2000, 68). Niitä ovat mm. tietoisuus omista tunteista ja niiden yhteydestä ruumiillisiin kokemuksiin, kyky ilmaista tunteita sanoin, hyväksyä kaikenlaisia tunteita, suuttumuksen ja impulsiivisuuden hallinta, kyky pohtia tunteita, motivoida itseään, tavoitella ja ylläpitää onnellisuuden tunteita sekä flow-tilaan pääseminen (Weare 2000, 68-81). Sosiaaliset kyvyt auttavat tulemaan rakentavasti toimeen toisten ihmisten kanssa. Niitä ovat mm. kuuntelu, kyky saada ystäviä, jämäkkyys ja erilaisuuden sietäminen. Rogersiin (1983, 121-124) viitaten Weare toteaa, että kaiken sosiaalisen kyvykkyyden perustana ovat empatia, toisen ihmisen kunnioitus ja aitous. (Weare 2000, 85, 89-98.)

Payton ym. (2000) käyttävät myös nimitystä sosiaalinen ja emotionaalinen pätevyys. Heidän mukaansa nämä kyvyt koostuvat taidoista, asenteista ja arvoista. He esittävät jaottelun, jonka mukaan sosiaaliset ja emotionaaliset kyvyt voidaan jakaa neljään kategoriaan, joista kaksi ensimmäistä muodostavat pohjan kahdelle seuraavalle: tietoisuus itsestä ja toisista, myönteiset asenteet ja arvot, vastuullinen päätöksenteko ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Ensimmäinen ryhmän kykyjä ovat tietoisuus omista tunteista, tunteiden hallinta, rakentava tietoisuus itsestä sekä kyky ottaa toisen näkökulma ja tunnistaa toisten tunteita. Myönteiset asenteet pitävät sisällään henkilökohtaisen vastuullisuuden, toisten kunnioittamisen ja sosi-

aalisen vastuullisuuden. Vastuullinen päätöksen teko jakautuu neljään vaiheeseen, joita ovat ongelman tunnistaminen, sosiaalisten normien analyysi, mukautuva tavoitteenasettelu ja ongelman ratkaisu. Viimeinen ryhmä eli sosiaaliset vuorovaikutustaidot pitävät sisällään kuuntelun, selkeän itseilmaisun, yhteistyön, neuvottelun, kieltäytymisen ja avun etsimisen taitoja.

Uudemmassa kirjassaan Weare (2004, 2-4) on ottanut käyttöön käsitteen tunnelukutaito. Ensimmäiseksi termiä käyttivät Steiner ja Perry. Katson tunnelukutaidon liittyvän sisältönsä puolesta läheisesti emotionaalinen pätevyys –määritelmiin. Tunnelukutaito tarkoittaa kykyä ymmärtää itseä ja toisia, tietoisuutta ja ymmärrystä omista ja toisten tunteista sekä kykyä käyttää tätä tietoa taitavasti. Se sisältää kykyä ymmärtää, ilmaista ja hallita omia tunteita sekä vastata toisten tunteisiin tavoilla, jotka ovat hyödyllisiä sekä itselle että toisille. Tunnelukutaidon sisältämät taidot on jaettu kolmeen pääryhmään: itseymmärrys, tunteiden ymmärtäminen ja hallinta sekä sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ja ihmissuhteiden muodostaminen.

### 3.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

Hall ja Hall (1988, 94) käyttävät käsitteitä kommunikaatiotaidot, auttamistaidot, interpersonalliset taidot ja sosiaaliset taidot samassa merkityksessä. Rogersiin (1983) viitaten myös he ajattelevat taitojen käytön edellytyksenä olevan aitouden, luottamuksen ja empatian (Hall & Hall 1988, 95). Heidän taitolistaansa kuuluvat erilaiset ruumiinkieleen (mm. tilan käyttö, katsekontakti, asento), kuunteluun (mm. sisällön palautus, tunteen palautus, hiljaisuuden käyttö) sekä kielenkäyttöön liittyvät taidot (mm. minäviesti, avoimet ja suljetut kysymykset) (Hall & Hall 1988, 96-206).

Sosiaaliset taidot auttavat yksilöä toimimaan ryhmän jäsenenä, neuvottelemaan ja ratkomaan sosiaalisia konflikteja ja pitämään puoliaan. Sosiaaliset taidot ovat selkeätä viestintää, toisista huolehtimista ja aggressioiden hallintaa. Sosiaaliset taidot jaetaan vuorovaikutus- eli viestintätaidoiksi, verbaaliseksi ja non-verbaaliseksi viestinnäksi, prososiaalisuudeksi sekä jämäkkyudeksi. (Himberg & Jauhiainen 1998, 81-91.)



Kalliopuska (1995, 4) puolestaan tarkoittaa sosiaalisilla taidoilla sosiaalisesti hyväksytyä käyttäytymistä ihmisten kanssa toimittaessa. Hän siis liittää taidot kulttuurisesti hyväksytyihin tapoihin kuten Saarni (2000, 77). Taidot jaetaan keskusteluun ja kuunteluun liittyviin, tunteita käsitteleviin sekä aggressiolle vaihtoehtoisin sosiaalisiin taitoihin. Myös suunnittelu- ja päätöksentekotaidot ovat osa sosiaalisia taitoja. (Kalliopuska 1995, 3.)

Raatikaisen (1987, 34-37) mukaan vuorovaikutus on prosessi, jossa on mahdollisuus oppia toisiltaan ja jonka tehtävänä on liittää yksilö ympäristöönsä. Vuorovaikutus on rytmisen tapahtuma, jossa näkemällä, kokemalla ja kuuntelemalla tapahtuva viestien lähettäminen ja vastaanottaminen vuorottelevat. Näitä eri vuorovaikutuksen osa-alueita tai taitoja ovat ruumiinkieli, mielikuvat sekä puhuminen ja kuunteleminen.

### 3.4 Vertailua

Yksi syy käsitteiden paljouteen on tutkijoiden erilaiset lähtökohdat ja erilainen tausta. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää käsitelmääritystä on tehty erityisesti tunneälytutkimuksen piirissä. Taitojen opettamisessa pitkäaikaisin traditio on psykoterapian piirissä. (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998.)

Eri määritelmät eroavat myös suhtautumisessaan arvoihin. Mayer ja Salovey eivät sisällytä niitä ollenkaan määritelmiinsä (Saarni 2000). Goleman ei varsinaisesti mainitse niitä, mutta joitakin tulee esille taitojen kuvauksissa, kuten toisista välittäminen, rehellisyys ja vastuullisuus (Goleman 1998, 42-43). Bar-On (2000) mainitsee itsensä ja toisten kunnioittamisen sekä sosiaalisen vastuullisuuden. Pätevyys-määritelmissä myönteiset arvot ovat usein omana kykynään tai kaiken pätevyyden taustatekijöinä (Elias ym. 1997, 2-4; Saarni 2000; Payton ym. 2000; Weare 2000, 85). Myös taitopainotteisissa lähestymistavoissa ne nähdään tärkeäksi osaksi taitojen käyttöä (Gordon 1979; Hall & Hall 1988, 94; Himberg & Jauhiainen 1998, 87-90; Kalliopuska 1995, 3; Raatikainen 1987, 7-11).

Yhteistä varsinkin laajoille määritelmille on, että monet tutkijat näkevät taidot ja pätevyyden hierarkiana, jonka osat rakentuvat toistensa päälle. Hierarkian pohjalla ovat usein omiin tunteisiin liittyvät taidot. Näiden päälle rakentuvat toisten ihmisten kanssa toimeentulemiseen tarvittavat taidot. (Bar-On 2000; Goleman 1998, 42-43; Mayer, Salovey & Ca-

ruso 2000; Payton ym. 2000.) Lisäksi ainakin Goleman (1998, 42-43) ja Payton ym. (2000) tekevät erittelyn henkilökohtaisten ja sosiaalisten taitojen välille.

Lähtiessäni tekemään käsitevalintaa ensimmäinen ajatukseni oli kutsua aluetta tunnetaidoiksi ja sosiaalisiksi taidoiksi. Tarkoitan tunnetaidoilla aiemmin esiteltyjä henkilökohtaisia kykyjä tunnistaa ja nimetä tunteita, pohtia niitä. Sosiaalisilla taidoilla tarkoitan kykyä tulla toimeen ihmisten kanssa, ilmaista itseään ja ymmärtää toisia. Toisaalta olin tottunut käyttämään ja pidin sanasta vuorovaikutustaidot. Nyt olen kuitenkin oman tutkimukseni johdosta ja tutustuessani kirjallisuuteen alkanut nähdä arvojen tärkeyttä toiminnan taustalla. Niinpä sana vuorovaikutus ei ole mielestäni tarpeeksi kattava, vaan kuvaa pelkkää viestintä- tai vaikuttamisprosessia.

Sana sosiaalinen tarkoittaa yhteisöä tai yhteiskuntaelämää koskevaa (Nykysuomen sanakirja 1978, 271). Ajattelen sen kuvaavan hieman laajemmin kyseisiä taitoja yhdistäen niihin tilanteen sekä normit ja arvot, joita ei voi ohittaa toisten ihmisten kanssa yhteisössä eletessä. Lisäksi sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen ja vakiintunut käsite sosiaalipsykologian piirissä, jonka katson laajasti ottaen olevan taustana ihmisten yhdessä toimimisen tutkimiselle esimerkiksi koulutukseen liittyvissä yhteyksissä. Toisaalta sanalla sosiaalinen on ainakin omassa mielessäni hieman kielteinen miellelyhtymätaakka: sosiaalituki, sosiopaatti, ”sosiaalitantta”. Paytonin ym. (2000) käyttämä nimitys sosiaaliset vuorovaikutustaidot yhdistää kuitenkin mielestäni hyvällä tavalla sosiaalisuuden taitoihin. Kun sosiaaliin vuorovaikutustaitoihin yhdistää tunnetaidot, on kasassa sanapari, joka mielestäni parhaiten kuvaa sitä, mitä itse kirjallisuuden pohjalta ymmärrän käsitteen tarkoittavan. Toisaalta määritelmä on pituutensa vuoksi hankala arkipäivän käytössä ja tässäkin työssä. Käytän siis tässä tutkimuksessa käsitettä tunne- ja vuorovaikutustaidot. Valinta on kompromissi käsitteen tarkkuuden ja käytännöllisyyden välillä.

### 3.5 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus ja oppiminen

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen tähtäviä ohjelmia on paljon. Vuonna 1994 perustettu CASEL-organisaatio (The collaborative for academic, social, and emotional learning) kerää, arvioi ja tuottaa tieteellisen tutkimuksen pohjalta sosiaaliseen ja emotionaaliseen oppimiseen (SEL, social and emotional learning) liittyvää opetusmateriaalia.

(CASEL, <http://www.casel.org>.) Tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen ja opettamisen prosesseista sen sijaan on niukasti. On keskitytty SEL-ohjelmien kehittämiseen ja toteuttamiseen. Tutkimuksellisesti painopiste on ollut lasten ja nuorten sosioemotionaalisen kehityksen tukemisessa ja ohjelmien vaikutusten tutkimisessa. (Klemola 2003, 31.) Kokkonen ja Siponen 2004 viittaavat seuraaviin tutkimuksiin, joissa havaittiin, että kun koulut ovat tukeneet näiden taitojen kehittymistä, ovat oppilaiden poissaolot (Wilson, Gottfredson & Najaka 2001) ja aggressiivinen käyttäytyminen vähentyneet (Van Choiack-Edstrom, Frey & Beland 2002). Käyttäytymisongelmaiset oppilaat tottelivat opettajiaan paremmin ja pystyivät myönteisempään vuorovaikutukseen koulutovereidensa kanssa (Kamps, Tankersley & Ellis 2000). Kuusela (2001) tutki tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista liikunnanopetuksen osana yhden lukuvuoden ajan. Tutkimuksen mukaan oppilaat kokivat taitojen harjoittelun hyödylliseksi ja mielekkääksi sekä kurssin onnistuneeksi. Myönteinen käyttäytyminen ja vastuunotto lisääntyivät, ilmapiiri tunneilla parani sekä oppilaiden tiedot ja taidot liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin lisääntyivät.

Klemola (2003, 32-37) havaitsi aluetta koskevassa tutkimuskartoituksessaan, että aikuisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimiseen on kiinnitetty vain vähän huomiota. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyviä tutkimuksia on tehty koskien opettajaopiskelijoita (Rasku-Puttonen 1997), rehtoreita (Smith & Montello 1992), kirjastotyöntekijöitä (Levy & Usherwood 1992) ja lääkäreitä (Kennedy 2001; Kurtz, Laidlaw, Makoul & Schnabel 2001). Nämä tutkimukset ovat antaneet tietoa mm. asenteista, tärkeäksi koetuista taidoista sekä opetusmenetelmistä. (Klemola 2003, 32-37.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyvistä prosesseista on hyvin vähän tietoa. Klemolan (2003) laadullinen toimintatutkimus lähestyy aihetta opettamisen näkökulmasta. Ainoa tiedossani oleva tutkimus, joka käsittelee samaa aihetta taitojen opiskelijan näkökulmasta, on Leinon (2003) pro gradu -työ tämän saman kurssin pohjalta, johon itse osallistuin. Hänen tuloksensa keskittyvät pääasiassa henkilökohtaisen oppimisprosessin kuvaukseen ennen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssille osallistumista. Siten tämä tutkimus tuo oman tärkeän lisänsä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun liittyvien prosessien tutkimukseen.

## 4 RYHMÄ

Jokapäiväinen eläminen on suurelta osalta toimimista erilaisissa ryhmissä perheessä, koulussa ja työssä. Ryhmää voidaan myös käyttää eri tarkoituksiin: terapeuttisiin, opetuksellisiin tai kasvatuksellisiin. Vuorovaikutustaitokurssilla ryhmää käytettiin opetuksellisiin ja ehkä myös kasvatuksellisiin tavoitteisiin eli pätevämmäksi opettajaksi tulemiseen.

### 4.1 Ryhmän määrittely

Ryhmän olemuksesta on monenlaisia käsityksiä. Joidenkin mielestä se on olemassa ainoastaan ihmisen mielessä. Toiset taas ajattelevat ryhmän olevan ainoastaan kokoelma ajatuksia, arvoja ja uskomuksia, jotka ovat samanaikaisesti olemassa eri ihmisten mielissä. Ryhmän määritelmät pitävät kuitenkin sisällään mm. seuraavia ominaisuuksia: ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ovat riippuvaisia toisistaan, kokevat itse ja toisten ryhmän jäsenten mielestä kuuluvansa ryhmään, heillä on yhteiset arvot ja yhteistä mielenkiinnon kohdetta koskevia samankaltaisia normeja, he ovat osa ryhmän erilaisia rooleja, vaikuttavat toisiinsa, kokevat ryhmän palkitsevaksi ja heillä on yhteiset tavoitteet. (Johnson & Johnson 1991, 13-14; Carron & Hausenblas 1998, 11-13.) Käsitellessään kouluryhmää Schmuck ja Schmuck (2001, 29) määrittelevät sen yksinkertaisesti kokoelmaksi toistensa kanssa toimivia ihmisiä, joilla on vastavuoroista vaikutusta toisiinsa.

Ryhmiä voidaan määritellä myös niiden tehtävän mukaan. Jauhiainen ja Eskola (1993, 41) jakavat ryhmät neljään eri kategoriaan: yhteisöön, tavoitteelliseen ryhmään, satunnaiseen ryhmään ja sosiaaliseen verkostoon. Tavoitteellinen ryhmä perustetaan jotakin tiettyä tarkoitusta varten ihmisten tarpeiden mukaan erilaisilla yhteiskunnan osa-alueilla, kuten yhdistyksissä, vapaa-ajan harrastuksissa tai työelämän organisaatioissa. Kun ryhmän tavoite on saavutettu, se yleensä lakkaa. Tavoitteellinen ryhmä on välineellinen yhteenliittymisen muoto, ei itsetarkoitus, eikä sillä ole yhteisön valtaa jäseniinsä. Jäsenet rajoittavat yhteistoimintansa sovitun tavoitteen saavuttamiseen, eivätkä ole muilta osin vastuussa toistensa eduista. Sitoutuminen toimintaan on asiakohtaista ja usein ajallisesti rajattua. (Jauhiainen & Eskola 1993, 49, 52-53).

Tunne- ja vuorovaikutustaitokurssin ryhmämme oli lähimpänä tavoitteellista ryhmää, vaikka eroaa siitä seuraavilla tavoilla: ensinnäkin kurssi oli pakollinen osa opintojamme. Toiseksi ryhmä oli pienempi osa suurempaa liikunnanopiskelijoiden yhteisöä, jossa ihmiset ovat toistensa kanssa tekemisissä myös vapaa-ajalla ja heillä on muitakin yhteisiä intressejä kuin vuorovaikutustaitojen opettelu. Lisäksi ryhmällämme ei ollut yhteistä tavoitetta, joka olisi pitänyt saavuttaa ryhmänä, vaan jokainen suoritti kurssin henkilökohtaisesti.

#### 4.2 Ryhmän kehittyminen

Ryhmät muuttuvat ajan mittaan. Ryhmän kehittymistä on kuvailtu yli sadassa eri teoriassa, jotka voidaan jakaa esimerkiksi kahteen eri ryhmään niiden luonteen mukaisesti. Esittelen lyhyesti muutaman näkökulman. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat teoriat, joissa ryhmän eri kehitysvaiheet seuraavat järjestelmällisesti toisiaan. Seuraavaan vaiheeseen päästään vasta, kun edellinen vaihe on onnistuneesti selvitetty. Näistä teorioista varmaankin tunnetuimman on kehittänyt Tuckman (1965). Hänen mukaansa ryhmän kehitykseen kuuluu neljä eri vaihetta: muodostuminen (forming), kuohunta (storming), normittaminen (norming) ja toiminta (performing). (Johnson & Johnson 1991, 19.) Ensimmäisen vaiheen aikana ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja solmivat suhteita. Ryhmän tehtävä ja työtavat päätetään. Toisessa vaiheessa ryhmässä syntyy jännitteitä ja ristiriitoja ryhmän jäsenten sekä ohjaajan välille. Ryhmän tehtävä ja työtavat kyseenalaistetaan. Kolmannen vaiheen aikana ryhmän kiinteys lisääntyy ja roolit ryhmän sisällä vakiintuvat. Tehtävää toteutetaan yhteistyössä. Neljännessä vaiheessa suhteet ryhmässä vakiintuvat ja ryhmä keskittyy työskentelyyn. (Tuckman 1965.) Viimeisessä eli viidennessä vaiheessa, jonka Tuckman ja Jensen lisäsivät alkuperäiseen teoriaan, kontaktit ryhmän jäsenten välillä vähenevät ja emotionaalinen riippuvuus toisista vähenee. Ryhmän tavoite täyttyy. (Carron & Hausenblas 1998, 114.)

Toisen näkökulman mukaan ryhmän toimintaa hallitsevat tietyt teemat, jotka toistuvat yhä uudelleen. Bales esittää, että ryhmän toiminta on tasapainottelua tehtäväkeskeisen työskentelyn ja ryhmän sisäisten suhteiden parantamisen välillä. (Johnson & Johnson 1991, 19.) Schutzin teoriassa ryhmän kehittymisen pääelementit ovat tarve kuulua, hallita ja kokea kiintymystä. Nämä vaiheet seuraavat toisiaan, kuten ensimmäisen ryhmän teorioissa, mutta

toisaalta myös toistuvat uudestaan alusta lähtien ja ovat olemassa samanaikaisesti painottuen eri tavalla eri vaiheissa. (Carron & Hausenblas 1998, 121.)

