

# **TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN LIIKUNTATUNNILLA**

**Opettajien ja oppilaiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä yläkoulun liikuntatunneilla**

Stina Hautala

Liikuntapedagogiikka

Pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2017

## TIIVISTELMÄ

Hautala, S. 2017. Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikuntatunnilla: Opettajien ja oppilaiden kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä yläkoulun liikuntatunneilla. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 73 s., 3 liitettä.

Tämän fenomenologis-hermeneuttiseen menetelmään perustuvan haastattelututkimuksen tarkoituksena oli tutkia liikunnanopettajien ja yläkouluikäisten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä niiden käyttöä liikuntatunnilla. Tavoitteena oli tarkastella tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteys ryhmän kiinteyteen, miten taitoja käytetään ja toisaalta myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön haasteet. Liikuntatuntiin liittyy usein paljon vaihtelevia vuorovaikutustilanteita. Oleellista on, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat opetettavissa, opittavissa ja kehittyvät harjoittelemalla – aivan kuten muutkin taidot.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa perehdyttiin aluksi ryhmän käsitteeseen sekä ryhmän perusominaisuuksiin ja -tavoitteisiin. Seuraavaksi tutustuttiin kirjallisuuteen, joka liittyi tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sekä niiden yhteydestä koulumaailmaan. Empiirisessä osassa selvitettiin, miten teoreettisessa osassa mainitut tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat ryhmän kiinteyteen, miten niitä käytetään liikuntatunnilla ja mitä haasteita niihin liittyy. Tutkimuksen kohteena olivat kaksi liikunnanopettajaa ja viisi yläkouluikäistä oppilasta. Aineisto kerättiin vuoden 2014 aikana ja analysoitiin vuonna 2015. Haastateltavien valinnassa oleellista oli, että mukaan saatiin sekä opettaja- että oppilasnäkökulma.

Tutkimuksen perusteella tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta ja harjoittelua on syytä edistää. Halu kehittää omia ja muiden taitoja voivat merkittävästi edesauttaa sujuvaa oppimista, opettamista, koulumenestystä ja ryhmässä viihtymistä. Opettajan läsnä oleva eläminen ryhmän mukana koetaan erityisen tärkeänä. Sekä oppilaat että opettajat käyttävät eri menetelmiä ja pitivät taitoja tärkeinä, mutta osittain haastavina käyttää.

Tutkimus vahvistaa jo aiemmin saatuja tuloksia tunne- ja ihmissuhdetaitojen harjoittelun tarpeesta ja merkityksestä sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Liikunnanopettajien koulutuksessa voisi huomioida, kuinka näitä taitoja voitaisiin tietoisemmin ja systemaattisemmin liittää osaksi liikunnan käytännön opetusta olettamatta liiaksi, että taidot kehittyvät ikään kuin itsestään ja pelkästään opettajan esimerkillä. Tietoinen tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja fyysisesti tehokkaan liikuntatunnin toteuttaminen eivät ole toisiaan poissulkevia asioita.

ASIASANAT: tunne- ja vuorovaikutustaidot, ryhmä, kiinteyden, yläkoulu, liikunnanopettaja

## **ABSTRACT**

Hautala, S. 2017. Emotional and social interaction skills during physical education class. Physical education teachers' and pupils' experiences of using emotional and social interaction skills during physical education class at upper comprehensive school. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 73 pp., 3 appendices.

The purpose of this interview study based on phenomenological-hermeneutical method was to examine the emotional and social interaction skills of physical education teachers and upper comprehensive school pupils and the using of these skills during physical education classes. The aim of this study was to examine the relation between emotional and social interaction skills and group's cohesion, using of these skills, and on the other hand, the challenges of using emotional and social interaction skills. Physical education class often involves a lot of variable interaction situations. It is relevant to understand that emotional and social interaction skills can be taught, learned and evolved by practicing - just like any other skills.

The theory part of the study consists of the concept of the group and the basic characteristics and aims of the group. Emotional and social interaction skills and their connection to school are also dealt with in the study. Empirical part of the study examines how the emotional and social interaction skills affect group cohesiveness, how they are used in physical education class and what challenges are associated with them. The interviewees were two physical education teachers and five upper comprehensive school students. The material was collected during 2014 and analyzed in 2015. When selecting the participants for the interview it was essential to include both the teachers' and the pupils' point of view.

The study pointed out the necessity of teaching and practicing emotional and interaction skills. Willing to develop one's own and others' skills can significantly enhance fluent learning, teaching, school performance and group cohesion. The presence of the teacher in the group is particularly important. Both pupils and teachers use different methods and consider the skills important, but partly challenging to use.

The study strengthens previous results on the necessity and importance of practicing emotional and interpersonal skills both from teachers' and pupils' angle. In physical education teacher education could be taken under consideration how these skills can be more consciously and systematically linked to the practical teaching of physical education, without assuming too much that skills develop as if by themselves and merely by a teacher's example. Conscious training of emotional and interpersonal skills and achieving a physically effective class do not rule out each other.

**KEYWORDS:** emotional and social interaction skills, group, cohesion, upper comprehensive school, physical education teacher

# SISÄLLYS

## ABSTRACT

1 JOHDANTO .....	1
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	5
3 RYHMÄ .....	6
3.1 Ryhmä käsitteenä.....	6
3.2 Ryhmädynamiikka ja suhdejärjestelmät .....	6
3.3 Ryhmän kaksoistavoite .....	9
3.3.1 Kiinteyden perusominaisuuksia .....	9
3.3.2 Kiinteyden myönteisiä vaikutuksia .....	10
3.3.3 Kiinteyden varjopuolia .....	11
4 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOT .....	13
4.1 Tunneäly ja tunnetaidot .....	13
4.2 Vuorovaikutustaidot .....	14
4.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäviä ohjelmia koulumaailmassa .....	18
4.4 Koulun oppimisilmapiiri, luokkaryhmän toimivuus ja suhteet.....	20
4.5 Tunne- ja vuorovaikutustaitoinen opettaja.....	23
4.6 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen liikunnanopettajien näkökulmasta .....	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	29
5.1 Kvalitatiivinen tutkimus.....	29
5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus.....	29
5.3 Haastattelu.....	30
5.3.1 Teemahaastattelu.....	31
5.3.2 Haastateltavien valinta ja aineiston keruu .....	31
5.3.3 Aineiston analyysi ja tulkinta .....	33
5.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	34
5.5 Tutkimuksen eettisyys .....	36
6 TULOKSET.....	38
6.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteys ryhmän kiinteyteen.....	38
6.1.1 Opettajien näkemykset ryhmän kiinteyteen .....	38
6.1.2 Oppilaiden näkemykset ryhmän kiinteyteen .....	40
6.2 Tunnetaidot ja niiden käyttö.....	41

6.2.1 Opettajien omien tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, käsittely ja säätely .....	41
6.2.2 Toisten tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, käsittely ja säätely opettajilla .....	42
6.2.3 Ryhmän tunteiden tunnistaminen, käsittely ja säätely opettajilla .....	43
6.2.4 Oppilaiden omat tunnetaidot ja niiden käyttö .....	45
6.2.5 Toisten tunteiden tunnistaminen, käsittely ja säätely oppilailla .....	47
6.3 Vuorovaikutustaidot ja niiden käyttö .....	48
6.3.1 Opettajien minäviestien käyttö .....	48
6.3.2 Kuuntelun menetelmien käyttö opettajilla .....	50
6.3.3 Molemmat voittavat -menetelmän käyttö opettajilla .....	51
6.3.4 Oppilaiden minäviestien käyttö .....	53
6.3.5 Kuuntelun menetelmien käyttö oppilailla .....	54
6.3.6 Molemmat voittavat -menetelmän käyttö oppilailla .....	56
7 POHDINTA .....	58
LÄHTEET .....	67
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

*”Nää taidot on tosi tärkeitä, koska kyllä open pitää tulla hyvin toimeen oppilaidensa kanssa. Esim. ei semmosen vaikeasti lähestyttävän tunnille ees halua mennä, kun vaikuttaa motivaatioon yllättävän paljon.” (Greta)*

Nuorten opettaminen voi olla turhauttavaa. Opettajat voivat huomata pettymyksekseen, että heidän oma intonsa opettaa ei innosta nuorten kiinnostusta oppimiseen. Sen sijaan he saattavat kohdata voimakasta vastustusta ja välinpitämättömyyttä. Milloin opettaminen on palkitsevaa ja milloin tuskaa? Luonnollisesti monet tekijät vaikuttavat opetusyritysten lopputulokseen, mutta yksi tekijä vaikuttaa kaikkein eniten: opettajan kyky luoda toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin. (Gordon 2006, 22.)

Opettajan vuorovaikutusosaaminen on viime vuosina noussut esiin opettajan työn suurimpana työn muutoshaasteena (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 140; Klemola & Mäkinen 2014). Tuleva opetussuunnitelma ja koulun muutosvaatimukset haastavat opettajia opettamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Klemola & Mäkinen 2014). Opettajan oman vuorovaikutuskäyttäytymisen lisäksi taitojen harjoittelussa on tärkeää systemaattisuus, jatkuvuus sekä aktivoivat ja toiminnalliset menetelmät (Durlak ym. 2011).

Ihmisillä on luontainen tarve tuntea läheisyyttä ja kuulua ryhmään. Sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu antaa oppilaalle ja opettajalle työkaluja ryhmässä toimimiseen. (Lintunen & Kuusela 2007, 203.) Sosiaaliset taidot auttavat saavuttamaan myönteisiä sosiaalisia tavoitteita parantaen ihmisten välistä vuorovaikutusta, kun taas tunnetaidot ovat tarpeen toimivan tunne-elämän kannalta (Klemola & Kokkonen 2013, 226; Klemola & Mäkinen 2014). Ihmisläheisissä ammateissa tunne- ja vuorovaikutustaidot korostuvat. Erityisesti kouluissa syntyy toistuvia ristiriitoja, koska missään muussa laitoksessa ei ole niin hämmästyttävän heterogeenistä ihmisjoukkoa – kaikenikäisiä, kaikkennäköisiä ja taustaltaan erilaisia ihmisiä. (Gordon 2006, 316.)

Tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettaminen liikunnan avulla edistävät sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä. Taitojen opettaminen perustuu liikunnan opetussuunnitelmissa asetettuihin opetuksen tavoitteisiin sekä taitojen hyvinvointivaikutuksiin (Kokkonen 2017, 203; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248–251; POPS 2014). Tavoitteista huolimatta yksi sitkeimmistä harhaluuloista on, että käytännön työ kehittää tekijänsä vuorovaikutustaitoja. Luulo on haitallinen siksi, että vuorovaikutustaitojen opiskelua ennen

työelämää ei pidetä tarpeellisena ja luotetaan liikaa siihen, että työ itsessään opettaa tarpeelliset ihmissuhdetaidot. (Elliott ym. 2011; Klemola & Talvio 2017, 9.)

Onneksi useiden suomalaisten yliopistojen aineenopettajakoulutuksessa panostetaan opettajiksi opiskelevien omiin tunnetaitoihin, jotta he osaisivat opettaa näitä opetussuunnitelman edellyttämiä taitoja oppilaille ja lisäksi voisivat itse paremmin (Kokkonen 2010, 45). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyvä tutkimus on kansainvälisestäikin vasta aluillaan ja Suomessa ollaan pioneereja alan liikunnan-opetukseen liittyvässä tutkimuksessa. Tarvitsemme kuitenkin edelleen lisää tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen mahdollisuuksista opetussuunnitelmissa, oppimisilmapiirin kehittämässä ja opettajien oman tunne- ja vuorovaikutuspätevyyden kehittymisessä (Lintunen 2013.)

Liikuntatuntien tilanteet ja sosioemotionaalaisia taitoja kehittävät ohjelmat tarjoavat opettajille mahdollisuuden opettaa taitoja (Klemola & Mäkinen 2014). Taitoihin syventyminen edellyttää opettajalta siis osallistumista erillisiin jatkokoulutuksiin. Näen kuitenkin, että liikunnanopettajien koulutus voisi parhaimmillaan riittää taitojen harjoitteluun vähentäen jatkokoulutautumisen tarvetta. Tällä hetkellä liikunnanopettajiksi opiskelevien tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelulle on muutama erillinen kurssi, mutta tietoisesti toteutettuja toiminnallisia harjoitteita on harvemmin. Edellä mainittu harjoittelun systemaattisuus ja jatkuvuus jäävät melko vähäisiksi. Liikunnanopettajien koulutuksessa saatetaan luottaa liikaa opiskelijan omaan motivaatioon kehittää taitojaan.

Nuorten henkiseen hyvinvointiin ja parempaan itsetuntoon vaikuttaa oleellisesti tunne-elämän säätely, mikä heijastuu myös ympärillä oleviin ihmisiin. Tunteitaan hyvin säätelevät kokevat vähemmän kielteisiä tunteita, kuten ahdistusta. (Ciarrochi, Chan & Bajgar 2001.) On suositeltavaa ymmärtää tunteiden säätelyn merkitys oppimisilmapiiriin ja opettajana tärkeää pyrkiä tukemaan nuorten hyvää itsetuntemusta ja itsetuntoa, joita taitojen harjoittelu edesauttaa. Tunteiden ymmärtäminen on tärkeä osa opetustyötä. Avoin ja vuorovaikutuksellinen ympäristö koetaan tutkimusten perusteella enimmäkseen oppimista edistäväksi tekijäksi. (Hargreaves 1998; Klemola 2009; Klemola & Mäkinen 2014; Virta & Lintunen 2009.)

Opetusvastuunsa lisäksi kouluilla on kasvatustuu. Kouluilla onkin erinomainen mahdollisuus vahvistaa ja tarvittaessa korvata paremmilla taidoilla aiemmin omaksuttuja tunne- ja vuorovaikutustaitoja. (Kokkonen 2010, 100.) Opettajat ovat kuitenkin usein epätietoisia siitä, miten selvittää oppilaiden välisiä konflikteja, miten kohdata toiset ihmiset, miten käsitellä

ryhmäilmiöitä ja miten toimia opetustilanteissa joustavasti huomioiden samalla erilaisten oppilaiden tarpeet (Lintunen & Kuusela 2009, 181). Opettajien kokemusten mukaan häiriökäyttäytyminen ja oppilaiden kanssa neuvottelu koulussa on lisääntynyt. Lisäksi opetus- ja kasvatustehtävän toteuttaminen on tullut haasteellisemmaksi ja opettajien auktoriteettiasema on heikentynyt. (Virta & Lintunen 2009.)

Vuosiluokille 5-9 sosioemotionaalisina tavoitteina on, että tuetaan oppilaan hyvinvointia ja kasvua itsenäisyyteen, yhteisöllisyyteen, itsensä ilmaisuun ja hyväksymiseen. Oppilaan on tärkeä opetella suvaitsemaan erilaisuutta, toimimaan vastuullisesti ja ottaa muut huomioon. Perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelmassa (2014) ilmenee, että sosiaaliseen ja psyykkiseen toimintakykyyn liittyvissä opetuksen tavoitteissa on tärkeää ohjata oppilasta työskentelemään kaikkien kanssa sekä säätelemään toimintaansa ja tunneilmaisuaan liikuntatilanteissa, toimimaan reilun pelin periaatteella ja huolehtia siitä, että oppilaat saavat riittävästi myönteisiä kokemuksia omasta kehosta, pätevyydestä ja yhteisöllisyydestä. (Klemola & Kokkonen 2013, 213; Kokkonen 2017, 192; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; 2014.) Perustelut kaiken ikäisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamiselle ovat siis painavat.

Opettajan tulisi tuntea oppilas paremmin, sillä nuorten käytöshäiriöt ovat yleisiä ja häiriökäyttäytyminen on usein huomionhakuja. Sopimattomalla käytöksellään oppilas yrittää kertoa epäsuorasti ongelmistaan. (Ebeling ym. 2004; Numminen & Laakso 2001, 106.) Emotionaaliset ongelmat sekä puutteet tunne- ja vuorovaikutustaidoissa vaativat pysähtymistä ja tarkastelua. Ongelmien käsittelemättä jättäminen heikentää ryhmässä viihtymistä ja tehtäväsuoritusta. (Rovio 2007, 175.) Nämä asiat on hyvä tiedostaa liikuntakasvatuksessa, missä ryhmätilanteet ovat erityisen näkyviä. Opettajien kannattaisi tietoisesti tarjota tunnesisältöjä erityisesti yläkouluvaiheen liikunnanopetuksessa, jonne nuorten voimakkaat tunne-elämän muutokset ajoittuvat (Klemola & Kokkonen 2013, 213).

Liikunnanopetus on muutakin kuin lajitaitojen opettamista; se on vuorovaikutustilanne vaihtuvine ryhmäilmiöineen, syine ja seurauksineen. Ryhmäilmiöiden ymmärtämisestä sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisestä voi olla merkittävää apua selviytyä ristiriitatilanteista. Ne voivat auttaa parantamaan oppimisilmapiiriä ja myös muita kommunikointitilanteita, kuten kollegojen ja oppilaiden vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. (Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French 1999; Klemola & Mäkinen 2014, Kokkonen 2017, 192; Lintunen & Kuusela 2009; Salovey & Mayer 1990.)



Biologisista ja kasvatuksellisista lähtökohdista huolimatta jokainen pystyy oppimaan ja opettamaan tunnetaitoja ja kehittämään edelleen jo olemassa olevia taitoja osana ammattiinsa kuuluvaa kasvatustyötä (Kokkonen 2010, 44). Tämä on tärkeää tietää, koska *”Jos uskomme, etteivät kahden ihmisen kemiat kohtaa, lyödään tavallaan hanskat tiskiinkin ja luovutaan parempaan vuorovaikutukseen pyrkimisestä”* (Klemola & Talvio 2017, 9).

Tarkastelen kirjallisuuskatsauksessani lyhyesti ryhmää käsitteenä, ryhmän suhteita sekä ryhmähenkeen vaikuttavia tekijöitä. Ryhmän toimivuuteen vaikuttaa oleellisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot, joiden merkitystä tarkastelen ja pohdin osana sujuvaa ryhmätoimintaa ja oppimisilmapiiriä. Liikuntatunnilla tapahtuu paljon ryhmä- ja vuorovaikutustilanteita, joten liikuntatunti on luonteva tilanne käytännönläheiseen tarkasteluun. Kirjallisuuskatsauksen jälkeen tarkastelen, tukeeko tapauksessani empiria teoriaa. Syvennyn koulun liikuntatuntiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytön osalta.

Tutkimusmetodinani oli teemahaastattelut, jotka tehtiin kahden yläasteen liikunnanopettajan ja viiden yläasteikäisen oppilaan kanssa. Kohderyhmä rajaa siis tutkimuksen yläasteen liikuntatunteihin – olkoonkin, että samoja tunne- ja vuorovaikutustaitoja suositellaan sovellettavan kaikenikäisille.

## 2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

1. Mikä yhteys tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on ryhmän kiinteeseen?
2. Miten tunne- ja vuorovaikutustaitoja käytetään liikuntatunnilla?
3. Mitä tunne- vuorovaikutustaitoihin liittyviä haasteita on ilmennyt?

Tutkimukseni pohja on kandidaatintutkielmassani, jota laajennan ja johon lisään oman tapaukseni. Pyrkimyksenäni on paitsi oppia ja ymmärtää minulle läheisestä aiheesta lisää, myös tuoda näkyville sen, että mikä merkitys tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöllä on koulun liikuntatunnilla. Esitän aikaisempiin tutkimuksiin ja tämän tutkimuksen tuloksiin nojaten, että liikunnan avulla kasvatus ja liikuntaan kasvatus tapahtuu parhaiten, kun ryhmän sosiaalinen kiinteys ja sitoutuminen ryhmän tavoitteeseen ovat tasapainossa. Sopivan kiinteässä ryhmässä on viihtyisää ja turvallista liikkua, tunnetaidot ovat riittävän hallinnassa sekä vuorovaikutus on toimivaa.

Erotan tutkimuksessani tunnetaidot ja vuorovaikutustaidot toisistaan. Vuorovaikutustaidot liittyvät toisen ihmisen kohtaamiseen ja tunnetaidot ovat tarpeen toimivan tunne-elämän kannalta (Klemola & Kokkonen 2013, 226). Vaikka tunne- ja vuorovaikutustaidoista on vankka teoriapohja ja niiden käyttöön tietyt ohjeet, jokainen kohtaaminen ja ryhmä on ainutlaatuinen. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen ”oikeaoppinen” käyttö ei vielä sinällään takaa onnistumista. Haluankin tuoda esille, että taitojen käyttöön liittyy myös haasteita.

### **3 RYHMÄ**

#### **3.1 Ryhmä käsitteenä**

”Vasta sellaista joukkoa, jolla on yhteinen tavoite ja joka tuntee kuuluvansa yhteen, voidaan nimittää ryhmäksi” kirjoittavat Himberg ja Jauhiainen (1998, 99). Antikaisen, Rinteen ja Kosken (2000) mukaan sana ryhmä tarkoittaa ihmisiä, jotka ovat säännöllisesti kasvotusten tapahtuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja toimivat yhdessä jonkin päämäärän eteen. Ryhmän yhteinen tavoitteellinen toiminta on sosiaalisten kontaktien vaihetta, jossa ryhmän säännöt, johtajuus ja työnjako hahmottuvat. (Antikainen ym. 2000, 18.) Rovio (2007, 172) viittaa Shawiin (1981) tarkentaen, että sosiaalipsykologiassa ryhmän käsite tarkoittaa kahden tai useamman henkilön muodostamaa toistuvasti keskenään vuorovaikutuksessa olevaa joukkoa, jolla on yhteiset tavoitteet.

Kun joukko ihmisiä on muodostunut ryhmäksi, siinä voidaan havaita ainakin seuraavat tunnusmerkit: *yhteinen tavoite, ryhmäsuhteet ja ryhmädynamiikka*. Ryhmän koko vaikuttaa ryhmän toimivuuteen, kehitykseen ja tuottavuuteen. Ryhmäntavoitteessa etenemiseen vaikuttavat oleellisesti ryhmän jäsenten väliset suhteiden toimivuus ja laatu. (Jauhiainen & Eskola 1994, 33–34; McCauley 1998; Rovio 2007, 171–173; Wheelan 2009.) Ryhmässä tapahtuvien tilanteiden ymmärtäminen vaatii opettajalta tilannetajua (Jauhiainen & Eskola 1994, 33–34). Rovio (2007, 171) viittaa Kurt Lewiniin (1951) selventäen, että ryhmän dynaaminen ominaisuus johtuu siitä, että ”ympäristön vaikutuksesta yksilön elämäntilanne on aina erilainen hänen saapuessaan ryhmään”. (McCauley 1998; Rovio 2007, 171.)

#### **3.2 Ryhmädynamiikka ja suhdejärjestelmät**

”Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmätilanteissa ja –suhteissa ilmenevää jatkuvaa muutosta” kirjoittavat Himberg ja Jauhiainen (1998, 206.) Ryhmätilanteen dynaaminen kenttä muodostuu oppilaiden persoonallisuuksista ja heidän vaihtuvista elämäntiloista, ryhmän jäsenten määrästä sekä varsinaisesta ryhmätilanteen sosiaalisista tapahtumista. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 59; Rovio 2007, 172–173; Wheelan 2009.) Ryhmän suotuista kehittyminen edellyttää ryhmän toiminnassa syntyvien ja sitä ohjaavien suhdejärjestelmien tarkkailemista. Näitä ovat kommunikaatio-, tunnesuhde-, normi-, rooli - ja valtajärjestelmät. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 59.)

Kommunikaatiosuhdejärjestelmä paljastaa luokan viestintäväylät: kuka viestii kenellekin mitä ja millä tavalla? (Rovio 2007, 171, 180.) Avoin kommunikaatio on luokan toimintakyvyn

edellytys ja lisää viihtyvyyttä. Toimivassa ryhmässä avoimia viestintäkanavia on mahdollisimman paljon. (Himberg & Jauhiainen 1998, 124.) Luokan kommunikaatio rakentuu tavallisesti tunnesuhdejärjestelmän mukaisesti (Rovio 2007, 180).

Tunnesuhteet paljastavat kenelle osoitetaan hyväksyntää ja kiintymystä, kenelle taas torjuntaa tai jopa vastenmielisyyttä (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61). Emotionaalinen kiintymys ei ole välttämätön edellytys ryhmän toiminnalle, mutta tunnesuhteet vaikuttavat merkittävästi ryhmän yhteistoimintaan ja ilmapiiriin. (Himberg & Jauhiainen. 1998, 131–133; McCauley 1998.) Jotta ryhmän jäsen viihtyy ja haluaa antaa panoksensa yhteistyöhön, hänen tulee kokea ymmärrystä ja hyväksyntää. (Himberg & Jauhiainen 1998, 131–133) Se, millaisia tunnesiteitä ryhmään muodostuu, ei ole ryhmän eikä opettajan vaan yksittäisten jäsenten vastuulla. (Himberg & Jauhiainen 1998, 107.)

Antikaisen ym. (2000, 18) mukaan käsitteellä *rooli* tarkoitetaan ihmisten sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia, joilla on perusta arvoissa ja normeissa. Roolit voivat olla annettuja tai saavutettuja. Toimivassa ryhmässä jokaisella on oma roolinsa. Roolit voivat muuttua ryhmän tilanteesta riippuen. (Mt.) Rooleja voi jaotella esimerkiksi tehtävän (johtaja, erotuomari), vuorovaikutuksen (hiljainen, puhelias), valta-aseman (alainen), tunnesuhteiden (innostaja, sovittelija, häirikkö) ja normirakenteen (kontrolloija) mukaan (Rovio 2007, 177). Opettajat ja oppilaat saattavat ottaa haltuun useita eri rooleja samanaikaisesti (Shore & Walker 2015). Rooli ryhmässä riippuu jäsenen henkilökohtaisista ominaisuuksista ja jäsenen suhteista toisiin ryhmäläisiin. Esimerkiksi johtajan ja opettajan roolilta odotetaan tietynmallista käytöstä (Antikainen ym. 2000, 52; Shore & Walker 2015).

Selkeät roolit jäsentävät ryhmän toimintaa. Roolien avulla jäsenet täyttävät heidän toimintaansa kohdistuvat odotukset ja tehtävän näkökulmasta roolisuhteet paljastavat ryhmän tehtävänjaon ja työnrakenteen. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 68.) Roolit voivat kuitenkin vaikuttaa ryhmän suoritukseen myös haitallisesti, sillä liian rajattuina ne estävät yksilöiden luovuutta. Rooleilla on taipumus ”jäädä päälle” siten, että samoihin ryhmän jäseniin kohdistetaan aina samoja odotuksia. (Himberg & Jauhiainen 1998, 127; Shore & Walker 2015.) Roolit ovat yksi selitys sille, miksi ryhmässä kaikilla ei ole samanlaisia mahdollisuuksia kokea pätevyyttä ja onnistumisia. Monipuolinen ja joustavasti toteutettavissa oleva roolivalikoima edistää ryhmän toimintaa. (Rovio ym. 2009, 69.)

Normien eli toimintasääntöjen avulla taas ryhmä saa jäsenensä toimimaan sovitusti ja

yhdenmukaisesti (Himberg & Jauhiainen 1998, 205). Normit ovat ryhmän toimintaa koskevia yhteisiä sääntöjä ja odotuksia ja ne voidaan jakaa julkilausuttuihin ja julkilausumattomiin. Tietoisten sääntöjen, kuten oppitunnin keston ja tehtävien aikatauluttamisen lisäksi (Bartel & Janicik 2003) ryhmässä voi olla vähemmän tiedostettuja toimintaa ohjaavia ennako-odotuksia, piilonormeja, tapoja ja uskomuksia, joita eri kulttuurit osaltaan ohjaavat. Kirjoittamattomat käsitykset voivat liittyä esimerkiksi puhetapoihin, pukeutumiseen ja tabuihin. (Himberg & Jauhiainen 1998, 129–131; Rovio 2007, 178–179.)

