Tampereen yliopisto

Milla Tuomela

MOTIVOIVIEN VUOROVAIKUTUSTEKNIIKOIDEN KÄYTTÖÄ EHKÄISEVIÄ JA EDISTÄVIÄ TEKIJÖITÄ LIIKUNNAN ALAN AMMATTILAISTEN KUVAAMINA

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Marraskuu 2024

TIIVISTELMÄ

Milla Tuomela: Motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä liikunnan alan ammattilaisten kuvaamina
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Sosiaalipsykologia
Marraskuu 2024

Liikunnan alan ammattilaisten onnistuneella motivoivalla vuorovaikutuksella on merkittävä vaikutus ohjattavien fyysisen aktiivisuuden ja psykologisen hyvinvoinnin lisäämiseksi. Haasteena on kuitenkin kohdattu motivoivan vuorovaikutuksen ylläpitäminen vuorovaikutuskoulutuksien jälkeen. Tutkimusta motivoivien vuorovaikutustyylien käytöstä liikunnan kontekstissa on toteutettu enenevissä määrin viime vuosina, mutta kritiikkiä on esitetty sen keskittymisestä lähinnä kvantitatiiviseen otteeseen, jolloin tyylien käyttöön vaikuttavien tekijöiden tarkastelu muutamaa aivan tuoretta kvalitatiivista tutkimusta lukuun ottamatta on jäänyt pintapuoliseksi. Tutkimuskysymyksenä tässä tutkielmassa on **Millaisia ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet liikunnan alan ammattilaiset kuvaavat motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käytölle?** Tutkielman aineisto koostui MotiStyleSport -tutkimushankkeen yhteydessä toteutettuun vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneilta kerätystä haastatteluaineistosta. Haastatteluja kerättiin jokaisen ammattiryhmän edustajalta, yhteensä 15 haastateltavalta. Haastatteluihin osallistui viisi fysioterapeuttia, neljä valmentajaa ja kuusi opettajaa. Tässä tutkielmassa tarkasteltiin haastatteluja, jotka oli toteutettu koulutuksen päätyttyä.

Tutkielman analyysi toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena teoriaohjaavalla sisällönanalyysilla. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin teoreettinen viitekehys pohjautui meta-analyysiin, jossa tutkittiin kvantitatiivisesti aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuja mahdollisia vaikuttavia tekijöitä vuorovaikutustyylien taustalla. Viitekehyksessä tekijät jaoteltiin sosiaalis-kontekstuaalisiin tekijöihin, käsityksiin muista sekä henkilökohtaisiin tekijöihin. Aineiston pohjalta luotiin interventiopohjaisten muutoskeinojen luokka, jossa puolestaan korostui juuri tarkasteltavan koulutuksen merkitys: vihjeorientoituminen, itse asetetut vuorovaikutustavoitteet, vuorovaikutustoiminnan suunnittelu, oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi ja muutosta koskevat uskomukset Analyysissa esitettiin yhteensä 32 alaluokkaa. Keskeisimpinä ehkäisevinä tekijöinä analyysin mukaan olivat kiire ulkoisena paineena, omien tunnetilojen hallitsemattomuus sekä ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus ja korostuneimpia edistäviä tekijöitä erityisesti interventiopohjaiset muutoskeinot, kuten esimerkiksi vuorovaikutustoiminnan suunnittelu ja vihjeorientoituminen sekä sopeutuvaa motivaatiota kuvaava omaehtoinen muutostarve ja omien tunnetilojen hallinta.

Koulutuksen rooli vuorovaikutusmuutosta tavoiteltaessa näyttäytyi merkittävänä haastateltujen kuvauksissa. Koulutuksen koettiin tukevan pystyvyyden tunnetta vuorovaikutuksessa ja sen kuvattiin auttavan tekniikoiden käytön lisäksi myös konkreettisesti tarkastelemaan omaa vuorovaikutusta sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Tutkielma tarjoaa ennalta tutkimattoman näkökulman aiheeseen, tuottaen samalla myös runsaasti käytännön sovellusarvoa vuorovaikutusmuutokseen tähtäävin interventiokoulutuksien kehittämiseksi jatkossa aiempaa tehokkaammiksi. Samalla pyritään tuottamaan keinoja ratkaista yhteiskunnallisesti merkittävää ongelmaa alhaisen fyysisen aktiivisuuden aiheuttamista terveys- ja kustannushaitoista.