### 4.3 Ryhmäilmiö

Päätös käyttää ryhmää johonkin tarkoitukseen ei vielä takaa onnistumista. Tarvitaan ryhmätyötä. Ryhmätyö tarkoittaa tilanteen dynaamisten tekijöiden säätelyä yhteisen toiminnan edistämiseksi. Päästäkseen näihin tavoitteisiin ryhmä tarvitsee ohjausta. Tästä tehtävästä voivat huolehtia kaikki ryhmän jäsenet tai siihen valittu henkilö, ohjaaja. Jotta ryhmää voidaan käyttää tehokkaasti tavoitteiden saavuttamiseen, on myös ymmärrettävä sen olemus, ryhmäilmiö. Ryhmäilmiön muodostavat kolmen eri aineksen vuorovaikutus ja riippuvuus-suhteet. Nämä ainekset ovat osallistujien yksilön toiminta, ympäristön vaikutukset ja ryhmädynamiikka. (Jauhiainen & Eskola 1994, 9, 13.) McGrath puolestaan esittää ryhmän toiminnan viitekehukseksi mallia, jossa ryhmän idea tai sydän on ryhmän sisäiset vuorovaikutusprosessit. Vuorovaikutusprosesseihin vaikuttavat viiteen eri kategoriaan jaettavat tekijät: ryhmän rakenne, tehtävä tai tilanne, käyttäytymisympäristö, ryhmän jäsenten ominaisuudet ja ympäristö. (Carron & Hausenblas 1998, 19-20.) Käytän ryhmän toiminnan selittämisessä Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 9, 13) esittämää jakoa.

#### 4.3.1 Yksilön toiminta

Jauhiainen ja Eskola (1994, 14-15) viittaavat Lewiniin ja Eskolaan määritellessään yksilön asemaa ryhmässä. Yksilöt tuottavat ryhmän toiminnallaan. Ryhmän laatu riippuu erilaisten ihmisten yksilöllisistä panoksista ryhmään. Näistä yksilöllisistä panoksista muodostuu ryhmän kokonaisenergia, esimerkiksi tietämys. Yksilön toiminta, ryhmäkokonaisuuden toiminta ja ympäristö ovat riippuvuussuhteessa toisiinsa. Inhimillisessä toiminnassa on aina kyse ihmisen ja tilanteen välisestä suhteesta. Ryhmätoiminnan ymmärtäminen edellyttää siis asian tarkastelua ihminen tilanteessa –näkökulmasta. Ihminen nähdään, ei vain reagoijana vaan toimijana, joka ympäristöön sopeutumisen lisäksi sopeuttaa ympäristö itseensä. Weckrothin mukaan ihminen kehittyy yhteisössään toimintakykyiseksi ja alkaa tuottaa oman elämänsä tapahtumia ja saamaan ympäristössään aikaan haluamiaan muutoksia (Jauhiainen & Eskola 1994, 14-15).

Ryhmä voi tarjota yksilölle mahdollisuuden tietoisuuden lisäämiseen itsestä, ympäristöstä ja niiden välisestä suhteesta. Väline tähän on toiminta ja reflektio. Reflektiolla tarkoitetaan oman toiminnan (tunteet, ajattelu, havaitseminen, kommunikaatio, toiminta) tietoista ja kriittistä tarkastelua. Osallistuminen ja itsetuntemuksen lisääntyminen puolestaan kasvattavat toimintakykyä. Toimintakyvyn laajeneminen taas antaa mahdollisuuksia persoonallisuuden kehittymiselle. (Jauhiainen & Eskola 1994, 15-20.)

#### 4.3.2 Ympäristön vaikutukset

Ryhmän toimintaympäristöt voidaan jakaa kolmeen eri tasoon: fyysinen ympäristö, sosiaalinen lähiympäristö sekä yhteiskunnan taloudelliset-kulttuuriset ehdot ja toimintaedellytykset. Ympäristöt vaikuttavat kukin erikseen ja yhdessä ryhmään. (Jauhiainen & Eskola 1994, 22; Carron & Hausenblas 1998, 20.) Fyysinen ympäristö voi tarkoittaa esimerkiksi yliopiston rakennusta ja huoneita sisustuksineen. Ryhmän sosiaalinen lähiympäristö voi olla virallinen tai epävirallinen. Virallinen lähiympäristö tarkoittaa esimerkiksi yliopistoa organisaationa ja epävirallinen puolestaan opiskelijayhteisöä. Taloudelliset-kulttuuriset vaikutuksena voisi mainita esimerkiksi liikunnanopettajakoulutuksen opetussuunnitelman, johon käymämme kurssi sisältyy pakollisena.

#### 4.3.3 Ryhmädynamiikka

Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan laajasti ryhmäkäyttäytymisen tieteellistä tutkimusta, joka pyrkii selvittämään ryhmien luonnetta ja kehitystä, ryhmän ja yksilön välisiä vuorovaikutussuhteita, sekä ryhmien välisiä että ryhmien ja sitä laajempien kokonaisuuksien välisiä suhteita. (Johnson & Johnson 1991, 14.) Tässä työssä tarkastelen ryhmädynamiikkaa Lewinin (1951) kenttäteorian pohjalta.

Ryhmätilanteessa ihmiset muodostavat toistensa psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Tähän Lewinin (1951) esittämään ajatukseen perustuu ryhmädynamiikan ymmärtäminen ja ryhmän käyttäminen työvälineenä. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan jaetun tilanteen ja osallistujien siitä tekemien tulkintojen jatkuvaa vuorovaikutusta. Ryhmä muuttuu jatkuvasti, tilanteet ja ihmisten väliset suhteet muuttuvat kaiken aikaa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113.)

Tilanne, yksilö itse ja ryhmäympäristöstä tulevat vaikutteet muodostavat tilanteen voimien ja voimasuhteiden dynaamisen kentän. Lewinin mukaan yksilön dynaamisen kentän ja ryhmätilanteen dynaamisen kentän välillä on vaikutussuhde. Yksilön dynaaminen kenttä eli elämäntila kertoo, mikä on hänelle juuri tällä hetkellä tärkeätä. Se on hänen yksilöllinen tulkintansa senhetkisestä tilanteesta. Elämäntila tarkoittaa psyykkisten voimien kenttää, jossa voimat ja niiden väliset suhteet lopulta ratkaisevat mihin yksilön toiminta kohdistuu. Yksilön tila saattaa vaihdella esimerkiksi oppitunnin aikana useasti. Esimerkiksi tuntia häiritsevä oppilas voi samanaikaisesti haluta huomiota ja hyväksyntää tovereiltaan ja toisaalta kuitenkin miellyttää opettajaa. Hän joutuu harkitsemaan miten toimii. Tämä vaikuttaa koko ryhmän dynaamiseen kenttään ja toimintaan. Yksilön elämäntilaan vaikuttaa käsillä olevan tilanteen lisäksi myös hänen henkilökohtainen yleinen elämäntilanteensa. Niinpä ryhmätilanteen perusteella on vaikea tehdä yksilöä koskevia tulkintoja. Ryhmätilanteen dynaamisessa kentässä yksilöiden useat rinnakkaiset, jatkuvasti muuttuvat elämäntilat kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Ryhmädynamiikka syntyy, kun jäsenten vaihtuvat elämäntilat ja tilanteen tapahtumat vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa. (Himberg & Jauhiainen 1998, 113-116.)

Ryhmädynamiikan ymmärtäminen edellyttää kunkin tilanteen erityispiirteiden tutkimista. Tähän pyritään tarkastelemalla ihmisiä tilanteessa. Miksi joku tietty henkilö toimii näin juuri tässä tilanteessa? Miten hänen toimintansa vaikuttaa koko ryhmään? Tapahtumia on tarkkailtava niiden tapahtuessa. Ryhmän ohjaajan tehtävä on säädellä ryhmädynamiikkaa siten, että asetetut tavoitteet saavutetaan. Hänen on samanaikaisesti tarkkailtava yksilöiden ja ryhmäkokonaisuuden toimintaa ja niiden välistä vuorovaikutusta. (Himberg & Jauhiainen 1998, 116.)

#### 4.4 Ryhmädynamiikan tutkimus

Ryhmän toiminnasta ja siinä vaikuttavista tekijöistä on olemassa runsaasti oppikirja- ja teorian tietoa. Tätä tietoa on sovellettu lukuisissa ohjelmissa, joiden avulla on pyritty saavuttamaan erilaisia tavoitteita ryhmää hyväksikäyttäen mm. koulussa ja opetuksessa, terveydenhoidossa, terapiassa, sosiaalityössä ja urheilussa. Esimerkiksi urheiluun liittyen on Jyväskylän yliopistossa tutkittu ryhmän eri ominaisuuksia, kuten tavoitteen asettelua, norme-



ja ja koheesiota mm. väitöskirjassa (Rovio 2002) sekä lukuisissa pro gradu –töissä (esim. Karinkanta & Simonen 2002, Kivari & Mattila 2001, Pöllänen 2002).

Tein haut mm. seuraavilla hakukoneilla: SPORTDiscus, JYK DOK, ERIC, PsycINFO ja sosiologian tietokantoja. Ryhmän prosessin ohjaamista koskevia tutkimuksia löytyi muutamia (Stockton 2000; Conyne 1997, 1998). Ryhmän prosesseihin liittyviä kokemuksia käsitteleviä artikkeleita löysin vain kaksi (Berman-Rossi 2002; Armstrong 1994). En kuitenkaan päässyt niihin käsiksi. Tutkimuksia ryhmäprosessin kokemisesta on siis vähän. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua ryhmäprosessien näkökulmasta tarkastelevia tutkimuksia en löytänyt lainkaan. Tämä tutkimus valottaa laadullisin menetelmin ryhmässä olemisen kokemuksia nimenomaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun kontekstissa, ja katson sen tuovan arvokasta tietoa asiasta.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa pyrin kuvaamaan, tulkitsemaan ja ymmärtämään päiväkirjani pohjalta kokemuksia, ajatuksia ja tunteita, joita koin osallistuessani liikunnan opettaja koulutukseen kuuluvalla vuorovaikutustaitokurssille.

Tähän tavoitteeseen pyrin tarkastelemalla kokemuksiani asiaan liittyvää teoriaa vasten. Tavoitteena on löytää omasta subjektiivisesta kokemuksesta jotain yhteistä, jonka muutkin voisivat ymmärtää ja johon samastua.

Tutkimustehtävä on saanut lopullisen muotonsa ajan kuluessa ja ymmärryksen lisääntyessä sekä kirjallisuuden ja oman ajattelun vuorovaikutuksessa. Päiväkirjastani olisi riittänyt aineistoa laajempaankin tutkimukseen, mutta aineiston käsittely nosti päiväkirjastani esiin kaksi hallitsevaa ja minua kiinnostavaa teemaa.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Miten ryhmässä olemiseen liittyvät kysymykset näkyvät päiväkirjassani?
2. Mitä on aitous tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytössä?

## 6 METODOLOGISET RATKAISUT

Tämä työ on autobiografinen laadullinen tapaustutkimus, jossa on narratiivisia piirteitä ja hermeneuttis-fenomenologinen lähtökohta. Tämän luvun aluksi esittelen laadullisen tutkimuksen yleisiä piirteitä ja niiden esiintymistä tässä työssä, jonka jälkeen käsittelen tapaustutkimusta. Kolmannessa alaluvussa käyn läpi aineiston analyysin.

### 6.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa tutkimuksessa on sama päämäärä kuin muussakin tutkimuksessa: maailman käsitteellinen ymmärtäminen. Tähän tarvitaan teoreettisia käsitteitä sekä niiden empiirisiä vastineita. Luonnontieteissä tämä asetelma toimii. Ihmistieteissä ongelmaksi tulee, että teoreettiselle mallille ei välttämättä löydy suoraa operationaalista vastinetta. Voidaan kuitenkin sanoa, laadullinen tutkimus noudattaa samaa logiikkaa, pyrkii keräämään havaintoja ilmiöistä. (Eskola & Suoranta 1998, 75-78.)

Yksinkertaisimmillaan laadullinen tutkimus tarkoittaa aineiston sanallista muotoa. Eskola ja Suoranta (1998, 15) luettelevat laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä, joista tässä tutkimuksessa toteutuvat ainakin aineiston kerääminen, tutkittavien näkökulma, aineistolähtöisyys, hypoteesittomuus ja narratiivisuus.

#### 6.1.1 Aineiston kerääminen

Laadullinen aineisto voi olla tekstiä, sekä kuvallista tai äänitettyä materiaalia. Se voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Esimerkkeinä tällaisesta aineistosta voisi mainita haastattelut, havainnoinnit, kirjeet, elokuvat tai mainokset. (Eskola & Suoranta 1998, 15.) Tutkimukseni aineistona on itse kirjoittamani päiväkirja eli se on tyypillistä laadullista materiaalia. Hieman poikkeava se on kuitenkin siksi, että olen itse sen kirjoittaja. Aineistoni on siis autobiografinen. Päiväkirja on laajuudeltaan noin 30 sivua (riviväli 1,5). Päiväkirjan kirjoitusohjeissa (Liite 1) kehoitettiin esittämään perustellusti omia ajatuksia ja näkemyksiä sekä myös kirjaamaan ylös omia tunteita ja kokemuksia. Pidin päiväkirjaa tammikuun 2001 alusta lähtien aina saman vuoden syyskuuhun asti. Toisinaan kirjoitin tunte-

muksiani välittömästi tunnin jälkeen, joskus aikaa kului kaksikin viikkoa ennen kirjoittamista. Tein usein kuitenkin tunnilla muistiinpanoihini merkintöjä, joiden pohjalta sitten kirjoitin päiväkirjaani.

Pidin omaksi ilokseni erillistä tutkimuspäiväkirjaa myös tämän työn tekemisen aikana syksyllä 2003. Kirjoitin muistiin tutkimusprosessin herättämiä ajatuksia. Tätä tutkimuspäiväkirjaa lainaan työn metodi-osassa valaistakseni tutkimusprosessin kulkua.

### 6.1.2 Tutkittavien näkökulma

Tutkittavien näkökulmalla tarkoitetaan kysymystä tutkijan osallistumisesta tutkittavien elämään. Tulisiko hänen pysyä etäällä ja ulkopuolisena vai ottaa kantaa tai osallistua heidän elämäänsä? Toinen kysymys koskee objektiivisen ja subjektiivisen suhdetta. Objektivismisahan pyritään tarkkailemaan tutkimuskohdetta ulkoapäin, puolueettomana. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus on mahdollista, kun sillä tarkoitetaan sellaista tiedostettua subjektiivisuutta, jossa tutkija pyrkii pitämään omat arvostuksensa, asenteensa ja uskomuksensa erossa tutkimuskohteesta. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Omassa tutkimuksessani tämä on erityisen hankalaa, koska tutkin itseäni. Pyrin kuitenkin samaan eli oman subjektiivisuuteni tiedostamiseen. Se, että päiväkirja on itseni kirjoittama, on samalla etu ja haitta. Koen eduksi sen, että tiedän tutkittavasta kohteesta enemmän kuin mitä päiväkirjassa kerrotaan ja näin syvällisempi tulkinta saattaa olla mahdollista. Haittaavaa taas on, että koen hankalaksi pitää erillään puhtaan aineiston, omat muistoni koskien kurssin aikaisia ajatuksiani, teorian osuuden ajattelustani sekä oman tilanteeni ja ajatteluni nyt. Toisaalta voin lukea mitä tahansa tekstiä ja silti tulkitsen sitä aina omista lähtökohdistani käsin.

Tutkin siis omia kokemuksiani. Millaisia kysymyksiä tämä nostaa esille? Laineen (2001, 26) mukaan näitä ongelmia ovat ennen kaikkea millainen on tutkimuskohde eli minä sekä miten tällaisesta kohteesta voi saada tietoa? Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmis-käsityksessä ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tietokysymyksistä taas nousevat esiin ymmärtäminen ja tulkinta.

Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemuksella tarkoitetaan tässä laajasti ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa eli maailmaan jossa hän elää. Eläminen

on kehollista toimintaa ja havainnointia sekä koetun ymmärtävää jäsentämistä. Ihmisen suhde toisiin ihmisiin, kulttuuriin ja luontoon ilmenee hänen kokemuksissaan. Kokemus taas syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. (Laine 2001, 27.)

Fenomenologiaan kuuluu myös intentionaalisuus, joka tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotain. Todellisuus ei ole neutraalia, vaan näyttäytyy meille esimerkiksi halujemme ja pyrkimystemme mukaan kauniina, haluttavana tai kiinnostavana. Kokemus siis muotoutuu merkitysten mukaan. Nämä merkitykset ovat fenomenologian varsinainen tutkimuskohde. (Laine 2001, 27.)

Oleellisena osana fenomenologiaan kuuluu myös yhteisöllisyys. Nämä merkitykset eivät ole meissä sisäsyntyisenä, vaan ne omaksutaan yhteisössä. Tämän takia meissä jokaisessa on joitakin yhteisiä piirteitä, merkityksiä. Niinpä yksilön tutkiminen paljastaa myös jotain yhteistä. Toisaalta yksilö on myös erilainen ja ainutlaatuinen ja hermeneuttinen tutkimus onkin kiinnostunut myös siitä. (Laine 2001, 28.)

Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikka astuu kuvaan tulkinnan tarpeen myötä. Yleensä tutkimusaineisto on kirjallista, kirjallisia ilmauksia. Ilmaukset sisältävät merkityksiä. Merkityksiä voidaan lähestyä ainoastaan ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Ilmaisut ja niiden ymmärtäminen ovat yhteisöllisen elämän perusilmiö. (Laine 2001, 29.)

Tavallisessa elämässä oletuksemme on, että ymmärrämme automaattisesti toisiamme. Emme tee tietoisesti merkitysanalyysiä. Vasta kun ilmaisu on tarpeeksi epäselvä, joudumme tulkitsemaan sitä. Toimimme luontaisen ymmärryksemme varassa, jota tutkijat kutsuvat esiymmärrykseksi. Tutkimuksessa sillä tarkoitetaan tutkijan luontaista tapaa ymmärtää tutkimuskohdetta jo ennen tutkimusta. Tästä seuraa sekä hermeneuttisen että fenomenologisen tutkimuksen kaksikerroksisuus. Ensimmäisessä kerroksessa on tutkittavan koettu elämä esiymmärryksineen ja toisessa tähän kohdistuva tutkimus. Asetelma eroaa luonnontieteellisestä tutkimuksesta siinä, että tutkittavan kokemuksissa on jo jotain tuttua ja yhteistä tutkijalle. Tämä mahdollistaa sen, että tutkija voi yleensäkin ymmärtää tutkittavaansa ja tämän kokemuksia. (Laine 2001, 30-31.)

### 6.1.3 Aineistolähtöisyys

Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista lähteä liikkeelle ilman ennakkoasetelmia tai määrityksiä. Periaatteena on rakentaa teoriaa empiirisestä aineistosta käsin. Tämänkaltaisen aineistolähtöinen lähestymistapa on tarpeellista, kun halutaan esimerkiksi selvittää jonkin ilmiön luonnetta. (Eskola & Suoranta 1998, 19.)

Laadullisessa analyysissä puhutaan usein induktiivisesta ja deduktiivisesta analyysistä. Tällä tarkoitetaan päättelyn logiikkaa, joka on joko induktiivista (yksittäisestä yleiseen) tai deduktiivista (yleisestä yksittäiseen). (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95-97.) Tämä tutkimus aineistolähtöinen. Nimensä mukaisesti aineistolähtöisessä eli induktiivisessa analyysissä pyritään luomaan aineistosta teoreettinen kokonaisuus ilman, että aikaisemmat havainnot, tiedot tai teoriat vaikuttaisivat analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. Analyysiyksiköiden ei tulisi olla etukäteen sovittuja, vaan ne valitaan aineistosta tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysissä käytetyn teorian tulisi koskea ainoastaan itse analyysin toteuttamista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97.)

Käytännössä aineistolähtöistä analyysiä on vaikea toteuttaa, koska ajatus itse havaintojenkin teoriapitoisuudesta on yleisesti hyväksytty periaate. Taustalla on ajatus siitä, että ei ole olemassa objektiivisiä havaintoja, vaan mm. jo käytetyt käsitteet ja tutkimusasetelma ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä, jossa on pyritty tämän tyyppiseen analyysiin, ongelmaa on pyritty ratkaisemaan sillä, että tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä asiasta ja tiedostaa ne analyysin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97-98.) Tähän olen pyrkinyt tuomalla esille omia persoonallisia, asenteellisia ja tiedollisia lähtökohtiani ennen kurssia.