Valta on suhde, johon tarvitaan sekä vallankäyttäjiä että alistujia – eli roolille vastarooli. Valtaa on sillä, kehen reagoidaan, kenellä on taito saada muut ihmiset toimimaan halutulla tavalla ja ketä kuunnellaan muita enemmän. (Himberg & Jauhiainen 1998, 207; Niemistö 1998, 121.) Luokan valtaa käyttävät voivat olla arvostettuja ja saattavat hallita luokan kannalta keskeiset taidot. Valtaa hyödyntävät saattavat toimia hyvän ilmapiirin luojina, vastuunkantajina, taitavina joukkuepelaajina sekä rakentavina keskustelijoita. Tunne- ja vuorovaikutustaitoiseen oppilaaseen voi liittää näitä em. arvostettuja rooleja (Klemola 2009; Kuusela 2005). Valtarakenne hallitsee ryhmän toimintaa ja mitä kiinteämpiä valtasuhteet ovat, sitä jäsentyneempää ryhmän toiminta yleensä on. (Himberg & Jauhiainen 1998, 134; Rovio 2007, 180.) Toisaalta liian kiinteät suhteet voivat heikentää esimerkiksi päätöksenteon tehokkuutta (McCauley 1998).

Ryhmätilanteet, jäsenten tulkinnat niistä sekä muuttuvat ryhmäsuhteet tekevät ryhmästä dynaamisen (Himberg & Jauhiainen. 1998, 99). Ympäristön vaikutuksesta oppilaan elämäntilanne on aina ainutkertainen hänen saapuessaan ryhmään (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 59). Rovio (2007, 172) viittaa ryhmätutkimuksen klassikkoon Kurt Lewiniin (1951), jonka mukaan ryhmän osallistujat tuovat ryhmätilanteeseen henkilökohtaisen historiansa ja nykyisen elämäntilanteensa eli dynaamisen elämänkenttensä. Ryhmätilanteen vaihtuva kenttä muodostuu oppilaiden vaihtuvista elämäntiloista, jäsenten lukumäärästä ja varsinaisista ryhmätilanteen sosiaalisista tapahtumista. Huomio tulee kiinnittää ryhmän toimintaan kokonaisuutena, jokaisen kunkin oppilaan toimintaan erikseen sekä oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen tunnetaitoja unohtamatta. (Jauhiainen & Eskola 1994, 32–34; Klemola 2009; Rovio 2007, 172; Wheelan 2009.)

### 3.3 Ryhmän kaksoistavoite

Kaikkien ryhmien on pyrittävä samanaikaisesti kahteen päämäärään: toisaalta tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen, toisaalta riittävään kiinteeseen ja toimintakykyyn. Tämä ryhmän asia – ja tunnetavoitteesta koostuva kaksoistavoite on erottamaton kokonaisuus. Ryhmän toiminnan tarkoitus määrää sen perustehtävän eli asiatavoitteen. (Carron, Widmeyer & Brawley 1988; Himberg & Jauhiainen 1998, 101; Rovio 2007, 182.) Asiatavoitteen toteuttamista voidaan ryhmässä arvioida esimerkiksi seuraavilla kysymyksillä: Mikä on ryhmämme päätavoite, toteutammeko tavoitteidemme suuntaista toimintaa, millainen on ilmapiirimme ja kuinka jaamme työmme? (Rovio 2007, 182). Tehtäväsuorituksen onnistuminen riippuu ryhmän pysymisestä koossa ja kiinteestä eli tunnetavoitteen saavuttamisesta. Sellaiset kiinteät ryhmät, jotka pystyvät selvittämään sisäiset tunnetarpeensa, yleensä onnistuvat tehtävässään. (Himberg & Jauhiainen 1998, 101; Rovio 2007, 182.)

#### 3.3.1 Kiinteiden perusominaisuuksia

Ryhmän kiinteällä tarkoitetaan vahvaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja hyvää me-henkeä (Carron, Colman, Wheeler & Stevens 2002; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009; Paskevich, Estabrooks, Brawley & Carron 2001). Käsite *kiinteys* eli *koheesio* tarkoittaa kiinnitarttumista ja liimaantumista (Carron, Widmeyer & Brawley 1988). Kiinteys on dynaaminen prosessi, joka ilmenee ryhmän pyrkimyksenä pysyä yhdessä ja yhteisenä suorittaessa ryhmän perustehtävää. Se ilmenee myös tyytyväisyyden kokemuksena siitä, että ryhmä tyydyttää jäsentensä tunnetarpeita. (Carron ym. 1988.) Ryhmän toimintakyky ja kiinteys eli koheesio perustuvat attraktioon eli vetovoimaan. Kiinteä ryhmä pyrkii keskinäiseen samankaltaisuuteen ja jos jäsenet pitävät toisistaan, edistyvät tehtävässään ja ovat normeistaan samaa mieltä, ryhmä yhdenmukaistaa heitä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 180–181.)

Lisäksi ryhmän jäsenten välinen vetovoima näkyy ryhmässä viihtymisenä ja toisten kokemisen mukavina (Carron ym. 2002; Paskevich ym. 2001; Rovio 2009, 156). Vetovoima motivoi jäseniä liittymään ryhmään ja kiinteällä ryhmällä on vetovoimaa jäseniinsä (Himberg & Jauhiainen 1998, 105; Paskevich ym. 2001). Jäsenet voivat tuntea vetovoimaa toisiinsa henkilökohtaisesti tai ryhmän tehtävään ja toimintaan. Esimerkiksi urheilujoukkue pitää yhtä ensisijaisesti yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Ryhmän henkilökohtaiseen vetovoimaisuuteen vaikuttavat jäsenyyden palkitsevuus eli edut, joita jäsen kokee saavansa ryhmästä, sillä jäsenyys voi antaa aineellista tai aineetonta hyötyä, kiinnostavaa tekemistä, mahdollisuuden oppia jotakin uutta ja hyviä ihmissuhteita. Ryhmän jäsenet voivat siis sitoutua

ryhmään eri syistä. (Himberg & Jauhiainen 1998, 105; Paskevich ym. 2001.)

### 3.3.2 Kiinteyden myönteisiä vaikutuksia

Opettaja, joka haluaa edistää kiinteyttä ottaa ryhmänsä jäsenet mukaan tavoitteenasetteluun, on kiinnostunut oppilaiden asioista ja heidän suorituksensa kehittamisestä, etsii heille sopivaa tehtäväroolia ryhmässä ja käyttää pienryhmätyöskentelytapoja (Rovio 2009, 168). Ryhmän mukana eläminen edellyttää opettajalta tietoisuutta yhteistoiminnan tarkoituksesta. Vastuun ottaminen ryhmän kaksoistavoitteen saavuttamiseksi on opettajan päätehtävä samalla kun opettaja auttaa ryhmän jäseniä keskittymään tehtäväänsä, selkiyttämään tavoitteitaan sekä selvittämään keskinäisiä suhteitaan ja niiden ristiriitoja, joihin opettaja tarvitsee riittävän hyviä tunne- ja ihmissuhdetaitojen hallintaa. (Bibbus ym. 2005; Carron ym. 2002; Carron ym. 1988; Goleman 1998, 362; Hargreaves 1998; Klemola 2009; Luhtanen & Salminen 1998; Salovey & Mayer 1990; Spilt & Koomen 2009.)

Ryhmän kiinteys on siis hyvä, jos oppilaat tuntevat vetovoimaa tehtävää ja muita oppilaita kohtaan (Paskevich ym. 2001). ”Kiinteys edistää ryhmän suoritusta ja ryhmän suoritus edistää kiinteyttä” korostaa Rovio (2009, 168). Esimerkiksi junioritasolla ryhmän kiinteys voi edesauttaa merkittävästi joukkueen menestymistä (Luhtanen & Salminen 1998). Kiinteyden myönteiset vaikutukset korostuvat tarkasteltaessa erityisesti pieniä ja aidossa todellisuudessa eläviä ryhmiä verrattuna keinotekoisiiin ja suuriin ryhmiin (Copper & Mullen 1994). Tutkimuskirjallisuuden (Bartel & Janicik 2003; Carron, ym. 2002; Carron ym. 1988) perusteella voidaan todeta, että opettajan kannattaa panostaa ryhmän kiinteyden tukemiseen ja tiedostaa kiinteyden myönteiset vaikutuksen ryhmän toimintaan. Kiinteys on hyvällä tavalla yhteydessä normien noudattamiseen ja tunnollisempaan ryhmäkäyttäytymiseen, aikataulujen noudattamiseen, harjoittelun tehokkuuteen, vastuun kantamiseen, ryhmää häiritsevien tekijöiden käsittelemiseen ja ryhmän pätevyyden tunteeseen. (Bartel & Janicik 2003; Carron, ym. 2002; Carron ym. 1988, 213; Copper ym. 1994; Rovio 2009, 168.) Tämän perusteella voisi luulla, että kiinteään ja tiiviitä tunnesiteitä sisältävässä ryhmässä on poikkeuksetta harmonista, tehokasta ja miellyttävää toimia. Kiinteydellä on kuitenkin kääntöpuolensa.

### 3.3.3 Kiinteyden varjopuolia

Ryhmän kiinteydellä voi olla myös kielteisiä vaikutuksia ja niitä on tutkittu myönteisiä puolia vähemmän. Korkean sosiaalisen kiinteyden, alhaisen tehtäväkiinteyden ja normien vähyyden tai puuttumisen on havaittu olevan yhteydessä sosiaaliseen laiskotteluun (Hoigaard, Sävfenbom & Tonnessen 2006) ja sosiaalinen kiinteys voi johtaa oppilaalla jopa tekosyiden keksimiselle silloin, kun tehtävässä suoriutuminen ei innosta (Carron, Prapavessis & Grove 1994). Korkea sosiaalinen kiinteys voi merkittävästi haitata sujuvaa päätöksentekoa (McCauley 1998). Carron ja Hardy (2005) luettelevat varjopuoliksi muun muassa tehottomamman tehtävän suorittamisen, kun aikaa kuluu leikittelyyn ja pelleilyyn. Tehtävään keskittyminen ja sitoutuminen on heikompaa ja muiden ryhmän jäsenten suorituksen arviointi on haastavampaa, kun erityisesti kritiikin antaminen ystäville saattaa tuntua kiusalliselta. Ristiriidat ja eristetyksi joutuminen ovat mahdollisia. (Carron ym. 2005.) Joku ryhmän jäsenistä saattaa vetäytyä vastuusta eikä tee omaa osuuttaan niin hyvin, vaikka hyvin tehty aikaansaannos hyödyttäisi sekä yksilöä että ryhmää (Himberg & Jauhiainen 1998, 110).

Lisäksi kiinteyden kääntöpuolina voidaan nähdä konformismi, voimakas polarisoituminen ja yksilöllisyyden kadottaminen. Ryhmän kiinteys synnyttää painetta konformismiin eli yhdenmukaisuuteen ja konformismien ryhmä sietää heikosti poikkeavuutta. Liika konformismi heikentää ryhmän tehtäväsuoritusta. (Bernthal & Chester 1993; Rovio 2009; Himberg & Jauhiainen 1998, 108.) Joukkoharha on yksi yleinen konformismien ilmiö, jossa ryhmän jäsenillä on samansuuntainen harhakuvitelma todellisuudesta, kuten toisten ihmisten asenteista ja motivaatioista (Rovio 2009, 170; Himberg & Jauhiainen 1998, 108). Joukkoharhan sukuinen ilmiö ryhmän päätöksenteossa lauma- eli ryhmä-ajattelu, jolloin yksilö saattaa kadottaa oman kriittisen ajattelunsa. Lauma-ajattelu on tyypillistä kiinteille ryhmille, joissa ryhmän johtajan mielipidettä yliarvostetaan. (Himberg & Jauhiainen 1998, 108–109.)

Rovio ym. (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että sosiaalisen kiinteyden ollessa korkea, tutkittavan jääkiekkjoukkueen suorituskyky laski ja suorituksen arviointikyky heikkenivät lisääntyneen konformismin vuoksi. Paine olla samanlainen kuin muut ryhmän jäsenet, lauma-ajattelu ja ryhmän polarisoituminen olivat yhteydessä korkeaan sosiaaliseen kiinteyteen, heikentäen joukkueen tehtäväsuoritusta. (Rovio 2009.) Bernthal ym. (1993) toteavat matalan sosiaalisen kiinteyden ja korkean tehtäväkiinteyden heikentävän taipumusta lauma-ajatteluun. Vastaavasti voimakasta lauma-ajattelua ilmenee usein niissä ryhmissä, joissa on korkea sosiaalinen kiinteys. (Bernthal ym. 1993.)



Kiinteys on ryhmän toiminnan kehittämisen kannalta tärkeä asia, mutta usein väärinymmärretty (Rovio 2009, 169). Himberg, Jauhiainen (1998, 106) ja Rovio (2009, 169–171) pohtivat ja arvioivat ryhmän sisäistä kilpailua sekä sen mahdollisia seurauksia samoin perustein. Jäsenten henkilökohtaiset tavoitteet ja tarpeet saattavat synnyttää ryhmään kilpailua, joka voi heikentää ryhmän toimintakykyä. Yhteistoimintaan pyrkivät ryhmät on havaittu tehokkaimmiksi ja ilmapiiriltään ystävällisemmiksi kuin sellaiset, joissa jäsenet kilpailevat keskenään. Vaikka sosiaalinen kiinteys voi vaikuttaa ryhmän suoritukseen haitallisesti (Bernthal & Chester 1993; Carron ym. 2005; Hoigaard ym. 2006; McCauley 1998; Rovio ym. 2009) ei voida silti päätellä, että opettajien tulisi edistää tehtäväkiinteyttä ja vähentää sosiaalista kiinteyttä. Ryhmän sosiaalinen kiinteys ei ole aina eduksi ryhmille (Rovio ym. 2009), mutta kiinteyden edistämiseen tulee pyrkiä ja opettajien tulee ottaa huomioon mahdollinen ryhmäpaine. (Rovio 2009, 173.)

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisella ja ryhmäilmiöiden ymmärtämisellä on merkitystä ryhmädynamiikkaan, suhteisiin ja oppimisilmapiiriin (Bibbus & Young 2005; Gordon 2006; Klemola 2009, Kokkonen 2005; Rovio 2009; Virta & Lintunen 2009). Taidot voivat vähentää ihmisten välisiä ristiriitoja, parantaa oppimisilmapiiriä, ryhmässä viihtymistä sekä edistää toimivaa ja rakentavaa vuorovaikutusta (Bibbus & Young 2005; Gordon 2006; Hardy ym. 2005; Heikinaro-Johansson ym. 1999; Klemola & Talvio 2017; Klemola & Kokkonen 2013; Kokkonen 2017; McCaughtry 2004; Paskevich ym. 2001; Rovio ym. 2009; Spilt & Koomen 2009; Virta & Lintunen 2009). Muun muassa näistä syistä käsittelen seuraavassa luvussa tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä ryhmään.

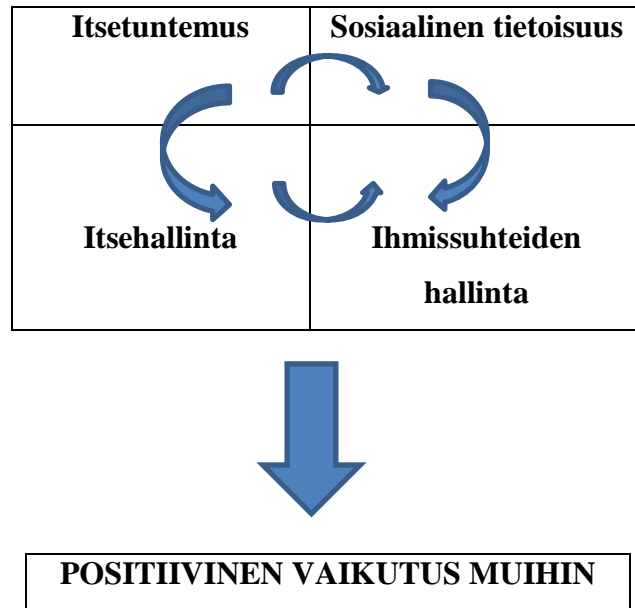
## 4 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN

### 4.1 Tunneäly ja tunnetaidot

Goleman (1998, 361) kuvaa, että *tunneäly* (engl. emotional intelligence) tarkoittaa kykyä havaita tunteita sekä itsessä että muissa, motivoitua ja hallita sekä omia tunnetiloja että ihmissuhteisiin liittyviä tunteita. Kuviossa 1 on luokiteltuna tunneälyn neljä keskeistä aluetta; itsetuntemus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhteiden hallinta (Goleman 2014, 8). Saloveyn ja Mayerin (1990) määritelmässä on lisäyksenä, että tunteista tulee ottaa oppia ajatteluun ja toimintaan. (Goleman 1998, 361; Salovey & Mayer 1990.) Salovey ja Mayer (1990) kuvaavat tunneälyn (engl. emotional intelligence) ja siihen sisältyvät keskeisimmät tunnetaidot. Tunneälyyn liitetyt *tunnetaidot* ovat kykyä tunnistaa, käsitellä, säädellä, arvioida ja ilmaista omia sekä toisten tunteita. (Salovey & Mayer 1990.) Taidot käsittävät siis kyvyn käyttää tunteita ajattelun apuna muun muassa ongelmaratkaisussa sekä analysoitaessa ja pyrkimyksissä ymmärtää tunteita. (Salovey & Mayer 1990.)

Tunteiden tunnistaminen liittyy itsetuntemukseen: olemme selvillä siitä, mitä tunnemme ja siitä, mitä mistäkin tunteesta pitäisi ajatella (Salovey & Mayer 1990). Itsensä hyvin tuntevat ja tunnetaidoistaan tietoiset yksilöt pystyvät usein säätelemään tunteitaan sujuvammin. Emotionaalinen älykkyys voidaan määritellä yksilön kyvyksi tarkastella tunteiden syitä ja kehittää ajattelua, tukien siten emotionaalista ja älyllistä kasvua. Tunneäly parantaa merkittävästi yksilön itsetuntemusta. (Salovey, Mayer & Caruso 2004.) Korkean tunneälyn omaavat ovat erittäin kyvykkäitä tunnistamaan omia ja muiden tunteita, vastustamaan ryhmänpainetta sekä hyödyntämään tunneälyään käytöksen ohjaamisessa (Mayer 2001).

Tunteiden säätely (engl. emotion regulation) tarkoittaa tunteen hallintaa ja siihen liittyvää käyttäytymistä. Tunteiden säätely tarkoittaa siis kykyä vaikuttaa siihen, mitä tuntee sekä kuinka pitkään ja voimakkaasti tuntee. Lisäksi siihen kuuluu hyödyllisten tunteiden ja avoimuuden vahvistaminen sekä toisten ihmisten tunteiden säätely. Tunteiden säätely ei eroa juurikaan tunteiden käsittelystä (engl. emotion management), vaan ovat ainoastaan juurtuneet eri tieteenalojen käyttöön. Tunteiden säätely turvaa yksilön henkistä tasapainoa vaikuttaen hyvinvointiin ja sosiaalisiin suhteisiin. (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2000; Gross & John 2003; Kokkonen 2010, 23; Salovey & Mayer 1990; 2004; Smyth & Arigo 2009.) Tunteitaan hyvin säätelevät kokevat vähemmän kielteisiä tunteita, mikä vaikuttaa myönteisesti myös itsetuntoon (Ciarrochi ym. 2001).



KUVIO 1 Tunneälyn viitekehys (Goleman 2014, 8).

#### 4.2 Vuorovaikutustaidot

Lintusen ja Virran (2009) lisäksi myös Bibbus ja Young (2005), Klemola ja Mäkinen (2014) sekä Lintunen ja Kuusela (2009) pohjaavat tietonsa erityisesti Gordonin (2006) vuorovaikutusteoriaan. Gordonin (2006) mukaan vuorovaikutustaitoja ovat muun muassa *itseilmaisuus minäviestein, aktiivinen ja eläytyvä kuunteleminen sekä ongelmanratkaisutaidot, kuten Molemmat voittavat -menetelmä* (Gordon 2006, 99–285), joihin viitataan tarkemmin seuraavissa kappaleissa. Taulukossa 1 on määriteltynä ja koottuna keskeisimpiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

TAULUKKO 1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot

<p>VVT= VUOROVAIKUTUSTAITO</p> <p>TT= TUNNETAITO</p>	<p>MÄÄRITELMÄ</p>
<p><b>TT: Tunteiden tunnistaminen, nimeäminen ja ilmaisu</b></p> <p>(Salovey &amp; Mayer 1990; Kokkonen 2010)</p>	<p>Taito nimetä omia ja muiden tunteita ja huomata eroja niiden välillä. Ilmaisua on sanallista tai sanatonta sekä kulttuurisidonnaista.</p>
<p><b>TT: Tunteiden käsittely ja säätely</b></p> <p>(Salovey &amp; Mayer 1990; Salovey ym. 2004; Kokkonen 2010, 23; Gross ym. 2003)</p>	<p>Tunteiden kokeminen ja ilmaiseminen niin, että henkilö kykenee säätämään ja hallitsemaan tunteita sekä ymmärtämään tunteista johtuvat käyttäytymisen syyt ja seuraukset.</p>
<p><b>VVT: Minäviestit</b></p> <p>(Gordon 2006, 182–186; Bibbus &amp; Young 2005; Lintunen &amp; Kuusela 2009, 192; Kuusela 2005)</p>	<p>Kyky ilmaista miltä itsestä tuntuu. Ongelmaan tarttuvassa minäviestissä ilmaistaan puhujan oma tunne, puhuteltavan esimerkiksi häiritsevä käytös ja siitä seuraavat vaikutukset.</p>
<p><b>VVT: Aktiivinen kuuntelu</b></p> <p>(Gordon 2006, 91–100)</p>	<p>Kykyä osoittaa kuuntelevansa ilmein, elein ja mahdollisin sanallisin lisäkeinoin, kuten (hmm, ymmärrän jne.). Kuuntelija palauttaa puhujalle tarkistettavaksi kuulemansa asiasisällön tai tuntemuksen. <i>Eläytyvässä kuuntelussa</i> ymmärretty ja kuultu tunne palautetaan puhujalle uudelleen hyväksyttäväksi.</p>
<p><b>VVT: Ongelmanratkaisutaidot</b></p> <p>(Gordon 2006, 279–285)</p>	<p><i>Molemmat voittavat -menetelmässä</i> minäviestejä ja aktiivista kuuntelua hyödynnetään niin, että ristiriidan selvittyä ja toisten näkökulmat ja tarpeet huomioiden haetaan lopulta ratkaisua ongelmatilanteeseen yhteisen ideoinnin avulla.</p>

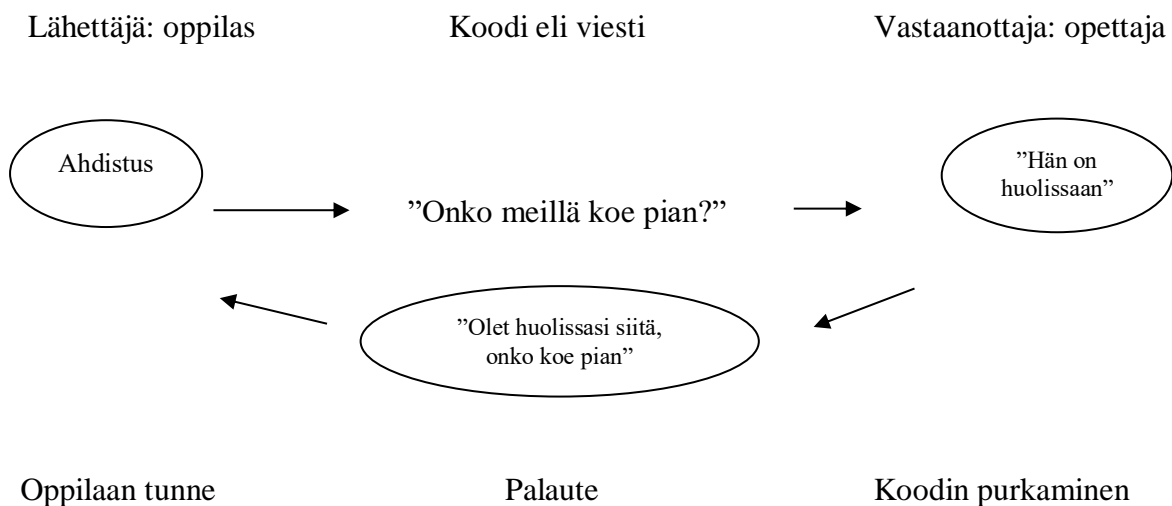
*Minäviesteissä* hyödynnetään selkeää itseilmaisua niin, että kuulija ymmärtää puhujan tilan ja kokemuksen (Bibbus & Young 2005; Gordon 2006 182–186). Ne täyttävät kolme tärkeää toimivan vuorovaikutuksen kriteeriä: 1. niiden voi otaksua tuottavan muutoshalua, 2. ne sisältävät minimaalisesti oppilaan negatiivista arviointia, ja 3. ne eivät vahingoita suhdetta. Syyttelemätön, tuomitsematon kuvaus siitä, mitä ei voi hyväksyä, on hyvä minäviestin alku. Jos oppilaan ei tarvitse arvailla, miksi opettaja on hänen kimpussaan, viesti on varmasti tehokkaampi: ”Olen turhautunut työskentelemään tämän ryhmän kanssa, kun minut keskeytetään niin usein.” (Gordon 2006 182–186.) Opettaja kertoo oppilaalle tämän käyttäytymisen aiheuttamat konkreettiset seuraukset sekä omat tuntemuksensa ja antaa oppilaalle mahdollisuuden muuttaa käytöstään. Niiden avulla häiriökäyttäytymiseen voi puuttua oppilasta kunnioittaen ja loukkaamatta. (Virta & Lintunen 2009.)

*Ongelmaan tarttuva minäviesti* on oivallinen työkalu, joka auttaa opettajaa pitämään huolta omista tarpeista uhkailematta tai nolaamatta ryhmän jäseniä. Se soveltuu tilanteisiin, joissa ohjaajan tunteet kuohahtavat ryhmän ei-hyväksyttävän käyttäytymisen johdosta. Ongelmaan tarttuvassa viestissä on kolme osaa (Bibbus & Young 2005; Gordon 2006, 188; Lintunen & Kuusela 2009, 192): 1. Ongelmallisen tilanteen kuvaus tuomitsemattomasti. ”Nyt puhutte niin kovaäänisesti” 2. Tilanteen vaikutukset ohjaajaan: ”Ettei ääneni kuulu” 3. Tilanteen aiheuttamat tunteet: ”Ja se turhauttaa minua”. (Lintunen & Kuusela 2009, 192.)

Ongelmaan tarttuvien minäviestien lähettämisen jälkeen oppilaiden hyökkäävä käyttäytyminen ja itsensä puolustaminen vähenevät (Kuusela 2005; Bibbus & Young 2005). Voi kuitenkin olla, että ongelmaan tarttuva minäviesti toimii yhtä heikosti kuin leimaava moittiminen (Bibbus & Young 2005). Opettajat kertovat myös, että minäviestien käyttäminen saa usein oppilaankin viestimään rehellisesti – toisille oppilaille sekä opettajalle. Oppilaat muuttuvat opettajan mukaan, mikä on luultavasti merkittävin keino oppia toimivaa (ja toimimatonta) vuorovaikutusta. (Gordon 2006, 201.)

