

**YLÄKOULUN LIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA ONGELMA- JA
RISTIRIITATILANTEISTA JA NIISSÄ KÄYTETYISTÄ TUNNE- JA
VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA**

Jaakko Alanen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2019

TIIVISTELMÄ

Alanen, J. 2019. Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia ongelma- ja ristiriitatilanteista ja niissä käytetyistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 95 s., 4 liitettä.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena oli selvittää yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia työssään kohdatuista ongelma- ja ristiriitatilanteista sekä niissä käytetyistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Lisäksi olin kiinnostunut tietämään opettajien kokemat valmiutensa näiden tilanteiden kohtaamiseen sekä kuulemaan ongelma- ja ristiriitatilanteiden vaikutuksista opettajaan itseensä ja hänen vuorovaikutussuhteisiinsa. Tutkimuksen viitekehysessä tunnetaitoja ovat tunteiden tunnistaminen ja ilmaisu, tunteiden hyödyntäminen ajattelun apuna, tunteiden säätely ja myötäeläminen. Vuorovaikutustaitoja tarkasteltiin Thomas Gordonin vuorovaikutusmallin mukaisin käsittein. Taitoja olivat selkeä itseilmaisuus minäviestein, kuuntelun taidot sekä ongelmanratkaisun taidot.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella ja -menetelmillä. Tutkimuksen tieteenfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla viideltä yläkoulun liikunnanopettajalta. Opettajista kolme oli naisia ja kaksi miestä. Liikunnanopettajista kaksi opetti Pirkanmaalla, kaksi Keski-Suomessa ja yksi Satakunnassa. Haastateltavat olivat iältään 42-59-vuotiaita. Opettajien työkokemus vaihteli 15 vuodesta 34 vuoteen. Haastattelut toteutettiin nauhoittamalla henkilökohtaiset keskustelut, jotka kestivät 39-59 minuuttia. Haastattelut litteroitiin tekstimuotoon. Litteroitua tekstiä syntyi 105 sivua fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja Times New Roman-fonttia käyttäen. Litteroidun tekstin analysointiin käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että liikunnanopettajat kohtaavat työssään vaihtelevia, pääosin pienimuotoisia ongelma- ja ristiriitatilanteita. Opettajan toimintaa haastavista tilanteista useimmat liittyvät oppilaiden häiriökäyttäytymiseen tai oppilaiden välisiin ristiriitoihin. Myös vanhempien kanssa kohdatut ongelmatilanteet kuvattiin melko yleisiksi. Työyhteisössä ilmenevien, kollegoiden välisten ongelma- ja ristiriitatilanteiden kuvattiin olevan erittäin vähäisiä. Ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamista helpottaviksi ja jaksamista tukeviksi tekijöiksi nähtiin maltti, rauhallisuus, hyvä oppilaantuntemus, johdonmukainen toiminta ja ymmärtäväinen ote. Opettajien käyttämiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja ohjasivat erilaiset periaatteet ja arvot, kuten oppilaan kunnioittaminen, oppilaantuntemus ja kokemuksen tuoma varmuus. Opettajat kokivat valmiutensa ongelma- ja ristiriitatilanteisiin hyväksi. Heikosti hoidetuilla tai ratkaisematta jääneillä ongelma- ja ristiriitatilanteilla todettiin voivan olla vuorovaikutussuhteen kannalta haitallisia vaikutuksia.

Tutkimuksen perusteella liikunnanopettajien koulutuksessa on tarvetta tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja niiden opettamisen koulutukselle. Opettajat kokivat tunne- ja vuorovaikutustaidoista olevan hyötyä erilaisten tilanteiden kohtaamisessa. Opettajat kokivat pitkän työuran jälkeen valmiutensa hyväksi, mutta kuvasivat uriensa alkupuolella olleensa epävarmempia ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia koulutuksen vaikutuksia valmiuksien kehittymiseen sekä taitojen käytön vaikutuksia opettajan vuorovaikutussuhteisiin työssään.

Avainsanat: tunne- ja vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot, liikunnanopetus, yläkoulu

ABSTRACT

Alanen, J. 2019. Physical education teachers' experiences of challenging situations and social and emotional interaction skills used in dealing with the situations. Master's thesis, Faculty of Sport and Health Sciences, sport pedagogy. University of Jyväskylä. 95 pp., 4 appendices.

The aim of this study was to explore the challenging situations that physical education teachers run into in their line of work and the social and emotional interaction skills that they use to cope with these situations. Additionally, I was interested in teachers' view on their readiness to cope with challenging situations and whether or not the ways the situations go affect teachers themselves and the ways teachers interact with students, parents or colleagues. In the framework of this study, emotional skills consisted of perceiving emotion, facilitating thought using emotion, understanding emotion and managing emotions. Social skills were based on the model by Thomas Gordon and consisted of I-messages, listening skills and problem-solving skills.

The study was carried out using qualitative research methods. The study held a hermeneutic-phenomenological approach as its basis of scientific philosophy. Research data was gathered from five upper comprehensive school physical education teachers using semi-structured interviews. Three of the interviewees were female and two were male. Two of the teachers worked in Pirkanmaa, two in Central-Finland and one in Satakunta. The teachers' age ranged from 42 to 59 years and the amount of work experience from 15 to 34 years. Interviews were recorded during personal discussions. The duration of these interviews ranged from 39 to 59 minutes. The interviews were transcribed in to text and analyzed using interpretive phenomenological analysis. The data consisted of 105 written pages in font 12, Times New Roman with row height of 1,5.

The results showed a wide array of challenging, yet minor, situations that physical education teachers face in their line of work. Most of these situations have to do with the misbehavior of pupils or fights among pupils. Challenging situations with parents were also quite common. Challenging situations among colleagues were considered very few. The teachers emphasized the importance of patience, calmness, consistency and knowledge of ones students as useful factors on dealing with challenging situations. The social and emotional skills used in dealing with challenging situations were affected by teacher's principles and values and the effects of experience. The interviewees rated their skills in dealing with challenging situations as fairly good. Poorly handled situations were considered to have a negative effect on the nature of one's relationships.

This study implies that it is useful for teacher educations to conduct training on social and emotional interaction skills and on how to teach these skills. The teachers in this study regarded their skills currently as fairly good, but they also stated that at the start of their career they were not nearly as adapt. Furthermore, it would be interesting to study the effects of social and emotional learning programs on the level of readiness that young teachers have and the effects that using these skills have on new teachers.

Key words: Social and emotional skills, social interaction skills, physical education, upper comprehensive school

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN4	4
2.1 Käsitteelliset lähtökohdat	4
2.2 Vuorovaikutustaidot – Gordonin malli.....	10
3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN LIIKUNNANOPETTAJIEN TYÖSSÄ.23	23
3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen.....	23
3.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen	25
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	36
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	38
5.1 Esiymmärryksen tunne- ja vuorovaikutustaidoista	38
5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta.....	40
5.3 Tutkimuksen toteuttaminen	42
5.4 Haastateltavien ja aineiston esittely.....	44
5.5 Aineiston analyysi	47
6 TULOKSET	51
6.1 Opettajien kohtaamat ongelma- ja ristiriitatilanteet	51
6.2 Opettajien toimintatavat ongelma- ja ristiriitatilanteissa.....	56
6.3 Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot	66
6.4 Opettajien valmiudet ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen.	72
7 POHDINTA.....	76
7.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	76

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	84
7.3 Jatkotutkimusaiheita	86
LÄHTEET	88
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Viime vuosikymmeninä koulu on keskittynyt yksilöön sekä tietojen ja taitojen opettamiseen oppilaalle yksilönä. Ryhmässä toimimisen taidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat jääneet pienemmälle huomiolle (Salovaara & Honkonen 2011, 8). Tutkimustulosten lisääntyessä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat saaneet enemmän huomiota, ja uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) sekä lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) otetaan entistä enemmän huomioon opettajan ja oppilaiden välinen sekä oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus ja tunnetaidot.

Myös opettajuuden voidaan katsoa olevan muutoksessa: opettajien osaamisalue on tulossa entistä laajemmaksi ja ammattitaidon tieteellinen perusta yhä monimuotoisemmaksi (Sallila 2002). Opettajan työssä erilaisten kohtaamisten määrä ja niiden moninaisuus on lisääntynyt, johtuen muun muassa yhteiskunnallisista muutoksista, kuten perhemuotojen ja –taustojen moninaistumisesta (Rasku-Puttonen & Rönkä 2004, 176). Ihminen on moniulotteinen kokonaisuus, jonka kohtaamiseen tarvitaan myös laaja-alaisuutta kokonaisuuksien ymmärtämiseen (Leinonen 2002). Opettajan on oleellista hallita hyvin oman opetusalan opetussisällöt, mutta nykyopettajan rooli ei ole olla vain suppea asiantuntija, vaan hänen tulee ymmärtää ihmisiä, elämää ja elämäntilanteita avarakatseisesti (Leinonen 2002). Tästä syystä myös opettajankoulutuksen ja opettajien on vastattava uudistuvaan opettajuuden kuvaan.

Opettajien mukaan koulun kasvatuksellinen tehtävä on vaikeutunut viime vuosina. Erityisesti yläkoulussa haasteita aiheuttava ongelmakäyttäytyminen koetaan opettajan työtä rasittavaksi tekijäksi. Opettajat kokevat suuren osan ajastaan kuluvan varsinaisen opetuksen sijasta kasvatuksellisiin tehtäviin (Kiviniemi 2000, 78–79). Oppilaat myös uhmaavat ja kyseenalaistavat entistä useammin opettajaa ja koulutyöskentelyä. Opettajat kokevat opettajankoulutuksen pohjilta valmiutensa käsitellä työnsä emotionaalisia paineita sekä työn ongelmatilanteita riittämättömiksi ja kaipaavat siksi valmiuksia ongelmatilanteiden käsittelyyn ja kohtaamiseen. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamiselle löytyy siis kysyntää. (Kiviniemi 2000, 128–151; Klemola & Heikinaro–Johansson 2006; Kontoniemi 2003, 122–123.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014) määrittelemässä oppimiskäsityksessä korostetaan oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen välillä. Oppilailta odotetaan myös kykyä ottaa huomioon toimintansa seuraukset ja niiden mahdolliset vaikutukset muihin ihmisiin tai ympäristöön. Oppimissuunnitelmassa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja arvoa omana itsenään. Koulu yhteisön tehtäväksi luetaan oppilaan kannustaminen ja tukeminen kokemuksessa siitä, että hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan välitetään. Perusopetus pyrkii tukemaan oppilaan kasvua ihmisyyteen, johon luetaan taito käsitellä ihmisten välisiä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti. Sivistykseen nähdään myös kuuluvaksi pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (POPS 2014, 14-15.) Liikunnan oppiaineen osalta perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostetaan turvallista työskentelyilmapiiriä, oppilaiden yksilöllistä huomiointia sekä opetuksen ja organisoinnin selkeyttä (POPS 2014, 275, 435). Liikuntatuntien turvallisuus pitää sisällään myös psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden. Turvallisuus rakentuu oppilaiden keskinäisistä suhteista sekä opettajan ja oppilaiden välisistä suhteista. Opettajan tulee olla luokan aikuinen ja auktoriteetti, sillä hänen käytöksellään on suuri vaikutus lasten ja nuorten persoonallisuuden kehittymiselle. Opettajan tulee kunnioittaa oppilasta sekä osoittaa arvostusta teoin ja sanoin tämän myönteisestä käytöksestä. (Kuusela & Kaski, 2013.)

Uusi opetussuunnitelma haastaa opettajaa opettamaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana opetustaan (Klemola & Mäkinen, 2014). Opettajan tehtävänä on huolehtia osaltaan siitä, että oppilaiden oikeus ohjaukseen sekä opetukselliseen ja oppilashuollolliseen tukeen toteutuu. Tämä edellyttää vuorovaikutusta oppilaiden ja huoltajien kanssa, opettajien keskinäistä yhteistyötä ja erityisesti oppilashuollon henkilöstön kanssa tehtävää yhteistyötä. Opettajan vuorovaikutustaidot ovatkin keskeisessä osassa niin oppilaiden kuin muidenkin toimijoiden kanssa. Tunnetaidoilla, kuten oppilaiden tunnetilan ymmärtämisellä, voi myös olla vaikutuksia esimerkiksi siihen, millaisia tunteja opettaja suunnittelee oppilailleen (McCaughy 2004).

Koulupäivän aikana saattaa syntyä hyvin erilaisia ja eri vahvuisia tunteita. Oppilaiden ja opettajien kannalta on tärkeää se, että tunteet vaikuttavat esimerkiksi havaitsemis- ja ajattelutoimintoihin sekä sosiaalisen elämän sujuvuuteen (Kokkonen 2010, 13). Gordon toteaa

teoksessaan Toimiva koulu (2006) opettamisen ja oppimisen olevan erillisiä toimintoja, jotka voivat yhdistyä tehokkaaksi opetus-oppimisprosessiksi silloin, kun opettajan ja oppilaan välillä vallitsee ainutlaatuinen vuorovaikutussuhde (Gordon 2006, 23). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksella voidaan vaikuttaa kootusti sekä oppilaiden oppimiseen, oppilaiden ja opettajan väliseen toimivaan vuorovaikutussuhteeseen että opettajien työssäjaksamiseen (Gordon 2006; Kokkonen 2010; Mäkelä, Huhtiniemi & Hirvensalo 2013).

Tämän työn tarkoituksena on tarkastella tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolia liikunnanopettajien arjessa. Keskityn työssäni tutkimaan sitä, millaisia merkityksiä opettajat antavat työssään esiintyville ongelma- ja ristiriitatilanteille sekä niissä käytettäville tunne- ja vuorovaikutustaidoille, ja miten nämä merkitykset vaikuttavat opettajan vuorovaikutussuhteisiin. Tavoitteenani on lisätä ymmärrystä liikunnanopettajan työssä esiintyvien ongelma- ja ristiriitatilanteiden vaikutuksista opettajan arkeen sekä sitä, miten tunne- ja vuorovaikutustaidot voivat olla hyödyksi tilanteita kohdatessa. Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on havaittu olevan oppilas-opettaja –suhdetta edistäviä vaikutuksia (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011; Klemola 2009). Tarkoitukseni on myös laajentaa ymmärrystä liikunnanopettajien vuorovaikutussuhteista myös kollegoiden ja oppilaiden huoltajien parissa.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimuskenttä on verrattain nuori ja sisältää paljon erilaisia määritelmiä, jotka ovat pitkälti päällekkäisiä. Tunne- ja vuorovaikutustaidoista puhuttaessa onkin tärkeää määritellä, mitä taidoilla tarkoitetaan. Teoriaosuudessa käyn läpi tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimisen historiaa sekä taitojen opettamiseen käytettyjä menetelmiä. Esittelen myös kansainvälisiä ja suomalaisia tuloksia taitojen käytöstä opetustyössä. Tarkastelen myös tapoja, joilla vuorovaikutuskoulutuksessa taitoja yleensä opetetaan ja opitaan. Teoriapohjan kautta pyrin tunnistamaan haastattelijoiden vastauksista elementtejä, jotka ovat ilmenneet aiemmasta tutkimuksesta.

2 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN

Tässä työssä viitataan tunne- ja vuorovaikutustaidoilla yleisesti opetustilanteissa käytettyyn käsitykseen taitojen sisällöistä. Yleisesti ottaen ne ovat ongelmien ratkaisemiseen, ihmissuhteiden muodostamiseen, elämänhallinnan oppimiseen ja opettamiseen liittyviä harjoiteltavia ja kehitettäviä taitoja. Hyvien tunne- ja vuorovaikutustaitojen voidaankin nähdä edistävän ihmisten välistä kommunikaatiota sekä toimivan apuna yhteisten tavoitteiden asettamiseksi ja saavuttamiseksi. Tunnetaidot auttavat yksilöä käsittämään omia ja toisten tunteita sekä ilmaisemaan ja säätelemään niitä. Vuorovaikutustaidot taas auttavat selkeässä itseilmaisussa, kuuntelemisessa sekä tarve- tai arvostusriitojen ratkaisemisessa. (Elias ym. 1997; Gordon 2006, 23; Kokkonen 2005; Klemola 2009.)

Suomen liikunta- ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa sekä opetuksessa on yleisesti käytetty termiä sosioemotionaaliset taidot (Klemola 2009; Kuusela 2005), joka on myöhemmin käännetty edelleen tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi (Klemola 2009). Tästä syystä tässä työssä käytetään keskeisimpänä käsitteenä Klemolan (2009) määrittelemää käsitettä *tunne- ja vuorovaikutustaidot*, sillä se on keskeisesti esillä niin tutkimuksessa kuin opetuksessakin Suomessa ja käytetyin termi liikunnanopettajien aineenopettajakoulutuksessa. Tunne- ja vuorovaikutustaidot pitävät käsitteenä sisällään kaksi eroteltavissa olevaa ulottuvuutta: sosiaalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden (Denham 2007). Seuraavaksi esittelen käsitteen historiallisia vaiheita, joiden kautta tähän ulottuvuudet yhdistävään käsitteeseen on päädytty.

2.1 Käsitteelliset lähtökohdat

Neurobiologian ja aivotoiminnan tutkimusten kehittyminen on saanut tutkijat kiinnostumaan ihmisen sisäisistä ja ihmisten välisistä tunnemaailmoista (Goleman 1997, 12; Bar-On 2000, 363). Tunne- ja vuorovaikutustaidoista käytetyt termit vaihtelevat esimerkiksi tutkijan tieteenalasta riippuen, ja käsitteiden kenttä onkin melko laaja ja monin osin päällekkäinen. Osa käsitteistä keskittyy enemmän tunteisiin, osa vuorovaikutukseen (Bar-On 2000; Klemola 2009; Weare 2000, 2-5). Käytettyjä käsitteitä ovat esimerkiksi *tunneäly* (Bar-On 2000; Goleman 1997, Mayer, Salovey & Caruso 2000), *emotionaalinen ymmärtäminen* (Denzin 1984),

emotionaalinen pätevyys (Saarni 2000) sekä *vuorovaikutustaidot* (Gordon 2004, 2006). Tutkijat ovat eri määritelmistä huolimatta olleet kohtalaisen yksimielisiä siitä, että tärkeimpinä tunnetaitoina pidetään omien tunteiden tiedostamista ja tunnistamista, tunteiden avointa ja selkeää ilmaisemista sekä tunnekokemuksen ja -ilmaisun säätelyä (Kokkonen & Klemola 2013, 205; Mayer & Salovey 1997).

Tunneäly. Tutkijat ovat pitkään olleet kiinnostuneita ihmisen älykkyydestä ja sen erilaisista lajeista. Älykkyyden lajeiksi on esitetty mm. kielellistä, matemaattisloogista, avaruudellisen hahmottamisen ja kinesteettistä älykkyyttä (Gardner 1983) Ennen tunneälyn käsitettä samankaltaisia sisältöjä on kuvattu esim. termeillä *sosiaalinen älykkyys* (Thorndike 1920) ja *persoonallinen älykkyys* (Gardner 1983). Erityisesti Gardnerin moninaisten älykkyyksien teoria (eng. *multiple intelligence*, MI) loi pohjaa tunteen ja kognition suhteen kiinnostukselle. Gardnerin mallissa älykkyyden eri lajeihin kuului yllä mainittujen lisäksi kaksi ”persoonallista” älykkyyden osa-aluetta: interpersoonallinen ja intrapersoonallinen älykkyys. Näiden pohjalta ensimmäisen laajan tunneälyä koskevan teorian loivat Salovey & Mayer vuonna 1990. Päivitettyssä määritelmässään (Mayer, Caruso & Salovey 2016) he jakavat tunneälyn neljään osa-alueeseen, jotka sisältävät tietyt taidot ja kyvyt: *tunteiden tunnistaminen*, *tunteiden käyttö ajattelun apuna*, *tunteiden ymmärtäminen* ja *tunteiden säätely* (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tunneälyn osa-alueet ja niiden sisältämät taidot (Mayer ym. 2016).

Kyky	Sisällämät taidot
4. Tunteiden säätely	<ul style="list-style-type: none"> • Omien ja toisten tunteiden säätely tietyn päämäärän saavuttamiseksi • Arvioida keinoja tunnereaktion ylläpitämiseksi, vähentämiseksi tai tehostamiseksi • Tunteiden järkeenkäyvyyden arviointi • Yhteyksissä oleminen hyödyllisiin tunteisiin, hyödyttömistä irtautuminen • Avoimuus mieluisia ja epämieluisia tunteita ja niiden välittämää informaatiota kohtaan.
3. Tunteiden ymmärtäminen	<ul style="list-style-type: none"> • Tunteiden arvioimiseen vaikuttavien kulttuurierojen tunnistaminen • Ymmärrys siitä, miltä ihmisestä voi tuntua tulevaisuudessa tai tietyssä tilanteessa (eng. <i>affective forecasting</i>, tunteiden ennustaminen) • Ymmärrys siirtymistä tunteesta toiseen (esim. suuttumuksesta tyytyväisyyteen) • Monimutkaisten tunteiden ja tunteiden sekoitusten ymmärtäminen • Taito erotella tunteet ja mielialat • Arvioida tilanteessa mahdollisesti herääviä tunteita • Tunteita edeltävien seikkojen, merkitysten ja seurauksien määrittely • Tunteiden ja niiden välisten suhteiden nimeäminen
2. Tunteiden käyttö ajattelun apuna	<ul style="list-style-type: none"> • Ongelmien valinta sen pohjalta, kuinka sen hetkinen tunne tukee ajattelua • Mielialavaihteluiden hyödyntäminen uusien näkökulmien saamiseksi • Oman ajattelun priorisointi suuntaamalla huomiota tunteen mukaan • Tunteiden kehittäminen itsessä toisen tunteeseen samaistumiseksi • Tunteiden hyödyntäminen muistin tai päätöksenteon tukena
1. Tunteiden tunnistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • Harhaanjohtavien ja epärehellisten tunneilmaisujen tunnistaminen • Tarkkojen ja epätarkkojen tunneilmaisujen erottaminen • Tunneilmaisujen tilanne- ja kulttuurikohtaisten erojen ymmärtäminen • Tunteiden tarkka ilmaiseminen tarvittaessa • Tunnesisältöjen havaitseminen ympäristössä, visuaalisessa taiteessa ja musiikissa • Tunteiden havaitseminen toisissa ihmisissä äänen, eleiden, kielen ja käyttäytymisen perusteella • Kyky tunnistaa tunteita omassa fyysisessä tilassaan ja ajatuksissaan

Tunneällyn osa-alueet on asetettu hierarkkiseen järjestykseen siksi, että esimerkiksi tunteiden säätelyn hallitseminen edellyttää muiden taitojen riittävää hallintaa (Kokkonen 2010, 44-45). Saloveyn ja Mayerin määritelmää pidetään usein tunneosaamisen tutkimuksen perustana, mutta ehkäpä tunnetummaksi etenkin suurelle yleisölle tunnetaitoihin liittyvän osaamisen teki Daniel Goleman, julkaistessaan 1995 teoksensa ”Tunneäly”. Goleman esitti teoksessa myös oman konseptinsa tunneälystä, erityisesti lasten, opiskelijoiden ja opiskelun näkökulmasta (Dolev & Leshem 2017). Goleman laajensi tunneällyn käsitystä muodostaen yhteyden tunteiden, luonteen ja moraalisten vaistojen välille. Goleman jakoi tunneällyn viiteen osa-alueeseen: itsetuntemukseen, itsehallintaan, motivoitumiseen, empatiaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi Goleman otti Gardnerista (1983) mallia määritelmässään jakaen tunneällyn *intrapersonallisiin* ja *interpersoonallisiin* taitoihin. Intrapersonalliset taidot liittyvät henkilöön itseensä ja interpersoonalliset taidot vuorovaikutukseen muiden kanssa. (Goleman 1997, 40–43; 1998, 361–362.) Suosiostaan huolimatta Golemanin teoriaa on myös arvosteltu niin sen laajuudesta ja hajanaisuudesta kuin myös tieteellisesti luotettavan näytön puutteesta (Mayer ym. 2000).

Samoihin aikoihin tunneällyn käsitteen kanssa syntyi Carolyn Saarnin määritelmä *emotionaalisesta pätevydestä* (eng. *emotional competence*) (Saarni 1999, 2000; Denham 2007). Saarnin määrittelee tunnepätevyyden minäpystyvyydeksi tunteita herättävissä sosiaalisissa tilanteissa. Minäpystyvyydellä hän viittaa ihmisen uskoon taidoistaan saavuttaa haluttu lopputulos tilanteessa. Tunnepätevydellä on myös yhteys kulttuuriin: haluttu lopputulos riippuu kulttuurisesti omaksutuista arvoista ja uskomuksista, joilla on henkilökohtainen merkitys. Näin ollen tunnepätevyyden kehittyminen on yhteydessä ihmisen käsitykseen itsestään, hänen moraaliinsa ja kehityshistoriaansa. Saarnin määritelmässä näkyy hänen kehityspsykologinen näkökulmansa, ja hän kritisoikin tunneällyn käsitettä siitä, ettei se huomioi ihmisen kehityshistoriaa juurikaan (Saarni 2000).

Saarni jakaa tunnepätevyyden kahdeksaan taitoon: tietoisuus omista tunteista, toisen ihmisten tunteiden havaitseminen, kulttuurisen tunnesanaston hallitseminen, toisten tunteiden empaattinen ja sympaattinen myötäeläminen, tunnekokemuksen ja –ilmaisun erottaminen toisistaan, kyky säädellä haitallisten tunteiden intensiteettiä ja kestoja, tietoisuus tunteiden

ilmaisemisen vaikutuksista ihmissuhteen luonteeseen sekä tunteisiin liittyvän minäpystyvyyden tunne (Saarni 1999, 5, 2000).

Käsitteistä juuri tunneäly ja emotionaalinen pätevyys keskittyvät tiukimmin tunnetaitoihin. Näiden taitojen roolia myönteisten ihmissuhteiden säilyttämisessä korostavat käsitteet *emotionaalinen lukutaito* (eng. *emotional literacy*) (Weare 2004) ja *sosioemotionaalinen pätevyys* (eng. *social-emotional competence*) (Denham 2007). Emotionaalisen lukutaidon keskeisimmiksi sisällöiksi luetaan itseymmärrys, tunteiden ymmärtäminen ja säätely sekä sosiaalisten tilanteiden ymmärtäminen ja ihmissuhteiden muodostaminen (Weare 2004). Weare myös korostaa emotionaalisen lukutaidon olevan opittava taito, jota kehittämällä ihminen kehittää oman itsensä ja muiden ymmärtämistä sekä toimimista tavoilla, jotka auttavat häntä itseään tai ympärillä olevia. Sosioemotionaalinen pätevyys taas pitää sisällään itsetietoisuuden, itsehallinnan, sosiaalisen tietoisuuden, sosiaalisen ongelmanratkaisun sekä ihmissuhdetaidot (Denham 2007).

CASEL: sosioemotionaaliset taidot. Yllä olevien käsitteiden sisällöistä oman näkemyksensä on esittänyt myös lukuisia tunneälyä käsitteleviä teoksia kirjoittaneen Daniel Golemanin ja Eileen Rockefeller Growaldin perustama kansainvälinen järjestö the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). CASEL tutkii tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta ja oppimista ja pyrkii tutkimustiedon pohjalta edistämään kansainvälisesti tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta erilaisissa koulutusohjelmissa ja kouluissa (CASEL; Elias ym. 1997; Payton ym. 2000). Järjestön asiantuntijaryhmä (Payton ym. 2000) laati kattavan sosioemotionaalisten taitojen luokituksen tueksi opettajille, jotka ovat valitsemassa SEL-ohjelmistoa tarpeisiinsa.

CASEL pyrkii edistämään *sosioemotionaalista oppimista* (eng. *social and emotional learning, SEL*) lasten ja nuorten koulutuksessa. Sosioemotionaalinen oppiminen on CASEL:n määritelmän mukaan prosessi, jossa kehitetään elämänhallinnan taitoja, asenteita ja arvoja, jotka ovat tarpeellisia sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden saavuttamiseen ja päivittäisten haasteiden käsittelyyn tehokkaasti ja eettisesti. (CASEL.) Sosioemotionaalisen oppimisen kautta yksilö oppii itsetietoisuutta tunteistaan ja ajatuksistaan sekä näiden säätelyä, tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, olemaan empaattinen ja kunnioittamaan muiden

ajatuksia, luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita sekä reflektoimaan omaa toimintaansa ja ratkomaan arkisia ongelmia (CASEL; Elias ym. 1997, 2–3; Payton ym. 2000).

Sosioemotionaaliset taidot nimetään CASELin luokituksessa 17 taitoon, jotka jakaantuvat viiteen kategoriaan:

1. *Itsetuntemus*. Tähän luokkaan sisältyy tietoisuus omista tunteista, ajatuksista ja arvoista sekä niiden vaikutuksista käyttäytymiseen, todenmukainen käsitys itsestä, omista vahvuuksista ja rajoituksista (CASEL; Lintunen & Gould 2014; Payton ym. 2000).
2. *Itsesäätely*. Luokkaan kuuluu omien tunteiden ja käyttäytymisen säätely sekä itsensä motivointi ja tavoitteiden asettelu (CASEL; Lintunen & Gould 2014; Payton ym. 2000).
3. *Tietoisuus sosiaalisista suhteista*. Tämä kategoria pitää sisällään toisten näkökulmien ymmärtämisen ja empaattisen kohtaamisen sekä kyvyn ymmärtää erilaisia sosiaalisia ja eettisiä normeja (CASEL; Lintunen & Gould 2014; Payton ym. 2000).
4. *Ryhmätaidot*. Ryhmätaidot sisältävät selkeän viestinnän, aktiivisen kuuntelun, yhteistyökyvyn, neuvottelutaidon, kieltäytymisen ja avun etsimien taidon sekä kyvyn vastustaa sosiaalista painetta (CASEL; Lintunen & Gould 2014; Payton ym. 2000).
5. *Vastuullinen päätöksenteko*. Viides kategoria pitää sisällään eettisten ja rakentavien valintojen tekemisen omaan käytökseen ja sosiaaliseen kanssakäyntiin liittyen. (CASEL; Lintunen & Gould 2014; Payton ym. 2000).

Payton ym. (2000) pitävät yllä mainittuja taitoja, asenteita ja arvoja tärkeinä nuorten akateemisen, persoonallisen ja sosiaalisen kehittymisen kannalta (Payton ym. 2000).

Käsitekentän moninaisuudesta voidaan havaita, että osa käsitteistä kohdistuu enemmänkin tunteisiin liittyvään osaamiseen, toiset enemmän vuorovaikutuksellisiin taitoihin. Sisältöjen eroissa on myös nähtävissä tieteenalan vaikutus: toiset käsitteistä esiintyvät enemmän psykologian alan tutkimuksissa, kun taas toiset kasvatustieteissä. Kuusela toteaaakin tämän moninaisuuden kuvaavan käsitteenmäärittelyn dynaamisuutta, mutta toisaalta myös keskeneräisyyttä (Kuusela 2005). Omassa tutkimuksessani käsitteeksi valikoitui *tunne- ja vuorovaikutustaidot* oman alani aikaisempien tutkimusten, tutkimusnäkökulman sekä oman esiyymmärrykseni perusteella.

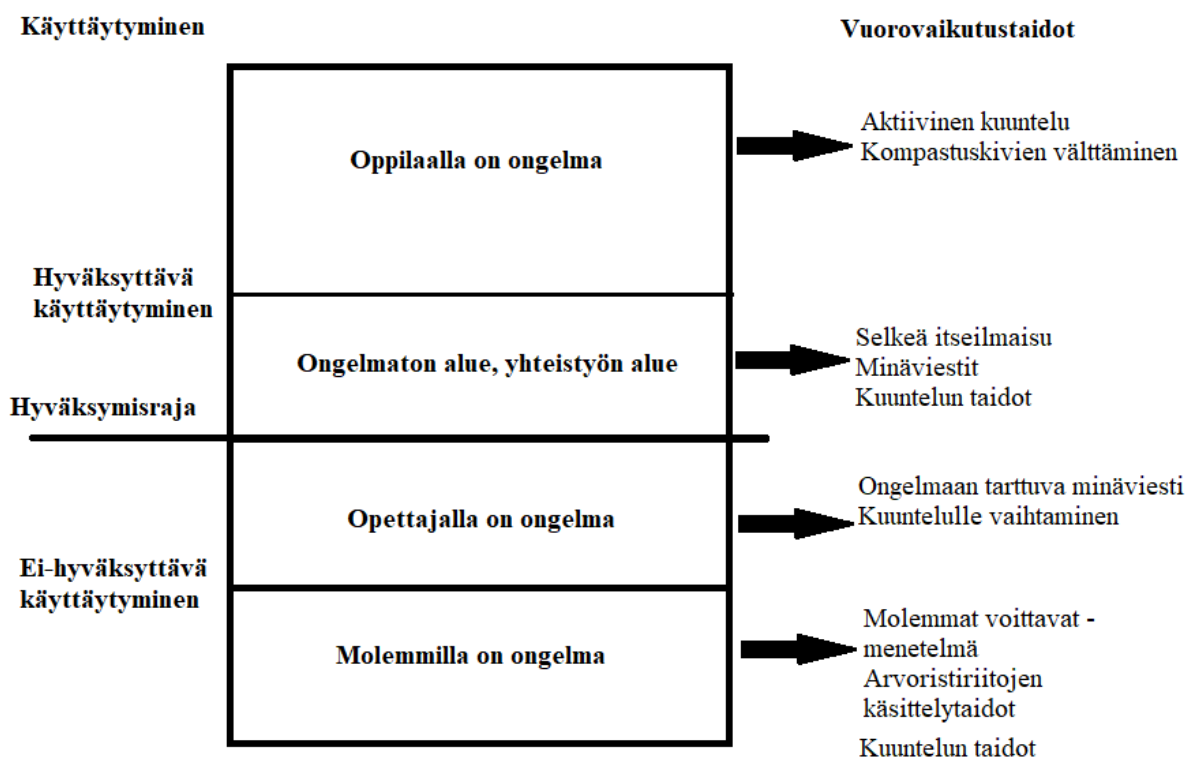
Kuten tunnetaitoihin liittyvästä käsitteiden kehityskulusta voidaan huomata, yksittäiset käsitteet ovat jossain määrin eronneet toisistaan, mutta toisaalta kytkeytyneet toisiinsa luoden erinäisiä malleja ja laajoja taitoalueita kuvaavia käsitteitä. Tiivistettynä ne ovat opittavia ja kehitettäviä taitoja, jotka liittyvät tasapainoiseen ja tarkoituksenmukaisesti toimivaan tunne-elämään. Tunneäly puolestaan toimii tunnetaitojen pohjana, joskaan se ei takaa taitojen oppimista ja tarkoituksenmukaista hyödyntämistä. Tunnetaidot luovat kuitenkin pohjaa myös vuorovaikutustaitojen sisäistämiseksi (Goleman 1998, 40–45; Payton ym. 2000). Kokkosen & Klemolan (2013) katsauksen perusteella useimmat tutkimukset mainitsevat tärkeimmiksi tunnetaidoiksi omien tunteiden tunnistamisen, tunteiden ilmaisun sekä tunnekokemusten ja ilmaisun säätelyn. Näiden havaintojen perusteella olen jakanut tunnetaidot työssäni neljään, Saloveyn & Mayerin (1990) määritelmään perustuvaan taitoon: *omien ja toisten tunteiden tunnistaminen, tunteiden käyttö ajattelun apuna, tunteiden ymmärtäminen ja myötäeläminen sekä tunteiden säätely*.