Huomaan kuitenkin, että teorian ohjaavalta vaikutukselta on vaikea välttyä. Teoria voi vaikuttaa tutkimuksen etenemiseen monissa eri vaiheissa, päiväkirjan kirjoittamiseen eli kurssin aikana liittyvään havaitsemiseen, tulosten etsimiseen eli analyysiin sekä tulkintaan eli mitä enemmän luen, sitä enemmän myös ymmärrän käsiteltävää teemaa. Esimerkiksi mitä enemmän luen teoriaa ryhmistä, sitä enemmän myös ymmärrän aineistostani. Koen, että teoria ei juuri vaikuttanut havaintoihini kurssin aikana eli aineiston muodostumiseen, vaan enemmänkin siihen, mitä haivalsen päiväkirjasta. Työskentely on siis jatkuvaa keskustelua

aineiston, teorian ja oman ajattelun välillä. Mielestäni oman tutkimukseni kannalta on tärkeätä, että tulokset joita sain, nousivat omasta kokemuksestani, tarpeistani, tunteistani ja ajattelustani. Vasta sen jälkeen aloin tutustua lähteisiin ja havaitsin samankaltaisuuksia.

#### 6.1.4 Hypoteesittomuus

Tilastotieteellisessä tutkimuksessa hypoteesit yleensä asetetaan ennen aineiston keräämistä. Aineiston etukäteen tarkastelu on ollut suorastaan kiellettyä. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus tarkoittaa, että tutkijalla ei ole pysyviä ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta ja tuloksista. Omat kokemukset luonnollisesti ohjaavat havaitsemista, mutta eivät estä uuden huomaamista. Laadullisessa analyysissä tulisikin pikemmin oppia tai yllättyä tutkimuksen kuluessa. Uuden oppiminen edellyttää, että tutkija on tiedostanut ja ottanut huomioon omat esioletuksensa tutkimuskohteesta. Aineisto voi siis ohjata ajattelua uusille urille, ei rajoittaa sitä. (Eskola & Suoranta 1998, 19-20.)

#### 6.1.5 Narratiivisuus

Narratiivisuudella tarkoitetaan tutkimuksessa lähestymistapaa, joka kiinnittää huomion kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Käsite narratiivisuus on peräisin latinan kielien sanasta *narratio*, joka tarkoittaa kertomusta. Käsitteelle ei ole vakiintunut suomenkielistä nimitystä, vaan puhutaan narratiivista, kertomuksesta ja tarinasta. Jotkut tutkijat käyttävät näitä synonyymeinä. Kertomusten ja tutkimusten suhdetta voi tarkastella kahdesta päänäkökulmasta: toisaalta voidaan tutkia kertomuksia, toisaalta tutkimus voidaan käsittää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen 2001, 116.)

Narratiivisuuden voi nähdä myös ihmiselle yleisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta, jäsentää kokemusta (Eskola & Suoranta 1998, 22). Tulkitsemme maailmaa kertomuksena, joka aina uudestaan liittyy siihen jo meillä olevaan kulttuuriseen kertomusvarastoon, jota kutsumme tiedoksi. Ymmärrämme myös itseämme kertomusten kautta, rakennamme identiteettimme narratiivisesti, tarinoiden välityksellä. Sekä tieto itsestä eli identiteetistä että tieto maailmasta muotoutuvat kertomusten kautta. (Heikkinen 2001, 118.)

Narratiivisuuden käsitettä käytetään tutkimuksessa tarkoittamaan monia eri asioita. Sillä voidaan ensinnäkin viitata tiedon prosessiin sinänsä eli tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen. Tällöin narratiivisuus liittyy usein konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. Toiseksi sitä voidaan käyttää kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta. Kolmanneksi narratiivisuus voi tarkoittaa aineiston analyysitapoja. Sen lisäksi käsite on tutkimuskirjallisuudessa usein liitetty narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2001, 118.)

Narratiivisuuden ensimmäinen merkitys liittyy keskusteluun laadullisen tutkimuksen sekä tietämisen perimmäisestä luonteesta. Narratiivisuus liitetään yleensä konstruktivismiin sekä postmodernismiin. Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset rakentavat tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Modernistisen tiedekäsityksen mukainen tutkimus on pyrkinyt ajattomaan ja yleispätevään tietoon. Postmoderni tiedonkäsitys hylkää perinteisen objektivistisen todellisuuskäsityksen, jonka mukaan on olemassa vain yksi todellisuus ja sitä koskeva totuus. Postmodernin ajattelutavan mukaan tietäminen liittyy aina johonkin kontekstiin, aikaan, paikkaan, sosiaaliseen kenttään ja näkökulmaan. (Heikkinen 2001, 119-120.) Bruner erottelee kaksi eri tietämisen muotoa: narratiivisen tiedon sekä paradigmaattisen tiedon. Narratiivinen tietäminen on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista. Paradigmaattiselle eli loogis-tieteelliselle tiedolle puolestaan on tyypillistä matemaattinen asioiden esittäminen ja täsmällinen argumentaatio. Molemmilla voidaan saavuttaa hyödyllistä ja pätevää tietoa, joka on laadultaan kuitenkin erilaista. (Heikkinen 2001, 122-123.)

Toiseksi narratiivisuus kuvailee aineiston laatua. Laajasti määriteltynä se voi tarkoittaa kerrontaan perustuvaa suullista tai kirjallista aineistoa: päiväkirjoja, haastatteluja, elämänkertoja. Tiukemman määrittelyn mukaan narratiiviselta aineistolta voidaan edellyttää tarinan tunnusmerkkejä, kuten alkua, keskikohtaa, loppua ja juonta. (Heikkinen 2001, 121-122.)

Narratiivisuudella voidaan viitata myös aineiston käsittelytapaan. Polkinghorne jakaa sen kahteen osaan, narratiivien analyysiin sekä narratiiviseen analyysiin. Narratiivien analyysillä hän tarkoittaa kertomusten luokittelua erillisiin luokkiin tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. Narratiivinen analyysi puolestaan on uuden kertomuksen kertomista aineiston pohjalta. (Heikkinen 2001, 122-124.)



Neljäs narratiivisuuden muoto liittyy narratiivien käyttöön ammatillisena työvälineenä. Sitä käytetään mm. psykoterapiassa, kasvatuksessa, opettajankoulutuksessa ja terveydenhoidossa. Kertomusten avulla elämästä muodostetaan ehjempää ja mielekkäämpää kokonaisuutta. Nämä identiteetin rakentamista palvelevat tarkoituksenmukaiset tarinat tulisi pitää erillään totuudellisuudesta, johon tieteellinen tutkimus pyrkii. (Heikkinen 2001, 125-126.)

Omassa tutkimuksessani olen havainnut piirteitä eri narratiivisuuden muodoista. Totuus tässä tutkimuksessa ei ole objektiivista ja pysyvää, vaan paikkaan, aikaan ja näkökulmiin liittyvää. Lisäksi tutkin tuottamaani kertomusta ja tuotin sen pohjalta uuden kertomuksen. Kyseessä on siis narratiivien analyysi sekä narratiivinen analyysi. Havaitsin myös itsessäni houkutusta kirjoittaa tarinasta mieluummin ehjää kokonaisuutta kuin totuudellista.

## 6.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista tietoa. Se pyrkii vastaamaan kysymyksiin miten ja miksi. Laadullinen tapaustutkimus keskittyy usein nimenomaan enemmän prosessiin kuin lopputulokseen, koko ympäristöön siitä eristettyjen yksiköiden sijaan sekä uuden oivaltamiseen vanhan teorian todentamisen sijaan. Tapaustutkimus ei kuitenkaan ole synonyymi laadulliselle tutkimukselle, vaan käytössä voivat olla sekä määrällisiä että laadullisia menetelmiä. Yinin määritelmän mukaan tapaustutkimus kohdistuu nimenomaan nykyhetkeen todellisessa tilanteessa, eikä sitä näin voida toistaa. Aineistonkeruussa käytetään monipuolisia menetelmiä ja usein pyritään nimenomaan kuvailemaan ilmiötä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159-160; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 10-13.)

Tapaus voi olla mm. yksilö, ryhmä, tapahtumasarja, prosessi tai tilanne. Se on yleensä jossain suhteessa muista erottuva. Toisaalta se voi myös olla mahdollisimman tyypillinen. Tärkeää on, että se jollain tavalla erottuu omaksi kokonaisuudekseen. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159-162; Syrjälä ym. 1995, 10.)

Tapaustutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 175). Jos ja kun sitä kuitenkin tehdään, niin tärkeämpää on

teoreettinen tai olemuksellinen yleistys, joka perustuu aineistosta tehtyihin tulkintoihin eikä tilastolliseen yleistettävyyteen. Näin tulkintojen syvyys ja kestävyys ovat pääosassa. (Eskola & Suoranta 1998, 65-68.)

Tutkimus on valintojen tekemistä ja tapaustutkimuksessa tutkimusprosessi tulee tehdä näkyväksi, jotta raportin lukija saa selville, miten johtopäätöksiin on tultu. Laitisen mukaan tutkimuksen kohteen valinta perustuu teoreettiseen tai käytännölliseen intressiin, joten tapauksen valitsemisprosessi on myös syytä kertoa. Tutkimuksen valintaan saattavat myös vaikuttaa muut seikat kuten sattuma, tapauksen saatavilla olo, tai sitten aineisto voi olla valmis. (Saarela-Kinnunen 2001, 160-161.) Tässä tutkimuksessa tapaus olen minä itse eli ajatukseni ja tunteeni, jotka ilmenevät vuorovaikutuskurssin aikana kirjoitetusta päiväkirjasta.

### 6.3 Aineiston käsittely laadullisen sisällönanalyysin avulla

Analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja tuottaa uutta tietoa asiasta (Eskola & Suoranta 1998, 138). Laadullinen sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysi on paitsi yksittäinen metodi, myös väljä teoreettinen kehys, joka voidaan liittää erilaisiin analyyseihin. (Tuomi 2002, 93.)

Tuomi (2002, 94) ehdottaa Lainetta mukailleen sisällönanalyysin periaatteelliseksi etenemismalliksi seuraavaa:

1. Päätä, mikä aineistossa kiinnostaa
- 2.a. Käy läpi aineisto, erota ja merkitse ne asiat
- 2.b. Kaikki muu jää pois tästä tutkimuksesta
- 2.c. Kerää merkityt asiat yhteen ja erikseen muusta aineistosta
3. Luokittele, teemoittele tai tyypittele aineisto
4. Kirjoita yhteenveto

Toteutin mallia omassa tutkimuksessani hieman soveltaen. Ensin luin päiväkirjaani pyrkien ainoastaan havaitsemaan, mistä kaikista asioista siellä puhun. Tein kappaleiden marginaaleihin merkintöjä sen mukaan, mistä asiassa mielestäni oli kyse. Ryhmään liittyvät ajatuk-

set olivat yksi selkeästi erottuva teema ja valitsin sen yhdeksi tarkastelun kohteeksi. Sen jälkeen otin aineistosta kaiken mielestäni ryhmään liittyvän tekstin ja tekstinkäsittelyohjelman leikkaa-liimaa-toiminnolla laitoin kappaleet peräkkäin. Tämä auttoi minua jäsentämään ryhmäajatusten kokonaisuutta.

Minulla oli edessäni noin kuusi sivua erilaisia ryhmään liittyviä ajatuksia. Jatkoin samalla tavalla. Pyrin tiivistämään kappaleista löytyviä ajatuksia muutamiin ydinsanoihin. Tämänkin ryhmäteeman sisältä pystyin erottamaan useita eri alateemoja. Tein teemojen valitsemisvaiheet kahteen kertaan. Huomasin tekeväni samoja jaotteluja uudestaan.

Havaitsin myös, että oli vaikeata pitää sisällönanalyysi erillään tulkinnasta. Huomasin meneväni asioiden edelle, tekeväni tulkintoja, kun pyrkimyksenäni oli vaan ottaa sanani sellaisina kuin ne ilman tulkintaa siellä ovat. Toisaalta voinko ainoastaan lukea puhtaan objektiivisesti tarkastellen todellisuutta sellaisena kuin se on? Enhän aina itsestään selvästi puhu ryhmästä, vaikka esim. turvallisuus siihen liittyikin, vaan sen havaitseminen edellyttää jo jotakin teoriataustaa ja tulkintaa. Esimerkiksi haluni tutustua toisiin voi tarkoittaa turvallisuuden hakemista ja toisiin tutustuminen lisää turvallisuutta. Laineen (2001, 40-41) mukaan tämä on osa analyysin prosessia. Myös Eskolan ja Suorannan (1998, 16) mukaan laadullisessa tutkimuksessa analyysi ja tulkinta kietoutuvat yhteen.

Yritin ratkaista edellä mainittua ongelmaa mm. seuraavalla tavalla: päästäkseni käsiksi mahdollisimman selkeästi siihen, mistä itse asiassa kirjoitan, kuvittelin päiväkirjaa lukiesani sen olevan jonkun tuntemani, itseeni verrattuna aivan erilaisen ihmisen kirjoittama. Tämä avasi joitakin uusia näkökulmia. Huomasin ajattelevani, että ”hei, enpä olisi arvanut, että tälle kaverille on tämä asia tärkeä, tai että tällaisia hän mieltii”. Koin, että pystyin tarkastelemaan tekstiä hieman etäämpää ja näkemään paremmin mitä itse asiassa kirjoitin.

Aitoustuloksen löytyminen oli hieman erilainen prosessi kuin ryhmätuloksen. Alustava teema hahmottui samalla tavalla kuin ryhmätulos, lukemisen, teemoittelun ja ryhmittelyn pohjalta. Aitous tuloksena oli mielessäni jo heti kurssin jälkeen, kun kävin graduseminaarini ja tarvitsin tuloksen esitettäväksi seminaariryhmälle. Tuolloin se piti sisällään ainoastaan ajatuksen, että aluksi taidot olivat hieman tuntuneet teennäisiltä. Ohjaajani Taru Lin-

tunen sanoi luettuani päiväkirjani, että opiskelijat olivat aikaisemmilla hänen pitämillään kursseilla tehneet samankaltaisia havaintoja. Ajattelin, että tässä on yksi tulokseni.

Tehdessäni käsitekarttaa ja laittaessani kaikkia päiväkirjassani esiintyneitä teemoja paperille, aitous tuli esille useissa yhteyksissä, muihin teemoihin liittyen ja aloin nähdä siinä uusia ulottuvuuksia. Tässä vaiheessa tein päätöksen, että toinen kiinnostava ilmiö oli aitous. Tiesin, että se sisältää useita eri asioita, mutta en tarkasti.

Aloin kirjoittaa. Kirjoitin kaikkea, mitä mielessäni oli aitousteemaan liittyen. Tekstiä tuli n. 10 sivua. Minusta tuntui, että olin alkanut pitää päiväkirjaa uudestaan. Tähän hetkeen muistan liittyvän kokemuksen siitä, että innoissani kirjoitan tulosta ja ajatusprosessiani, kunnes yhtäkkiä huomaan hieman hätääntyen, liittyykö tämä mitenkään päiväkirjaani? Sanotaanko siellä näin? Onko tämä totta? Sanotaanko siellä oikeasti näin?

*Tutkimuspäiväkirja 16.10.2003*

*Nii, oliko se löytäminen... tuli sellanen pieni syyllisyys, että onko tämä rehellistä, totta? Että kumpi oli ensin, tulos vai aineisto?! Hassu kokemus. Hyvä juttu, oman ajattelun, tekstin kohdalla tuli ajatus, onko tämä totta?*

Koin hiukan syyllisyyttä ja palasin takaisin päiväkirjaani ja huomasin, että kyllä, tästä puhun, voihan tätä näinkin tulkita. Huomaan, että se, että olin valinnut aitouden tuloksekseni, ohjasi näkökulmaani. Tarkastelin ja luin päiväkirjaani aitouden näkökulmasta ja myös aloin tajuta aivan uusia asioita. Tulin ikään kuin ensin suuresta massasta johonkin pieneen, koko päiväkirjasta aitousteemaan. Tämän jälkeen palasin tuloksen eli uuden näkökulman kanssa takaisin sinne massaan. Prosessi eteni aineistolähtöisesti, mutta sai hieman uuden luonteen, kun tulos oli selvillä.

On todellakin lukijan tehtävä päättää mikä on totta ja mikä ei, mikä kuulostaa uskottavalta ja mikä ei. Nytkin kirjoittaessani huomaan taipumusta tehdä tarinasta hyvä, kokonainen ja looginen, ei välttämättä tosi. Joten ehkä vapautan itsenikin, en valehtelemaan mutta hyväksymään oman muistini ja ymmärrykseni subjektiivisuuden. Tutkimuksen luotettavuutta pohdin lisää kappaleessa 8.

Tämän jälkeen yritin saada selvää, mitä itse asiassa olin kirjoittanut. Merkitsin tulostekstiini eri väreillä eri ajatuksia saadakseni selville näkökulmia ja tuodakseni järjestystä aitousajatuksiini. Pidin palaveria ohjaajieni kanssa. Ne selkeyttivät ajatuksiani.

Erään palaverin yhteydessä koin, miten minun viattomasta ajatuskokoelmastani voi löytyä tuloksia, jotka yhdistävät minut muihin ihmisiin. Toisetkin ovat ajatelleet näin. Koin voimakkaan olemassaolon ja toisiin liittymisen kokemuksen. Tämä liittyi vuorovaikutustaitohierarkian löytämiseen kun tajusin, että olin löytänyt jotain samanlaista kuin joku toinen näkemättä edes koko artikkelia. Toivottavasti voin välittää sitä lukijoille. Ideaalitilannehan mielestäni olisi, jos joku voisi tätä lukiessaan kokea samanlaista samaistumista. Silloin ympyrä ikään kuin sulkeutuisi. Ajattelen, että silloin yksi (laadullisen) tutkimuksen tarkoitus olisi täyttynyt.

*Tutkimuspäiväkirja 15.10.2003*

*Kyllähän mun aineisto yllätti. En uskonut olevan mitään yhteistä, siis että mä vaan kirjoittelin mitä mieleen tuli ja sitten se olikin ehkä jotain yhteistä. siis sellanen kokemus, että kerta kaikkiaan jos tuolta jotain yhteistä löytyy, niin sehän on mahtavaa, sehän liittyy minut kaikkiin muihin ihmisiin, tuli sellanen olen ihminen ja muutkin, siis en tiedä yleistyksistä, mutta henk.kohtaisesti se liitti minua muihin ihmisiin.*

Merkitsin siis tekstiini millaisia eri alateemoja tämän aitousteeman sisällä oli. Kirjoitin koko teeman uudelleen hieman jäsentyneemmin. Ajatukseni selkenivät vähitellen. Kirjoitin koko teeman uudestaan yhteensä kolme kertaa ja sen jälkeen osia, sitä mukaa kun sain uusia ajatuksia.

Päätin esittää tuloksen kronologisesti, koska sillä tavalla kysymykset ja huomiot päiväkirjasta tulevat esille. Näitä eri aitousnäkökulmia olen sitten tarkastellut oman ajatteluni ja kirjallisuuden avulla.

Aitousajatusten jäsentäminen on ehkä ollut antoisin yksittäinen kokemus gradutyössäni. Se tuotti minulla suurta onnistumisen, keksimisen, itseymmärryksen iloa ja tyydytystä. Ja toi-

saalta tarjosi suuren ajatuksellisen haasteen. Se oli mahtava kokemus itseni ymmärtämistä ja omien ajatuksieni jäsentämisestä ja toisaalta käytännön kokemus siitä, miten laadullisen tutkimuksen prosessi oikeasti voi edetä. Menetelmää kutsutaan prosessikirjoittamiseksi.