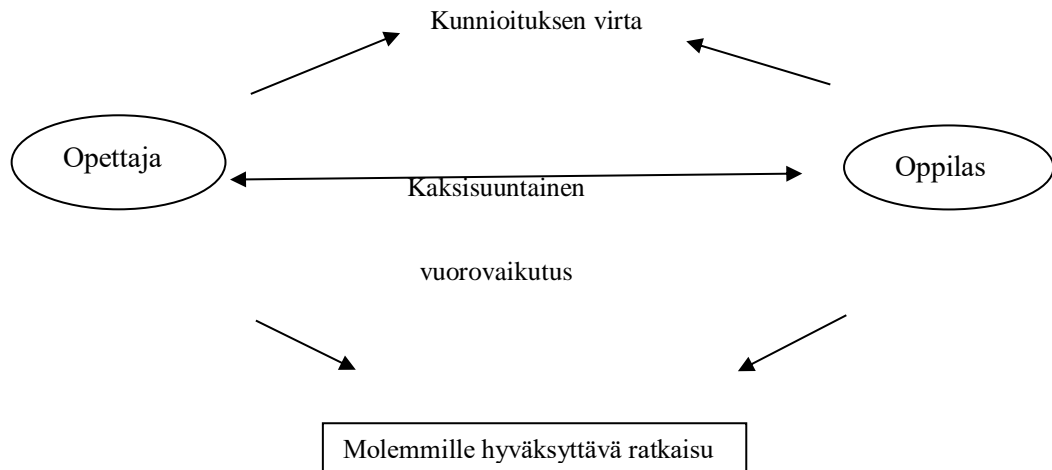
*Aktiivinen kuuntelu* saa oppilaat tuntemaan, että heidän ajatuksiaan kunnioitetaan, ymmärretään ja ne hyväksytään. Se on tehokkain keino estää viestinnän epäonnistumista ja tukee jatkuvaa vuorovaikutusta, purkaa ja rauhoittaa tunteita sekä auttaa oppilaita hyväksymään tunteensa luonnollisina. Aktiivinen, tunteisiin eläytyvä kuuntelu käynnistää ongelmanratkaisun, mutta jättää oppilaille vastuun omien ongelmien ratkaisemisesta. (Gordon 2006, 126.)

Haasteellisia vuorovaikutustilanteita ovat usein ne, joissa tunteet kuohuvat. Opettajien tunteita voivat kuumentaa osallistujien myöhästymiset ja oppilaiden vanhempien kanssa selvitettävät ristiriidat. Yhden ryhmäläisen tunteita voivat kuohuttaa esimerkiksi uuteen ryhmään siirtyminen ja tovereiden ei-toivottu käytös. On usein tärkeitä saada tunnekuohu tasoittumaan niin, että ajattelu ja harkinta ehtivät mukaan. Näissä tilanteissa opettaja voi käyttää vuorovaikutustaitoina muun muassa eläytyvää kuuntelua. (Lintunen & Kuusela 2009, 186.) Jos oppilasta esimerkiksi ahdistaa tuleva koe, opettajan tulee koodata ja palauttaa kuunneltu tunne takaisin oppilaalle. Tunne on laukaissut ahdistuksen, ja opettajan tulee osoittaa, että hän ymmärtää oppilaan viestin. (Gordon 2006, 99–101.) Tunteen lähettäjä – vastaanottaja – palaute –kuviota voidaan hahmottaa seuraavasti (kuvio 2):



KUVIO 2 Aktiivisen kuuntelun kaava (Gordon 2006, 100).

*Molemmat voittavat –menetelmä* selvittää ristiriitatilannetta siten, että ongelman osapuolet kokoontuvat yhdessä etsimään ratkaisua, jonka molemmat voivat hyväksyä. Onnistuessaan menetelmä tarkoittaa, ettei kumpikaan häviä, eikä kumpikaan koe tehneensä kompromissia. Tarvitaan paljon vuorovaikutusta ja aivorihtä – minäviestejä ja aktiivista kuuntelua. Osapuolet etsivät yhdessä ratkaisuja, jotka voisivat toimia molempien tarpeet huomioon ottaen. (Gordon 2006, 279–280; Klemola 2009.) Menetelmää voi kuvata seuraavasti (kuvio 3):



KUVIO 3 Molemmat voittavat –menetelmä (Gordon 2006, 285).

#### 4.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäviä ohjelmia koulumaailmassa

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäviä kursseja on tutkittu ja kansainvälisesti niistä käytetään usein käsitettä sosioemotionaalisten taitojen oppiminen (Social and Emotional Learning). Kaikki tunneälyn taidot kehittyvät elämän aikana, mutta edellä mainittu ohjelma luo jokaiselle mahdollisuudet hallita niitä Goleman (2014, 71). Kurssien ja ohjelmien tavoitteena on muun muassa parantaa oppilaiden vastuullisuutta, itsetuntemusta, tunteiden ja käytöksen hallintaa sekä vuorovaikutustaitoja. (Durlak ym. 2011; Klemola & Mäkinen 2014.) Durlakin ym. (2014) meta-analyysin tutkimustulokset osoittavat, että sosioemotionaalisia taitoja harjoitelleet oppilaat ovat parantaneet tunne- ja vuorovaikutustaitojaan sekä kehittyneet myönteisesti käyttäytymisessä ja asenteissa. Taitojen kehittymisellä on myös yhteys koulumenestykseen (Durlak ym. 2011; Roorda ym. 2011). Liikuntatunneilla toteutetut tunne- ja ihmissuhdetaitojen kehittämisinterventiot ovat tehokkaasti lisänneet esimerkiksi yläkouluikäisten lasten tunteiden säätelyn taitoa ja toisia kunnioittavaa käyttäytymistä (Gil-Madrona, Samalot Rivera & Kozub 2016; Kokkonen 2017, 196).

Suomessa Askeleittain-ohjelman avulla päiväkotikäiset alakoululaiset lapset voivat opetella empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä (Kokkonen 2010, 102). Sosioemotionaalisia taitoja harjoitellaan muun muassa Gordonin Toimivat ihmissuhteet -

koulutusohjelmaan kuuluvissa ohjelmissa, kuten Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssilla (Nuisku) ja Toimiva koulu -ohjelmassa. Kursseilla harjoitellaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja monipuolisesti ja ajan kanssa. (Gordon 2006, 26; Klemola ym. 2014; Lintunen & Kuusela 2009, 183.) Olen itsekin suorittanut em. kurssit, sillä eri kurssien näkökulma vaihtelee ja syventää ymmärrystä taitojen merkityksestä.

Toimiva koulu -kurssit perustuvat samannimiseen kirjaan (Gordon 2006), jonka tarjoamia tunne- ja vuorovaikutustaitoja menetelmineen on opetettu sadoille tuhansille opettajille ympäri maailman (Gordon 2006, 26). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa käytetään tyypillisesti oppilaita aktivoivia toiminnallisia, kokemuksellisia ja vuorovaikutteisia menetelmiä (esimerkiksi ryhmätyö, roolileikit, yhteistoiminnallinen oppiminen, draamalliset menetelmät, parikeskustelut ja harjoitukset) (Kokkonen 2010, 102). Kursseilta saa oppien lisäksi paljon aiheisiin liittyvää materiaalia, jotta kurssin päätyttyä eri teemojen harjoituksia voi tehdä, kerrata ja mahdollisesti opettaa muille.

Sanoma kyseisissä suomalaisissa menetelmissä näyttää olevan sama ohjelmasta riippumatta: Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on merkitystä ja niiden kehittäminen kannattaa. Ohjelmilla on selvä, samankaltainen tavoite opettaa tunteiden, tekojen ja vuorovaikutuksen syitä seurauksineen. Smyth ja Arigo (2009) huomasivat tunteiden säätelyä varten kehitettyjä interventioita tutkiessaan, että oppilaiden ymmärrys tunteista ja tunnetaidot itsessään kehittyivät myönteisesti ohjelmien aikana (Smyth ym. 2009; Klemola ym. 2014; Klemola 2009). Sosioemotionaalaisia taitoja vahvistavien kurssien hyödyistä on paljon kasvavaa näyttöä; opettajat ovat opettaneet tunne- ja vuorovaikutustaitoja kymmenille tuhansille oppilaille ja ratkoneet niiden avulla ongelmia (Gordon 2006, 352). Koulut, jossa tunne- ja vuorovaikutusohjelmia hyödynnetään, on oppilaan usein turvallista olla ja oppilas tuntee olevansa nähty, kuultu ja arvostettu, mikä näkyy yleisenä viihtymisenä, parempana käytöksenä, yhteisöllisyytenä ja toimivana oppimisilmapiirinä (Durlek ym. 2011; Zins, Payton & Weissberg 2007). Suomalaisten ja kansainvälisten ohjelmien, enimmäkseen myönteinen vastaanotto kuitenkin on selvä osoitus tunne- ja vuorovaikutustaito-ohjelmien hyödyistä ja tarpeesta (Durlek ym. 2011; Gordon 2006; Klemola ym. 2014; Kokkonen 2017; Smyth ym. 2009; Virta ym. 2009).



#### **4.4 Koulun oppimisilmapiiri, luokkaryhmän toimivuus ja suhteet**

Oppilaat viihtyvät keskimäärin hyvin koululiikunnassa (Liukkonen, Barkoukis & Jaakkola 2010). Viihtyminen on yhteydessä ryhmän kiinteuteen, toimiviin ja myönteisiin tunnesuhteisiin (Gorard & See 2011; Paskevich ym. 2001), hyvään liikuntanumeroon sekä opettajan luomaan tehtäväsuuntautuneisuutta, autonomiaa ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta tukevaan ilmastoon (Jaakkola ym. 2015; Liukkonen ym. 2010). Oppilasjoukossa saattaa olla tulevaisuudessa yhä enemmän sellaisia, joiden viihtymisen edistäminen on liikunnanopettajalle haasteellista, koska koululiikunnassa on yhä enemmän fyysisesti muita kyvyttömämpiä (Liukkonen & Ojanen 2017, 223). Opettajan ja oppilaan välinen myönteinen tunnesuhde voi siis korostua tulevaisuudessa entisestään. Lohdullista on, että todennäköisesti opettaja kykenee hyvillä vuorovaikutustaidoillaan lisäämään viihtyvyyttä ja luomaan osaltaan myönteistä oppimisilmapiiriä. On syytä korostaa, että opettajan aggressiivisuus, mykkäkoulu ja oppilaiden kielteinen leimaaminen kielivät opettajan puutteellisista vuorovaikutustaidoista, eivätkä johda rakentaviin ratkaisuihin (Klemola ym. 2013, 221).

Tunteet ovat opetuksen keskiössä (Hargreaves 1998; Kuusela 2005). Tunteilla on taipumus ohjailta meitä ja siksi koulukin on täynnä niin kielteisiä, neutraaleja kuin myönteisiäkin tunteita, jotka vaikuttavat oppimiseen, opettamiseen, käytökseen, ilmapiiriin, kollegojen ja vanhempien kanssa työskentelyyn ja yleisesti eri suhteiden toimivuuteen (Bibbus & Young 2005; Hargreaves 1998.) Erityisesti myönteiset ja pelokkaat tunteet voivat parantaa yksityiskohtien muistamista, kun taas vihan vallassa yksityiskohtien muistaminen hämärtyy (Talarico, Berntsen & Rubin 2009). Nuoruuden tunnemyllerryksen lisäksi nuorten käytöshäiriöt ovat yleisiä. Pahimmillaan ne vaarantavat vakavasti nuoren sosiaalisia suhteita, koulunkäyntiä ja terveyttä sekä lisäävät muun muassa päihteiden käytön ja epäsosiaalisen persoonallisuuden kehittymisen riskiä. (Ebeling ym. 2004.)

Liikunnan oppiaineessa keskeisinä tavoitteina ovat psyykinen ja sosiaalinen toimintakyky, joita sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu edesauttaa (Klemola ym. 2014). Tavoitteet, hyvät suoritukset ja oppiminen saavutetaan parhaiten, kun ryhmän ilmapiiri on hyvä (Lintunen 2013). Ihanteellinen ryhmä on turvallinen. Siinä uskalletaan olla oma itsensä ja ilmaista omat tarpeensa, tunteensa ja ajatuksensa avoimesti. Hyvä työrauha ja se, että ristiriidat ratkotaan rakentavasti, liittyy toimivaan ryhmän vuorovaikutukseen. Ryhmässä, jossa on hyvä ilmapiiri, on siis usein ryhmän kaksoistavoitteen toinenkin puoli – korkeatasoinen suoriutuminen ja oppiminen. (Lintunen & Kuusela 2009, 179.)

Tunteet ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat oleellisesti oppimisilmapiiriin ja ryhmän toimivuuteen (Heikinaro-Johansson ym. 1999; Talarico ym. 2009; Klemola ym. 2014; Kuusela 2005; Numminen ym. 2001, 106). Myönteiset tunteet auttavat ongelmanratkaisussa, parantavat keskittymistä, oppimista, joustavuutta ja muistamista. Opittu asia jää erityisen hyvin muistiin, kun opittuun asiaan liitetään jokin tunne, kuten onnistuminen. (Talarico ym. 2009.) Omaan sisäryhmään kuuluvien me-henki voimistuu myönteisen tunnekokemuksen myötä. Ryhmän toiminnan ja yhtenäisyyden kannalta kiintymyksen, empatian ja innostuksen tunteet ovat tärkeitä. Ryhmän toimintaa edistää myös se, että tunteet selkiyttävät oman ryhmän sisällä vallitsevia rooleja ja auttavat meitä lukemaan sosiaalisia tilanteita. (Kokkonen 2010, 13.)

Tunteiden säätelyssä on kyse siitä, että pystymme vaikuttamaan omiin niin, että lähellämme olevat ihmiset voivat hyvin. Myönteisiä tunteita kykenee tuolloin vahvistamaan ja kielteisiä keventämään niin, että seuraa myönteinen vaikutus käyttäytymiseemme. (Kokkonen 2010, 9–22.) Myös Ciarrochi ym. (2001) korostavat, kuinka tunteitaan hyvin säätelevät nuoret kokevat itsetuntonsa hyväksi ja kuinka myönteisenä se heijastuu lähipiiriin. Lisäksi hyvin tunteitaan säätelevät nuoret kokevat vähemmän kielteisiä tunteita. (Ciarrochi ym. 2001.) Tavoiteltuun tunnetasaisuuteen liittyy hyvä itsetunto, rauhallisuus, hyvä sopeutumiskyky sekä ahdistuneisuuden puute. Hyvä itsetunto näkyy arvostuksena itseä ja muita kohtaan sekä yleisenä myönteisyytenä. Nämä ominaisuudet parantavat merkittävästi ryhmätyöskentelyä ja ryhmän kiinteyttä. (Driscoll, Goodwin, Salas & O'Shea 2006.) Voimakas yhteenkuuluvuuden tunne luo hyvää me-henkeä ja toisten kokemista mukavina (Carron ym. 1988, 213; Rovio ym. 2009; Paskevich ym. 2001).

Sukupuolten välisiä eroja löytyy myös. Naiset haluavat tunteitaan säätelemällä tulla toimeen toisten kanssa, kun taas miehet pyrkivät kärjistetyksi sanoen pitämään sosiaaliset tilanteet hallinnassaan aggressiolla ja ylpeydellä (Timmers, Fisher & Manstead 1998). Liiallinen tunteiden säätely saattaa puolestaan jättää ihmisten välit etäisiksi ja kylmiksi, joten säätelyn tulee olla sopivaa (Kokkonen 2010, 27). Vähäinen säätely voi erityisesti pojilla olla yhteydessä häiriökäyttäytymiseen, kuten impulsiivisuuteen ja väkivaltaisuuteen. Surua ja muita kielteisiä tuntemuksia puutteellisesti säätelevä on suuremmassa riskissä masentua, kärsiä ahdistuneisuudesta ja syrjäytymisestä tunteitaan hyvin säätelevään verrattuna. (Keane & Calkins 2004.)

Myönteisten tunteiden ilmaiseminen lähentää opettajaa oppilaisiinsa ja kielteisten, kuten impulsiivisesta suuttumuksesta seuraa helposti haittaa ilmapiirille ja ristiriitoja oppilas-

opettaja-suhteissa (Spilt & Koomen 2009). Luonnollisesti tunteet ohjaavat meitä myös toimimaan moraalisesti oikein (Kokkonen 2010, 13). Tunteita hyvin säätelevät ovat erityisen pidettyjä kavereiden keskuudessa ja sitä kautta myös yhteistyön sekä koulumenestyksen oletetaan sujuvan myönteisemmin (Keane & Calkins 2004). Sosioemotionaalisesti taitavat lapset eivät ajaudu helposti oppimista heikentävään toimintaan, kuten koulukiusaamiseen tai riskikäyttäytymiseen (Zins ym. 2007). Oppilaille opetetut vuorovaikutustaidot parantavat lapsen itsetuntoa, parantavat keskinäisiä suhteita ikätovereihin, vanhempiin, opettajiin ja vähentävät kiistoja, tappelua, kiusaamista ja väkivaltaa. (Gordon 2006, 352.)

Tunteet ohjailevat valinnoissa ja ajavat meitä saavuttamaan itsellemme tärkeitä ja merkityksellisiä asioita. Jos näin ei tapahdu esimerkiksi oppimisen suhteen, oppilas voi tuntea vihaa, turhautumista ja muita kielteisiä tunteita. Tunteiden jakamisella on myös keskeinen merkitys läheisissä suhteissa, suhteiden toimivuudessa ja välittämisessä. (Bibbus & Young 2005; Hargreaves 1998.) Myös Tirrin (1999, 55) mukaan huolenpito ja välittäminen ovat opettajan toiminnan peruslähtökohtia. Oppimisympäristössä huokuva välittämisen tunne ja sopiva avoimuus ovat tärkeä osa edistyksellistä oppimista (Hargreaves 1998). Rakentavasti toimivassa ryhmässä on myös hauskaa (Lintunen & Kuusela 2009, 179).

Oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi tulisi huomioida toimivan vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen ja etenkin oppilaita innostavien oppimisympäristöjen ja opetusmenetelmien kehittämiseen koululiikunnassa. Nuorten kiinnostuksen kohteet, tarpeet ja toiveet on otettava entistä paremmin huomioon. (Lintunen 2013; Lintunen & Kuusela 2009, 180.) Yhdessä viihtymisen tärkeys (Gorard ym. 2011; Klemola & Kokkonen 2013, 221) ja vuorovaikutteiset ja luottamukselliset verkostot, joissa yhteisöllisen hyvinvoinnin voimavarat ilmaantuvat vaikuttavat myönteisesti jopa fyysiseen terveyteen. Yhteisöllisyys innostaa liikkumaan ja lapsuudessa opeteltu yhteisöllisyys edistää liikuntaharrastusten kehittymistä elinikäisiksi, mikä puolestaan lisää hyvinvointia. Yhteisöllisyyttä onkin syytä korostaa ja kehittää liikunnassa – taitava vuorovaikutus auttaa tässä. (Lintunen & Kuusela 2009, 203.)

#### 4.5 Tunne- ja vuorovaikutustaitoinen opettaja

Klemola ja Mäkinen (2014) viittaavat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet – luonnokseen (OPS2016) todeten, että koulun muutosvaatimukset haastavat opettajia opettamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Klemola & Mäkinen 2014). Opettajan oman vuorovaikutuskäyttäytymisen lisäksi taitojen harjoittelussa on tärkeää systemaattisuus, jatkuvuus askel askeleelta sekä aktivoivat ja toiminnalliset menetelmät (Durlak ym. 2011). Opettaessaan taitoja oppilaille opettaja voi parantaa merkittävästi omaa opettajuuttaan, oppimista ja koko ryhmän toimivuutta (Durlak ym. 2011; Gil-Madrona ym. 2016; Kokkonen 2017, 196; Roorda ym. 2011).

Vuorovaikutusosaaminen on opettajuuden keskiössä (Hargreaves 1998; Heikinaro-Johansson ym. 1999; Klemola 2009). Ei ole kuitenkaan aina helppoa toimia esimerkillisesti ja rakentavasti (Klemola & Mäkinen 2014). Yhteisöllisyyden ja hyvän ryhmäilmapiirin luominen ja mehen kehittäminen edellyttävät opettajalta riittävää tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallintaa (Lintunen & Kuusela 2009, 184). Opettajan on tärkeää tiedostaa, että oppilaat vapautuvat oppimaan vain silloin, kun opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on hyvä. Ilman hyviä vuorovaikutussuhteita opettajan erinomaisetkin opetusmenetelmät ovat hyödyttömiä. (Gordon 2006, 46.)

Opettajat ja oppilaat voivat innostaa tai tukahduttaa oppimista riippuen siitä, millä tavalla he ilmaisevat tunteitaan. Myös ristiriitatilanteissa tunteiden ja kognitiivisen oppimisen ymmärtäminen perustuvat moraalisesti oikeille teoille. (Hargreaves 1998.) Tunteiden säätelyn tavoitteina ovat stressaavien tilanteiden lievittämisen ja häiritsevän käyttäytymisen ehkäiseminen. Lisäksi tunne-elämän säätely pyrkii huolehtimaan ihmisen kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista ja toimintakyvystä pitämällä ihmisen tunne-elämän joustavana. Erityisesti aikuisilla on vaarana kapeuttaa tunne-elämänsä liian yksipuoliseksi. (Kokkonen 2010, 22.) Tunteiden säätely on taito, mikä tehostaa opettamisen sujuvuutta ja auttaa saavuttamaan päämääriä (Sutton 2004).

Opettajien tulee siis tiedostaa, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeinen osa opettajan ammattitaitoa (Klemola 2009; Virta & Lintunen 2009). Opettamis- ja oppimisajan lisääminen on eräs syy, miksi opettajat käyttävät esimerkiksi Toimiva koulu-taitoja. Yhtä arvokasta on opettaa oppilaille näitä taitoja. (Gordon 2006, 352.) Opettajat tulevat opettaneeksi oppilailleen tunnetaitoja muulloinkin, kuin siihen tarkoitukseen varta vasten varatuilla oppitunneilla.

Avoimesti itsestään kertova opettaja näyttää oppilailleen omalla esimerkillään, kuinka tunteista voi luontevasti keskustella ja millaisia syitä ja seurauksia tunteilla on. Aikuisten arkipäiväistä käyttäytymistä havainnoimalla oppilaat saavat mallin siitä, missä tilanteissa, kuinka ja missä määrin tunteita säädellään. (Kokkonen 2010, 108.)

Driscellin ym. artikkelissa (2006) todetaan, että ryhmänjäsenen ja erityisesti ryhmän vetäjän tärkeimpiä ryhmän toimivuutta edistäviä piirteitä ovat tunnetasaisuus, kokeilunhalukkuus, ulospäin suuntautuneisuus ja miellyttävyys. Tasapainoinen tunne-elämä ei tarkoita pysyviä hyviä tunteita eikä tasaisen myönteistä ajattelua. Se tarkoittaa kykyä säädellä eli tunnistaa, käsitellä ja ilmaista tunteita niin, ettei joudu tunteiden takia itsensä tai toisten kanssa toistuviin vaikeuksiin. (Suomen mielenterveysseura 2012.) Hyvä opettaja ei hallitse vain omaa aihealuettaan, asianmukaista käytöstä ja opetusmenetelmiä. Hyvä opettaja on latautunut myönteisistä tunteista ja heijastaa ympäristöönsä luovuutta, iloa, ymmärrystä, rohkaisua sekä ottaa selvän kontaktin oppilaisiin. (Hargreaves 1998.)

Kukaan muu koulun henkilö ei kykene niin suuresti vaikuttamaan oppilaisiin – hyvin tai huonosti – kuin opettaja. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa oppilas kokee kasvua ja täyttymystä ja toisaalta siinä hänet voidaan myös tukahduttaa ja pilata. (Gordon 2006, 387.) Liikunnanopettajalla tulisikin olla riittävästi ihmissuhdetaitoja puuttuakseen esimerkiksi ulkoisiin ominaisuuksiin tai liikunnallisiin taitoihin perustuvaan kiusaamiseen (Kokkonen 2017, 200). Esimerkiksi vanhanaikaiseen kapteenijakoon osallistuminen virittävät oppilaissa tyypillisesti kielteisiä tunteita, joiden empaattinen ymmärtäminen ja sanoittaminen vaativat liikunnanopettajalta tunne- ja ihmissuhdeosaamista (Kokkonen 2017, 200; Lauritsalo, Sääkslahti & Rasku-Puttonen 2015). Liikunnanopettajan myötäelämisen taidolle on tietysti käyttöä myös oppilaiden isojen ja pienten henkilökohtaisten onnistumisten ja yhteisten saavutusten hetkellä (Kokkonen 2017, 200).

Opettaja on ihmissuhdetyöläinen (Kokkonen 2017, 200). Opettajien suhteissa oppilaisiin, heidän vanhempoihinsa ja kollegoihin nousee esiin kielteisiäkin tunteita, kuten suuttumusta, turhautumista ja epävarmuutta. Erityisesti nuorilla naisopettajilla on riskinä uupua työhönsä, jos tunteiden todellista tuntemista tulee liikaa hillitä ja peitellä. (Barber, Grawitch, Tsouloupas, Russell & Matthews 2010.) Liika kurinalaisuus tunteiden säätelyssä voi johtaa työuupumukseen (Barber, Carson, Grawitch & Tsouloupas 2011). Myös Aloe, Amo ja Shanahan toteavat meta-analysissään, että työelämän ja opiskelun kovat vaatimukset nostavat loppuunpalamisen riskiä (Aloe ym. 2014). Tunnetyöläisenä opettajan onkin osattava tunnistaa

ja nimetä omia tunteitaan ja säädellä niitä sellaisilla keinoilla, jotka ovat rakentavia ja lievittävät erityisesti kielteisten tunteiden voimakkuutta tai lyhentävät niiden kestoja (Kokkonen 2017, 200)

Tunne- ja ihmissuhdetaitojen merkitys ei rajoitu oppilaan kasvun ja toiminnan tukemiseen tai opettaja-oppilassuhteisiin, sillä niillä on keskeinen paikkansa myös opettajan omassa hyvinvoinnissa (Kokkonen 2017, 200; 2010). Opettajan tunneskaalaan kuuluu oleellisesti myös tunne työn tyydyttävyydestä, jaksamisesta ja menestyksestä, mikä kannustaa opettajia eteenpäin työssään (Hargreaves 1998). Eettisesti vastuullinen opettaja tarvitsee hyvää tilannetajua, kykyä ja uskallusta toimimaan läsnä sekä joustavuutta, spontaaniutta ja tutkivaa mieltä. Hänen on aidosti oltava kiinnostunut ryhmän tehtävästä ja työskentelemisestä ihmisten parissa ja hänen on toisaalta osattava ilmaista itseään selkeästi, toisaalta uskallettava asettaa omat ajatuksensa ryhmän tarkisteltaviksi. (Himberg & Jauhiainen 1998, 188.)

Tunneälystä, tunnetaidoista ja vuorovaikutusosaamisesta on hyötyä hyvinvointiin ja työelämään. Goleman (1998, 362) luettelee viisi perustavanlaatuaista emotionaalista ja sosiaalista taitoa, jotka selittävät miten ja miksi näistä kyvyistä on hyötyä. Taidot ovat: *itsetuntemus, itsehallinta, motivoituminen, empatia ja sosiaalinen kyvykyys*. Reaaliaikainen tieto omista tunteista ja tunteiden taitava käsitteleminen auttavat päätöksenteossa. Itseluottamus ja toipuminen ahdistavista tunteista helpottuvat. Tunneäly edistää kykyä nähdä asiat toisen kannalta ja taitoa luoda parempaa yhteishenkeä monenlaisten ihmisten kanssa. Lisäksi sosiaalisten tilanteiden taju kehittyy ja taidot motivoivat tavoittelemaan päämääriä. (Mt.)