2.2 Vuorovaikutustaidot – Gordonin malli

Esimerkiksi liikunnan- ja luokanopettajaopiskelijoille suunnatuilla tunne- ja vuorovaikutuksen kursseilla vuorovaikutustaidot pohjaavat pitkälti Thomas Gordonin vuorovaikutustaitojen malliin (Gordon 2004; 2006, Klemola 2009; Klemola, Heikinaro-Johansson & O’Sullivan 2013). Lisäksi Suomessa järjestetään monia muita Gordonin malliin kuuluvia ihmissuhdetaitojen kursseja, kuten Toimiva perhe -ohjelma tai yläkoululaisille suunnattu Nuisku-kurssi (Klemola & Mäkinen 2012). Vuorovaikutustaitojen avulla opettaja pyrkii tukemaan oppimista, edistämään luokan turvallisuutta ja ilmapiiriä, osoittamaan välittämistään ja ennaltaehkäisemään tai ratkaisemaan vuorovaikutussuhteissa syntyviä ongelmia (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Koska Gordonin malli on yleisesti käytössä opettajankoulutuksessa, koen tärkeäksi esitellä sitä tarkemmin. Gordonin vuorovaikutusmalli tähtää kehittämään vuorovaikutuksen ongelmatonta aluetta, jossa Gordonin mukaan oppimisprosessikin on tehokkainta. Gordonin mallin soveltuu hyvin opettajuuden tutkimukseen, koska siinä otetaan huomioon ihmissuhteisiin liittyvä valta, ongelmat sekä menetelmät ongelmien ratkaisemiseksi (Kuusela 2005). Tietyt vuorovaikutustilanteet vaativat erilaisia vuorovaikutustaitoja. Tilanteiden tunnistamisen avuksi Gordon on luonut niin sanotun käyttäytymisen ikkunan (Kuvio 1), joka auttaa tunnistamaan tilanteen ja siinä käytettävän

vuorovaikutustaidon. Tässä luvussa käytän Gordonin käyttäytymisen ikkunaa apuna havainnollistamaan vuorovaikutusmallin sisältöjä helposti ymmärrettävässä muodossa.

Käyttäytymisen ikkuna. Gordonin malli käyttäytymisen ikkunasta perustuu ajatukseen siitä, että opettaja näkee kaiken oppilaiden käyttäytymisen oman tulkinnallisen ”ikkunansa” läpi. Käyttäytymisellä tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, mitä voi nähdä toisen ihmisen tekevän, kuulla sanovan tai tuntea tekevän. Oleellista on se, että havainto on siitä, mitä konkreettisesti tapahtuu, eikä tulkintaa tai arviota toisen toiminnasta. Vuorovaikutustaitoja opeteltaessa on tärkeää havaita ero todellisen käyttäytymisen ja oman tulkinnan välillä. (Gordon 2006; Talvio & Klemola 2017, 131–137.)



KUVIO 1. Käyttäytymisen ikkuna – eri vuorovaikutustilanteissa käytettävät vuorovaikutustaidot (mukailtu Adams 1999, 105–112; Gordon 2006, 63–68; Talvio & Klemola 131–137)

Käyttäytymisen ikkuna jaetaan kahteen osaan: hyväksyttävään ja ei-hyväksyttävään käyttäytymiseen, jotka jaetaan hyväksymisrajalla, josta Klemola (2009) käyttää *hermoviiva*. Hyväksymisraja voi sijaita ikkunalla eri paikoilla eri tilanteissa, ja se kuvastaa opettajan

tulkintaa tilanteen hyväksyttävyydestä ja siitä, kenen ”ongelma” tilanteen hyväksyttävyys on. Keskeistä ongelman tunnistamisessa on se, ketä auttamalla ongelma poistuu. Hyväksymisraja ei suinkaan ole kaikissa tilanteissa sama, vaan rajan muutoksiin voivat opettajien tapauksessa vaikuttaa muutokset opettajassa itsessään, erilaiset tunteet eri oppilaita kohtaan ja muutokset ympäristössä tai tilanteessa (Gordon 2006, 49–50; Klemola 2009). Opettajissakin on siis yksilöllisiä eroja sen suhteen, miten hyväksyttävänä he lähtökohtaisesti näkevät tietyn toiminnan. Opettajilla voi olla hyvin erilaisia reaktioita esimerkiksi oppilaiden toimintaan tunteilla tai välitunneilla. Toisaalta sama käytös voi olla hyväksyttävää tai ei-hyväksyttävää riippuen oppilaan ja opettajan historiasta: jos oppilas toistuvasti ohjeista huolimatta käyttäytyy opettajaa häiritsevällä tavalla, voi reaktio olla erilainen kuin oppilaalle, joka tekee saman ensimmäistä kertaa. (Gordon 2006, 63–68; Talvio & Klemola 2017, 131–136.)

Hyväksymisraja määrittelee kussakin tilanteessa sen, millainen käytös on hyväksyttävää ja mikä ei-hyväksyttävää. Hyväksyttävä käytös on sellaista, joka ei häiritse opettajaa tai tämän tarpeiden tyydyttämistä (Adams 1999, 100). Oppilaan käytös nähdään ei-hyväksyttävänä silloin, kun käyttäytyminen on ristiriidassa opettajan oikeuksien kanssa ja estää opettajaa saamasta tarpeitaan tyydytetyksi.

Käyttäytymisen ikkunan keskeisin tehtävä on määrittää, kenelle ongelma vuorovaikutustilanteessa kuuluu. Oppilaan ei-hyväksyttävä käytös häiritsee opettajan tarpeiden täyttymistä aiheuttaen opettajalle ongelman. Esimerkkinä voisi olla esimerkiksi oppilaan häiritsevä käytös opetustilanteessa. Tällöin *opettaja omistaa ongelman*. Näissä tilanteissa ongelman ratkaisemiseen käytetään erilaisia ongelmanratkaisutaitoja, jotka esittelen myöhemmin. (Gordon 2006, 63–68.)

Oppilas voi myös käyttäytyä tavalla, joka ei suoranaisesti häiritse opettajan toimintaa, mutta viestittää oppilaan pahaa oloa estäen oppilaan toimintaa. Esimerkkinä voisi toimia tilanne, jossa oppilas tuijottaa alakuloisen oloisena ikkunasta ulos tunnilla. Tällöin *oppilas omistaa ongelman*. Kun ongelma on oppilaan ja liikutaan hyväksymisrajan yläpuolella, tarvitaan kuuntelun taitoja, jotka esittelen myöhemmin. (Gordon 2006, 63–68.)

Erityistapauksena Gordon mainitsee myös *valheellisen hyväksynnän*, jossa opettaja teeskentelee hyväksyvänsä käytöksen, jota ei todellisuudessa pidä hyväksyttävänä. Tällaisia tapauksia voivat olla esimerkiksi tilanteet, joissa muut opettajat painostavat toisia pitämään yhtenäistä linjaa hyväksyttävästä käytöksestä, joka on ristiriidassa opettajan omien arvojen kanssa, tai jos opettaja pyrkii valheellisella hyväksynnällä mielistelemään oppilaita. Oppilaat ovat kuitenkin herkkiä tulkitsemaan opettajan kaksinaismoralismia tai ristiriitaisia viestejä, jolloin he voivat havaita hyväksynnän valheellisyyden. Opettajan tuleekin tunnistaa tunteensa tietääkseen, mihin kohtaan käyttäytymisen ikkunaa käytös hänen mielestään todella kuuluu: hyväksyttävälle vai ei-hyväksyttävälle alueelle. (Gordon 2006, 58–62.)

Ongelmaton alue – selkeä itseilmaisuus. Todellisuudessa arki ei ole pelkkää ongelmaa, vaan näiden tilanteiden välille mahtuu myös ”*ongelmaton alue*”, jossa oppilaan käyttäytyminen ei aiheuta ongelmaa opettajalle eikä oppilaille. Tällöin kyseessä on ongelmaton vuorovaikutussuhde. Gordonin (2006) mukaan opettaminen ja oppiminen voi todella olla tehokasta vain vuorovaikutussuhteen ongelmattomalla alueella. Tästä syystä Gordonin mallin tavoitteena onkin auttaa opettajia kasvattamaan ongelmattoman alueen osuutta opetuksessa, jotta oppitunneilla kuluisi enemmän aikaa opetukseen ja vähemmän aikaa kahden ongelma-alueen ongelmien ratkomiseen. (Gordon 2006, 62–68.) Ongelmattomalla alueella toimiminen ei kuitenkaan tarkoita, että opettaja lopettaisi täysin vuorovaikutustaitojen käytön. Ongelmattomalla alueella käytetään selkeää itseilmaisuutta, hyväksyvää ja avointa viestintää *minäviestein* tukemaan ongelmattoman alueen säilymistä ongelmattomana. Itseilmaisuus voi olla sanallista tai sanatonta. Sanattomassa viestinnässä ilmeet, eleet ja kehon asennot tukevat sanallista viestintää. Jotta viesti olisi ymmärrettävä, tulisi sanattoman ja sanallisen viestinnän olla tasapainossa. Esimerkiksi tilanne, jossa opettaja näyttää raivostuneelta nyrkkiään puristaen, mutta sanoillaan hyväksyy oppilaiden käytöksen, voi olla haastava viesti tulkittavaksi.

Selkeä sanallinen viestintä tapahtuu Gordonin mukaan *minäviestein*. Minäviestillä ilmaistaan omia tunteita, tarpeita, ajatuksia, käsityksiä, arvoja, toiveita ja haluja. Avoimien viestien avulla oppilaat saavat todellista kuvaa opettajan tuntemuksista tai siitä, miten hän reagoi erilaisiin tilanteisiin. Gordonin mallissa minäviestejä on viidenlaisia: selittäviä, kantaa ottavia, ennakoivia, myönteisiä sekä ongelmaan tarttuvia. Neljä ensimmäistä ovat osa selkeää ilmaisua

ongelmattomalle alueelle ja ongelmiin tarttuva minäviesti keino silloin, kun käyttäytymisen ikkunassa ongelma kuuluu opettajalle. *Selittävä minäviesti* kertoo viestin lähettäjistä ja auttaa kuulijaa tuntemaan tämän tuntemuksia ja kokemuksia paremmin. *Kantaa ottava minäviesti* osoittaa kunnioitusta ja arvostusta toista kohtaan, vaikkei viestin lähettäjä olisikaan samaa mieltä toisen kanssa. Kantaa ottava minäviesti kertoo selkeästi päätöksestä ja sen takana olevista syistä. *Ennakoiva minäviesti* ilmaisee halua ja tarpeita sekä syitä niihin. Tarkoituksena on ehkäistä väärinkäsityksiä tai ristiriitoja kertomalla etukäteen selkeästi tarpeista ja toiveista. *Myönteinen minäviesti* kertoo viestin lähettäjän myönteisistä, hyväksyvistä tunteista toista kohtaan. *Ongelmaan tarttuva minäviesti* on ongelmanratkaisumenetelmä, kun opettajalla on ongelma. Ongelmaan tarttuva minäviesti esitetään tarkemmin ongelmanratkaisun taitojen yhteydessä. (Adams 1999, 55–56, 76–79, 83–89; Talvio & Klemola 2017 103–107.)

Minäviestien vastakohtana voidaan pitää *sinäviestejä*. Siinä missä minäviestit kuvaavat viestin lähettäjän tuntemuksia, sinäviestit kohdentuvat toiseen ihmiseen ja persoonana, jolloin viesti vaikuttaa siihen, millaisen kuvan ihminen saa itsestään. Sinäviesti ikään kuin siirtää ongelman opettajalta oppilaalle: opettajan toteamus ”sinä metelöit liikaa” vierittää ongelman oppilaan kontolle. Minäviestinä sama olisi ”olen turhautunut tästä metelistä”. Tällöin vastuu tunteesta ja tapahtumasta on opettajalla, henkilöllä, joka kokee tilanteen ongelmalliseksi. Tästä syystä minäviesteistä käytetään myös nimitystä ”vastuun ottavat viestit”. (Gordon 2006, 179–182, Talvio & Klemola 2017, 103–107.)

Käyttäytymisen ikkunan tarkoituksena onkin nimenomaan tunnistaa ongelman *omistaja*, jotta voidaan ratkaista ongelma käyttäen oikeita vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisumenetelmiä. Klemola (2009) nimittääkin käyttäytymisen ikkunaa *kartaksi*, joka toimii apuvälineenä vuorovaikutustilanteiden tunnistamiseen ja toimimiseen tilanteen vaatimalla tavalla (Adams 1999, 111–112; Gordon 2004, 53–58; Gordon 2006, 63–66; Klemola 2009, 35). Gordonin käyttäytymisen ikkuna toimii esimerkiksi liikunnanopiskelijoiden vuorovaikutuskoulutuksessa taitojen opettamisen pohjana (Klemola 2009). Ongelman ja sen omistajan tunnistamisen jälkeen voidaan alkaa pohtimaan tapoja kohdata ongelma.

Oppilaalla on ongelma – kuuntelun taidot. Kun käyttäytymisen ikkunalla ongelma sijoittuu oppilaalle, on Gordonin mukaan parasta käyttää kuuntelun taitoja. Gordonin

vuorovaikutustaitojen mallissa kuuntelun taidot jaetaan *passiiviseen* ja *aktiiviseen kuunteluun*. Passiivisen kuuntelun tavoite on saada puhuja tuntemaan itsensä hyväksytyksi ja pitää näin viestintää yllä. Tehokas kuuntelu vaatii kuitenkin enemmän vuorovaikutusta osoittamaan, että kuuntelija ei ole vain kuunnellut, vaan myös sisäistänyt puhujan tarkoituksen (Gordon 2006, 94). Passiivisen kuuntelun taidot ovat:

1. *Toiseen suuntautuminen*, joka sisältää esim. kääntymisen toista kohti ja silmiin katsomisen
2. *Hiljaa oleminen*, jolla annetaan tilaa puhujalle kertoa voimakkaan tunteen vallassa.
3. *Kuuntelemisen ilmaiseminen vastaanottoilmauksin*, joka sisältää lyhyitä sanallisia tai sanattomia merkkejä, jotka ilmaisevat, että puhujaa oikeasti kuunnellaan. Tällaisia voivat olla nyökkäykset tai lyhyet tokaisut kuten ”Ymmärrän kyllä”.
4. *Ovenavaajat* ovat viestejä, jotka pyrkivät antamaan lisärohkaisua puhujalle, jotta tämä kykenisi joko alkamaan aiheesta puhumisen tai syventämään puheenaihettaan. Ovenavaajat osoittavat hyväksyntää ja viestivät halusta olla avuksi puhujalle. Ovenavaajat ovat avoimia toteamuksia ja kysymyksiä, jotka eivät sisällä arviointia tai arvottamista siitä, mitä on sanottu. Ovenavaaja voisi olla esimerkiksi ”Haluaisitko puhua siitä lisää?” (Adams 1999, 247–249; Gordon, 2004, 82–99; Gordon 2006, 90–114.)

Vaikka näistä kuuntelun taidoista käytetään nimitystä passiivinen kuuntelu, passiivisuus viittaa lähinnä kuuntelijan rooliin tilanteessa. Silti kuuntelun taidot edellyttävät kuuntelemista läsnäolevasti ja koko olemuksella, ja hyvä kuuntelija varookin uppoutumasta omiin ajatuksiinsa tai keksimään itse ratkaisua toisen ongelmiin. Kuuntelun taito vaatii kykyä keskittyä vain toiseen ihmiseen ja antaa hänelle rauhan puhua asioista niin kuin ne itse haluaa ilmaista (Talvio & Klemola 2017, 110–113).

Edellä mainituissa passiivisen kuuntelun keinoissa tyypillistä on se, että ne eivät edellytä juurikaan varsinaista vuorovaikutteisuutta: puhuja tekee kaiken työn. Puhuja ei pysty tarkastamaan *ymmärtääkö* kuuntelija puheen todellisen tarkoituksen: hän tietää vain, että häntä kuunnellaan. Jos passiivisen kuuntelun taidot eivät auta ratkaisemaan ongelmaa, tarvitaan opettajalta aktiivisempaa roolia keskustelussa. Tähän käytetään *aktiivisen kuuntelun* taitoja.

Aktiivisella kuuntelulla opettaja peilaa sitä, mitä oppilas on sanonut, viestittäen, että on käsittänyt hänen tarkoituksensa (Adams 1999, 61). Tällöin opettajan on tehtävä *tulkintaa* oppilaan viestistä. Puhujan puheesta ja sen tulkinnasta käytetään myös termejä viestin ”koodaaminen” ja ”koodin purkaminen” (Gordon 2006, 99–100). Koodin purkamisen jälkeen viesti *reflektoidaan* eli palautetaan puhujalle. Tulkinnan palauttaminen ja ääneen toteaminen on tärkeää, jotta puhuja pystyy tarkistamaan, onko hänen viestinsä ymmärretty. Tulkinnat eivät luonnollisesti aina osu oikeaan ja tärkeää onkin, että puhuja ymmärtää, että hänen viestinsä on purettu virheellisesti, jotta hän voi muotoilla viestin uudelleen ja ohjata tulkintaa. (Adams 1999, 247–249; Gordon 2004, 82–99; Gordon, 2006 90–114; Talvio & Klemola 2017 110–113.)

Aktiivinen kuuntelu vaatii kuuntelijalta läsnäoloa, yksityiskohtien muistamista, toisen ajatusten hyväksymistä ja empatiaa. Nämä piirteet lisäävät puhujan tunnetta turvallisuudesta ja siitä, että hänestä ja hänen ajatuksistaan välitetään (Myers 2000). Aktiivinen kuuntelu voi olla avuksi, vaikka tulkinta ei osuisi täsmälleen oikeaan, koska se auttaa viestin lähettäjää ajattelemaan, mitä ajatuksia ja tunteita hän on juuri ilmaissut (Adams 1999, 61). Weare (2000) toteaa aktiivisen kuuntelun olevan keskeinen keino, jolla auttaa nuoria hahmottamaan itsensä ja kehittämään itsetuntemustaan. Puhuja ei välttämättä edes kaipaa ratkaisua ongelmaansa, joskus tarve voi vain olla tulla kuulluksi ja saada kannustusta omien tuntemustensa ilmaisemiseen (Weare 2000, 89-92). Kuuntelun taitoja ei kuitenkaan pidä nähdä mustavalkoisesti joko passiivisena tai aktiivisena. Kuuntelukäyttäytyminen onkin ehkä mielekkäämpi nähdä janaana, jossa kuuntelu vaihtuu asteittain suuntaan tai toiseen (Kuusela 2005).

Aktiivisesta kuuntelusta käytetään tieteenalasta riippuen hieman eri käsitteitä. Opettajuuteen ja opettajankoulutukseen liittyvissä tutkimuksissa ja julkaisuissa käytetään kuitenkin useimmiten termejä aktiivinen kuuntelu tai eläytyvä kuuntelu. Tässä työssä käytän opettajakoulutuksessa ja Gordonin ihmissuhdekoulutuksissa vakiintunutta aktiivisen kuuntelun käsitettä (Gordon 2004; Gordon, 2006, Klemola 2004; McNaughton ym. 2008). Aktiivinen kuuntelu ei aina takaa varmaa, selkeää ratkaisua, mutta se aloittaa ongelmanratkaisuprosessin ja korostaa opettajan asemaa luotettavana, kuuntelevana henkilönä ja pyrkii näin edistämään avointa, luotettavaa vuorovaikutussuhdetta (Gordon 2006, 106–107).

Ongelmien ratkaisutaidot. Kun käyttäytymisen ikkunassa tapahtumat sijoittuvat hermoviivan alapuolelle, liikutaan vuorovaikutuksen ongelmallisella alueella. Mahdollisia tapauksia ongelmallisella alueella ovat tilanteet, joissa *opettajalla on ongelma* tai *molemmilla on ongelma*. Kun tilanteessa opettajalla on ongelma, käytetään *ongelmaan tarttuvaa minäviestiä*. Jos taas molemmilla on ongelma, riippuu ongelmanratkaisutapa siitä, onko kyseessä tarve- vai arvoristiriita. Jos kyseessä on molempien tarpeiden täyttymiseen liittyvä ongelma, käytetään Gordonin mallissa *molemmat voittavat -menetelmää*. Silloin kun kyseessä on arvoristiriita, käytetään *arvoristiriitojen käsittelytaitoja*. (Gordon 2006 231–232; Talvio & Klemola 118–136.) Esittelen ensin keinot tilanteeseen, jossa opettajalla on ongelma, jonka jälkeen esittelen menetelmät tilanteisiin, joissa molemmilla on ongelma.

Ongelmaan tarttuva minäviesti. Minäviestit ovat keskeinen osa selkeää itseilmaisua. Minäviestien käyttö edellyttää taitoa ilmaista, mitä itse ajattelee, tuntee ja pitää tärkeänä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Ajatusten ja tunteiden selkeä ilmaiseminen auttaa kuuntelijaa ymmärtämään puhujaa paremmin ja elävöittää kanssakäymistä sekä ehkäisee väärin päätelmien tekemistä (Kuusela 2005, 45). Minä-viestit eivät sisällä kritiikkiä, arvioita tai tulkintoja oppilaita kohtaan, vaan ne pyrkivät avoimesti kuvaamaan opettajan sisäisiä tunteita, toiveita ja tarpeita. Minäviestit eivät syyllistä oppilasta sinäviestien tapaan, vaan jättävät vastuun opettajan tunteesta opettajalle itselleen, mutta vastuun oppilaan käyttäytymisestä oppilaalle itselleen (Gordon 2006, 183–186).

Kuvasin aiemmin minäviestien jaon myönteisiin, selittäviin, kantaaottaviin, ennakoiviin ja ongelmiin tarttuviin minäviesteihin (Adams 1999, 55). Neljää ensimmäistä voidaan käyttää vuorovaikutuksen ongelmattomalla alueella turvallisen oppimisympäristön luomiseksi, kun taas ongelmiin tarttavat minäviestit soveltuvat ongelmatilanteiden ratkaisemiseen. Keskityn seuraavaksi ongelmaan tarttuvaan minäviestiin, joka on ehkäpä oleellisin osa esimerkiksi liikunnanopettajaksi opiskelevien tunne- ja vuorovaikutuskoulutusta.

Kun käyttäytymisen ikkunan mukaan opettajalla on ongelma, on Gordonin (2006) mallin mukaan turvauduttava *ongelmaan tarttuvaan minäviestiin*. Ongelmaan tarttuva minäviesti koostuu kolmesta osasta: syyttelemättömästä käyttäytymisen kuvauksesta, konkreettisesta seurauksesta viestin lähettäjälle sekä niiden tunteiden kuvauksesta, mitä toiminta aiheuttaa

viestin lähettäjälle (Gordon 2006, 186–190; Adams 1999, 113–116). Syyttelemätön kuvaus toisen käyttäytymisestä vaatii tarkkuutta: viestissä tulee kommentoida vain näkyvää, konkreettisesti havainnoitua käyttäytymistä ilman tulkintaa. Toinen osa, konkreettinen seuraus viestin lähettäjälle, pyrkii osoittamaan kuulijalle että tämän toiminta aiheuttaa todellisen ongelman. Kuvaus toiminnan aiheuttamista tunteista kuvaa kuulijalle sitä, että tunne syntyy vaikutuksesta, eikä niinkään käyttäytymisestä. (Adams 1999, 113–116 Gordon 2006 186–190; Talvio & Klemola 2017 103–106.)

Esimerkki ongelmaan tarttuvasta minäviestistä voisi kuulua esimerkiksi seuraavasti: ”Kun keskeytät ohjeistukseni (kuvaus ongelman aiheuttaneesta käyttäytymisestä), en pysty keskittymään kunnolla opetukseeni (toiminnan konkreettinen vaikutus), mikä turhauttaa minua todella (toiminnan aiheuttama tunne)”. Gordon kuvaa ongelmaan tarttuvan minäviestin tässä järjestyksessä, mutta viestin osien järjestys ei ole tiukan strukturoitu. (Adams 1999, 114–128; Gordon 2006, 186–190.) Minäviestien käyttöä ja vastuun ottavaa viestintää on suosittu erilaisissa vuorovaikutuskoulutuksissa. Minäviestien vuorovaikutusta helpottavaa tehoa on myös kritisoitu: Bippus & Young (2005) esittivät tutkimuksessaan, ettei ongelmaan tarttuvaa minäviestiä otettu sinäviestejä helpommin vastaan, ja myös minäviestit saatettiin kokea syyttävinä. Tästä huolimatta minäviestejä pidetään varteenotettavana välineenä vuorovaikutustilanteisiin ja omien tunteiden merkityksellistämiseen. Minäviestit luovat läheisyyttä ja toisen persoonaan kohdistumattomina auttavat rakentamaan luottamusta, saattavat auttaa ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa ja ovat myös viestin lähettäjälle keino kehittää omien tunteidensa tunnistamista (Gordon 2006, 185; Talvio & Klemola, 106–107).

Yksistään minäviestin lähettäminen harvoin kuitenkaan ratkaisee ongelmaa. Usein minäviestin lähettäminen saa aikaan jonkinlaisen vastauksen viestin saajalta. Minäviesti saattaa herättää kuulijassa vahvojakin tunteita. Gordon suosittelee näissä tilanteissa minäviestin lähettämisen jälkeen kuuntelulle vaihtamista, hyödyntäen edellä kuvattuja eläytyvän kuuntelun tapoja. Ristiriitatilanteen ratkaiseminen voikin vaatia useamman ongelmaan tarttuvan minäviestin muodostamista ja aktiivisen kuuntelun hyödyntämistä minäviestien aiheuttamien reaktioiden kohtaamiseen.

Ongelmien ratkaisutaidot – tarve- ja arvoristiriidat. Ratkaisutaitoja käytetään tilanteissa, joissa molemmilla osapuolilla on ongelma. Usein kyseessä on ristiriitoja osapuolten tarpeissa tai arvoissa. Ristiriitatilanteita ei ole kuitenkaan syytä pelätä opetuksessa, sillä ristiriidat ovat jokaisessa ihmissuhteessa väistämättömiä. Ristiriitatilanteet voivat vaihdella hyvin pienistä ja mitättömistä hyvin vakaviinkin riitoihin. Ristiriitojen ilmeneminen ei kuitenkaan itseisarvoisesti heikennä oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Merkitsevämpää on se, jätetäänkö ristiriidat ratkaisematta vai ratkaistaanko ne, ja millaisia menetelmiä mahdollisten ristiriitojen ratkaisuun käytetään. (Gordon 2006, 229–232.)

Ongelmaan tarttuvat minäviestit eivät ole aina täysin varma tapa ratkaista ongelmaa. Joskus minäviestin lähettäminen voi aiheuttaa vastustusta viestin vastaanottajassa. Tällöin opettajan on tärkeää osata vaihtaa jälleen kuuntelulle. Kuuntelemalla voi selvittää, että viestin vastaanottajalla on jokin tarve toimia tavalla, joka häiritsee ongelmaan tarttujaa. Tällöin kyseessä on Gordonin termein *tarveristiriita*. Näitä tilanteita varten Gordonin vuorovaikutusmallissa käytetään niin sanottua molempien voittavaa -menetelmää. Molemmat voittavat menetelmässä ristiriidan molemmat osapuolet pyrkivät yhdessä etsimään ratkaisua ilman, että toinen voittaa ja toinen häviää. Molempien voittavaa -menetelmä ohjaa osapuolia luovuuteen ja etsimään luovia, ainutlaatuisia ratkaisuja ongelmiinsa. Ristiriita jaetaan ja rajataan ratkaistavaksi ongelmaksi ja tämän ratkaisuksi, joita yhdessä aletaan etsiä. Molemmat voittavat -menetelmä voi parhaimmillaan auttaa opettajia näkemään ristiriidat vuorovaikutussuhdetta vahvistavina tekijöinä, eikä välttämättä esteenä vuorovaikutukselle. (Gordon 2006, 280–286.)

Molempien voittavat -menetelmä pyrkii käsittelemään ristiriitoja rakentavasti ja tekemään eettisesti kestäviä valintoja. Nämä heijastavat aiemmin mainituista sosioemotionaalisten taitojen oppimisen osa-alueista ihmissuhdetaitojen ja vastuullisen päätöksenteon kokonaisuuksia (Talvio & Klemola 2017, 121). Tarveristiriita syntyy, kun molemmille osapuolille on tärkeää saada tarvitsemansa. Usein näissä tilanteissa päädytään ratkaisuun, jossa toisen tarve tulee huomioiduksi, mutta toinen tulee pettyneeksi. Ratkaisu voi aiheuttaa voittaja-häviöjä-asetelman, ja vuorovaikutussuhteista riippuen toinen osapuolista voi jäädä toisen vallan alle. Koska näissä tapauksissa ”häviäjän” tarve jää huomiotta saattaa tilanteen ratkaisu olla haitallinen esimerkiksi opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutussuhteelle. Parhaimmillaan

molemmat voittavat –menetelmä auttaakin opettajia näkemään ristiriidat ennemmin vuorovaikutussuhdetta vahvistavina kuin heikentävinä tekijöinä. (Gordon 2006, 280–286; Talvio & Klemola 121–125.)

Molemmat voittavat –menetelmä on kuusivaiheinen prosessi, joka etenee vaiheesta toiseen ja johtaa ristiriidan ratkeamiseen. Ennen menetelmän ensimmäiseen vaiheeseen siirtymistä suositellaan menetelmän esittelyä, jonka aikana asennoidutaan ja luodaan pohjaa menetelmän käyttämiselle sekä lisätään luottamusta tekemällä yhteinen päätös menetelmän käytöstä (Talvio & Klemola 2017, 123). Menetelmän ensimmäinen vaihe on *tarpeiden määrittäminen*. Ensimmäinen vaihe on kriittinen, sillä siinä pyritään määrittelemään tarkoin osapuolten tarpeet, jotka lopullinen ratkaisu tyydyttää. Tarpeiden ilmaisemisen voi tehdä minäviestein, ja aktiivinen kuuntelu auttaa puhujaa tunnistamaan tarpeitaan ja lisää kuuntelijan ymmärrystä toisen tilanteesta. Toinen vaihe on *ratkaisuvaihtoehtojen tuottaminen*, jossa osapuolet antavat runsaasti ehdotuksia aivoriihimäisesti eli ilman kritiikkiä tai arviointia. Ehdotukset listataan ylös kolmatta vaihetta, *ratkaisujen arviointia*, varten. Kolmannessa vaiheessa aivoriihen tuotoksia arvioidaan ottaen huomioon osapuolten tarpeet. Ehdotuksia puntaroidaan yhdessä: heikompia ratkaisuja voidaan hylätä ja potentiaalisia voidaan kehittää eteenpäin tai yhdistellä. Jos kolmas vaihe onnistuu riittävän hyvin, on neljäs vaihe, *ratkaisun valitseminen*, helppo tehtävä. Tässä vaiheessa valitaan yhteistuumin ratkaisu, johon osapuolet pystyvät sitoutumaan, ja joka tyydyttää ilmaistut tarpeet. Gordon kehottaa välttämään äänestystä ja etsimään konsensusta toisella tavalla. Kun ratkaisu on valittu, on aika *suunnitella ja toteuttaa* valitun ratkaisun toimenpiteet. Riskinä on, että ratkaisun valinnan jälkeen ei tehdäkään tarvittuja toimenpiteitä. Viides vaihe panee päätökset täytäntöön. Viimeinen vaihe on *tulosten tarkistaminen*, jolla varmistetaan ratkaisun toimivuus ja tarpeiden tyydytys. Jos tarpeet eivät ole tulleet tyydytetyksi, voidaan arvioida tarvittavat muutostoimenpiteet. (Adams 1999, 168–193; Gordon 2006; 288–305; Talvio & Klemola 121–125.)