Avainsanat: itsemääräämisteoria, motivaatio, käyttäytyminen, käyttäytymismuutos, aikomuksen ja käyttäytymisen välinen kuilu, teoriaohjaava sisällönanalyysi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

☒ Ei
☐ Kyllä

Ilmoitukseni mukaan olen käyttänyt opinnäytteessäni tutkielmaprosessin aikana seuraavia tekoälysovelluksia:

Tekoälysovellusten nimi ja versio:

Käyttötarkoitus: [Kuvaa tähän yksityiskohtaisesti, mihin tarkoitukseen ja miten tekoälyä on sovellettu opinnäytteeseen tutkielmaprosessin aikana.]

Osiot, joissa tekoälyä on käytetty: [Luettele tähän kaikki opinnäytteen vaiheet ja osiot, joissa tekoälyä on tutkielmaprosessin aikana käytetty.]

Olen tietoinen siitä, että olen täysin vastuussa koko opinnäytteeni sisällöstä, mukaan lukien tekoälyllä tuotetut osat, ja hyväksyn vastuun mahdollisista eettisten ohjeiden rikkomuksista.

Sisällysluettelo

1 Johdanto 1

2 Motivaatio, motivaation laatu ja psykologiset perustarpeet 4
2.1 Mitä tarkoitetaan motivaation käsitteellä? 5
2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio – miten ne eroavat ja miten niihin voi vaikuttaa? 5
2.3 Käyttäytymisen kuvaaminen itsemääräämisteorian avulla 6

3 Psykologisia perustarpeita tukeva motivoiva vuorovaikutus 8

4 Motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön vaikuttavia tekijöitä 11
4.1 Sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät 16
4.2 Käsitykset toisista 17
4.3 Henkilökohtaiset tekijät 18

5 Tavoitellusta toiminnasta toteutuneeseen toimintaan – Aikomuksen ja käyttäytymisen välinen kuilu 21
5.1 Aikomuksen ja käyttäytymisen välinen kuilu – Mikä estää aikomusten toteuttamista? 21
5.2 Aikomuksen ja käyttäytymisen välisen kuilun huomioiminen MotiStyleSport -interventiossa 22

6 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys 23

7 Aineiston esittely 24
7.1 MotiStyleSport -hanke 24
7.2 MotiStyleSport - vuorovaikutuskoulutuksen sisältö ja tavoitteet 25
7.3 Tutkimusaineisto: MotiStyleSport - toteutuskelpoisuustutkimuksen haastatteluaineisto 27

8 Analyysimenetelmä 28
8.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi sekä teoreettinen viitekehys 28
8.2 Analyysiprosessi 29
8.3 Tutkielman eettisyys 31

9 Analyysi 32
1) Sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät 32
1.1 Ulkoiset paineet 32
1.1.1 Konkreettinen aikapaine 32
1.1.2 Itse aiheutettu kiireen tunne 34
1.1.3 Ammattikohtaiset paineet 35
1.2 Sosiaalinen tuki 38
1.2.1 Vertaistuki saman ammattiryhmän edustajilta 38
1.2.2 Ohjattavilta saatava palaute 40
1.2.3 Muu sosiaalinen tuki tai palaute 41
1.3 Muut sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät 43
1.3.1 Tilannelukutaito vuorovaikutuksessa 43
1.3.2 Ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus 45
1.3.3 Konfliktitilanteet ja muut sosiaalis-kontekstuaaliset haasteet 46
2) Käsitykset toisista 48
2.1 Positiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä 48

2.2 Negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä 49
2.2.1 Ohjattavan passiivisuus 49
2.2.2 Muut negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä 53
2.3 Muut demografiset tekijät 54
3) Henkilökohtaiset tekijät 56
3.1 Sopeutuva motivaatio 56
3.2 Huonosti sopeutuva motivaatio 58
3.2.1 Sisäiset paineet 58
3.3 Tyyleihin liittyvät uskomukset 59
3.3.1 Uskomukset tyylien tehokkuudesta 59
3.3.2 Uskomukset mahdollisuudesta omaksua tyylejä 60
3.3.3 Vuorovaikutustyylejä koskevat väärinymmärrykset 61
3.4 Muut negatiiviset uskomukset 62
3.5 Positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta 63
3.5.1 Omien tunnetilojen hallinta 63
3.5.2 Muu positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta 64
3.6 Negatiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta 66
3.6.1 Omien tunnetilojen hallitsemattomuus 66
3.6.2 Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen 68
3.6.3 Automaattiset käyttäytymisreaktiot 69
3.7 Negatiiviset persoonallisuustekijät 70
3.8 Pystyvyyden tunne omista vuorovaikutustaidoista 71
3.9 Muut hyvin spesifit tekijät 72
4) Interventiopohjaiset muutoskeinot 74
4.1 Vihjeorientoituminen 74
4.2 Itse asetetut vuorovaikutustavoitteet 75
4.3 Vuorovaikutustoiminnan suunnittelu 76
4.4 Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi 79
4.5 Muutosta koskevat uskomukset 81