On tyypillistä, että alamme ehdottaa ratkaisuvaihtoehtoja epätietoiselle. Vuorovaikutustaitoinen opettaja osaa kuitenkin välttää vastausautomaatin roolin ja auttaa epätietoista löytämään vastauksia omasta itsestään. Tämä on usein hankalampaa niille, jotka haluavat ylläpitää valtarakennelmia. (Klemola & Talvio 2017, 33–36.) Yhteisöllisyyden sekä hyvän ryhmäilmapiirin luominen ja kehittäminen vaativat opettajalta tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallintaa. Ihanneryhmä on turvallinen ja siinä tuntee olevansa hyväksyty sellaisena kuin on, arvostettu sekä siinä kannustetaan yrittämään. (Lintunen & Kuusela 2009, 179–185, Kuusela 2005; Heikinaro-Johansson ym. 1999.) Roordan ym. (2011) meta-analyysissä todetaan, että opettajan ja oppilaan välinen myönteinen tunnesuhde vaikuttaa yleisesti oppilaan koulunkäyntiin sitoutumiseen ja koulumenestykseen, kuten korkeampiin kouluarvosanoihin (Roorda ym. 2011). Myönteiset tunnesuhteet vaikuttavat myös oppilaan

motivaatioon ja koulussa viihtymiseen (Brekelmans & Wubbels 2005; Gorard ym. 2011; Klemola ym. 2013, 221).

Liikunnan avulla on kehitetty onnistuneesti lasten ja nuorten vastuuntuntoisuutta, moraalista ajattelua ja käyttäytymistä sekä tunne- ja ihmissuhdetaitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liikunnan avulla tarvitaan kiinnostunut ja taitava liikuntakasvattaja, osallistavia ja vuorovaikutteisia opetusmenetelmiä sekä turvallinen ilmapiiri. Liikunnanopettajan tiedot, taidot ja asenteet vaikuttavat tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukemiseen liikunnassa. (Kokkonen 2017, 203; Kuusela 2005.) Ihmissuhdetaidoissaan pätevä ja kehityshaluinen opettaja toimii koko ryhmän voimavarana, huolehtii toiminnan käytännöllisistä edellytyksistä kuten ajasta, paikasta ja tiedottamisesta, sekä toimii tarvittaessa tunneilmaisun ja oppilaiden keskinäisten suhteiden neuvonantajana, tulkkina ja sovittelijana (Bartel & Janicik 2003; Bibbus & Young 2005; Hargreaves 1998; Himberg & Jauhiainen 1998, 176–177; Klemola 2009; Salovey & Mayer 1990; Spilt & Koomen 2009). Opettajan on syytä ottaa tosissaan omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen (Klemola ym. 2014).

#### **4.6 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen liikunnanopettajien näkökulmasta**

Sosiaaliset taidot tähtäävät ensisijaisesti myönteisten sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen parantamiseen. Taidot vaativat useimmiten kehittyäkseen toisten ihmisten tarjoamaa harjoitusvastusta. (Kokkonen 2010, 43.) On tärkeää, että tulevat liikunnanopettajat tiedostavat sosioemotionaalisten taitojen merkityksen työskennellessään erilaisten oppilaiden parissa nopeasti vaihtuvissa tilanteissa liikuntatunneilla (Klemola 2009). Liikunnanopetuksessa on tarve kehittää toimivaa vuorovaikutusta edistäviä käytäntöjä ja malleja, koska liikuntatilanteissa on runsaasti aitoja tapahtumia – toimintaa, kohtaamisia ja yhteistyötä, joita voi käyttää sosioemotionaalisten taitojen opetustilanteina ja joissa näitä taitoja voi harjoitella. Ryhmän jäsenten hyvinvoinnin ja sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta on keskeistä, että opettaja toimii sosioemotionaalisten taitojen käytön esimerkkinä ja taitojen oppimisen ja käytön mahdollistajana. (Lintunen & Kuusela 2009, 180–182.)

Liikunnanopettajan tunne- ja ihmissuhdetaitojen varassa on osaltaan se, kuinka hyvin oppilaat liikuntatunneilla viihtyvät ja millaisia kokemuksia koululiikunta pystyy tarjoamaan (Klemola & Kokkonen 2013, 221). Liikunnanopettajan kyky herkkyyteen, kannustavuuteen ja rajojen asettamiseen lisää myönteisen oppimisympäristön kehittymistä (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Taitoja käyttämällä opettaja myös ennaltaehkäisee ongelmakäyttäytymistä. Oppilaiden

käyttäytymisessä on havaittu myönteisiä vaikutuksia oppimisilmapiirin parantuessa. Myös oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja vastuuntuntoisuus on lisääntynyt. (Kuusela 2009.)

Liikuntatilanteet ovat julkisia. Jos lapsi tai nuori kokee turvattomuutta, arkuutta tai nolostuu, hän saattaa vetäytyä, lopettaa osallistumisen ja jopa liikunnan harrastamisen. Liikuntatilanteiden ilmapiiriä on kuitenkin mahdollista kehittää entistä myönteisemmäksi, kun on halua kehittää työkaluja erilaisten vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen sekä ryhmän kehittämiseen. (Klemola 2009; Lintunen & Kuusela 2009, 180.) Tämä lisää osallistujien viihtymistä liikuntatunneilla ja näkyy myönteisinä liikuntakokemuksina (Lintunen & Kuusela 2009, 180). Onnistunut tunteiden opiskelu tarkoittaa tietoista pyrkimystä oppia, motivoitunutta asennetta ja pitkäjänteistä sitoutumista, samoin kuin säännöllistä, tietoista tunteiden havainnointia, pohtimista ja pyrkimystä ymmärtää itseä (Suomen mielenterveysseura 2012).

Virran ym. (2009) tutkimuksessa todettiin myös ristiriita tunne- ja vuorovaikutustaitoja opeteltaessa. Tuloksissa esiteltujen myönteisten käsitysten ja kriittisten ajatusten välinen ristiriita selittyy sillä, että minäviestien ja aktiivisen kuuntelun taitojen edustama humanistinen (liian ideaali) ihmiskuva ja kuva ihmisten välisestä kanssakäymisestä, on joidenkin opettajien mielestä epärealistinen eikä kerro arkitodellisuudesta. Muutoin taitojen kehittäminen ja ymmärtäminen opettajan koulutuksen osana koettiin erittäin myönteisinä oppimista edistävinä tekijöinä. (Mt.) Vastaavasti Kuuselan (2005) tutkimuksessa havaittiin, että oppilaiden häiritsevä käytös vähenee minäviestien avulla ja eläytyvällä kuuntelulla on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen, tunnilla osallistumiseen sekä opettajan rooliin (Kuusela 2005). Ongelmanratkaisun lisäksi opettajat ymmärtävät aktiivisen kuuntelun ja minäviestien käytön ja harjoittelun rakentavaksi ja kunnioittavaksi tavaksi lähestyä asioita (Klemola 2009; Virta ym. 2009).

Klemolan (2009) tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää vuorovaikutustaitojen opetusta liikunnan aineenopettajakoulutuksessa ja selvittää opiskelijoiden kokemuksia vuorovaikutustaitojen käytöstä ja oppimisesta. Kyseisen koulutuksen jälkeen osallistuneiden kokemukset olivat varsin myönteiset ja taidot paransivat opiskelijoiden valmiuksia kohdata erilaisia oppilaita. Vuorovaikutustilanteet, jotka eivät ole onnistuneet, nostattavat halun oppia toimimaan toisin. Taitojen tarve nousee siten omista kokemuksista. Opintojakson hyvä vastaanotto viestii, että vuorovaikutuskoulutukselle on opettajankoulutuksessa selkeä tarve. (Klemola 2009.) Tarve on hyvä alku. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen – niin kuin minkä tahansa taidon harjoittelu – tarvitsee useita toistoja, ennen kun osaaminen on luontevaa. Taidon



harjoittelussa on tärkeää havahtua aluksi opeteltavan idean ymmärtämiseen, minkä jälkeen tietoa ja taitoa on mahdollista tarkentaa tietoisesti, kunnes lopulta toiminta on tiedostamatonta, vakiintunutta, luontevaa ja automaattista. Onnistumisen elämykset taitoja harjoiteltaessa nostavat oppilaan harjoittelumotivaatiota. (Eloranta 2007, 218.)

Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on kuitenkin tutkimuksissa huomattu kaipaavan parannusta. Osa opettajista on epätietoisia, miten kohdata erilaisia ihmisiä ja opetustilanteita, miten käsitellä ristiriitoja ja toimia sovittelijana. (Klemola 2009; Lintunen & Kuusela 2009, 181; Virta & Lintunen 2009.) Yhteenvetona voi todeta, että tunteiden harjoittelu ja niiden kehittäminen ovat tärkeä osa opetustyötä. Tunteita ymmärtävä vuorovaikutuksellinen ympäristö koetaan enimmäkseen oppimista edistäväksi tekijäksi. (Gorard ym. 2011; Hargreaves 1998; Klemola 2009, Virta & Lintunen 2009.) Tunnetaitoja harjoitelleet opettajat arvostivat suhteitaan oppilaisiin ja kokivat palkitsevuutta, sosiaalista tyytyväisyyttä sekä halua jatkaa tunnetaitojen kehittämistä linkittäen ne osaksi opetusstrategioita (Hargreaves 1998).

## **5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS**

### **5.1 Kvalitatiivinen tutkimus**

Lähtökohtana kvalitatiivisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus on moninainen, mutta sitä ei voida mielivaltaisesti pirstoa osiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Arvolähtökohdat muovaavat ymmärrystä ja objektiivisuutta on vaikea saavuttaa. Tulokseksi voidaan saada vain ehdollisia selityksiä johonkin aikaan ja paikkaan rajoittuen. Tutkimuksessa on pyrkimyksenä löytää tai paljastaa tosiasioita, ei niinkään todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan ihmistä tietojen kerääjänä ja aineiston hankinnassa suositetaan laadullisia metodeja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; 161, 164.)

Suhteessa laajoihin kvalitatiivisiin tutkimuksiin, minun tutkimukseni otoksena on vain kaksi liikunnanopettajaa ja viisi oppilasta. Haastateltavat valikoituvat tietyssä ajankohdassa tietyllä paikkakunnalla ja koululla. Pienen otannan vuoksi mustavalkoinen yleistäminen ja uusien merkittävien asioiden löytäminen ovat haasteellisia tavoitteita. Siksi tutkimus tukee monelta osin jo aiemmin tutkittuja laajempia otantoja tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Analyysiä tehdessä kuitenkin huomasin, että oppilaiden näkökulma ja mielenkiintoiset käänköpuolet aiheista toivat jonkin verran uutta kulmaa aiheeseen.

### **5.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus**

Fenomenologisen tutkimuksen kohde on elämismaailma. Elämismaailmalla tarkoitetaan sitä yleisintä kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan yleensä tarkastella. Tutkimuskohteina ovat yksilö, yhteisö, sosiaalinen vuorovaikutus, arvotodellisuus ja ihmisten väliset suhteet. (Varto 1992, 23.) Fenomenologisen tutkimuksen kohde voidaan tarkentaa inhimillisen kokemuksen tutkimiseksi, mutta koska kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain, kokemus muodostuu merkitysten mukaan. Fenomenologinen merkitysteoria perustuu oletukseen, että ihmisen toiminta on tietoisesti ja tarkoitusten mukaisesti johonkin suuntautunutta ja että ihmisen toiminta on merkityksillä ladattua. Todellisuutta avaavat merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan niiden pohjana ovat yhteisöt, joissa yksilöt kasvavat. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34.)

Hermeneutiikka on varsin laaja, monipuolinen ja useita erilaisia suuntauksia sisältävä kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 32). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on laajemman hermeneuttisen perinteen haara. Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen erityispiirre on ihminen tutkimuksen kohteena ja tutkimuksena (Tuomi & Sarajärvi 1992, 33-

34.) Fenomenologisessa tutkimuksessa hermeneutiikalla voidaan tarkoittaa yleisesti ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa. Tulkinnalle yritetään etsiä sääntöjä, joita noudattaen voitaisiin puhua vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa tässä ilmiöiden merkitysten oivaltamista. Hermeneuttinen kehä kuvaa tapaamme ymmärtää. Kyse on kehästä, koska ymmärtäminen lähtee tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Ymmärtäminen on kohteen lukutavan hidasta ja jaksottaista irrottamista niistä piirteistä, jotka lukutavassa ovat vain tutkijan omia eivätkä siten liity kohteeseen. Jokainen uusi lukutapa vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä ja syventää itseymmärrystä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 34–35, Varto 1992, 69.) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys, toisin sanoen tehdä jo tunnettu tiedetyksi. Yritetään siis nostaa näkyville huomaamaton ja itsestään selvä tai se, mikä on koettu, mutta ei vielä tietoisesti ajateltu. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 35.)

Koin lähtökohtani tutkimukselle varsin hyväksi. Kandidaatintutkielmassani syvennyin tutkimusaiheeni teoreettiseen pohjaan. Tutkimusprosessin aikana oma ymmärrykseni aiheesta on syventynyt jo pelkästään tutkimuksen ulkopuolella. Toimiva koulu- ja nuorten ihmissuhdetaitojen kurssit, tutkimusartikkeleiden lukeminen, työelämä ja perheen perustaminen ovat muovanneet osaltaan näkemyksiäni ja innostaneet perehtymään aiheeseen. Tämä tutkimus oli hermeneuttista kehää mukaillen yksi uusi lukutapa tutkimusaiheesta. Koska kandidaatintutkielman aloittamisen ja tämän tutkimuksen päättämisen välillä on kulunut useita vuosia, myös tutkimuskohteeni sai jatkuvasti uusia merkityksiä. Haastattelumateriaalikin ”avautui” vielä kerran uudelleen syksyllä 2017, jolloin luokittelin tutkimustulokset lopulliseen muotoonsa.

### **5.3 Haastattelu**

Valitsin haastattelun menetelmäksi, sillä koin saavani tiedollisesti eniten irti vastavuoroisessa keskustelussa, jossa näkyy haastateltavan elekieli ja haastattelun vapaamuotoisempi eteneminen. Minua motivoi uteliaisuus haastateltavan kohtaamiseen, vapaa puhe ja keskustelunomaisuus, mikä erottaa menetelmää kyselylomakkeesta. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan haastattelu on käytetyimpiä tiedonkeruumuotoja. Haastattelu on hyvin joustava menetelmä ja sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, tämä luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa. Haastattelutilanteessa vastausten taustalla olevat motiivit saattavat paljastua,

toisaalta myös ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia ja merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.)

### **5.3.1 Teemahaastattelu**

Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto. Tyypillistä on, että haastattelun aihepiirit eli teemat ovat tiedossa, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. (Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Oman tutkimukseni teemat (liite 3) olivat varsin selkeät: ryhmän kiinteys sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö. Teemojen selkeys ja toisaalta niiden varsin vähäinen määrä antoivat mielestäni keskustelulle tilaa. Huolehdittunani siitä, että tietyt teemat käytiin läpi (liite 3), en nähnyt tarpeelliseksi tai edes hyödylliseksi asettaa kysymykset tiettyyn sanamuotoon tai tiettyyn järjestykseen. Toisaalta aihepiirini olisi täysin avoimin kysymyksin voinut lähteä tämän tutkimuksen kannalta haastavaan suuntaan, joten tietyn rakenteen halusin tässä yhteydessä säilyttää.

### **5.3.2 Haastateltavien valinta ja aineiston keruu**

Henkilöitä valitaan yleensä haastateltaviksi siksi, että he edustavat jotakin ryhmää. Tutkimuksen tarkoitus määrää ryhmät. Ongelmaksi tulee tämän jälkeen yhteydenotto ryhmän edustajiin. Taustayhteisöä valitessa täytyy luonnollisesti ottaa huomioon, että valinta vaikuttaa kaventavasti tutkittavaan ryhmään. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 83.)

Aluksi tavoitteenani oli löytää muutama liikunnanopettaja ja oppilaita haastateltavaksi. Lähestyin muutaman kuukauden ajan useita liikunnanopettajia, joista jokainen kieltäytyi tarjouksesta kiireeseen vedoten tai jätti kokonaan vastaamatta. Lopulta päädyin lähestymään tutumpia kohteita suoraan kasvotusten ja sähköpostilla. Sain viimein kaksi entuudestaan tuntemaani naisliikunnanopettajaa haastateltavaksi Etelä-Suomesta sekä tutun opettajan kautta viisi yläasteikäistä oppilasta Keski-Suomesta (2 poikaa, 3 tyttöä). Tuttu opettaja tunsu oppilaat hyvin ja koki heidät sopiviksi ja motivoituneiksi haastatteluihin. Lisähouduttimiksi sekä kiitokseksi osallistumisesta tarjosin vielä pullaa, kaakaota ja elokuvaliput. Osa innostui mukaan tutkimukseen pullan ja elokuvalippujen vuoksi ja osa siksi, että pääsi hetkeksi pois tunnilta. Oppilailta ja heidän huoltajiltaan pyydettiin lupa oppilaan osallistumisesta tutkimukseen (liitteet 1 ja 2).

Liikunnanopettajat ovat olleet opettajina kolme vuotta ja käyneet opiskeluaikanaan Ulla Klemolan Tunne- ja vuorovaikutus-kurssin tai muun vastaavan. Heillä siis oli muistissa tunne-

ja vuorovaikutustaitojen käsitteistö, joten niitä ei tarvinnut avata haastatteluissa juurikaan. Taitojen merkityksiä pohdittiin liikuntatunneilla ja pienissä määrin liikuntatuntien ulkopuolella ilmenevissä tilanteissa. Jokainen haastattelu tallennettiin nauhurille ja litteroitiin kokonaisuudessaan puhtaaksi haastattelujen jälkeen. Kukaan haastateltavista ei ainakaan ääneen kokenut kysyttäessä, että nauhurin läsnäolo olisi häirinnyt. Nauhuri ilmestyi näköpiiriin vasta alkukeskustelun jälkeen. Opettajien haastattelut tapahtuivat Jyväskylässä, joista toinen minun luonani. Pyrin tekemään haastattelun mahdollisimman rennoksi erilaisilla tarjoiluilla ja kiireettömällä, keskustelunomaisella ilmapiirillä. Roolini oli pääasiassa kuuntelija, joka poimi punaisen langan tavoin kiinnostavia asioita haastateltavan omasta kertomasta. Pyrin ennen haastattelua muistuttamaan itseäni siitä, että en näytä vievän haastateltavan ajatuksia johonkin suuntaan ja ettei haastattelijä kokisi, että joutuisi millään tavalla myötäilemään yleistä mielipidettä.

Oppilaiden haastattelut kestivät selvästi lyhyemmän aikaa. Syitä saattoivat olla haastavat kysymykset, jännittävä tilanne ja se, että kaverin myötäily vastauksissa oli helppoa. Haastattelin oppilaita sekä pareittain (tyttöpari ja poikapari), että yhtä tyttöä yksin. Oppilaat itse toivoivat parihaastattelua, mikä saattoi lisätä oppilaiden motivaatiota haastatteluun osallistumiseen ja keventää haastattelun ilmapiiriä. Pareittain osallistuminen saattoi helpottaa löytämään haastattelutilanteessa enemmän sellaisia ajatuksia ja näkökulmia, mitä ei ehkä yksin vastatessa olisi tullut mieleen. Toisaalta riskinä on kaverin mielipiteiden myötäily, jolloin autenttinen mielipide ei välttämättä tulekaan esille.

Erityisesti poikia haastatellessa huomasin, että toinen oli selvästi innokkaampi vastaamaan kaikkiin kysymyksiin ja toiselle muodostui hieman hiljaisempi ja myötäilevämpi rooli. Jännittävä tilanne ja kaverin hyvältä kuulostava vastaus voi hankaloittaa omaa ajattelua ja avoimuutta, jolloin paine myötäillä kaverin vastausta on helpompaa. Haastateltava saattaa luonnostaan vältellä ristiriitoja, joten jännitys avoimesta erimielisyyden selvittämisestä voi vaikuttaa omaan vastaukseen. Kyse voi olla sosiaalisesta suotavuudesta (engl. social desirability), jolloin oppilas vastaa kysymykseen tavalla, mikä on sosiaalisesti suotavaa - sen sijaan, että kertoisi miten oikeasti kokee, ajattelee ja tuntee (Heine & Lehman 1995). Kokonaisuutena koen, että haastateltavien valinnat onnistuivat hyvin ja haastateltavat olivat avoimia haastattelujen aikana alkujännityksen laantuessa. Vaikka osa oppilaista lähti ”palkinnon perässä” pois tunnilta, heidän mieli muuttui tapaamisten aikana autenttisen uteliaiksi ja innokkaiksi loppupalautteen perusteella.

Haastattelut kestivät lyhimmillään puoli tuntia ja pisimmillään reilun tunnin. Opettajien antamat haastattelut kestivät huomattavasti kauemmin. Oppilaiden haastattelut olivat keskimäärin noin puolituntia, vaikka haastateltavina oli samaan aikaan kaksi oppilasta. Opettajien pitkät vastaukset johtuivat varmasti moninaisista syistä mutta ennen kaikkea teemojen tuttuudesta ja niiden käytön pitempiäaikaisesta kokemuksesta. Osalle oppilaista monet termit olivat vieraita tai unohtuneet ja jääneet pois tietoisesta käytöstä. Osa oppilaista ilmaisi myös, että jotkin kysymykset olivat hankalia tai niistä ei ollut kokemusta.

### **5.3.3 Aineiston analyysi ja tulkinta**

Sisällönanalyysin prosessi voidaan erottaa kaksivaiheisena analyysi- ja tulkintavaiheiden kautta (Kylmä & Juvakka 2007, 113). Sisällönanalyysi voidaan tehdä aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti tai teorialähtöisesti (Tuomi & Sarajärvi 2004, 110). Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin kuuluvat aineiston pelkistäminen esimerkiksi tiivistämällä tai pilkkomalla aineisto osiin, aineiston ryhmittely samankaltaisuuksia tai eroavuuksia kuvaavien käsitteiden sekä samaa tarkoittavien käsitteiden yhdistäminen ryhmiksi tai luokiksi niitä kuvaavilla nimikkeillä. Luokittelulla erotetaan tutkittavan ilmiön kannalta oleellinen tieto, jolla muodostetaan keskeinen käsitteistö. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Kylmän ja Juvakan (2007, 113) mukaan sisällönanalyysin perustana on induktiivinen päättely. Sisällönanalyysissä empiirisestä aineistosta edetään tulkinnan ja päättelyn kautta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 115). Päättelyä ohjaavat tutkimuksen tarkoitus ja kysymyksen asettelu (Kylmä & Juvakka 2007, 113).

Analysoin tutkimuksessani sisällönanalyysin menetelmällä kahden naisopettajan ja viiden yläasteella opiskelevan kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ja niiden merkityksestä. Haastattelujen litteroinnin jälkeen pelkistin tekstistä tutkimuksen kannalta merkityksellisiä osioita. Hajotin aineiston osiin, jonka jälkeen teemoitin ja kokosin ne uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. Lukuisten lukemisien jälkeen koodasin tekstien sisältöjä päämääritelmien avulla omiin luokkiin, kuten minäviesteihin ja aktiiviseen kuunteluun. Koodauksessa käytin erilaisia tyylejä, kuten värejä, numerointeja ja kuvioita, joiden avulla pyrin hahmottamaan samoihin aihepiireihin kuuluvia tekstin osioita. Koodauksen jälkeen tarkastelin tekstien sisältöä ja minkälaisia aiheita niissä käsiteltiin. Vertailin mitä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia teksteistä nousi esille.

Pelkistysten jälkeen jaottelin koodaukset alaluokkiin ja alaluokat päluokkiin/teemoihin.

Luokittelun jälkeen analyysikehikko muodostui seuraavista pääteemoista: tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteys ryhmän kiinteyteen sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niiden käyttö liikuntatunnilla. Analyysi rajattiin näihin luokkiin, koska mielestäni ne hahmottuivat pelkistyksen jälkeen keskeisiksi teemoiksi. Analyysikehikko toimii työkaluna analyysia tehdessä ja toimii hyvin vertailuvaiheen apuvälineenä. Haastateltavien välillä oli selviä eroja tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkityksestä itselle, muille ja niiden käytön haasteellisuudesta. Samankaltaisia näkökulmiakin löytyi. Esiin nostettiin ajatus myös siitä, että liikuntatunnilla on oleellista keskittyä välillä vain liikuntatunnin aiheeseen, eikä tarrata liian pitkäksi aikaa kiinni tunnekuohuihin.

#### **5.4 Tutkimuksen luotettavuus**

Tieteellisessä tutkimuksessa pyritään tuottamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Luotettavuutta arvioitaessa selvitetään, miten totuudenmukaiseen tietoon tutkimusta toteutettaessa on päästy. (Kylmä & Juvakka 2007, 127.) Tuomen ja Sarajärven (2004, 140) mukaan tutkimusta arvioitaessa, tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus painottuu ja myös luotettavuutta tulisi arvioida kaikissa tutkimusprosessin eri vaiheissa (Eskola & Suoranta 1998, 210). Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan validiteetin (tutkimuksessa on tutkittu sitä aihetta, jota on luvattu) ja reliabiliteetin (toistettavuus) käsitteitä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu siksi, että kyseiset käsitteet ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) mukaan luotettavuutta arvioitaessa seuraavien kohtien pitää olla erillisinä hyvin toteutettuja, mutta lisäksi hyvin toteutettuja suhteessa toinen toisiinsa: tutkimuksen kohde ja tarkoitus (mitä ollaan tutkimassa ja miksi), tutkijan sitoumukset tutkimuksessa (miksi tutkimus on tärkeä, omat oletukset tutkimusta aloittaessa, mahdollinen ajatusten muuttuminen tutkimuksen kuluessa), aineiston keruu (menetelmä, tekniikka, aineiston keruun erityispiirteet esimerkiksi valmis aineisto ja ryhmähaastattelu), tutkimuksen tiedonantajat (tiedonantajien valintakriteerit, miten otettu yhteyttä ja tiedonantajien lukumäärä), tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen aikataulu ja kesto, aineiston analyysi (analyysimenetelmä ja miten tuloksiin sekä johtopäätöksiin tultiin), tutkimuksen luotettavuus ja tutkimuksen raportointi ( kuvaus tutkimusaineiston koonnista ja analysoinnista).

Kylmä & Juvakka (2007, 127) ovat nostaneet esiin neljä keskeistä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointikriteeriä: uskottavuus, vahvistettavuus, refleksiivisyys ja siirrettävyys.

Tutkimuksen uskottavuutta pohdittaessa tutkimuksen tekijän on tarkasteltava sitä, että vastaavatko tutkijan omat käsitykset tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 211). Uskottavuutta voidaan lisätä keskustelemalla tutkimukseen osallistuneiden kanssa tutkimuksen tuloksista kaikissa tutkimuksen eri vaiheissa. Uskottavuutta voidaan vahvistaa myös tutkijan kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjalla, jossa tutkija kuvaa omia kokemuksiaan ja pohtii tekemiään valintoja. (Kylmä & Juvakka 2007, 128.)

