

Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella

Rakentavasti toimivassa ryhmässä on hauskaa. Hyvässä ilmapiirissä myös tavoitteet, hyvät suoritukset ja oppiminen saavutetaan parhaiten.

Opettajat ja valmentajat voivat rakentaa psykologisesti turvallisia ja innostavia liikuntatilanteita ja -ympäristöjä. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat tällöin tärkeä työkalu.

Toimiva vuorovaikutus oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa tukee myös opettajien ja valmentajien omaa hyvinvointia.

Tilanteet, joissa liikkujat osallistuvat innokkaasti, kommentoivat ja ovat omaloitteisia ovat myös ohjaajalle palkitsevia. Osallistujat tuntevat toisensa ja ryhmässä on tarpeeksi turvallista, jotta uskalletaan osallistua aktiivisesti toimintaan, ideoidaan, kehitetään, kritisoidaan ja kerrotaan miltä tuntuu. Tällaisessa ryhmässä jokainen uskaltaa olla oma itsensä ja ilmaista tarpeensa, tunteensa ja ajatuksensa avoimesti. Turvallisessa ryhmässä kunkin jäsenen tarpeet otetaan tasapuolisesti huomioon. Ihanneryhmässä tuntee olevansa arvostettu ja siinä kannustetaan yrittämään.

Hyvä työrauha ja se, että ristiriidat ratkotaan, liittyy myös toimivaan ryhmän vuorovaikutukseen. Rakentavasti toimivassa ryhmässä myös lasketaan leikkiä ja siellä on hauskaa. Ryhmässä, jossa on hyvä ilmapiiri myös ryhmän kaksoistavoitteen toinen puoli – korkeatasoinen suoriutumisen ja oppimisen – saavutetaan parhaiten. Liikunnanopettajat ja valmentajat ovat kuitenkin usein epä tietoisia siitä, miten selvittää pelaajien välisiä konflikteja, miten kohdata luontevasti toiset ihmiset, miten käsitellä ryhmäilmiöitä, esimerkiksi klikkiytymistä ja miten toimia liikunnanopetustilanteissa joustavasti ja erilaisten oppilaiden tarpeet huomioon ottaen.

Ihmisiä ei voi käskää tuntemaan oloaan turvalliseksi, mutta opettajat ja valmentajat voivat pyrkiä rakentamaan psykologisesti turvallisia ja innostavia liikuntatilanteita ja -ympäristöjä. Käsitteitä asian hahmottamiseen ja käytännön toteutuskeinoja siihen tarjoaa tunne- ja vuorovaikutusoppiminen ja -ope-

tus. Tässä artikkelissa esitellään tunne- ja vuorovaikutusopettajuuden käsite, joka on seurausta tunne- ja vuorovaikutusoppimisesta (TuVO). Lisäksi kuvataan aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja esimerkkejä siitä miten tunne- ja vuorovaikutustaitoja voidaan opettaa liikunnanopetuksessa ja urheiluvalmennuksessa. Aihealue on laaja, joten tässä artikkelissa keskitytään määrittelemään sitä kokonaisvaltaisesti. Tutkimuksia ja aiheeseen liittyviä opetus- ja interventio-ohjelmia esitellään esimerkinomaisesti (ks myös Lintunen ja Gould 2013).

Tunne- ja vuorovaikutusoppimisen kehä

Tunne- ja vuorovaikutusoppimisella tarkoitetaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jolla kehitetään osaamista, vähennetään riskitekijöitä ja edistetään suojamekanismeja lasten, nuorten ja aikuisten myönteisen kehityksen turvaamiseksi (Durlak ym. 2011). Tunne- ja vuorovaikutusopettajuus on yläkäsite useille taidoille. Sillä tarkoitetaan kykyä ymmärtää, käsitellä ja ilmaista oman elämän tunne- ja vuorovaikutusnäkökohtia tavalla, joka mahdollistaa menestyksellisen toiminnan eri elämäntilanteilla esimerkiksi oppimisessa, ihmissuhteiden muodostamisessa, jokapäiväisten ongelmien ratkaisemisessa ja kasvun ja kehityksen monimutkaisuuteen vaatimuksiin sopeuduttaessa (Elias ym. 1997, 2). Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen on ennen kaikkea yhteisöllinen ja systeeminen ilmiö. Se ilmenee esimerkiksi hyvänä ilmapiirinä, turval-

lisuudentunteena ja avoimuutena ryhmässä. Taidot auttavat tyyntymään kun tunteet kuohuvat yli äyräiden, kehittämään ystävyyssuhteita, ratkaisemaan ristiriitoja, toimimaan ryhmässä ja tekemään eettisiä ja turvallisia valintoja.