10 Diskussio 82
10.1 Keskeiset tulokset ja suhteutus aiempaan tutkimukseen 83
10.2 Tulosten kriittinen arviointi ja luotettavuus, tutkimusmetodi sekä tutkijan rooli 91
10.3 Kohdatut ongelmat, rajoitteet ja yleistettävyys 92

11 Johtopäätökset 93

Lähteet 96

Luettelo kuvista 102

Liitteet 103

1 Johdanto

”Nuoren matka huippu-urheilijaksi voi viedä vuosia – Emil Liekari: motivaatio lähtee itsestä – – Myös ympärillä olevat asiat luovat lisämotivaatiota, vaikka kaikki lähteekin itsestä. Jos jonkun on potkittava sinua lenkille, voi tarkastella omaa motivaatiota, että onko se ihan sataprosenttinen.” kerrotaan Ylen nuorta lupaavaa hiihtäjää Emil Liekaria käsittelevässä uutisessa (Yle, 2021).

Motivaatio puhututtaa paljon osana käyttäytymistämme, eikä se ole ihme sen koskettaessa jokaista meistä ulottuessaan urheilun lisäksi esimerkiksi työelämään, opintoihin, yleiseen aktiivisuuteen ja harrastuksiin. Motivaatio saatetaan kuitenkin aiheeseen perehtymättömien keskuudessa kuvitella mustavalkoisena, joko on tai ei ole -tyyppisenä tekijänä, joka on kiinni yksilön tahdonvoimasta. Mutta mitä motivaatio oikeastaan on, miten siihen voidaan vaikuttaa ja mikä on motivaation rooli kestäviin käyttäymismuutoksiin, kuten esimerkiksi liikunnan lisäämiseen, pyrittäessä? Entä miksi emme aina toteuta suunnittelemaamme tulevaa toimintaa kuten toivoisimme? Arkielämässä saatamme usein ymmärtää motivaation ja käyttäytymisen kiinnittyvän yksilölähtöiseen itsekuriin ja tahdonvoimaan. Todellisuudessa motivaatiota voi olla heikkoa tai vahvaa, ulkoista tai sisäistä, puhumattakaan kaikista niistä motivaation taustalla vaikuttavista tekijöistä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme. Miksi toimimme tai jätämme toimimatta? Entä mitä tarkoitetaan aikomuksen ja käyttäytymisen välisellä kuilulla ja miten se liittyy käyttäytymismuutoksen tavoitteluun?

Motivaation rooli ihmisten käyttäytymisessä on keskeinen, sillä sen avulla voidaan kuvata kaikki ne yksittäiset tekijät, jotka vaikuttavat yksilöiden käyttäytymisen taustalla. Koettuun motivaatioon voi vaikuttaa lukuisia erilaisia tekijöitä ja motivaation luonnekin voi vaihdella sisäisestä ulkoiseen. (Ryan ja Deci, 2017, 13–15.) Sisäistä motivaatiota kuvaa yksilön oma halu käyttäytyä tietyllä tavalla, kun taas ulkoista motivaatiota käyttäytyä tietyllä tavalla voi kuvastaa esimerkiksi ulkoa tuleva paine tai pakko toimia. Motivaation omaehtoisuudesta puhuttaessa yksilön sisäistä motivaatiota ohjaa puolestaan yksilön omat arvot ja kiinnostus toimintaa kohtaan, siinä missä puolestaan kontrolloidusta motivaatiosta puhuttaessa yksilö ei joko koe lainkaan motivaatiota toimintaa kohtaan tai se pohjautuu ulkoiseen tai sisäiseen paineeseen.

(Em., 2017, 13–15.) Motivaatiota on tarkasteltu kirjallisuudessa kattavasti itsemääräämisteorian avulla, joka on niin ikään Ryanin ja Decin (2017) laatima teoria. Teorian avulla voidaan kuvata motivaatiota ja siihen vaikuttavia tekijöitä, kuten esimerkiksi yksilöiden psykologisia perustarpeita eli tarvetta autonomialle, kykenevyydelle sekä yhteenkuuluvuudelle. Psykologisten perustarpeiden täyttyminen on suotuisasti yhteydessä yksilön kokemaan motivaatioon. (Em., 2017, 21, 266.) Perustarpeiden täyttymisen tukeminen ohjattavien motivoimiseksi ohjaajien motivoivan vuorovaikutuksen keinoin on kiinnostuksena tässä tutkielmassa.