Vahvistettavuus koskee koko tutkimusprosessia. Vahvistettavuudessa tutkimuksen tekijä kirjaa tutkimusprosessin siten, että toinen tutkija pystyy seuraamaan prosessin etenemistä pääpiirteissään. Muistiinpanot tutkimuksen eri vaiheista auttavat raportin kirjoittamisessa. On havaittu, että vahvistettavuus voi olla ongelmallista laadullisessa tutkimuksessa, koska samasta aineistosta voi olla kahdella eri tutkijalla erilainen tulkinta (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa sallitaan erilaiset tulkinnat samastakin aineistosta, koska erilaiset tutkimuskysymykset ohjaavat henkilökohtaisia ja sosiaalisia merkityksiä (Schreier 2012). Eskola ja Suoranta (1998, 212) käyttävät vahvistuvuuden käsitettä. Vahvistuvuudella he tarkoittavat, että samasta ilmiöstä tehdyt tutkimukset saavat toinen toisensa tuloksista tukea.

Refleksiivisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tekijän on arvioitava omaa vaikutustaan aineistoon ja tutkimuksen tekemiseen sekä kuvattava omat lähtökohtansa raportissa (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Toisin sanoen tutkimuksen tekijän on tarkasteltava objektiivisuuden (=puolueettomuus) ongelmaa tutkimuksessa. Tällä tarkoitetaan totuuskysymysten, havaintojen luotettavuuden ja niiden puolueettomuuden tarkastelua. Puolueettomuuden tarkasteluun sisältyy muun muassa se, että miten tutkijan omat näkemykset esimerkiksi tutkijan sukupuoli, ikä, uskonto, poliittinen asenne ja kansalaisuus vaikuttavat tutkittavien havainnointiin ja kuulemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Toisin sanoen tutkijan on tunnistettava oma subjektiivisuutensa, mutta on myönnettävä, että tutkimuksen tekijä on keskeinen työväline tutkimusta tehdessä (Eskola & Suoranta 1998, 210).

Siirrettävyyden kriteeri sisältää tutkimustulosten siirrettävyyden muihin vastaavan kaltaisiin tilanteisiin. Riittävä määrä kuvailevaa tietoa esimerkiksi tutkimuksen osallistujista ja ympäristöstä antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tulosten siirrettävyyttä (Kylmä & Juvakka 2007, 129). Toisaalta Eskolan ja Suorannan (1998, 211–212) mukaan naturalistisessa paradigmassa yleisesti ajatellaan, että tulosten siirrettävyys ei ole mahdollista sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden johdosta muuten kuin tietyillä ehdoilla.



Omassa tutkimuksessani luotettavuutta pyrin lisäämään vuorovaikutuksella varmistamalla esimerkiksi toistuvasti haastateltavien mielipiteitä erilaisin tiivistyksin ja kysymyksin, kuten ”ymmärsinkö oikein, että...” tai ”tulkitseen vastauksesi siten, että...” ja antamalla haastateltaville vielä tilaisuuden korjata vastausta. Nauhoitusten jälkeen litteroin haastattelut sanatarkasti, mutta jätin äännähdykset sekä eleet ja ilmeet kirjoittamatta. Käytin haastatteluiden kuuntelemiseen sekä aineiston huolelliseen lukemiseen ja koodaukseen runsaasti aikaa. Olemme vielä haastatteluiden jälkeen nähneet useaan otteeseen opettajien kanssa ja jutelleet tutkimuksen aiheista vapaamuotoisemmin. Keskustelut ovat vankistaneet näkemystä, että olen tulkinnut heidän sanojaan heidän tarkoittamallaan tavalla.

Uskon, että oppilailta oli ilmaisten elokuvalippujen lisäksi taustamotiivina aito halu osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen luotettavuus olisi voinut nousta esimerkiksi tuntiobservoinneilla, mitkä eivät kuitenkaan suoraan onnistuneet juuri tämän tutkimuksen henkilöille. Myös vertailu miesliikunnanopettajien näkemyksiin jäi puuttumaan. Mielenkiintoista tutkimuksen kannalta olisi ollut myös se, että joku haastateltavista olisi kokenut tunne- ja ihmissuhdetaitojen harjoittelua tai opettamista kohtaan voimakkaita kielteisiä ajatuksia – mikä taas poikkeaisi useiden aiempien tutkimusten tuloksista.

Tunsin molemmat liikunnanopettajat entuudestaan varsin hyvin. Näin tuttuudessa ennen kaikkea myönteisiä asioita – pääsimme heti haastatteluiden alusta lähtien syvälliseen keskusteluun. Opettajat eivät olleet vain auttamassa minua vaan tarjoamassa aidosti omat näkemyksensä aiheeseen.

## **5.5 Tutkimuksen eettisyys**

Eskolan ja Suorannan (1998, 52–56) mukaan jokainen tutkimus sisältää lukuisia eri päätöksiä, jolloin tutkijan etiikka joutuu useasti koetukselle tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen eettisiä ongelmakohtia voivat olla mm. tutkimuslupaan, tutkimusaineiston hankintaan, tutkimukseen osallistumisen ja tutkimuksen tiedottamiseen liittyvät ongelmat. Tietojen käsittelyssä keskeisimmät käsitteet ovat luottamuksellisuus ja anonymiteetti.

Tutkimukseen osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen. Lisäksi lupa tutkimukseen osallistumiseen kysyttiin alaikäisten oppilaiden huoltajilta. Haastattelijana toimin vastuuntuntoisesti ja kunnioittavasti haastateltavia kohtaan. Haastateltavilla olisi ollut myös lupa keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa (kts. liitteet 1 ja 2). Kaikkien haastateltavien nimet muutettiin tutkittavien identiteetin suojelemisen vuoksi ja haastatteluaineistoja ei

luovutettu ulkopuolisille tahoille. Lisäksi olen pyrkinyt läpi tutkimuksen viittaamaan huolellisesti kirjallisuuteen ja myös erottamaan omat ajatukseni lähteistä.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteys ryhmän kiinteyteen

#### 6.1.1 Opettajien näkemykset ryhmän kiinteyteen

*”Tiukasti 30 min lentopalloo hyvässä ilmapiirissä voi olla paljon parempi kun 40 sellasta että jotkut kuiskuttelee, joku häviää jonneki ja kyräilee.” (Jaana)*

Opettaja on Jaanan mielestä ennen kaikkea innostava ja kannustava kasvattaja, joka tarjoaa mahdollisuuksia kokeilla hyvässä ilmapiirissä eri lajeja niin, että joku laji innostaisi oppilasta liikkumaan myös vapaa-ajalla reipasta liikuntaa. Toistoja ei ehditä saamaan niin paljon kustakin lajista, että päästäisiin taitavuuden tasolle. Tavoitteena on, että mahdollisimman monille jäisi myönteinen tai innostunut kokemus mahdollisimman monesta lajista niin, että oppilas itse innostuisi harrastamaan. Siksi opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on iso rooli ryhmän kiinteyden edistämisessä.

*”Huomaa heti ku menee tunnille, et jos on kyräilyy eikä tunneta. Luokka on hajaantunu moniin eri osaa, 2 tuolla 3 tuolla, ei oo tiivis, eikä asiaa toisilleen kun vaa muutamalle. Nii hirmu tärkeä on se parivaihto.” (Jaana)*

Jaana opettaa oppilaille systemaattisesti toisen kohtaamisen taitoa. Jatkuva parinvaihto on tärkeää ryhmän toimivuuden ja ilmapiirin kannalta. Hänen mukaan toiset ovat huomattavasti kyvykkäämpiä kohtaamaan erilaisuutta ja tulemaan kaikkien kanssa toimeen. Tavoitteena on aito vuorovaikutustilanne, jossa murretaan jätää vieraamman oppilaan kanssa, tullaan tutuiksi ja vähennetään pienryhmien muodostumista ja tietyn parin suosimista.

Jaana painottaa, että suhteiltaan toimiva ryhmä edistää myös tehtävissä etenemistä. Tehtävän harjoittelun voi jättää mieluummin hieman lyhyemmälle, jos huomaa häiritseviä ongelmia ryhmän ilmapiirissä. Tämä ei välttämättä ole yleinen suositus, mutta muutos parempaan on silmin havaittava, kun asioihin vain uskaltaa puuttua rakentavasti.

Jaana huomaa, että ryhmän koko vaikuttaa oleellisesti ryhmän tuloksellisuuteen, toimivuuteen ja vuorovaikutukseen. Jaanan näkemys tukee aiempia tutkimuksia (Wheelan 2009). Hänen (Jaana) mukaansa on huomattavasti helpompi tutustua pienryhmässä. Hänellä itsellään on yksi viiden hengen ryhmä. Jaanan mielestä pienryhmän kanssa on miellyttävää olla, kun kaikki juttelevat toisilleen. Isomman ryhmän kanssa oppilaat arkailevat, vetäytyvät omiin kuppikuntiinsa ja ovat odottavaisia. Pienryhmän käänköpuolena hän näkee jälleen liian

avoimuuden ja arkailemattoman päälle puhumisen, koska kaikki tuntevat toisensa ja ilmapiiri on suureen ryhmään verraten kepeämpi. Ryhmän hallinnan ja asiassa etenemisen kannalta erittäin avoin pienryhmä tarvitsee lähempää kontaktia ja vuorovaikutusta.

*”Sellanen on hyvä opettaja, joka menee sen oppilaan lähelle, tasavertanen ja et se hommeli lähtee siitä oppilaasta.” (Liisa)*

Myös Liisa korostaa, kuinka tärkeää on mennä oppilaan lähelle, ottaa kontaktia ja vuorovaikuttaa rohkeasti. Myös palautteenantoa tulee miettiä oppilaan lähtökohdista sekä tunnistaa muutoksia oppilaan päivissä ja muiden muuttuvien tekijöiden vaikutusta taitojen oppimiseen. Liisan mukaan opettajan tulee olla tasavertainen, suosimaton ja ajatella, että kunkin oppilaan opetus lähtee oppilaasta itsestään.

Liisan mukaan varsinkin yläkoulussa korostuu kasvattaminen ja ryhmän toimivuus. Oppilaan lähelle meneminen ja opettaminen siihen, että kaveri on hyvä tyyppi. Jaana näkee tämän yhdeksi keskeisimmistä tavoitteista, mitä edesauttaa toimiva vuorovaikutussuhde oppilaisiin ja innostava ilmapiiri, jossa kaikkien kanssa tullaan mahdollisimman hyvin toimeen.

*”Sillei tuttavallisesti voi mennä oppilaan lähelle – et se on musta hauskaa ettei enää sano ope vaan sanoo nimellä.”*

*-- että menee lähelle, homma lähti siitä oppilaasta –*

Molemmat opettajista korostavat, kuinka tärkeää on olla tasapuolinen, jopa läheinen oppilaalle niin, että voi mennä tuttavallisesti oppilaan lähelle ja jutella liikuntatuntien ulkopuolisistakin asioista. Haastateltavista Liisa rajaa tuttavallisuutta ja molemminpuolista avoimuutta hieman enemmän. Hän ei koe luontevaksi puuttua liikaa oppilaiden tekemisiin tai henkilökohtaiseen elämään, vaikka joitakin tietoja on hyvä saada selville, jos lisätieto vaikuttaa oleellisesti opetukseen ja oppilaan kykyihin oppia.

Myös Jaana näkee liiassa avoimuudessa riskejä. Liika tuttavallisuus voi viedä pois auktoriteetin tuntua ja houkutella oppilaita kertomaan jopa liikaa arkaluonteisiakin asioita.

*-- myös ne alkaa olee avoimempia -- nii ei sit enää aika riitä selvittää kaikkien ongelmia ja kuulumisia et tulkaa sanoo kaikki mulle. (Jaana)*

Jaana kuvailee ilmiötä vyyhdiksi. Tämä on osin myös aikaa vievää opettajan kiireisessä

aikataulussa, jossa Jaana on huomannut syyn ja mahdollisen seurauksen ryhmän toiminnassa ja oppilas-opettaja-suhteessa. Vaikka Jaana kokee, että hänen on helppo ilmaista avoimesti tunteita, hän huomaa tekonsa kääntöpuolet ja varoo liiallista avoimuutta ja paljastamasta henkilökohtaisen elämän asioita.

*--et vaikka sanoin et siitä voi tulla hirveesti hommaa siitä, että on avoin ja helposti lähestyttävä nii ei silti tarvii olla supersankari joka selvittää aina kaiken vaan tilanteen mukaan ohjata eteenpäin --*

### **6.1.2 Oppilaiden näkemykset ryhmän kiinteyteen**

*-- omat kaverit ryhmässä on tärkeitä nii on helpompi olla. Hyvä liikkaope on kannustava, neuvoo hyvin.” (Aino)*

*-- tutustuis omiin oppilaisiin syvemmin, ei vaan nimet vaan keitä ja millasii ne on. Jos tietää ite open ja se tuntee sut nii sille on paljon helpommin puhua kaikesta. Helpompi toimia. – (Bea)*

Aino, Bea ja Greta kokevat, että heidän ryhmässään ei ole ollut merkittäviä ristiriitoja tai ongelmia ryhmän ilmapiirissä. Aino ja Bea kuitenkin huomaavat isossa liikuntaryhmässä tapahtuvan kuppikuntiin jakautumista. Joskus ilmenee arvostelua kuppikuntien välillä muiden ryhmäläisten tekemisistä mutta isoiksi ongelmiksi ilmiöt eivät ole muuttuneet. Ilmiö on varsin yleinen isoissa ryhmissä. Myös pojat huomaavat selvästi, että pienemmissä ja tutuissa ryhmissä on usein paljon mukavampi toimia. Sakari korostaa, että ihanteellisessa ryhmässä jokainen ryhmäläinen tulisi toimeen kaikkien kanssa. Jos on helppo viihtyä ryhmässä, on myös helppo vuorovaikuttaa latistamatta ilmapiiriä.

Bean mielestä on tärkeää kunnioittaa muiden ryhmäläisten halua tehdä, vaikkei itseä kiinnostaisi harjoiteltava taito tai peli. On siis tärkeää oppia tunnistamaan myös muiden tunteita ja tiedostaa oman käyttäytymisen mahdolliset vaikutukset ryhmään. Vastustuksella ilo viedään helposti pois myös muilta oppilailta. Sakarin mielestä hyvä liikunnanope suhtautuu oppilaisiin myötämielisesti ja vapautuneesti. Sakari korostaa, että opettajan suhtautuminen oppilaiden tekemiseen ja käytökseen vaikuttaa merkittävästi ryhmän ilmapiiriin. Sakari korostaa, että usein hyvä liikunnanopettaja on ikään kuin yksi heidän ryhmän jäsenistä, eikä suoraan erillinen ryhmän vetäjä tai muu erityisasemassa oleva.

Aino kokee ryhmän myönteisen, turvallisen ja kannustavan ilmapiirin erittäin tärkeäksi, kun hän pohtii toimivan ja viihtyisän liikuntaryhmän piirteitä. Hän korostaa myös opettajan helposti lähestyttävyyttä ja tapaa, millä opettaja kohtelee ja auttaa oppilaitaan. Molemmat tytöt kokivat etäisen ja tunne- ja vuorovaikutustaidoiltaan puutteellisen liikunnanopettajan vaikuttavan kielteisesti liikuntamotivaatioon. Ainon mielestä se, että opettaja ei suosi taitavampia oppilaita ja korosta tietoisesti tai tiedostamatta vertailua taitoeroissa on tärkeää. Opettajan myönteinen tapa kannustaa ja neuvoa kaikkia on tärkeää kiinteässä ryhmässä. Aino kokee, että opettajan lajitiedolla ja tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on merkitystä, kun halutaan edesauttaa toimivaa ryhmää ja tavoitteita ryhmän sisällä. Myös Bea mielestä on tärkeää, että opettaja huomioisi vähemmän urheilullisia oppilaita ja näkisi heidät myönteisessä valossa ilman vertailupainetta. Bea huomaa, että opettaja välillä suosii taitavampia oppilaita ja vähentää siten intoa opetella uusia taitoja.

Haastateltavista myös Greta ja Osmo kokevat, että liikuntaryhmissä on ajoittain liikaa vertailua ja vertailu ilmenee opettajan tyyliä antaen palautetta. Osmo huomaa ajoittain itsessään alemmuudentunnetta, jos ilmapiiriä luodaan kilpailulliseksi. Näkyvä ja korostunut vertailu ja alemmuuden tunne eivät Osmon mielestä ole aina tekemistä edistävä asia. Sakari korostaa, että opettajan suhtautuminen oppilaiden tekemiseen ja käytökseen vaikuttaa merkittävästi ryhmän ilmapiiriin.

## **6.2 Tunnetaidot ja niiden käyttö**

### **6.2.1 Opettajien omien tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, käsittely ja säätely**

Jaana ja Liisa kokevat, että heillä on hyvät taidot tunnistaa, nimetä, käsitellä ja säädellä omia tunteitaan ammatissaan. He huomaavat tunnetaitojen korostuvan tilanteissa, joissa heitä ärsyttää. Tilanteisiin liittyy usein ristiriitojen selvittäminen tai passiivisen oppilaan motivoiminen. Jos ärsytystä ilmenee, molemmat rauhoittavat itsensä ja puuttuvat epäkohtiin tilanteiden laannuttua.

Tutkittavilta opettajilta löytyy samanlaisia näkemyksiä omien tunteiden ääneen sanoittamisesta ja avoimuudesta. Molemmat opettajista voivat melko helposti tunnistaa ja ilmaista etenkin myönteisiä tunteitaan liikuntatuntien sujuvuudesta ennen tuntia, tunnin aikana ja tunnin lopuksi. Myös kielteisiä ja neutraaleja tunteita ilmaistaan, mikä toimii esimerkkinä oppilaillekin, että saa tuntea ja nimetä tunteita kuvaamalla häiritsevää käytöstä. Häiritsevää käytöstä on kuitenkin haastavaa kuvata vain konkreettina ja omana tunteenaan.

Jaana kuvaa oppilaan käytöstä ”typeräksi”, silloin kun oppilas toimii ei-toivotulla tavalla. Tällöin on kyse opettajan tulkinnasta. Opettajat ja oppilaat tulkitsevat jatkuvasti ympärillä tapahtuvaa käytöstä. Kun opettaja puuttuu epäkohtaan ja sopimattomaan käytökseen, on inhimillistä, ettei opettaja välttämättä muista kuvailua pelkkää käytöstä ja siitä heräävää omaa tunnetta. Nopea luokittelu ”typerään” on tyypillistä nopeasti vaihtuvissa tilanteissa. Vaikka sana kohdistuisi käytökseen, on konkretiassa pysyminen usein rakentavampi keino.

Molempien mielestä omia tunnereaktioiden syitä on helppo tunnistaa ja säädellä työelämässä. Esimerkiksi ärtymyksen syyt on helppo tunnistaa, jos ne lähtevät selvästi oppilaiden käytöksestä. Lähes jokaista liikuntalajia saatetaan vastustaa tunnin alussa tai aikana ääneen, jos tunnin aihe on oppilaan mielestä epämieluisa. Liisa kokee, että usein ärsyttää muiden oppilaiden puolesta. Molemmat tutkittavista saattavat häiriintyä oppilaiden epäasiallisesta käytöksestä. Tunteiden ilmaisu ja tunnistaminen eivät kuitenkaan näy voimakkaana reaktiivisuutena ympäristöön, sillä toiminta on pidettävä turvallisen tuntuksena, jolloin opettajankin käytös on oltava asiallista.

## **6.2.2 Toisten tunteiden tunnistaminen, nimeäminen, käsittely ja säätely opettajilla**

Jaana toteaa lyhyesti, että tunnistaa oppilaiden tunteita melko helposti. Liisan mielestä kyky tunnistaa oppilaiden tunteita riippuu paljon yksilöstä ja persoonallisuuden piirteistä. Esimerkiksi sisäänpäin kääntyneitä on huomattavasti vaikeampi tulkita kuin ulospäinsuuntautuneita. Liisa kokee intuitiivisesti, että joidenkin oppilaiden kanssa on enemmän samalla aaltopituudella ja on helppo lukea toista, eli tunnistaa ja nimetä toisen tunteita. Liisan mielestä ymmärrystä helpottaisi asiallinen selvitys oppilaan taustoista. Jotkut vanhemmat ja luokanvalvoja antavat tietoja, mikä helpottaa Liisan mielestä tiedot helpottavat huomattavasti suhtautumista oppilaaseen, eikä näe tietojen kertomisesta ainakaan mitään haittaa.

Jaana tunnistaa oppilaissaan muun muassa pelokkuutta ja ahdistusta, mikä voi liittyä esimerkiksi tietyn liikkeen tekemiseen. Tutkittavat tekevät oppilaille usein selväksi, että esimerkiksi telinevoimistelussa ei tarvitse suorittaa tiettyä liikettä alkuun, jos ahdistaa.

*-- sit ku se halu lähtee siitä itestään, tekee sen takaperinkuperkeikan. Voi olla taustalla joku huono muisto.*

*-- jos herkempiä tyyppjä painostaa, nii se ei onnistu -- (Jaana)*

Liisa korostaa, että esimerkiksi telinevoimistelutunnin alussa voi esimerkiksi vain avustaa ja odottaa, kunnes on valmis kokeilemaan. Molemmat tutkittavista pyrkivät rauhoittamaan oppilaan tuntemusta niin, että oppilas saa tilaa ja tunnustusta tunteelleen ja voi kuitenkin osallistua omalla tavallaan. Sitä kautta he pyrkivät auttamaan oppilasta tunteiden käsittelyssä ja säätelyssä. Usein käsittely auttaa oppilasta voittamaan pelkonsa, jolloin oppilas vapautuu yrittämään. Jaana huomaakin, että oppilaalle tulee usein tunne, että nyt voinkin kokeilla. Tunne on rauhoittunut, se on tunnistettu ja oppilaalle on annettu sopivasti autonomiaa päättää tekemisestään.

Tällaisissa tilanteissa voi todeta, että oppilaan kohtaaminen sekä oppilaan tunteiden tunnistaminen ja käsittely on onnistunut opettajalta. Opettajat lisäävät, että joillakin oppilailla taas komentotyylillä tapahtuva rohkaisu toimii niin, että oppilas on ylpeä ja huojentunut omasta uskalluksestaan. Onnistunut rohkaiseminen on nopeuttanut tehtävässä etenemistä niin, ettei oppilas vetäydy tilanteesta ahdistuneena. Tutkittavat korostavatkin, ettei mikään tietty menetelmä sovi kaikille, vaan pitää osata tunnistaa oppilaan tunteita ja tutustua oppilaaseen.

### **6.2.3 Ryhmän tunteiden tunnistaminen, käsittely ja säätely opettajilla**

Tutkittavat tunnistavat myös kokonaisuutena ryhmän tunteita ja tunnereaktioiden mahdollisia seurauksia. Vain yhden oppilaan kiusaaminen vaikuttaa koko ryhmään ja roolittaa ryhmäläisiä kiusatun ympärille.

*-- sit huomaa myös sen ryhmän tunteita, et jos niiden luokalla on tapahtunu jotakin ja siellä on joku skisma niin niitäkin voi huomata siitä ryhmän toiminnasta. Esim kiusaamistapaus voi vaikuttaa siihen koko luokkaan, et jengi jakautuu kahteen jengiin. (Liisa)*

Pienryhmiin jakautuminen on yleinen ilmiö, varsinkin silloin kun opettaja ei ole vielä puuttunut parinvalintaan tai ryhmäjakoihin. Molemmat huomaavat, kenen tai keiden ympärillä ilmapiiri on kireä. Jaana huomaa tunnetaitojen korostuvan silloin, kun herää epäily oppilaan motivaatio-ongelmien takana olevista tekijöistä. Aina ei ole kyse oppilaan väsymyksestä tai välinpitämättömästä asenteesta. Vaikka hän lähestyisi oppilasta, niin tietyt tunteet ja pelko voi estää oppilasta kertomaan avoimesti mistä käytös tai muutokset suhteissa johtuvat. Jaana huomaa mielestään helposti, että jokin tunne häiritsee oppilaan tekemistä. Oppilas saattaa esimerkiksi alkuun kertoa vähätellen tai väärää tietoa tunteidensa todellisista syistä. Kahdenkeskisissä keskusteluissa käy kuitenkin usein ilmi reaktioiden todelliset syyt, mitkä ovat yleensä liittyneet kiusaamistapauksiin tai huonoihin väleihin ja erimielisyyksiin ryhmän sisällä.



*-- erityisesti huomaa liikunnassa, et miten ne sijoittuu sinne tilaan tunnin alussa ja aikana. Ja vaikka oppilasta lähestyisi kysymällä sopivalla ajalla mikä on niin ne ei välttämättä itekään tunnista mistä on kyse ja vastaa vain, että kaikki ok. (Jaana)*

Molemmat pyrkivät luomaan ryhmässä avointa ja tunteita sallivaa ilmapiiriä. Molemmat tutkittavista kuitenkin huomaavat, että avoimuudella on kääntöpuolensa ja Liisa ei kannusta oppilaitaan paljastamaan liikaa henkilökohtaisia asioita yleisesti koko luokalle. Myös Hargreaves (2000) toteaa tutkimuksessaan, ettei liika läheisyys eikä toisaalta liika etäisyys oppilaiden kanssa ole ideaalia oppimisen kannalta. Jaanan ja Liisan mielestä henkilökohtaiset asiat kuuluvat kahdenkeskisiin hetkiin. Kuten olen jo edellä maininnut, haastateltavat opettajat ovat erittäin tarkkoja siitä, etteivät kerro liikaa henkilökohtaisesta elämästään. He eivät kerro avoimesti mitä ovat vapaa-ajalla tehneet ja minkälaisia tunteita vapaa-aikaan liittyy. Vastakkaisista näkemyksistä huolimatta sopivan avoin oppimisilmapiiri ja tunteistaan avoin opettaja nähdään myönteisinä asioina. Avoimuus, myönteisyys ja opettajan inhimillisyys voivat vähentää etäisyyden tuntua ja helpottaa oppilaan kanssa toimeentulemistä.

Jaanan mielestä inhimillisyys enimmäkseen toimii. Jaana kuitenkin kokee, että autoritäärisyys voi toimia villeillä oppilailla, mutta Jaanasta tuntuisi kuormittavalta käyttää jatkuvasti ehdottomia käskyjä eli pakkovaltaa. Lisäksi hän on huomannut, että näin toimiessa

*-- helposti ilmenee kyräilyä ja vastustusta.*

Tulkitsen, että Jaana ei mielellään käytä pakkovaltaa ja ehdottomia sääntöjä, jos on mahdollista käyttää vaikutusvaltaa ja pyrkiä ymmärtämään myös oppilasta. Jaanan mielestä tavoitteissa onnistutaan paremmin käyttämällä ongelmaan tarttuvaa minäviestiä pakottavien käskyjen sijaan. Ymmärrän asian niin, että Jaanalla on pelkoa menettää ote oppilaisiin, jos hän laskeutuu liian toverilliseksi ja inhimilliseksi.

Jaana on kuitenkin käytännössä huomannut, että sopiva avoimuus tuntien aikana tapahtuviin tilanteisiin nähden on ryhmän toimivuutta lisäävä piirre. Tunteita voi ilmaista avoimesti ja rakentavasti niin, ettei toiminta kärsi. Liisalla on kokemusta avoimesta tiedosta oppilaan taustoista ja hän soveltaa tietoja esimerkiksi eriyttämisessä. Tutkittava (Liisa) näkee tämän hyvänä asiana ja toivoisi sitä jopa enemmän, sillä tiedon koetaan helpottavan suhtautumista ja että siitä on vain hyötyä opetuksen ja suhteen toimivuudessa.

