

# LIKUNNANOPETTAJIEN KÄSITYKSET VUOROVAIKUTUSTAIDOISTA – LIIAN HYVÄÄ OLLAKSEEN TOTTA?

JUKKA VIRTA, TARU LINTUNEN

**Yhteyshenkilö: Jukka Virta, Jyväskylän yliopisto, liikuntatieteiden laitos, PL 35 (L), 40014 Jyväskylän yliopisto.  
Puh: 014-260 2104, sähköposti: jukka.virta@jyu.fi**

## TIIVISTELMÄ

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

■ Tässä artikkelissa tarkastellaan liikunnanopettajien käsityksiä täydennyskoulutuksessa harjoitelluista ja sen jälkeen koulussa sovelletuista vuorovaikutustaidoista, erityisesti kuuntelusta ja minäviesteistä. Vuorovaikutustaidot ovat keskeinen osa opettajan työtä ja opettajan käsitykset niistä ovat pohjana taitojen soveltamiselle ja opetukselle. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat neljä liikunnanopettajaa, jotka osallistuivat vuoden (30 t) kestäväan vuorovaikutustaitojen täydennyskoulutukseen. Aineisto koostuu opettajien teemahaastattelusta ja yhden opettajan oppimispäiväkirjasta. Aineiston analysointi noudatti hermeneuttisen analyysin periaatteita. Opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista muodostivat kokonaisuuden, jossa oli viisi teemaa. Ensinnäkin taidot nähtiin neutraalina puhetapana ja tekniikkana, jota voi harjoitella, oppia ja soveltaa tietynlaisin seurauksin. Toiseksi vuorovaikutustaidot ymmärrettiin joko myönteisenä välineenä saavuttaa jotain hyvää tai itsearvoisesti hyvänä tapana. Ne nähtiin myös laajempina ”maailmankatsomuksena” tai periaatteina, jotka sisältävät erilaisia myönteisiä elämänarvoja ja hyveitä. Neljänneksi vuorovaikutustaitojen katsottiin liittyvän läheisesti niitä käyttävän henkilön persoonan ominaisuuksiin. Viidennen teeman kriittisten näkemysten mukaan opettajat olivat ymmärtäneet taidot tavalla, johon pahuus tai kielteisyys eivät sovi. Viimeisen teeman kriittisten näkemysten ja pääasiassa myönteisen kokonaisymmärryksen välillä oli ristiriita, jonka katsotaan aiheutuvan vuorovaikutustaitojen taustalla olevista humanistisesta psykologiasta ja humanistisesta ihmiskuvasta. Nämä myönteiset taustaoletukset törmäävät opettajien omien käsitysten ja vuorovaikutustaitojen arjen sovellusten kanssa. Humanistista ihmiskuvaa onkin kritisoitu ylioptimistiseksi. Vuorovaikutustaito-kouluttajien tulisi olla tietoisia vuorovaikutustaitojen ideologisesta taustasta, joka saattaa olla esteenä taitojen soveltamisessa tai opiskelussa.

*Asiasanat: sosiaaliset taidot, liikunnanopettajat – koulutus, humanistinen psykologia*

## ABSTRACT

**Virta J., Lintunen T. 2009. Physical education teachers' conceptions of social and emotional skills – too good to be true? Liikunta & Tiede 46 (6), 54–60.**

■ This article examines the physical education teachers' conceptions of social and emotional skills based on their experiences at in-service training course and every-day life. Social skills are an essential part of teachers' work, and teachers' understanding of the subject is the basis of their teaching. Four female physical education teachers participated in a year-long (30 h) in-service course on social and emotional skills. The data consists of their semi-structured interviews and one learning diary. The analysis was based on the principles of hermeneutical analysis. Teachers' understanding on active listening and I-messages formed a multidimensional entity with five themes. Firstly the skills were seen as ways of talking and techniques, which can be practiced and applied in hope of a certain outcome. Secondly, they were understood as a positive tool to achieve something good or on the other hand positive as themselves. The third way of understanding referred to a "view of the world" consisting of various values and virtues. In the fourth theme the skills were seen either as a permanent or a changing part of the users' personality. The last theme consists of critical and negative ideas concerning the idealistic side of social and emotional skills. The overall understanding of the skills was positive, but the critical aspects of the fifth theme conflicted with the general positiveness. This controversy may derive from the humanistic psychology and humanistic concept of human nature behind the skills. These views collide with the real-life experiences and concepts of the teachers. Criticism regards humanistic view of human nature as overly positive and naive. This study offers deeper understanding in the process of learning and applying social and emotional skills. The humanistic ideology behind the skills should be taken into account in the training of social and emotional skills.

*Key words: social skills, physical education – teacher education, humanistic psychology*

## JOHDANTO

Opetus on ihmissuhdetyötä, jossa keskeisiä ovat opettajan vuorovaikutukselliset taidot, ongelmanratkaisutaidot sekä kyky kohdata risti-riitatilanteita ja erilaisia ihmisiä (Kiviniemi 2000, 75–77). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen on kuitenkin tutkimuksissa huomattu kaipaavan parannusta. Opettajat ovat epä tietoisia, miten kohdata luontevasti erilaisia ihmisiä ja opetustilanteita sekä oppilaiden välisiä konflikteja (Savolainen 2001, 66–82). Opettajien kokemusten mukaan häiriökäyttäytyminen koulussa on lisääntynyt ja opetus- ja kasvatustehtävän toteuttaminen on tullut hankalammaksi. Myös opettajien auktoriteettiasema on heikentynyt ja kanssakäymisen oppilaiden kanssa on yhä enemmän neuvottelemista (Kiviniemi 2000, 78–79, 126–133, 135).

Tässä artikkelissa käytetty käsite vuorovaikutustaidot ymmärretään synonyymiksi sosiaalisten taitojen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja sosioemotionaalisten taitojen kanssa (Zins & Elias 2006, 1–2) ja sillä viitataan tämän tutkimuksen kohteena oleviin vuorovaikutustaitoihin: aktiiviseen kuunteluun ja minäviesteihin (Gordon 2006, 90–107, 164–189). Aktiivisessa kuuntelussa kuuntelija palauttaa puhujalle tarkistettavaksi ja hyväksyttäväksi kuulemansa asian tai tunteet. Kuunnellessaan oppilasta opettaja ei pyri ratkaisemaan ongelmaa oppilaan puolesta vaan vastuu säilyy oppilaalla. Kuuntelu auttaa oppilasta selkeyttämään tunteitaan ja ajatuksiaan, jolloin itsenäinen ja omavastuinen ongelmanratkaisuprosessi voi lähteä liikkeelle, itsetuntemus lisääntyy sekä oppilas saa kokemuksen arvostetuksi ja hyväksytyksi tulemisesta (Gordon 2006, 94–114).

Toisen keskeisen vuorovaikutustaidon, minäviestien, taustalla on ajatus tunteiden omistamisesta. Sovelletuna viestintäkäyttäytymiseen se tarkoittaa sitä, että sanotaan ”olen vihainen” ilmaisun ”olet ärsyttävä” sijaan (Bippus & Young 2005). Minäviestit kertovat jotain puhujasta itsestään: tunteista, tarpeista, ajatuksista tai kokemuksista. Niihin ei sisälly arviointoja, tulkintoja eikä tuomiota. Niiden avulla häiriökäyttäytymiseen voi puuttua oppilasta kunnioittavasti ja loukkaamatta. Opettaja kertoo oppilaalle tämän käyttäytymisen aiheuttamat konkreettiset seuraukset sekä omat tuntemuksensa ja antaa oppilaalle mahdollisuuden muuttaa käytöstään (Gordon 2006, 186–190).