On tärkeää, että liikuntaan osallistuvilla on positiivisia kokemuksia toiminnasta. Ne ovat perusta elinikäiselle liikunnanharrastukselle ja hyvälle urheilusuorituksille. Liikuntatunneilla ja valmennuksessa on myös paljon toimintaa ja vuorovaikutustilanteita, joita opettajat ja valmentajat voivat hyödyntää opettaessaan ja käyttäessään tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Lintunen & Kuusela 2009, Lintunen & Kuusela 2007). Myös opettajien ja valmentajien oma hyvinvointi riippuu vuorovaikutusdynamikasta oppilaiden, vanhempien ja kollegoiden kanssa (Soini ym. 2010).

Yhteisöllisyyden ja hyvän ryhmäilmapiirin luominen ja kehittäminen edellyttää ohjaajalta riittävää tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallintaa. Sosiaali- ja organisaatiopsykologinen ryhmäilmiötutkimus, psykoterapian perusmenetelmät, tunneäly- ja tunnepätevyystutkimus, systeemiset työotteet ja yhteistoiminnalliset, dialogiset ja osallistavat opetusmenetelmät tarjoavat tähän käsitteitä, työkaluja ja toimintaperiaatteita (Lintunen & Kuusela 2009).

Monitahoista ilmiötä jäsentää kansainvälisen Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) -organisaation piirissä kehitetty jäsenyys, tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehämalli. Tunne- ja vuorovaikutustaitoisilla liikkujilla, opettajilla ja valmentajilla on mallin mukaan taitoja viidellä toisiinsa kietoutuvalla kognitiivisella, affektiivisella ja käyttäytymiseen liittyvällä pätevyysalueella. Niitä ovat itsetietoisuus, itesääätely, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot ja vastuullinen päätöksenteko (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2003, 2012, Elias ym. 1997, Zins & Elias 2006). Nämä viisi ydinpätevyyttä muodostavat tunne- ja vuorovaikutusoppimisen kehän (kuvio 1).

Kyseessä on monitahoinen ilmiö, jota kehäkuvio hahmottaa avoimen taksonomian periaatteella (Pearson 1990). Avoin taksonomia luo kokonaiskuvan, jota voidaan täsmentää ja johon voidaan tarvittaessa lisätä uusia luokkia tai alaluokkia. Samalla hyväksytään se, ettei malli voi olla täydellisen kattava. TuVO-kehä kuvaa toisaalta yksilötason käsitteitä, kuten tietoisuus itsestä, ja toisaalta ryhmä- ja yhteisötason ilmiöitä. Näitä on perinteisesti hahmotettu monen eri tieteenalan käsitteillä ja tutkittu eri menetelmillä. Tärkeinä pidetyt tutkimusongelmat ja kysymyksenasettelut eroavat samoin kuin myös käytetyt tutkimusmenetelmät (Lintunen 2009a; 2009b).

Itsetietoisuus ja itesääätely

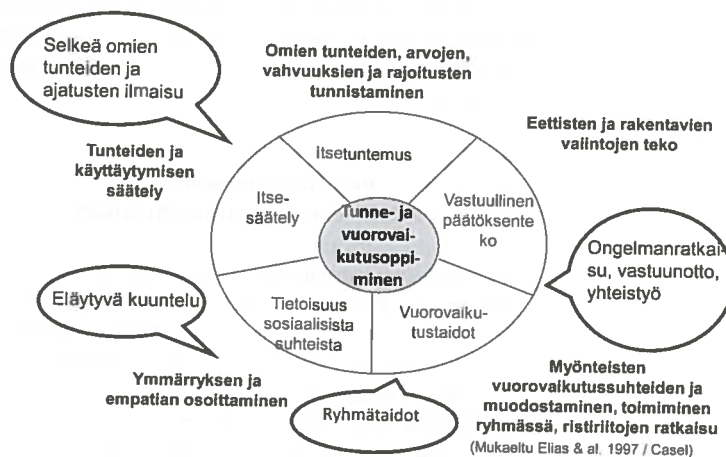
TuVO-kehän kaksi ensimmäistä osaa muodostavat itsetietoisuuden ja itesääätelyn pätevyysalueista. Tunne- ja vuorovaikutustaitoisilla urheilijoilla, valmentajilla, liikkujilla ja opettajilla on hyvä itsetuntemus. He tunnistavat tunteensa ja osaavat nimetä, säädellä ja ilmaista niitä rakentavasti ja tilanteeseen sopivasti. Kyky tunnistaa ja säädellä tunteita, erityi-

sesti kun sitä mitataan ns. piirretunneälymittareilla on yhteydessä terveys- ja hyvinvointimuuttujiin (Martins ym. 2010). Itsetietoisuuden ja itesääätelytaitojen ajatellaan olevan keskeisiä sosiaaliselle vuorovaikutukselle, koska tunteilla on keskeisiä kommunikatiivisia tehtäviä (LeDoux 2012). Kyky säädellä tunteita vaikuttaa suoraan tunneilmaisuu- ja käyttäytymiseen. Tunteita säädellään kognitiivisten (esim. ajattele ennen kuin toimit), ilmaisullisten (esim. tunteista kirjoittaminen, kertominen, tanssiminen) ja toiminnallisten (juoksulenkki) prosessien kautta. Se on alue jossa harjoittelu on tärkeää taitojen kehittymiselle (Lopes ym. 2005).