*Tutkimuspäiväkirja 16.10.2003*

*Nii, tänään huomasin tuossa gradua tehdessä, että pelkään heittäytyä siihen, meinaan aina vetäytyä, mutta en vetäytynyt ja se kannatti, kantoi hedelmää, keksin, tuli sellanen tyrmäävä, pysäyttävä keksimisen tunne, kokemus, sellanen mahtava, että äkkiä kirjoita tuo ylös.*

Aitousteema oikeastaan muodostui, tai ymmärsin sitä vasta, kun olin sen jo valinnut. En tiennyt mitä teemasta avautuu, vaikka olinkin jo hahmotellut millaisia asioita siellä saattaisi olla. Koen, että aineistoni yllätti minut myönteisesti. En etukäteen voinut kuvitella saavani tällaisia tuloksia. Yllättyminen kuuluu Eskolan ja Suorannan (1998, 19-20) mukaan laadulliseen tutkimukseen.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Vuorovaikutustaitokurssin kulku ja tulosten liittyminen kurssin sisältöihin

Vuorovaikutustaitokurssi pidettiin keväällä 2001. Kurssin tarkoitus oli, että opiskelija pohdii ja kehittää omaa opettajuuttaan vuorovaikutuksen ja opettaja-oppilas –suhteen näkökulmasta. Tavoitteena oli saada työvälineitä erilaisten tilanteiden kohtaamiseen koulussa. Kurssin lähtökohtana oli mm. Gordonin (1979) kehittämä malli käyttäytymisen ikkunasta (Klemola 2003), joka määrittelee eri tilanteissa käytettävät tunne- ja sosiaaliset vuorovaikutustaidot. Kurssiin kuului 30 tuntia kontaktiopetusta eli kokoonnuimme viisitoista kertaa kaksi tuntia kerrallaan. Ensimmäinen kokoontuminen oli helmikuun alussa ja viimeinen toukokuussa.

Kurssilla harjoiteltiin sekä tunnetaitoja että vuorovaikutustaitoja. Esiin tulleita ydintaitoja olivat selkeä itseilmaisuus, tunteiden ymmärtäminen ja tunnistaminen, kuunteleminen sekä ongelmanratkaisutaidot (Klemola 2003, 28). Opettelimme kevään aikana eri taitoja edeten kurssin ohjelman (liite 3, Klemola 2003) mukaisesti helpommista vaativampiin. Opetusmenetelmistä korostuivat kokemuksellisen oppimisen menetelmät ja käytännön harjoittelu.

Ryhmämme koostui kolmannen vuosikurssin opiskelijoista. Osallistujista osa oli tuttuja, joiden kanssa olin ollut tekemisissä vapaa-aikanani, osan taas tunsin ainoastaan ulkonäöltä. Vuorovaikutustaitokurssin ryhmiä oli yhteensä viisi. Taru Lintunen ohjasi näistä kahta ja Ulla Klemola kolmea. Ulla oli minun ryhmäni ohjaaja. Ryhmässämme oli 14 jäsentä.

Kokoonnuimme erilaisissa tiloissa. Toiset olivat luentosalimaisia, toiset taas pehmeillä penkeillä varustettuja pieniä luokkia. Tila vaikutti kokoontumiskerran luonteeseen. Yhdellä kerralla kokoonnuimme luentosalimaiseen tilaan, jossa emme nähneet toisiamme kunnolla. Tein päiväkirjaani merkintöjä, miten ikävältä tuntui huudella takapenkkiin näkemättä edes kenelle puhuin. Tapasimme yleensä kerran tai kaksi viikossa. Loppukeväästä jouduimme pitämään aikatauluongelmien takia useampia opetuskertoja viikossa.

Olen käynyt läpi aineistoani laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä ja siten valinnut työhöni tuloksiksi kaksi päiväkirjassani esiintynyttä teemaa: ryhmäilmiöt ja aitouden kokemukset. Seuraavassa esitän taulukon kurssin aiheista, etenemisestä ja teemojen esiintymisestä päiväkirjassani.

Taulukko 1. Kurssin eteneminen ja käsitellyt aihealueet

kerta	pvm	aihe	päiväkirja ryhmätulos	päiväkirja aitoustulos
	ennen kurssin alkua			mitä on w, entä w-taidot? oma käsitys aitoudesta
1	7.2.2001	tutustuminen	13.2. oma rooli ryhmässä ristiriitainen	
2	14.2.	kurssin esittely, itsetuntemus	14.2. säännöt tuntuivat teennäisiltä, oma rooli, ryhmäkysymykset	
3	21.2.	itseilmaisu, minäviestit		
4	7.3.	tunteet	23.3. muutos roolissa opiskelijaksi, kaksoistavoite	
5	21.3.	kuunteleminen	23.3. kaksoistavoite	23.3. oma tunne, miten ilmaista, miltä pohjalta?
6	4.4.	eläytyvä kuuntelu		11.4. taitojen yhteys tunteisiin itsellä ja toisilla, arvot ja välittäminen
7	11.4.	ongelmiin tarttuminen		
8	24.4.	kuuntelulle vaihtaminen	roolihämmennystä	
9	25.4.	auttamistaidot		25.4. oppimisepä-aitous
10	26.4.	ristiriidat ja ongelmanratkaisumenetelmät	ryhmässä ei voi olla oma itsensä, ryhmäytyminen omasta mielestä saavuttanut maksimipisteen	27.4. oppimisepä-aitous
11	2.5.	molemmat voittaa – menetelmä		



12	3.5.	luovia ongelmanratkaisumenetelmiä, arvoristiriidat		
13	4.5.	minä olen mahtava		
14	8.5.	minä opettajana		
15	9.5.	taitojen arviointia, soveltamista, kurssin päättäminen		
	kurssin jälkeen		syksyllä säännöt valkenivat	26.2.2002 w-käsite: ”välineitä...”

w = vuorovaikutus

## 7.2 Ryhmäilmiöt kurssilla

Päätettyäni ennen kurssin alkua tehdä pro gradu –työni vuorovaikutustaitokurssista innoitin kovasti asiasta ja luin pari aiheeseen liittyvää kirjaa ennen kurssin alkua. Olin siis erilaisissa lähtöasetelmissä kuin muut ryhmäläiset. Minulla oli asiasta jonkun verran tietoa ja olin siitä innoissani. Ajattelin, että nämä ovat tärkeitä juttuja. Sen lisäksi olin tutustunut kurssin vetäjään jo etukäteen. Toivoin myös, että ryhmä toimisi ja kurssista tulisi hyvä.

Kurssin toisella kokoontumiskerralla mieleeni nousi ryhmässä olemiseen liittyviä kysymyksiä ja pohdintoja, joita seuraavat päiväkirja-otteet kuvaavat. Katson niiden ohjanneen ajatteluni ja huomiotani kurssin aikana. Moniin näihin kysymyksiin ja pohdintoihin aineistoni antoikin vastauksia.

14.2.2001

- *Mikä on mielestäni ja oikeasti onnistunut ryhmä tai ryhmätilanne?*
- *Olen osa ryhmää, minä vaikutan ryhmään, ryhmä minuun - itsenäisyys vs. ryhmään kuuluminen*
- *Minkälaista käytöstä minulta odotetaan?*
- *Joudunko luopumaan jostain?*
- *Mikä meitä yhdistää?*
- *Saanko tavoitteeni, haluni tai tarpeeni täytetyksi ryhmässä?*

- *Ryhmä vai itse ensin? Kumman tarpeet?*
- *Tarvitaanko johtajaa, tavoitetta?*

### 7.2.1 Roolihämmennys

Heti ensimmäisillä kerroilla koin oman roolini ristiriitaiseksi.

*13.2.2001 tiistai klo 19.16*

*Ensimmäinen demo-kerta oli jo. Hassun ristiriitaiset tunteet. Olin vähän siinä puolivälissä, toisaalta opiskelija, toisaalta tutkija*

*14.2.2001 keskiviikko klo.16.56*

*Vähän oli taas muutenkin vaikea löytää omaa rooliani ryhmässä. Siis joskus vaikea erottaa, että vastaanko joskus tai puhunko sen takia, että koen pientä velvollisuutta auttaa tai ”tehdä” tilanteesta/kurssista jotain, vai vastaanko vaan koska muutenkin olisin vastaavassa tilanteessa vastannut millä tahansa kurssilla.*

Päiväkirjastani erottuu kolme eri roolia joissa olin: opiskelija, ohjaaja ja tutkija. Ne tulivat esille jo kahden ensimmäisen kerran aikana. Ensimmäinen roolini oli opiskelijan rooli, jolloin olin ryhmässä niin kuin muutkin opiskelijat. Toinen oli ohjaajan rooli, jossa koin jollain tavoin olevani vastuussa kurssin onnistumisesta ja ryhmän ilmapiiristä enemmän kuin tavallinen opiskelija. Olin myös tutkijan roolissa, koska tiesin tekeväni kokemuksistani opinnäytteen.

Otin enemmän vastuuta kurssin onnistumisesta kuin tavallisen riviopiskelijan tulisi. Tämä näkyi esimerkiksi velvollisuudentunteessani osallistua sekä siinä, että saatoin esiintyä kurssilla niin kuin olisin jo hyväksynyt opetettavat asiat. Ohjaajahan on todennäköisesti jo opettamansa asian sisäistänyt, joten koin, että minunkin olisi pitänyt. Opiskelijana olisin voinut vapaammin kysyä, onko tässä mitään järkeä. Tutkimuspalaverissamme olinkin kyseenalaistava opiskelija toisin kuin kurssilla.

11.4.2001

*Ja sit voi olla et ku ollaan tiimipalaverissa, nii mulla on sellanen enemmän kyseenalaistajan rooli...*

Roolihämmennys hieman selkeytyi neljännellä kokoontumiskerralla, jolloin luovuin ohjaajan asenteestani ja velvollisuudestani tehdä kurssista jotain ja otin osaa omana itsenäni.

23.3.2001

*Tällä kerralla tapahtui muutos siinä opiskelija-tutkija asemassa. En enää kokenut kaksoisroolia niin vahvasti kuin aikaisemmin, olin opiskelija ja otin osaa harjoituksiin ja sanoin mitä koin haluavani sanoa.*

Mikä sitten sai aikaan tämän muutoksen? Ehkä aloin silloin luottaa ohjaajaan, että hän hoitaa tehtävänsä, eikä minun tarvitse miettiä koko ryhmän asioita. Ullaakin nimittäin jännitti aluksi (Klemola 2003, 61). Seurasin hyvin tarkkaan ensimmäisillä kerroilla kuinka hän selviää erilaisista tilanteista.

14.2.2001

*Niin, ehkä vähän tarkkailin Ullaakin näitä taustoja vasten ja minusta hän hoiti homman hienosti.*

Opiskelijan asema oli kuitenkin oikea roolini ja koin helpotusta voidessani olla siinä. Jauhiainen ja Eskola (1993, 32-33) puhuvat osittain samasta asiasta todetessaan oppilaan kokevan olonsa turvalliseksi oppilaan eikä ryhmän ohjaajan asemassa. Omaa vapautumistani helpotti myös, kun huomasin muidenkin opiskelijoiden olevan kiinnostuneita vuorovaikutustaitojen opettelusta.

Roolihämmennys kuitenkin seurasi mukana kurssin loppupuolelle asti. Koin edelleen välillä velvollisuutta osallistua enemmän kuin muuten olisin osallistunut. Kolmas rooli eli tutkijan rooli tuli esille kurssin loppupuolella tilanteessa, jossa koin epävarmuutta. Tutkijan

rooliin meneminen antoi minulle turvallisuutta ja lupaa olla juuri sellainen kuin olen kyseisessä tilanteessa. Voisiko rooleilla ja turvallisuuden kokemisella olla yhteyttä?

### 7.2.2 Ryhmän tunne- ja asiataavoite

Ryhmän on pyrittävä samaan aikaan kahteen eri tavoitteeseen ollakseen toimiva: toisaalta tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen, toisaalta riittävään kiinteyteen ja toimintakykyyn. Tämä ryhmän asia- ja tunnetavoitteesta koostuva kaksoistavoite on erottamaton kokonaisuus. Ryhmän perustehtävällä tarkoitetaan sen olemassaolon syytä, asiataavoitetta. Saavuttaakseen tämän tavoitteen, ryhmän on pysyttävä koossa eli sillä on tunnetavoite. (Himberg & Jauhiainen 1998, 101; Schmuck & Schmuck 2001, 30-31.)

Tämä eri tavoitteiden välinen ristiriita tai pyrkimys oli nähtävissä myös omilla ajatuksillani. Koin useasti ristiriitaa omien halujeni ja toiveitteni sekä ohjaajan tai ryhmän mahdollistaman toiminnan välillä. Joskus olisin halunnut harjoitella taitoja, mikä oli ryhmämme perustehtävä, joskus taas jakaa kokemuksia toisten kanssa ja tutustua heihin, mikä oli ryhmämme tunnetavoite. Seuraavat lainaukset kuvaavat tätä ristiriitaa.

#### *Maaliskuun alku*

*Edelleen en kokenut ryhmää ollenkaan ryhmänä. Teimme joitain harjoituksia, esim. se kun piti olemuksellaan näytellä jotain tunnetta, niin sekin tehtiin ryhmässä. Mua häiritsee, kun kaikki tehtiin yhdessä ja kaikille, tulee niin vähän toistoja. Ei pääse harjoitteleen, eikä ryhmässä pääse tutustuun toisiin.*

*...no, tästä puhuttiinkin sitten palaverissa Ullan ja Virpin kaa.*

*23.3.2001 perjantai klo 9.54*

*Joo. No niin, nyt tuli ainakin toistoja, paljon pariharjoituksia. Aiheena oli kunteleminen. Ryhmäytyminen lähti eri tavalla liikkeelle, aivan eri tavalla.*

*Joo, nyt tuli melkeen liikaakin vaan niitä toistoja, olis ehkä snadisti enemmän halunnu keskustella toisten ryhmäläisten kanssa miltä niistä tuntui. Nyt vaan siirryttiin seuraavaan juttuun.*

Samaa tilannetta voi tarkastella Lewinin (1951, 62-63) kenttäteorian käsitteitä käyttäen. Hänen mukaansa ihmiset tullessaan samaan fyysiseen ympäristöön muodostavat myös toisensa psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön. Ihminen tulee tällaiseen tilanteeseen omassa elämäntilassaan, joka kertoo mikä tällä hetkellä on hänelle merkityksellistä. Elämäntila on hänen oma tulkintansa tilanteesta. Lewinin mukaan yksilön käyttäytyminen on aina tulosta hänen persoonallisista piirteistään ja tarpeistaan suhteessa vallitsevaan ulkoiseen tilanteeseen eli esimerkiksi muihin ryhmäläisiin. Ryhmädynamiikka syntyy, kun eri ihmisten elämäntilat kohtaavat ja vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa ryhmässä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 29-32.)

Oma elämäntilani kyseisessä tilanteessa piti sisällään halua tutustua muihin ryhmäläisiin. Vallitseva tilanne ei sitä kuitenkaan sallinut, joten käännyn ohjaajan puoleen saadakseni ongelmani ratkaistua. Pyysin enemmän mahdollisuuksia ryhmäläisten väliseen vuorovaikutukseen. Tällä tavoin oma toimintani vaikutti koko ryhmän toimintaan.

Edellisissä lainauksissa kuvattua tilannetta voisi myös selittää sillä, että minä olin tutustunut ryhmänohjaajaan jo ennen kurssia ja halusin nopeasti tutustua muihin ryhmäläisiin. Muut ryhmäläiset ja Ulla eivät tunteneet toisiaan, joten Ulla halusi luoda suhteen koko ryhmään ja antaa myös opiskelijoille mahdollisuuden luoda suhteen itseensä. Tämäkin oli osoitus monenlaisten elämäntilojen olemassaolosta.

Vielä uuden näkökulman tilanteeseen tuovat teoriat ryhmän kehittymisestä ja siitä, mikä on merkityksellistä kussakin vaiheessa. Esimerkiksi Tuckmanin (1965) viisivaiheisen ryhmänkehittymismallin mukaan on ensimmäiselle kehitysvaiheelle tyypillistä, että ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa ja muodostavat suhteita toisiinsa.

### 7.2.3 Säännöt toiminnan ohjaajina

Kurssin aluksi sovimme ryhmän toimintaa koskevat säännöt (liite 2). Saimme itse ehdottaa sääntöjä ja toimintaperiaatteita sekä asioita, jotka tuntuivat meille tärkeiltä. Sen lisäksi Ullalla oli omia ehdotuksiaan. Sääntöjen sopiminen tuntui minusta teennäiseltä. Mietin niiden tarkoituksenmukaisuutta aikuisille opiskelijoille, vaikka ajatuksena hyväksyinkin sääntöjen tarpeellisuuden.

*14.2.2001 keskiviikko klo.16.56*

*Tänään oli toinen demokerta. Kävimme läpi kurssin sääntöjä. Aluksi tuntui aika teennäiseltä, että sopisimme jotain yhteisiä sääntöjä, koska useimmat niistä tulivat Ullalta ja monet olivat sellaisia, jotka toteutuakseen vaatisivat että edellinen toteutuisi. Enemmänkin olisi voinut puhua tavoitteista ja toivomuksista tai rohkaisusta, ehkä luottamuksellisuuden kohdalla säännöstä. Toisaalta kuitenkin tärkeää olikin niin kun Ulla sanoi, että antoi luvan käyttäytyä tietyillä tavoilla ja toiset taas ”sovittiin” kielletyiksi.*

Kurssin lopussa olin kuitenkin vakuuttunut sääntöjen tarpeellisuudesta. Katson, että olin ryhmässä toimimisen kautta kurssin kuluessa huomannut itsessäni ja ryhmässä tarvetta säännöille. Lisäksi kurssin ulkopuoliset tapahtumat esimerkiksi kesätyöpaikalla olivat käytännön kokemusten kautta vahvistaneet ajatuksiani sääntöjen tärkeydestä.

*Syyskuun alku 2001*

*Yks juttu jonka tärkeyden todella jotenki tajusin, on säännöt. Ilman niitähän koko homma on ihan hukassa. Esim. kun meitä oli kesällä kolme tai välillä neljä, niin mua oikeen harmitti kun ei meillä ollut selkeitä sääntöjä. Ei ylhäältä päin, niin ku et mitä meiltä odotetaan, mitä voimme tehdä ja mitä emme, eikä meidän työkavereiden kesken, menimme vaan niinku on menty viime vuonna ja jokaisella oli omat käsityksensä siitä mikä on sopivaa ja mikä ei. Kun on säännöt, niin tietää mitä odotetaan ja mikä on ok. Esim. että on lupa kenenlaisiin tunteisiin tai ettei tarvitse osallistua tms...*

Loppujen lopuksi keskeinen havaintoni oli, että sääntöjen luominen on tärkeää sekä ryhmän asia- että tunnetavoitteen eli tässä tapauksessa oman turvallisuuteni kannalta. Sääntöjen tehtävä onkin edistää ryhmän toimintaa sekä tunne- että asiataavoitteen mukaisesti (Jauhiainen & Eskola 1994, 121; Himberg & Jauhiainen 1998, 131; Johnson & Johnson 1991, 452-455).

#### 7.2.4 Turvallisuuden muodostuminen ryhmässä

Rooleihin, kaksoistavoitteeseen ja sääntöihin liittyvät tulokset itse asiassa muodostavat laajemman kokonaisuuden, jonka tulkitseen tarkoittavan turvallisuuden muodostumista ja kokemista ryhmässä.

Kokemaani roolihämmennystä voi tarkastella myös turvallisuuden näkökulmasta. Jos en ole aivan varma, hyväksytäänkö minut omana itsenäni, on helppo ottaa erilaisia rooleja, jotka koen turvallisemmiksi. Niissä voin kokea täyttäväni kuvittelemiani toisten odotuksia tai toisaalta ne antavat itselleni lupaa olla niin kuin haluan.

Ryhmän kaksoistavoitteessa on kysymys turvallisuuden rakentamisesta suhteessa oppimiseen. Sen lisäksi, että halusin oppia, halusin myös tutustua ryhmään, tehdä ryhmää itselleni tutuksi ja itseäni ryhmälle. Oli tärkeätä päästä selvittämään, millaisia ihmisiä toiset ovat.

Yhteisesti luodut toiminnan rajat lisäävät turvallisuutta. Tiedetään, mikä on sallittua, mitä odottaa muilta, mitä minulta odotetaan. Myös suurin osa muista kurssille osallistuneista opiskelijoista koki sääntöjen muodostaminen tärkeäksi ryhmän turvallisuuden kannalta (Klemola 2003, 97).

Mielenkiintoinen pieni huomio on, miten koin vapautuneisuutta sellaisen harjoituksen jälkeen, jossa opeteltiin määrittämään omaa tilaa suhteessa toisiin, oman rajan asettamista.