Vuorovaikutusta ja sosioemotionaalisia taitoja on Yhdysvalloissa tutkittu lukuisten lapsiin ja nuoriin suunnattujen kehittämissuunnitelmien kautta useista eri näkökulmista. Kaiken kaikkiaan tutkimukset kertovat myönteisistä tuloksista: ohjelmat ovat mm. vähentäneet häiriökäyttäytymistä (Catalano ym. 2002; Gansle 2005; Lösel & Beelmann 2003; Wilson ym. 2001), koulukeskeyttämisiä ja poissaoloja (Wilson ym. 2001) sekä parantaneet vuorovaikutustaitoja (Catalano ym. 2002; Durlak & Wells 1997; Gansle 2005) ja suhteita vertaisiin (Durlak & Wells 1997; Gansle 2005). Euroopassa ja Pohjoismaissa tutkimusta on huomattavan vähän, eikä sovelletuilla ohjelmilla ole saatu yhtä myönteisiä tuloksia (Holsen ym. 2008; Kimber ym. 2008).

Lasten ja nuorten vuorovaikutuskoulutusta on siis tutkittu laajasti, mutta aikuisiin kohdistuvaa tutkimusta on verrattain vähän. Tutkimusta on kuitenkin tehty eri ammattiryhmien parissa. Esimerkiksi hoitoalalla vuorovaikutustaitoja (kommunikaatiotaitoja), kuten kuuntelua, nonverbaalista viestintää sekä empatian osoittamisen taitoja, on tutkittu jonkin verran. Tutkimukset ovat osoittaneet, että kommunikaatiotaitoja voidaan koulutuksen avulla oppia (Heaven ym. 2006). Erityisesti käytännön harjoittelua sisältävät ohjelmat (Lane & Rollnick 2007) ovat osoittautuneet tehokkaiksi. Kuitenkin sekä hoitajien että lääkärin vuorovaikutustaidoissa on havaittu kehitettävää (Edwards ym. 2006; Peräkylä ym. 2005). Kuuntelun taitoja on opetettu myös psykologian opiskelijoille (Rautalinko ym. 2007), rehtoreille (Smith ym. 1992) ja vakuutusyhtiön työntekijöille (Rautalinko & Lisper 2004). Tutkimukset antoivat viitteitä siitä, että

aktiivisen kuuntelun taitoa on mahdollista oppia lyhyehköinkin koulutusjakson aikana.

Minä- ja sinäviestintää on tutkittu erityisesti vihan tunteiden ilmaisussa. Vertailtaessa minäviestien ja sinäviestien vaikutuksia keskustelukumppanin reaktioihin on saatu joitakin minäviestien paremmuutta tukevia tutkimustuloksia (Kubany ym. 1995; Kubany & Richard 1992). Bippus ja Young (2005) kuitenkin katsovat, ettei tätä intuitiivisesti järkevää viestintäkäyttäytymistä ole empiirisesti riittävästi todistettu. He eivät havainneetkaan omassa tutkimuksessaan, että minäviestit olisivat sinäviestejä parempi tapa ilmaista myönteisiä tai kielteisiä tunteita.

Opettajakoulutuksessa ja opettajan vuorovaikutustaitojen tutkimuksessa tilanne on hieman samankaltainen kuin terveydenhuoltoalalla. Vuorovaikutustaitojen tärkeydestä ollaan yhtä mieltä, ja niiden myönteisistä vaikutuksista on myös tutkimuksellista näyttöä. Kuitenkin taitojen opettamista opettajille ja niiden oppimiseen ja soveltamiseen liittyviä prosesseja on tutkittu vähän. Vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet kasvatusalan opiskelijat suhtautuivat koulutukseen myönteisesti ja heidän kuuntelun taitonsa paranivat (McNaughton ym. 2008). Myös liikunnanopettajaksi opiskelevat ovat pitäneet vuorovaikutuskoulutusta tärkeänä (Klemola 2003, 120). Lisäksi on havaittu, että taitojen opiskelu opetusharjoittelun aikana on auttanut liikunnanopettajaopiskelijoita tulemaan tietoisiksi erilaisista vuorovaikutustilanteista (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Sosioemotionaalisten taitojen käyttö on myös auttanut opettajaa kohtaamaan rakentavasti erilaisia vuorovaikutustilanteita (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006; Kuusela 2005, 84). Taitojen käytöstä on ollut myönteisiä seurauksia myös oppilaille. Kuuntelun seurauksena oppilaiden liikkumismotivaatio ja autonomia ovat lisääntyneet: he ovat pystyneet itse ratkaisemaan ongelmatilanteita, ja opettajan rooli on muuttunut kontrolloijasta huolehtijaksi (Kuusela 2005, 65, 74).

Opettajan käsityksiä vuorovaikutustaidoista ei ole tutkittu juuri lainkaan. Ainoassa löytyneessä tutkimuksessa (Triliva & Poulou 2006) tarkasteltiin alakoulun opettajien ymmärrystä sosioemotionaalisen oppimisesta. Opettajat olivat ymmärtäneet sosioemotionaalisen oppimisen monimutkaiseksi ja vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu erilaisista kyvyistä, taidoista ja hyveistä ja jossa kulttuurisilla tekijöillä on keskeinen rooli. Usein opettajat ovat viime kädessä niitä, jotka opettavat ja soveltavat vuorovaikutustaitoja koulussa. Siksi myös opettajien käsitykset ja ymmärrys opettavista sisällöistä tulevat merkityksellisiksi: ”Opettämisen lähtökohtana on väistämättä opettajan ymmärrys siitä, mitä tulisi oppia ja miten se tulisi opettaa” (Shulman 1987). Jos opettajien ymmärrys vuorovaikutustaidoista on kovin yksipuolinen, ei taidon sovelluksen tai opetuksenkaan voi odottaa olevan kovin korkeatasoista. Tässä artikkelissa tarkastellaan liikunnanopettajien käsityksiä täydennyskoulutuksessa harjoitelluista ja sen jälkeen koulussa sovelletuista vuorovaikutustaidoista, erityisesti kuuntelusta ja minäviesteistä.

## TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkittavina oli neljä naisopettajaa, jotka osallistuivat Kohtaamisia koulutyössä -vuorovaikutuskoulutukseen. Kurssi järjestettiin liikuntatieteiden laitoksella Jyväskylän yliopistossa täydennyskoulutuksena liikuntaa opettaville opettajille. Kurssille osallistui yhteensä 16 opettajaa, joista 15 oli naisia ja yksi mies. Koulutuksen tavoitteena oli lisätä opettajien valmiuksia kohdata koulutyön vuorovaikutustilanteita oppilaiden, opettajakollegoiden ja vanhempien kanssa sekä antaa työkaluja oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen. Vuoden (2005) mittaisen koulutuksen kuului neljä kahden päivän lähiopetusjaksoa, joiden kesto oli yhteensä 30 tuntia. Kurssin pääsisältöinä olivat Gordonin (2006) vuorovaikutusteorian keskeiset osat: aktiivinen kuuntelu,

selkeä itseilmaisuuksien ja yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot. Kurssin aikana opettajat kirjoittivat oppimispäiväkirjaa, tekivät lähijaksojen välissä etätehtäviä ja sovelsivat vuorovaikutustaitoja sekä liikuntatunneilla että muussa elämässä. Kurssilaisilta pyydettiin tutkimusluvut ja heille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimusmenetelmistä. Ensimmäinen kirjoittaja osallistui itse kurssille sekä opiskelijan että tutkijan roolissa. Muut kurssilaiset olivat tästä tietoisia. Kurssin ohjaajina toimi kaksi kokenutta vuorovaikutuskouluttajaa.