Erlaisissa opetus- ja interventio-ohjelmissa harjoitellaan yleensä tunteiden nimeämistä ja ilmaisua. Esimerkiksi Gordonin (2003) vuorovaikutusteoriaan pohjautuvassa ohjelmassa (ks. Gordonin toimivat ihmissuhteet ry: <http://www.gtiry.net/index.html>), opetellaan kertomaan minäviesteillä mitä ihminen tuntee, ajattelee, tarvitsee, haluaa tai arvostaa. Kilpaurheiluvallennuksessa taas käytetään Haninin kehittämään IZOF menetelmää, jolla pyritään löytämään ja nimeämään suoritukselle optimaalisia tunteita (Hanin 2000). Tärkeä merkitys on jo sillä, että tunteista yleensä puhutaan.

Tietoisuus sosiaalisista suhteista – eläytyä, tuntea empatiaa, vaikuttaa

Tietoisuus sosiaalisista suhteista on kykyä asettua toisen asemaan ja tuntea empatiaa. Tunnistaa yksilöiden ja ryhmien samankaltaisuuksia ja erilaisuutta sekä tunnistaa ja käyttää perheen, koulun, ja yhteisön resursseja (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2003). Empatia on myötätuntoa ja kykyä ymmärtää sekä tulkita toisten tunteita. Menestymme ihmissuhteissa, mikäli kykenemme lukemaan toisten ihmisten tunteita ja mielentiloja. Nykytutkimuksen mukaan aivojen peilisolut virittyvät tiedostamatta imitoimaan toisten tunnetiloja ja toimintaa. Tämä ei vaadi tahdonalaista ponnistelua, vaan näin tapahtuu itsestään (Keysers 2009). Peilisolujärjestelmää voi kuitenkin täydentää tietoisella



KUVIO 1. Tunne- ja vuorovaikutusoppimisen kehä.

havainnoinnilla. Tätä kautta voimme saada tuntu-
maa siitä, miltä toisesta tuntuu. Keysers kannustaa-
kin tietoisesti harjaannuttamaan empaattista mieli-
kuvitusta.

Eläytyvä kuuntelu on tehokas keino osoittaa
empatiaa. Eläytyvässä kuuntelussa vastaanotettu
viesti lähetetään omin sanoin takaisin vahvistetta-
vaksi tai korjattavaksi (Ivey & Bradford Ivey, 2003,
pp. 125-147; Weare, 2004, pp. 116-119). Puhujalle
palautetaan harkiten myös viestistä välittyvä tun-
ne. Seurauksena on, että puhuja kokee tullessa
kuulluksi ja ymmärretyksi. Eläytyvä kuuntelu aut-
taa viestiin lähettäjää selventämään omia tunteitaan
ja ajatuksiaan ja ratkomaan ongelmiaan. Kun tulee
kuuluksi on myös halukkaampi tarvittaessa muut-
tamaan käyttäytymistään. Myös kuuntelija joutuu
tulkitsemaan omia kokemuksiaan uudelleen. Siksi
eläytyvä kuuntelu vaikuttaa myös kuuntelijaan.

Kuusela (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että lii-
kunnanopettajan käyttämällä eläytyvällä kuuntelulla
oli positiivisia vaikutuksia oppilaiden käyttäytymi-
seen sekä opettajan rooliin. Kun opettaja keskittyi
kuuntelemaan oppilaitaan valmiiden ratkaisujen tar-
joamisen sijasta, oppilaat rohkaistuivat entistä avoi-
memmin osallistumaan opetukseen. He toivat esille
omia näkökantojaan ja ehdotuksiaan. Lisäksi oppi-
laiden motivaatio kasvoi tilanteissa, joissa he koki-
vat taitojen tai voimien loppuvan. Kuuntelun käyttö
muutti opettajan roolia kontrolloijasta huolehtijaksi
ja lisäsi oppilaiden osallistumista liikuntaan. Vastaa-
via tuloksia saatiin myös liikuntaa opettavien opetta-
jien täydennyskoulutuskurssilla (Virta & Lintunen,
2012).