*22.2.2001 klo 14:52*

*Tai mä en yhtään kokenu ilmapiirii sellaseks myönteiseks. Se kyllä parani sen jälkeen ku oli tehty se yks harjoitus, oliko se ny se tilan etäisyys, joo, sen jälkeen tuntu paljon vapautuneemmalta.*

Ajattelen, että kyky asettaa ja säilyttää omat henkilökohtaiset rajansa eli olla erillinen ryhmässä, lisää myös turvallisuutta. Päiväkirjan lainausta voi tulkita myös Maslowin (1970, 35-43) tarvehierarkian näkökulmasta, jossa yksilön tarve toisaalta läheisyyteen ja toisaalta autonomiaan on samanaikaisesti läsnä.

Ryhmässä tapahtumisen voi nähdä myös yksilön ja ryhmän prosessin välisenä vuorovaikutuksena. Ojanen & Keski-Luopa (1995) jakavat yksilön prosessin kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisenä on tarpeiden ilmaiseminen, joka pitää sisällään tarpeen saada turvaa ja tilaa. Toinen vaihe on prosessi, jossa etsitään ryhmältä vastakaikua näihin tarpeisiin. Viimeinen vaihe on lopputulos, kun näihin tarpeisiin on vastattu ja entisistä turvarakenteista on voitu luopua eli luottamus ryhmään on syntynyt. Viitaten kurssin alussa mielessäni olleisiin ryhmää koskeviin kysymyksiin tulkitsen edellä mainittua päiväkirjalainausta niin, että siinä on kyse nimenomaan yksilön prosessin ensimmäisestä vaiheesta, tarpeesta saada toisaalta turvaa ja tässä tapauksessa tilaa.

Onko edellinen tulkinta perusteltavissa kyseisellä päiväkirjalainauksella? Kyseisellä hetkellä aiheena oli non-verbaalinen viestintä ja tilankäyttö. Eräs konkreettinen harjoitus oli parin kanssa seistä toisiinsa nähden avoimessa tai suljetussa asennossa eri etäisyyksillä ja etsiä itselle sopiva asento ja etäisyys, ja tämän jälkeen keskustella tuntemuksista. Näkyikö tämän tapahtuman perusteella yksilön tarve ryhmässä ottaa etäisyyttä ja toisaalta kokea kuuluvuutta, tai saada tilaa ja turvaa? Vai oliko kyse vain siitä, että silloin juuri harjoiteltiin tilan määrittelyä? Lainauksessa kerron, kuinka en kokenut ilmapiirin olleen myönteinen, mutta koin sen vapautuneen harjoituksen tekemisen jälkeen. Voisihan olla kyse myös siitä, että yleensä tehtiin joku harjoitus, jonka jälkeen tunnelma oli vapautunut, koska päästiin toimimaan eri ihmisten kanssa ja näin tutustumaan heihin. Ja vain sattumalta aiheena oli juuri tilan käyttö ja oman sopivan etäisyyden etsiminen. Kuka sen tietää, mistä oikeasti oli kyse. Toisaalta tapahtuma oli kurssin alkupuolella, jolloin koin roolini ryhmässä hieman epäselväksi ja kokemani velvollisuus osallistua oli ahdistavaa. Oloni ryhmässä saattoi olla



ahdistunut, jolloin vapauteni ottaa oma tila konkretisoitui tähän harjoitukseen ja siksi koin sen vapauttavaksi.

Mitä tarkoittaa turvallisuus? Turvallisuuden voi jakaa fyysiseen ja psyykkiseen turvallisuuteen. Fyysinen turvallisuus tarkoittaa sitä, että kukaan ei uhkaa vahingoittaa minua. Psyykinen turvallisuus puolestaan on tietoisuutta hyväksytyksi tulemisesta. Turvallisuus voidaan jakaa myös tosiasialliseen ja koettuun turvallisuuden tunteeseen. Tosiasiallinen turvallisuus tarkoittaa tilaa, jossa ihmisen turvallisuus ei oikeasti ole uhattuna. Koettu turvallisuuden tunne voi olla tästä ulkoisesta tosiasista riippumaton. Joku henkilö voi kokea olevansa täysin turvassa, vaikka itse asiassa joku uhkaa hänen minuuttaan. Toisaalta henkilö voi kokea turvattomuutta, vaikka mitään ulkoista todellista uhkaa hänen minuudelleen ei ole. Näitä kokemuksia voi nimittää yli- ja aliturvallisuudeksi. (Aalto 2000,13.) Ahon ja Laineen (1997, 48) mukaan turvallisuus tarkoittaa hyvää oloa, toisten kunnioittamista ja heihin luottamista. Aallon (2000, 16) mukaan turvallisuus ryhmässä muodostuu luottamuksesta, hyväksynnästä, avoimuudesta, tuen antamisesta sekä sitoutumisesta ryhmään.

Miksi turvallisuus on tärkeää? Maslowin tarvehierarkian (1970, 35-43) mukaan ihmisen turvallisuuden tarve tulee toisena heti fyysisten perustarpeiden jälkeen. Saman hierarkian mukaan esimerkiksi asioiden saavuttamisen ja oppimisen tarpeet ovat korkeammalla ja voivat toteutua vasta kun edelliset ovat täyttyneet (Maslow 1970, 45).

Kaiken kaikkiaan turvallisuus pienryhmässä on merkittävä asia (Klemola 2003, 130; Rovio 2002, 93). Roolit, kaksoistavoitteen toteutuminen ja ryhmän säännöt vaikuttivat ryhmän ja omaan turvallisuuteeni ja katson tämän kaiken olevan osa laajempaa prosessia, jota Jauhainen ja Eskola (1994, 13) kutsuvat ryhmäilmiöksi. Ryhmäilmiö oli itselleni merkittävä osa tunne- ja vuorovaikutustaitokurssilla opiskelua.

### 7.3 Aitouden kokemuksia

Toinen päätulokseni ovat erilaiset aitouden kokemukset tunne- ja vuorovaikutustaitokurssilla. Koko projektiin liittymiseni lähti liikkeelle kysymyksestä: (27.1.2001 päiväkirja) *”Mitä on vuorovaikutus, tai mistä siinä on kyse, kun ihmiset ovat keskenään?”* Mietin minkälaisia lainalaisuuksia vuorovaikutuksessa on ja minkälaiset asiat vaikuttavat vuoro-

vaikutukseen. Tämä kysymys johdatti minut myös pohtimaan aitouden ja taitojen käytön yhteyttä.

### 7.3.1 Aitouskäsitkseni

Lähtökohtani tunne- ja vuorovaikutustaitoihin oli, että ajattelin niiden olevan ikään kuin staattinen, luonteeseen liittyvä pysyvä ominaisuus, joka ihmisellä joko on tai ei ole. Mielestäni ulospäin suuntautuneet ja sosiaaliset ihmiset olivat hyviä vuorovaikutuksessa kun taas hiljaisemmat ja sisäänpäin kääntyneemmät eivät olleet. Kurssilla esitetty ajatus vuorovaikutuksen taito-luonteesta oli ristiriidassa oman ennakkokäsitykseni kanssa ja mietinkin, mitä nämä taidot nyt sitten ovat. Taitoajattelu ei avautunut.

27.1.2001

*Käsitykseni vuorovaikutustaidosta on ollut hyvin yksioikoinen. Ensinnäkään en ollut juuri ajatellut mitä ne ovat ja toisaalta se ”mitä en ollut juuri ajatellut” oli jotain sisäsyntyistä, jotain luonteeseen liittyvää, pysyvää, johon ei juuri voinut vaikuttaa. Jotkut vaan ovat sellaisia, jotkut eivät. Niin, ehkä olen ajatellut että sosiaalinen, ulospäin suuntautunut ihminen on hyvä vuorovaikutuksessa, vaikka niin ei välttämättä asia ole lainkaan.*

Minulla oli tarvetta näille taidoille, ne tuntuivat ikään kuin vastaukselta johonkin. Olin miettinyt paljon tunteitteni kanssa elämistä ja niiden kanssa toimeen tulemista ennen kurssia, joten kurssi tuli ikään kuin vastauksena tarpeeseeni.

Jo heti alussa mielessäni olivat myös aitouskysymykset. Mielestäni oma tunteeni ja tulkin-tani tilanteesta olivat sitä aitoutta ja totuutta, jonka mukaan minulla oli oikeus toimia ja johon väliin eivät mitkään vuorovaikutustaidot mahtuneet! Käsitykseni aitoudesta piti sisällään sekä tunteen että sitä seuraavan toiminnan. Kiesiläinen (1998, 23) puhuu samantapaisesta aitous-käsitteestä kun hän mainitsee, että epäaitouden kokemus on usein perusteenä sille, ettemme mielestämme voi käyttäytyä muulla tavalla kuin käyttäydymme.

27.1.2001

*Ja sitten olen ehkä myös ollut ja olen vähän tämän aitous-ajattelun vallassa, että joku har-  
kittu tai tuotettu ei voi olla spontaania ja aitoa. Että opetellut vuorovaikutustaidot eivät voi  
olla aitoja ja niin kuin se minun ainoa, omasta taustasta nouseva tulkinta ja siitä aiheutu-  
va tunne olisivat ainoita ”aitoja”.*

Toisaalta sain jo ennen kurssin alkua kokemuksia myös siitä, miten itselleni pystyin tuot-  
tamaan uuden tunteen tulkitsemalla tilannetta uudesta näkökulmasta ja luopumalla omasta  
totuudestani. Luin hiukan tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevää kirjallisuutta ja sovel-  
sin sitä käytäntöön. Mielestäni juuri tämä kokeiluhalukkuuteni osoitti tarvetta muutokseen.

Kurssin alkaessa ajatukseni keskittyivät ryhmässä olemisen kysymyksiin ja aitouspohdinta  
jäi hetkeksi taka-alalle. Kurssin alkupuolen aiheita olivat mm. itseilmaisus, tunteet ja kuun-  
teleminen. Harjoittelimme erilaisia taitoja kuten minäviestii<sup>1</sup> ja eläytyvää kuuntelua<sup>2</sup>. Tai-  
tojen kokeilujen myötä mieleeni alkoivat uudelleen nousta aitouteen liittyvät kysymykset.

### 7.3.2 Tunteet, toiminta ja arvot

Viidennen kokoontumiskerran jälkeen tein tärkeän havainnon. Olin omassa ajattelussani  
edennyt pisteeseen, jossa olin valmis hyväksymään, että omat aidot ja oikeat tunteeni,  
vaikka ovatkin tosia ja arvokkaita ja hyväksyn ne, eivät välttämättä ole koko totuus asiassa  
ja niiden harkitsematon ilmaiseminen ei aina ole toimiva tapa. Halusinhan samalla kunni-  
oittaa toisia ja tulla heidän kanssaan toimeen. Pohdin, kuinka selvitä toisten kanssa ja omi-  
en ärtymyksen ja vihan tunteiden kanssa ilman, että haukun toisen matalaksi - sehän olisi  
niin aitoa ja minulla on siihen oikeus.

---

<sup>1</sup> Klemola (2003, 155) määrittelee Gordonian ja Kalliopuskaa mukaillen minäviestin seuraavalla tavalla: Sel-  
keään sanalliseen viestintään kuuluu omasta puolesta puhumisen taito, joka tulee ilmi minäviesteinä. Minä-  
viestit ovat avointa viestintää siitä, mitä ihminen ajattelee, tuntee ja mitä hän pitää tärkeänä. Niiden avulla  
vähennetään väärinkäsityksiä. Itsensä ilmaiseminen minäviestein jättää toiselle tilaa kertoa omasta kokemu-  
ksestaan. Itsestä puhuminen kehittää ihmisen itsetuntemusta ja samalla auttaa toisen ihmisen lähelle pääsemis-  
tä. Omavastuinen puhe rohkaisee vastavuoroiseen syvälliseen ja avoimeen keskusteluun.

<sup>2</sup> Klemola (2003, 156) viittaa Hall & Halliin ja Gordoniin määriteltessään eläytyvää kuuntelua. Ymmärretyk-  
si tulemisen kokemuksen aikaansaamiseksi tarvitaan eläytyvää kuuntelua, jossa heijastetaan puhujan viestin  
sisältämä tunne tai tarve. Tunteen heijastamisella tarkoitetaan puhujan viestin sisältämän tunnekokemuksen  
kuulemista ja ääneen palauttamista puhujalle. Tunnesanan ääneen sanomalla kuuntelija tarkistaa, onko tul-  
kinnut toisen kokemuksen oikein. Puhuja vahvistaa tai hylkää ilmaisun. Eläytyvästä kuuntelusta käytetään  
myös nimityksiä aktiivinen kuuntelu, vastaanottava kuuntelu tai peilaaminen. Tällainen kuuntelu auttaa ih-  
mistä selkiyttämään ajatuksiaan ja pääsemään asiassaan ja tunteissaan eteenpäin.

Tein tuolloin tärkeän erottelun tunteen ja toiminnan välille. Toiminnan ja tunteen erottaminen ei tarkoita, että minun tarvitsisi silti luopua tunteistani, sehän on edelleen olemassa, aitona, arvokkaana ja todellisena. Tunteen ja toiminnan erottaminen tekee mahdolliseksi tarkastella mistä kussakin tapauksessa on kyse. Tämän lisäksi asiassa oli osaksi kyse siitä, että ajattelin ärtymyksen tunteideni olevan persoonaan liittyviä, enkä tajunnut niiden liittyvän konkreettiseen käyttäytymiseen ja sen seurauksiin minuun.

Näen, että tämä tunteen ja toiminnan erottaminen avasi minulle uusia mahdollisuuksia. Saatoin ensinnäkin yrittää tuottaa itselleni uuden tunteen tulkitsemalla tilannetta ja toisen ihmisen motiiveja uudestaan. Toisaalta ärtymistilanteissa pystyin miettimään, mikä on se todellinen toiminta, joka minua häiritsee. Lisäksi muistan ajatelleeni kuuluisivatko nämä ärtymyksen tunteet oikeasti kenties aivan jollekin toiselle ihmiselle kuin tilanteessa olleelle henkilölle. Tunne on kuitenkin aina yhtä aito ja todellinen, olin sitten perillä sen lähteistä tai en.

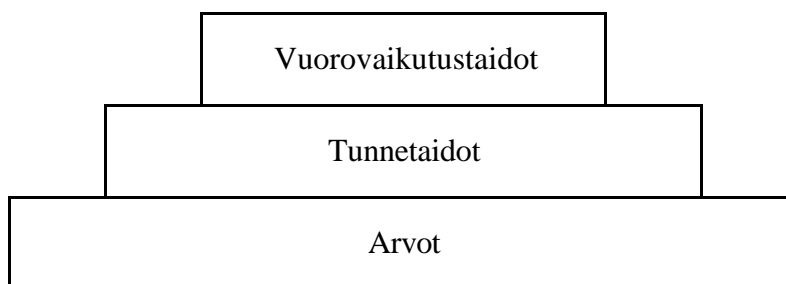
21.3.2001

*Mitäs oon oppinu arkipäivän tilanteista? No, on-off days are over. En voi aatella, et tää on mun tunne ja mul on oikeus se ilmaista, tai et näin aattelen ja mul on oikeus ja sit saan jyrätä sen miten haluan. Rehelliset tunteet ja ajatukset voi olla aika tuhoavia väärin ilmaistuina. Et tarttee miettii miten mä tän sanoisin tuolle toiselle ihmiselle, etten häntä loukkaisi, mutta etten olisi epärehellinen itselleni enkä toiselle, enkä kieltäisi väärällä tavalla itseäni? Eli kun on saatu ne tunteet selville, nii voidaan miettii, et miten mä tän tolle toiselle sanoisin/ilmaisisin, ei oo sellasta hätää heti sanoo sitä, niinku se häviäis, vaan et voi harkita hetken.*

Toinen iso tapahtuma tulkittuna edellisestä lainauksesta oli, että tässä vaiheessa kurssia ennakkokäsitykseni taidoista ja aitoudesta törmäsivät omiin arvoihini. Oma aitouskäsitykseni, joka oli kokemani tunne ja sitä seuraava välitön toiminta, sekä arvoni, jotka olivat olla aito ja rehellinen itseäni ja toisia kohtaan loukkaamatta heitä, muodostivat mahdottoman yhtälön mielessäni. Mietin miten tulla toimeen omien tunteideni ja toisten kanssa niin, etten toimisi vastoin arvojani.

Arvojen ja aitouden välinen ristiriita johdatti minut siis ajattelemaan toimintani ja tuntemiseni lähtökohtia. Edellä ollut päiväkirjan lainaus kuvaa, mitä pääni sisällä tapahtui. Ensimmäkin teen huomion, että minulla on tunne. Toiseksi huomiosta seuraa kaksi lisätapahtumaa: käännyin sekä sisäänpäin että ulospäin. Sisäisesti tarkastelen, minkälaisen arvojen ja sääntöjen pohjalta toimin tai haluan toimia? Samalla käännyin ulospäin toisen ihmisen puoleen miettien, kuinka tämän asian hänelle ilmaisisin.

Tiivistän tapahtuman seuraavanlaiseen hierarkiaan. Toiminnan pohjalla ovat arvot. Tämän jälkeen tulee omien tunteiden tunnistamiseen ja hallitsemiseen liittyvät taidot ja viimeiseksi vuorovaikutustaidot eli kuinka tulen toisten ihmisten kanssa toimeen omana itsenäni.



KUVIO 1. Tunne- ja vuorovaikutustaitohierarkia

Tuloksessa on yhtäläisyyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitotutkimuksessa esitettyihin määritelmiin. Katson, että kyseessä on sama ilmiö, jota nyt lähestyn omasta itsestäni käsin. Edellä esittämäni hierarkia tai perusjaottelu on eniten samankaltainen kuin Paytonin ym. (2000) esittämä määrittely eli tietoisuus itsestä ja toisista – myönteiset arvot – vastuullinen päätöksenteko – vuorovaikutustaidot. Yhdyn Paytonin ym. (2000) määritelmään sillä erotuksella, että näen arvojen olevan hierarkian alimmaisina eikä niinkään samalla viivalla vuorovaikutustaitojen kanssa opittavina, koska arvot ovat huomattavasti pysyvämpi ominaisuus. Lisäksi arvot ohjaavat toimintaa ja tunteita.

Näen yhtäläisyyksiä myös muihin määritelmiin. Weare (2000, 68, 85) jakaa kyvyt emotionaalisiin ja sosiaalisiin sekä katsoo arvot tärkeiksi taustatekijöiksi. Goleman (1998, 42–43) ei puhu arvoista erikseen, mutta tekee saman jaottelun henkilökohtaisiin ja sosiaalisiin taitoihin ja pitää taitoja hierarkkisinä. Henkilökohtaisten kykyjen pohjalla on itsetuntemus.

Mayerin ja Saloveyn tunneälymääritelmässä (2000, 401) kyky havaita omia tunteitaan on myös hierarkian alimmaisena. Samoin Bar-Onilla (2000, 365) tietoisuus omista tunteista on ensimmäisenä. Saarnin (2000, 77, 83) tunnepätevyyden määritelmässä kyky tunnistaa omia tunteita on ensimmäisenä. Hän myös katsoo arvojen olevan toiminnan lähtökohtia.

Arvoja pitävät tärkeinä myös Raatikainen (1987, 10-11), Himberg & Jauhiainen (1998, 87), Hall & Hall (1988, 95-96) vaikka eivät esitäkään taitoja hierarkkisine. Raatikainen painottaa myös yksilön ihmiskuvan ja arvojen yhteyttä tekoihin eli vuorovaikutukseen. Jos tätä yhteyttä ei ole, on olemassa vaara, että vuorovaikutus latistuu ulkokohtaisiksi tempuiksi. (Raatikainen 1987, 10-11.)

### 7.3.3 Aitous taitojen käytössä

Mieleeni nousi kurssin aikana enemmänkin aitousajatuksia.