Aineisto (140 liuskaa, riviväli 1,5, fonttikoko 12, Times new roman) koostuu neljän liikunnanopettajan teemahaastattelusta ja yhdestä oppimispäiväkirjasta, joka oli tutkimustehtävän kannalta kiinnostava. Ensimmäinen kirjoittaja teki teemahaastattelut (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48) kesän ja syksyn 2006 aikana. Haastateltaviksi valittiin tutkimustehtävän kannalta mahdollisimman informatiivisia tapauksia (Patton 2002, 242) eli opettajia, jotka olivat osallistuneet aktiivisesti koulutukseen, toimineet koulussa opettajina kurssin jälkeen ja pohtineet sisältöjä monipuolisesti päiväkirjoissaan. Haastattelukysymykset koskivat opettajuutta, opettaja-oppilassuhteen luonnetta sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen soveltamista opettaja-oppilassuhteessa. Kysymyksissä pyrittiin ohjaamaan haastateltava tietylle alueelle, josta hän sitten voisi vapaasti kertoa. Esimerkiksi: ”Miten kuvailisit opettaja-oppilassuhdetta?”, ”Oletko käyttänyt kurssilla käsitellyjä taitoja koulussa? Kuvaile jotakin tilannetta, sekä sitä, mitä ajattelit ja tunsit.” Haastattelija teki myös kolme harjoitushaastattelua eri aineiden opettajille, joista kahdelle haastattelun sisällöt olivat tuttuja, yhdelle eivät. Tuloksen aineistolainauksissa esiintyneitä murre sanoja on muutettu tunnistettavuuden estämiseksi.

Aineiston analyysi perustui Laineen (2001) esittämään malliin kvalitatiivisesta analyysistä. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien ymmärrystä ja käsityksiä, jotka katsotaan käsitteinä päällekkäisiksi (Triliva & Poulou 2006). Analyysimetodi valittiin sen hermeneuttisen, ymmärtämään pyrkivän lähestymistavan vuoksi: ilmiö pyritään hahmottamaan merkityksien kokonaisuutena, joka tässä tapauksessa koostuu siitä, millaisia ovat opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista. Analyysin alussa aineistoon tutustuttiin avoimesti pyrkimykseenä ymmärtää sen sisältämiä merkityksiä. Tämän jälkeen aineistoa siirryttiin tarkastelemaan yhden haastatteluteeman pohjalta: ”Miten opettajat ovat ymmärtäneet vuorovaikutustaidot?”. Seuraavaksi erotettiin aineistosta kaikki opettajien vuorovaikutusymmärrykseen liittyvät ilmaisut ja kuvattiin ne tutkijan omalla kielellä. Epäselvien tai tulkintaa vaativien tekstikatkelmien merkityssisältöjä selkeytettiin käsittekarttojen avulla. Teemoittelun lopullinen muoto vahvistui, kun kahdesta haastattelusta löytyi alustava teemoittelurunko tai johtaja-ajatus, joita hyödyntäen täydennettiin olemassa olevia teemoja ja lisättiin kokonaisuuteen alateemoja koko aineistosta.

## TULOKSET

Opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista muodostivat moniulotteisen merkityskokonaisuuden, jonka sisällöissä erottui viisi teemaa: tekniikka, hyvä tapa, periaate, persoona ja ihanteet. Kuhunkin teemaan liittyi useita eri näkökulmia, jotka on eroteltu alateemoiksi.

### Tekniikka

Tekniseen teemaan sisältyi neljä erilaista näkökulmaa vuorovaikutustaitoihin: taito, ongelmanratkaisu, vaikuttaminen ja vuorovaikutustapa.

**Taito.** Opettajien eräs tapa ymmärtää vuorovaikutustaitoja oli nähdä ne puhtaasti tekniikkoina ja taitoina, joita voi harjoitella ja jotka voi oppia sekä joita voi tietoisesti pyrkiä soveltamaan tai olemaan soveltamatta. *Ne on vähän uusia ne taidot, nii eihän sitä välttämättä*

*osaa käyttää – –. Että jos toinen on ihan hermona niin kannattaako kysyä tai puhua yhtään mitään – –. (Opettaja 2) No ehkä just se että pitäis tavallaan harjoitella pitkään ja eri yhteyksissä – –. (Opettaja 2) He näkivät taidot ikään kuin harjoiteltuina vuorosanoina, joita voisi ottaa käyttöön sopivassa tilanteessa. Tää yks tyttö joka on semmonen että kun emmä saa sitä liikkumaan niin sit on yrittäny mieltä et mitä repliikkejä me siel sit – –. (Opettaja 1)*

**Ongelmanratkaisu.** Toisaalta kuunteluun ja minäviesteihin suhtauduttiin ongelmanratkaisutekniikkoina, joita voi tietoisesti ottaa käyttöön hankalissa tilanteissa ja toisaalta saavuttaa haluttuja seurauksia tai ei. *Oli sit tää yks tyttö, joka lintsaili, ja sen sitte otin ihan sillä tavalla tietosesti että nyt käytän sitä ongelmaantarttuvaa – – muotoilin sen asian tavallaan siihen, että olen huollissani, että olen huomannut näin. (Opettaja 2) Tuossa tilanteessa [tyttöoppilas, joka pelkäsi telinevoimistelua ja lintsaili] se kuuntelu tuotti tulosta eli se oppilas kerto avoimesti siitä ja mä kuuntelin sitä alas aika pitkäänki siinä, ja se toimi ihan hyvin. Mut sitte toinen [tilanne] – – se ei sit vaan halunnu sillä tavalla avautua se poika. (Opettaja 2)*

**Vaikuttaminen.** Vuorovaikutustaidot nähtiin myös keinona saada oma tahto läpi, vaikuttaa oppilaissa omien toiveiden mukaista käyttäytymistä. Eräs opettaja oli soveltanut vuorovaikutustaitoja hankalassa ryhmässä, jossa oppilaat eivät suostuneet yhteistyöhön opettajan kovista yrityksistä huolimatta. *Mua niin kiehuu että, miks ne niinku on semmosia ja niitä ei voi muuttaa ja vaikka kuinka ymmärtäs – –. (Opettaja 3) Toinen opettaja pyrki vaikuttamaan minäviestein lastensa käyttökseen, siinä onnistumatta. Tämöillä minäviesteillä lapsille yrittäny, et äitiä harmittaa kovasti se että ku ei aamulla syödä reippaasti että ku jännittää äitiäki se kouluun lähtö aamu et miten ne sit sujuu ja näin. Mut ei se oo millään lailla parantanu tilannetta, et saa harmittaa ihan rauhassa. (Opettaja 4)*

**Vuorovaikutustapa.** Vuorovaikutustaidot nähtiin myös tietynlaisena puhetapana, joka liittyy henkilökohtaiseen tai ryhmän vuorovaikutuskulttuuriin ja jota muut eivät välttämättä jaa. Eräs opettaja huomasi minäviestien sopivan omaan puhetapaansa. *Näitä minäviestejä – – huomasin että on vähän oma tyylikin – –. (Opettaja 4) Toinen opettaja taas mielti oman perheensä vuorovaikutuskulttuuria ja totesi: Kyllä ne [kuuntelu ja minäviestit] ovat asioita, joista täytyy itseä muistuttaa – – perhepiirissä tietyt rutiinit ja keskustelukulttuuri on niin urautunutta – –. (Opettaja 4) Myös työpaikalla oli omat puhetapansa, joihin minäviestit eivät välttämättä sopineet. *Opettajahuoneessa ei hirveesti kyllä käytetä [minäviesti] – –. (Opettaja 3) Ehkä ne minäviestit – – ei tuntunu niin luontevalta – – suomalaisuuteen – –. (Opettaja 4)**

### Hyvä tapa

Neutraalin tekniikan lisäksi opettajat liittivät vuorovaikutustaitoihin ja niiden käyttöön myönteisen vireen. Taidot nähtiin joko välineinä heidän omien myönteisten pyrkimystensä ja periaatteidensa välittämiseen tai saavuttamiseen tai itseisarvoisesti myönteisinä.