Eläytyvä kuuntelu on keskeinen tekijä myös
motivoivassa haastattelumenetelmässä. Kyseessä on
näyttöön perustuva, kokonaisvaltainen ihmisen voi-
mavaroja ja toimijuutta korostava ohjausmenetelmä,
jonka avulla kasvatetaan ihmisen sisäistä motivaatio-
ta vaikuttaa omaan hyvinvointiinsa. Lähestymistä-
vassa yhdistyvät asiakaslähtöinen terapia ja käytök-
sen tai elintapojen muutosta tavoitteleva ja ohjaava
vuorovaikutustyyli (Miller & Rollnick, 2002, 25).
Aihetta käsittelevä systemaattinen katsaus ja satun-
naistettujen kontrolloitujen kokeiden meta-analyysi
osoitti, että motivoiva haastattelu on tehokkaampi
hoitomenetelmä kuin perinteinen terveysneuvon-
ta useiden terveyteen liittyvien ongelmien hoidossa
(Rubakym. 2005). Samanlaisia tuloksia on havaittu
liikuntainterventioissa (Harlandym. 1999; Rasinaho-
ym. 2011).

Vuorovaikutustaidot – minäviestit ja kompastuskivet

Ryhmätasolla vuorovaikutustaidot liittyvät toimivien
ja palkitsevien ihmissuhteiden luomiseen ja ylläpi-
tämiseen. Ne perustuvat yhteistyöhön, sosiaalisten
paineiden vastustamiseen ja vuorovaikutuskonflik-
tien ennaltaehkäisyyn, käsittelyyn ja ratkaisemiseen
sekä tarvittaessa avun pyytämiseen (Collaborative
for Academic, Social, and Emotional Learning 2003).

Koulujärjestelmä ja kouluyhteisö koostuvat
monista pedagogispsykologisista systeemeistä oppi-

laiden, luokkien, opettajien, muun työyhteisön, van-
hempien ja koko koulujärjestelmän tasoilla. Samoin
urheilujoukkueessa vaikuttavat urheilijat, valmen-
tajat, huoltajat, vanhemmat, eri lajijaostot ja seuran
johto. Vuorovaikutusta voidaan tarkastella kullakin
yksittäisellä tasolla esimerkiksi yksittäisen osallisu-
tajan tai ohjaajan ominaisuutena. Tärkeää on kui-
tenkin myös ihmisten välinen vuorovaikutus sekä
kahdenkeskisissä kommunikaatiotilanteissa että laa-
jemmin osana koulua, joukkuetta, urheiluseuraa ja
yhteiskuntaa.

Gordonin teorian (2006) mukaan vuorovaikutus-
taitoja ovat myönteiset ja ongelmaan tarttuvat minä-
viestit, ongelmanratkaisutilanteiden välitystaidot
ja vuorovaikutuksen kompastuskivien välttäminen
(sovelluksista liikuntaan ks. Lintunen & Kuusela
2009b).

Esimerkiksi minäviesteillä voi antaa tehokkaasti
myönteistä ja ongelmaan tarttuvaa palautetta. Minä-
viestit koostuvat kolmesta osasta (suluissa ensin
myönteinen ja sitten ongelmaan tarttuva minäviesti):

- Toisen ihmisen toiminta: *"Kun tulet ajoissa/myö-
hässä harjoituksiin..."*
- Mitä myönteistä vaikutusta sillä oli sinulle: *"ehdim-
me/emme ehdi käydä asioita läpi perusteellisesti"*
- Omat tunteesi: *"huoleni ajan loppumisesta poistuu/
olen huolissani ajan loppumisesta"*.

Toiselle ihmiselle ei anneta ohjeita siitä miten hän
nen tulisi käyttäytyä. Sen hän jo tietää. Sen sijaan
kuvataan urheilijan käyttäytyminen ja sen seurauk-
set valmentajalle sekä tällaisen toiminnan valmenta-
jassa herättämät tunteet.

Kuuselan (2005) tutkimuksen mukaan liikunnan-
opettajan käyttämien ongelmaan tarttuvien minävi-
estien seurauksena oppilaiden hyökkäävä käyttä-
ytyminen ja tekemisten puolusteleminen vähenevät.
Oppilaitten käyttäytymisessä toiminnalla vastaami-
nen – eli acting out -käyttäytyminen korvautui syyllisyyden
tuntemisella eikä tunnilta ei lähdetty ovet
paukkuen. Kun ihminen kuulee, mitä vaikutuksia
hänen käyttäytymisellään on ollut, hän kokee usein
aitoa syyllisyyttä. Tämä syyllisyys herättää yleensä
empatian, ja empatian myötä herää vastuu siitä,
mitä on toiselle aiheuttanut ja halu korjata tilanne.
Oppilas saa näin mahdollisuuden itse oivaltaa, mi-
ten hän voi halutessaan muuttaa käyttäytymistään
rakentavammaksi. Käyttäytymisen muuttamiseen ei
anneta ohjeita, vaan oppilaat muuttavat käytöstään
oma-aloitteisesti myönteisempään suuntaan.