Arvoristiriitojen ratkaiseminen. Kaikki koulupäivän aikana ilmenevät ongelmat eivät suinkaan johdu tarveristiriidoista. Voimme myös törmätä tilanteisiin, joissa opettajan ja oppilaiden mielipiteet, arvot, mieltymykset ihanteet tai vakaumukset ovat vastakkain. Tällöin kyse on *arvoristiriidoista*. Tarveristiriitoihin verrattuna arvoristiriidoissa on hankala osoittaa konkreettista seurausta, joka toisen arvoilla tai mielipiteillä olisi omaan elämään. Jos

tarveristiriita ei ole kovin vakava, voimme helposti neuvotella asiasta ja sopeutua tilanteeseen ilman, että kukaan häviää. Ihmiset ovat usein valmiita muuttamaan käytöstään ja etsimään vaihtoehtoisia ratkaisuja huomattessaan käytöksellään olevan kielteisiä vaikutuksia heille tärkeille ihmisille. (Adams 1999, 194–195; Gordon 2006, 356.) Arvoristiriidoissa kyse on usein syvälle juurtuneista uskomuksista tai henkilökohtaisista mielipiteistä, minkä takia arvoristiriitoja on hankala ratkaista molemmat voittavat –menetelmällä. Koulussa voi olla yleistä esimerkiksi opettajan ja oppilaan erot koulutuksen arvostamisessa tai uskonnollisessa vakaumuksessa. Koska yhteiskunnassamme ei ole vain yksiä universaaleja arvoja, ovat arvoristiriidat väistämättömiä ihmissuhteissa. Arvoristiriidat antavatkin mahdollisuuden tarkastella ja arvioida omia arvojaan ja laajentaa ymmärrystä muista tavoista katsoa maailmaa. (Adams 1999, 195–202; Gordon 2006, 354–357; Talvio & Klemola 2017, 126–127.)

Gordon suosittelee arvoristiriitojen käsittelyyn menetelmiä, joilla pyritään vaikuttamaan toisen arvoihin. Vaikuttamisen pohjana on *omien arvojen uudelleen arviointi*. Arvioidessa omia arvojana voi kuunnella sekä itseään että toista aktiivisesti. Tällöin on mahdollista ymmärtää omaa ja toisen ajattelua paremmin ja jopa muuttaa omaa kantaansa. Jos arvot ovat tästä huolimatta ristiriidassa, suosittelee Gordon *ongelmaan tarttuvaa minäviestiä ja kuuntelulle vaihtamista*. Arvot ovat usein ihmisille tärkeitä, ja siksi onkin oleellista keskittyä erityisesti aktiiviseen kuunteluun. Jos kuuntelun jälkeenkin toivoisi toisen katsovan asiaa vielä eri kantilta ja muuttavan näkemystään, suosittelee Gordon *neuvonantajana toimimista*. Oleellista neuvonantajana toimimisessa on kiinnityksen hankkiminen, jonka avulla saadaan toinen keskustelemaan ja kuulemaan aiheeseen liittyvistä ajatuksista. Lisäksi on hyvä hankkia aiheeseen liittyvää asiantietoa, jotta neuvonantajuus on uskottavaa. Neuvonantajana toimimisenkin aikana käytetään aktiivista kuuntelua. Viimeisenä toisen arvoihin vaikuttamisen keinona Gordon mainitsee *mallina toimimisen*. (Adams 1999, 202–216; Gordon 2006, 266–382; Talvio & Klemola 2017, 126–129.)

Vuorovaikutuksen kompastuskivet. Gordon (2006) esittelee vuorovaikutusmallissaan 12 niin sanottua kompastuskiveä, jotka edustavat ei-hyväksyttävää kieltä ja ovat vuorovaikutusta haittaavia tai estäviä vuorovaikutustapoja. Kompastuskiviä ovat:

1. Määrääminen, käskeminen, ohjaaminen
2. Varoittelu, uhkailu

3. Moralisointi, saarnaus
4. Neuvominen, ratkaisujen antaminen, ehdottelu
5. Opettaminen, luennointi
6. Tuomitseminen, arvosteleminen, erimielisyys, syyttely
7. Nimittely, luokittelu, nolaaminen
8. Tulkitseminen, analysointi, johtopäätöksien tekeminen
9. Kehuminen, yhtä mieltä oleminen
10. Rauhoittelu, lohduttelu, myötäily
11. Kyseleminen, urkkiminen, kuulusteleminen
12. Vetäytyminen, puheenaiheen vaihtaminen, piikittely, leikiksi lyöminen

(Gordon 2006, 75–77; Talvio & Klemola 2017, 113–117)

Gordonin (2006) mukaan Toimiva koulu -koulutukseen osallistuneista opettajista jopa 90–95 % käyttää jotakin näistä 12 tavasta vastata oppilaan käytökseen. Gordon kuitenkin huomauttaa, että kompastuskivet ovat tehottomia etenkin silloin, kun oppilaan käyttäytyminen kuuluu käyttäytymisen ikkunan alueelle, jossa *oppilaalla on ongelma*. Ongelmattomalla alueella esimerkiksi neuvominen tai ratkaisujen antaminen voivat hyvinkin olla varsin toimivia keinoja ongelmien kohtaamiseen (Gordon 2006, 80–82). Opettaja voikin tapahtumaa reflektoidessaan sijoittaa ongelman käyttäytymisen ikkunaan ja pohtia tätä kautta, miksi jokin yllä mainituista tavoista ei ehkä toiminut tilanteessa.

3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN LIKUNNANOPETTAJIEN TYÖSSÄ

Vuorovaikutus ihmisten kanssa on keskeinen osa opettajien työtä. Opetus- ja kasvatustyö on jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta oppilaiden, vanhempien, kollegoiden ja muun henkilökunnan kanssa (Klemola 2009). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen on tutkimuksissa todettu olevan opittava taito siinä missä esim. liikunnallisetkin taidot (Lintunen 2006; Saarni 2000). Tästä syystä koen tärkeäksi käsitellä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen ja opettamiseen liitettyjä teorioita.

3.1 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen

Isokorpi (2004) toteaa vuorovaikutukselle ominaisiksi piirteiksi ennustamattomuuden, arvaamattomuuden ja yllätyksellisyyden. Tästä syystä tunneälytaitojen ja vuorovaikutuksen harjoittelu voidaan nähdä luovaksi prosessiksi, jonka ytimessä on aina ihmisen kohtaaminen (Isokorpi 2004, 12). Esittelen seuraavaksi erilaisia tutkittuja malleja siitä, miten tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamista voidaan kehittää.

Kokemuksellisen oppimisen malli. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malli on toiminut pohjana esimerkiksi liikunnan aineenopettajakoulutuksessa käytetyillä kursseilla. Mallin on katsottu olevan perinteistä luennointia tehokkaampi tapa opettaa vuorovaikutustaitoja (Klemola ym. 2013; Kolb 1984). Kolbin malli rakentuu kuuden ajatuksen pohjalle:

1. Oppiminen ymmärretään prosessina, ei niinkään lopputuloksena.
2. Kaikki oppiminen on uudelleenoppimista. Oppiminen pohjaa oppilaan uskomuksiin ja ajatuksiin aiheesta, jolloin hän voi tutkia, testata ja integroida uusia, tarkempia ideoita tai teorioita.
3. Oppiminen vaatii konfliktien erimielisyyttä sekä näiden käsittelyä ja ratkaisemista.

4. Oppiminen on maailmaan sopeutumiseen tähtäävä kokonaisvaltainen prosessi. Oppiminen sisältää kognitiivisten toimintojen lisäksi ajattelun, tunteet, käytöksen ja havaintojen tekemisen.
5. Oppiminen tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa.
6. Oppiminen on tiedon luomisen prosessi (Kolb & Kolb 2005; Mäkinen 2012).

Näiden oppimisprosessien tiedostaminen auttaa vuorovaikutuskouluttajia ja opettajia suunnittelemaan opetustaan tehokkaammin sekä selkiyttää oppijoille sitä, miten oppiminen näiden taitojen parissa oikein tapahtuu (Mäkinen 2012). Kolbin (1984) mukaan toiminnallisessa oppimisessa tiedon luominen tapahtuu neljän vaiheen kautta. Näitä ovat *konkreettinen, omakohtainen kokemus, refleктоiva havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen ja aktiivinen, kokeileva toiminta*. Kokonaisvaltainen oppiminen vaatii täten sekä ymmärrystä että konkreettisia kokemuksia opittavasta asiasta. Näiden tekijöiden ollessa tasapainossa tapahtuu oppiminen tehokkaimmin. (Kolb 1984 41–43.)

Itseohjatun oppimisen malli. Tunneälytaitoja voidaan oppia myös niin sanotun itseohjatun mallin avulla (Isokorpi 2004, 39). Goleman, Boyatzis & McKee (2002) ovat kehittäneet artikkelissaan mallin itseohjatun oppimisen kuvaamiseen. Malliin kuuluu viisi oivallusta, jotka johtavat muutokseen ja kehittymiseen. Näiden oivallusten avulla henkilö luo vahvaa mielikuvaa ihanneminästään ja oppii tuntemaan todellisen minänsä. Mallin motivoiva tekijä ja ensimmäinen oivallus on *ihanneminä*. Se heijastaa yksilön sisäisiä motiiveja ja arvoja ja ohjaa toimintaa kohti tätä ihanteellista minuutta. (Goleman ym. 2002; Isokorpi 2004, 39.) Ihanneminän nähdään olevan sidoksissa sisäisesti motivoituneeseen toimintaan, jonka on tutkimuksissa nähty saavan aikaan pitempikestoisia vaikutuksia käytöksessä kuin ulkoisen motivaation (Deci & Ryan 1985).

Toinen oivallus on *itsetuntemus*, jonka avulla ihminen oppii tuntemaan kuka todella on, mitä pohjimmiltaan ajattelee ja miten muut ihmiset näkevät hänet. Itsetuntemus voi auttaa tunnistamaan vahvuuksia ja heikkouksia, mikä valmistaa ihmistä itsensä ja

työskentelytapojensa kehittämiseksi. Itsetuntemus on työkalu, jonka avulla voi tunnistaa ihanneminänsä ja nykyisen minän erot. (Goleman ym. 2002; Isokorpi 2004, 39–40.)

Kolmas oivallus on *kehityssuunnitelman laatiminen*. Tässä vaiheessa luodaan suunnitelma siitä, miten omia taitoja tulisi parantaa. Suunnitelma ohjaa taitoja kohti ihanneminää. Olennaisena osana kehittymiselle on taitojen harjoittelu. Tavoitteena ei ole niinkään suorittaminen vaan *kehittyminen*. (Goleman ym. 2002, Isokorpi 2004, 39–42.) Omia taitoja edistävän kehityssuunnitelman laatimiseen kuuluu myös oman oppimisen kannalta heikkojen tai haitallisten toimintatapojen karsiminen (Fragouli 2009).

Neljäs oivallus on *uusien tapojen kokeileminen ja harjoittaminen*. Harjoittelemalla voidaan edistää oppimista joko implisiittisesti tai eksplisiittisesti. Implisiittisessä oppimisessa vahvistetaan jo olemassa olevia hermoratoja, kun taas eksplisiittinen muistaminen on enemmän liitoksissa muistamiseen. Implisiittinen oppiminen on syvällisempää kuin eksplisiittinen. Mallissa korostetaan mielikuvaharjoittelua syvällisen oppimisen ja tunneälytaitojen oppimisen keinona. (Goleman ym. 2002, Isokorpi, 2004 39–42, Mäkinen 2012.)

Viides keskeinen oivallus on *toisten ihmisten tarvitseminen*. Toiset ihmiset auttavat muodostamaan kuvaa itsestään, laatimaan kehityssuunnitelman sekä toimivat kontekstina harjoittelulle ja uusien tapojen kokeilulle. (Goleman ym. 2002, Isokorpi 2004, 39–42, Mäkinen 2012.) Itseohjautuvaa mallia voidaan pitää tärkeänä vuorovaikutustaitojen oppimisessa, sillä se panostaa yksilön itsensä toimintaan myös mahdollisten tunne- ja vuorovaikutustaitojen parantamiseen tähtäävän kurssien jälkeen. On kuitenkin syytä muistaa, että vaikka malli korostaa yksilön ajattelua ja toimintaa, tapahtuu vuorovaikutustaitojen oppiminen aina vuorovaikutuksessa muiden kanssa, kuten mallin viides oivallus osoittaa.

3.2 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen

Kuten aiemmin todettiin, CASEL-järjestö (luku 2) tutkii tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta ja oppimista ja pyrkii tutkimustiedon pohjalta edistämään kansainvälisesti tunne- ja

vuorovaikutuskoulutusta niin eri ohjelmissa kuin kouluissa (CASEL; Elias ym. 1997; Payton ym. 2000).

CASEL pyrkii edistämään *sosioemotionaalista oppimista* (engl. social and emotional learning, SEL) lasten ja nuorten koulutuksessa. Sosioemotionaalinen oppiminen on CASEL:n määritelmän mukaan prosessi, jossa kehitetään elämänhallinnan taitoja, asenteita ja arvoja, jotka ovat tarpeellisia sosiaalisen ja emotionaalisen pätevyyden saavuttamiseen ja päivittäisten haasteiden käsittelyyn tehokkaasti ja eettisesti. (CASEL.)

Sosioemotionaalisen oppimisen kautta yksilö oppii itsetietoisuutta tunteistaan ja ajatuksistaan sekä näiden säätelyä, tunnistamaan vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, olemaan empaattinen ja kunnioittamaan muiden ajatuksia, luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita sekä reflektoimaan omaa toimintaansa ja ratkomaan arkisia ongelmia (CASEL; Elias 2006; Elias ym. 1997, 2–3; Paajanen 2016; Payton ym. 2000).

SEL-ohjelmien vaikuttavuutta on tutkittu eniten amerikkalaisen koulujärjestelmän parissa. Kattavat meta-analyysit viime vuosikymmeniltä ovat osoittaneet, että yksittäiset tutkimukset, jotka mittaavat tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämiseen tähtäävien ohjelmien tehoa ja toteutusta kouluissa, eroavat toisistaan niin ohjelmien lopputulosten, niille annettujen merkitysten ja nimien kuin menetelmiensä kannalta (Durlak ym. 2011; Sklad, Diekstra, De Ritter & Ben 2012; Weare & Nind 2011). Toisaalta tutkimukset ovat antaneet positiivisen kuvan siitä, että ohjelmilla on oppilaiden ja opettajien kannalta edullisia vaikutuksia. Ohjelmien on havaittu vaikuttavan positiivisesti oppilaiden sosiaaliseen käytökseen ja sosioemotionaalisiin taitoihin, vähentävän negatiivista käytöstä (väkivalta) sekä vähentäneen emotionaalisia ongelmia (masennus, ahdistus ym.). Ohjelmat ovat myös parantaneet oppilaiden itseluottamusta ja –tuntemusta sekä lisänneet sitoutumista kouluun ja parantaneet akateemista suoriutumista esimerkiksi arvosanojen muodossa (Sklad ym. 2012; Weare & Nind 2011). Positiivinen huomio meta-analyyseissa on myös se, että ohjelmien onnistuneeseen toteuttamiseen ei vaadita erikseen koulutettua henkilöstöä, vaan asianmukaisilla ohjeistuksella ja toteutuksen valvonnalla koulun henkilökunta pystyy toteuttamaan SEL-ohjelmia itsenäisesti (Durlak ym. 2011).

Tutkimusten heikkoutena voidaan kuitenkin nähdä heikko seuranta ohjelmien jälkeen: Durlakin ym. (2011) meta-analyysin tutkimuksista vain 16 % keräsi tietoa esim. akateemisen menestymisen pysyvyydestä seurantatutkimuksena. Tutkijat ovatkin ilmaisseet tarpeen seurantatutkimuksille, jotta SEL-ohjelmien vaikutusten kestosta ja tehokkuudesta päästäisiin parempaan varmuuteen (Durlak ym. 2011; Topping, Holmes & Bremner 2000).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen Suomessa. Lintunen (2009) toteaa artikkelissaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävien ohjelmien sisältöjen olevan vaihtelevia, ja niiden toteutuksesta koulumaailmassa on niukalti tietoa. Ohjelmien on kuitenkin havaittu kehittävän oppilaiden myönteistä asennetta itseään, toisia oppilaita ja koulua kohtaan sekä parantavan koulusuorituksia ja vähentävän käytöshäiriöitä (Lintunen 2009). Suomessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta ja oppimista on kuitenkin liikunnan aineenopettajakoulutuksen yhteydessä tutkittu verrattain paljon. Käynkin seuraavaksi läpi liikunnanopetukseen ja liikunnan aineenopettajakoulutukseen liittyviä tutkimuksia, jotka auttavat hahmottamaan tämänhetkistä ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutustaidoista suhteessa liikunnanopetukseen ja -opettajuuteen.

Tutkimusta on tehty eri kohderyhmiä ajatellen: osa tutkimuksista pyrkii lisäämään ymmärrystä liikunnanopettajiksi opiskelevien tiedoista ja taidoista tunne- ja vuorovaikutustaitoja ajatellen (Mäkinen 2012; Klemola 2009), osa pyrkii ymmärtämään työelämässä olevien käsityksiä ja toimintatapoja (Talvio 2014) ja osa puolestaan on pyrkinyt luomaan toimivia kursseja niin liikunnanopettajia kuin opettajainkoulutusta ajatellen (Klemola 2009; Kuusela 2005). Pyrin esittelemään tutkimukset yksilötasolta kohti ryhmiä ja kurssien suunnittelua.

Mäkinen (2012) tutki autoetnografisessa pro gradu -tutkimuksessaan omaa oppimisprosessiaan tunne- ja vuorovaikutustaidoista liikunnanopettajan opinnoissaan vuoden ajalta. Vuorovaikutustaitojen kehyksenä käytettiin Gordonin (2006) toimivan ihmissuhteen mallia ja oppimisen tarkastelussa hyödynnettiin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen mallia.

Mäkinen jakaa oppimisprosessinsa oppista mahdollistaviin tekijöihin, oppimistapahtumiin ja oppimistuotoksiin. Oppimista mahdollistaviksi tekijöiksi Mäkinen luettelee asenteen, joka

auttaa suhtautumisessa epäonnistumisiin, uuden tiedon hankintaan ynnä muuhun. sekä motivaation, jota voidaan pitää oppimisen edellytyksenä. Oppimistapahtumista Mäkinen koki tärkeimmäksi *jälkikartanluvun*, joka tarkoittaa tilanteiden itsereflektointia jälkikäteen. Muita merkittäviä tapahtumia ovat muun muassa uusien taitojen kokeileminen ja keskustelu. Oppimistuotoksiksi Mäkinen luettelee ahaa-elämykset, automatisoitumisen, käsitteet, itsetuntemuksen ja oppimisen syventymisen. (Mäkinen 2012.)

Edellä mainitut koostivat Mäkisen tutkimuksessa oppimisen kehän ytimen, jonka ympärille liitettiin oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Näitä ovat oppimista tukevat ja haastavat tekijät, onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset sekä epäilyksen tunteet. Oppimista tukeviin tekijöihin kuuluu muun muassa luottamuksen rakentaminen kohti ongelmatonta vuorovaikutusta sekä sisäiset ja ulkoiset tekijät, kuten oma olotila, oppilaan ja tilanteen tuntemus, aika ja apu vaikeuksia kohdattaessa. Monet tukevista tekijöistä voivat Mäkisen mukaan olla myös haastavia, esimerkiksi oma olotila voi vaihdella oppimista tukevasta sitä haastavaan. Lisäksi Mäkinen mainitsee oppimista haastavaksi tekijäksi yllättävän tai haastavan vuorovaikutustilanteen. Sama löydös on tehty myös Klemolan (2009) tutkimuksessa. (Mäkinen 2012.)

Talvion (2014) väitöskirjatutkimus on lisännyt käytännön ymmärrystä opettajien tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen tuloksista. Talvion tutkimuksessa 21 luokanopettajaa ja 23 aineenopettajaa osallistuivat Toimiva koulu -kurssille, joka pohjautuu Gordonin vuorovaikutusteoriaan (Gordon 2006). Kurssille osallistuneiden opettajien lisäksi tutkimukseen osallistui 26 opettajan vertailuryhmä, joka ei osallistunut koulutukseen. (Talvio 2014.)

Talvio kehitti opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen mittaamiseen *Haasteellisissa tilanteissa toimiminen* -mittausmenetelmän (dealing with challenging interactions, DCI). Talvio totesi DCI:n reliabiliteetiltaan ja validiteetiltaan käyttökelpoiseksi mittariksi (Talvio 2014; Talvio ym. 2012). Talvion mittarin mukaan Toimiva koulu -kursseille osallistuneet opettajat hyötivät koulutuksesta: opettajien tietämys tunne- ja vuorovaikutustaidoista parani ja taitojen soveltaminen kehittyi mittauskertojen välillä. Vertailuryhmässä vastaavaa kehitystä ei havaittu. Muutos opettajien käytöksessä näkyi oppilaiden osallistamisessa: opettajat välttivät

vuorovaikutusta estäviä kompastuskiviä ja saivat oppilaat mukaan ongelmanratkaisuprosessiin. (Talvio 2014).

Taitojen käyttöä ja kehittymistä tutkittiin lisäksi yhdeksän kuukautta Toimiva koulu -kurssin jälkeen. Tulokset osoittivat, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen, etenkin aktiivisen kuuntelun ja minä-viestien, käyttö jatkui myös koulutuksen jälkeen. Opettajat myös kokivat valmiutensa taitojen käyttöön hyväksi tai kohtuullisiksi ja suurin osa suosittelisi koulutusta kollegoilleen. Osa opettajista mainitsi myös kurssin antavan heille mahdollisuuden reflektoida omaa toimintaansa ja taitojaan. (Talvio 2014.)

Honkanen (2014) selvitti pro gradu -tutkielmassaan liikunnan ja terveystiedon opettajien käsityksiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Honkanen lähetti sähköisen kyselyn kaikille Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry:n jäsenille. Kyselyyn vastasi 95 opettajaa, 70 naista ja 25 miestä. Honkasen tulosten mukaan opettajat arvostavat tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja kokevat myös pääsääntöisesti osaavansa käyttää niitä. Pitkän uran tehneet opettajat kokivat taitonsa paremmiksi kuin aloittelevat opettajat.

Honkasen tutkimus antaa arvokasta tietoa opettajien käsityksistä, mutta otannan ollessa pieni voidaan tulosten yleistettävyyttä kyseenalaistaa. On myös mahdollista, että kyselyyn vastasi lähinnä tunne- ja vuorovaikutustaidoista kiinnostuneita opettajia. Honkanenkin mainitseekin jatkotutkimusmahdollisuuksiin tunne- ja vuorovaikutustaitoja käyttämättömien opettajien tutkimisen (Honkanen 2014).

Kuusela (2005) suunnitteli ja järjesti väitöskirjatutkimuksessaan kahdeksaluokkalaisille tytöille liikunnanopetuksen jakson, joka keskittyi sosioemotionaalisten taitojen harjoittamiseen. Kuusela käytti työnsä teoreettisina lähtökohtina CASEL:in sosioemotionaalisten taitojen luokitusta, Mayerin & Saloveyn (1997) tunneälyteoriaa sekä Gordonin ihmissuhteiden mallia (Gordon 2006). Taitojen harjaannuttamisessa hyödynnettiin Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia (Kolb 1984). Kuusela (2005) sovelsi tutkimuksessaan myös Hellisonin vastuuntuntoisuuden portaita oppilaiden vastuuntuntoisuuden mittaamiseen. Kuusela huomasi oppilaiden vastuuntuntoisuuden

lisääntyneen monin tavoin: oppilaat ottivat useammin aktiivisen roolin, kohtelivat toisiaan ystävällisesti ja ottivat vastuuta tunnin onnistumisesta. (Kuusela, 2005.) Tutkimuksen aineistoksi valikoitui 20 tytön ryhmä, jonka ryhmähenki oli lähtötilanteessa todettu surkeaksi ja ryhmän häiriökäyttäytymisen ilmoitettiin olevan yleistä.

Kuuselan suunnittelema kurssi koostui teoriaajaksosta ja liikuntatunneilla tapahtuneesta harjoittelusta. Tutkimukseen sisältyi myös kurssille osallistuneiden alku- ja loppuhaastattelut, joiden avulla pyrittiin kartoittamaan oppilaiden ymmärrystä sosioemotionaalisisista taidoista ja kurssin aikana tapahtuneesta muutoksesta. Kuusela itse arvioi tuloksissaan näiden pohjalta kurssin onnistumista sen tavoitteissa. Kuuselan mitaamat muutokset perustuivat oppilaiden haastatteluihin ja Kuuselan omiin havaintoihin sekä näiden pohjalta tehtyihin päätelmiin. Videotaltiointi tai ulkopuolisten havainnoijien käyttäminen olisi voinut lisätä tulosten luotettavuutta. (Kuusela 2005.)

Oppilaiden sosioemotionaaliset taidot kehittyivät kurssin aikana. Lisäksi heidän itseilmaisunsa kehittyi: he alkoivat kertoa Kuuselalle myös tuntien ulkopuolisista asioista ja tunteista. Oppilaat myös ilmaisivat tietämättömyyttään, minkä voidaan olettaa olevan merkki turvallisesta ilmapiiristä liikuntatunnilla. Oppilaat ottivat kurssin edetessä yhteisvastuuta ryhmän toiminnasta ja liikuntatunnin onnistumisesta. (Kuusela 2005.)

Kuusela havainnoi eri menetelmien toimivuutta tutkimuksensa aikana. Hän koki eläytyvän kuuntelun (Gordon 2006) vähentäneen oppilaiden yhteistyöhaluttomuutta ja passiivisuutta. Eläytyvä kuuntelu edisti oppilaiden osallisuutta ratkaisujen keksimiseen ongelmatilanteessa, lisäten autonomiaa. Eläytyvästä kuuntelusta ei kuitenkaan aina ollut näkyvää hyötyä. Kuusela koki minäviestien käytön helpottaneen mieltä painaviin asioihin puuttumista oppilaita arvostavalla tavalla. Lisäksi hän koki oppilaiden näkevän ”ihmistä opettajan roolin takaa”. Kuusela näki kurssin jakamisen teoriaopintoihin ja käytännön opintoihin olleen oppimista edistänyt tekijä oppilaiden kannalta. (Kuusela 2005).

Klemola (2009) pyrki väitöskirjatutkimuksellaan edistämään liikunnanopettajakoulutuksen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta. Tutkimuksessaan hän kokosi oppilaiden ajatuksia ja

kokemuksia itse pitämänsä ja suunnittelemansa tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevän kurssin pohjalta sekä oppilaiden opetusharjoittelusta. Klemolan tutkimuksen kokemukset vuorovaikutustaitoja kehittävstä opintojaksosta olivat hyvin myönteisiä. Opintojakson saama vastaanotto opiskelijoiden keskuudessa kertoo vuorovaikutuskoulutuksen tilauksesta ja tarpeesta opettajankoulutuksessa. (Klemola 2009.)

Opintojakson aikana opitut taidot siirtyivät melko pitkälti osaksi opetusharjoittelua. Eniten opiskelijat ilmoittivat käyttäneensä haasteellisissa tilanteissa kuuntelemisen taitoja. Opiskelijoiden kehittynyt tunneymmärrys ilmeni oppilaiden tunteiden tunnistamisena, nimeämisenä ja niihin reagoitina sekä omien tunteiden ilmaisemisena oppilaille. (Klemola 2009.) Opetusharjoittelussa kohdatut haasteelliset vuorovaikutustilanteet koostuivat oppilaan aktiivisesti häiritsevstä käytöksestä (hälinä, poistuminen tunnilta ilmoittamatta ym.), passiivisesti häiritsevstä käytöksestä (syrjään vetäytyminen, toiminnasta kieltäytyminen) sekä oppilaan henkilökohtaisista syistä (tunnetilat, oppilaan huolen ilmaiseminen). Oppilaat kokivat ongelmalliseksi haasteellisten tilanteiden yhtäkkisyyden: tilanteet vaativat nopeaa, jopa välitöntä reagoitina. Oppilaat ilmoittivat myös omien tunteidensa ”kiehahtamisen” lisänsen haasteellisuutta tilanteissa. Kuitenkin puolella opiskelijoista kielteinen vuorovaikutustilanne muuttui myönteiseksi silloin, kun käytettiin jotain vuorovaikutuskeinoa. (Klemola 2009.)

Vuorovaikutustaitojen hyödyntäminen opetusharjoittelussa ei kuitenkaan ollut aina ongelmatonta. Opiskelijat kokivat esimerkiksi paineita tunnin aktiivisuuden ja liikkumisen maksimoinnin ja vuorovaikutukseen keskittymisen välillä. Taitojen käyttö saattoi myös tuntua teennäiseltä. Opiskelijoiden haastattelujen perusteella näytti siltä, että vuorovaikutustaitojen käyttöön liittyi vahvasti taitojen käytön tiedostaminen. Tiedostaminen nostettiin esiin keskeisenä taitojen käyttöön liittyvänä tekijänä. Opiskelijat myös painottivat, että taitojen harjoittelun tulisi olla jatkuvaa ja sitä tulisi olla opinnoissa enemmän. (Klemola 2009.)

Yhteenvedona Klemolan tutkimuksen perusteella vuorovaikutustaitojen käyttö liikunnanopetuksessa näyttäisi edistävän oppilasta ja opettajaa tukevaa oppimisilmapiiriä ja auttavan ristiriitojen ratkaisemisessa rakentavasti. Taitojen käyttö vaatii kuitenkin tietoista panostusta sekä jatkuvaa harjoittelua. (Klemola 2009.)

Tutkimusten perusteella laajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen voidaan katsoa olevan eduksi opettajan työssä. Kuitenkin niin opettajien taidot kuin heidän kohtaamansa ongelma- ja ristiriitatilanteet vaihtelevat suuresti. Opettajankoulutus näyttäisi suosivan Gordonin (2006) vuorovaikutusmallia sekä kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) mallia taitojen opettamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan entistä enemmän termeistä sosiaaliset taidot ja tunnetaidot. Liikunnan avulla kasvamisen yhteydessä puhutaan muun muassa toisia kunnioittavasta vuorovaikutuksesta, tunteiden tunnistamisesta ja säätelystä sekä myönteisen minäkäsityksen kehittymisestä. Olisikin otollista, jos opettajat myös tunnistaisivat tarpeen näiden taitojen kehittämiseksi ja omaisivat työkalut omien ja oppilaiden taitojen kehittämiseen. (POPS 2014.)

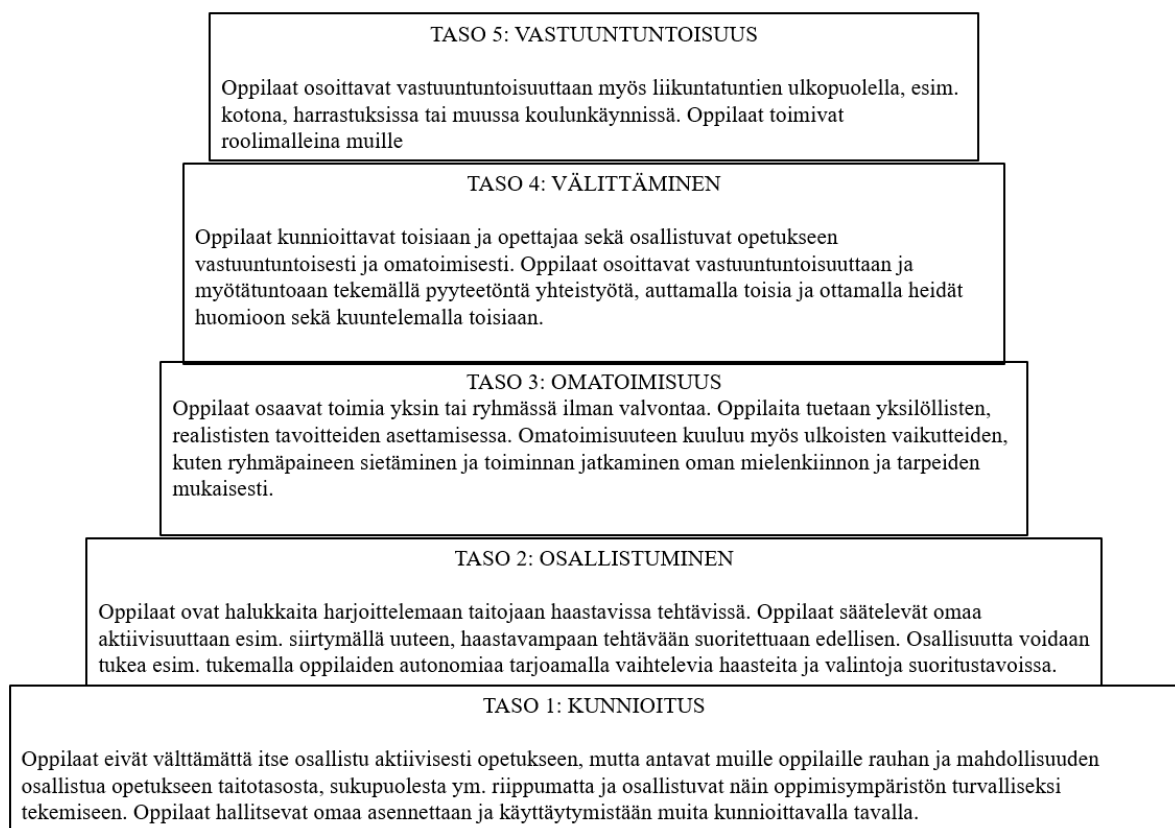
TSPR-malli vastuuntunntoisuuden opettamiseen. Professori Donald Hellisonin luoma Teaching Personal and Social Responsibility-malli (TPSR) on malli, jossa hyödynnetään liikuntaa oppilaiden henkilökohtaista ja sosiaalista vastuuntunntoisuutta. Malli on alkujaan kehitetty väkivaltaan tai häiriökäyttäytymiseen taipuvaisten oppilaiden vastuuntunntoisuuden kehittämiseen, mutta mallia on onnistuneesti käytetty myös hyvin heterogeenisissä liikuntaryhmissä (Hellison 2003; Koivisto 2015; Rantala 2007). Vastuuntunntoisuutta lisäämällä pyritään saamaan aikaan muutosta oppilaiden arvoissa ja tätä kautta valinnoissa, joita he tekevät opitunneilla ja elämässään (Kuusela 2005).