*11.4.2001*

*Viiime demon (4.4.) jälkeen en oikeen tiennyt miten kuunnella, olla. Olimme juuri harjoitelleet eläytyvää kuuntelua, oli kovin tiedostava olo kaikissa vv-tilanteissa ja ajatteli, että tuo toinen ajattelee, että vain nyt näyttelen tai yritän käyttää niitä taitoja mitä äsken harjoitettiin. Tai tarkkailin muita vähän niin kun että miten tuo nyt kuuntelee, onko se aito vai miettiikö miten kuunnella. Se luonnollisuus jotenkin kärsi. Tarkkaili toista, että onko tuo nyt tosissaan vai... Ja ehkä myös, että voinko minä nyt olla tosissaan näiden kanssa. Niin, kovin tiedostava, ei maailman luonnollisin olo.*

Tässä kysyn tärkeitä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön ja luonteeseen liittyviä kysymyksiä. Ensimmäinen kysymykseni on itse asiassa jatkoa aikaisemmin tekemälleni havainnolle ihmisen arvojen, tunteiden ja toiminnan välisestä yhteydestä. Mietin, onko tuo toinen ihminen tosissaan, kuunteleeko hän oikeasti vai käyttääkö vain taitoja. Kysyn, onko hänen taitojen käyttönsä ulkoista suorittamista, pelkkää puhetta vai yhteydessä sisimpään. Itse asiassa samalla kysyn vielä toisen kysymyksen, välittääkö hän? Välittämisen kysymys nousi mieleeni erityisesti kuunteluun taitoa harjoiteltaessa. Olisi kovin loukkaavaa saada selville, että toinen vain kikkaileekin eikä oikeasti välitä vähääkään. Toisaalta miksi joku

kuuntelisi, jos ei välittäisi. Mutta voihan olla mahdollista, että joku ihminen käyttää taitoja vain saavuttaakseen oman päämääränsä, laskelmoivasti (Kokkonen & Siponen 2004). Mielestäni oli siis kysymys ilmaisun tai toiminnan yhteydestä henkilön tunteisiin, arvoihin ja motiiveihin. Huomaan kysyväni myös, mitä tuo kuunteleva ihminen ajattelee ihmisestä. Onko minun kokemukseni tärkeä, onko minun tunteeni tärkeä? Millainen tuo toinen ihminen on?

Kurssin loputtua kesällä ilmaisin samat kysymykset päiväkirjassani: *Onko jokainen ihminen kuuntelun arvoinen? Etten kuuntelisi välittämiseni yli.* Ensi vilkaisulla kysymykset tuntuvat ilmaisevan hiukan eri asiaa. Mielestäni on kuitenkin kyse saman asian hieman syvemmästä ja pinnallisemmasta muodosta. Ensin kysyn, onko jokainen ihminen kuuntelun arvoinen. Ajattelen tämän kuvaavan kysymystä ihmisen olemuksesta. Mikä on ihmis-kuvani, millainen on ihminen, onko ihmisen kokemus arvokasta? Toiseksi esitän ihmisten väliseen kanssakäymiseen liittyvän kysymyksen: välitänkö minä juuri tuosta ihmisestä, välittääkö juuri tuo ihminen minusta. Etten teeskentelisi vaan olisin aito.

Samat kysymykset esitin myös itselleni? Olenko minä aito? Onko omilla teoillani yhteyttä minun arvoihini ja asenteisiin. Ajattelenkin, että koin taitojen harjoittelun hiukan uhkaavana, koska pyrkimys selkeään itseilmaisuuksiin saattaa tuoda esille omaa epäaitoutta ja epäselkeyttä eli toisaalta omaa aitoutta. Millerin ja Zenerin (1979, 29) mukaan selkeässä viestinnässä on kaksi vaaraa. Ensinnäkin ihminen ollessaan rehellinen ja aito viestinnässään, paljastaa toiselle todellisen itsensä ja altistaa itsensä toisten reaktioille. Toiseksi myös kuuntelu voi olla vaarallista. Jos todella pyrkii ymmärtämään toisen ihmisen ajattelua ja tunteita, asettumaan hänen osaansa ja katselemaan maailmaa hänen näkökulmastaan, ottaa riskin, että omat mielipiteet ja asenteet muuttuvat ja omia kokemuksia joutuu tulkitsemaan uudelleen. Niinpä katson, että esimerkiksi Saarnin (2000, 77) kuvaama kulttuurin ja roolin mukainen tunteiden ilmaisu, oman henkilökohtaisen ilmaisutyylin löytäminen sekä ymmärrys siitä, mitkä tilanteet vaativat selkeää itseilmaisua, ovat tärkeitä näkökohtia.

Toinen laajempi asia, johon kiinnitän huomiota, on epäaitouden kokemus liittyen taidon käyttöön ja opetteluun. Se näkyy paremmin seuraavissa lainauksissa.

25.4.2001

*”Ja sit harjoteltiin sitä kuuntelulle vaihtamista tai tunnekuohun kanssa elämistä. Ei ollu niin aito tilanne ku toiselta loppu viha kesken, ku ei ollu aito tilanne joka olis edenny silleen vuorotahtiin.”*

27.4.2001

*”Sitte mietin noita pari tai kolmikkoharjoituksia mitä tehtiin niistä tunnekuohun tai tarv-  
eristiriidan kohtaaaisesta. Ne jotenki ei vaan skulannu. Liian keinotekoisia.”*

Nämäkin kokemukset voi jakaa kahteen eri ryhmään. Ensinnäkin koin joskus, että tilanne ei oikeasti herättänyt niitä tunteita, joita minun olisi tullut taitoa harjoitellakseni kokea. Toisaalta taas en joskus oikein osannut vielä käyttää taitoa. Se ei istunut suuhun eikä tunnut luontevalta, vaikka tunne olikin aito ja todellinen.

Oppimiseen liittyvä tietoisuuden ja epäaitouden tunne kuuluu taitojen oppimisprosessiin, jossa on eri vaiheita. Näitä vaiheita kuvaavat oppimisen portaat (Gordon, T. / Tokkari, S. & Paananen, T. 1999). Niissä taitojen oppimisprosessi jaetaan viiteen eri portaaseen, joilla kuvataan tietoisuutta taidoista ja niiden hallintaa: tiedostamatta vailla taitoa, tiedostaen vailla taitoja, tiedostaen harjoittelee taitoja, tiedostaen käyttää taitoja sekä tiedostamatta käyttää taitoja. Tietoisuus taidoista ja oikeasta mallista, kun niitä ei vielä kuitenkaan hallita, voi saada aikaan teennäisyyden tunnetta kuten minkä tahansa taidon harjoittelussa.

Tiivistän seuraavasti aitouden kokemiseen liittyvät tulokset:

- Tunnetason aitous: Onko oma ja toisten taitojen käyttö aitoa, yhteydessä tunteisiin?
- Oppimiseen liittyvä aitous: Harjoitustilanne ei ole luonnollisen tuntuinen tai taito ei ole vielä luonteva osa omaa käytöstä



#### 7.3.4 Mitä on aitous?

Mitä aitous tässä yhteydessä sitten on? Lähtökohtanihan aitouden käsitteelle oli oma tunne ja sitä seuraava toiminta. Kyseenalaistin tämänkaltaisen aitouden jo kurssin alkupuolella siitä seuraavien hankaluuksien takia ja erotin tunteen toiminnasta.

Tutkimusprosessini edetessä tein uuden määritelmän. Aitous on yhteyttä omiin todellisiin tunteisiin ja rehellisyyttä niiden kanssa toisia ihmisiä kohtaan. Tämä kuitenkin jollain tavalla kiusasi minua. Olin pyrkinyt määrittelemään aitouden vain omaksi ominaisuudekseen, arvovapaaksi, joksikin irralliseksi ominaisuudekseen. Rehellisyyshän oli jo arvo, valinta.

Olen kuitenkin taipuvainen ajattelemaan, että aitous on jotain enemmän. Jos olen pelkäämään yhteydessä tunteisiin, mutta en suostu olemaan rehellinen niiden kanssa, vaikutelma ei ole aito, rehellinen. Näin aitouden käsite pitäisi sisällään valinnan, rehellisyyden arvon. Aitoutta voi ajatella myös ruumiin kielen näkökulmasta. Suuri osa viestinnästä on non-verbaalista. Itse asiassa kerromme ruumiillamme, mitä oikeasti tunnemme.

Ajattelen, että aitous on itse asiassa ollut yhtenä motiivinani pyrkiessäni eteenpäin elämässä. Aitouteen liittyy toive jostain todellisesta, jostain luotettavasta. Luottamus ja aitous yhdistyvät mielessäni. Aitous on luotettavaa. Välttämättähän asia ei ole niin, mutta se paljastaa minulle, mitä sen toivoisin sisältävän. Aitouskäsitteeni pitää arvojen ja tunteiden sekä ilmaisun yhteyden lisäksi sisällään myös arvovärittyneen toiveen toisen ihmisen ominaisuuksista. Toivoisin, että toinen ihminen olisi pohjimmiltaan ihmistä kunnioittava ja hänen ihmiskuvansa ja arvonsa pitäisivät sisällään ihmisen arvostamisen, hyväksynnän ja kunnioituksen.

Ainakin osittain samanlaisesta aitoudesta puhuu Rogers (1983, 34-35, 121) kun hän painottaa sekä terapeutin että opettajan aitoutta (realness, genuiness) suhteessa toiseen ihmiseen. Tämä aitous tulee hänen mukaansa yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman yhteneväisyydestä, yhteydestä tunteisiin ja kyvystä kokea ja ilmaista niitä. Ajattelenkin sellaisen ihmisen, jonka ihmiskuva ja arvot eivät pidä sisällään ihmisen ja tämän tunteiden ja kokemusten arvostamista ja hyväksyntää, olevan vaikea saada toinen ihminen kokemaan näin. Näen siis

ihmiskäsityksen ja arvojen myös liittyvän aitouden käsitteeseen, tai ainakin siihen, mistä muodostuu aitouden kokemus ihmissuhteessa. Lisäksi Rogers (1983, 121-124) tuo esille luottamuksen, hyväksynnän ja arvostuksen toimivan opettaja-oppilas suhteen perustana.

Miksi aitous sitten on niin tärkeää? Mikä taitojen opettelussa oli se asia, joka nosti tällaisia kysymyksiä mieleeni? Mielestäni vuorovaikutustaidoissa on kyse asioista, jotka tulevat niin lähelle ihmisen sisintä, ettei tällaisilta kysymyksiltä voi välttyä. Itse ainakin koin niiden käytön johtavan näihin kysymyksiin. Pallonheittoa voi harjoitella ilman sen kummempaa oman persoonan peliin laittamista, mutta minäviestiä harjoitellessa tulee kertoneeksi jotain omasta sisimmästään.

Lisäselitystä voisi hakea myös elämänkaaripsykologian parista. Kahdenkymmenen ikävuoden jälkeen on nuoren aikuisen elämässä edessä oman paikan löytäminen maailmassa. Opiskelu, työ, perheen perustaminen ja matkustaminen ovat tästä etsimisestä näkyvimpiä ulkoisia esimerkkejä. Sisäisessä maailmassa nousevat esiin kysymykset omasta persoonallisuudesta, arvoista ja opituista toimintamalleista sekä asenteista. (Dunderfeldt 1998, 105.) Tämä elämänvaihe on kokemisen ja elämään eläytymisen aikaa. Elämän tulee tuntua eikä olla teoriaa. Tärkeitä asioita ovat spontaanisuus, aitous sekä rehellisyys itseä ja muita kohtaan. (Dunderfeldt 1998, 108.)

### 7.3.5 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen olemus

Tätä työtä kirjoittaessani mielessäni oli vielä yksi kysymys vailla vastausta. Mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot sitten ovat? Kirjoitan päiväkirjani viimeisessä kommentissa yli puolen vuoden kuluttua kurssin loppumisesta: *”Tuli sellanen olo, että haluaisin vielä kirjoittaa, koska nyt vasta jotkut asiat on kirkastunu. Esim. tää aitous-homma, että ne todella on välineitä niiden todellisten tunteiden kuuntelemiseen ja ilmaisemiseen, että en kuuntelisi välittämiseni yli.”*

Syksyllä 2003 tehdessäni tätä työtä pysähdyin hetkeksi ihmettelemään, miksi teen näin myöhään jotenkin näin itsestään selvältä tuntuvan huomion. Tarkastellessani koko kurssin tunnekaarta huomaan loppua kohden ilmaisevani usein pettymyksen ja turhautumisen tun-

teita, joiden aluksi ajattelin olevan normaalia kyllästymistä intensiivisen kurssin loppupuolella.

*27.4.2001 pe 18:53*

*Nyt oon parilla viime kerralla havainnu itessäni sellasta kylläntymistä, että näistä taidoista puhuminen alkaa jo tuottaa pientä vastareaktiota. Et joo, sit kävi niin ja sit niin, sure, niin varmaan.*

Nyt jälkeinpäin tajuan kuitenkin itse asiassa olleeni pettynyt kertakaikkisesti koko vuorovaikutustaito-hommaan. Kurssi alkoi suurten odotusten ja innon vallassa. Tämähän on juuri sitä mitä olen kaivannut, juuri tätä tarvitsin. Opin taitoja ja käytin niitä. Monet tuntuivat istuvan suuhuni kuin luonnostaan mutta silti jotain jäi puuttumaan.

Lokakuussa 2003 pidimme gradu-palaveria Ulla Klemolan kanssa. Keskustelimme vuorovaikutustaito -käsitteestä ja siitä, mitä ne itse asiassa ovat. Ulla muisteli minun esittäneen asiaan liittyviä kysymyksiä jo ennen kurssin alkua. Hän kaivoi mapista oman tutkimuspäiväkirjansa ja luki:

*Ulla Klemolan tutkimuspäiväkirja 24.1.2000*

*”Jukan kysymykset liittyvät siihen, että: jos persoona on tietynlainen ja vain käyttää taitoja ulkokohtaisesti niin mites sitten. Vai voiko taitoja tosiaan sisäistää? Muuttuuko persoona?”*

Sillä kyseisellä hetkellä palanen lokshti mielessäni paikalleen. Olin oppinut taitoja, mutta tuo viimeinen kysymykseni oli ollut todellinen ja sisältänyt toiveen, jota en ollut oikein tajunnut kurssin aikana. Halusin muuttua. Olin toivonut, että vuorovaikutustaitojen opettelu jotenkin muuttaisi minua ihmisenä parempaan suuntaan. Kurssin aikana todellisuus alkoi valjeta ja pettymys sitä mukaa lisääntyä. Enhän alkanutkaan välittää enemmän. Eihän taitojen opettelu saanutkaan minua haluamaan kuunnella ketään. Itse asiassa ne vain korostivat sitä, mitä jo olin.

Minulta meni pitkään toipua pettymyksestä ja palata tunne- ja vuorovaikutustaitojen pariin. Huomaan, että taidot ovat kuitenkin muuttaneet vuorovaikutustani parempaan suuntaan, sehän oli kurssin tavoite ja tarkoitus. Rogers (1983, 219) tosin toteaa, että myös asenteet voivat muuttua taidon oppimisen myötä.

Tällä tavalla minulle selkeni käytännössä tunne- ja vuorovaikutustaitojen luonne. Päiväkirjan loppukomentissa tiivistyikin mielestäni monta oleellista asiaa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen: *”Välineitä (taitoja), todellisten (aitous) tunteiden kuuntelemiseen ja ilmaisemiseen (tunne & vuorovaikutustaidot), että en kuuntelisi välittämiseni yli (arvot ja aitous).”*

## 8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tutkimusasetelma on ongelmallinen. Olen itse kirjoittanut aineiston eli tutkin omia kokemuksiani. Kuinka voin olla objektiivinen? Objektii-visuudella tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa tiedostettua subjektiivisuutta (Eskola & Suoranta 1998, 211). Pyrkimys tiedostettuun subjektiivisuuteen tarkoittaa mm. tutkijan esiymmärrystä. Tieteellisessä tutkimuksessa esiymmärrys tarkoittaa sitä, miten tutkija ennalta ymmärtää tutkimuskohteensa. (Laine 2001, 30.) Tutkija tulkitsee merkityksiä oman persoonansa kautta. Niinpä esiymmärryksen määrittely auttaa lukijaa suhteuttamaan tuloksia tutkijan käsityksiin (Patrikainen 1997, 16, 19). Olen pyrkinyt parantamaan tutkimuksen luotettavuutta kertomalla ihmiskäsityksestäni sekä ennakkokäsityksistäni ryhmään ja tunte- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Päiväkirjan kirjoittamisesta on myös kulunut aikaa jo yli kaksi vuotta. Uskon, että ajan kulumisen ja omien ajatusprosessieni eteneminen on antanut minulle hiukan etäisyyttä omaan tekstiini ja auttaa tarkastelemaan asiaa objektiivisemmin.

*Tiedonkäsitys.* Narratiivisessa (laadullisessa) tutkimuksessa, mitä tämäkin tutkimus osaltaan on, voidaan luotettavuutta tarkastella ensinnäkin perinteiseen modernistiseen tiedonkäsitykseen perustuviin luotettavuuskäsitteisiin pohjautuen. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa sitä, missä määrin satunnaiset tekijät ovat mahdollisesti vaikuttaneet tutkimustulokseen. Modernistisen tiedonkäsityksen validiteettikäsitystä vastaavasti voidaan luotettavuutta tarkastella esimerkiksi siitä näkökulmasta, missä määrin tarinoissa esitetyt väitteet vastaavat asioiden laita todellisuudessa eli tarkastelutavan perustana on totuuden vastaavuusteoria ja paradigmaattinen tiedonkäsitys, jossa ajatellaan, että on olemassa jokin objektiivisesti havaittava totuus, johon tutkimustulosta voi verrata. Narratiivisuus kuitenkin perustuu konstruktivistiseen ajattelutapaan, joten luotettavuuden arviointi on ongelmallista, koska todellisuuden ajatellaan nimenomaan muodostuvan tarinan välityksellä. Tällä tavalla tarinalle ei ole vertailukohtaa. (Heikkinen 2001, 126-127.)

Toiseksi narratiivisessa tutkimuksessa käsitystä totuudesta voi tarkastella Brunerin ajatusten pohjalta. Hänen mukaansa se pohjautuu jaotteluun paradigmaattisesta ja narratiivisesta

tietämisestä. Molempien muotojen tarkoituksena on vakuuttaa lukijansa, mutta tähän ne pyrkivät eri tavoin. Paradigmaattisen tiedon tarkoituksena on vakuuttaa totuudesta, narratiivisen totuuden tunnusta. Lincolnin ja Denzin mukaan todentuntu ei perustu perusteluihin tai väitelauseisiin, vaan siihen, että lukija eläytyy tarinaan ja kokee sen ikään kuin todellisuuden simulaationa. Todentuntu on sitä, että jokin puhuttelee tarinan lukijaa sen kautta, mitä hän on itse kokenut elämässään. (Heikkinen 2001, 127.) Todentuntua voi tässä tutkimuksessa jokainen lukija arvioida itse.

Heikkisen (2001, 128) mukaan narratiivista totuutta voi tarkastella myös Brunerin käyttämän *fabula* -käsitteen pohjalta. *Fabula* tarkoittaa ihmiselämän toistuvia ja yleisiä teemoja, kuten mm. syntymää ja kuolemaa, rakkautta, kasvamista sekä pyrkimystä valtaan ja vapautteen. Nämä elementit ovat universaaleja ja tuovat tarinoihin aina jotain yhteistä ja universaalialia. Käsitän tämän tarkoittavan sitä, että joku teema voi olla totta ja todellista sen perusteella, että ihmiset ympäri maailman käyvät läpi samoja asioita. Tässä tutkimuksessa vastaavia teemoja voisivat olla esimerkiksi aitouden kokemukset, ryhmässä näyttäytyvät turvallisuuden kysymykset sekä tarpeet toisaalta kuulua ryhmään ja toisaalta olla itsenäinen. Myös koko aineiston eli päiväkirjan voi ajatella olevan kertomus yhden ihmisen kasvusta.

*Aineiston luotettavuus, analyysi ja tulkinta.* Aloittaessani kurssin minulla ei ollut ryhmässä olemisesta ja ryhmän prosesseista juurikaan teoretietoa. Tutkimukseni on siis hyvin aineistolähtöinen. Tuloksiini eli ryhmään ja aitouteen liittyvien ajatusten voi ajatella noussevan suurelta osalta omista ajatuksistani ja tarpeistani eikä teorian antamista ohjeista. En tarkastellut ilmiötä silloin teoriaa vasten, vaan löysin yhtäläisyyksiä vasta tutustuessani lähdekirjallisuuteen.