**Hyvän väline.** Opettajat katsoivat minäviestien olevan tapa, jonka avulla pystyy välittämään toisille oman arvomaailman myönteisiä puolia. *Välittää sitä tasa-arvosuutta – –. (Opettaja 2),* kuten eräs opettaja toteaa. He katsoivat kuuntelun ja minäviestien olevan myös tapa ilmaista omaa välittämistään ja sanoa toiselle jotain myönteistä. *Ja jos sille [oppilaalle] antaa tilaa, niin tavallaan sä voit välittää sitä omaa välittämistä ehkä paremmin, näitten taitojen myötä. (Opettaja 2)*

Taidot nähtiin myös tapana saavuttaa jotain hyvää, kuten mukava ilmapiiri luokkaan. Eräälle opettajalle oli tulossa syksyllä ensimmäistä kertaa oma luokka, ja hän mielti, miten käyttäisi oppimiaan vuorovaikutustaitoja ryhmän kanssa. *Ajattelen et mä luen hyvin näit vuorovaikutustaitoasioita ja etukäteen jo vähän mieltis että osais sitten niitaki hyödyntää ja et sais semmosen hyvän otteen niistä, heti semmosen hyvän meiningin. (Opettaja 4)*

Puhtaan teknisen ongelmanratkaisun lisäksi opettajat olivat ymmär-

täneet aktiivisen kuuntelun ja minäviestien käytön myös turvalliseksi, rakentavaksi ja kunnioittavaksi tavaksi lähestyä vaikeita asioita. *Semmosen tekniikan tavallaan millä voi lähestyä vaikeampiakin asioita, ilman että tarvii tuntea siitä mitään huonoa omaa tuntoa tai ilman ehkä että hermostuu.* (Opettaja 2) Vuorovaikutustaidot tarjoavat mallin sanojen asettamiseksi, ja näin viesti on ehkä paremmin vastaanotettavissa eikä loukkaa toista. Samalla se tarjoaa keinon itsehillintään: tekniikan avulla kiukun voi kanavoida, sen sijaan että hermostuisi ja toimisi ajattelemta.

Vuorovaikutustaidot nähtiin myös välineenä vastavuoroisuuteen. Ensinnäkin vuorovaikutustaidot ikään kuin tarjoavat luvan tai mahdollisuuden puhua itsestään. Tulkitsemme seuraavan lainauksen *pystymisen* tarkoittavan nimenomaan sitä, että tietoisuus taidosta auttaa tai rohkaisee heitä ilmaisemaan omia tunteuksia, ei sitä, että he osaisivat tämän taidon avulla kertoa niistä paremmin. Tietoisuus hyvästä vuorovaikutustavasta antoi opettajille ikään kuin luvan puhua itsestään, kertoa omia tunteuksiaan, mitä he välttämättä muuten eivät olisi tehneet. *Sehän helpottaa, pystyy sanomaa, että miltä minusta tuntuu ja sitten ehkä ymmärtää: must tuntuu et susta tuntuu tältä.* (Opettaja 3)

Toiseksi vastavuoroisuus ilmenee opettajien puheissa viittauksena oppilaiden huomioimiseen ja ymmärtämiseen ajatusten ja tunteiden tasolla, niitä ilmaisten ja kuunnellen. *Mut varmaan kuuntelua ja omien mielipiteiden, on ne sit opettajan tai oppilaan, esille tuloa nii, niitä ne varmaan ne vuorovaikutustaidot on.* (Opettaja 1) Tämä vastavuoroisuus ei kuitenkaan sisältänyt käsitystä, että oppilailla olisi velvollisuus kuunnella heitä.

Vastavuoroisuus näkyi myös toiminnallisena oppilaiden toiveiden huomioimisena. Pelkkä kuuntelu ei riitä, vaan täytyy myös toimia eri tavalla. *Että kun on iso joukko ihmisiä ja eri motiivein ja -- tavallaan olis taito nähdä ja kuulla, muuttaa omaa suunnitelmaa, ja sen mukaan aistia et missä mennään -- ottaa vastaan sieltä mitä ne ajattelee ja mitä ne haluaa.* (Opettaja 1)

**Itsearvoinen hyvä tapa.** Opettajat mainitsivat kuuntelun taidot myös itsearvoisesti hyvänä vuorovaikutuksen tapana, vaikka näkyviä tuloksia ei aina tullutkaan. *Oli yks tyttö, joka lintsaili -- tietosesti nyt käytän sitä ongelmaantarttuvaa -- emmä nyt tiää vaikuttiks se niin paljon -- mutta kyllä sille jäi selvästi edelleen se tilanne olemassa olevaksi eli sillä oli joku kammo, tullu jostaki siihen telinevoimisteluun -- vaikka se nyt ei oo niin fyysinen se näkyvä se seuraus, niin se voi kuitenkin siellä henkisellä puolella olla isoki. Että enhänmä voi sitte tietää että, loppujen lopuksi vaikuttiko se -- ainaki mä toivon.* (Opettaja 2)

Kuuntelusta puhuttaessa viitattiin myös yleisiin hyviin tapoihin, jotka kuuluvat ihmisten väliseen kanssakäymiseen ja joita noudatetaan joka tapauksessa. Eräs opettajista kuvaili miten läheisissä ihmissuhteissa tulee joskus kohdelleeksi toista huonommin kuin vieraampia ihmisiä. *Omaa kuuntelukäyttäytymistä seurattessa olen huomannut, miten malttamaton olen. Ja mitä tutumpi ihminen on sitä huonommin häntä arjen keskellä kuuntelee. Sitä ikään kuin sallii itselleen unohtaa hyvät tavat.* (Opettaja 4)

## Periaate

Teknisen teeman ja ”hyvän tavan” lisäksi opettajat kuvailevat taitoja laajasti hyvänä periaatteena, ikään kuin tiettyjä arvoja ja perusoleksia sisältävänä ”maailmankatsomuksena” eikä vain yksittäisinä taitoina.