Hellisonin mallin taustaideologia koostuu kolmesta ydinajatuksesta. Ensimmäinen opettajan on välitettävä ja huolehdittava oppilaan fyysisestä, sosiaalisesta ja emotionaalisesta hyvinvoinnista. Toiseksi opettajan ja oppilaan välinen suhde on rakennettava luottamukselliseksi ja kestäväksi. Kolmanneksi opettajan on kunnioitettava oppilaan vahvuuksia, yksilöllisyyttä, mielipiteitä ja kykyä tehdä päätöksiä. (Hellison 2003, 12–18.)

Hellisonin malli perustuu ajatukselle siitä, että liikunnanopetuksen lähtökohtana on runsas vuorovaikutus, oppilaslähtöisyys, opettajan pedagoginen, sisällöllinen ja vastuuntunntoisuuden malliin liittyvä ammattitaito. Viimeinen lähtökohta ja mallin perimmäinen tarkoitus on opitun vastuuntunntoisuuden siirtovaikutus liikuntatuntien ulkopuoliseen toimintaan (Rantala 2007).

Malli koostuu viidestä vastuuntuntoisuuden tasosta, joiden avulla pyritään kehittämään oppilaiden sosiaalista vastuuntuntoisuutta. Mallin mukaan vastuuntuntoisuus kehittyy portaittain, alhaalta ylös (Hellison 2003, Koivisto 2015; Kokkonen & Klemola 2013).

Vastuuntuntoisuuden portaat etenevät portaittain ja kumulatiivisesti, jolloin opettajan on helppo seurata oppilaiden etenemistä. Tasoissa on kuitenkin piirteitä muilta tasoilta, joten kehittyminen ei aina ole suoraviisaista portaalta toiselle etenemistä. Tasoihin tulee suhtautua joustavasti ja niitä pitää pystyä soveltamaan tilanteen vaatimalla tavalla (Rantala, 2007). Vastuuntuntoisuuden tasot ovat *kunnioitus*, *osallistuminen*, *omatoimisuus*, *välittäminen* sekä *vastuuntuntoisuus*.



Kuvio 1. Vastuuntuntoisuuden portaat (Mukaillen Hellison 2003, 29; 52–56; Rantala 2007)

Edellä mainituista tasoista omatoimisuus ja osallistuminen keskittyvät oppilaan henkilökohtaisen vastuuntuntoisuuden parantamiseen. Välittäminen ja kunnioittaminen pyrkivät kehittämään oppilaan sosiaalista ja moraalista vastuuntuntoisuutta. Ohjelman ulkopuolinen porras pyrkii siirtämään opitun liikuntatunneilta osaksi arkielämää, mikä on TPSR-mallin perimmäinen tavoite. (Hellison 2003, 18, 30–35.)

Tutkimuksissa mallin käytöllä on havaittu vaikutuksia mm. oppilaiden itsehallinnan kehittymiseen, oppilaiden käyttäytymiseen sekä oppilaiden sisäiseen motivaation ja täten viihtymiseen liikuntatunneilla (Keh & Pan 2013; Koivisto, 2015, Li, Wright, Rukavina & Pickering 2008; Wright, Li, Ding & Pickering 2010). Hellisonin & Walshin meta-analyysin 26 tutkimuksesta 19 osoittivat TPSR-mallin vaikuttaneen positiivisesti nuorten kehitykseen. TPSR-mallin käyttö liikunnanopetuksessa edisti kunnioitusta, yritteliäisyyttä, autonomiaa ja kykenevyyttä johtajuuteen (Hellison & Walsh 2002). Vastuuntuntoisuuden malli on myös koettu soveltuvaksi liikunnanopettajaopiskelijoiden koulutukseen (Walsh 2008).

TPSR-mallia on tutkittu myös Suomalaisessa liikunnanopetuksessa. Tutkimusten perusteella Hellisonin (2003) malli soveltuu hyvin osaksi suomalaista liikunnanopetusta. Mallin käyttö vaatii kuitenkin opettajalta TPSR-mallin tuntemusta, reflektointia työtettä sekä laajaa pedagogista osaamista (Koivisto 2015; Rantala 2007).

Mallia käyttämällä voidaan luoda oppitunneille turvallinen ja kannustava oppimisympäristö sekä saada aikaan kehittymistä oppilaiden henkilökohtaisessa ja sosiaalisessa vastuunotossa. Tulosten saamiseksi suositellaan kuitenkin pitkäaikaista mallin käyttöä (Koivisto 2015, Rantala 2002; Rantala 2007; Rantala & Heikinaro-Johansson 2007). Interventiotutkimukset ovat kuitenkin olleet kohtuullisin lyhyitä, eikä tulosten liiallinen yleistäminen ole mielekäästä (Koivisto 2015; Rantala 2002; 2007).

Tutkimusten perusteella laajan tunne- ja vuorovaikutusosaamisen voidaan katsoa olevan eduksi opettajan työssä. Kuitenkin niin opettajien taidot kuin heidän kohtaamansa ongelma- ja ristiriitatilanteet vaihtelevat suuresti. Opettajankoulutus näyttäisi suosivan Gordonin (2006) vuorovaikutusmallia sekä kokemuksellisen oppimisen (Kolb 1984) mallia taitojen

opettamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa puhutaan entistä enemmän termeistä sosiaaliset taidot ja tunnetaidot. Liikunnan avulla kasvamisen yhteydessä puhutaan mm. toisia kunnioittavasta vuorovaikutuksesta, tunteiden tunnistamisesta ja säätelystä sekä myönteisen minäkäsityksen kehittämisestä. Olisikin otollista, jos opettajat myös tunnistavat tarpeen näiden taitojen kehittämiselle ja omaavat työkalut omien ja oppilaiden taitojen kehittämiseen. (POPS 2014.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää liikunnanopettajien käsityksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa sekä heidän valmiuksiaan tilanteiden kohtaamiseen ja tilanteiden vaikutuksia heihin itseensä sekä vuorovaikutussuhteisiin. Tarkoituksena on saada käsitystä siitä, millaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita opettajat työssään kohtaavat oppilaiden, vanhempien tai kollegoiden kanssa, ja millä keinoin he kohtaavat tilanteita. Kohtaamisissa käytettyjen taitojen lisäksi pyrin lisäämään ymmärrystä käytöksen takana piilevistä arvoista ja ajatuksista, eli siitä, mikä saa opettajat toimimaan tietyssä tilanteessa juuri heidän käyttämällään tavalla. Lisäksi olen kiinnostunut opettajien ajatuksista tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolista liikunnanopettajan työssä.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja ongelma- ja ristiriitatilanteiden roolista opettajien arjessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita liikunnanopettajat kohtaavat työssään oppilaiden, vanhempien tai kollegoidensa kanssa?
2. Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja tai muita keinoja liikunnanopettajat käyttävät kohdatessaan ongelma- ja ristiriitatilanteita ja miksi?
3. Millaisia vaikutuksia tilanteilla on liikunnanopettajiin itseensä ja heidän vuorovaikutussuhteisiinsa?
4. Kuinka riittäviksi liikunnanopettajat kokevat omat valmiutensa työssä kohdattavien ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen?

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja koulunkäynnin yhteyttä tutkivassa kirjallisuudessa korostetaan opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen roolia tehokkaan ja turvallisen oppimistilanteen järjestämisessä (Durlak ym. 2011). Tästä syystä olen itse kiinnostunut siitä, miten opettajat näkevät ongelma- ja ristiriitatilanteet sekä niiden vaikutukset työhönsä.

Laaksosen & O’Learyn tutkimuksessa (2017) vuosina 2012-2017 valmistuneet liikunnan- ja terveystiedon opettajat arvioivat työssään kohtaamistaan työtehtävistä ja tarvitsemistaan taidoista tärkeimmiksi ihmissuhdetaidot, kasvatustaidot sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot (Laaksonen & O’Leary 2017). Nuoret opettajat myös kokivat näissä aiheissa eniten hankaluuksia. Huhtiniemen (2011, 28) mukaan koulutus ei annakaan täydellisiä valmiuksia työelämään, vaan opettajan ammattitaito karttuu ajan saatossa käytännön työssä. Tästä syystä koin mielenkiintoiseksi tutkia kokeneiden opettajien käsityksiä heidän valmiuksistaan ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen.

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Esiymmärryksen tunne- ja vuorovaikutustaidoista

Laadullisen tutkimusotteen kannalta on tärkeää, että tutkimuksen tekijä tiedostaa oman henkilöhistoriansa ja kokemustensa vaikuttavan tutkimusprosessiin, siinä tehtyihin valintoihin ja tutkimuskohteen ymmärrykseen. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu eritoten omien tulkintojen kriittinen ja reflektiivinen ajattelu. Tutkijan on pystyttävä ottamaan etäisyyttä spontaanisti nouseviin tulkintoihin. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta. (Laine 2010, 32–37.) Seuraavaksi kuvaan omaa esiymmärrystäni tutkimukseni teemoista. Tällä pyrin lisäämään tutkimusraporttini avoimuutta ja kuvaamaan lukijalle minkälaisen ”linssien” läpi olen aineistoani ja tutkimusprosessia tarkastellut. Ennakkotietojeni auki kirjoittaminen helpottaa myös omien tulkintojeni kyseenalaistamista ja asioiden kuvaamista mahdollisimman avoimesti ja ennakkoluulottomasti. (Laine 2010, 32–37.)

Kiinnostukseni erilaisiin tapoihin kohdata opettajan arjen ongelma- ja ristiriitatilanteita alkoi jo ennen opintojani. Toimin vuosina 2012-2014 kolmessa eri koulussa sijaisena. Yksi sijaisuus oli liikunnanopettajan sijaisuus, opetusryhminä yläkoulun ja lukion oppilaat. Kaksi muuta olivat alakoulun luokanopettajan sijaisuuksia. Opetusryhmät vaihtelivat 1. luokasta 6. luokkaan. Näiden vuosien aikana sain arvokasta kokemusta opettajan työnkuvasta sekä erilaisista ongelmista, joita opettaja voi työssään kohdata. Erityisen rankkana mieleeni on jäänyt 6.-luokan opettajan sijaisuus, jonka aikana kohtasin päivittäin ongelma- ja ristiriitatilanteisiin, jotka heikensivät jaksamistani. Pyrin ratkomaan tilanteita hyvin autoritäärisesti. Tältä ajalta on myös kokemus, joka viimeistään herätti kiinnostukseni tunne- ja vuorovaikutustaitoja kohtaan. Olin siirtänyt oppilaan käytävään tunnilta häiriköinnin vuoksi. Käytävällä kävimme kiivasta väittelyä siitä, millainen käyttäytyminen koulussa on sallittua oppilaalta. Naapuriluokan erityisopettaja kuuli väittelyämme ja saapui paikalle tarjoten apua tilanteen selvittämiseen. Aktiivista kuuntelua käyttäen hän sai oppilaan yhteistyökykyiseksi ja tilanne ratkesi tavalla, joka itselleni tuntui lähes taianomaiselta. Kiinnitinkin kokemusteni jälkeen entistä enemmän

huomiota vuorovaikutussuhteisiin opettajana sekä ongelma- ja ristiriitatilanteissa käyttämiini keinoihin.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen rooli opettajuudessani vahvistui aloittaessani liikuntapedagogiikan opintoni syksyllä 2014. Syksyn ensimmäisten kurssien joukossa oli Tunne- ja vuorovaikutustaidot opetuksessa -kurssi, jonka ohjaajana toimi Ulla Klemola, jolla on ollut suuri rooli liikunnanopettajakoulutuksen tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen kehittämisessä (Klemola 2009). Kurssin aikana tutustuimme Gordonin vuorovaikutusmenetelmiin, mikä vaikutti paljolti siihen, mihin suuntaan oma opettajuuteni lähti kehittymään opintojeni alkuvaiheessa. Omaan koulutusohjelmaamme kuuluvan kurssin lisäksi suoritin talvella 2019 Gordonin toimivat ihmissuhteet ry:n järjestämän Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssin (NUISKU) ohjaajakoulutuksen, joka perustuu tässä tutkimuksessakin esiteltyihin Gordonin vuorovaikutustaitoihin (Gordon 2006).

Opetusfilosofiassani ihmiskäsitykseni nojaa humanistiseen ihmiskäsitykseen, joka korostaa yksilön ihmisarvoa ja pyrkimystä toisen tasa-arvoiseen kohtaamiseen. Lisäksi koen ihmiskäsitykseni edustavan holvistista ihmiskäsitystä. Uskon ihmisen olevan psyko-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, jonka olemassaolo on koko ajan suhteessa ympäröivään maailmaan siinä elämäntilanteessa, jossa juuri eletään. Tämä ajattelu korostaa mielestäni koulumaailmassa oppilaiden (ja opettajien) ainutlaatuisuutta. (Rauhala 1983.) Opettajuuteni kulmakivinä toimivatkin avoimuus, vastuuntuntoisuus, yhteenkuuluvuus ja turvallisuus. Turvallisuudella tarkoitan tässä yhteydessä kunkin yksilön oikeutta fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvalliseen tilanteeseen opetuksessa. Kokemukseni opettajan sijaisena ja opettajaopiskelijana ovat ohjanneet minua katsomaan opettajuutta erityisesti kasvatuksen näkökulmasta.

Edellä kuvatut tekijät ovat vaikuttaneet siihen, että sekä kandidaatin tutkielmani että pro gradu -tutkielmani aiheeksi valikoitui juuri tunne- ja vuorovaikutustaidot koulun kontekstissa. Luonnollisesti omat kokemukseni ja perehtyneisyyteni aihepiiriin ovat luoneet itselleni ennakkokäsityksiä ja odotuksia siitä, millaisia tuloksia tutkimuksessani saattaa löytyä. Tarkoitukseni on kuitenkin irtaantua näistä ennakkokäsityksistä ja pyrkiä mahdollisimman objektiivisesti lisäämään ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolista opettajan arjessa.

5.2 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta

Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä liikunnanopettajien kohtaamista ongelma- ja ristiriitatilanteista, kartoittaa niissä käytettyjä tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä kuulla opettajien kokemuksia omista valmiuksistaan ja tilanteiden vaikutuksista itseensä sekä vuorovaikutussuhteisiinsa. Koska tutkimukseni pyrkimyksenä ei ole löytää tilastollisesti yleistettäviä tuloksia, vaan kuvata liikunnanopettajien työnkuvaa ja tunne- ja vuorovaikutustaitoja, valikoitui tutkimusotteekseni laadullinen tutkimusote. Laadullisen tutkimuksen lisäksi englanninkielisestä termistä *qualitative research* käytetään Tuomen & Sarajärven (2009) mukaan myös termejä kvalitatiivinen, pehmeä ja ymmärtävä tutkimus. Nämä termit ovat ehkäpä omiaan korostamaan laadullisen tutkimusotteen eroja määrällisestä, kvantitatiivisesta tutkimuksesta. Tutkimuksessani laadullisen tutkimuksen piirteitä edustavat muun muassa aineiston valinta, keruu ja analyysimenetelmät, tutkimuksen prosessinomaisuus ja joustavuus sekä tutkijan roolin ja esiyymmärryksen raportointi. (Eskola & Suoranta 1998; Kiviniemi 2010, 74-75; Tuomi & Sarajärvi 2009, 23.)

Tutkimukseni lähtökohta on tieteenfilosofialtaan fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologian kohteena on yksilö ja hänen kokemuksensa. Kokemus käsitetään hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteen, sillä kokemus syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine 2010, 29.) Esim. liikunnanopettajan työssä opettajuus ilmiönä on suhdetta paitsi oppilaisiin, myös kouluinstituution muihin osapuoliin. Fenomenologiaan kuuluu myös ajatus siitä, että opettajien omat kokemukset merkitsevät heille jotain.

Kokemukset muodostuvat juuri *merkitysten* pohjalta. Merkitykset ovatkin tavallaan fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitykset taas voivat Kvalen (1996) mukaan piiloutua välittömän vuorovaikutuksen taakse, näkymättömiksi merkityksiksi. Tutkijan tehtävänä onkin tehdä näistä merkityksistä ”näkyviä”. (Kvale 1996, 53.) Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenäni on tuoda ilmi liikunnanopettajien omia kokemuksia, käsityksiä ja ajatuksia tunne- ja vuorovaikutustaidoista ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisen välineinä. Tarkoitukseni ei ole siis vain kuvailla tapoja, joilla opettajat toimivat, vaan nähdä myös se, miten liikunnanopettajat itse näkevät tilanteet, ja millaisia merkityksiä he antavat niille.

Fenomenologinen merkitysteoria pitää sisällään myös ajatuksen ihmisyksilön yhteisöllisyydestä. Merkitykset eivät siis ole synnynnäisiä, vaan niihin vaikuttavat yhteisö tai yhteisöt, joissa kukin yksilö kasvaa. Näin ollen yksilön kokemusten tutkimus voi paljastaa myös jotain verrattain yleistä tietystä ryhmästä. Yhteisön jäsenillä on lisäksi usein yhteisiä merkityksiä, arvoja ja piirteitä, ja he ovatkin osa tietyn yhteisön merkityksperinnettä. Tässä tutkimuksessa haastateltavat – ja osin tutkija – ovat muiden yhteisöjensä lisäksi osa liikunnanopettajien yhteisöä, jolloin voidaan olettaa heidän jakavan ainakin osittain liikunnanopettajille tyypillistä merkityksperinnettä. Toisaalta tutkittavat ovat yleisemmin myös osa esimerkiksi oman koulunsa yhteisöä. (Laine 2010, 28–31.)

Koska tutkin toisen ihmisen kokemuksia, sisältää tutkimus subjektiivista tulkintaa tutkittavan kokemusmaailmasta. Tämä tuo tutkimukseeni mukaan hermeneuttisen näkökulman. (Laine 2010, 31). Gadamer (2004) määrittelee hermeneutiikan opiksi tulkinnasta ja ymmärtämisestä ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Gadamerin mukaan ”ymmärtäminen on mahdollista vain, kun ymmärtävä asettaa omat ennakoedellytyksensä koetukselle” (Gadamer 2004, 64). Tämä korostaa laadullisen tutkimuksen luonnetta, sillä tutkijan oma arvomaailma, ihmiskäsitys, intressit, esikäsitys ilmiöstä sekä opitut teoreettiset mallit vaikuttavat kaikki osaltaan tutkimusprosessin etenemiseen sekä tutkijan aineistosta tekemiin tulkintoihin. (Denzin & Lincoln 2011; Kiviniemi 2010, 70; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.)

Tutkijan perspektiivin takia pyrin noudattamaan tutkimuksessani *hermeneuttisen kehän* periaatteita (Gadamer 2004). Laine (2010) kuvaa hermeneuttista kehää ikään kuin tutkijan ja aineiston vuoropuheluna, tutkivana dialogina. Nimensä mukaisesti tämä dialogi luo kehämäisen liikkeen aineiston ja tutkijan oman tulkinnan välille. Kehämäisen liikkeen aikana siis tutkijan ymmärryksen tulisi jatkuvasti korjautua sekä syventyä. Tavoitteena on vapauttaa tutkijaa oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä. (Laine 2010, 36.) Hermeneuttisen kehän periaatteiden mukaisesti kuvaan omaa esiymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä ja ihmiskäsitystäni. Esiymmärryksen kuvaaminen auttaa jäsentämään ja tuomaan ilmi ennakkokäsityksiä tutkimuksen aiheista, ja auttaa myös lukijoita ymmärtämään lähtökohtiani tulkintojen tekemiseen.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu Mayerin & Saloveyn (1994) määritelmiin tunnetaidoista sekä Gordonin (2006) vuorovaikutustaitojen malliin, sillä mallia hyödynnetään laajalti opettajankoulutuksessa. Haastattelun teemat ovat kohtuullisen avoimet, mutta kysymysten asettelussa hyödynnettiin muun muassa Talvion (2014) luomaa DCI-mittaria, joka puolestaan pohjaa Gordonin vuorovaikutustaitojen koulutukseen. Vaikka teoreettinen viitekehysesni pohjaakin Gordonin vuorovaikutustaitoihin, pyrin pitämään haastattelun kysymykset mahdollisimman avoimina, jottei esimerkiksi tietämys Gordonin vuorovaikutustaidoista ohjaisi vastauksia ja täten tuloksia tiettyyn suuntaan. Tavoitteenani oli saada vastauksilla mahdollisimman hyvää kuvaa nimenomaan opettajien itsensä käyttämistä keinoista, eikä ehdottaa suoraan Gordonin vuorovaikutustaitoja.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen tarkoituksena on Gordonin mukaan lisätä vuorovaikutuksen ongelmatonta aluetta. Taitojen käyttöä onkin tutkittu usein opettaja–oppilas-suhteen kontekstissa, mutta minua kiinnostaa lisäksi se, käyttävätkö liikunnanopettajat vastaavia toimintatapoja ja –malleja myös muissa vuorovaikutussuhteissa, kuten vanhempien tai kollegoiden kanssa. Esimerkiksi aktiivisella kuuntelulla on havaittu positiivisia vaikutuksia vuorovaikutukseen opettajien ja vanhempien välisessä vuorovaikutuksessa (McNaghton ym. 2007).

5.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Aloitin varsinaisen tutkimuksen toteuttamisen aineistonkeruulla. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin haastattelun, sillä uskoin sen tarjoavan parhaat keinot tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kuvaamiseen. Koin myös haastateltavien vapaamuotoisen vastaamisen antavan heille mahdollisuuden puhua ”omalla äänellään”. Kirjallisuuteen pohjautuvat viitekehysesni ohjasivat minua lähestymään aineiston keruuta puolistrukturoitua temahaastattelua käyttäen. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastateltaville esitettävät kysymykset ovat samat, mutta haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltavat vastaavat kysymyksiin omin sanoin. Temahaastattelussa määritetään etukäteen haastattelun teema-alueet tai aihepiirit. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.) Kysymysten esittämisen muoto ja järjestys ovat strukturoitua haastattelua vapaampia, mikä mahdollistaa tutkijan vapaamman

toiminnan ja antaa tutkittavien äänen tulla paremmin kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48; Eskola & Vastamäki 2001, 24).

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston tieteellisyyttä ei määrittele sen määrä vaan laatu. Tutkittavilla on hyvä olla tutkittavan ilmiön kannalta oleellisia tunnusmerkkejä. Tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukainen tunnusmerkki oli liikunnanopettajan työ. (Eskola & Suoranta 1998.)

Haastattelun teemat voivat pohjata kirjallisuuteen, teoriaan tai intuition (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Muodostin haastattelun teemat pääosin sosioemotionaalisten taitojen tutkimuksen ja vallitsevien teorioiden (Gordon 2006; Durlak ym. 2011) pohjalta ja osin oman intuitioni ohjaamana. Eskola & Vastamäki (2010) suosittelevatkin kaikkien edellä mainittujen keinojen hyödyntämistä ja korostavat tutkimusongelman tärkeyttä teemoja mietittäessä (Eskola & Vastamäki 2010, 33–34). Koska tutkimukseni tavoitteena on kartoittaa liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoja erilaisissa ongelma- ja ristiriitatilanteissa, muodostuivat kaksi ensimmäistä teemaa helposti näistä kokonaisuuksista. Ensimmäiseksi teemaksi valikoitui ongelma- ja ristiriitatilanteiden määrittely opettajien näkökulmasta. Toiseksi teemaksi määritin tunne- ja vuorovaikutustaidot, joita opettajat tilanteissa käyttävät. Toista teemaa lähestyttiin tyypillisiä opettajan ongelma- ja ristiriitatilanteita kuvaavien esimerkkitapausten avulla. Esimerkkitapausten muodostamisessa käytin pohjana Talvion ja kollegoiden (2012) kehittämää ”Haasteellisissa tilanteissa toimiminen”-mittaria (Dealing with challenging interactions, DCI). Alkuperäisessä DCI-mittarissa esitetään seitsemän vuorovaikutustilannetta. Haastattelurunkoni (Liite 3) tunne- ja vuorovaikutustaitojen teoria on kaikkien haastattelun teemojen taustalla, mutta kysymyksissä pyrin jättämään muotoilun avoimeksi, jotta haastateltavien vastaukset olisivat kertomuksenomaisia ja kuvailevia, ilman, että johdattelevat kysymykset ohjaisivat heidän vastauksiaan. Valmiiden vastausvaihtoehtojen poissaolo tuo tutkittavien äänen paremmin esille ja antaa tilaa heidän elämysmaailmalleen ja asioille annetuille merkityksille (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Kokonaisvaltaisen kuvan saamiseksi halusin käsitellä myös opettajien käsityksiä tilanteiden vaikutuksista heihin sekä heidän koetuista pätevyyksistään pärjätä omilla toimintatavoillaan. Kolmanneksi teemaksi yhdistin opettajien kokemukset omista valmiuksistaan ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen ja tilanteiden vaikutuksista heidän vuorovaikutussuhteisiinsa.

Ennen haastattelujen toteuttamista mietin haastateltavien värväämiseen käyttämäni viestin muotoilua. Pohdin esimerkiksi sitä, olisiko haastattelun kannalta hedelmällisempää antaa haastateltaville etukäteen haastattelun teemat ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä kartoittavat case-harjoitteet. Tällöin haastateltavilla voisi olla jäsentyneempiä kuvauksia ongelmatilanteissa käyttämistään toimintatavoista. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2008) ovat todenneet haastattelun luotettavuuden kärsivän joskus siitä, että haastattelussa on tapana antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2008, 201). Päätin esittää case-harjoitteet vasta varsinaisessa haastattelussa. Toivoin tämän ratkaisun tuovan enemmän ilmi opettajien omat, luontaiset reaktiot tilanteisiin, eikä niinkään opettajien mielestä ”ihanteellisia” vastauksia.

5.4 Haastateltavien ja aineiston esittely

Tutkimukseen osallistuneet opettajat saatiin rekrytoitua käyttäen harkinnanvaraista otantaa (engl. *purposeful sampling*) (Patton 2002, 45–46, 243). Harkinnanvaraisuus toteutui omassa tutkimuksessani siten, että haastateltavilla tuli olla kokemusta yläkoulun liikunnanopettajan työstä. Hain lähtökohtaisesti tutkimukseeni pitemmän työuran tehneitä opettajia, sillä oletin työuran tuovan mukanaan kokemuksia erilaisista ongelma- ja ristiriitatilanteista. Otin syksyllä 2017 henkilökohtaisesti yhteyttä sähköpostilla kolmeen entuudestaan tuntemaani liikunnanopettajaan. Tältä osin koehenkilöt olivat *tarkoituksenmukaisesti* valikoituja (Patton 2002). Alun perin tarkoitukseni oli lisätä otantaan satunnaisuutta käyttämällä kontaktejani sellaisten opettajien rekrytoimiseen, joista itselläni ei olisi mitään ennakkotietoja, ja jotka edustaisivat mielellään erilaisia kaupunkeja tai kouluja kuin muut haastateltaviksi valitut. Lähestyin viittä koulua/opettajaa pääkaupunkiseudulta ja Pirkanmaalta, mutta en saanut myönteisiä vastauksia. Yritin vielä näillä alueilla opettajina toimivien tuttujeni kautta tiedustella tutkimukseeni sopivia opettajia, mutta en saanut vastauksia yhteydenottoihini. Tästä syystä keväällä 2018 lähestyin vielä kahta liikunnanopettajaa, joiden tiesin täyttävän kriteerit, henkilökohtaisella sähköpostilla. Näin sain lopulta kokoon viisi liikunnanopettajaa, joiden haastattelut toteutin kevätlukukaudella 2018. Kaikille tutkimukseen osallistuneille lähetin myös liitteenä haastattelupyynnön (Liite 1) sekä lomakkeen tutkimukseen lupautumisesta (Liite 2).

Lisäksi valintaani vaikuttivat ennakkotietoni koulusta, jossa opettaja työskentelee. Vaikka valintani perustuivat ennakkotietoihini, en ollut ennen keskustellut tutkimuksen teemoista haastateltavien kanssa.

Ennen varsinaista haastattelua voidaan suorittaa niin sanottu esihaastattelu. Esihaastattelun tarkoituksena on saada käsitys haastattelun mahdollisesta pituudesta, teemojen loogisesta järjestyksestä, kysymysten toimivuudesta sekä kuuntelemisen haasteellisuudesta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72; Syrjälä, Ahonen & Syrjäläinen 1994, 137). Suoritin esihaastatteluni maaliskuussa 2018 yhdelle naisliikunnanopettajalle, joka työskenteli ensimmäistä vuottaan liikunnanopettajana. Haastattelu kesti 37 minuuttia, josta päätin kokeneempien liikunnanopettajien haastattelun kestävän hieman pidempään, sillä haastattelurungossani pyritään kuulemaan myös kokemuksia siitä, miten esimerkiksi opettajan omat valmiudet ongelma- ja ristiriitatilanteisiin ovat muuttuneet uran aikana. Esihaastattelun jälkeen teemani pysyivät samoina, mutta pyrin loogisempaan kysymysten järjestykseen päällekkäisten vastausten välttämiseksi. Keskustelin esihaastattelun kohdehenkilön kanssa kysymyksistä, ja hänkin koki haastattelun edenneen loogisesti, eivätkä kysymykset ohjanneet liikaa hänen vastauksiaan.

Varsinaisen tutkimuksen haastatteluihin osallistui kolme mies- ja kaksi naisliikunnanopettajaa. He olivat kaikki koulutukseltaan liikuntatieteiden maistereita ja opettivat liikuntaa yläkoulussa. Kahdelle haastateltavista kuului myös terveystiedon opettajan tehtäviä. Haastateltavista kaksi asui ja työskenteli Pirkanmaalla, kaksi Keski-Suomessa ja yksi Satakunnassa. Haastattelujen suorittamiseksi matkustin opettajien omalle koululle, jossa haastattelu suoritettiin heidän valitsemassaan, sopivan rauhallisessa tilassa. Eskola & Vastamäki (2010) pitävätkin rauhallisen tilan valintaa tärkeänä haastattelun onnistumisen kannalta (Eskola & Vastamäki 2010, 29). Kaikki haastattelut aloitettiin vapaamuotoisella jutustelulla ja avasin haastattelutilanteen kysymällä opettajilta esimerkiksi kuluneesta päivästä tai viikosta luontevaa vuorovaikutusta lisätäkseen (Ruusuvoori ja Tiittula 2005, 24).

Haastatteluista kolme toteutettiin erillisessä luokassa tai kokoustilassa, yksi opettajan omassa työtilassa ja yksi liikuntasalissa. Haastattelijoiden ikä vaihteli 42 vuodesta 59 vuoteen keski-ikäni ollen 48 vuotta ja työkokemus 15 vuodesta 34 vuoteen. Keskimäärin haastateltavilla oli

työkokemusta vajaat 22 vuotta. Hyvän laadullisen tutkimuksen käytäntöjen mukaisesti heidän nimensä on muutettu tulosten raportointia varten.

Haastateltavista Kasper ja Taia työskentelivät samassa, noin 500 oppilaan yläkoulussa. Kasper oli haastateltavista vanhin ja kokenein: 59-vuotias liikunnanopettaja, jolla oli työkokemusta 34 vuotta. Taia oli 52-vuotias liikunnanopettaja, jolla työkokemusta löytyi 25 vuotta. Kumpikaan ei ilmoittanut käyneensä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvää erillistä koulutusta. Koulun liikuntaryhmien kooksi he ilmoittivat noin 17-25 oppilasta. Akseli oli 42-vuotias liikunnanopettaja, jolla oli työkokemusta opettajana 15 vuotta. Akseli opetti noin 300 oppilaan yläkoulun liikuntaa sekä noin 150 oppilaan lukion liikuntaa. Akseli mainitsi teemaan liittyviksi lisäkoulutuksiksi Lions Quest -koulutuksen, jonka teemoihin lukeutuu tunne- ja vuorovaikutustaidot (www.lionsquest.fi). Akseli opetti ryhmiä, joiden koko on noin 20 oppilasta. Sakari oli niin ikään 42-vuotias liikunnanopettaja 15 vuoden työkokemuksella. Hän opetti liikuntaa ja terveystietoa noin 900 oppilaan yhtenäiskoulussa, jossa hän opetti yläkoulun oppilaita. Ryhmäkooksi hän ilmoitti noin 19-29 oppilasta. Iris oli 45-vuotias liikunnanopettaja, joka opetti noin 800 oppilaan yhtenäiskoulussa liikuntaa ja terveystietoa. Ryhmäkooksi hän ilmoitti noin 20 oppilasta. Iris kertoi käyneensä lukuisia pienempiä seminaareja ja koulutuksia tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Haastattelujen kesto vaihteli 39 minuutista 59 minuuttiin.

Käytin haastatteluiden nauhoittamiseen sekä tietokonetta ja mikrofonia että omaa puhelintani. Nauhoittamisen etuna on mahdollisuus palata tilanteeseen yhä uudelleen (Tiittula & Ruusu vuori 2005). Haastatteluaineistoja käsittelin vain henkilökohtaisilla laitteilla aineiston tietoturvan takaamiseksi. Nauhoitetun aineiston muuttamiseksi tekstimuotoon käytin ExpressScribe-ohjelmistoa. Litteroinnin tarkkuus on riippuvainen käytetyistä tutkimusmetodeista sekä tutkimuskysymyksistä (Ruusu vuori 2010, 424-425). Koska tutkimuksessani ei ollut niinkään keskiössä se, miten jotakin sanotaan, en kokenut tarpeelliseksi litteroida tekstiä mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Jätin siis merkitsemättä esimerkiksi hengitykseen tai puheen sävelkulkuun liittyviä tekijöitä, mutta pidemmät tauot puheessa ja esimerkiksi naurahdukset merkitsin litterointimerkkejä soveltaen (kts. Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 460-461). Litteroitua tekstiä kertyi Word-muotoon yhteensä 105 sivua fonttikoolla 12, rivivälillä 1,5 ja Times New Roman -fonttia käyttäen. Aineiston ensimmäisen

analyysin aloitin litteroinnin valmistuttua syksyllä 2018. Seuraavassa kappaleessa kuvaan tarkemmin analyysiprosessiani.