Toimivaa vuorovaikutusta vahingoittavia vieste-
jä nimitetään vuorovaikutuksen kompastuskiviksi
(Gordon 2006). Niitä ovat esimerkiksi käskeminen,
varoittelu, moralisointi, saarnaaminen, tuomitsemi-
nen, syyttely, nimittely, häpäisy, naurettavaksi teke-
minen, rauhoittelu, lohduttelu, kuulustelu, ajatusten
muualle johdattelu, liiallinen neuvominen, ratkaisui-
den tai ratkaisumallien antaminen, liiallinen luen-
nointi tai opettaminen, analysointi tai diagnosointi.
Ne leimaavat yksilöä yleistämällä satunnaisen käyt-
tämisen osaksi persoonallisuutta: 'Olette laiskoja
urheilijoita, koska ette tehneet kotiharjoituksia'.

Ryhmätaidot ovat keskeisiä vuorovaikutustaitoja.
Ryhmän tai joukkueen ilmapiirin muodostuminen
riippuu siitä, millaiseksi ryhmäläiset kokevat vuo-

Kun tulee kuulluksi, on myös halukkaampi tarvittaessa muuttamaan käyttäytymistään. Myös kuuntelija joutuu tulkitsemaan omia kokemuksiaan uudelleen. Siksi eläytyvä kuuntelu vaikuttaa myös kuuntelijaan.

rovaikutussuhteet sen jäsenten välillä (Weinberg & Gould 2011, 167). Ryhmätaitoja voidaan kehittää. Hyvin toimivan joukkueen rakentaminen on urheilussa keskeinen kiinnostuksen kohde. Tiimityöskentelyn kehittämisen tavoitteena on edistää joukkueen tehokkuutta (Carron ym. 2007). Tiimityöskentelyn kehittämisellä tarkoitetaan yhteistä ja osallistavaa oppimisprosessia, jonka avulla pyritään edistämään ryhmän toimintaa tehtävän, ihmissuhteiden tai näiden molempien näkökulmasta (Rovio 2009). Tiimityöskentelyn kehittäminen on pitkäkestoinen, suunniteltu ja strukturoitu dynaaminen oppimisprosessi, joka edellyttää kaikilta osallistujilta sitoutumista ja osallistumista (Yukelson 1997).

Yleisimpiä tiimityöskentelyn kehittämismenetelmiä ovat

- tavoitteenasettelu (täsmällisten ja mitattavien tavoitteiden määrittely),
- roolien selkeyttäminen (määritellään työnjako ryhmässä keskustelemalla ja neuvottelemalla rooleista, jotka ovat tarpeen tehtävänsuorittamisen kannalta),
- ryhmä- ja vuorovaikutussuhteiden kehittäminen (esimerkiksi tutkimalla ryhmän ilmapiiriä ja keskinäistä tapaa toimia, suhdejärjestelmiä kuten rooli-, normi-, valta-, kommunikaatio- ja tunnesuhdejärjestelmät, vallankäyttöä, yhteistyön esteitä, kilpailua, kuuntelemista tai vastarintaa sekä näihin liittyviä tunteita) (Rovio 2009).

Liikuntaan liittyvää tiimityöskentelyn kehittämistutkimusta on tehty lähinnä urheilujoukkueiden parissa. Tutkimusten perusteella tiimityöskentelyn kehittämismenetelmien käyttö vaikuttaa myönteisesti ryhmän toimintaan (Rovio ym. 2010; 2012).

Vastuullinen päätöksenteko – tilaisuuksia vastuunottoon

Tunne- ja vuorovaikutusoppimisen kehän viimeinen kohta on vastuullinen päätöksenteko. Se tarkoittaa päätöksiä, jotka perustuvat eettisten standardien, turvallisuusnäkökohtien, soveltuvien sosiaalisten normien, toisten kunnioittamisen ja tekojen todennäköisten seurausten huomioonottoon. Se tarkoittaa näiden näkökohtien soveltamista myös liikunnassa sekä yleensä oman yhteisön hyvinvoinnin edistämistä (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning 2003).

Liikuntaa on perinteisesti pidetty hyvänä moraalikasvatusympäristönä – urheilun on ajateltu pitävän nuoret poissa kadulta. Tiedotusvälineissä esiin-

tyy kuitenkin usein uutisia urheilussa esiintyvistä huonoista päätöksistä, moraalittomasta käytöksestä tai kiusaamisesta. Mitä ilmeisimmin pelkkä osallistuminen ei välttämättä johda vastuulliseen päätöksentekoon. Asiantuntijat ovatkin päätelleet, että liikkujille, valmentajille ja opettajille on hyvä opettaa vastuulliseen päätöksentekoon liittyviä arvoja (Hellison 2010).

Arvot ovat keskeisiä päätöksenteossa. Niitä opitaan mallioppimisen ja identifikaation kautta lapsuudessa (Gordon 2003). Myöhemmin arvoja opitaan lisäksi reflektion kautta kun nuoret keskustelevat kokemuksistaan ja toiminnastaan.