**Ectos.** Taitojen tueksi toivottiin tietynlaista eetosta ja taustaperiaatteita sekä tietoisuutta siitä, mihin pyritään. Eräs opettaja miettii vuorovaikutustaitojen opettamista koulussa: *Itellä on aina se et pitäa olla joku ydinajatus siitä, että missä suhteessa tavallaan on kaikkiin se asia. Ennenkö mä pystyn lähteen opettaan sitä. Et jotenkin liikunnassakin mul on paitsi ne arvot niin mul on ne lajit ja, nii mul on semmonen tavallaan ectos mihin mä pyrin. Ja sit sama tässä, et ei riitä että on vaan tämmösiä*

*taitoja ja harjoitteita, vaan pitäa olla joku selkäranka.* (Opettaja 2)

**Uskonto.** Taitojen soveltamista verrattiin puoliksi huumorilla myös uskon tuloon ja ”oikeaan tiehen”. Molempiin vertauksiin sisältyy ajatus jostain laajemmasta elämästä ohjaavasta ja normittavasta rakennelmasta. Taito on enemmän kuin vain joukko tekniikoita, se on elämäkatsomus, joka vie hyvään suuntaan. *Ihan niinku mä oisin tullu uskoon [nauraa]. Olen löytänyt minäviestini. -- Tää anto mulle niinkö semmosta suuntaa ja osviittaa et näinhän pitää toimia ja muutenki elämässä ja missä tahansa mä oon ollu, nii kyllä mulla ainaki silleen, et jes mä oon ihan oikeella tiellä.* (Opettaja 3)

**Arvot.** Opettajat liittivät taitoihin myös suuren joukon erilaisia myönteisiä ominaisuuksia, arvoja tai hyveitä, joiden voi katsoa kuvaavan vuorovaikutuksen luonnetta tai seurauksia ja opettajan asennoitumista toisiin ihmisiin: *inhimillisuus, ihmisyyden tunnustaminen, ihmisen kohtaaminen, vastavuoroisuus, luonnollisuus, avoimuus, tilan antaminen oppilaille, hyväksyntä, kunnioitus, arvostaminen, myönteisyys, hyvä olo, kärsivällisyys, itsehillintä, ymmärrys.* (Kaikki opettajat)

## Persoona

Edellä esitellyt teemat liittyivät opettajien ymmärrykseen vuorovaikutustaidoista, mutta heidän ymmärryksensä mukaan taidot liittyvät kiinteästi myös niitä käyttävään henkilöön. Opettajat viittasivat tähän aineistossa käyttäen sanaa persoona, joka esiintyi useissa merkityksissä. Eri merkityksiä voidaan tarkastella jatkumona niiden pysyvyyden mukaan.

**Luonne.** Ensinnäkin taitojen katsotaan olevan sidoksissa käyttäjän luonteeseen eli hyvin pysyvään ominaisuuteen. Ne joko sopivat itselle tai ovat jotain hyvin erilaista. *Nääki on semmosii persoonakysymyksiä -- nii vaik ne nyt on taitoja -- vaatis ihan oikeesti konkreettisesti vähän muutostakin mun käyttäytymises ja tekemisessä -- ne ihmiset jotka on sellasii et kuuntelee -- ne on hirmu erilaisia ku mää, ihmisenä.* (Opettaja 1) Luonteeltaan sosiaalisen opettajan voisi esimerkiksi olla vaikea soveltaa kuuntelun taitoa, kun tekisi jo mieli sanoa oma mielipide. *Se on sitte persoonakysymys, että minkälainen luonteeltaanki on -- oon muutenki semmonen ulospäinsuuntautunu -- itsehillintä tavallaan pettää ja tuleeki tehtyä sen vanhan kaavan mukaan, että avautuu vaan eikä tosiaan ota huomioon sitä toista osapuolta eikä kuuntele alas.* (Opettaja 2)

**Sukupuoli.** Toiseksi vuorovaikutustaidoista puhuttiin hieman sukupuolituneena ilmiönä. Haastatellut naisopettajat viittasivat mieskollegoihin pohtiessaan taitojen käyttöä ja käyttämättömyyttä. Taidoista kiinnostuneen tai niiden soveltajan vastaparina oli aina mies, aviomies tai mieskollega. *Jatkos ku on koulutuksia niin vähintään kaks kollegaa samasta koulusta pitäa saada mukaan. Joskin sehän kyllä kovasti sillon ku ilmottauduttiin niin sano et koita saada joku mieskollega mukaan. Niitä on vähän heikko saada liikkeelle.* (Opettaja 4) Eräs opettajista ei halunnut soveltaa kuuntelun taitoja parisuhteessa muun muassa siksi, että mies ei osaa kyseisiä vuorovaikutustaitoja ja voisi kokea olevansa naisen armoilla. *Miehet kokee useinki että onks se naisten psykoloitavissa, että ne siinä koko ajan tulkitsee niitten --.* (Opettaja 2) Haastateltavat olivat kaikki naisia, joten asian laajempi ymmärrys vaatisi myös miesten näkemysten tarkastelua.

**Henkilökohtaiset arvostukset.** Kolmanneksi opettajat puhuvat persoonasta viitatessaan yksilön henkilökohtaisiin vuorovaikutustaitojen arvostuksiin: toiset arvostavat, toiset eivät. *Se on niin persoonakysymys et ketkä pitää niit asioita tärkeinä --.* (Opettaja 4)

**Käsitykset opettaja-oppilassuhteesta.** Neljäs näkökulma liittyy opettajien käsityksiin opettaja-oppilassuhteesta. Käsitykset opettaja-oppilassuhteen luonteesta näkyvät taitojen arvostuksessa ja siinä, miten ne kullekin soveltuvat. *Riippuu ihan varmaan persoonasta kelle ne [vuorovaikutustaidot] sit sopii ja kelle ei. Jotkuhan pitää hirveen etäisyyden oppilaisiin. -- Täältä ammennetaan tietoa ja käskyt sä teet, sitte merkitään heti jos sä myöhästyt, merkki, ei mitään kysellä.* (Opettaja 3)

**Ihmisenä kasvaminen.** Opettajat puhuvat persoonasta myös ihmisenä kasvamisen merkityksessä. Vuorovaikutustaidot ymmärretään osana omaa henkistä kypsyyttä ja siinä kasvamista, ei vain teknisenä suorittamisena tai taidon karttumisena. Käsitukseen sisältyy ajatus muutoksesta. *Mieheni on ollut vajaan viikon matkoilla. Viikonloppuna huomasi [itsen] ihmisen pienuuden. Kun niin ylpeänä olin ajatellut, että näinhän tässä minäviestit kulkee, niin täydellinen taantuma iski sunnuntaina. Miten onkaan, että kun väsyä ja yrittää laskea kymmeneen tarpeeksi monta kertaa ja vilautella niitä liikennevalojakin [tunteidenhallintatapa], sitä vaan sitten jossain vaiheessa huomaa, että toimii ihan päin seiniä. Sitä taantuu kuin pikkulapsi ja sanoo ennen kuin ajattelee. Se mikä alkuvuokosta tuntui vielä helpolta ei ollutkaan enää sitä loppuvuokosta. Kai se on hyväksyttävä, että muutoksia ei tapahdu hetkessä, ei ole kasvua ilman kipua. Täytyy edetä pala palalta ja oppia virheistä.* (Opettaja 4)

## Ihanteet

Edellisissä teemoissa opettajien vuorovaikutustaitoja koskevat käsitukset ovat pääosin hyvin ristiriidattomia ja myönteisiä. Aineistosta löytyi kuitenkin myös kriittisiä näkemyksiä ja ristiriitaisuuksia, jotka liittyivät vuorovaikutustaitojen, erityisesti kuuntelun ideaalisuuteen.

**Kuuntelun kritiikki.** Ensimmäinen ristiriitaisuus syntyy siitä, kun eräs opettaja pohtii, miksi kuuntelun taidot sopivat hänen mielestään paremmin kouluun kuin parisuhteeseen. Hän katsoo parisuhteen olevan luonteeltaan hyvin erilainen kuin opettajan ja oppilaan suhde tai vanhempi-lapsisuhde. Parisuhde on lähin ihmissuhde, jossa opettaja toivoo puolisoiden näkevän toistensa hyvät ja huonot puolet sekä myös hyväksyvän ne. Tämän takia hän katsoo, ettei voi soveltaa kuuntelun taitoja parisuhteessa. *Emmä nyt sano ettei se [kuuntelun käyttö] esimes olis hyvä omien lasten kans, et siinä se on vähä eri asia, mutta mulle se parisuhde on semmonen vähän, että se on molempienki semmonen henkireikä. –. Kuitenki se on se lähin ihminen, niin kyllähän se näkee sut kaikista paljaampana tavallaan hyvässä ja huonossa. Ja sitte toisaalta mä oon vähä sen, no ehkä se on vähä julmaaki sitä lähintä ihmistä kohtaan, mutta mä ajattelen, että siinä kuuluukin olla ehkä joskus epäkohtelias ja siis että ne kuuluu siihen suhteeseen. –. Ja sit toisaalta etä on oikeuski olla tavallaan heikko, tai että aina se kommunikaatio ei pelaa. Et se on ihan ok. Haastattelija: Epätäydellisyyden hyväksyminen. Opettaja: [nauraa] joo, joo, kyllä. Puolin toisin. (Opettaja 2)* Opettajan käsitys kuuntelusta näyttäisi siis mielenkiintoisesti vihjaavan, että kuuntelun käyttö parisuhteessa estää oman vajavaisuuden esilletulon.