-- esim. kun tietää että jollakin on ADHD niin ymmärtää paremmin ja osaa vaatia tiettyjä juttuja, pyritään eriyttämään vaikka niin että keskittyminen on helpompaa.

-- pitää ajatella opetusta eri lailla. (Liisa)

Pohdin tosin, että vaikka tutkittavan mielestä oppilaan taustoista kertomisesta ei ole haittaa niin joissakin tapauksissa tieto voisi jopa hankaloittaa suhteen ja opetuksen toimimista. Esimerkiksi jos oppilas tiedostaa, että opettaja tietää oppilaasta henkilökohtaisia asioita, oppilas voi jäädä liikaa roolinsa ja taustojensa vangiksi. Opettajan käytös voi olla liiankin erilaista oppilasta kohtaan ja tuntua kiusalliselta. Voi olla, että oppilas myös haluaisi välttää liikaa avoimuutta niin, ettei häntä kohdeltaisi näkyvän poikkeuksellisesti. Suurimmassa osassa tapauksista, joissa taustatietoja kerrotaan, lienee kuitenkin merkittävästi enemmän hyötyä kuin haittaa opetuksen ja oppilaan kannalta.

-- oppilaissa taas voi aavistaa, mikä on vinksallaan jos on vain kyräilyä

– esim. oppilas lähti just yks päivä vessaan ja valitteli paljon lentiksen säännöistä

-- kävin sit selvittää myöhemmin kahenkesken et mikähän tässä nyt on ku musta tuntuu et sulla on nyt joku hätä. Niin se tyttö alko sit itkee, et kun ollut parin tytön kanssa kaikkea. (Jaana)

Jaana osaa varsin sujuvasti tulkita, milloin oppilaalla on jokin toimintaa häiritsevä tilanne sen sijaan, että Jaana leimaisi oppilaan suoraan esimerkiksi hankalaksi. Harvemmin oppilas haluaa tietoisesti ja tahallaan häiritä, vaan usein on kyse oppilaan ongelmallisista suhteissa muihin oppilaisiin ja puutteellisista tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Itse ajattelen, että yleisesti liikunnanopettajat ovat enemmän ulospäinsuuntautuneita ja kokevat helpommin samankaltaisuutta muiden ulospäin suuntautuneiden kanssa. Tällöin sulkeutuneempaa voi olla vaikeampi tulkita tai tyyli lähestyä erilaisia persoonia voi olla hankalaa. Liisa toivookin, että kunhan oppilas löytäisi jonkun opettajista, kehen voi samaistua ja lähestyä.

#### **6.2.4 Oppilaiden omat tunnetaidot ja niiden käyttö**

Yleisesti oppilaat kokevat tunnetaidot tärkeiksi taidoiksi ja avuksi elämässään. Bean mukaan tunnetaidot ovat

-- hyviä taitoja esim. siks et tietää miks on vihane ettei tarvii mieltii nii kauhee pitkää mistä kyse – (Bea)

Bean mielestä on tärkeää osata tietää tietyssä tilanteessa, miten kannattaa toimia. Bean mielestä taidot auttavat tuntemaan itseään ja omaa käyttäytymistä paremmin. Tietoisuus omasta toiminnasta ja omista tunteista edesauttaa Bean mukaan ryhmässä toimimista.

Jokainen haastateltavista, Aino, Greta, Bea, Sakari ja Osmo kokevat, että heillä itsellään ja heidän liikuntaryhmän oppilailla on yleisesti melko hyvät tunnetaidot ja ristiriitoja ilmenee harvoin. Jokainen sanoo tietävänsä, mistä esimerkiksi ärsytyksen syy tai syyt johtuvat. Aino kertoo osaavansa säädellä tunteitaan niin, ettei hermostu muille osapuolille. Ainon ärsyyntyessä hän säätelee ensin omaa tunnekuuhaan ja odottaa, kunnes on rauhoittunut. Rauhoittumisen jälkeen hän kertoo ärsytyksen syistä kavereille. Bea lisää, että tahallisen ärsyttävän käytöksen on tärkeää selvittää kaikkien osapuolten kanssa. Haastateltaville ei tule mieleen esimerkkitapauksia. Myös Greta kokee tunnistavansa helposti mikä oman ärsytyksen on laukaissut. Greta kokee oman säätelynsä hyväksi, sillä ei päästä itseään kiihtymään mukaan toisen ärsyttäessä.

Gordonin Youth Effectiveness Training -menetelmiin perustuvassa Nuorten ihmissuhdetaitojen työvihkossa (2013, 14) puhutaan jäävuoriteoriasta. Teorian mukaan suuttumus on kuin jäävuoren huippu, joka pistää esiin pinnan alta. Suuttumuksen tunteen alla on usein suuri määrä erilaisia muita tunteita, kuten tuskaa, pelkoa, ärsytystä ja levottomuutta. Sakarin esimerkki liittyy hänen omaan jäävuoreensa:

*-- et tulee eka joku pikkuärsyke vaik kaupunkisodassa, jostaki et toiset saa paremmat osat alkuun, sit saattaa alkaa haukkumaan. Nii se menee sellaseks kahakaks.*

*-- aina se ärsytyksen pääsyy löytyy siitä mut sit voi ärsyttää siinä selvittäessä vielä enemmän. Se kasvaa ja kasvaa kunnes huomaa et koht räjähtää tai vois lähteä pois tästä. (Sakari)*

Vaikka Sakari tunnistaa esimerkiksi merkittävimmän ärsytyksen syyn tai mikä tunteen on laukaissut, tunnekuohussa tietoisuus omasta käyttäytymisestä ja ärsytyksen syistä hupenee. Tunteiden toimimaton käsittely johtaa usein kehoon vuorovaikutukseen, josta ei synny rakentavaa ratkaisua ja tunne voi ohjata ajattelemaan ”taistele tai pakene!”. Keskimäärin pojat pyrkivät kärjistetysti sanoen pitämään sosiaaliset tilanteet hallinnassaan aggressiolla ja ylpeydellä (Timmers ym. 1998) tai tässä tapauksessa halulla vetäytyä tilanteesta. Jäävuoriteoria auttaa ymmärtämään itsessä liikkuvia tunteita, kuten suuttumusta, ärtymystä tai vihaisuutta. Jos joku räjähtää, viestin vastaanottaja suhtautuu usein puolustautumalla, hyökkäämällä vastaan tai

vetäytymällä vuorovaikutuksesta. (Klemola ym. 2017, 99.)

Kaikkien oppilaiden tuntuma on, että tytöt hallitsevat tunne- ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat poikia paremmin ja että tyttöjen on helpompi puhua tunteistaan. Poikien mielestä tunteiden ilmaisu saattaa ilmetä usein uhoamisena tai väkivaltaisilla teoilla. Poikien mielestä heistä löytyy herkkyyttä, mutta ryhmissä ei ole tapana puhua tunteista eikä ilmapiirikään ole siihen otollisin.

Haastavimpana tunnetaitona Aino kokee tunteiden käsittelyn. Voimakkaat tuntemukset, kuten viha on muita tunteita huomattavasti haasteellisempi käsitellä. Ainon mukaan hankaluus voi johtua siitä, että voimakkaat vihan tuntemukset ovat niin vahvoja ja heijastuvat siten koko päiväksi. Niiden käsittely vie huomattavan määrän energiaa. Bea ja Greta kokevat tunteiden käsittelyn melko helpoiksi taidoiksi, vaikkei heille tule mieleen esimerkkitapauksia.

Molemmat pojista toteavat, että erityisesti omat kyvyt käsitellä ja säädellä tunteita voisivat olla huomattavasti paremmat. Haastateltavista Sakari tiedostaa olevansa luonteeltaan äkkipikainen ja tarpeen parantaa tunteiden säätelykykyään. Moni myönteinen käyttäytymisen muutos lähteekin asian, piirteen tai ongelman tiedostamisesta. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttäjä on tietoinen itsestään, tuntemuksistaan ja pyrkimyksistään eikä lakaise niitä maton alle. Tulee ymmärtää, ettei arvojen, tarpeiden, toiveiden ja tunteiden selvittäminen ole toisilta pois vaan helpottaa vuorovaikutusta myös toisen kanssa. (Klemola ym. 2017, 37.)

### **6.2.5 Toisten tunteiden tunnistaminen, käsittely ja säätely oppilailla**

Greta kokee haasteellisena muiden oppilaiden tunteiden tunnistamisen. Hän kuitenkin korostaa, että voimakkaat, tavanomaista käytöstä muuttavat tunteet on huomattavasti helpompi tulkita. Esimerkiksi suuttumusta, vihaa, iloa ja inhoa on helpompi tulkita ja tunnistaa tietoisemmin. Voimakkaat tunteet voivat hämmentää ja pysäyttää toimintaa. Greta ei mainitse yksityiskohtaisempaa esimerkkiä tunteiden tunnistamisesta. Molempien poikien mielestä on puolestaan jopa helpompaa tunnistaa toisen tunteita kuin tunnistaa ja hillitä omiaan. Kuitenkin, vaikka tunne olisi voimakas, se ei välttämättä näy muutoksissa käyttäytymisessä. Voimakkaiden kielteisten tunteiden kieltämistä ja patoamista ei suositella, vaan on syytä opetella tunnistamaan oma ”jäävuori” ja harjoitella tietoisesti jokaista tunnetaitoa.

### 6.3 Vuorovaikutustaidot ja niiden käyttö

#### 6.3.1 Opettajien minäviestien käyttö

Minäviestit ovat omaa tuntemusta kuvaavampia, mikä erottaa ne yleisestä, passiivisesta palautteesta -- *hyvin meni!* -- . Molempien mielestä minäviestit ovat tehokkaita ja molemmat opettavat taitoa oppilaille ja kannustavat oppilaita käyttämään minäviestejä esimerkillään ja teorialähtöisesti.

*-- et jos joku ottaa sulta kynän luvatta ja huutaa siitä et ope ope toi otti niin oon sanonu et käytä minäviesti ja ne on lähteny siihen. (Liisa)*

Opettajat kokivat saavansa minäviesteistä apua toimivaan ilmapiiriin.

*--huomaan kyl eron ilmapiirissä kun oon tarttunu näillä negatiivisillä minäviesteillä. Et seuraavalla kerralla voi olla jopa ihan kuolemanhiljasta. (Jaana)*

Jaana käyttää usein ongelmaan tarttuvaa minäviestiä ja kertoo omakohtaisella tyylillään, miltä oppilaiden häiritsevä käytös tuntuu. Jaana antaa mielestään myös oppilaille aikaa ja tilaa kertoa omia näkemyksiä, jolloin tilanne hiljalleen rauhoittuu ja päästään jatkamaan toimintaa ilman ristiriitaa. Muutos käyttäytymisessä on ollut myönteinen sekä yksilöiden koko ryhmän kannalta.

Opettajat käyttävät ongelmaan tarttuvaa minäviestiä itselleen luontevimmalla tavalla, sillä Gordonin teoriassa esitelty tyyli ja tunnetilojen kirjallinen kuvaaminen ei sovellu sellaisenaan omaan tapaan kommunikoida. Esimerkiksi oman myönteisen tuntemuksen muotoilu saattaa olla vaikea sanoittaa.

*-- loppuun sanon esim. et meni iha sairaan hyvin, mut en muotoile et mun mielestä tai mua ilahdutti et tää tunti meni tosi hyvin. Se ei ehkä kuulosta multa, mut voin sanoo esim et oon tosi tyytyväinen. Se minäviesti tulee sit niissä negatiivisissa tilanteissa ku ne ei tuu muutenkaan nii luonnollisesti. Myönteistä tulee tolla ns. oikeella rakenteella vähän. Kehityskohteen paikka. (Liisa)*

Opettajat pohtivat, onko viestit aina selkeitä minäviestejä vai vain yleisiä, passiivissa ilmaistuja palautteita. Oman tunteen kirjallinen ilmaisu ei tunnu useimmiten kovin luontevalta, minkä vuoksi ääneen sanoessa palautteen ilmaisee yleisemmällä tasolla, kuten:

*--jee, hyvin menee, loistavasti --*

*--harmi teidän muiden puolesta, kun aikaa menee härväämiseen --*

*-- hyvä, kun tulitte ajoissa.*

Voi olla, että passiivissa ilmaistu palaute on minäviestin sijaan turvallisempaa, luontevampaa ja helpompaa. Se saattaa olla jopa tapa siirtää epämääräisesti palautteen antajan vastuuta niin, ettei kuulija tiedosta täysin keneltä palaute on ja kenen tunnereaktio on kyseessä. Samaa esimerkkiä passiivisesta yleisestä ja henkilökohtaisesta palautteesta antanevat osaltaan myös liikunnanopettajia kouluttavat lehtorit muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Kulttuuri ja lehtorien esimerkit selittänee osaltaan Jaanan ja Liisan tapaa ilmaista tunteitaan ja antaa palautetta. Liisaa kuitenkin tunnistaa tapansa vältellä minävistejä niiden luonnottomuuden vuoksi pohtien samalla, olisiko tarvetta kehittää taitojaan.

Molemmat haastateltavat siis toteavat, että yleinen myönteinen, kielteinen tai neutraali palaute on helpompi antaa. Yleinen viesti eroaakin joiltain osin minäviestin rakenteesta, eikä ole korostetusti omaa tunnetilaa paljastava palaute. Koettu minäviesti muuttuu melko helposti yleiseksi positiiviseksi palautteeksi. Opettajat korostavat kuitenkin, että kahdenkeskisissä keskusteluissa minäviestin käyttö on toimivaksi todettu ja rakentava tapa lähestyä ongelmia. Loppupalautteissa molemmat opettajat pyrkivät antamaan sekä myönteisiä että korjaavia viestejä oppilaiden toiminnasta. Jaana kokee, että kehuminen on helppoa ja palaute on melko yleistä tunnin aikana mutta loppukeskustelussa hän sanoo käyttävänsä myös positiivista minäviestiä, kuten: *”mulle tuli tosi hyvä mieli kun ootte näin aktiivisia, vaikka tää tila on pieni ja välineet mitä on.”*

Liisa toteaa ongelmaan tarttuvan minäviestin olevan tehokas keino. On kuitenkin tilanteita, missä oppilaat ovat menneet viestistä myös hämilleen

*-- odottamaton open reaktio hämmentää*

*-- Se on vaivaannuttava ja epämiellyttävä tilanne, mut se on pakko, ku se toiminta on vielä epämukavampaa ja häiritsee.*

*”Oppilaide oli vaikee ymmärtää eka mistä (ongelmaan tarttuvassa minäviestissä) on kyse, saatto olla ensin liian teoreettista. Sit mää muistan kun konkretisoin sen sillei et minäviesti on*

*sellane, et sä kerrot jonkun asian mikä sua ärsyttää toiselle, ilman että sä loukkaat sitä. Sit ne hoksas.” (Liisa)*

Voi olla, että oikeaoppisestikin toteutettuna ongelmaan tarttuva minäviesti voi loukata viestin kuulijaa. Kuitenkin Liisa onnistui esimerkillään havainnollistamaan käytännössä, minkälaisesta taidosta on kyse. Liisan vastauksen perusteella voisi todeta, että viestiä tuleekin käyttää harkitusti ja silloin kun itse toiminta on selvästi häiritsevää ja toimintaa hidastavaa. Liisa korostaakin, että aikaa menee oppilaalta itseltään pois, mikä harmittanee montaa muuta ryhmässä toimivaa. Ongelmaan tarttuvaa minäviestiä voi toisaalta käyttää myös ennaltaehkäisemään häiriökäyttäytymistä, eli silloin, kun mitään oppimista ja opettamista häiritsevää ei ole vielä tapahtunut.

Osa oppilaista on selvästi jäänyt miettimään opettajan yllättävää reaktiota ja kielteisen, ongelmaan tarttuvan tunteen kertomista. Seurauksena oppilaat ovat saattaneet muuttaa käytöstään merkittävästi seuraavalle kerralle. Liisa täsmentää, että muutos ei välttämättä ole pysyvä ja kyseistä tyyliä ei voi liikaa kuluttaa ns. tehokeinona. Liisa kertoo käyttävänsä harvoin kaikkiin vetoavaa ongelmaan tarttuvaa minäviestiä. Hän käyttää viestiä enemmän yksittäisten oppilaiden kanssa rauhallisemmissa tilanteissa. Jaana sen sijaan kertoo käyttävänsä tätä tapaa myös kollektiivisesti koko ryhmälle ja kokee tavan toimivaksi.

### **6.3.2 Kuuntelun menetelmien käyttö opettajilla**

Tutkittavista Jaana on kohdannut oppilaan hätää ja käyttänyt eläytyvää kuuntelua selvittäessään oppilaiden ongelmia. Molemmat opettajat kuitenkin kohtaavat liikuntatunneilla turhautumista ja vastustusta, ja pyrkivät ymmärtämään oppilaita, vaikkei kaikkia oppaiden toiveita toteutetakaan. Aktiiviselle kuuntelulle liikuntatunti vaihtuvine ympäristöineen on jokseenkin haastava. Ryhmän jäsenten äänet hukkuvat helposti liikuntasalissa, uimahallissa, jäällä, lumella, urheilukentillä ja luonnossa. Aktiivisen kuunteluun ja taidon harjoittelun liittyy paljon haasteita, mutta parhaimmillaan liikuntatunnit ovat varsin ideaali paikka taitojen systemaattiseen harjoitteluun.

Jaanan mielestä liikunnanopettajilla on erityinen vastuu huomata muutoksia oppilaiden käyttäytymisessä, suhteissa ja hyvinvoinnissa, sillä tilanteet liikuntasalissa on muihin aineisiin verrattuna paljon näkyvämpiä.

*-- erityisesti liikunnanopella pitää olla silmät auki ku me nähään niin paljon enemmän ku muilla*

*missä ne töröttää siellä pulpeteissa --*

*-- kysymällä on joskus selviny tosi rajujakin juttuja, ku eihä ne helposti kerro, yleensä vastaa vaan et "ei tässä mitään". -- (Jaana)*

Jaanan mielestä liikuntatunneilla huomaa, keiden suhde on katkolla ja on opettajan velvollisuus jollain tavalla reagoida asiaan ja pyytää tukea muilta tahoilta avuksi. Jaanasta liikunnanopettajan työtä on olla koulun vuorovaikutussuhteiden asiantuntija. Hän jatkaa, että osoittaa oppilaalle kiitosta keskusteluista ja pohtii yhdessä oppilaan kanssa, kuinka jatkossa edetään, jos on ilmennyt ongelmia. Jaana kertoo, että luokanvalvoja, kiva- koulutiimi, kuraattori ja psykologi tuovat oman aikansa oppilaiden asioiden selvittämiseen. Tämän Jaana näkee hyvänä asiana, vaikka kuunnella voisikin itse vielä aktiivisemmin.

Liisa kokee, että jos opeteltavassa asiassa halutaan päästä eteenpäin, ei voi jäädä pitkäksi aikaa kuuntelemaan aktiivisesti kunkin oppilaan tunteita. Liisa ei koe, että käyttäisi oppilaan vastustavan tunteen ilmetessä eläytyvää kuuntelua, sillä hän kokee, ettei jokaisen tunteen huomioimiselle jää riittävästi aikaa. Ajan puutteen lisäksi Liisaa ohjaa tarve mennä eteenpäin opeteltavassa asiassa. Liisan mielestä liikuntatilanteet eivät ole luontevimpia paikkoja aktiiviselle kuuntelulle, koska ryhmässä ja tilassa on niin paljon toimintaa, mitä pitää seurata. Molempien mielestä aktiivinen kuuntelu on haastavin vuorovaikutustaito huomioiden liikunnanopetuksen erityisluonteen, missä on paljon toimintaa ja turvallisuuteen liittyviä asioita, joihin huomio keskittyy. Aikaa keskusteluun molemmat jättävät kuitenkin hieman tunnin alkuun ja loppuun.

Liisan lisäksi Jaanakin kokee, että oppilaan tuntemuksia ja kuulumisia kuullaan ikään kuin toisella korvalla. He korostavat, että liikuntatunneilla opettajan tulee pitää huolta turvallisuudesta ja tuomaroida, joten laidalla jutustelu voidaan nähdä jopa turvallisuusriskinä.

### **6.3.3 Molemmat voittavat -menetelmän käyttö opettajilla**

*-- pitää sit yrittää ymmärtää ja kuunnella, ja sanoo sit, et nii ymmärrän tän sun näkemyksen ja samalla yrittää ujuttaa sinne mun omaa näkemystä ja minäviestiä ja sitä kautta löytää se yhteinen sävel -- (Jaana)*

Liisa ei ole kohdannut niin merkittäviä ristiriitatilanteita, että olisi päässyt tietoisesti kokeilemaan menetelmää. Hän kuitenkin opettaa terveystiedon tunneilla oppilaille, kuinka



ilmaista omaa näkemystään mutta kuunnellaan myös toista. Tunneilla esimerkkinä käytetään muun muassa hyvän ystävän piirteitä ja pyrkimystä ymmärtää toista huomaten omat puolustusmekanismit. Liisan tunneilla korostetaan vuorovaikutustaidoista kuuntelun taitoa mutta ei harjoitella tietoisesti molemmat voittavat- menetelmää.

Molemmat opettajat kokevat, että oppilaat käyttäytyvät enimmäkseen hyvin, vaikka ryhmien välillä on eroja. Liisa ei ole vielä uransa aikana kohdannut merkittäviä ristiriitoja ja välien selvitystilanteita. Molempien opettajien tunneilla korostetaan, että kaikkien parina ollaan ja tämä herättää monissa oppilaissa vastustusta. Parinvaihdot ovat kuitenkin tärkeitä ryhmäytymisen ja ryhmän kaksoistavoitteen kannalta. Ajatuksena on, että kohtaamista harjoitellaan tietoisesti ja kaikkien kanssa on tultava toimeen. Opettajat pyrkivät ymmärtämään ja kuuntelemaan oppilaiden kantoja, mutta ryhmän toimivuuden ja toisen kohtaamisen kannalta on perusteltua, että opettajat käyttävät päätösvaltaansa. Opettajat tähdentävät, että jokaisen tulisi tuntea olla hyväksytty ryhmään sellaisena kuin on.

Jaana tunnistaa ärtymyksensä joidenkin oppilaiden kohdalla. Pakottava tyyli ei ole tällöin toiminut niin hyvin, kuin hän on alkuun luullut. Jaana on pyrkinyt rakentavampaan lähestymistapaan vasta sitten, kun tilanne on hieman rauhoittunut ja hän on tunnistanut omat puolustus- ja pakottamisreaktionsa sekä muut oppilaan käytöksestä lähtevät tunteet. Jaana pyrkii ottamaan ärtymyksen jälkeen tapahtuneeseen rauhassa etäisyyttä, kunnes ottaa asian puheeksi oppilaan kanssa rauhassa kahden kesken. Kahdenkeskeisistä keskusteluista on tavoitteena lähteä sellaisella ajatuksella, että sopuun päästiin ja molemmat voittivat. Keskustelut tarvitsevat aikaa, mitä ei liikuntatunneilla usein ole riittävästi.

Tilanteiden rauhoituttua tunteet ehtivät laantua ja molemmat ovat halukkaampia kuulemaan toistensa näkemyksiä. Jaana huomaa, että kyseisellä keinolla ja tasavertaisella vuorovaikutuksella ollaan päästy yhteisymmärrykseen tapahtuneesta ja pohdittu molemmille osapuolille sopivaa jatkomenettelyä. Jaana huomaa työssään keinon toimivuuden ja enimmäkseen toiminnan parantuneen molemmat voittavat-menetelmän jälkeen. Muutos käytöksessä ei välttämättä ole aina pysyvä mutta keinon Jaana kokee autoritäärisyyttä tehokkaammaksi.

*-- jonkun juttu se saattaa olla koripallo. Nii ei saa pilata muiden tuntia sillä omalla asenteella, et kaikkea maistetaan myös. Et kaikki osallistuu siellä tunnilla, se on kaikille paljon mukavampi. Tietosesti en välttis opeta empatian taitoja, mutta se tulee siinä kokonaisuudessa.*

Jaana huomaa eron oppilaiden käytöksessä ja kuuntelussa, kun molemmat voittavat -menetelmää käytetään joko sellaisenaan tai sovellettuna. Esimerkiksi yhteistanssissa tulee ongelmia parinvaihtojen kanssa. Jaanan pitää usein puuttua kaikkien kanssa olemiseen ja kunnioitukseen ryhmässä, missä kaikkien kanssa ollaan ja opetetaan samalla toisen kohtaamista. Jaana nostaa oppilaiden tahdosta asian heti tunnin alussa esille, mikä vapauttaa ilmapiiriä, ennakkoasenteita ja helpottaa tekemistä tunnin aikana. Myönteinen asenne tunnin aikana ja vapautunut ilmapiiri näkyy Jaanan oppilaissa myönteisenä tekemisenä ja parempana ryhmässä viihtymisenä, jossa voidaan ilmaista tunteita mutta kunnioitetaan myös muiden halua tehdä.

Gordon (2006, 279) sanoo teoriaansa viitaten, että molemmat voittavat – tilanne ei ole kuitenkaan koskaan kompromissi. Siksi kyseinen tapa herättää hämmennystä ja epäuskoa sen perimmäisestä tavoitteesta. Kukaan opettajista ja oppilaista ei tässä tutkimuksessa muista tapausta, jossa kaikki selviäisivät voittajina ilman jonkinlaista vastaan tuloa. Jaana kysyykin epäillen, että: *”Onko se oikeesti mahdollista, et molemmat voittaa?”*

### **6.3.4 Oppilaiden minäviestien käyttö**

Oppilashaastattelussa kävi ilmi, että tunteilla ollaan tietoisesti käsitelty ainakin minäviestiä. Aino, Greta ja Bea kokevat minäviestin käytön haastavaksi. Greta korostaa, että erityisesti ongelmaan tarttuva minäviesti on kiusallinen, mistä syystä Greta on mieluummin hiljaa, kuin puuttuu häiritsevään asiaan. Tytöt summaavat, että kaikki vuorovaikutustaidot koetaan haasteellisiksi, sillä niissä joutuu avaamaan niin paljon omia tunteitaan toiselle.

*”Myönteistä minäviestii ei tuu niinku ikinä käytettyä. Et se on niinku ihan suomalaisuutta et ei vaan pysty.” (Sakari)*

Sakaran mielestä miesten ei odoteta ilmaisevan ääneen tunteitaan. Myös Osmo yhtyy Sakarin mielipiteeseen ja täsmentää, että miehet ilmaisevat tunteitaan mieluummin teoin ja nonverbaalisesti.

*-- ehkä sen viestin jälkeen on ilmapiirissä sit vähä ilosempaa ja oppiminen voi olla parempaa.*

*”Pitää motivoida tuohon. Mut kyllähä se helpottaa sitä ratkasemista. Mut on kyl tehonnu sit jos on käyttäny.”*

*-- vähä vaikee puhua suoraan omista tunteista, et sitä olettaa et joku osaa lukea ne. (Sakari)*

Oppilaista tytöt kokevat, että minäviestien käyttö auttaa ratkomaan tilanteita ja että viestit eivät ole niin hyökkäviä. Kukaan tytöistä ei käytä minäviestejä Gordonin suosittelmassa muodossa vaan viesti ilmaistaan useimmiten yleisellä tasolla ”oli kivaa”. Pojista kumpikaan ei sano käyttävänsä viestejä usein. Pojat kokivat omista tunteista puhumisen vaikeaksi ja olettavat kuulijan lukevan viestit sanattomasti. Pojat kuitenkin toteavat, kuinka paljon helpompaa asiat olisi selvittää, jos niistä viestittäisiin selkeästi, sillä ovat huomanneet eron, jos ovat ilmaisseet tunteuksensa esimerkiksi liittyen kaverin käytökseen. Poikien mielestä heitä pitäisi motivoida enemmän minäviestien käyttöön ja selventää taidon hyötyjä.