Arvokasvatuksessa on kaksi pääsuuntausta (Veugelers 2000). Arvokasvatus voidaan nähdä sosiaalisten sääntöjen ja kulttuuristen normien välittämisenä: esimerkiksi liikunnanopettaja kertoo luokalleen miksei saa kiusata toisia. Toisaalta arvokasvatus nähdään dialogina, jossa osallistujat pohtivat ja vähitellen oivaltavat itse millainen toiminta on hyväksi heille itselleen ja yhteisölle (Weugelers 2000). Kriittisen ajattelun lähestymistapa pyrkii kehittämään arvojen reflektointia ja kehittymistä analysoimalla ja vertaamalla erilaisia näkökulmia. Esimerkiksi tutkimus moraalinkehityksestä liikunnassa (prosessista, jossa nuoret oppivat kuinka päättää mikä on oikein ja mikä väärin) on osoittanut, että moraalinen päätelykyky kehittyy paremmin kun oppilaat ja opettajat osallistuvat yhdessä keskusteluihin moraalikysymyksistä (esimerkiksi kysytään osallistujilta miksi on väärin varastaa välineitä) (Bredemeier & Shields 1995).

Gordonin mukaan (2004) ihminen ei voi pakottaa toisia omaksumaan omia arvojaan. Voimme vain toimia mallina sekä antaa mahdollisuuksia dialogiin ja arvojen reflektointiin. Liikuntayhteyksissä on kansainvälisesti laajalti käytössä Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli (engl. teaching personal and social responsibility model, TPSR). Sillä pyritään vähentämään koulujen työrauhaongelmia edistämällä nuorten vastuuntuntoisuutta liikuntaohjelmaan osallistumisen avulla (Hellison 2011). Hellisonin malli koostuu viidestä vastuuntuntoisuuden tasosta, jotka ovat kunnioitus, osallistuminen, omatoimisuus, välittäminen ja opittujen taitojen käyttäminen liikuntaohjelman ulkopuolella.

Hellisonin (2011) mukaan vastuuntuntoisuus kehittyy, kun oppilaille luodaan oppitunneilla tilaisuuksia vastuunottamiseen. Ohjelmaan kuuluu keskustelua ja vastuun jakaminen oppilaiden kanssa sekä oppilaiden mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja arviointiin (Hellison 2011). Malliin käyt-

töön liittyvää tutkimusta on tehty kansainvälisesti melko paljon. Suomessa Kuuselan (2005) tutkimus osoitti, että Gordonin (2003) ohjelman mukaisten vuorovaikutustaitojen opetusta ja reflektioivia vastuunottokeskusteluja sisältävän ohjelman aikana vastuunotto lisääntyi kahdeksaluokkalaisten tyttöjen liikuntaryhmässä lukuvuoden aikana. Toisaalta Rantalan (2005) tutkimuksessa ei seitsemännen luokan liikuntaryhmässä tapahtunut muutoksia vastuunotossa.

Tunne- ja vuorovaikutustaidot – opetusta opettajille, tutkimusta opetuksesta

Liikunnan parissa toimivat ovat olleet perinteisesti kiinnostuneita siitä kuinka kehittää erityisesti lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitoja. On myös alettu tutkia liikuntaan osallistumisen hyötyjä ja haittoja (esim. Drowkin ym. 2003; Hansen ym. 2003), tunne- ja vuorovaikutustaitointerventioiden tehokkuutta (esim. Weiss, 2006) ja prosesseja, joissa valmentajat opettelevat taitoja (Gould ym. 2006).

Eniten on tutkimusta kuitenkin tehty siitä mitä vaikutuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella on lapsiin ja nuoriin. Laajan meta-analyysin mukaan kouluissa toteutettujen ohjelmien on todettu parantavan ilmapiiriä, edistävän oppimista, hyvää käytöstä ja parempaa motivaatiota (Durlak ym. 2011). Parhaat ohjelmat kohdistuvat koko kouluun ja koskettavat myös laajempaa yhteisöä. Samanlaisia tuloksia voisi odottaa myös liikunnan ja urheilun kentällä. Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen tarjoaa keinoja yhteisöllisyyden edistämiseen sekä urheilumaailmassa että koulukontekstissa.

Tunne- ja vuorovaikutusohjelmien vaikutuksia lähinnä lapsiin ja nuoriin on tutkittu jo melko paljon. Tutkimusta tunne- ja vuorovaikutusopettamisesta on tehty paljon vähemmän. Tiedetään kuitenkin, että vuorovaikutustaitoja, esimerkiksi eläytyvää kuuntelua voidaan opettaa, mutta että taidot unohtuvat käytöstä nopeasti, jollei niitä pidetä yllä (Aspegren 1999; Brown ja Nylund 2008).