Kuinka paljon aineistoa sitten on riittävästi? Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan kuvaamaan jotain tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Eräs tapa määritellä aineiston riittävyyttä on aineiston kylläntyminen eli saturaatio. Kun uudet tapaukset eivät tuo tutkimustehtävän kannalta uutta tietoa, voi ajatella aineistoa olevan riittävästi. Toisaalta jos ei ole selvillä mitä aineistostaan hakee, ei saturaatiota voi saavuttaa. Tätä helpottaa, kun omaa riittävän teoreettisen tietämyksen aiheesta. (Eskola & Suoranta 1998, 62-63). Minun tutkimuksessani on vain yksi tapaus. Edellisen kaltaista aineis-

ton kyllääntymistä ei voida saavuttaa, koska aineisto oli jo etukäteen rajattu vain omaksi päiväkirjakseni, jolloin en olisi voinut lähteä hakemaan lisää tietoa esimerkiksi kirjoittamalla lisää päiväkirjaa tai lukemalla muiden päiväkirjoja. Toisaalta voi ajatella, että eräänlainen kyllääntyminen saavutettiin, koska tein teemojen hakua useaan kertaan ja päädyin samoihin teemoihin. Sain aineistosta irti sen, mitä tällä hetkellä tällaisena tutkijana voin saada.

Kuinka luotettava on aineiston analyysi? Jos tekisin saman analyysin uudestaan, niin päätyisinkö samoihin teemoihin? Uskon, että samat teemat kyllä löytyisivät päiväkirjasta kolmenkin vuoden päästä. Toisaalta kyllä saattaisin tarkastella koko asiaa hieman eri näkökulmasta. Esimerkiksi toimittuani opettajan muutaman vuoden voisin olla kiinnostunut oppimisesta ja valita tämän teeman tutkimukseni kohteeksi. Tässä mielessä tämä tutkimus on ainutkertainen. Toisaalta kuitenkin uskon, että samat teemat olisivat myös silloin olleet aineistossa olemassa. Metodien luotettavuutta olen pyrkinyt varmistamaan kertomalla, mitä olen tehnyt ja myös tekemällä jotkut vaiheet useampaan kertaan.

Triangulaatio liittyy tutkimuksen luotettavuuteen ja tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa tai sitä, että useampi tutkija tutkii samaa kohdetta. Tässä tutkimuksessa tulevat kysymykseen tulevat teoriatriangulaatio sekä tutkijatriangulaatio.

Teoriatriangulaatiossa tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla, esimerkiksi humanistinen vastaan psykoanalyttinen tulkinta. (Eskola & Suoranta 1998, 69-70.) Tässä tutkimuksessa eivät niin laajat tulkinnalliset erot tulleet kysymykseen, mutta esimerkiksi erästä ryhmään liittyvää tapahtumaa tarkastelen toisaalta ryhmän tunne- ja asiatarvoitteen näkökulmasta, toisaalta Lewinin kenttäteorian näkökulmasta.

Tutkijatriangulaatiossa verrataan samaa ilmiötä tutkineiden eri tutkijoiden havaintoja. Niinpä heidän on neuvoteltava havainnoistaan ja näkemyksistään kohtuullisen paljon, koska heidän on päästävä yksimielisyyteen erilaisista tutkimuksen ratkaisuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 70.) Hieman sovellan edellä esitettyä mallia. Minä teen tutkimukseni itsenäisesti omana työnäni. Ohjaajani Taru Lintunen ja Ulla Klemola ovat kuitenkin samanaikaisesti tutkineet samaa ilmiötä ja olen käynyt heidän kanssaan keskusteluja. Tutkijatrian-

gulaatio toteutui esimerkiksi sillä tavalla, että Taru Lintunen myös havaitsi aitouden selkeästi erottuvaksi tulokseksi päiväkirjastani. Toisaalta käymäni keskustelut Ulla Klemolan kanssa ja hänen tutkimustuloksensa ovat vahvistaneet omia havaintojani koskien ryhmässä olemista.

*Yleistettävyys.* Tapaustutkimuksessa kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tärkeämpää kuin yleistäminen (Syrjälä & Numminen 1988, 175). Kun sitä kuitenkin tehdään, niin tärkeämpää on teoreettinen tai olemuksellinen yleistys, joka perustuu aineistosta tehtyihin tulkintoihin eikä tilastolliseen yleistettävyteen. Laadullisen tutkimuksen yleistettävyys ei perustukaan tilastollisiin lukuihin, vaan tulkinnan syvällisyyteen (Eskola & Suoranta 1998, 67-68).

Eskola ja Suoranta (1998, 66) esittävät Sulkuseen (1990, 272-273) viitaten, että yleistettyyden kriteeri voi olla myös aineiston järkevä kokoaminen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi haastateltavien suhteen sitä, että heillä tulisi olla haastatteluhetkellä ainakin suhteellisen samankaltainen kokemusmaailma ja että he omaisivat tutkimusongelmasta tietoa ja olisivat siitä kiinnostuneita. Lisäksi aineiston yleistettyyttä parantavat mahdolliset vertailuasetelmat muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin nähden sekä se, kuinka hyvin tapaus on kuvattu ja käsitteellistetty. Yleistettyyden edellytyksenä ovat riittävän tiheät kuvaukset tapauksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 65-68.)

Miten nämä ehdot soveltuvat tähän tutkimukseen, jossa tutkin omaa päiväkirjaani? Tässä tutkimuksessa ei aineiston järkevä kokoamisen ongelmaa päässyt syntymään, koska tapauksia on vain yksi. Olen vertaillut tuloksiani muihin tutkimustuloksiin, mutta en aivan vastaavanlaisiin tutkimuksiin, koska en tiedä niitä olevan olemassa kuin yhden. Opiskelukaverini Virpi Leino teki pro gradu –työnsä vuorovaikutustaitokurssista samalla tavalla kuin minä. Hänen työnsä keskittyy kuitenkin pääasiassa kuvaamaan tutkijan ajatteluprosessin muutoksia ennen tunne- ja vuorovaikutustaitokurssia. Mielestäni päiväkirjani sisältää hyvin yksityiskohtaista kuvausta tilanteista ja niiden minussa aiheuttamista tunteista ja katsonkin, että ainakin tiheän kuvauksen kriteeri täyttyy.

Käsitän tulkintojen syvyyden ja kestävyuden käytännössä tarkoittavan sitä, kuinka paljon esimerkiksi eri alan opiskelijat pystyisivät tunne- ja vuorovaikutustaitoja opiskellessaan



samastumaan kuvauksiini tai löytämään samoja elementtejä, joita olen kuvannut tässä tutkimuksessa. Tällä tarkoitetaan myös tutkimuksen siirrettävyyttä. Siirrettävyyttä on kahdenlaista. Ensimmäinen merkitys on tutkimuksen teoreettinen siirrettävyys. (Eskola & Suoranta 1998, 68.) Tämä voisi tässä tutkimuksessa tarkoittaa esimerkiksi sitä, että kuvaamani tunne- ja vuorovaikutustaitojen hierarkian hahmottumisprosessista löytyi samankaltaisuuksia lähdekirjallisuuden kanssa.

Toinen siirrettävyyden muoto tarkoittaa sitä, että tutkimuksen havainnot soveltuvat toiseen toimintaympäristöön, toiseen tapaukseen. Tällöin yleistettävyyttä tapahtuu lukija toimesta. (Eskola & Suoranta 1998, 68.) Ymmärrän tämän tarkoittavan esimerkiksi sitä, että jollain toisella henkilöllä voisi olla vastaavia kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opiskelun parissa. Tätä siirrettävyyttä tukee ohjaajani Taru Lintusen havainto tunne- ja vuorovaikutustaitokurssilta. Opiskelijat olivat pohtineet aitouden kysymyksiä myös muissa ryhmissä.

Tämä tutkimus on lähtökohdiltaan myös fenomenologinen, joten yleistettävyyttä voi tarkastella siitäkin näkökulmasta. Oleellisena osana fenomenologiaan kuuluu yhteisöllisyys. Asioiden merkitykset eivät ole meissä sisäsyntyisenä, vaan ne omaksutaan yhteisössä. Tämän takia meissä jokaisessa on joitakin yhteisiä piirteitä, merkityksiä. Niinpä yksilön tutkiminen paljastaa myös jotain yhteistä. (Laine 2001, 28.) Samasta asiasta puhuu myös Heikkinen (2001) viitatessaan käsitteeseen *fabula*. Se tarkoittaa ihmiselämän toistuvia ja yleisiä teemoja. Nämä teemat ovat universaaleja ja tuovat tarinoihin aina jotain yhteistä. Tässä tutkimuksessa vastaavia teemoja voisivat olla esimerkiksi aitouden kokemukset sekä ryhmässä näyttäytyvät tarpeet toisaalta kuulua ryhmään ja toisaalta olla itsenäinen.

Osaan tuloksista ei löytynyt kovin vankkaa teoreettista pohjaa. Ovatko ne silloin väheemmän yleistettävissä kuin ne joihin löytyi teoriaa? Ainakin niistä silloin puuttuu yksi yleistettävyyden kriteeri eli vertailu. Lukijalle jää vain kuvaukseni ilmiöstä.

*Tutkimusraportin luotettavuus.* Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös taipumus tehdä tarinasta hyvä eikä tosi, johon Heikkinen (2001, 125-126) viittaa kuvaillessaan narratiivisuutta terapian välineenä. Kertomusten avulla elämästä muodostetaan ehjempää ja mielekkäämpää kokemusta. Tulkitsen kyseessä olevan saman taipumuksen, kun itsekkin huo-

masin välillä pyrkiväni kirjoittamaan sujuvaa ja ehyttä tarinaa mahdollisimman totuudellisen tapahtumien kuvauksen sijasta. Kaiken kaikkiaan narratiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna voikin ajatella kaikkien raporttien olevan fiktiota eli jotain muodosteltua, niin kuin sanan etymologinen merkitys on. Tekstiään käsitellään, yhdistellään ja valitaan eri tavoin, jolloin lopullinen tutkimusteksti on tässä merkityksessä fiktiivistä. (Heikkinen 2001, 124.)

Relativistisen luotettavuusnäkökulman mukaisesti tutkimusraportin teksti onkin viime kädessä osoitus tutkimuksen luotettavuudesta. Tutkimustekstin ei enää katsota heijastavan suoraan todellisuutta, vaan muodostavan oman todellisuutensa, jossa sanat saavat merkityksensä. Tässä näkökulmassa ei pyritä kieltämään ulkopuolista todellisuutta, vaan korostamaan sosiaalisen todellisuuden kielellistä rakentumista. (Eskola & Suoranta 1998, 220 – 221.)

## 9 POHDINTA

*Tutkimustehtävä.* Tutkimukseni tarkoitus oli kuvata, tulkita ja ymmärtää päiväkirjani pohjalta niitä kokemuksia, ajatuksia ja tunteita, joita vuorovaikutustaitokurssilla koin. Tutkimustehtäväni on laaja ja sen toteutumisen täsmällinen arviointi hankalaa. Mitä olisi jos tutkimustehtäväni olisi toteutunut täydellisesti? Olisiko kaikki tullut selitettyä? Yksikään lause ei olisi jäänyt irralliseksi kommentiksi, joka ei tarkoittaisi mitään enempää tai ei liittyisi mihinkään. Kaikille tapahtumille olisi löytynyt useita eri selityksiä. Entä mitä olisi jos tutkimustehtäväni ei olisi toteutunut ollenkaan? Jäisikö päiväkirjani vain sekalaiseksi koelmaksi ajatuksia ilman minkäänlaista jäsenytyneisyyttä, merkitystä tai yhteyttä mihinkään laajempaan. Tämä tutkimus on jotakin näiden ääripäiden väliltä. Jo tulosten löytymisen ja täsmentymisen aineistosta voi katsoa olevan tutkimustehtävän toteutumista. Katson myös, että jotkut edeltä käsin jäsentymättömät ajatukset, tunteet ja kokemukset saivat selityksiä ja tulivat ymmärrettävämpään muotoon sekä liittyivät laajemmin johonkin asioiden yhteyteen ja kokonaisuuteen kuin pelkästään päiväkirjaan.

*Tulokset.* Ensimmäinen päätulos oli ryhmässä olemiseen liittyvät kysymykset. Esille nousseita seikkoja olivat kokemani erilaiset roolit ryhmässä, tunne- ja asiataavoitteen samankainen olemassaolo, sääntöjen tärkeys sekä turvallisuus ryhmässä ollessa.

Koin aluksi olevani vastuussa kurssin kulusta ja onnistumisesta. Tähän vaikutti oma kiinnostukseni asiaan, osallistumiseni tutkimukseen ja vastuuntuntoinen luonteeni. Pääsin kuitenkin pian opiskelijan rooliin ja olin helpottunut pystyessäni osallistumaan vapaasti ilman velvoitteita. Opiskelijat tai oppilaat ryhmässä tarvitsevat johtajan eli opettajan, jotta he voisivat kokea olevansa turvassa ja keskittyä opiskeluun. Carron ja Hausenblas (1998, 162-168) toteavat myös, että ryhmän tehokas toiminta edellyttää sen jäseniltä sitä, että heillä on selkeä rooli, jonka he hyväksyvät ja jonka vaatimista tehtävistä he pystyvät suoriutumaan. Ohjaajan tulisi olla tietoinen roolien merkityksestä ja ottaa selkeä asema, ettei valta pääse luisumaan oppilaille, joilla kyllä saattaa olla halua kapinointiin ja hallitsemiseen, mutta ei kykyä toimia ohjaajan tehtävässä rakentavasti. Tai kuten tässä tutkimuksessa, oppilas saattaa ottaa vastuuta asioista, jotka eivät kuulu hänelle ja joihin hänellä ei ole vaikutusmahdollisuutta.

Toinen ryhmään liittyvä tulos oli, että havaitsin ryhmän asia- ja tunnetavoitteen samanaikainen olemassaolon, joka on ryhmän kehittymisen peruselementti (Tuckman 1965). Ymmärsin, miten tärkeitä molempien tavoitteiden mukainen toiminta ryhmälle on, varsinkin jos opeteltavat asiat tulevat ihmistä lähelle. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opeteltaessa puhutaan usein ihmisille hyvin henkilökohtaisista asioista kuten omista tunteista. Asiatavoite ei voi toteutua, ellei ryhmän jäsenten välisten suhteiden kehittymiseen eli tunnetavoitteeseen ole kiinnitetty huomiota. Yhtenä tunnetavoitteena onkin turvallisuuden lisääntyminen, joka mahdollistaa henkilökohtaisista asioista puhumisen. Ohjaajan olisi siis otettava huomioon tämä ohjausteolla. Olen toki ollut erilaisissa ryhmissä elämäni aikana, mutta pohdin nyt ensimmäistä kertaa tietoisesti näitä asioita ja huomasin niitä myös itsessäni. Uskon tämän auttavan minua tulevaisuuden ryhmänohjaajan tehtävissäni. Liikunnanopettaja kohtaa varmasti vastaavanlaisia arkoja teemoja sekä terveystiedon että liikunnan tunnilla. Liikuntatunnit fyysisine tehtävineen toisten nähden eivät välttämättä ole helppoja eri kehitysvaiheissa oleville oppilaille. Ryhmän turvallisuuden kokemuksista huolehtiminen onkin tärkeää.

Kolmas ryhmän toimintaan liittyvä tulos oli ryhmän sääntöjen tärkeys. Huomasin, että ryhmän säännöt ovat tärkeitä sekä ryhmän asia- että tunnetavoitteen saavuttamisen kannalta. Saman ha vainnon teki myös kurssin ohjaaja (Klemola 2003, 97-103).

Rooleja, tunne- ja asiatavoitetta sekä sääntöjä voi tarkastella myös turvallisuuden näkökulmasta. Ne kaikki liittyvät turvallisuuden muodostumiseen ja lisääntymiseen ryhmässä. Turvallisuus näyttääkin olevan merkittävä ryhmän ominaisuus tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoiteltaessa (Klemola 2003, 130). Myös Rovio (2002, 93) havaitsi turvallisuuden tärkeäksi tutkiessaan nuorten jääkiekko-joukkuetta. Samankaltaisia tuloksia on havaittavissa myös Kuuselan (2001) tutkimuksessa, jossa yläasteen tytöille opetettiin tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana liikunnanopetusta. Katson, että lisääntynyt turvallisuus osaltaan vaikutti siihen, että oppilaiden avoimuus ja osallistuminen lisääntyivät kurssin edetessä.

Heräsin tämän tuloksen yhteydessä ajattelemaan kouluryhmiä laajemmin. Koulussahan on monenlaisia ryhmiä. Peruskoulun luokka-asteilla 1-6 voi olla kuuden vuoden ajan yksi ja sama ryhmä. Valinnaisuuden lisääntyessä ja viimeistään lukiossa saattaa olla, että kaikilla päivän tunneilla oppilas on eri ihmisten kanssa tekemisissä. Ryhmien koot myös saattavat

vaihdella useilla kymmenillä. Kaikki tämä vaikuttaa ryhmän olemukseen. Tällaiset tilanteet varmasti uuvuttavat oppilaita ja he voivat kokea itsensä turvattomiksi tai irrallisiksi. Millä tavalla koulussa oikeastaan suhtaudutaan ryhmään, mitä sen ajatellaan olevan? Tarvitseeko jokaisesta ryhmästä yrittää rakentaa jotenkin hyvää paikkaa oppilaalle? Ajatellaanko ryhmän olevan jotakin muutakin, kuin vain kätevä tapa kertoa asioita kerralla mahdollisimman monelle ihmiselle? Mielestäni tässä on kysymys oppimis- ja ihmiskäsityksestä. Millaisia penkissä istuvat oppilaat ovat ja miten he oppivat, mitä ajattelevat ja tuntevat. Jos ryhmää aiotaan käyttää oppimisen apuna, ei ryhmädynamiikkaan liittyviä kysymyksiä voi mielestäni ohittaa. Ryhmässä ollaan joka tapauksessa, otettiin sitä huomioon tai ei.

Ryhmän toiminnasta ja teoriasta on olemassa valtavasti tietoa. On tutkittu paljon myös ryhmän käyttöä erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Kokemuksia ryhmän jäsenenä varsinkin tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun liittyen on tutkittu hyvin vähän. Siksi katsonkin tämän tutkimuksen tuoneen uutta tietoa ryhmässä olemisen kokemuksista tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen ja oppimisen kannalta. Tätä tietoa voidaan hyödyntää tulevaisuudessa esimerkiksi suunniteltaessa liikunnanopettajille suunnattua tunne- ja vuorovaikutustaitokurssia, joka toimi tämän tutkimuksen pohjana.

Aineiston perusteella toinen laaja kokonaisuus eli tulos on tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön liittyvät aitouden kokemukset. Tämä tulos jakautuu kahteen osaan, joista ensimmäinen on taitoihin liittyvän hierarkian hahmottuminen. Tämän hierarkian muodostavat arvot, tunnetaidot sekä vuorovaikutustaidot. Toinen tulos pitää sisällään erilaisia aitouden kokemuksia liittyen taitojen käyttäjän aitouteen sekä taitojen oppimiseen.

Arvot muodostavat pohjan sille, miten yksilö suhtautuu toisiin ihmisiin. Tunnetaidot ovat omien tunteiden tunnistamiseen, hallitsemiseen ja ilmaisuun liittyviä taitoja. Vuorovaikutustaidot ovat toisten ihmisten kanssa toimeen tulemiseen liittyviä taitoja kuten kuunteleminen ja ongelmanratkaisutaidot. Tähän tulokseen löytyi paljon tukea olemassa olevasta teoriasta (mm. Mayer, Salovey & Caruso 2000, 401; Payton ym. 2000; Weare 2000, 68, 85). Arvojen tärkeyttä taitojen yhteydessä tukivat myös useat eri lähteet (mm. Leino 2003, 48; Payton ym. 2000; Raatikainen 1987, 10-11; Saarni 2000, 83). Tulosteni pohjalta päätellenkin tunne- ja vuorovaikutustaitohierarkian olevan kokonaisuus, jonka kaikki osa-alueet tulisi ottaa huomioon asiaa käsiteltäessä.