5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analysointiin ei ole yhtä universaalisti sopivaa metodia tai tapaa, joka varmasti soveltuu kyseessä olevan aineiston käsittelyyn. Sen sijaan metodi muotoutuu tutkittavan ilmiön ehdoilla. Tutkija työstää itse aktiivisesti aineistostaan oman analyysinsa ja tulkintansa. (Eskola 2010, 180.) Toteutin aineiston analyysin laadullisen sisällönanalyysin mukaisesti käyttäen teoriaohjaavaa analyysia. Teoriaohjaavassa analyysissa edetään aluksi aineistolähtöisesti, ja myöhemmin analyysia ohjaavaksi tekijäksi otetaan teoriaosassa määriteltyjä teorioita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–96.)

Aineiston analyysin aloitin ensin silmäilemällä koko aineiston läpi muutamaan kertaan. Tutustuessani aineistoon järjestelin sitä eri tavoin, esimerkiksi lukemalla haastateltavien aineistot haastattelu kerrallaan tai vaihtoehtoisesti tutkimusteema kerrallaan. Pyrkimyksenäni oli saada mahdollisimman kattava kokonaisymmärrys aineistostani sekä irrottautua ennakkokäsityksistäni (Perttula 1995, 69–72). Silmäilyn jälkeen aloitin aineiston pelkistämisen. Pelkistämisen tavoitteena on pilkkoa aineiston informaatio pienempiin osiin, merkitysyksiköihin, tiivistämällä ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Merkitysrakenteiden tulkinnassa olennaista on se, että puheet vihjaavat pinnan alla olevista rakenteista (Moilanen & Rähä 2010, 64). Merkitysyksiköihin jaon aikana huomasin jo arvottavani opettajien vastauksista olennaisia ja epäolennaisia sisältöjä. Perttula kuitenkin toteaa fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa koko aineiston olevan tärkeä, sillä merkityksettömältä vaikuttavakin aineisto auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltavan kokemusmaailmaa. (Perttula 1995, 113.) Tästä syystä pelkistyksiä tehdessäni pyrin välttämään tulkinnan tekemistä ja sen sijaan vain lyhentämään alkuperäisen ilmauksen selkeämpään muotoon. Keräsin kaikki pelkistykset Excel-tiedostoon, koodaten pelkistetyt ilmaukset väreillä indikoimaan kutakin haastateltavaa.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>”Jos sulla on hyvä viretila niin sillon osaa keskitt- niinku tavallaan sulla on virtaa ja pinnaa enemmän hoitaa se asia. Mut jos sä oot väsyny ja ärtyny jo valmiiks niin sillon niin sanotusti se kärjistyy helpommin ja tulee vähän itekkin rävähdettyä”</p> <p>” No, kyllähän totta kai, ihminenhän on kuka tahansa niin kyllä mulla - mulla tulee välillä niinkun harmittaa, surettaa, oon ollu tosi vihanenkin ja oon ollu niinkun pettynyt että ihan kaikki, kaikki tulee.”</p> <p>”Se on itseasiassa koulun yhteinen linja kauheen tärkeä Se on myöskin tuki ittelle selän takana et mun kuuluu näin tehdä ”</p>	<p>Oma vireystila vaikuttaa tilanteissa toimimiseen</p> <p>Tilanteet herättävät tunteita</p> <p>Yhteinen linja auttaa ratkaisemaan</p>

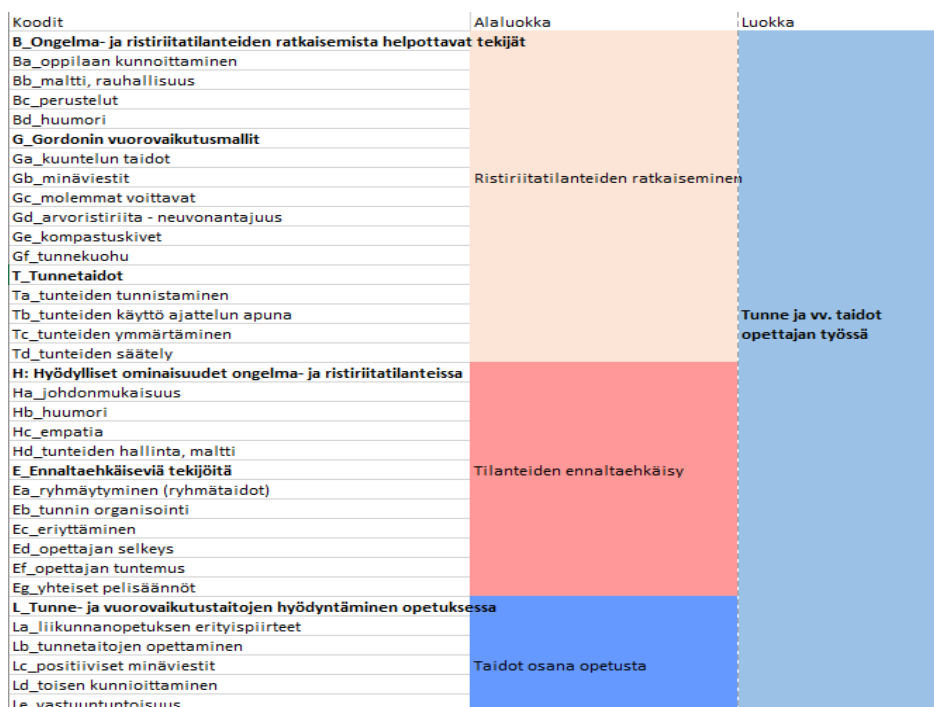
KUVIO 2. Aineiston pelkistäminen.

Analyysiyksikköinä toimivat toisaalta yksittäiset haastattelut, toisaalta samaa teemaa (esimerkiksi samaa esimerkkitapausta tai kysymystä) käsittelevät vastaukset koottiin analyysiyksiköiksi. Litteroitu teksti *pelkistettiin* aineiston koodaamista varten. Tekstien jaottelu pienempiin, merkityksellisiin ilmauksiin vaatii koko aineiston läpikäyntiä ja ohjaa tutkijaa relevantin materiaalin analysoimiseen. (Schreier 2012, 127–128.) Pelkistämisen jälkeen annoin pelkistetyille ilmauksille koodeja teemoittelua varten. Pelkistysten teemoittelu tapahtui esiyymmärrykseni, tutkimuskysymysteni sekä oman intuitioni pohjalta. Teemoittelujen koodauksessa käytin erilaisia kirjain- tai numeroyhdistelmiä luokittelemaan samaan kategoriaan kuuluvia ilmaisuja. Värien käytöllä erottelin kunkin haastateltavan vastaukset. Samankaltaisen merkityksen sisältäville pelkistyksille annettiin koodi, jonka perusteella saman koodin sisältävät yksiköt jaettiin alaluokiksi. Huomionarvoista on se, että yksittäinen pelkistys saattoi sisältää merkityksiä, jotka oli koodattava useampaan luokkaan. Tällöin yhdellä pelkistetyllä ilmauksella saattoi olla useampi alaluokka, johon sen sisältö kuului.

Yhdistelin myös samansuuntaisia alaluokkia luoden niitä yhdistäviä pääluokkia. Pääluokat kuvaavat suurempaa viitekehystä, johon alaluokkien sisällöt sopivat. Näin minun oli helpompi poimia aineistosta tiettyä teemaa koskevia löydöksiä jatkossa. Pääluokat sisältöineen muodostivat yhdessä analyysikehyksen, joka jakaantui tutkimuskysymysten suuntaamiin teemoihin: ongelma- ja ristiriitatilanteiden määrittämiseen, tunne- ja vuorovaikutustaitoihin opettajan työssä sekä opettajien valmiuksiin. Alkuperäisessä haastattelurungossa tietyt kysymykset oli jaettu oman teemansa alle.

Pelkistykset	Koodit	
tunteisiin ei saa päästä, silloin katoaa järki asian hoitamisesta	Bb_maltti, rauhallisuus	Gf_tunnekuuhu
oppilaiden asiat voivat mennä tunteisiin, mutta pitää pysyä hallii	Bb_maltti, rauhallisuus	Td_tunteiden säätely
käytöshäiriöitä: kiroilua, haukkumista, vastaan väittämistä	Aa_käytösongelmat	
oppilaiden välisiä tilanteita tulee kun toiset eivät osaa kunnioittaa	Ac_heikot yhteistyötaidot	
ei tulla tunnille, kun aihe ei miellytä	Ad_motivaation puute	Gb_oppilaan ongelma
välineunohduksia jatkuvasti --> kiinni motivaatiosta	Ad_motivaation puute	Da_tilanteiden yleisyys

KUVIO 3. Esimerkki koodauksesta.



KUVIO 4. Esimerkki koodausten luokittelusta ala- ja pääluokkiin. Koko luokittelu liitteessä 4.

Koska Excel-tiedoston pelkistykset tuntuivat hyvin irrallisilta ilman kontekstia, tein myös merkintöjä tulostamaani versioon aineistosta, mikä helpotti ilmaisujen yhdistämistä kontekstiin. Tällä keinolla pyrin myös pitämään yllä kunnioittavan yhteyden tutkittavien yksilöllisiin merkityskokonaisuuksiin yleistämisen jälkeenkin (Perttula 1995, 85). Koko prosessin aikana monet koodaukset ja merkitykset hakivat muotoaan ja pyrin refleктоimaan jo tehtyjä tulkintoja katsomalla tutkittavaa ilmiötä eri näkökulmista (Alasuutari 2011, 83). Analyysin kulkua määritteli tutkimuskysymysten asettaman kehyksen lisäksi teoriaosassa ja esiyymmärryksessäni kuvattu teoreettinen tieto. Koska en kuitenkaan analysoinut tuloksia pelkästään tietyn teoreettisen viitekehyksen läpi, voitaisiin analyysin toteutuksen kuvata olleen teoriaohjaavaa (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Teoreettisen esiyymmärryksen lisäksi pyrin hyödyntämään myös aineistolähtöistä lähestymistapaa. Näin pyrin toteuttamaan hermeneuttisen kehäliikkeen periaatteita, jotka myös ohjasivat lähestymistavan valintaan.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien kohtaamat ongelma- ja ristiriitatilanteet

Haastatellut opettajat kuvasivat kohtaamiaan ongelma- ja ristiriitatilanteita hyvin moninaisesti ja erilaisista näkökulmista. Opettajat kuvasivat erinäisten oppilaiden kanssa tapahtuvat ongelma- ja ristiriitatilanteet luonnolliseksi osaksi liikunnanopettajan arkea. Kaikki opettajat kokivat pienten, arkipäiväisten hankalien kohtaamisten olevan yleisiä, mutta isoksi ristiriidaksi koettuja tilanteita he totesivat tapahtuvan harvoin. Ongelma- ja ristiriitatilanteiksi nähtiin muun muassa oppilaiden riehakas käytös, käytösongelmat, koulun sääntöjen rikkominen, toisten lyttäminen, osallistumattomuus ja väkivaltainen käytös. Näissä tapauksissa Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunan (s. 11) näkökulmasta yleisimmät ongelma- ja ristiriitatilanteet olivat tilanteita, joissa *oppilaalla on ongelma*.

” ... niitä semmosia isoja ongelmatilanteita, niinkun tosi tosi raskaita juttuja, on mulle enää sattunut hyvin harvoin. Ja semmosta normaaliarkea, mihin eräällä lailla kuuluukin lasten ja nuorten kanssa tekeminen, että räiskyy. Se kuuluu siihen juttuun että tulee asioita mitä selvitellä ja ne kuuluu normaaliin elämään, koska opetellaan olemaan.” (Sakari)

”... se kyl mä niinkun sanosin et se enimmäkseen johtuu siitä että tota noin se on siellä oppilaalla se ongelma, että kun on asenneongelmaa et ei oikeen niinkun homma kiinnosta tai sitten muuten vaan tämmönen vähän et on asiat sekasin ja kotiolut sekasin ja siihen liittyy tää että ei oo varusteita mukana, kiroileminen, tämmönen muiden haukkuminen, mollaaminen ja sitten siihen puututaan niin siitä se sit syntyy.” (Kasper)

Koska pyrkimykseni oli saada mahdollisimman kattava käsitys liikunnanopettajien arjen ongelma- ja ristiriitatilanteista, koskivat kysymykset paitsi oppituntitilanteita, myös niiden ulkopuolista aikaa ja tilanteita muiden kuin oppilaiden kanssa. Opetuksen ulkopuoliset ongelma- ja ristiriitatilanteiden koettiin olevan useimmiten koulun järjestyssääntöjen noudattamatta jättämisistä. Vanhempien kanssa syntyvien ongelma- ja ristiriitatilanteiden kuvattiin olevan yleisyydeltään vaihtelevia ja useimmiten luonteeltaan pieniä ristiriitoja. Syiksi

mainittiin muunmuassa erimielisyydet oppilasta koskevista säännöistä tai oppilaan osallistumisesta liikuntatunneilla. Vanhempien yhteydenottojen koettiin lisääntyneen. Tähän pääsyynä nähtiin viestinnän kehittyminen, sillä yhteydenotot tapahtuivat lähinnä Wilma-ohjelmistossa viestimällä. Vanhempien kanssa syntyviin ongelma- ja ristiriitatilanteisiin yhdeksi syyksi esitettiin oppilaiden erilaista esiintymistä koulussa ja kotona. Tämän nähtiin vaikuttavan opettajan ja vanhempien näkemyseroihin oppilasta koskevissa asioissa ja hankaloittavan vuorovaikutussuhdetta.

”...ja sitten eihän lapsi monesti pysty semmoseen objektiiviseen tarinaan siellä kotona...Niin voi olla sitten että tämmösten tilanteiden selvittely että on tullu eri käsitys siellä kotona miten se sit oikeesti on se tilanne menny ja näin..” (Iiris)

Ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntyyn vaikuttavien tekijöiden kirjo oli vähintäänkin yhtä laaja kuin kuvattujen tilanteiden. Kuten luvussa 2.2 kuvataan (Kuvio 1, s12), voidaan ongelmat jakaa käyttäytymisen ikkunalla joko opettajan omiin tai vastapuolen ongelmiin sekä tarve- ja arvoriitiriitoihin. Pyrin jakamaan opettajien mainitsemia syitä tilanteisiin käyttäytymisen ikkunan mukaisesti eri osapuolista johtuviin tekijöihin. Opettajaan itseensä liittyvät syyt ongelma- ja ristiriitatilanteisiin liittyivät enimmäkseen omaan vireystilaan ja jaksamiseen. Opettajat kokivat ärtyneenä tai väsyneenä ajautuvansa useammin hankaliin vuorovaikutustilanteisiin, mikä voitaisiin nähdä hermoviivan siirtymisenä käyttäytymisen ikkunalla (Gordon 2006, 63–68).

Oppilaisiin liittyviä tekijöitä olivat muun muassa oppilaiden itsetunnon ongelmat, motivaation puute, heikot yhteistyötaidot ja herkkä provosoituminen. Näiden tekijöiden taustalle puolestaan tarjottiin koulun ulkopuolisten asioiden vaikutuksia oppilaassa, kuten heikot kotiolot, riidat ystävien välillä ja niin edelleen.

Vanhempien kanssa syntyviin ongelma- ja ristiriitatilanteisiin esitettiin yhdeksi syyksi oppilaiden erilaista esiintymistä koulussa ja kotona. Tämän nähtiin vaikuttavan opettajan ja vanhempien näkemyseroihin oppilasta koskevissa asioissa. Lisäksi ongelma- ja ristiriitatilanteita nähtiin syntyvän heikosti muotoiltujen tai tahattomasti tai tahallaan väärin ymmärrettyjen Wilma-viestien takia. Wilma-viestejä paremmaksi vuorovaikutuskeinoksi todettiin puhelinsoitto tai kasvotusten tapaaminen vanhempien kanssa.

”...ja usein oppilaalla on täysin erilainen kertomus kuin mitä on tapahtunu. Ja äiti ja isä kuuntelee sen. Ja yleensä jos tämmönen tulee niin mä soitan välittömästi niin silloin pystytään niinkun vuorovaikutuksessa puhelimesta heti, että ei sitten vaihdella näitä viestejä Wilmassa, ei se selviä sillä ollenkaan että tota. Tai sitten kutsuu käymään paikalla. Puhelu on kakkosvaihtoehto, nokikkain paras.” (Kasper)

Työyhteisön sisäisten ongelma- ja ristiriitatilanteiden taustalla nähtiin tulkinnalliset erot erilaisten ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa tai saman aineen opettajien eri käytännöissä. Välit oman lähikollegan ja saman aineen opettajien kanssa koettiin ehkäpä juuri tästä syystä tärkeiksi.

Tilanteiden ilmeneminen ja opettajan tunteet. Kaikki haastateltavat olivat tehneet jo pidemmän uran liikunnanopettajina. Kysyttäessä uran aikana tapahtuneista muutoksista ongelma- ja ristiriitatilanteissa kuvaukset koskivat lähinnä omaa suhtautumista ja aiemmin mainittua vanhempien aktiivisuutta. Tilanteet eivät siis opettajien mukaan itsessään olleet uran aikana niinkään muuttuneet. Tilanteissa kuvattiin heräävän koko tunteiden kirjon. Yleisimpinä tunteina mainittiin negatiivisena koettuja tunteita, kuten harmittaminen ja ärsyntyminen. Tunteiden heräämisen kuvattiin olevan inhimillistä. Akseli kuvasi omaa suhtautumistaan ja ongelmatilanteiden herättämiä tunteita seuraavalla tavalla:

” Voi ärsyttää joku mut ei se mee niinku ihon alle. Mut sit pitää niinku, tavallaan näytellä semmonen show siihen mukamas niinkun isoon tunteeseen vaikkei sitä oikeesti enään ole. Ei sillä, että omaan työhön en suhtautuisi tunteella, vaan että on nähny niin monta tilannetta ettei ne—niitä osaa niinkun ratkasta enemmän ehkä järjellä kun tunteella. Mä en muista koska mä olisin ryhmälleni hermostunu oikeesti. Mutta mä oon kyllä niinkun lukemattomia kertoja päättäny et seuraava tilanne kun tulee, niin mä vedän semmosen show'n, että ne luulevat että mä olen todella hermostunu, ja sen että mun ei tarvi joka ryhmälle tätä asiaa kertoa tän jälkee erikseen vaan koulu tietää kahen tunnin päästä että mitä täällä ei tehdä.” (Akseli)

Kuvaamassaan toiminnassa Akseli osoittaa tunnetaidoista erityisesti tunteiden säätelyä ja hyödyntämistä ajattelun apuna (Salovey & Mayer 1990). Hän toisaalta hyödyntää maltillista

tunneilmaisua tilanteen ratkaisemisessa järjellä, mutta toisaalta käyttää tunteen vahvistamista hyödyksi vaikuttaakseen oppilaisiin ja korostaakseen ajatuksiaan heidän toiminnastaan.

Muidenkin opettajien vastauksissa oli nähtävissä vastaava muutos tunnereaktiossa uran aikana: tunteiden kuvattiin pysyvän helpommin hallinnassa ilman suuria tunnekuohuja. Tunteiden herätessä opettajilla oli erilaisia keinoja käsitellä tunteitaan. Osa korosti omaa malttia ja vastapuolen kohtaamista harkiten. Yksi opettajista taas nosti opettajan virkamiesaseman esille tunnereaktion heräämisen yhteydessä:

”...mulle semmonen paras keino aina kun tunteet niinkun vaihtelee siitä perustunteesta niin mä aina mietin sen että mä oon virkamies ja mä oon täällä niinkun virkamiehen roolissa opetushenkilöstön jäsen. Ja se että miten virkamiehen kuuluu käyttäytyä: sivistyneesti ja korrektisti ja se että ei virkamies voi provosoitua ja et asiat hoidetaan niinkun asiallisesti, ja asioista puhutaan asiallisesti.” (Iiris)

Tapausten yleisyys tuntui myös vaikuttavan tunteiden heräämiseen: liikuntavälineiden satunnainen unohtaminen ja oppilaan pahoillaan oleminen olivat hyväksyttävää, mutta jatkuva unohtelu ei-hyväksyttävää. Ongelmien ilmetessä opettajat pitivät tärkeänä sitä, että tilanteet ratkaistaan loppuun asti. Ratkaisemattomat ristiriitatilanteet kuvattiin omaa työssäjaksamista haittaavaksi tekijäksi. Yksi opettajista (Sakari) mainitsi myös niin sanotut juupas-eipäs-väittelyt, joissa ratkaisua ei synny, erityisen kuluttaviksi. Kaikki opettajat kokivat tilanteiden ratkaisemisen tärkeäksi myös silloin, jos se on alun perin jäänyt ratkaisematta mutta painaa mieltä. Tilanteiden yleisyys ei ole vakio. Opettajien vastauksien perusteella tapausten yleisyys riippuu osin kulloisistakin opetusryhmistä ja yksittäisistä oppilaista.

” Mul on 15 vuotta uraa takana että tilanteita on ollu paljon ja välillä on vuosiluokka, missä tapahtuu koko ajan kaikenlaisia outoja tilanteita mitä aattelis et ei vois tapahtuakaan. Ja välillä on taas tosi helppoja vuosia, et ei meinaa tapahtua oikein mitään.” (Akseli)

Opettajat kokivat työuransa aikana kehittyneensä ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa. Uran alkua kuvattiin vaikeampana aikana, etenkin vanhempien kohtaamisen

kannalta. Reflektoidessaan uran aikana tapahtunutta kehitystä, opettajat korostivat sekä työkokemuksen että kohdattujen ongelma- ja ristiriitatilanteiden määrää.

Ongelma- ja ristiriitatilanteiden reflektointi. Opettajat kertoivat jakavansa kokemuksiaan muiden opettajien, lähikollegoiden, rehtorin ja perheiden kanssa. Osa koki jakamisen osin ongelmalliseksi liikunnanopettajan tilankäytön vuoksi: liikunnanopettaja on usein erillään muista ja tilankäytön maksimoimiseksi liikunnanopettajat ovat usein eri tiloissa. Tällöin korostettiin oman reflektoinnin tärkeyttä:

”...monesti koen että liikunnanopettajan työ on aika yksinäistä työtä. Et sit mulla on kaks mieskollegaa tässä et meitä on kolme liikunnanopettajaa mutta se että se salin käyttö.. Sitten jää- ja hiihto-olosuhteet, niin me tarkotuksellisesti jaetaan aina ne... ..et liikunnanopettaja jää aika yksin, et se on myös opittua että mä työstän niitä asioita yksinäni” (Iiris)

Tilanteiden purkaminen joko yksin tai yhdessä nähtiin opettajan voimavarana, joka auttaa jaksamisessa. Lisäksi etenkin vanhempien, kokeneempien opettajien kanssa kokemusten jakaminen koettiin opettavaiseksi ja hyödylliseksi.

Tilanteet osana työnkuvaa. Erilaisten ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaaminen ja purkaminen nähtiin loogisena osana liikunnanopettajan työtä. Tässä yhteydessä opettajat korostivat työnsä kasvatuksellisia tavoitteita, kuten ryhmässä toimimisen harjoittelua. Ongelmatilanteet oppitunneilla nähtiinkin yhtenä keinona kasvatustyön toteuttamiseen.

”Että kun on kasvatustyön ammattilainen niin ne kuuluu, se nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen ja sen rinnalla kulkeminen, se on osa työtä.” (Iiris)

Opettajan ominaisuudet tilanteiden kohtaamiseen. Opettajilta kysyttiin myös heidän käsityksiään ominaisuuksista, joita opettajalla kannattaa olla ongelma- ja ristiriitatilanteita kohdatessaan. Vastaukset jakaantuivat kahteen teemaan: *opettajan omiin ominaisuuksiin sekä opetukseen ja oppilaan kohtaamiseen liittyviin seikkoihin.*

Opettajan omat ominaisuudet. Opettajan positiivisiksi ominaisuuksiksi nähtiin empaattinen, ymmärtävä ja asiallinen kohtaaminen tilanteissa: opettajan tulisi pystyä asettamaan selkeät, johdonmukaiset rajat toiminnalle olematta kuitenkaan liian tiukka. Opettajat myös kannustivat luottamaan omaan ammattitaitoon ja korostivat virheiden olevan inhimillisiä tilanteita ratkottaessa. Nuorten kohtaamisessa kannustettiin empaattiseen ja avoimeen kohtamiseen, mutta myös omien puolien pitäminen katsottiin osaksi jämäkkää toimintaa.

Opetus ja oppilaat. Vastaukset käsitelivät suurilta osin opettajien tapaa kohdata oppilaita. Hyviksi tavoiksi kohdata oppilasta laskettiin aidosti kiinnostunut, empaattinen kohtaaminen. Tähän liittyen mainittiin muun muassa erilaisten taustatekijöiden huomioon ottaminen, johdonmukainen toiminta ja asiallinen kohtelu. Näillä toimilla opettajat pyrkivät antamaan itsestään luotettavan kuvan oppilaille ja edistämään molemminpuolista vuorovaikutusta. Huumoria pidettiin myös hyvänä asiana, joskin huumorin käytön todettiin olevan myös haastavaa. Liiallinen ”leikiksi laittaminen” nähtiin haitallisena ja ilmapiiriä haastavana.

” että yks hyvä ohje on ollu tämmönen että lisää sitä small talkia, elikkä että oo ite ystävällinen ja kysele. Kysele, että mitä kuuluu ja kuuntele mitä ne vastaa. Ja jo pelkästään sillä häviää iso osa ongelmista että sää morjestat sataa oppilasta päivän aikana. Ja se ei niinkun vaadi mitään muuta kun että olemalla ite helposti lähestyttävä ja ystävällinen ja johdonmukanen siinä omassa toiminnassaan.” (Sakari)

”Se huumori on tärkeä, että se on tota noin niin... Seiskalle kun heität jonkuin huumorin niin se menee ohi, ne ei ees tajuu, mutta kasit, ysit ne vähän niinkun odottaa sitä jo... .. Mut ei se (opettajan olemus/toiminta) tietenkään saa mennä pelleilyks. Et tavallaan oppilaat menee myöskin hyvin helposti siihen jos sä niinkun puhut vitsiä, leikkiä niinkun koko ajan, niin sit se karkaa.” (Kasper)

6.2 Opettajien toimintatavat ongelma- ja ristiriitatilanteissa

Haastattelun toinen osuus koostui erilaisista esimerkkitalanteista, ”caseista”, joihin opettajan tuli kuvitella itsensä ja esittää näkemyksensä omasta toiminnastaan tilanteessa. Kuvitteellisten

tilanteiden muodostamisessa hyödynsin Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunaa (s. 11) ja käytin apuna Talvion (2014) DCI-mittaria. Pyrin kuvailemaan esimerkkitalanteita (liite 3) siten, että tilanteet mahdollisesti sijoittuisivat käyttäytymisen ikkunan eri alueille: *opettajan ongelmaksiksi, oppilaan ongelmaksiksi ja molempien ongelmaksiksi*. Lisäksi halusin käyttää tilanteissa myös kollegoita ja vanhempia, koska tarkoitukseni oli syventää ymmärrystä vuorovaikutussuhteen vaikutuksista toimintaan ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Esittelen nyt tilanteet siinä järjestyksessä, jossa ne esitettiin myös haastateltaville.

Case 1: oppilaiden riita. Ensimmäinen esimerkkitalanne oli opettajien määrittelemänä hyvin yleinen tilanne liikuntatunnilla, jossa oppilaiden tunteet kuumenevat syystä tai toisesta. Gordonin (2006) mukaan tilannetta voisi lähestyä molemmat voittavat -menetelmän keinoin. Talvion (2014) DCI-mittarin vastaavanlaisessa kysymyksessä tyypillisenä lähestymistapana oli neuvonantajana toimiminen. Haastattelun esimerkkitalanne kuvattiin opettajille seuraavalla tavalla:

“Liikuntatunnilla pallopelin aikana kaksi oppilasta alkavat riidellä ja hyökkäävät fyysisesti toistensa kimppuun. Tämä ei ole ensimmäinen kerta kun sama kaksikko on vastaavassa tilanteessa. Päätät puuttua asiaan, sillä nyt sinulla sattuu olemaan hyvin aikaa. Miten toimisit tilanteessa?”

Kukaan haastateltavista ei kuvaillut käyttävänsä molemmat voittavat -menetelmää ainakaan sellaisena kuin Gordon (2006) sen teoksessaan kuvailee. Kuitenkin vastauksista oli havaittavissa samankaltaisia piirteitä ja periaatteita kuin Gordonin tavassa. Näistä yleisimpänä ja tärkeimpänä kuvattiin molempien osapuolten tasa-arvoinen kuuleminen tilanteissa. Tämä on myös oleellinen lähtökohta molemmat voittavat -menetelmän käyttöön (Gordon 2006, 288–300.)

Kaikki opettajat kertoivat aloittavansa tilanteen käsittelyn siirtämällä oppilaat sivummalle. Eroja ilmeni siinä, haluttiinko oppilaat pitää yhdessä vai erillään: toiset kokivat paremmaksi viedä oppilaat erilleen kertomaan tai kirjoittamaan oman versionsa tapauksesta, toiset olisivat

tehneet saman keskustellen itse oppilaiden kanssa. Molemmat voittaa -menetelmästä tuttu piirre oli myös yhteisen ratkaisun etsiminen oppilaita osallistaen.

Ratkaisun etsimisen keinoissa oli hieman vaihtelevuutta: osa opettajista korosti juurikin kirjallisen selonteon tärkeyttä, toiset korostivat muun työyhteisön hyödyntämistä esimerkiksi käyttämällä rehtoria tai muita opettajia apuna ja osa korosti vanhempien tiedottamista ja mahdollista osallistamista. Kuitenkin kaikissa haastatteluissa ilmeni jonkinlaisen selonteon tarve käytetyistä toimenpiteistä. Haastateltavat myös korostivat jälkitarkkailun tärkeyttä eli sitä, että sovituista ratkaisuista pidetään kiinni. Taia ja Akseli kuvasivat omia keinojaan tähän seuraavasti:

”Niin kyl mä menisin rauhallisesti, yrittäisin tota mennä siihen väliin ja tota pistää erikseen. Ja meil on semmonen käytäntö, et kyl mä veisin eri paikkaan ja he kirjottas että mitä on tapahtunut ja miksi. Ja sitten sitä lähettäs siltä pohjalta käymään läpi.” (Taia)

”...sit mun tapa on ehkä niinkun tehdä siitä jollain lailla siitä niinkun humoristinen juttu siitä että, että mä en taatusti unohda tällästä niinku kuukaudessa enkä kahdessaakaan. Vaan kun mä teen vaikka joukkueita seuraaviin pallopeleihin joskus mä huomioin sen että mä pistän heidät ehkä samaan joukkueeseen, kerron heille minkä takia menee samaan joukkueeseen kun he on tämmösiä ylimpiä ystävyksiä. ... mutta niinkun mä en muistuta naljaillakseni siitä vaan että tämmönen tilanne on ollu, tää on hoidettava.” (Akseli)

Opettajat kuvasivat myös sekä ennaltaehkäiseviä toimia ja jatkotoimenpiteitä vastauksissaan. Nämä kuuluivat analyysissani luokkaan ”pedagogiset toimenpiteet” (Liite 4). Pedagogiset toimenpiteet ilmensivät opettajan oppilaantuntemusta: keinoja olivat esimerkiksi vaihtelevat joukkuejaot ja tehtävien eriyttäminen oppilaan luonteen mukaisesti. Nämä olivat kuitenkin ennemminkin tilanteen ennaltaehkäisyä tai jälkihoitoa.

Opettajien toimia rajoitti myös oppitunnin turvallisuus. Tämä näkyi vastauksissa kuvauksina siitä, että oppilasryhmillä tulisi aina olla vastuullinen valvoja, kuten vaikkapa lähikollega. Opettajat kokivat tämän haasteena etenkin silloin, kun tilanteen ratkaiseminen vaatisi

oppilaiden siirtämistä toiseen tilaan. Oppitunnin turvallisuus esiintyi vastauksissa usein myös perusteluina oppilaille siitä, miksi opettajan pitää puuttua oppilaiden väliseen riitaan. Toisten oppilaiden tiedottamista pidettiin yhtenä jatkotoimenpiteenä, jos tilanne on vaikuttanut myös muihin tunnin oppilaisiin:

” Ja sitten puhuisin ryhmän kanssa myös, et riippuen mikä se lopputulos on niin totta kai ryhmä ois hämmentyneenä joka jäis sitä peliä sinne pelaamaan.” (Iris)

Case 2: Kollegan aiheuttama haaste. Toinen esimerkkitalanne pyrki kuvastamaan tilannetta, jossa liikunnanopettajan lähikollega aiheuttaa opetuksen kannalta ongelmallisen tilanteen. Vastaavanlaista tilannetta on kuvattu myös Talvion (2014) DCI-mittarissa, ja yleiseksi tavaksi kohdata tilanne kuvattiin ongelmaan tarttuvan minäviestin (Adams 1999, 114–128; Gordon 2006, 186–190) lähettäminen kollegalle.

“Kollegasi lainaa tanssinopetukseen tarkoitettua soitinta ilmoittamatta sinulle. Huomaat puutteen tanssitunnin alussa ja tuntisi myöhästy, koska joudut hankkimaan soittimen muusta tilasta. Päätät puhua kollegallesi asiasta. Miten toimisit tilanteessa?”