Tässä tutkielmassa tarkastellaan motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä liikunnan alan ammattilaisten kokemana osana heidän pyrkimystään muuttaa vuorovaikutustaan ohjattaviensa kanssa motivoivammaksi. Tutkielman taustalla on liikunnan ja urheilun ammattilaisten motivoivaa vuorovaikutusta tutkiva MotiStyleSport -tutkimushanke ja sen yhteydessä liikunnan alan ammattilaisille toteutettu vuorovaikutuskoulutus (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021). Motivoiva vuorovaikutus ja siihen vaikuttavat tekijät liikunnan alan kontekstissa on vielä melko tuore tutkimusaihe ja tietoa aiheesta tarvitaan lisää. Terveyden edistämisen ammattilaiset voivat käyttää ohjaustyössään motivoivaa vuorovaikutusta edistääkseen esimerkiksi ohjattaviensa fyysistä aktiivisuutta. Motivoivalla vuorovaikutuksella tunnistetaan olevan merkittävä vaikutus ohjattavien motivaatioon ja tavoitellun terveyttä edistävän käyttäytymisen lisäämiseksi. (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024.) Motivoivan vuorovaikutuksen sisäistäminen terveyden edistämisen ammattilaisille on tärkeää, sillä tutkimuksissa on havaittu, että motivoivien vuorovaikutustyylien käyttö on yhteydessä ohjattavien fyysisen aktiivisuuden lisääntymiseen ja ylläpitämiseen (ks. esimerkiksi Frost ja kumppanit, 2018; Matosic ja kumppanit, 2016). Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että motivoivien vuorovaikutustyylien sisäistäminen ja ennen niiden vakiintuminen terveyden edistämisen ammattilaisten ohjaustoimintaan on haasteellista (ks. esimerkiksi Renko, Karvinen & Hankonen, 2024; Renko ja kumppanit, 2022; Schwalbe ja kumppanit, 2014). Osaltaan tämä tutkielma pyrkii edistämään tämän haasteen ylittämistä jatkossa tuottamalla uutta tutkimustietoa aiheesta.

Tämä tutkielman avulla voidaan tuottaa tärkeää ja ajankohtaista tietoa liikunnan lisäämiseksi motivoivan vuorovaikutuksen keinoin. Tutkielman aihe on tärkeä ja ajankohtainen yhteiskunnallisessa keskustelussa, sillä tutkimustulokset suomalaisten vähäisestä liikkuvuudesta ovat

huolestuttavia. Esimerkiksi aikuisista liikuntasuositukset täyttävät alle puolet väestöstä (Yle, 2023). Ikäihmisistä alle 75-vuotiaista liikuntasuositusten mukaisesti liikkuu noin 12 % ja yli 75-vuotiaista enää alle kaksi prosenttia (UKK-instituutti, 2024). Viime aikoina huolestuttavia tuloksia on saatu myös lasten ja nuorten liikuntatottumuksia kartutettaessa, sillä vallitsevana suuntana on ollut liikkumisen vähentyminen jo vuosia eikä liikuntasuosituksiin yllä kuin noin kolmasosa lapsista ja nuorista (HS, 2023). Liikunnan edistäminen on merkittävä, mutta myös haastava yhteiskunnallinen tavoite. Sen toteutumista voidaan tukea edistämällä yksilöiden motivaatiota fyysiseen aktiivisuuteen vuorovaikutuksen keinoin. Tutkimuksissa on osoitettu, että ammattilaisten harjoittaman motivoivan vuorovaikutuksen avulla on mahdollista edistää fyysistä aktiivisuutta yksilöillä (ks. Esimerkiksi Frost, 2018). Liikunnan merkitys hyvinvoinnille, terveydelle ja sairauksien ehkäisemiselle on kiistaton ja siksi liikunnan lisäämisen tähtäävä käyttäytymismuutos ja sen ylläpitäminen on keskeistä sekä elinajan pidentämisen että elämänlaadun parantamisen kannalta (Patrick & Williams, 2012).