**Kuuntelun ideaalisuus.** Toinen kriittisävytteinen sisältö liittyy taitojen realistisuuteen ja idealistisuuteen. Eräs opettaja miettii taitojen luonnetta: millaista olisi, jos kaikki sitoutuisivat taitojen soveltamiseen ja niiden taustaperiaatteisiin? Olisiko se itse asiassa hyvä vai huono asia, ideaalia vai teennäistä? *Mut mä mietin joskus sitä että jos kaikki esimerkiksi sitoutuis jossaki käyttään näitä taitoja, niin, miten ideaalia se oiskaan, vai oisko se sitten liian, mä en tiä että mitä sitten tapahtus. Että meniskö se sitten, oisko se vähän, semmosta teennäistä tai, en tiä. Haastattelija: Jeesustelua. [haastateltavan sana aikaisemmin] (Opettaja 3)* Vai menisiköhän oleminen aivan nynnyilyksi, jossa toiminta unohtuu ja vain ymmärretään toisia ja yritetään luoda kaikille hyvää oloa? *Semmossa että "ai ku mä ymmärrän sua ja ai ku totta kai ja musta tuntuu ja voi vitsit susta tuntuu" ja näin. Nii et meneeks se liian semmoseksi tavallaan nynnyilyks, tai että sit se homma ei houdu tai se on seisautunu se tilanne, että sitä vaan vellotaan ja yritetään siinä olla ja kaikilla –. (Opettaja 3)* Vai olisiko vaarana, että ihmisiä ei hyväksyttaisikään vaan pyrittäisiin muuttamaan tietynlaisiksi? *Et semmoseen täydellisyyteen pyrkimystä, tai ihmisten muuttamista ku niillä on erilaiset taustat ja kotikasvatus on erilaista –. (Opettaja 3)* Opettajan käsityksen mukaan vuorovaikutustaidoissa on jotain epärealistista, ideaalia.

## Liian hyvää ollakseen totta?

Kokonaisuutena opettajien käsitykset taidoista olivat hyvin myönteisiä. Viides teema kuitenkin koostui kielteisistä ja ristiriitaisista näkemyksistä, joita opettajien oli vaikea sovittaa myönteiseen kokonaisuymmärrykseen. Miten nämä negatiiviset tai myönteisen kokonaisuuden kanssa ristiriitaiset kommentit tulisi ymmärtää? Miksi edellisen teeman ensimmäinen opettaja oli ymmärtänyt asian tällä tavalla? Miksi kuuntelun taito estäisi oman kiukun, pahuuden tai vajavaisuuden esilletulon? Eihän toisen kuuntelu riidan keskellä estä oman negatiivisuuden esilletuloa esimerkiksi loukkaavina sanoina tai vääristyneinä näkemyksinä. Hänhän nimenomaisesti esittää, että epätäydellisyys ei tule näkyväksi käytettäessä kuuntelun taitoa. Entä mistä kertovat toisen opettajan pohdinnat vuorovaikutustaitojen realistisuuteen ja ideaalisuuteen liittyen? Tulkinnan mukaan molempien opettajien pohdinnoissa on kyse samasta ristiriitaisuudesta, jota voidaan pyrkiä ymmärtämään suhteessa tulosten kokonaisuuteen ja vuorovaikutustaitojen taustaan.

Toisen opettajan kommentteihin ideaalista, "nynnyilystä" ja täydellisyyspyrkimyksistä tiivistyy hyvin suuri osa siitä, miten edellä olevissa teemoissa on opettajien esitetty ymmärtävän vuorovaikutustaidot: niissä on jotain niin hyvää, että se kääntyy jo ihanteen puolelle. Tästä kertovat myös aikaisemmin esitellyt viittaukset uskuntoon, eetokseen ja "oikeaan tiehen", johonkin laajempaan hyvään kokonaisuuteen kuin vain puhtaata tekniikat. Taidoitan nähtiin hyvänä tapana, hyvän välineenä ja omien myönteisten arvostusten välittämistapana, ja niihin liitettiin suuri määrä myönteisiä arvoja ja hyveitä.

Opettajien kommentteja voidaan tarkastella myös opettajien vuorovaikutustaitojen taustojen vasten. Vuorovaikutustaitojen (kuuntelun ja minäviestien) taustat ovat humanistisessa psykologiassa ja humanistisessa ihmiskäsityksessä (Gordon & Burch 1974; Rogers 1961). Humanistisen ihmiskuvan mukaisesti ihminen on pohjimmiltaan hyvä, pyrkii oma-aloitteisesti hyvään ja tekee rakentavia ratkaisuja, kun hänelle siihen tarjotaan tilaisuus ja vastuu (Kuchinke 1999; Pearson & Podeschi 1999). Minäviestiin ja aktiiviseen kuunteluun sisältyy voimakkaasti ajatus vallankäytöstä pidättäytymisestä ja luottamuksesta toisen hyvään tahtoon. Ongelmatilanteita ei kuitenkaan ratkaista minäviestien avulla, jos vastapuolella on oppilas tai ihminen, joka vähät välittää lähettäjän tarpeista. Aktiivisessa kuuntelussa taas kuuntelija pidättäytyy ottamasta kantaa puhujan esittämiin ajatuksiin, vaan hyväksyy ne eikä käske tai määrää toista (Gordon & Burch 1974, 43–89, 125–155, 191–201). Kuuntelun taustalla tulee olla aito, ehdoton hyväksyntä ja empaattinen ymmärrys (Rogers 1961, 282–284). Opettajat tuntuvat kysyvän: Kuka on tällainen? Kuka pystyy näin täydellisesti suhtautumaan toisiin? Kärjistäen voisi sanoa, että ei ainakaan opettaja, joka kohtaa luokallisen erilaisia oppilaita erilaisista taustoista ja jonka pitää päättää ja toimia.

Katsomme, että tuloksissa esiteltyjen myönteisten käsitysten ja kriittisten ajatusten välinen ristiriita selittyy sillä, että minäviestien ja aktiivisen kuuntelun taitojen edustama ideaali ihmisestä eli humanistinen ihmiskuva ja kuva ihmisten välisestä kanssakäymisestä kohtaavat opettajien arkitodellisuuden ja hieman raadollisemmat vuorovaikutustilanteet – tai kenties heidän ei niin täydellisen humanistiset ihmiskuvansa. Opettajat ovat ymmärtäneet vuorovaikutustaidot (minäviestit ja kuuntelu) tavalla, johon vajavaisuus tai pahuus eivät oikein mahdu.