Vastauksissa tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimista haastoi opettajien ”hermoviiva” käyttäytymisen ikkunalla. Opettajat kokivat tilanteen olevan ennemminkin ikkunan hyväksyttävällä alueella ja kuvatun virheen olevan niin inhimillinen, ettei se vaatisi erityisiä toimenpiteitä. Osa totesi voivansa jättää asian jopa huomiotta, mutta totesivat myös, että isommista virheistä tulisi keskustella, sillä hyvät välit lähikollegaan pidettiin arvokkaana asiana työssä.

Ymmärtävästä suhtautumisesta huolimatta Taia kuvasi reaktiossaan lähettävänsä kollegalle viestin, joka pitää sisällään ongelmaan tarttuvasta minäviestistä tuttuja piirteitä:

” Joo...Rauhallisesti, että yrittäisin selittää hänelle varmasti sitä että hei, et kun sitten mulla viivästy tunti ja niinkun mun aikaa menee siihen, että mä haen tavaraa, jonka pitäis olla tietyssä paikassa” (Taia)

Kysymys kollegan toiminnasta tarjosi paljon kapeampia vastauksia kuin olin odottanut. Tilanteessa olisi ollut oiva paikka jatkokysymyksiin selvittää toimia tilanteissa, jossa kollegan toiminta olisi todella ollut haastateltavan ei-hyväksyttävän toiminnan alueella. Opettajien vastauksista oli havaittavissa arvostus hyvään suhteeseen kollegan kanssa, mutta vastausten anti tunne- ja vuorovaikutuskäyttäytymiseen jäi vähäiseksi kysymyksen asettelun ja vastauksiin reagoimattomuuden takia.

Case 3: Oppilasryhmän kohtaaminen. Kolmas esimerkkitalanne kuvailee tilannetta, jossa oppilaiden toiminta on opettajan ei-hyväksyttävällä alueella ja opettajalla on ongelma. Kuten edellisessä esimerkissä, suosittelee Gordon (2006) ongelmaan tarttuvan minäviestin käyttöä, kun opettajalla itsellään on ongelma.

“Lukuvuoden alussa olet luonut ryhmien kanssa yhteiset pelisäännöt, joihin kuuluu se, että oppilaat palauttavat aina tunnin lopussa välineet takaisin omille paikoilleen. Toistuvista huomautuksista huolimatta yhdellä ryhmällä välineet jäävät aina pitkin salia. Miten toimisit tilanteessa?”

Haastatellut opettajat kuvasivat tilanteen ongelmalliseksi ja kaikki pitivät yhteisten pelisääntöjen noudattamista tärkeänä. Toimintamallit tilanteessa olivat tyyliltään pedagogis-didaktisia ratkaisuja, joissa usein opettajat vetosivat joko omaan auktoriteettiinsa tai oppilaiden vastuuntuntoisuuteen. Omien tunteiden hallinta korostui tilanteiden ratkaisuun lähdetessä. Opettajat korostivat myös ryhmädynamiikan sekä opettajan ja oppilasryhmän välisen suhteen vaikutusta tilanteen syntymiseen ja toisaalta ennaltaehkäisyyn:

”...jos se (sääntöjen noudattaminen) kerran ei rupee onnistumaan niin kyllähän siinä silloin on aina jostakin muustakin kysymys kun siitä tavaroiden viemisestä, eliä ehkä minäkin olen ollut hieman lepsu, tai en ole sitä asiaa tarpeeksi tarkkaan kertonut että miten se tehdään. Että mä oon silloin jos tapahtuu näin niin yleensä se tarkoittaa sitä että sieltä on livistänyt puolet ryhmästä jonnekin ja sitten sinne jää vaan ne kiltit pojat tai oppilaat ja sitten ei niitäkään voi viikosta toiseen velvottaa siivoamaan niiden muiden kamoja.” (Sakari)

Opettajien keinoihin kuului ryhmän vastuullistaminen oppitunnin puitteissa: tunnin lopusta otettiin riittävästi aikaa, jotta oppilaat pystyisivät viemään välineet sovituille paikoilleen. Opettajan roolista työnteossa oli eriäviä näkemyksiä. Toiset uskoivat enemmän opettajan esimerkin voimaan, toiset oppilaiden vastuullistamiseen.

”Eli ite koen aina sen oppilaan osallistamisen hyvin vahvaks ja tärkeeks. Sitten kattoo mikä keskustelu siitä tulis ja mikä lopputulos mutta sitten kuitenkin vetäisen sen yhteen... ..on se sitten järjestäjä-käytäntö tai puolet hoitaa ja puolet.. mikä se oliskin sitten, mutta oppilaita kuunnellen.” (Iiris)

”...tai sitten pyydän kaikki siihen vierelle ja sanon että kyllä mä voin tän itsekin hoitaa et istukaa siihen odottamaan, kun tiedän et se alkaa heitä hävettämään jo mä lähen kускаan ne kamat. Oon tehny ihan lähiaikoina niihin että ’istukaa te, minä vien’, että ei oo ongelma. Ja ärsyttää niin pirusti. Mutta jollakin lailla niinkun haluan näyttää, sillä alkaa, alkaa niinkun tajuamaan että ehkä se on heidän hommansa kuitenkin.” (Akseli)

Oppilaan ja opettajan työmäärästä riippumatta vastauksissa pidettiin erittäin tärkeänä tilanteen ratkeamista siten, että jatkossa oppilaat toimittaisivat välineet omille paikoilleen omatoimisesti. Kuitenkaan vastaukset eivät pitäneet sisällään selkeitä tunnetaitoja tai esimerkiksi ongelmaan tarttuvan minäviestin hyödyntämistä sellaisenaan.

Case 4: Oppilaan ja vanhempien kohtaaminen. Neljäs esimerkkitalanne kuvasti tilannetta, jossa oppilas jättäytyy pois liikuntatunneilta vanhempien tukemana vedoten vapaa-ajan harrastamiseen. Tilanteen sijoittamista käyttäytymisen ikkunaan vaikeuttaa muiden oppilaidenkin reaktio: yhden oppilaan osallistumattomuus ei sinällään aiheuta konkreettisella tavalla opettajaan vaikutusta, mutta koko oppilasryhmän heikentynyt vuorovaikutus saattaa aiheuttaa hankaluuksia (Gordon 2006, 63–68; Talvio & Klemola 131–137).

“Yksi oppilaistasi kilpailee omassa lajissaan korkealla tasolla. Hän tästä syystä jättää osallistumatta opetukseesi, koska on vanhempien kanssa päättänyt, ettei koululiikunta saa tulla

urheilun edelle. Tämä käytös aiheuttaa närää osassa muuta ryhmää. Miten otat asian puheeksi vanhempien kanssa?”

Kuvattu esimerkkutilanne oli haastateltaville tuttu omilta työuriltaan, ja osa kuvasi kuluvan lukuvuodenkin aikana törmänneensä vastaavaan. Kaikki opettajat lähestyivät tilannetta keskusteluilla oppilaan vanhempien ja oppilaan kanssa. Opettajien vastauksista voidaan päätellä, että kaikki pitivät oppilaan osallistumista oppivelvollisuuden mukaan tärkeänä. Syy osallisuuteen perusteltiin sekä koulun tai opettajan että oppilaan näkökulmasta. Vastauksista erotin kaksi teemaa tilanteen ratkaisuun: oppilaan velvollisuuteen vetoaminen ja yhteistyötaitojen hyödyntäminen.

Opettajat käyttivät vanhemmille perustellessaan ammattitaitoaan ja tietämystään vedoten esimerkiksi opetussuunnitelman perusteisiin, arviointikriteereihin ja toisaalta oppilaan liikkumaan oppimisen kannalta motoristen perustaitojen kehittymiseen vedoten.

Vaikka tunneilta jättäytyminen näyttäytyi kaikille opettajille ei-hyväksyttävänä käytöksenä, myös oppilaan ja vanhempien tarpeet otettiin huomioon. Opettajat kuvasivat yhteistyötä vanhempien kanssa joustavaksi: erityistarpeen tullen oppilaan osallistumista voidaan keventää, kunhan luodaan yhteinen sopimus ja säännöt, joita noudatetaan. Tämän nähtiin helpottavan sekä oppilaan että opettajan toimintaa.

”Sen (sopimuksen) jälkeen vaikka oli pleijarit ja kaikki käynnissä niin ei tullu yhtään poikkeusta et ei ois poika voinu osallistua, sitä ennen oli vaikka kuinka monta. Eli otin kotiin yhteyden ja tehtiin pelisäännöt yhdessä. ...Saatiin sovittua ja kaikki on mun mielestä ollu tyytyväisiä, jopa poika. Se oli selkeetä sille” (Akseli)

Erityisen ongelmallisiksi puolestaan koettiin tilanteet, joissa kodin ja opettajan välillä ei ollutkaan yhteisymmärrystä tilanteessa. Tämä nähtiin eritoten oppilaan kannalta negatiivisena tilanteena. Työyhteisön positiivisten esimerkkien nähtiin olevan eduksi vastaavien tilanteiden ennaltaehkäisyssä ja perusteluissa oppilaille:

” Meillä on täällä kilpaurheilija täällä työyhteisössä joka tunnetaan, oon myös pitänyt häntä esimerkkinä siinä myöskin, että jos meillä on SM-tason urheilija tässä työyhteisössä, joka tulee kahden aikaan pelireissulta tiistai-iltana kotiin, tai yöllä, niin ei se voi jäädä seuraavana aamuna nukkumaan eikä se ota vapautusta töistä muuta kun äärimmäisissä tilanteissa. Että ne on etukäteen sovittu ja että se on oikeestaan aika suuri etukin että meillä on täällä hyvä esimerkki joka hoitaa hommansa tyylikkäästi. Niinkun esimerkin kautta paremmin toimitaan.”
(Sakari)

Opettajat kuvasivat suhtautumisensa oppilaan harrastusta kunnioittavaksi, mutta oppilaan velvollisuus koulua kohtaan nostettiin korkeammalle. Vanhempien kanssa keskustellessaan opettajat antoivat viitteitä molemmat voittaa -menetelmästä tutuista käytänteistä, kuten tarpeen määrittelystä.

Iiris kuvasi myös oman elämän tilannetta, jossa vastaavassa tapauksessa vanhemmat ja opettaja ovat samalla puolella, mutta oppilas ei halua osallistua. Tällöin Iiris käytti pedagogisia keinoja tunnin aikana ottaakseen myös oppilaan tarpeet huomioon. Näistä keinoista mainittiin oppilaan kannustaminen ja eriyttävien tehtävien tarjoaminen.

”Mutta (kyseisen oppilaan) vanhemmat on kyllä siis ihan sitä mieltä että monipuolisuus kunniaan ja pitäis... mut että hänelle se on haaste... Mutta se on semmosta jatkuvaa tsemppausta. Et sitten mä vaan sovellan, mä en anna periks näissä tilanteissa, sitten mä annan soveltavaa” (Iiris)

Case 5: Yksittäisen oppilaan haastava käytös. Viidennessä ja viimeisessä esimerkkitalanteessa opettajan tehtävänä on ottaa yhteyttä häiritsevästi käyttäytyneen oppilaan kotiin. Vastaavanlainen kysymys on esitetty myös Talvion (2014) DCI-mittarissa ja yleisimmäksi reaktioksi on kuvattu ongelmaan tarttuvan minäviestin hyödyntäminen.

“Yksi oppilaistasi on ollut muutaman viikon sisään useasti myöhässä. Olet kuullut oppilaan käyttävän tunnilla sinusta halveksuvaa kieltä ja joutunut ottamaan hänen kännykkänsä pois

opetuksen ajaksi. Olet päättänyt ottaa yhteyttä vanhempiin oppilaan käytökseen liittyen. Miten toimitisit tilanteessa?”

Opettajien ajatukset viimeiseen esimerkkitapaukseen puuttumisesta olivat hyvin selkeitä. Oppilaan kanssa haluttiin keskustella kielenkäytön taustalla olevista tekijöistä, kun taas kännykän käyttöön puututtiin yksioikoisesti koulun yhteisiin järjestyssääntöihin vetoamalla. Oppilaan kohtaamisessa korostettiin ymmärtävääsyyttä, mutta opettajien mielestä oli myös oikein kuvailla oppilaalle toiminnan aiheuttamia tunteita. Tähän Iiris kertoi hyödyntävänsä minäviestejä:

” Ni kertoisin omista havainnoista elikkä minäviestien kautta että mä havainnut tällästä ja mä oon kuullu tällästä ja tota noin niin et mä haluaisin nyt kuulla niinkun sun mielipiteen et miten tää asia sun mielestä menee. Sitten mä kuulisin häntä ja mitä hän sanois... Ja toki sitten taas perustelisin omaa kantaani ja riippuen mikä se vastaanotto, mihin se siitä nyt menis. ” (Iiris)

Keskustelussa oppilaan tai vanhempien kanssa opettajat pitivät tärkeinä asioina vain konkreettisten havaintojen esittämistä sekä syyttelemätöntä, maltillista otetta. Koulun ja kodin joustava yhteistyö koettiin tärkeäksi tilanteiden ratkaisemisessa.

Omat esimerkit, onnistumiset ja epäonnistumiset. Ennalta määriteltyjen esimerkkitapausten pohjalta opettajilta kysyttiin vielä mahdollisia omia esimerkkitilanteita, joita he haluaisivat jakaa. Lisäksi kysyin heidän mielestään suurimpia onnistumisia tai epäonnistumisia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä. Opettajien esimerkit täydensivät ymmärrystä opettajien kohtaamista ongelma- ja ristiriitatilanteista ja kuvasivat hyvin niissä käytettyjä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Annetuista esimerkkitilanteista poiketen pääsin kuulemaan konkreettisia ratkaisuja, joita opettajat olivat tehneet tilanteissa. Pääsimme näin myös käsiksi siihen, olivatko tilanteet ratkenneet vai eivät.

Onnistumistarinat. Esimerkeissä mainittiin muun muassa ensimmäisessä osuudessa yleiseksi kuvattuja ongelmia, kuten oppilaiden motivaatio-ongelma. Motivaatio-ongelmiin opettajien ratkaisut olivat tyyliltään pedagogisia: esimerkiksi eriyttämällä taitavalle oppilaalle

apuopettajan tehtäviä Iris kuvasi saaneensa motivaation puutteesta kärsineen oppilaan muuttamaan käytöstään. Oppilas sai vastuuta muun muassa muiden ohjaamisesta ja tukemisesta ja tukea omaan osaamiseensa.

Onnistumistarinaan Iris kuvasi tilannetta, jossa opettajan tunteiden tunnistaminen ja tilanteen lukeminen auttoi tyttöjen ryhmää purkamaan omaa tunnereaktiotaan:

”Et esimerkiksi viime viikolla oli semmonen, siinä muutama tyttö oli niinku ihan kalpee, muutama oli todella hiljanen, muutama itki. Tottakai mä olin et ’mitä on tapahtunu, mitä on tapahtunu?’ (kuvaus tyttöjen kokemuksesta) ... Ni eli tosi rankka kokemus näille tytöille. Nii se, että tota noin niin jos mä olisin siinä ignoreannu sen niitten ilmapiirin niin se olis ollu mun mielestä tosi väärin.” (Iris)

Opettaja siis tunnisti oppilaiden tunteen ja oppitunnin normaalin jatkamisen sijaan päätti vaihtaa kuuntelulle ja otti oppilaiden tunteen vastaan aktiivisella kuuntelulla. Gordon (2006) kuvaa aktiivisen kuuntelun olevan tärkeä taito etenkin silloin, kun toisella on ongelma.

Epäonnistuneet tilanteet. Kaikki oman elämän esimerkeistä eivät olleet onnistuneesti ratkaistuista tapahtumista. Epäonnistumisesta yhden esimerkin tarjosi Sakari, joka kertoi tilanteesta, jossa opettajan ja oppilaan vanhempien välillä vallitsi erimielisyys liikunnan arvosanasta.

”Niin oli todella taitava poika, jolle mä annoin heikon numeron päättöarvioinnista, koska hän ei halunnut/jaksanut tehdä mitään... Ja silloin se päättöarviointi tuli vanhemmille suurena pettymyksenä ja sitten me väännettiin vielä kesäkuussa siitä että mikä se numeroi oikein on... Ja se niinku sinällänsä harmittaa, että siinä ois voinu korjaantua se asia jollain muilla keinoilla, mutta tota en - mun on vaikee kuvitella että kenelläkään ois taidot riittäny ja vääntäminen siihen paremmin mutta harmittaa se lopputulos mikä siinä sitten kävi, elikkä minä annoin periksi lopulta ja tämä oppilas sai paremman numeron minkä hän ansaitsi, koska hän ei todellakaan hoitanu hommiensa hyvin.” (Sakari)

Itse tulkitsin esimerkin tilanteena, jossa opettajan ja vanhempien välillä on vallinnut arvoriitiriita. Molemmat voittaa -menetelmän kaltaisen ratkaisun sijaan Sakari päätyi tilanteessa myötäilemään vanhempien tarvetta laiminlyöden oman tarpeensa. Todennäköisesti osin tästä syystä tapaus on jäänyt Sakarin mieleen epämieluisana, huonosti hoidettuna tilanteena. Sakarin esimerkki mukailee mielestäni hyvin Gordonin kuvausta siitä, miksi tarveristiiridassa vain ”voittajan” tarpeen täyttävä ratkaisu ei ole kannattava tapa.

Vuorovaikutuksen kompastuskivet. Opettajien esimerkeistä oli myös havaittavissa tilanteita, joissa käytettyjen menetelmien seasta löytyy toimintatapoja, joita Gordon (2006) kuvailee vuorovaikutuksen kompastuskiviksi (Gordon 2006, 75–77). Kompastuskivien toimintaan käytännössä pääsemme käsiksi tarkastelemalla Kasperin esimerkkiä, johon olen sulkeisiin merkinnyt Gordonin kompastuskiviä sopiviin kohtiin:

”Niin kaveri tuli tunnille, istu siihen kädet polvien välissä ja ’Vittu ihan paska viikonloppu’ ja mä että ’No mikä nytten?’ ja tää et ’Vittu sä et tiää mitään mun ongelmistani’ ja tota niin mä sitten että joo ’Ei sulla oo varusteitakaan’ (saarnaus, puheenaiheen vaihtaminen) ja tää siihen että ”No vittu saatana ei tietenkään kun mulla oli niin paska viikonloppu” johon mä että ’Älä kiiroo’ (määrääminen, moralisointi) johon se sit hermostu ihan täysin, kun mä sanoin että älä kiiroo.” (Kasper)

Tässä esimerkissä oli nähtävissä kompastuskivien aiheuttama reaktio silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia tunteidensa hallinnan kanssa. Tilanteessa päästiin lopulta ratkaisuun, mutta asiaan jouduttiin palaamaan uudemman kerran. Tätä voidaan pitää viitteenä teoriaosuudessa ja opettajien haastatteluissa nousseesta ajatuksesta siitä, että tilanteiden saattaminen ratkaisuun vuorovaikutussuhdetta edistävällä tavalla on pitkäkestoisempi ratkaisu.

6.3 Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot

Esimerkkitapausten jälkeen pureuduimme opettajien käsityksiin omista tunne- ja vuorovaikutustaidoistaan, joita he tilanteissa käyttävät. Ensimmäisenä kysyin tekijöitä, joiden kautta esimerkkitilanteissa kuvattuihin toimintamalleihin on päädytty. Vastauksista muodostin

kolme tekijää: *toimintaa ohjaavat periaatteet ja arvot, opettajan luonne ja kokemuksen tuoma varmuus.*

Toimintaa ohjaavat periaatteet ja arvot. Osa opettajista oli uransa aikana omaksunut periaatteita ja arvoja, jotka vaikuttavat heidän toimintansa taustalla. Osa periaatteista liittyi enemmän ongelmien ennaltaehkäisyyn esimerkiksi oppilaita motivoimalla, osa omaan toimintaan ongelmatilanteen kohtaamisessa. Iris kuvasi omaa periaatettaan seuraavasti:

” Mulla on semmonen KKK, eli Kiitä Kehu Kannusta, että aina kun sä löydät oppilaasta mahdollisuuden näistä johonkin niin... sen olen huomannut hyvin toimivan... Sit se, että mä haluan aina... yritän aina et oppilas säilyttää kasvonsa. Et se on myös sitä oppilaan kunnioittamista.” (Iris)

Iiriksen mainitsema oppilaan kasvojen säilyttäminen oli periaate, jonka useat vastaajista jakoivat. Myös oppilaan taustojen huomiointi mainittiin usein toimintaa ohjaavana periaatteena.

”En määhän niinkun tahallani kellekkään yritä saada paha mieltä tai nolata sitä. Se on niinkun kaikkein pahin että jos nolaa niinkun oppilaan, muiden oppilaiden nähden tai silmissä jonkun.” (Kasper)

Oppilaan ihmisarvon kunnioittamisen lisäksi opettajien vastauksista oli havaittavissa oppilaantuntemuksen merkitys. Akseli kuvasi omaksumaansa, oppilaantuntemukseen perustuvaa toimintatapaa seuraavasti:

” Mä luon jonkinnäkösen henkilökohtasen siteen sillain, että meil on joku yhteinen asia, mistä me niinkun puhutaan viikottain aina kun me nähdään. Se voi olla mitä vaan, riippuu ihan oppilaasta et mikä on hänen mielenkiinnon kohteensa. Me voidaan puhua sitten SM-Liigakiekosta vaikkei mua oikeesti se ihan hirveen paljon kiinnostaa mut kyllä mä siitä puhua pystyn. Et me tavallaan semmosen keskustelun kautta...” (Akseli)

Henkilökohtaisen siteen luomalla Akseli kuvasi pystyvänsä tukemaan oppilaiden heikkoa itseluottamusta.

Opettajan luonne. Haastateltavat kuvasivat toimintatapojen kumpuavan osin opettajan luonteesta. Toimintatapoihin vaikuttaviksi luonteenpiirteiksi kuvattiin muun muassa suorapuheisuus, uskallus heittäytyä tilanteisiin ja avoimuus. Myös empatia nousi muutaman opettajan kohdalla merkittäväksi tekijäksi ongelma- ja ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisyssä ja kohtaamisessa.

” ...että mä oon hirveen ilonen siitä että mulla on ollu semmoset etanan tuntosarvet, että mä osaan lukea ihmisiä aika hyvin. Että havaitsen semmosia asioita, mitä ne ei välttämättä sano. Niin se on niinkun ollu mulla semmonen vahvuus aina ja mä luulen että osittain sen takia niin että niinkun mä oon välttänytki varmaan semmosilta hankaluuksilta, niinkun hankaamisilta noiden oppilaiden kanssa.” (Taia)

Opettajan luonne mainittiin myös muussa yhteydessä: sillä, kuinka hyvin oppilaat ja muu henkilökunta tuntevat opettajan luonteen, koettiin olevan merkitystä vuorovaikutustilanteiden sujuvuuteen.

”Mä olen niinkun sillä lailla hyvällä lailla saanu palautetta siitä, että vaikka mulla on niinkun huumorintajua omasta mielestäni niin se ei välttämättä aina välttämättä tuu ulos kun mun niinkun ulkomuoto ja olemus on semmonen vähän ehkä et mut pitää tuntee. Ja kun mä tän palautteen sain aikanaan että mut pitää tuntee että mun jutut rupee kuullostaan hauskalta tai että musta tulee hyvä opettaja, niin se olikin niinkun itelle ahaa-elämys että niin että kun mä oon luullu että mä oon heti kaikkien mielestä tosi jees tyyppi, mutta oppilaiden tarvii ensin vuos totutella siihen että minkälainen mä oon” (Sakari)

Kokemuksen tuoma varmuus. Monet opettajista kuvasivat työkokemuksen muokanneen ongelma- ja ristiriitatilanteissa käytettäviä toimintamalleja. Kokemuksen vaikutuksen voitaisiin kuvailla olevan katsetta avartava: aiempi suhtautuminen kuvattiin yksioikoisena, kun taas kokemuksen kautta on opittu katsomaan varsinkin oppilaiden aiheuttamia ongelmia

avarakatseisemmin. Lisäksi kokemus lisäsi opettajien itsevarmuutta. Vastauksissa erilaisten tilanteiden kohtaaminen ja luotto omaan ammattitaitoon nähtiin tekijöinä, jotka auttoivat vakiinnuttamaan omia, hyväksi todettuja toimintatapoja.

”Mut kyl sillee niinkun enemmän tos vuosien aikana semmonen ymmärtävä, yrittää niinkun enemmän ymmärtää että mistä tämmönen niinkun johtuu ja sitten myöskin kysyy siltä kaverilta että mikä nyt oikein on, mistä tää johtuu, miks sää käyttädyt näin? Kun ennen ehkä mä tein sillain vaan että jotenkin että suurin piirtein ’Turpa kiinni ja sinne nii ’” (Kasper)

Haastateltavien johdonmukaisuus ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Opettajan oman tunnetilan vaikutus ongelmatilanteisiin reagoiessa nousi esille jo varhain haastatteluissa. Kysyinkin opettajien käsityksiä oman toiminnan johdonmukaisuudesta eli siitä, toimivatko he samankaltaisissa tilanteissa aina samalla tavalla. Haasteltujen vastauksista oli nähtävissä, että opettaja ei ole kone, joka reagoi aina tietyllä, ennalta määrätyllä tavalla, vaan ongelma- ja ristiriitatilanteissa on usein muuttujia, jotka saattavat vaikuttaa siihen, miten tilanteessa toimitaan. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista voidaan päätellä, että opettajat kokevat toimivansa pääosin melko johdonmukaisesti. Johdonmukaisuuden tukena nähtiin edellä kuvattu kokemuksen tuoma varmuus sekä käytettyjen keinojen tuloksellisuus.

” No tietyllä lailla johdonmukaisesti koska mä oon niinkun omassa työssä sen vähän nähny että se niinku... no se kannattaa ja se sopii mulle ja tähän kouluun ja mun oppilaille.” (Iiris)

Kuitenkin opettajat tunnistivat myös vaihtelevuuden toimintamalleissaan. Vaihtelevuuden syyt voidaan jakaa kahteen luokkaan: opettajasta itsestään johtuvaan ja toisesta osapuolesta johtuvaan vaihteluun. Opettajasta itsestään johtuva vaihtelu syntyy vastausten mukaan opettajan omasta vireydestä: huonot yöunet tai murheet kotoa tai töistä saattoivat opettajien mukaan vaikuttaa siihen, miten ongelma- ja ristiriitatilanteisiin reagoidaan. Näillä tekijöillä oli vastausten perusteella negatiivisia vaikutuksia ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen.

Epäjohdonmukaista käytöstä ei kuitenkaan nähty pelkästään negatiivisena asiana. Joskus tilanteiden ratkaiseminen omasta, johdonmukaisesta toiminnasta poikkeavalla tavalla voitiin

nähdä oppilasta paremmin palvelevana ratkaisuna. Vastausten perusteella tällöin opettajalta kuitenkin edellytetään melko hyvää oppilaantuntemusta, sillä epäjohtonmukaisuuden kuvattiin olevan myös tekijä, joka jo itsessään voi aiheuttaa hankaluuksia oppilaille. Lisäksi opettajat korostivat opettajien yhteisen linjan tärkeyttä, liika ”sooloilu” nähtiin niin ikään negatiivisena tapana.

”...mul on ainakin niinkun vaikee vähän niinkun lyödä lyötyä, että oppilas, josta tietää että on kovilla jonkun asian takia, jonkun vaikka siviiliasian takia, ni kyllä hän saattaa päästä luikahtaan jostain teostansa ilman isompaa, ilman kummempaa rangaistusta vaan niinkun suullisella keskustelulla. Ja taas joku oppilas, jonka tietää, että se pystyy tästä ottamaan sen rangaistuksen vastaan, et se ei niinkun murena sitä niin.. kyl semmosia epäjohtonmukaisuuksia tulee, mut mä en tiedä onks se hyvä vai huono..” (Akseli)

Opettajien yhteinen linja ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa. Opettajilta kysyttiin henkilökohtaisten toimintatapojen lisäksi koulun yhteistä linjaa ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen. Kaikissa vastauksissa kerrottiin koululta löytyvän yleisiä, kirjattuja ohjeistuksia kaikille opettajille. Yhteisen linjan noudattamisen kannalta nähtiin eduksi, jos koulun opettajien vaihtuvuus on vähäistä ja opettajat keskenään tuttuja. Opettajakohtaisten erojen todettiin olevan jossain määrin luonnollista, mutta selkeän, yhteisen linjan ja henkilökunnan yhteistyön nähtiin olevan positiivinen voimavara opettajien keskuudessa, vaikkakin osa vastaajista kyseenalaisti esimerkiksi koulunsa rangaistuskäytänteiden toimivuuden.

” Se on itseasiassa koulun yhteinen linja kauheen tärkeä. Se on myöskin tuki ittelle selän takana et mun kuuluu näin tehdä.” (Sakari)

” Ja sitten se että tota, meillä se moniammatillinen yhteistyö toimii... Että ei tarvi leikkiä psykologia, ei tarvi leikkiä niinku sosiaalityöntekijää. Että ihan luvalla, luvalla niinkun ohjataan eteenpäin että... se on rikkaus, ainakin meidän koulussa” (Iiris)

Haastatelluilta opettajilta kysyttiin heidän suurimpia onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan ongelma- ja ristiriitatilanteissa sekä käsityksiä yleisesti hyvistä tai huonoista opettajan

ominaisuuksista tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Hyväksi ominaisuudeksi opettajat korostivat hyvää malttia tilanteita kohdatessa kaikista eniten. Toinen yleinen kuvaus oli opettajan ammattimaisuus, johon laskin opettajien maininnat huolellisista perusteluista nuorelle tai huoltajalle sekä selkeiden, johdonmukaisten sääntöjen luomisen ja oppilaantuntemuksen hyödyntämisen. Oppilaiden kohtaamisessa korostettiin juurikin käytöksen takana piilevän syyn etsimistä ja yksilöllisyyden huomioimista.

” Ja yks asia mikä mun mielestä niinkun helpottaa tosi paljon niin ne lapsethan käyttäytyy jostain tietystä syystä sillä lailla. Ja se voi jollekin olla semmonen avaava asia että - mää en oo tavannu vielä semmosta lasta joka olis niinkun läpeensä paha, mutta kun sieltä löytyy se syy miksi hän käyttäytyy tosi huonosti tai aggressiivisesti tai miksi hän haluaa niinkun kolistella täällä koulussa niitä rajoja... .. niin se on vaikeaa ymmärtää opettajille, kun ei ole selvää syytä miksi joku ihminen teki niin. Sille kun löytyy syy niin sit me aletaan ymmärtämään häntä paremmin” (Sakari)

Haastateltavat ottivat myös kantaa opettajan omaan toimintaan: opettajan tulisi omalla toiminnallaan näyttää oppilaille esimerkkiä tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja yhteisissä säännöissä annetuista periaatteista.

” Jos me ite opetetaan että pitää tervehtiä ja olla ystävällisiä ja kohteliaita lapsille, niin kyl meidän pitää keskenämme sitten olla sitä.” (Kasper)

Opettajan toiminnan ja opettamisen välillä olevan ristiriidan onkin tutkimuksissa todettu heikentävän opetuksen uskottavuutta (Haynes & Marans 1999). Suurimpina kompastuskivinä opettajat pitivät tunnekuohua ja provosoitumista. ”Kuka oikeassa” -asenteen sijaan opettajat kannustivat katsomaan ongelma- ja ristiriitatilanteita asioina, joihin pitää yhdessä löytää ratkaisu. Tunnepurkauksen lisäksi myös epäsopeva kielenkäyttö, haukkuminen ja muu epäasiallinen käytös koettiin huonoksi tavaksi reagoida ongelma- tai ristiriitatilanteisiin. Opettajien mainitsemat huonot käytänteet täsmäsivätkin suurimmaksi osaksi Gordonin (2006) vuorovaikutusmallissa kompastuskiviksi kuvattuihin tapoihin kohdata ongelmia.

6.4 Opettajien valmiudet ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen.

Haastattelun viimeinen teema oli vetää yhteen opettajien ajatuksia siitä, millaiseksi he kokevat valmiutensa työssään kohtaamiinsa ongelma- ja ristiriitatilanteisiin. Lisäksi halusin selvittää haastateltavien ajatuksia yleisesti opettajien valmiuksista tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöön, koulutuksen tarpeesta sekä siitä, olisivatko opettajat halukkaita ja kykeneviä hankkimaan lisäkoulutusta aiheeseen.

Haastattelun loppupuolella pyysin haastateltavia kuvaamaan opettajien valmiuksia kohdata ongelma- ja ristiriitatilanteita. Kaikki haastateltavat kuvasivat omat valmiutensa hyviksi. Kokemuksen nähtiin olevan voimavara valmiuksien syntymiseen. Sen nähtiin syntyvän ennemminkin arjen työkokemuksesta ja erilaisten tilanteiden kohtaamisesta kuin koulutuksen tuomasta varmuudesta.

” Että huomaan sen, että osa ihmisistä on tosi taitavia sosiaalisesti, minä en urani alkuvaiheissa ollut läheskään niin taitava kun olen nykyään. Ja mulla on edelleen paljon opittavaa. Mä omilla keinoillani pärjään - väittäisin että erinomaisesti - mutta en mäkään kaikesta selvi. Että vielä on opittavaa.” (Sakari)

Valmiuksien kehitys kokemuksen kautta. Valmiuksien kehittymiseen liittyen kokemuksella ja työvuosilla tuntui olevan vaikutusta erityisesti varmuuteen kohdata vanhempien kanssa syntyviä ongelma- ja ristiriitatilanteita. Opettajat kuvasivat kehittyneensä viestinnässään kotiin. Osin syyksi nähtiin yleisesti ottaen lisääntynyt viestintä kodin ja koulun välillä, toisaalta iän ja kokemuksen tuoma itsevarmuus ja uskallus ottaa huoltajiin yhteyttä ja ilmaista mielipiteensä rohkeasti.