Mikä sitten selittää motivaation puutetta liikunnan harjoittamiseen, kun sen laajat terveyshyödyt tunnistetaan? Suurella osalla syynä on riittämätön motivaatio tai sen ulkoinen luonne. Tämä yhdistettynä tietoon siitä, että suuri osa ihmisistä ei täytä suosituksia fyysiselle aktiivisuudelle ovat luoneet tarpeen tarkastella ihmisten tavoitteellista toimintaa ja toiminnan itsesäätelyyn liittyviä tekijöitä terveyden edistämisen kontekstissa. (Teixeira ja kumppanit, 2012.) Motivaation puutetta liikunnan harjoittamisen sen terveyshyötyjen tiedostamisesta huolimatta on selitetty liikuntakäyttäytymistä ja motivaatiota käsittelevässä tutkimuksessa alhaisella kiinnostuksella ja priorisoinnin puutteella liikuntaa kohtaan. Tämä voi näkyä merkiksi vähäisenä ajankäytön kohdistamisena fyysisen aktiivisuuden harjoittamiseen arjessa. (Teixeira ja kumppanit, 2012.) Toiseksi mahdolliseksi syyksi on esitetty liikunnan harjoittamista hankaloittavia tekijöitä, kuten esimerkiksi terveyshaasteita tai koettua kykenemättömyyttä (Em., 2012.) Haasteena säännölliselle ja riittävälle fyysiselle aktiivisuudelle on myös liikunnan harjoittaminen ulkoisten motivaatiotekijöiden, kuten esimerkiksi pakon tai ulkoisten kannustimien aikaansaamana sisäisen motivaation sijaan. Ei-autonominen motivaatio voi olla uhka liikunnan harjoittamiselle pitkäjänteisenä toimintana, sillä se ei usein kannattele esimerkiksi haasteiden yli. (Teixeira ja kumppanit, 2012.)

Liian vähäistä fyysistä aktiivisuutta voidaan selittää myös käyttäytymisen ja aikomuksen välisellä kuilulla (engl. *Intention Behavior Gap*), jossa yksilön aikomukset eivät päädy toteutukseen saakka. Toiminnan tavoitteita, toiminnan itsesäätelyä ja motivaatiota toiminnan taustalla on tarkasteltu käyttäytymismuutosta tutkittaessa merkittävän paljon etenkin viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Kuilua voidaan kuitenkin pyrkiä ehkäisemään tunnistamalla niitä tekijöitä, joita ihmiset kohtaavat epäonnistuessaan saattamaan aikomuksensa käytäntöön (Sheeran & Webb, 2016), kuten esimerkiksi tässä tutkielmassa tarkasteltaessa mahdollisia ehkäiseviä tekijöitä motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöön vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneilla.

Tutkielmassa lähdetään liikkeelle kuvaamalla ensiksi, mitä motivaatiolla oikeastaan tarkoitetaan ja miten psykologiset perustarpeet liittyvät motivaatioon. Tästä siirrytään esittelemään psykologisia perustarpeita tukevaa motivoivaa vuorovaikutusta ja kuvataan motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön aikaisemmissa tutkimuksissa tunnistettuja vaikuttavia tekijöitä. Teoriaosuuden lopuksi esitellään aikomuksen ja käyttäytymisen välistä kuilua aiotun käyttäytymisen toteuttamista estävänä tekijänä ja kuvataan kuilun huomioimista MotiStyleSport-interventiossa. Seuraavaksi tutkielmassa kuvataan tarkemmin tutkimusongelmaa sekä tutkimuskysymystä ja esitellään tutkielman aineisto ja teoriaohjaava sisällönanalyysi analyysimenetelmänä. Tutkielman analyysissa motivoivien tekniikoiden käyttöön vaikuttavia ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä kuvataan neljän pääluokan avulla, joita ovat sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät, käsitykset muista, henkilökohtaiset tekijät sekä interventiopohjaiset muutoskeinot. Tutkielman loppupuolella suhteutetaan tutkielman tuloksia aikaisempaan tutkimukseen ja esitellään uusia havaintoja. Diskussiossa kuvataan myös pohdintaa esimerkiksi tutkielman ongelmista, yleistettävyydestä ja tutkijan roolista. Tutkielman lopuksi kootaan tutkielman sisältö johtopäätöksinä ja esitetään aiheeseen liittyviä tutkimusideoita jatkossa.

2 Motivaatio, motivaation laatu ja psykologiset perustarpeet

Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan, mitä motivaation käsitteellä tarkalleen ottaen tarkoitetaan sekä sitä, miten motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sen luonteen mukaan.