### **6.3.5 Kuuntelun menetelmien käyttö oppilailla**

Oppilaat kokevat yleisesti, että opettajat kuuntelevat heitä ja muita oppilaita kohtuullisen hyvin. Oppilaat eivät kuitenkaan koe kuuntelun olevan riittävän aktiivista ja kuunteluun jäävä lyhyt aika jää usein tunnin alkuun tai loppuun. Myös opettajat huomaavat, että erityisesti aktiivinen kuuntelu painottuu tunnin alkuun tai loppuun.

Ainon mukaan halu kuunnella opettajaa riippuu opettajan omista vuorovaikutustaidoista ja ympäristöstä, missä opetus tapahtuu. Ainon ja Sakarin mielestä sisätiloissa on helpompi kuunnella, koska ulkona ei välttämättä keskity opettajan puheeseen vaan mielenkiintoiseen ulkoympäristöön. Bea jatkaa, että ulkona kuuntelun taito heikkenee merkittävästi ja ilmapiiri on levottomampi. Sääolosuhteet, kuten voimakas tuuli haittaa jo pelkästään opettajan kuulemista. Bean mielestä hyvä opettaja kuitenkin kerää oppilaat lähelleen niin, ettei opettajan tarvitse huutaa. Kuuntelemisen haasteet liittyvät paljon liikuntatunneilla vallitseviin olosuhteisiin ja opettajan haluun pitää puhevalta tai jakaa puheenvuoroja hallitusti. Ainon mukaan opettajalle joutuu joskus sanomaan samat asiat tai toiveet moneen kertaan, että ajatukset tulisivat huomioiduksi. Tulkitsen niin, että se on Ainon mielestä turhauttavaa. Ainon mukaan opettajat kuitenkin yleensä toteuttavat oppilaiden toiveita ja kuuntelevat oppilaiden ajatuksia.

Aino, Greta ja Bea kokevat omat kuuntelun taitonsa hyvänä tai vaihtelevana tilanteesta riippuen. He kokevat yrittävänsä kuunnella, mutta toteutus ei aina onnistu. Ainon mielestä on hankala keskittyä moneen asiaan, esimerkiksi liikuntatehtävän suorittamiseen ja samalla kuuntelemiseen. Silloin kun Aino haluaa osoittaa kuuntelevansa toista, hän kyselee joitakin tarkentavia jatkokysymyksiä. Bea lisää, että toista kunnioittavasti kuunnellessa ei puhu päälle, vaan keskittyy toisen puheeseen. Myös Greta korostaa, kuinka tärkeää on olla keskeyttämistä toisen puheenvuoroa, vaikka puheenaihe olisi aiheeltaan kiihkeä. Myös Osmo korostaa, kuinka

tärkeää on pysyä itse rauhallisena ja antaa puhujalle tilaa.

Poikien mielestä kuuntelun taito on usein helpoin vuorovaikutustaito, vaikka luonnollisesti kuohahtaneessa tai muuten toiminnallisessa tilanteessa sen haastavuus lisääntyy. Sakari korostaa, että oma kuuntelun taito riippuu paljon päivästä ja vireystasosta. Sakari kiteyttää, että: *”Väsyneenä ei vain jaksa.”* Sakarin mielestä liikunnanopettaja yrittää usein vaikuttaa Sakarin toimintaan kertomalla vastauksia, kuinka hänen olisi parasta tehdä. On tyypillistä, että opettajat alkavat ehdottaa ratkaisuvaihtoehtoja epätietoiselle mutta vuorovaikutustaitoinen opettaja osaa kuitenkin välttää vastausautomaatin roolin ja auttaa epätietoista löytämään vastauksia omasta itsestään. (Klemola & Talvio 2017, 33–36.) Sakarin mielestä on omituista, että häntä ei usein kuunnella tällaisissa tilanteissa ja ongelmanratkaisu on vain opettajalla. Tapa menetellä ongelmatilanteissa ei ole Sakarin mielestä toimiva. Liikunnanopettajan kuuntelun taidoissa, tunnetaidoissa ja molemmat voittavat -menetelmän hallinnassa voi tällöin olla puutteita, jos oppilas ei koe tulevansa kuulluksi ja autetuksi.

Poikien mukaan heidän liikunnanopettajansa kuuntelevat usein vain silloin, jos viittaa. Opettajat osoittavat katsekontaktillaan paheksuvasti, jos oppilaat puhuvat päälle. Toisaalta Sakarin mukaan heidän liikunnanopettajansa on vähäsanainen, luonteva kuuntelija, joka ei itsekään puhu paljoa päälle. Opettajan hyvä kuuntelun taito on Sakarin mielestä helposti lähestyttävän opettajan ominaisuus. Vastaavasti liikunnanopettaja, joka olemuksellaan ja sanomisellaan viestii hierarkiaa, tuntuu luotaantyöntävältä. Sakarista tuntuu, että: *”Tuntuu et niide (liikunnanopettajien) olotila on semmone et sen luo ei voi mennä. Tuntuu et se pitää itteää nii paljon korkeemmalla, et sille ei uskalla mennä sanomaan mitään.”*

Osmo on samaa mieltä voimakkaan hierarkisuuden luotaantyöntävyydestä. Osmo lisää, että vastavuoroinen toimiva kuuntelun taito helpottaa yhdessä toimimista. Hyvien kuuntelijoiden kanssa on helppo olla oma itsensä, kun kuuntelija tietää useimmiten, mistä jokin mieliala johtuu. Osmon mielestä opettajan on todennäköisesti helpompi suhtautua oppilaaseen, jos opettaja jaksaa kuunnella miten oppilaalla menee ja miltä oppilaasta tuntuu. Suureneva ärsyyntyminen saadaan Osmon mukaan näin estettyä. Tulkitsen, että opettajan hyvä kuuntelun taito ennaltaehkäisee monia vääriä tulkintoja ja oppilaan leimaamista.

Pojat eivät koe luontevaksi tavaksi käyttää eläytyvää kuuntelua missään tilanteessa. Tytöt puolestaan sanovat huomaavansa, jos ryhmäläinen on allapäin ja uskaltavat lähestyä huolestunutta oppilasta. Läheisempiä kavereita on tyttöjen mielestä kuitenkin huomattavasti

helpompi lähestyä. Aino täsmentää, että jos kaveri on allapäin, hän esittää kaverille tulkittua tunnetta kuvaavan kysymyksen. Kysymys voi liittyä esimerkiksi harmituksen tunteeseen liikuntatehtäviä tehdessä. Bean mielestä tuntemattomilta ryhmän jäseniltä ei viitsi mennä kysymään, mikä on pielessä tai kysyä ääneen ryhmäläisen harmin syystä.

Kaikki oppilaat korostavat opettajan omaa esimerkkiä myös kuuntelun taitoja harjoiteltaessa. On ristiriitaista, jos kuuntelun taidoiltaan ja ilmaisultaan heikko opettaja vaatii oppilaitaan kuuntelemaan aktiivisesti. Liikunnanopettajan tulee olla riittävän tietoinen, mitä ja miten viestii sekä kuinka hyvin osaa kuunnella. Opettajien tulisi pyrkiä ymmärtämään, miltä toiminta mahdollisesti näyttää kameraperspektiivistä ja oppilaiden näkökulmasta. Sakarin sanoin: *”Et jos ope ei ilmase kunnolla asioista ja näytä hyvää esimerkkiä nii ei se ryhmäkään sitten opi niitä tapoja.”*

### **6.3.6 Molemmat voittavat -menetelmän käyttö oppilailta**

Osmo ja Sakari näkevät molemmat voittavat -menetelmän toimivana pyrkimyksenä ratkaista ongelmia. Liikuntatunneilla esimerkiksi välineiden tasapuolinen jakaminen on esimerkki molemmat -voittavat menetelmästä. Ainon mukaan joustaminen ei kuitenkaan välttämättä tarkoita tilannetta, että molemmat osapuolet voittaisivat täysin. Myös Gordon korostaa, että kompromissi ei ole tilanne, missä molemmat voittavat. Tämä tekee menetelmän hieman haastavaksi ymmärtää ja herättää epäilyksiä sen toimivuudesta.

*”Yhtä tyttöä esim. kiusattiin sen taustasta, nii kiusaamine häiritsi ihan kaikkia ku vaan sitä kiusattua ja kiusaajaa ja kiusaajaaki varmaa ahisti. Lopulta ku puututtiin nii tuli iso keissi. Et huomaa joka tunti ilmapiirissä piilovittuilua jne.” (Sakari)*

Sakari korostaa esimerkissään, että jos ongelmaan ei puututa, kahden oppilaan välinen ristiriita tai ongelma heijastuu ennen pitkää myös muuhun ryhmään. Ilmapiirissä voi tuntea yleistä jännitystä ja ahdistuneisuutta. Pojat kertovat esimerkissään, kuinka tytön taustasta huomauteltiin niin, että muutkin ryhmäläiset huomasivat tapahtumat. Tytöllä oli ulkomaalaistaustainen ystävä, mikä riitti syyksi kiusaamiselle. Lopulta osapuolten kanssa käytiin pitkiä keskusteluja, joiden lopputuloksena tilanne saatiin rauhoitettua. Kiusaamistapauksia ratkottaessa tarvitaan riittävää tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallintaa, jotta päästään rakentavasti haluttuun lopputulokseen. Molemmat voittavat -menetelmän avulla ongelmatilanne on mahdollista ratkaista. (Gordon 2006 279–285.)

Aino ja Bea kokevat molemmat voittavat-menetelmän kaikista haastavimmaksi. Aino korostaa, että jommankumman tai molempien täytyy joustaa tarpeessaan tai asiassa. Myös Bean mielestä on epätodennäköistä ja harvinaista, että molemmat voittaisivat neuvottelutilanteessa yhtä paljon. Aino muistaa, että on ollut tilanteita, joissa on omilla kuuntelun taidoilla ja näkökulmilla täytynyt selvittää, mikä on pielessä. Tilanteet liittyvät usein kaverin erikoiseen tai muuten häiritsevään käyttäytymiseen. Ainon mukaan puuttuminen on vaikuttanut ilmapiiriin myönteisesti ja koee tavan puuttua olevan nimenomaan molemmat voittavat -menetelmä. Toisaalta Aino pitää jommankumman osapuolen vastaantulon ristiriitatilanteessa lähes välttämättömäksi.

Ainon ja Jaanan mielipiteissä on yhtäläisyyksiä. Molemmat katsovat, että ilman toisen tai molempien vastaantuloa ei välttämättä löydetä ratkaisua eikä molempien voittoa. Kuitenkin Gordonin (2006, 279) mukaan autenttinen Molemmat voittavat -tilanne on sellainen, missä kumpikaan osapuoli ei joudu tulemaan vastaan.

## 7 POHDINTA

### Tutkimuksen yhteenveto

Tutkimuksen tarkoituksena oli paitsi kartoittaa liikunnanopettajien ja yläkouluikäisten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, myös selvittää niiden käyttöä liikuntatunnilla sekä mahdollisia yhteyksiä ryhmän kiinteyteen. Tutkimuksen pohjana olivat Thomas Gordonin tunne- ja vuorovaikutusopit. Selvitin myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen yhteyttä ryhmän kiinteyteen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön liittyviä haasteita. Tutkimuksen kohteena olivat kaksi liikunnanopettajaa ja viisi yläasteikäistä oppilasta. Tutkimusmenetelmänä olivat teemahaastattelut (liite 3). Teemahaastattelun koin varsin toimivaksi tutkimusmetodiksi. Jokainen haastattelu eteni hieman eri järjestyksessä riippuen, mistä teemasta haastateltava innostui erityisen paljon ja mihin sivujuonteisiin haastattelu eteni. Yleisesti koin teemojen selkiyttävän tulosten luokittelua analyysivaiheessa pitäen samalla aineistoa riittävän rajattuna.

Tuntiobservoinnilla ja opettajien sekä oppilaiden liikuntatunteja videoimalla olisin luultavasti saanut tutkimukselle vielä merkittävää lisäarvoa. Lisäksi viestinnässä ilmeiden ja eleiden kirjaaminen olisivat voineet syventää ymmärrystä haastateltavan sanomaan, mutta toisaalta riskinä on ilmeiden tai eleiden täysin väärä tulkinta analyysia tehdessä. Koin selkeimmäksi litteroida haastattelut sanasta sanaan jättäen sanattoman viestinnän pois.

Lähdekirjallisuuden (Bibbus & Young 2005; Gil-Madrone ym. 2016; Gordon 2006; Hardy ym. 2005; Heikinaro-Johansson ym. 1999; Hoigaard ym. 2006; Klemola & Mäkinen 2014; Klemola & Talvio 2017; Klemola & Kokkonen 2013; Kokkonen 2005; Kokkonen 2017; McCaughtry 2004; Paskevich ym. 2001; Lintunen ja Kuusela 2009; Salovey & Mayer 1990; Spilt & Koomen 2009; Virta & Lintunen 2009) perusteella voidaan todeta, kuinka tunne- ja ihmissuhdetaidot ovat oleellisia niin opetuksessa, oppimisilmapiiriin ja ryhmän kiinteyden kannalta, kuin ryhmän suhteiden toimivuudessa. Tämä tutkimus ei tehnyt poikkeusta aiemmin tutkitusta. Jokaisen tähän tutkimukseen osallistuneen opettajan ja oppilaan mielestä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä taitoja ja niitä tulee kehittää tietoisesti.

Ryhmän tehokkuuteen, suoriin ja oppimiseen vaikuttavat merkittävästi ilmapiiri, ryhmän jäsenten väliset suhteet ja ryhmän kiinteyden (Lintunen 2014; Rovio ym. 2009, Rovio 2007). Huolimatta ryhmäkiinteyden mahdollisista kielteisistä vaikutuksista (Hoigaard ym. 2006; Hardy 2005; Rovio ym. 2009), myönteiset ryhmän kiinteyden vaikutukset (Bibbus & Young 2005; Carron, ym. 2002; Carron ym. 1988; Hargreaves 1998; Himberg & Jauhiainen 1998,

176–177; Luhtanen & Salminen 1998; Salovey & Mayer 1990; Spilt & Koomen 2009) ovat tavoiteltavia hyvää ilmapiiriä luodessa. Koen itsekin, että ryhmässä, jossa kaksoistavoite toteutuu, kunnioitetaan, arvostetaan, kuunnellaan ja autetaan toista – saa epäonnistua, onnistua ja jäsenet tuntevat olevansa hyväksytyjä sellaisina persoonina kuin ovat. Täytyy vain tiedostaa, että sosiaalisesti liian kiinteässä ryhmässä voi ilmetä liiallista painetta yhdenmukaisuuteen, jolloin yksilö ei enää tunnekaan olevansa hyväksyty sellaisena kuin on tunteineen ja ajatuksineen (Rovio ym. 2009).

Kiinteässä ryhmässä ”yhteen hiileen puhaltaminen” auttaa tekemään parhaansa ja selviämään pienistä pettymyksistä. Suhteiden toimivuus sekä opettajien ja oppilaiden riittävän hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot todella kiinteyttävät ryhmiä ja edistävät oppilaiden ryhmätaitoja päämäärien saavuttamiseksi. (Gordon 2006; Mayer 2001; Salovey ym. 1990; Talarico ym. 2009; Spilt & Koomen 2009; Rovio ym. 2009; Lintunen & Kuusela 2009; Klemola 2014.) Teoriaosuuden ansiosta pääsin syventymään ja lisäämään ymmärrystä siitä, miten viihtyisä, turvallinen ja myönteinen oppimisilmapiiri voidaan saavuttaa. Koen, että tutkimuksen annista on merkittävää hyötyä omaan opettajuuteeni.

Ryhmän kiinteys ja hyvä ilmapiiri ovat siis monen tekijän summa. Syitä tietyn ryhmän hyvään yhteishenkeen voi olla hankala eritellä, nimetä, mitata tai yleistää, koska jokainen ryhmän jäsen tuo ryhmään omat ominaisuutensa, taipumuksensa, persoonallisuutensa, elämän kenttensä, kokemusmaailmansa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitonsa. Jokaisella on omanlaisensa luonteenpiirteet ja ainutkertainen henkilöhistoria, nykyinen elämäntilanne ja vaihtelevat tunnetilat. Nämä kaikki vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen ja koko ryhmän toimivuuteen ja kykyyn luoda suhteita, joilla voi joko edesauttaa tai lamauttaa ryhmän toimintaa. (Heikinaro-Johansson 1999; Jauhiainen ym. 1994, 33–34; McCauley 1998; Rovio 2007, 171–174; Wheelan 2009). Kirjallisuuden ja tutkimuksen perusteella ymmärrän ajatuksen siitä, kuinka opettajan tulee elää ryhmän mukana – parhainkaan oppikirjan mukaan toteutettu suunnitelma ei aina toimi jonkun toisen ryhmän kohdalla.

Tietoisuus liikuntatunnilla tapahtuvista ryhmäilmiöistä ja liikunnanopettajan kyky joustavuuteen voivat auttaa toimimaan ryhmässä parhaalla mahdollisella tavalla sekä ymmärtämään monimuotoista vuorovaikuttamista tunneskaaloineen. Taitojen tunnistaminen, tiedostaminen, ymmärtäminen sekä halu kehittää omia ja muiden taitoja voivat merkittävästi edesauttaa sujuvaa oppimista, opettamista ja ryhmässä viihtymistä (Durlek ym. 2011; Himberg & Jauhiainen 1998, 124). Lähdekirjallisuudesta ja tutkimuksesta kumpuavana yhteenvetona



voisi todeta, että taitojen harjoittelun myötä *kaikki voittaa* lisäten parhaimmillaan yksilön ja ryhmän onnellisuutta. Tutkimuksessa mainittujen taitojen – niin kuin minkä tahansa taidon harjoittelu – tarvitsee usein tuhansia toistoja, ennen kun osaaminen on luontevaa ja niin sujuvaa, että toiminta on tiedostamatonta. Taidon harjoittelussa on tärkeä havahtua aluksi opeteltavan idean ymmärtämiseen, jonka jälkeen tietoa ja taitoa on mahdollista tarkentaa tietoisesti, kunnes lopulta toiminta on tiedostamatonta, taitavaa, luontevaa ja automaattista. (Eloranta 2007, 218.)

Oppilaiden ja opettajien haastatteluista löytyy paljon yhtäläisyyksiä. Kaikkien haastateltavien mielestä toimivassa ryhmässä hyvällä opettajalla on toimiva, selkeä ja kannustava vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Haastateltavat korostavat, että opettajan tulee kohdella oppilaita tasavertaisesti ja auttaa oppilaita heidän omista lähtökohdistaan. Tämä tavoite voi olla haasteellista, sillä tutkimuksen oppilaat kertovat huomaavansa taitavampien oppilaiden suosimisen, sillä opettajat kokevat usein näkyvää, aitoa sympatiaa ja ilahtuneisuutta taitavia oppilaita kohtaan. Taitavien oppilaiden kohdalla huoli liikunnallisen elämäntavan muodostumisesta ei ole niin suuri, kuin sellaisten, jotka kokevat voimakkaita kielteisiä tunteita liikuntatunneilla. Liikunnanopettajien tuleekin olla erittäin tietoisia siitä, miltä heidän tunnereaktionsa, vuorovaikutus ja huomion kiinnittyminen näyttävät oppilaiden silmin.

Lähdekirjallisuuden (Bibbus & Young 2005; Hardy ym. 2005; Heikinaro-Johansson ym. 1999; Hoigaard ym. 2006; Klemola & Mäkinen 2014; Klemola & Kokkonen 2013; Kokkonen 2017; McCaughtry 2004; Salovey & Mayer 1990; Lintunen 2013) ja haastattelujen pohjalta voi todeta, että kasvattaja kohtaa työssään monia tunteita ja siksi toimivan oppimisympäristön luomisessa on hyvä osata kohdata kaikkia tunteita ja toisaalta lieventää pelkoa, turhautumista ja stressiä rakentavasti tunne- ja vuorovaikutustaitoja hyödyntäen. Jotkut koululiikuntakokemukset voivat olla kielteisiä. Liikunnallisten tehtävien suorittamiseen liittyy helposti epävarmuutta, ahdistusta, epäonnistumisen pelkoa sekä itsensä huonoksi leimaamista. Tunteita ymmärtämätön tai vain aktiivisia oppilaita suosiva opettaja ei todennäköisesti saavuta koululiikunnan opetuksen ja oppimisen tavoitteita. Sen sijaan opettajan hyvillä tunne- ja ihmissuhdetaidoilla on aivan erityinen merkitys. (Klemola & Kokkonen 2013, 221.)

Tunteiden sallivuus ja ymmärrys voivat avata loistavia oppimismahdollisuuksia. Tunteita sallivasta ympäristöstä huolimatta rajoja tulee asettaa käytökselle ja kielteisiäkään tunteita ei ole syytä tukahduttaa, vaan opetella säätelemään. (Kokkonen 2017; Salovey & Mayer 1990.) Mielestäni opettajan on hyvä sanoittaa esimerkiksi telinevoimistelutunnilla ääneen, että: ”Täällä saa epäonnistua ja tuntea.” Lause voi kitkeä turhaa epäonnistumisen pelkoa sen sijaan,

että ope vain pyrkisi kannustamaan ja arvaamaan tehtävän aiheuttamia myönteisiä tunteita oppilaan puolesta ”kyllä se siitä, volttien teko on hauskaa!” Tunteita hyväksyvä viestintä ja eläytyvä kuuntelu auttavat opettajaa kohtaamaan arvostavasti kielteisten tunteiden kanssa kamppailevia oppilaita. Epäonnistuneet kielteisten tunteiden, kuten pelon ja turhautumisen kohtaamiset, voivat jopa estää liikunnallisen elämäntavan muodostumisen (Rovio ym. 2009, 180).

Opettajat ja oppilaat ovat yhtä mieltä siitä, että liikunnanopettajan tulisi keksiä monipuolista liikuntaan innostavaa tekemistä huolehtien samalla me-hengen luomisesta, jotta ryhmän kaksoistavoite toteutuisi. Me-henkeen taas liitetään riittävän hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot, joita opettajan ja oppilaiden tulisi harjoitella tietoisemmin (Klemola ym. 2014). Kaikkien haastateltavien mielestä oppimista edistävä liikuntatunti lähtee sujuvasta vuorovaikutuksesta sekä ryhmän ja yksittäisen oppilaan tuntemuksesta. Oppilaan on huomattavasti helpompi tulla toimeen opettajan kanssa, kun on tultu kunnolla tutuiksi ja avattu omia ajatuksia.

Sekä opettaja- että oppilasnäkökulmasta lämminhenkinen opettaja, kenellä on riittävän hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot voi tuntua oppilaista turvallisemmalta ja vaikuttaa siten ryhmän toimivuuteen ja myönteiseen oppimisilmapiiriin. Ideaali tapa toimia ei aina suju käytännössä ja opettajat kokevatkin, että ajan puutteen vuoksi ei ole mahdollista puhua kaikkien tunteista ja ajatuksista. Haastatteluista nousi esiin aktiivisen kuuntelun haastavuus. Opettajat kokivat eläytyvään kuunteluun käytetyn ajan ja minäviestit haasteellisimmiksi, sillä opeteltavissa asioissa on edettävä ja pitää toiminta turvallisena, vaikka oppilaille olisi voimakas tarve kertoa itsestään, tunteistaan ja ajatuksistaan.

Tutkimuksen pohjalta sopiva avoimuus ja rakentava vuorovaikutus sekä esimerkkinä toimiminen edesauttavat molemminpuolista kunnioitusta, ryhmän ja suhteiden toimivuutta. Haastateltavat kokevat, että tänä päivänä liika autoritäärisyys ja etäinen suhde oppilaaseen ei toimi. Tärkeää on jättää oppilaalle mahdollisimman myönteinen muisto koululiikunnasta. Kääntöpuolena avoimelle ja suhteiltaan kiinteälle ryhmälle nähdään liika avoimuus, jossa jokaisella oppilaalla on paljon sanottavaa, puhutaan helposti päälle ja itse asian opetteluun ei jää tuolloin riittävästi aikaa.

Liikuntatunneilla itse toiminta opeteltavassa asiassa on keskiössä, joten liialle tunteiden heijastamiselle ja kuulumisten vaihdolle ei ole aikaa. Asiassa eteneminen toimivien suhteiden

lisäksi on tärkeä osa ryhmän kaksoistavoitetta. Liika läheisyys oppilaiden kanssa voi myös muodostua kuormittavaksi tekijäksi, jos oppilas lähestyy henkilökohtaisissa ongelmissaan aina liikunnanopettajaa. Myös Hargreaves (2000) on havainnut liian avoimen ilmapiirin aiheuttamia ongelmia. On kuitenkin tärkeää osata tunnistaa ja kuunnella oppilaiden ongelmia sekä tukea oppilasta ongelmanratkaisussa. Liikunnanopettajan tuleekin huomata, milloin hänellä itsellään ei ole aikaa oppilaan ongelmille, mutta tietää kenelle oppilaan voi ohjata.

Aikaisemman tutkimustiedon perusteella esimerkiksi eläytyvä kuuntelu, tunteiden tunnistaminen ja niihin puuttuminen luontevasti ei ole kaikille ominaista (Virta & Lintunen 2009). Tämä tutkimus toi esiin myös ”oikeaoppisen” myönteisen minäviestin käytön haasteet. Gordonin teoriaan pohjautuvien suositusten käyttäminen, jossa pysytään selkeästi konkretiassa ja oman tunteen sanoittamisessa ei ole kovin luonteva tapa haastatelluille opettajille. Palaute pysyy enimmäkseen lyhyenä yleisenä tulkintana oppilaiden toiminnasta. Joskus opettajat kuitenkin käyttävät tunteensa kuvaamista. Myönteinen minäviesti esimerkiksi tunnin alkuun tai loppuun luonnistuu ongelmaan tarttuvaa minäviestiä helpommin. Myös Bibbus ja Young (2005) kertovat, että minäviestit eivät aina toimi. Esimerkiksi ongelmaan tarttuva minäviesti voi toimia yhtä huonosti kuin syyttelevä oppilaan leimaaminen. Kääntöpuolista huolimatta toisen ihmisen persoonaan kohdistumattomina minäviestit kuitenkin useimmiten rakentavat luottamusta, vähentävät yksilön minäkuvaan kohdistuvaa uhkaa ja näin ollen toimivat ristiriitojen ratkaisujen välineinä ja myönteisen käyttäytymisen malleina – paremmin kuin moittiminen, leimaaminen, uhkailu, komentaminen tai syyllistäminen (Klemola ym. 2013, 223).

Ongelmaan tarttuvassa minäviestissä on haasteellista olla tulkitsematta konkreettista toimintaa omasta näkökulmasta. Häiritsevän ongelman ja toiminnan kuvaaminen kallistuu useimmiten omakohtaisen tulkinnan puolelle. Tällöin oppilas saattaa ottaa tekonsa henkilökohtaisesti, eikä osaa erottaa teosta syntyvää palautetta omasta persoonastaan. (Gordon 2006; Klemola ym. 2013, 223.) Molemmat haastateltavista opettajista kokevat ongelmaan tarttuvan minäviestin huomattavasti myönteistä minäviestiä haasteellisemmaksi ja käyttävät tapaa harvemmin. Haastattelujen tulokset vahvistavat ajatusta siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen tulisi olla systemaattista, sillä taitojen harjoittelu vaatii harjoitusvastusta, toistoja ja jatkuvaa epämukavuusalueelle astumista.