Haastateltavat myös kuvasivat todenneensa kokemusten kautta omat tapansa hyviksi, mutta korostivat opettajien yksilöllisyyttä. Osa opettajista muistutti, kuinka vaikeaa voi välillä olla muistaa, että omat toimintamallit voivat olla itselle sopivat, mutta eivät välttämättä absoluuttisen *oikeat*. Myös Honkasen (2014) tutkimuksessa pitkän uran tehneet opettajat

kokivat tunne- ja vuorovaikutustaitojensa valmiudet hyviksi, kun taas nuoret opettajat olivat epävarmempia omista valmiuksistaan.

Koulutuksen suomat valmiudet. Koulutuksen aikana saadut valmiudet koettiin vähäisiksi. Osa kuvasikin oppineensa kohtaamaan ongelma- ja ristiriitatilanteet lähinnä kantapään kautta käytännön työssä. Koska haastateltavat olivat kaikki jo kokeneita liikunnanopettajia, on koulutuksen sisältö oletettavasti muuttuneet heidän kokemastaan. Haastateltavien kritiikistä koulutusta kohtaan oli löydettävissä mielenkiintoisia ehdotuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiselle ja kokemattoman opettajan tukemiseksi ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Opettajat olivat yleisesti sitä mieltä, että opettajainkoulutuksessa tulisi päästä lähemmäksi koulun arkea. Opettajat kuvasivat itse oppineensa paljon kokeneemmilta kollegoilta, minkä pohjalta ehdotettiin opettajien perehdytykseen mentorointia, jossa kokeneempi opettaja toimii uudelle opettajalle mentorina. Mentoroinnin aikana tuoreella opettajalla olisi helpompi opetella koulun toimintakulttuuria ja tutustua käytäntöihin.

Haastateltavat kokivat tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksen yleiselle lisäämiselle olevan tarvetta. Opettajat toivoivat vastauksissaan käytännönläheistä koulutusta, koulujen yhteistyön lisäämistä ja muutoksia opettajien koulutukseen, vaikkakin haastateltavat muistuttivat käyneensä omat opintonsa kauan sitten. Kaikki haastateltavat kokivat, että löytäisivät halutessaan aiheeseen liittyviä kursseja tai koulutuksia ja uskoivat saavansa mahdollisuuden osallistua. Opettajilla oli siis melko positiiviset mielikuvat koulun johdon suhtautumisesta tunne- ja vuorovaikutustaitojen koulutukseen.

Vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin. Ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisen tavoitteena on lisätä osapuolten välistä ongelmatonta vuorovaikutusta (Gordon 2006). Kysyin opettajilta heidän näkemystään siitä, miten ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkominen tai ratkaisematta jättäminen on vaikuttanut heidän vuorovaikutussuhteisiinsa. Tilanteiden ratkaisematta jättämisellä nähtiin olevan negatiivisia vaikutuksia. Ratkaisemattomien tilanteiden seurauksena opettajat kokivat joidenkin oppilaiden ja vanhempien kantavan jonkinlaista kaunaa opettajaa kohtaan. Huonosti menneet tilanteet ovat saattaneet jättää negatiivisen tunteen myös opettajalle, mikä puolestaan johtaa ennakkokäsityksen syntymiseen seuraaviin tilanteisiin. Opettajat

huomasivat esimerkiksi suhtautuneensa kylmemmin oppilaisiin, joiden kanssa oli jotain ”jäänyt kaivamaan”. Samassa korostettiin kuitenkin tilanteiden reflektoinnin tärkeyttä: huonosti hoidetun tai ratkaisematta jätetyn tilanteen pohtiminen jälkikäteen auttoi opettajia ymmärtämään syitä omien tunteiden ja oppilaiden käytöksen takana. Huonosti hoidettujen tilanteiden nähtiin toisaalta olevan oppimisen paikkoja, ja edellä mainittujen ennakoasenteiden syntyminen oli merkki opettajalle tietoiseen oman asenteen tarkistamiseen. Raskaat, pitkät ratkaisuprosessit nähtiin myös toisaalta opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhdetta syventävinä. Hyvin ratkaistujen tilanteiden nähtiin syventävän vuorovaikutussuhdetta ja luovan hyvää pohjaa tulevien tilanteiden ratkaisemiselle.

” Että kun he muuttu, et se käytös muuttu, et ei mulla niinkun jääny siitä mitään hampaankoloon et ymmärsin sen, että noniin, siinä nyt sitten testataan vähän ja kokeillaan (opettajan rajoja).”
(Taia)

”Ja se että jos jonkun tilanteen käsittely menee hyvin ja löytyy semmonen yhteisymmärrys niin kyl siitä on aika helppo sit siitä sen jälkeen jatkaa.” (Akseli)

Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnanopetuksen sisällöissä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat osa liikunnanopettajan työnkuvaa myös liikunnanopetuksen tavoitteiden näkökulmasta. Esimerkiksi CASEL:n tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisen luokat (kts. 2.1) sisältävät osin samoja sisältöjä, jotka on mainittu perusopetuksen OPS:ssa (POPS 2014). Liikunnanopetuksen tavoitteiksi mainitaan kasvaminen liikkumaan ja kasvaminen liikunnan avulla. Liikunnan avulla kasvamiseen liitetään esimerkiksi toisia kunnioittava vuorovaikutus, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä pitkäjänteinen itsensä kehittäminen (POPS 2014, 433). Koska tunne- ja vuorovaikutustaidoille annetaan opetussuunnitelmassa painoarvoa, halusin tietää opettajien ajatukset näiden kasvatuksellisten tavoitteiden roolista liikunnanopetuksessa. Haastatellut opettajat pitivät molempia osa-alueita tärkeinä, mutta kasvatuksellisten tavoitteiden roolia korostettiin liikuntataitojen opettamisen tukijana sekä turvallisen ilmapiirin luojana.

” Että totta kai on tärkeää että opetellaan liikuntataitoja ja ne on osa sitä hyvinvointia, mutta ei niihin koskaan päästä niihin taitoihin jos se ryhmä ei toimi tai se oppilas ei niinkun sopeudu siihen tilanteeseen tai joku asia kaihertaa.” (Sakari)

” ...se on vähän niinkun pienen yhteiskunta - että tietyistä rikkeistä tiettyjä asioita ja tota täytyy kantaa vastuu välineistä, vastuu myöskin kaverista ja tota noin niin se että ottaa toinen huomioon.” (Kasper)

Kysyttäessä toimenpiteitä edellä mainittujen sisältöjen opettamiseen opettajat korostivat jälleen yhteisten pelisääntöjen luomisen ja noudattamisen tärkeyttä, oppilaiden vastuullistamista sekä oppilaiden itse- ja vertaispalautteen käyttöä reflektoinnin välineenä. Vastaukset eivät sisältäneet juurikaan yksittäisiä harjoitteita tai työtapoja, vaan enemmänkin yleisiä kuvauksia liikunnanopetuksen soveltuvuudesta kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen. Osa toimintatavoista, kuten oppilaiden vastuullistamisen lisääminen ovat olennainen osa myös esim. Hellisonin TSPR-mallia (Rantala 2007).

” Mut kyl se semmosen niinkun - semmosen ihmisen peruskäytöksen opettaminen: toisten huomioiminen, tunnepiikkien hallitseminen, niin se on ihan arkipäivää kyllä liikunnassa ja kyllähän liikunta niinkun - liikunnassa kuohahtaa ja liikunnassa voi olla tosi ylimielinen tai olla älyttömän hyvin toisia huomioiva ja siitä hyvästä käytöksestä totta kai tulee kiitettyäkin. Kyl liikunta on hyvä paikka näiden opettamiseen mun mielestä. En osaa oikein niinkun sanoa et miten se tapahtuu mutta kyl nää niinkun niin suoraan on liikunnassa tapahtuvia asioita.” (Akseli)

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää, millaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita liikunnanopettajat työssään kohtaavat, ja millaisia menetelmiä he käyttävät niiden kohtaamiseen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää opettajien kokemia valmiuksia tilanteiden kohtaamiseen ja ratkaisujen vaikutuksia heidän vuorovaikutussuhteisiinsa. Tutkimukseni viitekehys perustui Saloveyn & Mayerin (1990) tunneälyteoriaan sekä Gordonin (2006) vuorovaikutustaitojen malliin, joiden pohjalta suurin osin tulkitsin tuloksia.

Koska haastatteleman opettajat olivat valmistuneet jo ennen kuin liikunnanopettajakoulutuksessa oli alettu järjestää tunne- ja vuorovaikutustaitojen kursseja, oli mielestäni mielenkiintoista avoimesti selvittää, onko opettajien toimintamalleissa eroja tai yhtäläisyyksiä Gordonin mallista tuttuihin tapoihin. Nuoret liikunnanopettajat ovat kokeneet liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet haastaviksi, kun taas kokeneemmat opettajat ovat kokeneet valmiutensa tilanteissa paremmiksi (Huhtiniemi 2011; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Laaksonen & O’Leary 2017). Tästä syystä halusin lisätä ymmärrystä kokeneiden opettajien kokemuksista omista valmiuksistaan ja niiden syntyyn vaikuttaneista tekijöistä.

Opettajien kohtaamat ongelma- ja ristiriitatilanteet. Tutkimukseni ensimmäinen teema koski niitä haasteellisia tilanteita, joita liikunnanopettajat kokevat työssään kohtaavansa. Opettajat kuvasivat kohtaavansa arjessaan runsaasti haasteellisia tilanteita, jotka koettiin kuitenkin loogiseksi osaksi liikunnanopettajana toimimisen arkea ja yleisesti ihmisten välistä vuorovaikutusta. Opettajat näkivät työtään haastavat tilanteet pääosin luonteeltaan pienempinä selkkauksina ja lievinä yhteenottoina. Yleisimmiksi ongelma- ja ristiriitatilanteiksi kuvattiin liikuntatunnilla tapahtuvia tilanteita, jotka olivat joko esimerkiksi häiriökäyttäytymistä, joka aiheuttaa opettajalle ongelmaa, tai toisaalta oppilaan ongelmista johtuvaa toimintaa, kuten tuntiin osallistumisen välttelyä, mielenosoitusta tai oppilaiden keskinäisiä yhteenottoja.

Opettajat kuvasivat oppilaiden edellä mainitun käytöksen johtuvan muun muassa heikosta itsetunnosta, huonoista yhteistyötaidoista ja elämäntilanteen aiheuttamasta stressistä.

Opettajat kuvasivat myös ongelma- ja ristiriitatilanteita, joissa toinen osapuoli on oppilaan sijasta huoltaja tai työyhteisön jäsen. Vanhempien kanssa ilmenevät ongelmatilanteet kuvattiin luonteeltaan tarveristiriitoina. Yleisin aihe ristiriidoille oli haastattelujen perusteella oppilaan osallistuminen liikunnanopetukseen. Yleisimmäksi syyksi ristiriitojen syntymiselle nähtiin oppilaan antama erilainen kuva kotona ja koulussa, mikä aiheuttaa näkemuseroja opettajan ja huoltajien välillä. Kollegoiden kanssa syntyvien ongelma- ja ristiriitatilanteiden määrä kuvattiin erittäin vähäiseksi. Opettajien määritelmien mukaan työyhteisön ongelmatilanteet ovat ammatillisia erimielisyyksiä ja mielipide-eroja, jotka ovat luonteeltaan hyvin pieniä ja harmittomia. Osapuolista huolimatta opettajien vastauksista oli havaittavissa vuorovaikutussuhteiden vaaliminen: ongelma- ja ristiriitatilanteiden syntyessä opettajat kertoivat pyrkivänsä aina ratkaisemaan ongelmat, jotteivät ratkaisemattomat tilanteet jää vaivaamaan vuorovaikutussuhdetta.

Opettajat kuvasivat työssään kohtaamiensa ongelma- ja ristiriitatilanteiden määrän pysyneen suhteellisen muuttumattomana. Vanhempien yhteydenottojen koettiin lisääntyneen. Syyksi tähän kuvattiin lähinnä siirtyminen viestintään Wilma-ohjelmiston kautta, mikä opettajien mukaan on madaltanut vanhempien kynnystä ottaa opettajaan yhteyttä. Tämä luonnollinen kehitys on vaikuttanut vuorovaikutustilanteiden määrään, mikä voi olla osasyynä siihen, että osa opettajista koki myös vanhempien kanssa kohdattujen ongelma- ja ristiriitatilanteiden yleistyneen. Kaikki eivät kuitenkaan olleet yleistymisestä samaa mieltä, ja osa kuvasikin vanhempien kehittyneen Wilman avulla viestinnässä, minkä puolestaan ajateltiin vaikuttavan ongelma- ja ristiriitatilanteiden vähäisempään määrään.

Ongelma- ja ristiriitatilanteiden koettiin aiheuttavan erilaisia tunnereaktioita opettajissa. Tilanteiden kuvattiin aiheuttavan lähinnä negatiivisia tunnereaktioita kuten harmistumista, vihaisuutta tai pettymystä. Ongelmatilanteiden useuden koettiin vaikuttavan tunteiden heräämiseen, ja ratkaisemattomien tilanteiden nähtiin vaikuttavan opettajan työssäjaksamiseen ja vireystilaan. Opettajat kuitenkin kokivat kokemuksen kautta oppineensa hallitsemaan tunnereaktioitaan paremmin, mikä nähtiin eduksi sekä tilanteiden ratkaisemisessa että oman

jaksamisen tukemisessa. Tilanteiden purkaminen kollegoiden tai läheisten kanssa nähtiin myös hyvänä keinona tilanteista aiheutuvien tunteiden purkamiseen.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnanopettajan työssä. Tutkimukseni toinen tarkoitus oli lisätä ymmärrystä tunne- ja vuorovaikutustaitojen roolista liikunnanopettajan työssä. Tätä selvittääkseni halusin tietää opettajien käyttämiä työtapoja, taitoja ja menetelmiä kohtaamisissaan ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Opettajien omien toimintatapojen selvittämiseksi opettajat asetettiin viidessä eri esimerkkitalanteessa kuvailemaan omaa toimintaansa liikunnanopettajan roolissa. Esimerkkitalanteet ottivat vaikutteita Talvion ym. (2012) kehittämistä tilannekuvauksista ja pyrkivät heijastamaan opettajien toimintaa Gordonin (2006) käyttäytymisen ikkunan (s. 11) eri osa-alueilla ja eri osapuolten kanssa. Pyrin lisäämään ymmärrystä toimintatapojen takana olevista periaatteista, arvoista ja muista tekijöistä kysymällä opettajilta miten he ovat kuvaamiinsa toimintatapoihin päätyneet.

Koska tutkimukseni teoreettinen viitekehys perustuu Saloveyn & Mayerin (1990) tunneälyteoriaan ja Gordonin (2006) vuorovaikutustaitojen malliin, tunnistin opettajien vastauksista teorioissa ilmeneviä taitoja ja toimintoja. Vaikka yhdistin vastauksia tutkimukseni taustalla oleviin teoreettisiin viitekehyksiin, eivät haastateltavat kuitenkaan välttämättä käyttäneet juuri näistä teorioista tuttua sanastoa: opettajista vain yksi kuvasi omaa toimintaansa Gordonin vuorovaikutusmallista tutuilla termeillä. Koen tämän olevan osoitus siitä, että opettajat kuvasivatkin juuri omia toimintamallejaan, eivätkä vain vuorovaikutusmalleista tai -koulutuksista opittuja taitoja tai käytänteitä.

Opettajien vastauksista käytetyimmiksi ja tärkeimmiksi tunnetaidoiksi mainittiin omien tunteiden säätely sekä tunteiden tunnistaminen itsellä tai esim. oppilaalla. Oppilaiden tunteiden tunnistaminen oli hyödyksi tilanteiden ennaltaehkäisemisessä ja ratkaisukeinojen valinnassa. Tunteiden tunnistamista hyödynnettiin esimerkiksi joukkuejakoja tehdessä tai opetuksen suunnittelussa tukemaan oppitunnin positiivista ilmapiiriä. Omia tunteitaan säätelämällä opettajat kokivat kykenevänsä rationaaliseen tilanteen ratkaisemiseen. Tunteiden säätely tuotiin ilmi myös tunnekuohun hillinnässä: kaikki opettajat korostivat maltin säilyttämistä ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa. Tunnetaidoista juuri omien tunteiden säätelyn koettiin kehittyneen työuran aikana parempaan suuntaan.

Opettajan tunteiden ilmaiseminen kuvattiin inhimillisenä ja hyväksyttävänä, mutta toisaalta opettajat eivät suoranaisesti ilmaisseet viestivänsä suoraan ja rehellisesti omaa tunnetilaansa oppilaille. Yksi mielenkiintoinen tunteiden ilmaisun keino oli tunnereaktion vahvistaminen, kun tavoitteena oli näytellä oppilaille tunnetta tietyn reaktion aikaansaamiseksi. Carol (2007) ottaakin tunnetaitojen laaja-alaista opettamista kritisoiavassa artikkelissaan kantaa juuri tunteiden säätelyn käyttöön toiseen vaikuttamisen välineenä silloin, kun tavoitteena on saavuttaa oman tarpeen täyttyminen, ja kuvaakin toisen tunteisiin vaikuttamista näillä keinoilla manipuloimiseksi.

Vuorovaikutustaidoista tärkeimmäksi kuvattiin kuuntelemisen taito. Myös Gordonin (2006) vuorovaikutusmallissa kuuntelun taidot kuvataan hyödylliseksi jokaisella käyttäytymisen ikkunan osa-alueella (Klemola 2009; Talvio & Klemola 2017, 131–137). Opettajat eivät kuitenkaan kuvanneet toiminnassaan Gordonin mallista tuttuja aktiivisen kuuntelun piirteitä, kuten toisen tunteen palauttamista. Opettajien vastauksista näkyi kuitenkin tarve antaa toiselle osapuolelle kuulluksi tulemisen tunne ja osoittaa toiselle osapuolelle kunnioitusta, mikä vastaa myös Gordonin aktiivisen kuuntelun arvoja ja periaatteita. (Adams 1999, 247–249; Gordon 2006, 90–114.)

Gordonin (2006) vuorovaikutusmallissa ongelmaan tarttuvaa minäviestiä käytetään eritoten tilanteissa, joissa opettajalla on ongelma. Tutkimukseeni osallistuneista opettajista vain yksi kertoi käyttävänsä juuri ongelmaan tarttuvaa minäviestiä. Muut opettajat kuvasivat vastaavissa tilanteissa (opettajan ongelma) myös osin ongelmaan tarttuvasta minäviestistä tuttuja teemoja, mutta erityisesti toisen toiminnan aiheuttaman tunteen kertominen jäi ainakin opettajien kertomana puuttumaan. Myös Talvion (2014) tutkimuksessa minäviestien käyttö oli harvinaista ennen vuorovaikutustaitojen käyttöön ohjaavaa interventiota.

Opettajat kuvasivat myös toimiaan tilanteissa, joissa käyttäytymisen ikkunalla molemmilla on ongelma. Tällainen oli esimerkiksi neljäs esimerkkitalanne, jossa oli kyse oppilaasta, jonka vanhemmat tukivat tämän osallistumattomuutta liikuntatunneille vapaa-ajan harrastuksen perustein. Esimerkkitalanne edusti Gordonin (2006) kuvaamia tarve- ja arvostiriii-toja, joihin käytetään Gordonin vuorovaikutusmallissa molemmat voittavat -menetelmää sekä

neuvonantajana toimimista. Jälleen opettajat kuvaukset toiminnastaan eivät suoraan sopisi molemmat voittavat -menetelmän muottiin, mutta vastauksista oli tunnistettavissa mallista tuttuja osia. Opettajat pitivät esimerkiksi yhteisten sääntöjen luomista sekä molempien osapuolten kuulemista ja ratkaisuun osallistamista erityisen tärkeinä näissä tilanteissa. Samankaltaisia havaintoja ovat tehneet myös Sirainen (2010) ja Paajanen (2016) omista pro gradu -tutkimuksissaan.

Erityisesti opettajien oman elämän esimerkkitaapauksissa esiintyi tilanteita, joissa ratkaisumenetelmien joukkoon mahtui myös keinoja, joita Gordonin vuorovaikutusmallissa nimitetään vuorovaikutuksen kompastuskiviksi. Opettajat huomasivatkin haastavissa tilanteissa esimerkiksi määräämisen, luennoinnin ja valmiiden ratkaisujen tarjoamisen aiheuttavan negatiivisia vastareaktioita toisessa osapuolella. Kompastuskivien käytön todetaankin jumiuttavan ja jopa katkaisevan vuorovaikutuksen tilanteessa, jossa toinen osapuoli tuntee ongelmansa väheksytyksi tai sivuutetuksi. (Gordon 2006, 75–77; Talvio & Klemola 2017, 113–117.) Nämä havainnot ovat omiaan osoittamaan tilanteiden ja oppilaiden yksilöllisyyttä, mikä puolestaan haastaa opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen tehokasta käyttöä.

Työni keskiössä oli nimenomaan tunne- ja vuorovaikutustaidot, mutta opettajat kuvasivat myös käyttävänsä muita keinoja ongelma- ja ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisyyn ja ratkomiseen. Näitä pedagogisiksi ratkaisuksi luokiteltuja keinoja olivat mm. erilaisten joukkuejakojen, tunnin sisältöjen ja opetusmenetelmien käyttö (Liite 4). Opettajien vastauksista olikin havaittavissa kokonaisvaltainen tapa ajatella menetelmiä ongelma- ja ristiriitatilanteisiin: toisaalta nähtiin tärkeänä, että esimerkiksi kinastelevat oppilaat siirretään sivummalle ratkomaan tilannetta, mutta toisaalta opettajat olivat huolissaan muun ryhmän toiminnan turvallisuudesta ja oppimisesta. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteiden monimutkaisuus voikin olla tekijä, joka aiheuttaa vaihtelua opettajien tavassa kohdata tilanteet. Esimerkkinä voidaan pitää kolmatta esimerkkitaapausta, jossa oppilaat olivat jättäneet välineet lojumaan saliin yhteisistä säännöistä huolimatta. Toiminta sijoittui opettajien käyttäytymisen ikkunassa ei-hyväksyttävälle alueelle, mutta ratkaisutavat kuvattiin enemmänkin pedagogis-didaktisina, kuten tunnin lopettaminen hieman aikaisemmin välineiden siivoamista varten.

Toisaalta työtapa muistutti Hellisonin TSPR-mallin ajatustapaa oppilaiden vastuullistamisesta (Hellison 2003).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä selvittävien kysymysten jälkeen selvitin opettajien toiminnan takana olevia tekijöitä. Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien toimintaa ohjasi erityisesti ongelma- ja ristiriitatilanteen toista osapuolta ymmärtävä ja kunnioittava kohtaaminen sekä empatian osoittaminen, joita esim. Gordonin vuorovaikutusmallissakin korostetaan (Gordon 2006). Opettajien vastauksista oli myös havaittavissa, että toimintaa ohjasivat esimerkiksi koulun järjestyssäännöt tai oppitunnin turvallisuus. Opettajilla oli myös pyrkimys aina ratkaista ongelmatilanteet, joskin he myönsivät ajanpuutteen joskus aiheuttavan joidenkin tilanteiden ”menevän ohi” opettajalta. Ratkaisuun pyrkimisen takana nähtiin olevan sekä opettajan oma ammattietiikka ja työn arvostus että ratkaisemattomien tilanteiden negatiivinen vaikutus opettajan jaksamiseen ja esimerkiksi oppituntien ilmapiiriin. Kokemus erilaisten tilanteiden kohtaamisesta mainittiin myös tekijänä, joka oli toisaalta vakiinnuttanut tiettyjä toimintatapoja ja toisaalta saanut opettajia muuttamaan joitain tapojaan. Myös omat kokemukset vanhempana nähtiin eduksi sekä lasten että vanhempien toiminnan ymmärtämisessä.

Yleisesti hyväksi opettajan ominaisuuksiksi tai työtavoiksi ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamisessa mainittiin muun muassa maltti ja rauhallisuus, oppilaantuntemus, tunteiden tunnistaminen, johdonmukaisuus tilanteiden ratkaisemisessa ja ymmärtävä ote. Kaikille koulun opettajille yhteisen toimintamallin nähtiin myös olevan tekijä, joka helpottaa ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemista ja antaa opettajille keinoja erilaisten tilanteiden kohtaamiseen.

Opettajat pitivät liikunnanopetuksen kasvatuksellisten tavoitteiden arvoa tilanteesta ja ryhmästä riippuen jopa liikunnan taidollisia tavoitteita tärkeämpinä. Liikunnanopetuksen nähtiin olevan oiva paikka tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen ja kasvatustavoitteiden korostamiseen. Tavoitteista mainittiin muun muassa toisten kunnioittamisen, vastuullisen toiminnan sekä tunteiden säätelyn ja tunnistamisen harjoittelu liikunnanopetuksen avulla. Opettajien mainitsemat tavoitteet olivat linjassa esimerkiksi CASEL:n sosioemotionaalisten taitojen oppimisen luokitusten kanssa (CASEL). Opettajat eivät kuitenkaan juuri kuvanneet tarkkoja menetelmiä, joilla he edistävät edellä mainittuja tekijöitä työssään. Tunne- ja

vuorovaikutustaitojen opettamisen kannalta pidettiin tärkeänä sitä, että opettaja pystyy toimimaan johdonmukaisesti ja näyttämään omalla toiminnallaan esimerkkiä oppilaille. Nämä havainnot ovat saaneet tukea myös taitojen oppimiseen perehtyneessä kirjallisuudessa (Durlak ym. 2011; Weare 2000).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö vaikutti tutkimuksen perusteella olevan liikunnanopettajille hyvin arkista, vaikka opettajista suurin osa ei ollut haastattelujen mukaan saanut opinnoissaan koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista eivätkä olleet myöhemminkään käyneet aiheeseen liittyvissä täydennyskoulutuksissa. Kurssien puute näkyi käsite-eroina, sillä monet opettajien kuvaamista toimintatavoista heijastivat ainakin osiltaan Gordonin (2006) tunnetun vuorovaikutusmallin käytäntöjä. Toisaalta on hyvä muistaa myös edellä mainitut pedagogiset lähestymistavat: opettajien toimet eivät välttämättä aina heijasta niinkään tunne- tai vuorovaikutustaitojen tuntemusta, vaan enemmänkin pedagogista osaamistaan tilanteiden ennaltaehkäisemiseen, ratkaisemiseen tai ratkaisematta jättämiseen.

Ongelma- ja ristiriitatilanteiden vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin. Ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemisella tai ratkaisematta jättämisellä on nähty olevan vaikutuksia siihen, miten osapuolet kohtaavat toisensa ja millainen ilmapiiri esim. oppitunnilla vallitsee heidän välillään (Gordon 2006; Durlak ym. 2011). Haastatteleman opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että tilanteiden ratkaisemisella tai ratkaisematta jättämisellä on vaikutuksia siihen, miten he kohtaavat tilanteen osapuolia myöhemmin. Positiivisten kokemusten ja hyvin ratkaistujen tilanteiden nähtiin olevan eduksi terveelle vuorovaikutussuhteelle, kun taas heikosti hoidetut tai ratkaisemattomat tilanteet nähtiin haitallisina. Toisaalta heikosti hoidetut tilanteet nähtiin myös oppimisen paikkoina. Opettajien vastaukset näyttäisivät tukevan ajatusta siitä, että ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen on tärkeää sekä vuorovaikutussuhteen laadun että vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta.

Opettajien valmiudet ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen. Tutkimukseeni osallistuneet liikunnanopettajat kokivat kaikki omat valmiutensa ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen hyviksi. Valmiuksien nähtiin koostuvan pitkälti kokemuksen tuomasta varmuudesta omaan toimintatapaan. Tämä havainto mukaillee aikaisempia tutkimuksia siinä, että koulutuksen ei itsessään nähdä varmistavan asiantuntijuutta, vaan

asiantuntijuus kehittyi koulutuksen lisäksi työelämässä käytännön kokemusten kautta (Kostiainen & Gerlander 2009, 8; Palomäki 2009). Toisaalta vuorovaikutustaitojen oppimisen kontekstissa on todettu, että pelkkä haastaviin tilanteisiin ajautuminen ei takaa taitojen oppimista, vaan vaaditaan aktiivista ajattelutyötä, reflektointia ja tavoitteellisuutta, jotta tunne- ja vuorovaikutustaitoja opittaisiin tilanteiden pohjalta (Klemola 2009; Durlak ym. 2011). Opettajien kuvaukset omasta taitojen oppimisestaan heijasti Kolbin (1984) toiminnallisen oppimisen periaatteita konkreettisten, omakohtaisten kokemusten, reflektoidun havainnoinnin ja aktiivisen, kokeilevan toiminnan hyödyllisyydestä taitojen oppimisessa (Kolb 1984, 41–43).

Koulutuksen antamia valmiuksia pidettiin erittäin vähäisinä, ja opettajat pitivätkin tärkeänä, että opettajien koulutuksessa otettaisiin paremmin huomioon erilaiset arjessa esiintyvät ongelma- ja ristiriitatilanteet. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien valmistumisen jälkeen onkin liikuntapedagogiikan koulutusohjelmaan lisätty tunne- ja vuorovaikutustaitojen kurssi ja myös pedagogisissa aineopinnoissa tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat osana opintojen sisältöä (Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetussuunnitelmat 2017–2020). Varsinaisen kurssituksen lisäksi höydyllisiksi keinoiksi ehdotettiin myös niin sanottua mentoritoimintaa, jossa kokeneet opettajat jakaisivat tietämystään ja kokemuksiaan nuoremmille opettajille. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat kokivatkin olleensa epävarmimpia juuri uransa alkupuolella ja sortuneensa eritoten silloin tunnekuohuihin ja huonoihin ratkaisumenetelmiin, kuten auktoriteettiin vetoamiseen. Myös Saloviita (2008) on todennut vastavalmistuneiden opettajien kokevan haasteita häiriökäyttäytymisen kanssa. Kirjallisuudessa häiriökäyttäytymisen on kuvattu hankaloittavan liikunnanopettajan työtä, ja joka kolmas liikunnanopettajista kokeekin häiriökäyttäytymisen kuormittavaksi. (Mäkelä ym. 2013; Saloviita 2008, 30.) Koska tutkimukset ovat osoittaneet hyvien tunne- ja vuorovaikutustaitojen olevan eduksi esimerkiksi oppitunnin ilmapiirin ja oppimisen kannalta, näkisin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin panostamisen erittäin tärkeänä kaikkien opettajien koulutusohjelmissa (Durlak ym. 2011; Kuusela 2005; Talvio 2014).

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kuten laadullisen aineiston analyysiin, myöskään laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole vain yhtä yhtenäistä käsitystä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi määrittyy käytännössä tutkijan oman toiminnan arvioinnista, ja arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Arvioinnin kohteena ovat muun muassa tutkijan toiminta, metodien valinta ja käyttö, tulkinalliset valinnat sekä edellä mainittujen arviointi ja tarkka raportointi. (Eskola & Suoranta 1998, 211–213; Hirsjärvi ym. 2012, 231.)

Tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksensa toteuttamisesta lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tästä syystä olen pyrkinyt luvussa ”Tutkimusmenetelmät” kuvaamaan mahdollisimman tarkasti sekä oman esiyymmärrykseni tutkimusaiheesta että aineistonkeruussa ja analysoinnissa tehdyt päätökset. Olen pyrkinyt kirjoittamaan auki sekä perustelevaan menetelmällisiä valintojani. Lisäksi olen kuvannut litterointiprosessini sekä analyysissä käyttämiäni koodeja, luokkia ja pelkistyksiä. Tuloksien raportoinnissa käytin lainauksia havainnollistamaan päätelmiäni takana olevia otteita aineistosta. Näin lukijan on mahdollista päästä käsiksi ajatusprosessiini menetelmällisten valintojen takana ja arvioida siten tutkimukseni luotettavuutta. Lisäksi pyrin perustelevaan tekemiäni tulkintoja ja johtopäätöksiä mahdollisimman kattavasti. Tavoitteena on, että lukija pystyy seuraamaan ja arvioimaan tutkimukseni kulkua ymmärrettävästi. (Eskola & Suoranta 1998, 213–215; Hirsjärvi ym. 2012, 233; Nikander 2010, 432–433.)

Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ei vastaa täysin kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytettyä reliabiliteetin käsitettä, vaan laadullisen tutkimuksen reliabiliteetti kuvaa ennemminkin tutkimustilanteen arviointia. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa triangulaation avulla. Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden tai menetelmien käyttöä samasta tutkimuksesta. Oman tutkimukseni luotettavuutta olisikin voinut parantaa toisen tutkijan osallisuus. Tällöin esimerkiksi aineiston analyysiin olisi saatu erilaisia näkökulmia. Omat ennakkokäsitykset saattavat vaikuttaa siihen, mitä aineistosta tulkitaan relevantiksi. Useamman mielipiteen hyödyntäminen olisi voinut edesauttaa näiden tilanteiden välttämässä. (Schreier 2012, 83–84.) Myös erilaisten tutkimusmenetelmien käyttö olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta. Opettajien toimintaa olisi voitu haastattelun lisäksi mitata

esimerkiksi observoimalla heidän liikuntatuntejaan ja tunnilla käytettyjä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. En kuitenkaan nähnyt edellä mainittuja toimenpiteitä ajankäytön kannalta mahdollisina. (Eskola & Suoranta 1998, 69–71, 214–215.) Pysin kuitenkin parantamaan tutkimukseni luotettavuutta noudattamalla hermeneuttisen kehän periaatteita (Gadamer 2004, 29–39) ja pyrkimällä teoriasidonnaisten löytöjen lisäksi huomioimaan aineistosta itsestään löytyviä teemoja, sitomatta niitä ennalta määrittelemiini teorioihin.