2.1 Mitä tarkoitetaan motivaation käsitteellä?

Ymmärtääkseen ihmisten käyttäytymisestä erilaisissa tilanteissa on keskeistä ymmärtää motivaation roolia käyttäytymisen taustalla. Motivaatiota laajalti tutkineet Ryan ja Deci (2017, 13–15) kuvaavat motivaation kattavan kaikki tekijät ihmisten toiminnan ja aikomusten taustalla. Tällä he tarkoittavat esimerkiksi sinnikkyyttä ja toimintaan suunnattua energiaa. Motivaatio on käsitteenä monipuolinen, sillä ihmisten motivaation lähde voi vaihdella sisäisestä halusta syntyvän sisäisen motivaation ja johonkin toiminnan ulkoiseen motivaatiotekijään, kuten esimerkiksi palkintoon hyvästä suorituksesta syntyvän ulkoisen motivaation välillä. (Em., 14–16.) Seuraavaksi kuvaillaan tarkemmin motivaation käsitettä sekä esitellään tutkielman kannalta keskeinen itsemääräämisteoria.

2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio – miten ne eroavat ja miten niihin voi vaikuttaa?

Motivaation luonne ei ole täysin merkityksetöntä toiminnan kannalta. Tutkimuksissa on havaittu, että sisäisen motivaation eli sisäisen halun ohjaamana yksilöllä on tyypillisesti korkeampi kiinnostus ja itseluottamus toimintaansa kohtaan. Sisäisen motivaation ohjatessa toimintaa vaikuttaa se täten positiivisesti monin eri tavoin motivoituneeseen yksilöön. Ulkoinen motivaatio pohjautuu puolestaan toimintaan ulkoisen lahjuksen kannustamana (Ryan & Deci, 2017, 14–16). Lahjus voi olla jokin konkreettinen, perinteinen palkinnoksi mielletty tekijä, mutta se voi olla myös esimerkiksi itselle merkitykselliseltä taholta saatava arvostus. Motivaatio voi pohjautua myös ulkoapäin tulevaan paineeseen. Esimerkiksi pelko toiminnan tekemättä jättämisen negatiivisista seurauksista on tilanne, jossa motivaatiota ohjaa sisäisen tai ulkoisen palkinnon sijaan ulkoinen paine. (Ryan & Deci, 2017, 16.)

Tutkielman seuraavassa alaluvussa esiteltävässä itsemääräämisteoriassa motivaatio jaetaan omaehtoiseen ja kontrolloituun motivaatioon. Motivaation omaehtoisuutta voidaan kuvata jatkumona, jossa yksilön sisäistä motivaatiota toimia tietyllä tavalla ohjaa usein hänen arvonsa ja mielenkiinnonkohteensa. (Ryan & Deci, 2017, 14–16.) Tällä jaottelulla kuvastetaan sitä, kuinka kontrolloidussa motivaatiossa yksilö ei koe joko lainkaan motivaatiota tai se on lähtöisin ulkoisesta tai sisäisestä paineesta. Vastaavasti taas omaehtoisessa motivaatiossa taustalla vaikuttavat yksilön omat arvot ja sisäinen motivaatio. (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki

ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021.) Yhdistävänä tekijänä motivaation eri laatujen välillä on motivaation taustalla vaikuttavat universaalisti jaetut psykologiset perustarpeet eli koettu tarpeiden täyttyminen liittyen autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden kokemuksiin. Näiden kolmen psykologisen perustarpeen täyttymisen tiedetään lisäävän motivaation omaehtoisuutta ulkoapäin sisäistetyn motivaation sijaan (Kilponen ja kumppanit, 2023). Tähän ymmärrykseen psykologisten perustarpeiden täyttymisen ja omaehtoisen motivaation kasvun osalta pohjaa myös motivoivampaa vuorovaikutustyyliä liikunnan alan ammattilaisille kehittävä MotiStyleSport -hanke ja siihen liittyvä vuorovaikutuskoulutus, joita on kuvattu tarkemmin luvussa 7.

2.3 Käyttäytymisen kuvaaminen itsemääräämisteorian avulla

Itsemääräämisteoria (engl. *Self-Determination Theory, SDT; Itseohjautuvuusteoria)* on Ryanin ja Decin (2017, 3–4) laatima teoria, joka on yksi keskeisimmistä teorioista motivaation ja käyttäytymisen tarkastelussa. Itsemääräämisteorialla voidaan kuvata motivaatiota ja siihen vaikuttavia syitä, motivaatioon liittyviä prosesseja ja sekä käyttäytymisenä näkyviä lopputuloksia (Ryan & Deci, 2020). Itsemääräämisteoria koostuu yksilön motivaatiosta, hyvinvoinnista sekä psykologisista perustarpeista eli autonomian, kykenevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeesta (Määttä ja kumppanit, 2023). Se on kattavaan empiiriseen tutkimusnäyttöön perustuva makroteoria, jonka avulla voidaan selittää ihmisten hyvinvointia ja motivaatiota. Teorian avulla voidaan tarkastella kattavasti niin sosiaalisten, kulttuuristen kuin biologistenkin tekijöiden vaikutusta yksilön kokemaan hyvinvointiin. (Ryan & Deci, 2017, 3–7.) Itsemääräämisteoria sopii täten laajalti hyödynnettäväksi käyttäytymisen ja motivaation tarkasteluun. Teorian vahvuus on myös sen laaja sovellettavuus eri ikäryhmillä. (Teixeira ja kumppanit, 2012.)