## POHDINTA

Tässä artikkelissa on tarkasteltu liikunnanopettajien käsityksiä täydennyskoulutuksessa harjoitelluista ja sen jälkeen koulussa sovelletuista vuorovaikutustaidoista, erityisesti kuuntelusta ja minäviesteistä. Opettajien ymmärrystä näistä taidoista kuvattiin viiden teeman – tekniikan, hyvän tavan, periaatteen, persoonan ja ihanteiden – kautta. Ensinnäkin taidot nähtiin tietynlaisena neutraalina puhetapana ja tekniikkana, jota voi harjoitella, soveltaa ja saada tietynlaisia tuloksia. Toiseksi niihin viitattiin sekä myönteisenä välineenä saavuttaa jotain hyvää että itsearvoisena hyvänä tapana. Kolmanteen teemaan sisältyi ymmärrys vuorovaikutustaidoista laajempina periaatteina tai ”maailmankatsomuksena”, johon kuuluu erilaisia myönteisiä käsityksiä vuorovaikutuksen taustalla olevista arvoista ja asenteista, henkilökohtaisista ominaisuuksista ja vuorovaikutuksen luonteesta. Neljännessä teemassa taitojen katsottiin liittyvän kiinteästi niitä käyttävän ihmisen ominaisuuksiin, pysyvästi tai muutoksen mahdollisuuden sisältäen. Viidennen teeman sisältävät kriittiset näkemykset koskivat vuorovaikutustaitojen realistisuutta ja idealistisuutta.

Kokonaisuutena opettajien käsitykset vuorovaikutustaidoista olivat hyvin myönteisiä. Viides teema kuitenkin koostui kielteisistä ja kriittisistä näkemyksistä, joita opettajien oli vaikea sovittaa myönteiseen kokonaisuymmärrykseen. Taitojen katsottiin estävän oman vajavaisuuden tai pahuuden esilletulon ja sisältävän jotain ideaalia, teennäistä ja täydellisyyden tavoittelua. Vuorovaikutustaidot oli ymmärretty tavalla, johon vajavaisuus tai pahuus eivät sovi. Ristiriita voi aiheutua siitä, että aktiivisen kuuntelun ja minäviestinnän (Gordon & Burch 1974) taustalla olevat humanistisen psykologian (Rogers 1961) ja humanistisen ihmiskäsityksen (Kuchinke 1999; Pearson & Podeschi 1999) näkemykset kohtaavat opettajien omat ihmiskäsitykset ja taitojen arjen sovellukset.

Humanistista ihmiskuvaa onkin kritisoitu sen idealistisuudesta ja ylioptimistisuudesta muun muassa suhteessa ihmisuuteen ja vallankäyttöön. Ensinnäkin kritiikki on kohdistunut humanistisen ihmiskuvan ytimeen, käsitykseen siitä, että ihmisellä on jokin hyvään, korkeisiin arvoihin ja parempaan ihmisyyteen pyrkivä sisin (self). Vastakkaisen näkemyksen mukaan näin ei ole, vaan yksilö rakentuu ulkoapäin yhteiskunnan ja toisten ihmisen vaikutuksesta. Toiseksi kritiikki on kohdistunut ajatukseen vallankäytöstä: vallankäyttöä ei voida välttää, vaan se on aina läsnä jokaisen ihmisen yksittäisissä teoissa ja puheissa. Näitä näkemyksiä vasten humanistisen psykologian käsitys ihmisen hyvinvyydestä, itseohjautuvuudesta ja vapaudesta käyttää valtaa näyttää mahdottomalta (Pearson & Podeschi 1999). Opettajien näkemysten ristiriita ja kirjallisuudessa esitetty kritiikki tiivistyvätkin näiden taitojen alkujuurille, seuraavaan lausahdukseen Carl Rogersista, yhteen humanistisen psykologian perustajista: ”The daimonic [aggression, hostility, cruelty] is perhaps the single human phenomenon that Rogers was never able to integrate fully in to his therapy and his life” (May 1969 Kramerin 1995 mukaan).

Vuorovaikutustaitokoulutuksista saamiemme kokemusten mukaan taitojen periaatteet ja harjoittelu synnyttävät kurseilla lähes poikkeuksetta joissakin opiskelijoissa ärtymystä ja vastustusta. Opiskelijat puhuvat ”pehmoilusta ja lassytyksestä”, kuten tämänkin tutkimuksen aineistossa. Vastaavasta ilmiöstä on raportoinut myös Klemola (2007): vuorovaikutustaitoja harjoittelevat liikunnanopettajaopiskelijat viittasivat taidoista puhuessaan ”naisten juttuihin” tai rakkauden pedagogiikkaan. Klemola katsoi ilmiön aiheutuvan vuorovaikutuskoulutuksen tarjoaman ”uuden” vuorovaikutustavan ja opettajuuden myyttien sekä ”vanhan” vuorovaikutustavan kohtaamisesta. Myös tämän tutkimuksen tulkinta humanistisen ihmiskuvan epärealistisuudesta voisi osaltaan selittää samaa ärtymystä ja vastustusta. Kurssilaisten kokemalle ärtymykselle voi pyrkiä löytämään myös vaihtoehtoisia selityksiä. Ehkä oppimisen alkuvaiheessa olevat opettajat eivät vielä olleet löytäneet luontevaa tapaa yhdistää taitoja

omaan vuorovaikutustapaansa, tai he eivät vielä teknisesti osanneet käyttää taitoa sujuvasti. Lisäksi oma puhetapa koetaan hyvin henkilökohtaiseksi, ja ajatus sanojen asettamisesta tietyn mallin mukaan saattaa olla vastenmielinen.

Trilivan ja Pouloun (2006) tulokset alakoulunopettajien käsityksistä sosiaalisesta ja emotionaalista oppimisesta ovat osin yhteneviä tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Tutkimus tosin tarkasteli opettajien käsityksiä ilman vuorovaikutuskurssin antamaa pohjaa. Opettajat olivat ymmärtäneet sosioemotionaalisen oppimisen monimutkaiseksi ja vuorovaikutteiseksi kokonaisuudeksi, joka koostuu erilaisista kyvyistä, taidoista ja hyveistä. Yhtäläisiä sisältöjä tämän tutkimuksen opettajien ymmärryksen kanssa olivat vastavuoroisuus eli tunteiden jakaminen ja ymmärtäminen sekä yhteistyö opettajan ja oppilaan välillä, kohteliaisuus eli ”hyvät tavat” sekä useat erilaiset hyveet, kuten luonnollisuus, avoimuus, hyväksyntä, kunnioitus ja kärsivällisyys. Myös ympäröivällä kulttuurilla katsottiin olevan merkittävä rooli näiden käsitysten muodostumisessa.

Kelly (1997) puolestaan esittää, että kaikenlaisessa terapiatyöskentelyssä terapeutin ja potilaan väliseen suhteeseen kuuluu kaksi oluttuvuutta: ihmishde/humanistinen–tehtävä/tekninen. Ihmissuhteeseen liittyvä olottuvuus sisältää kaikki tunne-elämään liittyvät affektiset ja asenteelliset tekijät, jotka vaikuttavat myönteisesti terapeutti–potilas-suhteeseen. Tekninen olottuvuus taas koostuu kaikista terapeuttisista tekniikoista ja välineistä, joilla pyritään saamaan tuloksia aikaan. Kyseinen ajatus vuorovaikutuksen olottuvuuksista toteutuu opettajien minäviestien ja kuuntelun ymmärrystä koskevassa kokonaisuudessa, jonka toisena ääripäänä ovat tekniikkaan ja taitoon, toisena periaatteisiin ja persoonaan liittyvät sisällöt.