Talvion ym. (2012) tutkimuksen mukaan Gordonin vuorovaikutusmallin mukaiseen koulutuksen osallistuneet opettajat käyttivät kurssin lopussa merkittävästi enemmän eläytyvää kuuntelua, ongelmaan tarttuvia minäviestejä ja tukivat enemmän oppilaiden autonomiaa kuin ennen koulutusta. Vuorovaikutuskoulutuksiin osallistujat ovat kokeneet koulutuksen myönteisesti. Esimerkiksi liikunnanopettajiksi opiskelevat kokivat opintoihin kuuluvan tunne- ja vuorovaikutustaitokoulutuksen tarpeellisenä oman opettajuuden kehittämisessä (Klemola 2009). Samanlainen tulos saatiin myös kun jo työelämässä olevat liikuntaa opettavat opettajat osallistuivat tunne- ja vuorovaikutuskoulutukseen (Virta ja Lintunen 2009). Havaittiin myös, että täydennyskoulutuksessa opettajien vuorovaikutustaitojen soveltaminen käytännön koulutyössä haastoi osallistujia opettaja-oppilassuhdepohdintoihin vallan- ja ajankäyttöön sekä avoimuuteen liittyen ja auttoi tarkastelemaan omaa opetusta uusista näkökulmista (Virta ja Lintunen 2012).

Tämä artikkeli esitteli tunne- ja vuorovaikutusoppimiseen ja opetukseen liittyviä käsitteitä, tutkimuksia ja esimerkkejä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyvistä ohjelmista. Esimerkkien tarkoituksena oli havainnollistaa tunne- ja vuorovaikutusoppimisen kehämallin eri osia.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyvä tutkimus on kansainvälisestikin vasta alullaan. Olemme Suomessa pioneereja alan liikunnanopetuksen ja urheiluvallennuksen liittyvässä tutkimuksessa. Tarvitsemme kuitenkin edelleen lisää tietoa tunne- ja vuorovaikutustaitojen mahdollisuuksista opetussuunnitelmissa, oppimisilmapiirin kehittämisessä, opettajien ja valmentajien oman tunne- ja vuorovaikutuspattevyyden kehittämisessä sekä sosialisatioprosesseissa.

TARU LINTUNEN, LitT
Liikuntapsykologian professori
Liikuntatieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto
Sähköposti: taru.lintunen@jyu.fi

LÄHTEET:

Adams, L. 1989. *Be your best*. New York: The Putnam Publishing Group.

Aspegren, K. 1999. BEME guide no.2: Teaching and learning communication skills in medicine—a review. *Medical Teacher* 21 (6), 563-570.

Bredemeier, B., & Shields, D. 1995. Moral development and children's sport. Teoksessa: F. Smoll & R. Smith (toim.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective*. Indianapolis: Brown & Benchmark, s. 381-401.

Brown, R. F., & C. L. Bylund. 2008. Communication skills training: Describing a new conceptual model. *Academic Medicine* 83 (1), 37-44.

Carron, A. V., Eys, M. A., & Burke, S. M. 2007. Team cohesion. Teoksessa: S. Jowett, & D. Lavallee (toim.), *Social psychology in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, s. 91-102.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2003. *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Chicago, IL: Author.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2012. *2013 CASEL GUIDE: Effective social and emotional learning programs preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Author.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A Meta-Analysis of School-Based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. 2003. Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescents*, 32 (1), 17-26.

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. 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*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Gordon, T. 2003. *Teacher effectiveness training: The program proven to help teachers bring out the best in students of all ages*. New

York: Three Rivers Press.

Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: LK-kirjat.

Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. 2006. Coaching life skills: A working model. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2(1), 10-18.

Hanin, Y. L. 2000. Individual zones of optimal functioning (IZOF) model. Teoksessa: J. L. Hanin (Toim.) *Emotions in Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 65-89.

Hansen, D. M., Larson, R. W., & Dworkin, J. B. 2003. What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self-reported developmental experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13(1), 25-55.

Harland, J., White, M., Drinkwater, C., Chinn, D., Farr, L., & Howel, D. 1999. The Newcastle exercise project: A randomised controlled trial of methods to promote physical activity in primary care. *British Medical Journal*, 319, 828-832.

Hellison, D. 2011. *Teaching Personal and Social Responsibility*, 3rd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ivey, A.E., Bradford Ivey, M., & Zalaquett, C.P. 2009. *Intentional interviewing and counselling: Facilitating client development in a multicultural society*. 7th ed. Belmont CA: Cengage Learning.

Joseph, D. L., & Newman, D. A. 2010. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95, 54-78.

Keyesers, C. 2011. *The Empathic brain*. Social Brain Press.

Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelijien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Studies in sport, physical education and health* n:o 139. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja n:o 165. Jyväskylä: Likes.