Kiinnostus itsemääräämisteorian soveltamiseen fyysisen aktiviisisuuden kontekstissa on lisääntynyt 2010-luvulla ja sitä on hyödynnetty liikunnan lisäämistä tavoiteltaessa. (Teixeira ja kumppanit, 2012). Itsemääräämisteoriaa terveydenhuollossa hyödyntäneitä 184 tutkimusta tarkastelleessa meta-analyysissa vahvistettiin, kuinka terveydenhuollon alan ammattilaisten tarjoama autonomian tuki on vaikuttaa tukevasti heidän ohjattaviensa psykologisten perustarpeiden täyttymiseen. (Ng ja kumppanit, 2012.) Itsemääräämisteoriaan pohjautuvaa ymmärrystä psykologisista perustarpeista on siis perusteltua soveltaa terveyden edistämisen kontekstissa, sillä tarpeiden täyttyminen on yhteydessä itseohjautuvaan motivaatioon ja sen

myötä myös myönteisten terveysvaikutusten tavoitteluun. Laajaan aiempaan tutkimusnäyttöön pohjaten itsemääräämisteoriaa voidaan pitää hyödyllisenä ja käytännön sovellusarvoa sisältävänä teoriana, jonka avulla voidaan tavoitella terveyden edistämisessä toivottavia käyttäytymismuutoksia sekä ymmärtää siihen liittyviä haasteita ja vaikuttavia tekijöitä. (Em., 2012.)

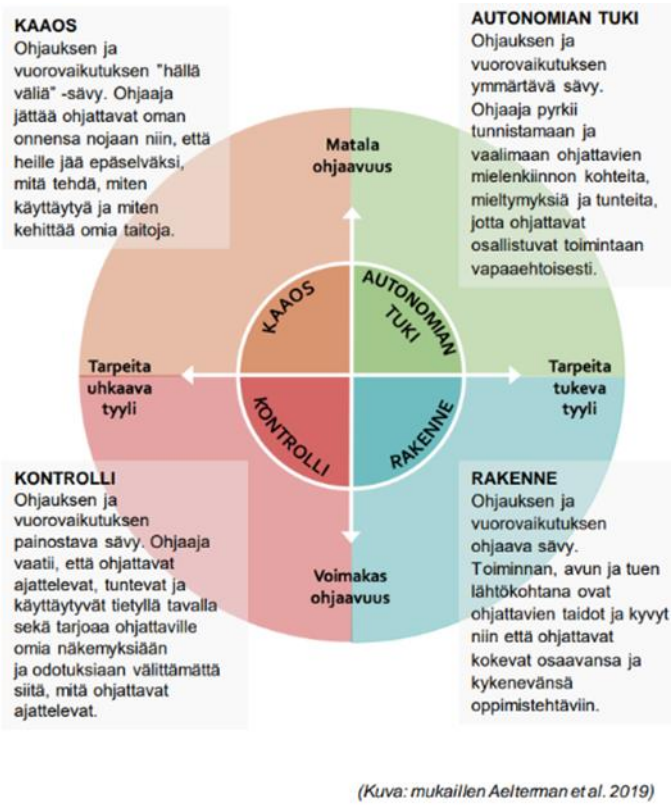
Itsemääräämisteoria jakautuu itsessään vielä kuuteen miniteoriaan, joista yksi on psykologisten perustarpeiden teoria eli teoria yksilön kokemasta autonomisesta motivaatiosta ja psykologisista perustarpeista sen taustalla eli tarpeesta autonomialle, kykenevyydelle ja yhteenkuuluvuudelle. (Ryan & Deci, 2017, 7; Määttä ja kumppanit, 2023; Hagger, Hankonen, Chatzisarantis & Ryan, 2020.) Itsemääräämisteorian mukaan motivaation eri osatekijöille voidaan määritellä erilaisia avaintekijöitä ja mekanismeja niiden synnylle (Hagger, Hankonen, Chatzisarantis & Ryan, 2020). Itsemääräämisteoriaa on hyödynnetty terveyden edistämisessä erityisesti käyttäytymismuutosinterventioissa (em., 2020). Esimerkiksi liikunnan lisäämistä tavoiteltaessa voidaan toteuttaa itsemääräämisteoriaan pohjautuvaa, yksilön autonomian tarvetta tukevia käyttäytymismuutosinterventioita (engl. *Autonomy-Supportive Intervention Program*, jatkossa ASIP). Toimivan ASIP:in ytimessä on ohjaajan oma toimiva motivointityyli ja toisaalta myös ohjattavan psykologiset perustarpeet sekä niiden täyttymistä kuvaavat kolme tasoa, eli tyytyväisyys, tyytymättömyys tai turhautuminen (Reeve & Cheon, 2020). ASIP:in yhteydessä tiedostetaan käyttäytymisen muuttamisen monimutkaisuus ja sen ylläpitämisen vaativuus. Tällä tarkoitetaan huomioimalla, ettei toivottua käyttäytymismuutosta tavoiteltaessa riitä pelkkä tietoisuuden lisääminen esimerkiksi liikunnan terveyshyödyistä, vaan rinnalle tarvitaan konkreettisia käytännön harjoitteita varsinaisen käyttäytymismuutoksen aikaansaamiseksi (em., 2020). Tavoiteltaessa autonomista motivaatiota eli sisäistä motivaatiota ja säätelyä käyttäytymisen muuttamiselle tulee tarjota toimintaympäristö, joka tukee perustarpeiden täyttymistä (Ryan & Deci, 2020). Itsemääräämisteoriaan ja tarkemmin juuri psykologisten perustarpeiden teoriaan pohjautuvat interventiot tähtäävät siis siihen, että käyttäytymisen muutosta ja sen ylläpitoa voidaan pyrkiä edistämään tukemalla yksilön psykologisten perustarpeiden täyttymistä ja sen myötä omaehtoista motivaatiota.