Toinen aitoustuloksen teema pitää sisällään erilaisia pohdintoja liittyen taitojen käyttäjän tunteiden ja ilmaisujen yhteyteen sekä aitouden kokemuksiin oppimistilanteissa. Näihin tuloksiin oli vaikea löytää tukea aikaisemmasta tutkimuksesta.

Mietin, ovatko taitojen käyttäjän tunteet oikeasti yhteydessä hänen ilmaisuihinsa. Lisäksi pohdin vuorovaikutustilanteessa, mikä on toisen ihmisen suhtautuminen itseeni ja mitä hän ajattelee ihmisestä. Taitojen käyttäjään ja käyttöön liittyvät ajatukset voisikin tiivistää seuraavaan pohdintaan. Jossain vaiheessa tutkimusta tehdessäni huomasin, että enhän itse asiassa edes halua aina ilmaista tunteitani selkeästi. Pyrkimyksessä selkeään viestintään onkin vaaransa (Miller & Zener 1979, 28-29), koska silloin paljastaa itsestään jotain ja asettaa itsensä alttiiksi toisten arvioinnille ja reaktioille. Tämä johdatti minut miettimään, mitkä kaikki seikat itse asiassa vaikuttavat taitojen käyttöön. Tällä hetkellä ajattelen, että ainakin seuraavat tekijät vaikuttavat taitojen käyttöön eri tilanteissa. Ensinnäkin siihen vaikuttavat yksilön arvot ja ihmiskäsitys, joiden pohjalta hän yleisesti suhtautuu itseensä ja toisiin ihmisiin. Toiseksi taitojen käyttöön vaikuttaa se, missä roolissa he ovat ja minkälainen suhde heillä on keskenään. Ystävien kesken toimitaan eri tavalla kuin kenties opettajan tai työtoverin kanssa. Kolmanneksi asiaan vaikuttavat myös tilanne ja konteksti. Onko kyse arkipäiväisestä jutustelusta vai onko toisella ongelma. Tärkeää on myös ottaa huomioon, minkälaisessa kulttuurissa eletään eli millainen käyttäytyminen on soveliasta. Viimeiseksi taitojen käyttöön tilanteessa vaikuttaa myös henkilön tunnetila. Väsyneenä tai vihaisena on hankalampi kuunnella toista eläytyvästi kuin levänneenä ja rauhallisella mielellä.

Oppimiseen liittyvissä aitouden kokemuksissa koin ensinnäkin, että harjoitustilanne ei ole luonnollisen tuntuinen. Tilanteet eivät saaneet aikaan niitä tunteita, mitä olisi vaadittu. Toisaalta koin, että taito ei vielä ollut luonteva osa omaa käytöstä. Tähän havaintoon löytyi tukea NUISKU-materiaalista (Gordon, T. / Tokkari, S. & Paananen, T. 1999), jonka mukaan kyseiset kokemukset ovat osa taitojen oppimisen prosessia. Ajattelen tämän tuloksen olevan tärkeä siltä kannalta, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaja voi asiasta tietoisena ottaa huomioon nämä seikat, etteivät ne pääse häiritsemään oppimista ja aiheuttamaan kielteistä asennoitumista.

Katson, että se on myös tulos, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu johti tällaisiin prosesseihin. Huomioni keskittyi pääasiassa omiin kokemuksiini, tunteisiini ja arvoihini. Olisinhan voinut keskittyä myös esimerkiksi erilaisiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttötilanteisiin, koulussa opettamisen kokemuksiin tai taitojen oppimiseen. Sen sijaan keskityinkin itseeni ja taitojen olemukseen. Minun oli ensin selvitettävä, mistä asiassa on kyse ja mitkä ovat toimintani perusteita, ennen kuin voin siirtyä käytännöllisempiin kysymyksiin. Ajattelenkin, että näitä taitoja opettavan opettajan olisi hyvä olla valmis tämänkaltaisiin pohdintoihin. Klemola (2003, 131) toteaa Raatikaiseen (1990) viitaten, että kun opiskelijat alkavat tarkkailla omaa käytöstään vuorovaikutustilanteissa, nousevat esiin myös käyttäytymisen taustalla olevat arvot ja asenteet. Lopulta pohdinnat johtavat ihmis-käsityksen tarkasteluun. Niinpä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluprosessi voi olla ihmisen sisintä koskettavaa oppimista.

Aikuisten tunne- ja vuorovaikutustaitoja on tutkittu hyvin vähän. Tutkimusta taitojen harjoitteluun liittyvistä prosesseista ei ole juuri lainkaan. Ainoa tiedossani oleva tutkimus on Leinon (2003) pro gradu -työ. Leino keskittyi työssään kuvaamaan omaa ajatteluprosessiään pääasiassa ennen tunne- ja vuorovaikutuskurssia. Tutkimukseni antaa uutta tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun liittyvistä kokemuksista ja prosesseista.

*Yleistettävyys.* Laadullisessa tapaustutkimuksessa yleistäminen perustuu aineistosta tehtyihin tulkintoihin. Lisäksi yleistettävyttä parantavat mahdolliset vertailuasetelmat muihin tutkimuksiin ja tulkintoihin sekä se, kuinka hyvin tapaus on kuvattu ja käsitteellistetty eli tulkintojen syvyys. (Eskola & Suoranta 1998, 65-68; Syrjälä & Numminen 1988, 175.) Fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna yksilöä tutkittaessa paljastuu aina joitain yhteisiä teemoja (Heikkinen 2001, 128; Laine 2001, 8). Olen käsitellyt tutkimuksen luotettavuuden ja yleistettävyden perusteita tarkemmin luvussa 8.

Mielestäni tulos tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa mahdollisesti käynnistyvistä prosesseista on yleistettävissä. Esimerkiksi aitous-kysymykset ovat sellaisia, joita useimmat ihmiset varmasti elämänsä aikana pohdiskelevat. Aitous-kysymysten yleistettävyttä tukee myös ohjaajani Taru Lintusen havainto, jonka mukaan opiskelijat hänen ryhmässään pohtivat aitoutta. Tunne- ja vuorovaikutustaitohierarkialle löytyi yhtäläisyyksiä olemassa

olevan teorian kanssa, mikä on yksi yleistettävyyden peruste. Arvojen tärkeyttä taitojen yhteydessä tukivat myös useat eri lähteet.

Klemolan (2003, 130) tutkimuksessa turvallisuus ryhmässä nousi merkittäväksi seikaksi. Uskon myös, että ryhmässä olemisen kokemuksiin voi joiltakin osin samaistua jokainen, joka osallistuu vähänkin pidempään ryhmäopiskeluun eli havainnot soveltuvat toiseen tapaukseen (Eskola & Suoranta 1998, 68). Myös esimerkiksi ryhmässä näyttäytyneet tarpeet toisaalta kuulua ryhmään ja toisaalta olla itsenäinen ovat juuri näitä Heikkisen (2001, 128) mainitsemia universaaleja teemoja.

*Jatkotutkimus.* Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistui tunne- ja vuorovaikutustaitojen olemukseen ja määrittelyyn. Jatkotutkimuksen aihe voisi olla miten niitä opitaan. Siihen voisi vastata omakin aineistoni, jos sitä tästä lähtökohdasta tarkastelisin. Toisaalta olisi varmasti hedelmällistä tutkia aineistoa, joka koskee useampia kuin yhtä ihmistä. Lisäksi minua kiinnostaa kokonaisprosessi. Haluaisin edelleen syventää ymmärrystäni siitä, miten arvot, tunteet ja tunne- ja vuorovaikutustaidot liittyvät ja vaikuttavat toisiinsa. Olisi myös kiinnostavaa selvittää, miten koulujen opetussuunnitelmassakin mainittuja myönteisiä arvoja voi oikeasti opettaa ja voiko arvoihin vaikuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen kautta. Koen myös ymmärrykseni ryhmädynaamisista ilmiöistä jääneen ohueksi. Haluaisin paneutua asiaan syvemmin.

*Ongelmia.* Yleisesti koin ongelmaksi sen, että varsinkin näin ensimmäistä kertaa tutkimusta tehdessä on vaikea hahmottaa tutkittavan aiheen ja tutkimusprosessin kokonaisuutta. Jokin osa jää aina vähemmälle huomiolle. Lisäksi kun ymmärrys tutkimuksen edetessä lisääntyi, koin, että jo tehdyt osat auttamattomasti vanhenivat sitä mukaa. Kaikkea ei kuitenkaan voi kirjoittaa uudestaan. Mitä sitten tekisin eri tavalla? Yksi selkeä asia on, jonka tekisin toisin. Lähtisin tekemään yksityiskohtaisempaa teoria-tarkastelua vasta siinä vaiheessa, kun tulokset ovat selvinneet ja tiedän mihin kohdistaa huomioni. Nyt keskityin voimakkaasti tunne- ja vuorovaikutustaito –käsitteeseen jo tutkimuksen alussa, enkä osannut siitä luopua. Katsonkin, että teoriataustani painottui tähän käsitteeseen hieman yksipuolisesti tulosten sisältöön nähden. Mieleni teki ottaa paremmin selvää esimerkiksi ryhmädynaamisista ilmiöistä, mutta kyseessä on kuitenkin vain pro gradu –työ ja ajankäyttömahdol-



lisuuteni olivat rajalliset. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi myös tarkastella niin monista näkökulmista, että koen senkin alueen jääneen itselleni hieman sekavaksi.

Mielestäni oli myös vaikea tehdä näin henkilökohtaisia ajatuksia ja kokemuksia toisille ymmärrettäväksi. Millä tavalla selittäisin asiat, jotta aivan vieraat ja kenties aiheetta tunteuttomat ihmiset ymmärtäisivät mitä haluan sanoa? Siksi olenkin kokenut ulkopuolisten lukijoiden näkökulmat arvokkaiksi.

*Muita pohdintoja.* Tätä työtä tehdessäni huomasin miten tärkeitä on, että mielessä on todellisia kysymyksiä. Ne ohjaavat ajattelua ja motivoivat. Niihin voi myös saada vastauksia. Muuten opiskelukin saattaa olla vain paljon vastauksia kysymyksiin, joita ei oikeasti ole esittänyt. Voiko opettaja sitten herättää tällaisia kysymyksiä? Ajattelen, että toisaalta saataisi olla tärkeää nähdä ne kysymykset, joita oppilailta jo on. Mitä oppilas mahdollisesti kysyy juuri tässä elämänvaiheessa? Huomaako opettaja niitä, jos ne eivät liity suoranaisesti opetettavaan aineeseen. Koulun arki on varmasti ajoittain kaukana tällaisista kysymyksistä, mutta mielestäni tällainen olisi juuri sitä kasvun ohjaamista ja tukemista, mitä ainakin peruskoulun opettajalta odotetaan.

Olen myös kiinnittänyt huomiota keskustelun tärkeyteen. Mielessäni oli usein sekavia ja epämääräisiä ajatuksia, joita oli yksin vaikea saada selkeytettyä. Sisäinen dialogi voi olla kovin työlästä. Olen kokenut aiheesta käymäni keskustelut ohjaajieni kanssa todella antoisiksi ja oikeastaan voisin ajatella keskustelun olevan oma oppimis- tai työtapansa. Tutkimuksessahan pyritään näkemään asioista kokonaisuuksia, hahmottamaan yhteyksiä, tajuaamaan käsitteitä tai huomaamaan kenties jotain, mitä ei vielä huomata. Erityisesti kun aihe on näin henkilökohtainen, ulkopuoliset näkökulmat ovat olleet tärkeitä. Yksinäinen tutkija kammiossaan –mielikuva ei oikein tunnu hedelmälliseltä tavalta ainakaan tämän kaltaisen työn tekemiseen.

Kaiken kaikkiaan tämän työn tekeminen on ollut hyvin mielenkiintoista ja antoisaa. Koen oppineeni sen kautta paljon itsestäni, aiheesta ja tutkimuksen teosta.

## LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Tampere: Tammer-paino.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa R. Bar-On ja J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 363-388.
- Carron, A. V. & Hausenblas, H. A. 1998. Group dynamics in sport. 2. painos. London, Ontario: Fitness information technology.
- Dunderfeldt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOY.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K. Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Gardner, H. 1993. Frames of mind. 2. painos. London: Fontana Press.
- Goleman, D. 1998. Tunneäly työelämässä. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. / Tokkari, S. & Paananen, T. 1999. Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi, NUISKU. Kurssin ohjaajan käsikirja. Helsinki: Gordonin Toimivat Ihmissuhteet. Nuorten Keskus.
- Gordon, T. 1979. Viisas opettaja. Helsinki: Tammi.
- Hall E. & Hall, C. 1988. Human relations in education. London: Routledge.
- Hedlund, J. & Sternberg, R. 2000. Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. Teoksessa R. Bar-On ja J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 136-167.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Helsinki: Tammi, 116-132.

- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita: Minä me ja muut. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatustieteeseen. Rauma: Länsi-Suomi.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Helsinki: WSOY.
- Johnson, D. & Johnson, F. 1991. Joining together. Group theory and group skills. 4. painos. Singapore: Prentice-Hall International.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.
- Karinkanta, K. & Simonen, J. 2002. Unelmana NHL – yksilön tavoitteenasetteluohjelmalla päämäärään. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kiesiläinen, L. 1998. Vuorovaikutusvastuu; ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä. Hämeenlinna: Karisto.
- Kivari, P. & Mattila, A. 2001. Joukkuevoimistelujoukkueen koheesiota kehittämään tarkoitettujen ohjelmien suunnittelu, toteutus ja arviointi. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Klemola, U. 2000. Henkilökohtainen tutkimuspäiväkirja
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalaisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Kokkonen, M. 2003. Tunneäly tutummaksi. *Psykologia* 2, 114–122.
- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2004. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Hyväksytty julkaistavaksi teoksessa Peltonen, H. & Kannas, L. (toim.) *Terveystieto tutuksi*. Opetushallitus: Helsinki.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen – toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Jyväskylä yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Laine T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Helsinki: Tammi, 26–43.
- Leino, V. 2003. Tunteet vuorovaikutuksen taustalla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social sciences*. New York: Harper & Brothers.
- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinäviestit, ongelmanratkaisutekniikat: Tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta ja Tiede*

1, 38-39.

- Miller, K. Zener, A. 1979. Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Työkirja. Tampere: Mainos ja markkinointipalvelu Mark King.
- Maslow, A. 1970. Motivation and personality. Second edition. London: Harper & Row.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1993. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* 17, 433-442.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2000. Models of emotional intelligence. Teoksessa R. Sternberg (toim.) *Handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 396-420.
- Nyky-suomen sanakirja. 1978. Helsinki: WSOY.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviour in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179-185.
- Perusopetuksen opetuskokeilussa 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Terveystieto: [www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1\\_2kok3\\_9.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf).
- Pöllänen, V. 2002. Joukosta joukkueeksi: jääkiekkjoukkueen kiinteyden vaihtelu ja sen subjektiivinen kokeminen yhden pelikauden aikana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Raatikainen, H. 1990. Itsetuntemus vuorovaikutustaidoiksi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Hakapaino.
- Rogers, C. 1983. Freedom to learn for the 80's. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Rovio, E. 2002. Joukkueellinen yksilöitä. Toimintatutkimus psyykkisen valmennuksen ohjelman suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista poikien jääkiekkjoukkueessa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 133. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus?.

- Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino. 158-169.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: a developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On ja J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 68-91.
- Schmuck, R. A. & Schmuck, P. A. 2001. Group processes in the classroom. 8. painos. Boston: McGrawHill.
- Sternberg, R. & Grigorenko, E. 2000. Practical intelligence and its development. Teoksessa R. Bar-On ja J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 215-243.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuckman, B. W. 1965. Developmental sequences in small groups. Psychological Bulletin, 63 (6), 384-399.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health. London: Routledge.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman.

## LIITE 1. Oppimispäiväkirjan kirjoitusohjeet

### OPPIMISPÄIVÄKIRJA – kirjoitusohjeita

Oppimispäiväkirja on opetuksen pohjalta kirjoitettu pohdiskeleva kirjoitelma. Siinä työste-  
tään opetuksen, keskustelujen, harjoitusten ja tekstien herättämiä ajatuksia, tunteita ja on-  
gelmia. Tavanomaiseen tenttivastaukseen verrattuna päiväkirja on pohditumpia ja laajem-  
pi.

Päiväkirjassa voit siis erittää omia käsityksiäsi, väitteitäsi ja näkemyksiäsi. Tärkeää on  
kuitenkin perustella niitä ja kirjata ajatukset selkeästi ylös. Kirjaa ylös myös tunteitasi ja  
kokemuksiäsi. Kirjatessasi joudut tekemään koko ajan valintoja: kaikkia kursilla käsitelty-  
jä asioita ei tarvitse käydä läpi. Päiväkirja ei ole kurssin kulun kuvaus eikä referaatti. Jokin  
teema synnyttää ehkä enemmän ajatuksia ja pohdintaa kuin jokin toinen. Voit keskittyä  
tiettyihin opintokertoihin tai jäsentää kurssista itsellesi synteesiä. Kerro kuitenkin tekemis-  
täsi valinnoista ja perustele, miten ole niihin päätenyt.

Päiväkirjassasi voit käyttää myös käsitekarttoja, kuvia, lehtileikkeitä, siteerauksia kauno-  
kirjallisuudesta jne. Päiväkirjan muoto on vapaa: se voi edetä ”päiväkirjamaisesti” tai tee-  
moittain enemmän esseen kaltaisena. Sen pituus määräytyy näiden seikkojen perusteella.  
Päiväkirjakin on hyvä otsikoida. Kirjoita tekstisi koneella. Valmista luetteloa asioista, joita  
päiväkirjassa aina pitäisi käsitellä, ei siis ole. Tässä kuitenkin vielä muutamia ehdotuksia:

- Mitä odotuksia sinulla oli kurssille tullessasi?
- Mitä odotuksia edellinen kerta herätti seuraavaa varten?
- Millaisia ajatuksia opetuskerta sinussa herätti?
- Mikä oli keskeisintä, mikä oli päivän tärkein anti?
- Millaisia vastaväitteitä sinulla heräsi? Miksi?
- Mikä meni täysin yli ymmärryksen? Miksi?
- Miten voit soveltaa opetuksessa käsiteltyjä ajatuksia omaan elämääsi tai johonkin  
sinua kiinnostavaan asiaan tai ilmiöön?
- Miten asiat yhdistyvät aikaisemmin oppimaasi, lukemaasi, kuulemaasi?

## LIITE 2. Ryhmän säännöt

- ope paikalla 100%:sti
- luottamuksellisuus: henkilökohtaiset asiat jäävät ryhmäläisten tietoon, ryhmä ja luottamuksen syntyminen
- luonnollisuus: tilaa erialisuudelle
- jaamme kokemusta
- vapaus sanoa tai olla sanomatta
- voi ottaa riskejä
- rohkaisemme toisiamme vuorovaikutustaitojen käytössä: ei vertailua, ei arvotusta
- saa olla eri mieltä
- luomme ilmapiirin, jossa voi epäonnistua, onnistua ja pitää hauskaa

### LIITE 3. Vuorovaikutustaitokurssin ohjelma

Tavoite: Kehittää opiskelijan taitoja tunnistaa ja kohdata opetukseen liittyviä vuorovaikutus- ja ongelmatilanteita

Sisältö:

1. Tutustuminen sekä kurssin tavoitteet ja toiminta
2. Tutustuminen jatkuu, kurssin viitekehys, itsetuntemusta, Joharin ikkuna
3. Itseilmaisu; sanaton ja sanallinen, minäviestit
4. Tunteet
5. Kuunteleminen
6. Eläytyvä kuuntelu ja myönteiset viestit
7. Ongelmiin tarttuminen
8. Kuuntelulle vaihtaminen
9. Ongelmaantarttuva minäviesti, kuuntelulle vaihtaminen
10. Ristiriidat ja ongelmanratkaisumenetelmät
11. Molemmat voittaa –menetelmä, multimediaohjelma liikuntatunnilla esiintyvän häiriökäyttäytymisen poistamiseksi, Tommi Lehto
12. Luovia ongelmanratkaisumenetelmiä, arvoristiriidat
13. Auttamistaidot
14. Minä opettajana
15. Taitojen arviointia ja soveltamista, kurssin päättäminen