Oppilaiden mielestä taidot enimmäkseen edesauttavat toimivaa ryhmää, kunhan niitä käytetään sopivassa ja tasapuolisessa suhteessa. On osattava kuunnella ja ilmaista rakentavasti itseään. Opettajan tapa ilmaista itseään ja kertoa tunteistaan, kuunnella ja ratkaista ongelmia opettaa

väistämättä myös oppilaille, kuinka toimia. Oppilaat korostavatkin opettajan malliesimerkin tärkeyttä. Oppilaat kokevat, että kuuntelutaidoiltaan heikko opettaja ei ole oppilaiden mielestä ryhmän kiinteyttä ja toimivuutta edistävä. Liikunnanopettaja, joka olemuksellaan ja sanomisellaan viestii hierarkiaa, tuntuu oppilaiden mielestä luotaantyöntävältä. Erityisesti tytöt kokevat etäisen liikunnanopettajan vaikuttavan kielteisesti liikuntamotivaatioon. Tulokset vahvistavat ajatusta lämminhenkisen liikunnanopettajan myönteisistä vaikutuksista oppilaiden oppimishalukkuuteen ja viihtyvyyteen murentaen samalla vanhanaikaisen kurinpitäjä-opettajan roolin toimivuutta.

Poikien mielestä tunteista puhuminen on vaikeinta, kun taas kuuntelun ja ongelmanratkaisutaidot ovat vuorovaikutustaidoista tärkeimpiä ja myös helpompia käsittää. Yksi oppilas koki toimimattomaksi myös sen, että liikunnanopettaja sanelee hänelle valmiita vastauksia. Opettajien taipumus ehdottaa ratkaisuvaihtoehtoja epätietoiselle on yleistä, mutta vuorovaikutustaitoinen opettaja osaa auttaa epätietoista löytämään vastauksia omasta itsestään (Klemola ym. 2017, 33–36). Kaikkien haastateltujen oppilaiden tuntuma on, että tytöt hallitsevat tunne- ja vuorovaikutukseen liittyvät asiat poikia paremmin ja että tyttöjen on helpompi puhua tunteistaan. Poikien mielestä tunteiden ilmaisu saattaa ilmetä usein uhoamisena tai väkivaltaisilla teoilla. Voi olla, että siitä syystä juuri pojat hyötyisivätkin taitojen harjoittelusta erityisen paljon.

Haastatteluiden perusteella jokaisella on puutteita tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Puutteita lienee kaikilla ja niitä saa olla mutta kyse on enemmän yksilön halukkuudesta kehittää epämukavuusalueitaan ja vahvistaa niitä taitoja, missä pääsee loistamaan. Kaikkien haastateltavien mielestä taidot vaikuttavat enimmäkseen myönteisesti ryhmän toimivuuteen. Lähdekirjallisuus (Bibbus & Young 2005; Gordon 2006; Kokkonen 2005; Klemola 2009; Rovio ym. 2009; Salovey & Mayer 1990; Spilt & Koomen 2009; Virta & Lintunen 2009) tukee haastateltavien pääajatuksia: hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot edesauttavat kiinteää ryhmähenkeä, jossa kaikilla on turvallinen olo ja itsensä ilmaisu on sopivan avointa.

### **Jatkotutkimusehdotuksia**

Jottei tutkimusaineisto olisi kasvanut liian suureksi, tämä tutkimus rajautuu yläasteikäisiin oppilaisiin ja yläasteen naisliikunnanopettajiin. Tärkeää olisi kuitenkin tutkia eri-ikäisiä oppilaita, eri aineiden opettajia, erilaisia kouluja sekä eri koulutustaustalla olevia opettajia. Jatkotutkimusaiheiksi esitän myös vertailua siitä, miltä tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niiden

harjoittelemisen näyttäytyvät vaikkapa vastavalmistuneiden ja useita vuosikymmeniä opettaneiden silmin. Tässä tutkimuksessa haastattelemani oppilaat ja opettajat eivät keskenään tunne toisiaan. Mielenkiintoista olisi tutkia, eroavatko esimerkiksi samalla luokalla toimivat opettajan ja oppilaan näkemykset toisistaan; onko esimerkiksi opettajan henkilökohtainen näkemys omista taidoista linjassa oppilaan näkemyksen kanssa, oppilaan arvioidessa opettajan taitoja? Luultavaa on, että tässä tutkimuksessa esiin tulevia tuloksia voidaan ottaa huomioon laajemminkin kontekstissa, vaikka tämän tutkimuksen otanta on pieni.

Olisi myös mielenkiintoista selvittää lisää, millä ajatuksin ja termistöin varhaiskasvatuksessa olevat lapset ja heidän opettajansa ja ohjaajansa puhuvat asioista. Esimerkiksi Askeleittain-opetusohjelma on tarkoitettu päiväkotij- ja esikouluikäisille. Aiheesta on tehty tutkimusta mutta opetusohjelman harjoittelu käytännössä voi vaihdella päiväkotikohtaisesti. Koska suhdejärjestelmät saattavat muotoutua hyvinkin nuorena, on vaarana, että pieni lapsi alkaa uusintaa omaa paikkaansa ryhmässä. Kahdella vertauskuvalla ilmaistuna hän jää roolinsa vangiksi puhkeamatta täysin kukkaan.

## **Lopuksi**

Tunne- ja ihmissuhdetaitojen opetuksen puolestapuhujat suosittelevat taitojen kehittämistä päiväkotij-ikäisistä lukiolaisiin (Durlek ym. 2011; Kokkonen 2017, 190). Tunneälystä, tunnetaidoista ja vuorovaikutusosaamisesta on hyötyä, kun halutaan tavoitella hyvinvointia, hyvää itsetuntemusta, yhteishenkeä ja empatiakykyä (Goleman 1998, 362). Opettaja, joka osoittaa autenttisen halunsa tukea, kuuntelee, välittää, ymmärtää ja jopa joustaa, tehostaa todennäköisesti halua yhteistyöhön ja tehokkaaseen työskentelyyn tavoitteiden edistämiseksi. Ajatus voi kuulostaa perinteiseen opettajan rooliin nähden pehmeältä ja naivilta mutta tutkimuksen tulokset viittaavat taitojen tuloksellisiin vaikutusmahdollisuuksiin. Opettajilla tulee siis olla riittävästi tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen ja tiedon lisäksi vähintään yhtä tärkeää on liikuntakasvattajien myönteinen asennoituminen sosiaalisen ja psyykkisen toimintakyvyn kannalta välttämättömiä taitoja – niin oppilaiden taitoja, kuin omia taitojaankin – ja niiden kehittämistä kohtaan (Kokkonen 2017, 197).

Tämä tutkimus vahvistaa aikaisempia tuloksia tunne- ja ihmissuhdetaitojen harjoittelun tarpeesta ja merkityksestä opettaja- ja oppilasnäkökulmasta. Tutkimuksen ja lähdekirjallisuuden (Bartel & Janicik 2003; Bibbus & Young 2005; Hargreaves 1998; Heikinaro-Johansson ym. 1999; Himberg ym. 1998, 176–177; Klemola ym. 2014; Salovey &

Mayer 1990; Spilt & Koomen 2009) perusteella taitoja voisi opetella koulussa ja liikunnanopettajiksi opiskelevien koulutuksessa enemmän. Liikunnanopettajien koulutuksessa voisi huomioida, kuinka taitoja voitaisiin vielä paremmin ja systemaattisemmin liittää osaksi liikunnan käytännön opetusta olettamatta, että taidot kehittyvät itsestään, pelkästään opettajan esimerkillä tai jatkokoulutuksilla.

Ideaalia olisi, että taitoja kehitetään ja ylläpidetään tietoisesti kuukaudesta toiseen ja että oppilaat osallistetaan keksimään tunne- ja vuorovaikutustaitoihin sopivia liikunnallisia harjoitteita. Opiskelijoiden aktivoimisesta ovat kirjoittaneet myös Klemola ja Mäkinen (2014). Toteutustavat voivat olla draamallisia, yhteistoiminnallisia tai toiminnallisia paritehtäviä, joista jää oppilaille mieleenpainuva kokemus (Kokkonen 2010, 102). Esimerkiksi jokaisen tunnin voi aloittaa aktiivisella, liikuntaa sisältävällä ”jäänmurtajalla” tai muulla harjoitteella, jossa opettaja tekee selväksi mitä sosioemotionaalisia taitoja tai yksittäistä taitoa harjoitellaan. Kaikki taidot ja teemat voidaan nimetä ja siten liittää teoria osaksi liikuntaharjoitteita. Liikunnallinen harjoite voi olla esimerkiksi hippa, pallopelejä, leikki, tanssi, sketsin esittäminen, voimisteluharjoite tai ongelmanratkaisutehtävä.

Harjoitusten herättämien ajatusten ja tunteiden kuuleminen on tärkeää. Tämänkaltaisia pelejä, leikkejä ja harjoitteita voisi tarjota liikunnanopettajien koulutuksessa enemmän sekä herättää liikunnanopettajiksi opiskelevien syvällisempi tietoisuus ja parhaimmillaan kiinnostus aihepiiriä kohtaan. Lisäksi harjoitteet saattavat murtaa käsityksiä siitä, että ihmissuhdetaitojen, kuten minäviestin harjoittelu on liikaa paikallaan oloa vaativaa eikä sovi liikuntatunnin toiminnalliseen ympäristöön. Näen väitteen harhaluulona, tiedon ja luovuuden puutteena sekä tarpeena pysyä tutuissa ja turvallisissa kaavoissa.

Parhaassa tapauksessa harjoitteiden ideointi ja toteutus lähtevät oppilaista tai liikunnan opiskelijoista itsestään. Harjoittelun myönteiset vaikutukset elämään ja suhteisiin saattavat kannustaa oppilaita ja opettajia kehittämään taitoja sekä motivoitumaan aiheeseen lisää. Näen, että kyseessä on arvokysymys, johon osa liikunnanopettajista panostaa tietoisesti ja osa mielenkiinnottomammin. Todennäköisesti luotetaan, että esimerkiksi opettajan esimerkki, säännöt sekä liikuntatilanteissa tapahtuvat aidot ristiriidat ja ongelmien ratkaisut ovat riittäviä saavuttamaan opetussuunnitelman tavoitteet (Klemola & Mäkinen 2014).

Saatetaan siis ajatella, että ristiriidan puhjettua on hetki aikaa harjoitella opettajan ohjeistuksella, kuinka tilanteesta selviää rakentavasti. Kyse on kuitenkin myös ongelmien

ennaltaehkäisemisestä taitojen avulla – ennaltaehkäisy tarvitsee turvallisen harjoitustilanteen, jossa oppilas pääsee kokeilemaan eri rooleja ja analysoimaan harjoituksista nousseita ajatuksia ja tunteita rauhassa. Sujuvat tunne- ja ihmissuhdetaidot tarvitsevat harjoitusta – toistoja, onnistumisia ja epäonnistumisia, ennen kuin niiden käyttö tuntuu luontevalta (Klemola ym. 2014). Sinnikäs harjoittelu synnyttää aivoissa uusia kytkentöjä. Se tarkoittaa, että jonakin päivänä uusi, parempi tapa toimia on automaattista. (Goleman 2014, 69.) Tietoinen tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu ja fyysisesti tehokkaan liikuntatunnin toteuttaminen eivät ole toisiaan poissulkevia asioita.

*”Asenne ratkaisee. Vuorovaikutuksen työkalujen harjoittelu ponnistaa sekä itseä että toista kunnioittavasta asenteesta. Sinä olet tärkeä ja minä olen tärkeä. Kohtaaminen nähdään arvona, joka kannattelee elämän tilanteissa ja motivoi tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön.”*  
(Klemola ym. 2017, 153–157.)

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aloe A.M., Amo L.C. & Shanahan M.E. 2014. Classroom management self-efficacy and burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26 (1), 101–126.
- Antikainen, A., Rinne R. & Koski L. 2000. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.
- Barber, L.K., Carson R.L., Grawitch M.J. & Tsouloupas C.N. 2011. Costs and benefits of supportive versus disciplinary emotion regulation strategies in teachers. *Stress and Health*, 27 (3), 173–187.
- Barber, L.K., Grawitch M.J., Tsouloupas C.N., Russell L.C. & Matthews R. 2010. Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (2), 173–189.
- Bartel, C.A. & Janicik, G.A. 2003. Talking about time: effects of temporal planning and time Awareness norms on group coordination and performance. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 7 (2), 122–134.
- Bippus, A. & Young, S. 2005. Owing your emotions: reactions to expressions of self- versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research*, 33 (1), 26–45.
- Brekelmans, M. & Wubbels, T. 2005. Two decades of research on teacher–student relationships in class: *International Journal of Educational Research* 43, 6–24.
- Carron, A.V., Prapavessis, H., & Grove, J.R. 1994. Group effects and self-handicapping. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16 (3), 246–258.
- Carron, A.V., Colman, M.M., Wheeler, J., & Stevens, D. 2002. Cohesion and performance in sport: A meta-analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24 (2), 168–188.
- Carron, A.V., Widmeyer, W.N., & Brawley, L.R. 1988. Group cohesion and individual adherence to physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10 (2) 119–126.
- Ciarrochi, J., Chan, A.Y.C., & Bajgar, J. 2001. Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 1105–1119.
- Copper, C & Mullen, B. 1994. The relation between group cohesiveness and



- performance: An integration. *Psychological Bulletin*, 115 (2), 210–227.
- Driscoll, J.E., Goodwin, G.F., Salas E. & O’Shea P.G. 2006. “What makes a good team player? Personality and Team effectiveness”, *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10 (4), 249–271.
- Durlak, J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R. D. & Shellinger, K.B. 2011. The impact on enhancing students` social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Ebeling, H., Hokkanen, T., Tuominen, T., Kataja, H., Henttonen, A., & Marttunen, M. 2004. Nuorten käytöshäiriöiden arviointi ja hoito. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim*, 120 (1), 33–42.
- Elliott, J.G, Stemler, S.E., Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. & Hoffman, N. 2011. The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37 (1), 1–21.
- Elias, M. J., Weissberg, R. P., & Patrikakou, E. N. 2007. A competence-based framework for parent-school-community partnerships in secondary schools. *School Psychology International*, 58 (5), 540–554.
- Eloranta, V. 2007. Ydinkeskeinen motorinen oppiminen. Teoksessa P. Heikinaro-
- Eisenberg, N., Fabes R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. 2000. Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personal and Social Psychology*, 78(1), 136–57.
- Elliott, J.G., Stemler, S.E., Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L. & Hoffman N. 2011. The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge *School of Education, Durham University, Durham, UK; Wesleyan University, USA; Tufts University, USA; Yale University, USA* *British Educational Research Journal*, 37 (1), 83–103.
- Eskola, J. & Suoranta J. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 1998. Jyväskylä: Gummerus.
- Gil-Madrona, P., Samalot Rivera, A. & Kozub, F.M. 2016. Acquisition and transfer of values and social skills through a physical education program focused in the affective domain. *Motricidade*, 12 (3), 32–38.
- Goleman, D. 1998. *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 2014. *Aivot ja tunneäly uusimmat oivallukset*. Samsaraa Tasapaino-oppaat: Tallinna.
- Gorard, S. & See, B.H. 2011 'How can we enhance enjoyment of secondary school?

- The student view. *British Educational Research Journal*, 37 (4), 671–690.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. (Suom. M. Savolainen) Jyväskylä: Gummerus.
- Gross, J. J. & John, O. P. 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362.
- Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teacher and teaching education*, 14 (8), 835–854.
- Hargreaves, A. 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16 (8), 811–826.
- Hardy, J., Eys, M.A., & Carron, A.V. 2005. Exploring the potential disadvantages of high cohesion in sport teams. *Small Group Research*, 36 (2), 166–187.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta ja tiede* 36 (3), 22–26.
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen 2007. *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Heine, S.J. & Lehman, D.R. 1995. Social desirability among Canadian and Japanese students. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 777–779.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Minä me ja muut, suhteita*. Porvoo. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoigaard, R., Sävfenbom, R. & Tonnessen, F.E. 2006. The relationship between group cohesion, group norms, and perceived social loafing in soccer teams. *Small Group Research*, 37 (3), 217–232.
- Holsen, I., Smith, B.H. & Frey, K.S. 2008. Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International*, 29 (1), 71–88.
- Jaakkola, T., Wang C., Soini, M. & Liukkonen, J. 2015. Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sport Science and Medicine*, 14 (3), 477–483.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.
- Keane, S.P. & Calkins, S.D. 2004. Predicting kindergarten peer social status from toddler

- to preschool problem behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 32 (4), 409–423.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa: *Studies in sport, physical education and health*; 139. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Klemola, U. & Kokkonen M. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääskslahti 2013. *Liikuntapedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, (4) 32–34.
- Klemola, U. & Talvio, M. 2017. *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat vihasuttavat tunteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäytyminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 165. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhdistys LIKES.
- Kylmä, J. & Juvakka, T. 2007. *Laadullinen terveystutkimus*. Helsinki: Edita.
- Lauritsalo, K., Sääskslahti, A. & Rasku-Puttonen, H. 2015. School PE through internet discussion forums. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (1), 17–30.
- Lintunen, T. 2013. Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella. *Liikunta ja Tiede*, 50, 2–3.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi O. 2009. *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura. 179–205.
- Luhtanen, P. & Salminen, S. 1998. Cohesion predicts success in junior ice hockey. *Perceptual and Motor Skills*, 87 (2), 649–650.
- Liukkonen, J. & Ojanen, M. 2017. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola J. Liukkonen & A. Sääskslahti 2010. *Liikuntapedagogiikka*. Helsinki: WSOY.
- Liukkonen, J., Watt, A., Barkoukis, V. & Jaakkola, T. 2010. Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research*, 103 (5), 295–308.
- Mayer, J. D. 2001. Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23 (3), 131–

- McCaughtry, N. 2004. The Emotional Dimensions of a Teacher's Pedagogical Content Knowledge: Influences on Content, Curriculum, and Pedagogy. *College of Education, Wayne State University*, 23 (1), 30–47.
- McCauley, C. 1998. Group dynamics in Janis's theory of groupthink: backward and forward. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 73 (2–3) 142–162.
- Niemistö, R. 1998. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2011. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Paskevich, D., Estabrooks, P., Brawley, L. & Carron, A. 2001. Group cohesion in sport and exercise. Teoksessa Singer R., Hausenblas, H. & Janelle C. *Handbook of sport psychology*. New York: John Wiley & Sons. 472–494.
- Roorda, D.L., Koomen, H.M.Y., Split, L.S & Oort, F.J. 2011. The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement. *A Meta-Analytic Approach*, 81 (4), 493–529.
- Rovio, E., Eskola, J., Kozub, S.A., Duda, J.I. & Lintunen, T. 2009. Can high group cohesion be harmful? A case study of a junior ice-hockey team. *Small Group Research*, 40 (4), 421–435.
- Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. 2009. Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi O. (toim.) 2009. *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura. 59–85.
- Rovio, E. 2009. Ryhmän kiinteys eli koheesio. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi O. 2009. (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura. 155–177.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen. (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Saarinen, H. 2013. Nuorten ihmissuhdetaitojen ohjaaja -kurssi. Työkirja. Helsinki: Gordonin Toimivat Ihmissuhteet.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185–211.

- Salovey, P., Mayer, J.D. & Caruso, D.R. 2004. Emotional Intelligence; theory, findings and implications. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 15 (3), 197–215.
- Shore, B.M. & Walker, C.L. 2015. Understanding classroom roles in inquiry education: Linking role theory and social constructivism to the of role diversification. *Department of Educational and Counselling Psychology, McGill University, Montréal, Québec, Canada*, 5 (4), 1–13.
- Smyth, J.M & Arigo, D. 2009. Recent evidence supports emotion-regulation interventions for improving health in at-risk and clinical populations. *Current opinion in Psychiatry*, 22 (2), 205–210.
- Spilt, J.L. & Koomen, H.M.Y. 2009. Widening the view on teacher-child relationships: Teachers` narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38 (1), 86–01.
- Suomen mielenterveysseura, Mielenterveys-lehti: Tunnetaidot rakentavat siltoja. Viitattu 11.11.2012. <http://www.vahvistamo.fi/vahvistamo/tunteet/tunnetaidot//>
- Sutton, E.R. 2004. Emotional regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7 (4), 379–398.
- Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy.
- Talarico, J., Berntsen, D. & Rubin, D. 2009. Positive emotions enhance recall of peripheral details. *Cognition & Emotion*, 23 (2), 380–389.
- Timmers, M., Fisher, A.H & Manstead, A.S.R. 1998. Gender motives for fegulating emotions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (9), 974–985.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander, & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousands Oaks (Calif.): Sage Publications.
- Tirri, K. 1999. *Opettajan ammattitekniikka*. Helsinki: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.-3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä:

Gummerus.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virta, J., Lintunen T. 2009. Liikunnanopettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista – liian hyvää ollakseen totta? *Liikunta & Tiede* 46 (6), 54–60.

Zins, J.E., Payton, J.W., Weissberg, R.P. & O'Brien, U. 2007. Social and emotional learning for successful school performance. Teoksessa G. Matthews, M. Zeidner & R.D. Roberts. (toim.) *Science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* New York: Oxford university press. 376–395.

Wheelan, S. A. 2009. Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research*, 40 (2), 247–262.

## LIITTEET

### LIITE 1

#### TUTKIMUKSEEN LUPAUTUMINEN

Olen halukas osallistumaan opettajien ja oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja koskevaan pro gradu -tutkimukseen. Osallistun teemahaastatteluun, jossa käsitellään keskeisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja niiden hyötyjä ja haasteita. Olen tietoinen, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja voin keskeyttää osallistumiseni koska tahansa.

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

Haastattelijana toimii liikunta –ja terveystieteiden opiskelija Stina Hautala os. Hänninen ja graduohjaajana Jarmo Liukkonen.

Jyväskylän yliopisto

Liikunnan käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet (ent. liikuntakasvatuksen laitos)

040 8457382

[jarmo.liukkonen@sport.jyu.fi](mailto:jarmo.liukkonen@sport.jyu.fi)

[shtina@hotmail.com](mailto:shtina@hotmail.com)

Paikka ja päiväys \_\_\_\_\_

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_

## LIITE 2

### HUOLTAJAN LUPA OPPILAAN OSALLISTUMISESTA TUTKIMUKSKEEN

Olen tietoinen, että \_\_\_\_\_ on halukas osallistumaan opettajien ja oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja koskevaan pro gradu -tutkimukseen. Teemahaastattelussa käsitellään keskeisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä niiden hyötyjä ja haasteita. Olen tietoinen, että haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista ja osallistumisen voi keskeyttää koska tahansa.

Ymmärrän, että haastattelun sisältöä käsitellään luottamuksellisesti ja oppilaan anonymiteettiä säilytetään täydellisesti tutkimuksen raportoinnissa.

Haastattelijana toimii liikunta –ja terveystieteiden opiskelija Stina Hautala os. Hänninen ja graduohjaajana Jarmo Liukkonen.

Jyväskylän yliopisto

Liikunnan käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteet (ent. liikuntakasvatuksen laitos)

040 8457382

[jarmo.liukkonen@sport.jyu.fi](mailto:jarmo.liukkonen@sport.jyu.fi)

[shtina@hotmail.com](mailto:shtina@hotmail.com)

Paikka ja päiväys \_\_\_\_\_

Allekirjoitus \_\_\_\_\_

Nimenselvennys \_\_\_\_\_



## LIITE 3

### TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

#### TAUSTATIEDOT

Nimi:

Sukupuoli:

Ikä:

Oppilasryhmä:

Toimiva- koulu kurssi/ Klemolan tunne- ja vuorovaikutuskurssi: käyty milloin?

Alkukysymys: Päälimmäiset mietteet tunnin jälkeen?

#### 1. TUNNETAIDOT

1. Millaisiksi koet omat kykysi **tunnistaa ja nimetä** omia ja muiden tunteita ryhmässä?
2. Huomaatko mielestäsi hyvin sanatonta ilmaisua? Kerro esimerkkejä edelliseltä tunnilta.
3. Mitä hyötyjä edellä mainituista tunnetaidoissa on ryhmätilanteissa? Entä onko jotakin ongelmia näihin taitoihin liittyen?
4. Tunteiden **käsittely ja säätely** ovat myös tärkeitä tunnetaitoja. Millaisiksi koet omat kykysi käsitellä tunteita (esim. tunteista johtuvat käyttäytymisen syyt ja seuraukset)?
5. Osaatko mielestäsi **säädellä** ja hallita hyvin tunteita? Mitä teet, jos oppilas on hankala ja ärsyttää sinua? Entä jos suutut?
6. Oletko opettanut oppilaille tunnetaitoja esimerkkinä toimimisen lisäksi?

#### 2. VUOROVAIKUTUSTAIDOT

1. Onko **minäviestit** sinulle tuttu käsite? Onko minäviestien (myönteisten että ikävien) käyttö oppilaiden kanssa ja ryhmän edessä luontevaa tai/ja haastavaa?
2. **Ongelmaan tarttuvassa minäviestissä** tartutaan esimerkiksi oppilaan häiritsevän käytöksen herättämään tunteeseen ja käytöksen vaikutukseen ryhmässä. Hyödynnätkö tätä taitoa tiedostaen? Missä tilanteessa muistat käyttäneesi taitoa?
3. Oletko opettanut oppilaille minäviesti-taitoa?

#### 3. AKTIIVINEN KUUNTELU

1. Onko oppilaan kuunteleminen helppoa tai millainen kuuntelija olet? Miten osoitat kuuntelevasi oppilasta liikuntatunnilla? Kerro esimerkkejä.
2. **Eläytyvässä kuuntelussa** ymmärretty tunne palautetaan puhujalle uudelleen hyväksyttäväksi. Hyödynnätkö tätä taitoa? Mitä myönteisiä seurauksia olet huomannut taitoa käyttäessä?
3. Onko aktiivisessa kuuntelussa joitakin haasteita?
4. Opettaja toimii esimerkkinä osoittaessaan kuuntelevansa. Oletko opettanut myös oppilaita tiedostamaan/hyödyntämään esimerkiksi eläytyvän kuuntelun taitoa?

#### 4. ONGELMANRATKAISUTAIDOT RYHMÄTILANTEISSA

1. Millainen ongelmanratkaisija olet ristiriitatilanteissa?
2. Ongelmaan tarttuvan minäviestin lisäksi on olemassa myös **molemmat voittavat-menetelmä**. Muistatko tämän ongelmanratkaisutaidon? Oletko hyödyntänyt tätä tai jotakin muuta opittua taitoa ristiriitatilanteissa?
3. Mitä ongelmia/haasteita taidon käytössä on?
4. Mitä seurauksia huomaat ryhmässä ja ilmapiirissä ongelmanratkaisun jälkeen?
5. Opetatko oppilaille ongelmanratkaisutaitoja?

#### 5. LOPUKSI

1. Miltä taitojen tunnistaminen ja käyttö on tuntunut? Onko taidoista ollut selvää apua (missä erityisesti?)
2. Mitkä taidot/taito ovat haasteellisimpia?
3. Onko taidot mielestäsi tärkeä osa opettajan työtä? Tulisiko aiheeseen liittyvää koulutusta tarjota lisää liikunnanopettajien koulutuksessa?
4. Mitä kehitysehdotuksia/terveysiä haluat lähettää liikunnanopettajien koulutukseen teemoihin liittyen?
5. Muita ajatuksia ja palautetta?