Tutkimuksen toteutuksen prosessi lähti liikkeelle tutkimushaastattelun suunnittelulla ja harjoittelulla. Pysin tekemään haastattelurungon huolella, ja tarkistin sen toimivuutta esihaastattelussa ja pro gradu -seminaareissa palautetta pyytämällä. Esihaastatteluni heikkoutena voidaan kuitenkin pitää haastateltavan työkokemusta: suoritin esihaastattelun vasta-aloittaneelle liikunnanopettajalle, vaikka varsinaisen tutkimuksen kohderyhmä koostuisi kokeneemmista liikunnanopettajista. Esihaastattelun toteuttaminen niin ikään kokeneemmalle liikunnanopettajalle olisi voinut tarjota tärkeää tietoa kysymysten soveltuvuudesta.

Perttulan (1995) mukaan tutkimushaastattelussa kysymysten lisäksi haastattelun etenemistapa on oleellista: haastattelutilanteen on edettävä ennemmin tutkittavan kuin tutkijan ehdoilla (Perttula (1995, 113). Pysin omissa haastatteluissani luomaan vapaamuotoisen tilanteen, jossa haastateltavat uskaltavat ja ehtivät kertoa kaikki ajatuksensa. Haastatteluiden jälkeen täytetty päiväkirja ohjasi oman toimintani kehittämistä haastattelujen välissä. Näin pyysin kiinnittämään huomiota kysymyksiin, jotka ovat tuntuneet haastateltavista hankalilta tai jotka ovat muilla tavoin osoittautuneet ongelmallisiksi.

Tekemistäni toimenpiteistä huolimatta uskon tutkijan kokemattomuuden vaikuttaneen tutkimuksen luotettavuuteen. Vaikka harjoittelin tutkimushaastattelun tekemistä pilottihaastattelun avulla ja reflektoin haastatteluja jälkikäteen haastattelupäiväkirjan avulla, koen tekemieni muutosten ja toimenpiteiden olleen vähäisiä tutkimusprosessin aikana. Litteroinnin aikana huomasin siirtyneeni kysymyksestä toiseen melko suorasukaisesti. Eskola ja Vastamäki (2001, 36) suosittelivat temahaastatteluissa käytettäväksi kolmenlaisia kysymyksiä: laajoja teemoja käsitteleviä kysymyksiä, tarkentavia apukysymyksiä sekä yksityiskohtaisia pikkukysymyksiä. Vaikka kirjasin päiväkirjaani tarkentavien kysymysten ja

yksityiskohtaisten pikkukysymysten tarpeen, litterointivaiheessa huomasin käyttäneeni niitä melko harvoin. Syyksi olen pohtinut liiallista painotusta siihen, etten kysymyksilläni ohjailisi haastateltavia sosiaalisesti suotavien vastauksien antamiseen (Hirsjärvi ym. 2008, 201). Kuuntelin opettajien vastaukset usein sellaisinaan, tyytyen ensimmäiseen vastaukseen. Tutkimuksen kannalta olisi voinut olla hyödyllistä käyttää Eskolan ja Vastamäen (2001, 36) suosittelemia tarkentavia ja yksityiskohtaisia kysymyksiä.

Tutkimuksen luotettavuutta ja laatua voidaan määritellä myös sen eettisyyden avulla. Tuomi & Sarajärvi (2009, 125) kuvaavat tutkimuksen ja etiikan yhteyden olevan kaksisuuntainen. Toisaalta tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, toisaalta yleiset eettiset periaatteet ohjaavat tutkijan valintoja ja ratkaisuja. Tutkimusprosessini aikana pyrin noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön tapoja. Pyrin tutkimukseni toteuttamisessa ja raportoinnissa avoimuuteen ja pyrkinyt kunnioittamaan tutkittavia ja heidän yksityisyyttään. Tutkittavien eettinen suoja on laadullisessa tutkimuksessa erittäin tärkeää. Omassa tutkimuksessani pyrin tiedottamaan tutkittavia riittävästi jo haastattelupyynnössä sekä itse haastattelua edeltävän keskustelun aikana varmistaakseni, että he tietävät tutkimukseni tavoitteet ja menetelmät ja että he osallistuvat vapaaehtoisesti, ja voivat halutessaan keskeyttää osallisuutensa. Lisäksi ennen tutkielmani julkaisua lähetin ”Tulokset”-luvussa kuvaamiani tulkintoja tutkittaville, jotta he voivat varmistua aineiston asiallisesta käytöstä ja oman identiteettisuojaansa säilymisestä. Käsitellessäni tutkittavien tietoja noudatin huolellisuutta tutkimusaineistoa ja tutkimukseen osallistuneita kunnioittaen. Olen varmistunut siitä, että tutkittavien henkilöllisyys ei tule ilmi eikä tutkimusraportissa ole tietoja, joista henkilöt olisivat suoraan tunnistettavissa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.)

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kommentit vahvistivat käsitystäni siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat liikunnanopettajan arjessa hyödyllinen työkalu. Opettajat kohtaavat työssään usein luonteeltaan pienimuotoisiin selkkauksiin, joiden ratkaisemiseksi vaaditaan taitoja, joita on mahdollista oppia. Tutkimuksessani opettajien käyttämiä taitoja lähestyttiin fenomenologisesta näkökulmasta, mutta jatkossa olisi mielenkiintoista yhdistää

teemahaastattelu empiirisen tutkimuksen menetelmiin, kuten oppituntien observointiin. Tämä voisi antaa parempaa kuvaa siitä, miten opettajien periaatteet todellisuudessa näkyvät taitojen käytössä ja millaisia vaikutuksia tai reaktioita opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot aiheuttavat tilanteen muissa osapuolissa. Eritoten opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde haastavien tilanteiden ympärillä on aihe, jota voisi olla mielenkiintoista tutkia jatkossa.

Tässä tutkimuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen toimivuus oli hypoteettista, lukuun ottamatta opettajien kuvaamia tapahtumia työuransa ajalta. Olisikin mielenkiintoista kuulla myös oppilaiden, vanhempien tai kollegoiden käsityksiä opettajien toimista ongelma- ja ristiriitatilanteiden aikana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat lisäksi jo pitkän työuran tehneitä, kokeneita liikunnanopettajia, jotka kuvasivat valmiutensa kehittyneen hyviksi työvuosien kertyessä. Opettajat eivät myöskään korostaneet käyneensä merkittävästi erillisiä koulutuksia tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen. Ymmärryksen lisäämiseksi olisikin mielekästä päästä vertailemaan erilaisten opettajaryhmien käsityksiä ja toimintoja ongelma- ja ristiriitatilanteissa. Tällöin voisimme lisätä ymmärrystä kokemuksen tai koulutuksen vaikutusta tunne- ja vuorovaikutustaitoihin vertailemalla esimerkiksi vastavalmistuneita ja kokeneita opettajia sekä tunne- ja vuorovaikutuskouluksia käyneitä ja käymättömiä. Myös haastattelemieni opettajien mainitsema mentorointitoiminta voisi antaa mielenkiintoisen tutkimusaiheen.

Tutkimuksissa on todettu tärkeäksi se, että opettaja heijastaa omalla toiminnallaan ja käytöksellään opetettavia ja toivottuja taitoja vahvistaen näin oppilaidenkin oppimista. Opettamisen ja toiminnan epäjohtonmukaisuuden on puolestaan nähty heikentävän opetuksen laatua. (Haynes & Marans 1999; Weare 2000, 115.) Myös tutkimukseeni osallistuneet pitivät opettajan omaa esimerkkiä tärkeänä. Koska tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys opetussuunnitelmassa on kasvanut, tulisi mielestäni lisätä ymmärrystä siitä, miten opettajan oma toiminta vaikuttaa siihen, kuinka oppilaat oppivat ja käyttävät tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tätä varten kaivattaisiin tutkimusta, jossa sekä opettajan että oppilaiden toimintaa seurattaisiin riittävän pitkältä aikaväliltä.

LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 363–388.
- Bippus, A. M. & Young, S. L. 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. Viitattu 20.7.2019. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0090988042000318503>
- CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning). 2018. Viitattu 27.4.2018 www.casel.org.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*. 19, 109–134. Viitattu 25.7.2017 http://ac.els-cdn.com/0092656685900236/1-s2.0-0092656685900236-main.pdf?_tid=001ff34e-7144-11e7-949f-00000aacb35d&acdnat=1500992433_f7efb767f91583f2ffa4c3aef49c0431
- Denham, S. A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior* 11(1), 1–48.
- Denzin, N. 1984. On understanding emotion. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. 1984. On understanding emotion. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) 2011 The SAGE Handbook of Qualitative Research. 4. Painos. Thousand Oaks: SAGE 1–25
- Dolev, N. & Leshem, S. 2017. Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(81), 21–39.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger K.B. 2011 The impact of enhancing student’s social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82 (1), 405–432

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., Shriver, T. P. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Virginia: ASCD.
- Elias, M. J. 2006 The connection between academic and social-emotional learning. Teoksessa Elias, M. J. & Arnold, H. A. (toim.) 2006. The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement: Social-Emotional Learning in the Classroom. Corvin, 4–14.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä. PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä. PS-kustannus, 26–46.
- Fragouli, E. 2009 Emotional intelligence and change: a new approach through self directed learning and incorporation of imagined interactions. International Journal of Decision Sciences, Risk and Management. 2009 Vol. 1 No ½ s. 112–125. Viitattu 25.7.2017. <http://www.fapia.dk/wp-content/uploads/2012/02/Fragouli-2009.pdf>
- Gadamer, H. G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere : Vastapaino.
- Gardner, H. 1983. Frames of Mind, Basic Books, New York 1983.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Goleman, D. 1998. Tunneäly työelämässä. Suom. J. Kankaanpää. Helsinki: Otava
- Goleman, D., Boyatzis, R & McKee, A. 2002. Primal leadership. Realising the power of social intelligence. Harvar Business School Publishing: Boston. Viitattu 20.7.2017. <http://www.seachange.nl/Artikelen/Primal%20Leadership.pdf>.
- Gordon, T. 2004. Toimiva perhe. Suom. S. Sjöman & M. Savolainen. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Gordon, T. Origins of the Gordon model. Viitattu 25.7.2017. <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>
- Haynes, N & Marans, T. 1999. The cognitive, emotional and behavioral (CEB) framework for promoting acceptance of diversity. Teoksessa J. Cohen (toim.) Educating minds and

- hearts. Social emotional learning and passage into adolescence. New York: Teachers College, s.158–170.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi
- Hellison, D. 2003. Teaching responsibility through physical activity, 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Walsh, D. 2002. Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, 54:4, 292–307. Viitattu 27.10.2017. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2002.10491780>
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keh, N-C., Pan, Y-H. 2013. Teaching Responsibility Through Physical Education: Research and Applications in Taiwan. *Japanese Journal of Sport Education Studies* Vol. 34(2014). No. 1 18.4.2017. Viitattu 27.8.2017. https://www.jstage.jst.go.jp/article/jjses/34/1/34_63/_pdf
- Kiviniemi, K, 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus
- Klemola, U. 2009. Opiskelijaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. ”Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O’Sullivan M. 2013. Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy* Vol. 18, No. 1, January 2013, 28–41. Viitattu 18.4.2017 <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=dbf1ba5c-fc21-488a-9bc3-b3ccf7a02d25%40sessionmgr4008&vid=1&hid=4214>
- Klemola, U., & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2014 (4), 32–34. Viitattu 20.8.2017. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48351>

- Koivisto, K-V. 2015. Teaching responsibility to enable co-operative learning in PE. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa: L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveyden edistämiskeskuksen julkaisuja 3. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–77.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa: T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Kolb, A. Y. & Kolb, D. A. 2005. Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education* 4 (2), 193–212. Viitattu 18.4.2017 http://www.jstor.org/stable/40214287?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents
- Kontoniemi, M. 2003. ”Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?” Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. 2009. Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. Prologi: puheviestinnän vuosikirja 2009, 6-25. Viitattu 10.7.2019. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2010221110>
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä: Likes.
- Kuusela, M. & Kaski, S. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa Jaakkola, T. Liukkonen, J & Sääkslahti, A (toim.) Liikuntapedagogiikka. PS - kustannus. Bookwell Oy 2013. 346–363.
- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Lontoo: SAGE Publications.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus 2010, 28–45

- Laaksonen, J., O’Leary, S. 2017. Liikunnan- ja terveystiedonopettajat 2010-luvulla Työkykyyn vaikuttavat tekijät opettajien kokemina sekä vuosina 2012–2017 valmistuneiden opettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja koulutuksesta saaduista valmiuksista. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta.
- Li, W., Wright, P. M., Rukavina, P. B. & Pickering, M. 2008. Measuring students’ perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Physical education*, 27, 167–178. Viitattu 31.7.2019. <http://journals.humankinetics.com/doi/pdf/10.1123/jtpe.27.2.167>
- Liikuntatieteellisen tiedekunnan opetusuunnitelmat 2017-2022. Viitattu 17.8.2019. Osoitteessa: <https://www.jyu.fi/ops/fi/sport>
- Lintunen, T. 2006. Social and emotional learning in the school physical education context. Teoksessa F. Boen, B. De Cuyper & J. Opendacker (toim.) *Current research topics in exercise and sport psychology in Europe*. Leuven: Lannoo Campus, 25–33.
- Lintunen, T. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen tutkimuksen kohteena. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 181–183.
- Lintunen, T. & Gould, D. (2014). Developing social and emotional skills. Teoksessa Papaioannou, A. G. & Hackfort, D. (toim.) 2014. *Routledge companion to sport and exercise psychology : global perspectives and fundamental concepts*. Hove: Routledge, 621–635.
- Leinonen, M. 2002 Kohtaako opettaja oppilaansa. Historian näkökulmia opettamisen ja opettajuuden kysymyksiin. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. *Opettajuus muutoksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Opetushallitus. Helsinki: 2015.
- Mayer, J.D., Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey & D. Sluyter (toim.) 1997. *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. New York, NY: Basic Books, 3-31. Viitattu 18.4.2017 http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso D.R. 2000. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality and as a Mental ability. Teoksessa: R. Bar-On & D. Parker (toim.) 2000 *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Joey-Bass, 92–117.

- McCaughy, N. 2004. The Emotional Dimensions of a Teacher's Pedagogical Content Knowledge: Influences on Content, Curriculum, and Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, Vol. 23 (1), 30–47
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Screiner M. 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231. Viitattu 20.8.2018 <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0271121407311241>
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46-69.
- Myers, S. 2000. Empathic listening. Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology* 40 (2), 148–173. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022167800402004> Viitattu 25.7.2017
- Mäkelä, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. 2013 Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa: T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 566–585
- Mäkinen, T. 2012. Toimivaa vuorovaikutusta oppimassa – autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista. *Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma*. Liikuntatieteiden laitos Jyväskylän yliopisto
- Paajanen, S. 2016. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet sekä opettajien menetelmät niiden kohtaamiseen. Miesliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelma- ja ristiriitatilanteissa. *Liikuntapedagogiikan ja kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma*. Liikuntakasvatuksen laitos ja opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3. Edition. Lontoo: Sage Publications.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health* 70 (5), 179–185. Viitattu 25.7.2017. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x/epdf>

- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rantala, T. 2002. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin kokeilu seitsemännen luokan poikien liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro-gradu-tutkielma. Viitattu 25.7.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9657>
- Rantala, T. 2007. Vastuuntuntoisuuteen kasvattaminen liikunnan avulla – Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian näkökulma. Syventävien opintojen tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 25.7.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10550>
- Rantala, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli osana seitsemännen luokan poikien liikuntatunteja. Liikunta & Tiede 44(1), 36–44. Viitattu 24.7.2017. <http://www.vasa.abo.fi/users/jromar/Hellison-malli.pdf>
- Rasku-Puttonen, H. & Rönkä, A. 2004. Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin murroksessa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä. Jyväskylä: PS-kustannus, 175–185.
- Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Jyväskylä: Gummerus.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 460–461.
- Saarni, C. 1999 The development of emotional competence. The Guilford Press. New York.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) 2000. The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68–91.
- Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) 2002. Opettajuus muutoksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Salovaara, R & Honkonen, T. 2011 Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality 9 (3), 185–211.
- Sirainen, S. 2010. Naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.

- Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M. & Ben, J. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49 (9) 892–909
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, Kirjayhtymä Oy.
- Talvio, M. 2014. How do teachers benefit from training on social interaction skills? Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. 2012. The development of the Dealing with Challenging Interaction (DCI) method to evaluate teachers' social interaction skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 69 (24), 621-630.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Thorndike, E. L. 1920. Intelligence and its uses *Harper's Magazine*, 140, 227–235
- Topping, K., Holmes, E., & Bremner, W. 2000. The effectiveness of school-based programs for the promotion of social competence. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 411–432
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Walsh, D. 2008. Strangers in a strange land: Using an activity course to teach an alternative curriculum model. *Journal of Physical education, Recreation & Dance*, 79 (2), 40–44.
- Viitattu 25.7.2017.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2008.10598133>
- Weare, K. 2000 *Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach*. London: Routledge
- Weare, K. 2004. *Developing the emotionally literate school*. London: Sage.
- Weare, K. & Nind, M. 2011. Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26 (S1), 29–69.
- Wright, P.M, Li, W., Ding, S. & Pickering, M. 2010. Integrating a personal and social responsibility program into a Wellness course for urban high school students: Assessing implementations and educational outcomes. *Sport, Education and Society*, 15 (3), 277–29

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelupyyntö

Hei,

Nimeni on Jaakko Alanen, maisterivaiheen liikuntapedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistolta. Olen tekemässä Pro gradu –tutkielmaa liikunnanopettajien työssään kohtaamista ongelma- ja ristiriitatilanteista ja niihin liittyvistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Olen lisäksi kiinnostunut kuulemaan opettajien kokemuksia siitä, miten nämä tilanteet vaikuttavat heidän työssään vallitseviin vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimusotteeni on aiheen luonteesta johtuen laadullinen, ja tarkoitukseni onkin haastatella liikunnanopettajia aiheesta kasvotusten.

Haastattelussa kerätty tieto on ehdottoman luottamuksellista. Tulokset raportoidaan siten, ettei haastateltavien henkilöllisyys ole niistä tunnistettavissa, eikä haastatteluaineistoa käytetä muuhun kuin tähän Pro gradu –tutkielmaan. Tutkimuksen toteutuksessa noudatan hyvää tieteellistä käytäntöä ja laadullisen tutkimuksen etiikkaa. Ennen tutkielman lopullista julkaisua voin lähettää sen haastateltaville tarkastukseen, jotta voimme yhteisesti olla samaa mieltä yksityisyyden säilymisestä.

Kiinnostuin itse aiheesta jo ennen opintojani toimiessani sekä liikunnan- että luokanopettajan sijaisena eri kouluissa. Nuorena, epäpätevänä sijaisena huomasin opetustyössä kohdattavien vuorovaikutustilanteiden moninaisuuden vaikutukset arkeen sekä sen, miten eri opettajat kohtaavat näitä tilanteita eri tavoin. Myöhemmin opiskellessani liikunnan ja terveystiedon opettajaksi olen ollut kiinnostunut tunne- ja vuorovaikutustaidoista osana opettajan työtä. Pehdyinkin aiheesta kirjoitettuun kirjallisuuteen perusteellisemmin jo kandidaatin tutkielmassani.

Kysynkin nyt halukkuuttanne osallistua haastattelututkimukseeni. Haastattelu toteutettaisiin omassa koulussanne tilassa, jossa haastattelu on mahdollista suorittaa rauhassa ja yksityisyyttä loukkaamatta. Halutessanne voimme sopia muustakin paikasta haastattelun suorittamiseen. Haastattelu vie aikaa noin 40-60 minuuttia. Haastatteluun osallistuminen ei vaadi valmistautumista etukäteen. Pyrin toteuttamaan haastattelut mahdollisimman pian haastateltavien löydyttyä. Jos päätät osallistua tutkimukseen ota yhteyttä alla olevaan sähköpostiin tai puhelinnumeroon, niin voimme yhdessä etsiä sopivaa aikaa haastattelulle. Liitteenä olevan lomakkeen tutkimukseen lupautumisesta voi palauttaa haastattelun yhteydessä.

Kiitos ajastasi! Ystävällisin terveisin,

Jaakko Alanen

0503440653

jaakkoalanen@gmail.com

LIITE 2 Tutkimukseen lupautuminen

LUPAUTUMINEN PRO GRADU –TUTKIMUKSEEN

Olen saanut riittävästi tietoa liikunnanopettajien ongelma- ja ristiriitatilanteissa käyttämiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja koskevasta Jaakko Alasen Pro gradu –tutkielmasta ja haluan osallistua tutkimukseen haastateltavana. Lupaudun osallistumaan teemahaastatteluun, joka käsittelee kokemuksiani liikunnanopetuksessa kohtaamistani ongelma- ja ristiriitatilanteista sekä niiden ratkaisemista ja tilanteiden vaikutusta työhöni. Tiedostan osallistumisen olevan vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa.

Ymmärrän, että haastattelussa saatua tietoa käsitellään luottamuksellisesti ja että anonymiteettini säilytetään tutkimuksen raportoinnissa.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

LIITE 3 Haastattelurunko

HAASTATTELURUNKO

Nimi:

Ikä:

Koulutus:

Työvuodet:

Koulu/opetusryhmät (koko, sijainti, muuta?)

Opinnot/kurssitukset tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyen?

Lämmittely/fiiliskysymys: Mitkä ovat päällimmäiset tunteet työviikon alkaessa/kuluessa/loppuessa?

Ongelma- ja ristiriitatilanteet: määrittely, kuvailu, reaktiot

- Mitkä ovat mielestäsi tyypillisimpiä ongelma- ja ristiriitatilanteita työssäsi?
 - oppitunnilla?
 - opetuksen ulkopuolella (esim. välitunnit, ruokailu ym.)?
 - Mitkä ovat mielestäsi tyypillisimpiä ongelma- ja ristiriitatilanteita muiden kuin oppilaiden kanssa? (Esim. oppilaiden vanhemmat, kollegat, muut?)
 - miten ne mielestäsi eroavat oppilaiden kanssa tapahtuvista?
 - Miten mielestäsi tilanteet eroavat liikuntatunnilla verrattuna opetuksen ulkopuolisiin?
 - Ovatko tilanteet muuttuneet merkittävästi urasi aikana
 - Kuinka usein kohtaat työssäsi tällaisia tilanteita?
 - Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat niiden syntymiseen?

- Mitä tunteita tilanteet herättävät sinussa?
 - Ovatko tilanteet mielestäsi osa opettajan työtä (Kuuluvatko tilanteet opettajan työhön)? Miksi?
- Millaisia tunteita sinulla herää ongelman ratkettua? Entä jos ongelma jää ratkaisematta?
 - mitä vaikutuksia tilanteen ratkaisemisella tai ratkaisemattomuudella on itseesi?

Millaisia tunteita ongelma- ja ristiriitatilanteet herättävät. Millainen arvo niille annetaan?

- miten tilanteet vaikuttavat opettajan arkeen, esim. työssäjaksamiseen?
- Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat niiden syntymiseen?

Tunne- ja vuorovaikutustaidot:

DCI-CASET:

Seuraavana esitän kuvauksen tilanteista, joissa kohtaat erilaisia ongelma- ja ristiriitatilanteita. Koita kuvailla oma, ominainen toimintasi tilanteissa. (aidosti)

- Vastauksissa haetaan vain omaa, ominaista toimintatapaa, ei “optimitapaa”

“Liikuntatunnilla pallopelin aikana kaksi oppilasta alkavat riidellä ja hyökkäävät fyysisesti toistensa kimppuun. Tämä ei ole ensimmäinen kerta kun sama kaksikko on vastaavassa tilanteessa. Päätät puuttua asiaan, sillä nyt sinulla sattuu olemaan hyvin aikaa. Miten toimisit tilanteessa?” Oppilaiden välinen ongelma

“Kollegasi lainaa tanssinopetukseen tarkoitettua soitinta ilmoittamatta sinulle. Huomaat puutteen tanssitunnin alussa ja tuntisi myöhästyä, koska joudut hankkimaan soittimen muusta tilasta. Päätät puhua kollegallesi asiasta. Miten toimisit tilanteessa?” Opettajan ongelma

“Lukuvuoden alussa olet luonut ryhmien kanssa yhteiset pelisäännöt, joihin kuuluu se, että oppilaat palauttavat aina tunnin lopussa välineet takaisin omille paikoilleen. Toistuvista huomautuksista huolimatta yhdellä ryhmällä välineet jäävät aina pitkin salia. Miten toimisit tilanteessa?” Opettajan ongelma

“Yksi oppilaistasi kilpailee omassa lajissaan korkealla tasolla. Hän tästä syystä jättää osallistumatta opetukseesi, koska on vanhempien kanssa päättänyt, ettei koululiikunta saa tulla urheilun edelle. Tämä käytös aiheuttaa närää osassa muuta ryhmää. Miten otat asian puheeksi vanhempien kanssa?” Oppilaan ongelma

“Yksi oppilaistasi on ollut muutaman viikon sisään useasti myöhässä. Olet kuullut oppilaan käyttävän tunnilla sinusta halveksuvaa kieltä ja joutunut ottamaan hänen kännykkänsä pois opetuksen ajaksi. Olet päättänyt ottaa yhteyttä vanhempiin oppilaan käytökseen liittyen. Miten toimisit tilanteessa?” kielenkäyttö kuulopuheena vai todettuna?” Oppilaan ongelma

- Onko sinulla omia esimerkkejä vastaavanlaisista tilanteista oppitunneilta tai opetuksen ulkopuolelta, joissa tilanne on joko ratkaistu tai jäänyt ratkaisematta?
- Millaisia erilaisia taitoja mielestäsi käytetään erilaisten tilanteiden kohtaamisessa?
 - oppilaat
 - vanhemmat
 - kollegat
 - mikä yhteistä, mitä eroja?
 - mitkä ovat hyviä käytäntöjä, mitkä huonoja?
 - Isoimmat onnistumiset tai epäonnistumiset?
- Miten näihin toimintatapoihin on päädytty?
- Mitä tunne- ja vuorovaikutustaidot mielestäsi pitävät sisällään?
 - mitä keinoja itse käytät, miksi kutsuisit niitä?
 - miten olet oppinut taitoja/ päätyneet juuri näiden käyttöön?
 - takana olevat arvot, periaatteet?
- Millaiset opettajan taidot tai ominaisuudet ovat mielestäsi tärkeitä erilaisten ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseksi?
 - mitkä arvot tai ajatukset ohjaavat toimintaasi tilanteissa?
 - onko toimintavoillasi jokin tietoinen tavoite? Mikä?
 - toimitko mielestäsi aina johdonmukaisesti, vai vaihtelevatko reaktiosi tilanteisiin? Mistä se voisi johtua?
 - eroavatko omat tapasi koulun yleisestä toimintakulttuurista? Kuinka paljon koet opettajilla olevan yhteistä, sovittua "linjaa"?
- Mitä merkityksiä tilanteiden ratkaisemisella tai ratkaisematta jättämisellä mielestäsi on?
 - puratko tapahtumia jälkeenpäin? onko purkamiselle yhteistä aikaa/paikkaa?
- Perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksen avulla kasvamiseen liitetään monia ominaisuuksia, kuten toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus sekä tunteiden ilmaiseminen ja säätely. Onnistuuko mielestäsi em. ominaisuuksien tukeminen liikunnanopetuksessa? Miten?
 - Oletko itse opettanut em. taitoja osana työtäsi, miten?
 - Kuinka suuressa roolissa SEL-taitojen opettaminen on suhteessa muihin tavoitteisiin?

Valmiudet ongelma- ja ristiriitatilanteisiin ja vaikutukset vuorovaikutussuhteisiin:

- Millaisiksi koet omat valmiutesi erilaisten ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen työssäsi?
 - eroavatko valmiudet riippuen siitä, onko ongelmatilanne oppilaan, vanhempien tai kollegoiden kanssa?
- Mitkä tekijät mielestäsi ovat vaikuttaneet valmiuksien syntymiseen?
 - onko valmiuksissa tapahtunut merkittäviä muutoksia urasi aikana? Millaisia? Mistä muutokset ovat johtuneet?
- Miten mielestäsi ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen tai ratkaisematta jättäminen on vaikuttanut vuorovaikutussuhteisiin työssäsi? (oppilaat, vanhemmat, kollegat)
 - jäävätkö ratkaisemattomat vaivaamaan?
 - puretaanko caseja? missä?

- Millaista koulutusta olet saanut ongelma- ja ristiriitatilanteiden kohtaamiseen?
 - jos et ole saanut, toivoisitko sellaista? Ei → miksi et? Kyllä → minkälaista?
- Kaipaisitko vielä lisäkoulutusta omiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihisi? Millaisia? Koetko lisäkoulutuksen saamisen olevan helposti saatavilla?

- Miten mielestäsi ongelma- ja ristiriitatilanteet ja niiden ratkaiseminen tai ratkaisematta jättäminen vaikuttavat vuorovaikutussuhteisiin? (oppilaat, vanhemmat, kollegat)
 - kohtaatko osapuolia eri tavalla? Kohtaavatko he sinut eri tavalla?

- Millaisia tunteita ongelma- ja ristiriitatilanteet opetustyössä herättävät?
- Miten ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisu tai ratkaisematta jättäminen on vaikuttanut opettajan vuorovaikutussuhteeseen esim. oppilaan tai kollegan kanssa?

- Haluaisitko vielä kommentoida jotain haastattelun aiheisiin liittyen? Muuta?

LIITE 4 Luokittelut aineiston analyysissä

Koodit	Alaluokka	Luokka	
B_Ongelma- ja ristiriitatilanteiden ratkaisemista helpottavat tekijät	Ristiriitatilanteiden ratkaiseminen	Tunne ja vv. taidot opettajan työssä	
Ba_oppilaan kunnoittaminen			
Bb_maltti, rauhallisuus			
Bc_perustelut			
Bd_huumori			
G_Gordonin vuorovaikutusmallit			
Ga_kuuntelun taidot			
Gb_minäviestit			
Gc_molemmat voittavat			
Gd_arvoristiriita - neuvonantajuus			
Ge_kompastuskivet			
Gf_tunnekuuhu			
T_Tunnetaidot			
Ta_tunteiden tunnistaminen			
Tb_tunteiden käyttö ajattelun apuna			
Tc_tunteiden ymmärtäminen			
Td_tunteiden säätely			
P_pedagogiset ratkaisut			
Pa_joukkuejaot			
Pb_tunnin sisällön muokkaus			
Pc_autonomian lisääminen			
Pd_apuopena käyttö			
Pe_kollega valvomaan			
H: Hyödylliset ominaisuudet ongelma- ja ristiriitatilanteissa			Tilanteiden ennaltaehkäisy
Ha_johdonmukaisuus			
Hb_huumori			
Hc_empatia			
Hd_tunteiden hallinta, maltti			
E_Ennaltaehkäiseviä tekijöitä			
Ea_ryhmytyminen (ryhmätaidot)			
Eb_tunnin organisointi			
Ec_eriyttäminen			
Ed_opettajan selkeys			
Ef_opettajan tuntemus			
Eg_yhteiset pelisäännöt			
L_Tunne- ja vuorovaikutustaitojen hyödyntäminen opetuksessa	Taidot osana opetusta		
La_liikunnanopetuksen erityispiirteet			
Lb_tunnetaitojen opettaminen			
Lc_positiiviset minäviestit			
Ld_toisen kunnioittaminen			

Le_vastuuntuntoisuus		
O_Oppilaan haasteita lisääviä		
Oa_oppilaan motivaation puute	Haasteita lisäävät tekijät	Ongelma- ja ristiriitatilanteet
Ob_opetustilanne (esim. testi)		
Oc_vireystila		
Od_kotiolot		
Oe_heikko itsetunto		
Of_opettajan tuntemus		
V_Vanhempien haasteita lisääviä		
Va_oppilaan eri roolit koulu vs. koti		
Vb_valtakamppailu?		
Vc_wilmaviestien epäselvyys		
K_Kollegoiden haasteita lisääviä		
Ka_eriävät säännöt	Ongelmatilanteet	
Kb_erillisyyt (tilat)		
A_Kuvaus ongelma- ja ristiriitatilanteesta		
Aa_käytösongelmat		
Ab_opettaja-oppilas-suhde		
Ac_heikot yhteistyötaidot		
Ad_motivaation puute		
Ae_yhteisten sääntöjen noudattamisen vaikeus		
Af_oppilaan itsetuntemus		
Ag_ongelmien moninaisuus		
H: Hyödylliset ominaisuudet ongelma- ja ristiriitatilanteissa	Hyödylliset ominaisuudet	
Ha_johdonmukaisuus		
Hb_huumori		
Hc_empatia		
Hd_tunteiden hallinta, maltti	Valmiudet, kehittyminen	
M_Muutokset		
Ma_omat taidot kehittyneet		
Mb_oma asenne muuttunut		
Mc_vanhempien yhteydenotto lisääntynyt		
Md_viestintä helpottunut		
C_Opettajan valmiudet tilanteiden kohtaamiseen		
Ca_hyvät valmiudet		
Cb_koulutuksen puute		
Cc_käytännöstä oppiminen		
Cd_erot valmiuksissa		
Ce_ero aiempaan		
Cf_oma panostaminen		
D_Kuormittavia tekijöitä		Valmiudet, vaikutukset vv-suhteisiin
Da_tilanteiden yleisyys		
Db_oma vireystila		

Dc_ratkaisemattomuus	Vaikutukset opettajaan	
Dd_hankala tilanne, jankkaaminen		
V_Vaikutuksia vv-suht.		
Va_ratkaistu tilanne --> helpompi jatkaa		
Vb_yhteinen linja tärkeää		
Vc_huonosti ratkaistun tilanteet vaikutukset neg.		
Vd_negatiivisia tunteita		
Ve_muuttunut suhtautuminen opp.		
Vf_oppii tuntemaan toisen		