Reportin luotettavuutta on pyritty lisäämään kuvailemalla tutkimuksen eri vaiheita mahdollisimman avoimesti. Tutkittavien pieni määrä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman monipuolinen aineisto, mutta kylläntymistä ei aineistosta saavutettu, eikä kaikkien sisältöjen kohdalla voida puhua koko aineiston kattavista toistuvista kuvioista (Patton 2002, 234–235). Tulkintoja onkin paikoittain tehty melko harvojen havaintojen perusteella. Haastatellut opettajat olivat haastattelijalle tuttuja jo kurssilta, mikä ei liene vääristänyt keskustelun sisältöjä, vaan syntynyt luottamus palveli mahdollisesti vapautuneena puheena, mistä osoituksena ovat myös kielteiset ajatukset kurssin sisältöjä kohtaan (ks. Alasuutari 1995, 97). Myös edellä esitetyt vertailut muihin aiheita tarkastelleisiin tutkimuksiin ja humanistiseen ihmiskuvaan liittyvään teoriaan tukevat tuloksia ja tulkintaa (ks. Alasuutari 1995, 245; Moilanen & Räihä 2001, 59–60).

Tämä tutkimus lisää ymmärrystä sekä vuorovaikutuskoulutuksesta että opettajien taidon oppimiseen ja soveltamiseen liittyvistä seikoista. Vuorovaikutustaidot voivat tilanteesta ja henkilöstä riippuen saada hyvin erilaisia merkityksiä. Sama taito voidaan esimerkiksi nähdä itsearvoisesti hyvänä tapana tai toisaalta vain keinona saada ongelmatilanne ratkaistua. Keskeinen johtopäätös aineistostamme on, että taitojen voimakas humanistiseen ihmiskäsitykseen liittyvä tausta saattaa olla esteenä taitojen soveltamisessa tai opiskelussa. Asiasta tulisi vuorovaikutusopetuksessa olla tietoisia.

Jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella syvällisemmin aineistosta nousseita viittauksia sukupuolen merkitykseen suhtautumisessa vuorovaikutustaitoihin. Myöstaustaltaan pohjoisamerikkalaisten vuorovaikutustaitojen sovelluksesta suomalaisen kulttuuriin tarvittaisiin lisää tietoa. Ennen kaikkea tarvitaan lisää yksityiskohtaisempaa tutkimusta vuorovaikutustaitojen soveltamisen seurauksista opettajan työssä.

## Kiitokset

Tutkimusta ovat rahoittaneet Opetusministeriö ja Jyväskylän yliopisto. Haluamme kiittää myös LitT Marjo Kuuselaä käsikirjoitukseen saami-  
tamme kommentteista.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P.** 1995. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bippus, A. & Young, S.** 2005. Owning your emotions: reactions to expressions of self- versus other-attributed positive and negative emotions. *Journal of Applied Communication Research* 33 (1), 26–45.
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D.** 2002. Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment* 5, artikkeli 15. <http://ovidsp.ovid.com/spa/ovidweb.cgi?&S=MIPJPDBIAPHFLBBIFNGLPFFHMLDJAA00&Complete+Reference=S.sh.15.16.18%7c1%7c1>. Luettu 2.4.2009.
- Durlak, J. A. & Wells, A. M.** 1997. Primary prevention mental health programs for children and adolescents: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology* 25 (2), 115–152.
- Edwards, N., Peterson, W. E. & Davies, B. L.** 2006. Evaluation of a multiple component intervention to support the implementation of a “therapeutic relationships” best practice guideline on nurses’ communication skills. *Patient Education and Counseling* 63 (1–2), 3–11.
- Gansle, K. A.** 2005. The effectiveness of school-based anger interventions and programs: A meta-analysis. *Journal of School Psychology* 43 (4), 321–341.
- Gordon, T.** 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus.
- Gordon, T. & Burch, N. 1974. T.E.T. Teacher effectiveness training. New York, NY: Wyden.
- Heaven, C., Clegg, J. & Maguire, P.** 2006. Transfer of communication skills training from workshop to workplace: The impact of clinical supervision. *Patient Education and Counseling* 60 (3), 313–325.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H.** 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holsen, I., Smith, B. H., & Frey, K. S.** 2008. Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International* 29 (1), 71–88.
- Kelly, E. W., Jr.** 1997. Relationship-centered counseling: A humanistic model of integration. *Journal of Counseling & Development* 75 (5), 337–345.
- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S.** 2008. Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International* 23 (2), 134–143.
- Kiviniemi, K.** 2000. Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta ja opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemola, U.** 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U.** 2007. Vuorovaikutuskoulutus purkaa opettajan ammattitaidon myy-  
tejä. *Kasvatus* 38 (5), 432–443.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P.** 2006. “Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen” – Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26–32.
- Kramer, R.** 1995. The birth of client-centered therapy: Carl Rogers, Otto Rank, and “the beyond”. *Journal of Humanistic Psychology* 35 (4), 54–110.
- Kubany, E., Bauer, G., Pangilinan, M., Muraoka, M. & Enriquez, V.** 1995. Impact of labelled anger and blame in intimate relationships. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 26 (1), 65–83.
- Kubany, E. & Richard, D.** 1992. Verbalized anger and accusatory “you” messages as cues for anger and antagonism among adolescents. *Adolescence* 27 (107), 505–512.
- Kuchinke, K. P.** 1999. Adult development towards what end? A philosophical analysis of the concept as reflected in the research, theory, and practice of human resource development. *Adult Education Quarterly* 49 (4), 148–162.
- Kuusela, M.** 2005. Toimintatutkimus sosioemotionaalisten taitojen harjaan-  
nuttamisesta, oppimisesta ja käyttämisestä perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylä: Likes. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165.
- Moilanen, P. & Rähkä, P.** 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Laine, T.** 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lane, C. & Rollnick, S.** 2007. The use of simulated patients and role-play in communication skills training: A review of the literature to August 2005. *Patient Education and Counseling* 67 (1–2), 13–20.
- Lösel, F. & Beelmann, A.** 2003. Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 587, 84–109.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M.** 2008. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education* 27 (4), 223–231.
- Patton, M. Q.** 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. London: Sage.
- Pearson, E. M. & Podeschi, R. L.** 1999. Humanism and individualism: Maslow and his critics. *Adult Education Quarterly* 50 (1), 41–55.
- Peräkylä, A., Ruusuvaara, J. & Vehviläinen, S.** 2005. Introduction: Professional theories and institutional interaction. *Communication and Medicine* 2 (2), 105–109.
- Rautalinko, E. & Lisper, H.-O.** 2004. Effects of training reflective listening in a corporate setting. *Journal of Business and Psychology* 18 (3), 281–299.
- Rautalinko, E., Lisper, H.-O. & Ekehammar, B.** 2007. Reflective listening in counseling: Effects of training time and evaluator social skills. *American Journal of Psychotherapy* 61 (2), 191–209.
- Rogers, C.** 1961. On becoming a person. Houghton Mifflin: Boston.
- Savolainen, A.** 2001. Koulu työpaikkana: työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön arvioina. *Acta Universitatis Tamperensis* 830. Shulman, L. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), 1–22.
- Smith, R. M., Montello, P. A. & White, P. E.** 1992. Investigation of interpersonal management training for educational administrators. *Journal of Educational Research* 85 (4), 242–245.
- Triliva, S. & Poulou, M.** 2006. Greek teachers’ understandings and constructions of what constitutes social and emotional learning. *School Psychology International* 27 (3), 315–338.
- Wilson, D., Gottfredson, D. & Najaka, S.** 2001. School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology* 17 (3), 247–271.
- Zins, J. E., & Elias, M. E.** 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. G. Bear & K. M. Minke (toim.) *Children’s needs III*. Bethesda, MD: NASP, 1–13.