LeDoux, J. 2012. Rethinking the Emotional Brain. *Neuron* 73, 4, 653-676. DOI: 10.1016/j.neuron.2012.02.004 .

Lintunen, T. 2009a. Liikunnan ryhmäilmiöiden tutkimuksen paikka sosiaalipsykologiassa. Teoksessa: E. Rovio, T. Lintunen ja O. Salmi (Toim.). *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 163. Helsinki, s 22-25.

Lintunen, T. 2009b. Vuorovaikutuksen edistäminen tutkimuskohdeena. Teoksessa: E. Rovio, T. Lintunen ja O. Salmi (Toim.). *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 163. Helsinki, s 181-183.

Lintunen, T., & Kuusela, M. 2007. Social and Emotional Learning in Physical Education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, W. Vereijken, D. Alfermann, & Y. Theodorakis. (Toim.). *Psychology for Physical Educators*. Champaign, IL: Human Kinetics, s. 75-83.

Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa: E. Rovio, T. Lintunen ja O. Salmi (Toim.). *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 163. Helsinki, s 179-207.

Lintunen T., & Gould, D. 2013. *Developing Social and Emotional Skills*. Teoksessa: A. Papaioannou and D. Hackfort (toim.) *Fundamental Concepts in Sport and Exercise Psychology*. London: Routledge. Painossa.

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. 2005. Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. 2010. A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.

Miller, W. R., & Rollnick, S. 2002. *Motivational interviewing: Preparing people for change*. New York: Guilford Press, p. 25.

Orlick, T. 1978. *The cooperative sports and games book*. New York: Pantheon.

Pearson, K. 1990. Methods of philosophic inquiry in physical activity. Teoksessa J. Thomas & J. Nelson (toim.). *Research methods in physical activity* (s. 229-246). Champaign, IL: Human Kinetics.

Rantala, T. 2005. Voiko vastuuntuntoisuuteen kasvattaa? – Toimintatutkimus Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käyttömahdollisuuksista osana perusopetuksen liikuntatunteja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus.

Rasinaho, M., Hirvensalo, M., Törmäkangas, T., Leinonen, R., Lintunen, T., & Rantanen, T. 2012. Effect of physical activity counseling on physical activity of older people in Finland (ISRCTN 07330512). *Health Promotion International*, 27, (4), 463-474. DOI:10.1093/heapro/dar057

Rovio, E. 2009. Tiimityöskentelyn kehittäminen. Teoksessa: E. Rovio, T. Lintunen ja O. Salmi (Toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu n:o 163. Helsinki, 213-231.

Rovio, E., Arvinen-Barrow, M., Weigand, D. A., Eskola, J., & Lintunen, T. 2010. Team building in sport: A narrative review of the program effectiveness, current methods, and theoretical underpinnings. *Athletic Insight: The Online Journal of Sport Psychology* 2(2), 147-164. <http://www.athleticinsight.com/>.

Rovio, E., Arvinen-Barrow, M., Weigand, D.A., Eskola, J., & Lintunen, T. 2012. Using Team Building Methods with an Ice Hockey Team: An Action Research Case Study. *The Sport Psychologist*, 26, 4, 584-603.

Rovio, E., Eskola J., Gould, D., & Lintunen, T. 2009. Linking theory to practice – Lessons learned in setting specific goals in a junior ice hockey team. *Athletic Insight* 11, 2, 21-38.

Rubak, S, Sandboek, A., Lauritzen, T., & Christensen, B. 2005. Motivational interviewing: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of General Practice*, 55, 305-312.

Soini, T., Pyhälä, K., & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: Reflecting, learning and well-being in teachers' work. *Teachers & Teaching* 16 (6), 735-751.

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. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY 2012) (pp. 621-630). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (Volume 69, 24 December 2012). Elsevier. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.454> Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812054407>

Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M., & Lintunen, T. 2012. The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Lähetetty julkaistavaksi*.

Veugelaers, W. 2000. Different ways of teaching values. *Educational Review* 52, (1), 37-46.

Virta, J. & Lintunen, T. 2012. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus* 43, (1), 31-43.

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

Weare, K. 2004. *Developing the Emotionally Literate School*. London: Sage Publications. s. 116-119.

Weinberg, R.S., & Gould, D. 2011. *Foundations of sport and exercise psychology* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics, s. 167.

Weiss, M. R. 2006. The First Tee 2005 research summary: Longitudinal effects of the First Tee Life Skills Education Program on positive youth development. St. Augustine, FL: The First Tee.

Yukelson, D. 1997. Principles of effective team building interventions in sport: A direct services approach at Penn State University. *Journal of Applied Sport Psychology* 9, 73-96.

Zins, J. E., & Elias, M. J. 2006. Social and emotional learning. teoksessa G. G. Bear & K. M. Minke (Toim.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, s. 1-13.