Itsemääräämisteoriaan pohjautuvien koulutusinterventioiden tehokkuudesta terveyden edistämisessä on saatu kattavaa tutkimusnäyttöä. Käytännössä on kuitenkin havaittu, että itsemääräämisteoria ja ennen kaikkea siihen pohjautuvat motivaatiotekniikat voivat olla haasteellisia käsitteellistää. Tätä varten on luotu 21 motivaation ja käyttäytymisen muutokseen (engl. *Motivation and Behavior Change Techniques*, MBCT's) tähtäävästä tekniikasta koostuva luokittelu, joissa hyödynnetään itsemääräämisteoriaa ja tavoitellaan siten psykologisten perustarpeiden täyttymistä terveyden edistämisen ohjaustyössä. (Teixeira ja kumppanit, 2020.) Tähän luokitteluun pohjautuu myös tässä tutkielmassa tarkasteltavan interventiokoulutuksen motivoivat vuorovaikutustekniikat, joita esitellään tarkemmin luvussa 7 sekä tutkielman liitteissä (ks. Liite 2 Motivoivan vuorovaikutuksen tekniikoita). Selkeyttä on myös pyritty luomaan viime vuosina laajentamalla tutkimusta aikaisemmista, ainoastaan autonomiaa tukahduttavien (*Need thwarting*) ja tukevien (*Need supporting*) tekijöiden tarkastelusta koskemaan kaikkia kolmea psykologista perustarvetta eli myös kykenevyyttä ja yhteenkuuluvuutta tukahduttavia ja tukevia tekijöitä (Ntoumanis ja kumppanit, 2023). Seuraavaksi esitellään näitä perustarpeita tukevaa motivoivaa vuorovaikutusta.

3 Psykologisia perustarpeita tukeva motivoiva vuorovaikutus

Auktoriteettiasemassa olevien vuorovaikutustyyleillä on merkittävä vaikutus toisen osapuolen kokeman motivaation luonteen kannalta. Itsemääräämisteoriaa käytäntöön sovellettaessa on havaittu, että ohjattavien terveyden edistämiseen, kuten esimerkiksi juuri liikunnan lisäämiseen, liittyvät käyttäytymismuutokset ovat tehokkaampia ja pitkäkestoisempia heidän kokiessaan olevansa sisäisesti motivoituneita. (Ntoumanis ja kumppanit, 2023; Ng ja kumppanit, 2012.) Motivoivan vuorovaikutuksen tavoitteena onkin ohjattavan psykologisten perustarpeiden täyttymisen tavoittelu ja sisäinen motivaatio. Motivoivaa vuorovaikutusta voidaan kuvata niin kutsutun vuorovaikutuksen kehämallin avulla (ks. Kuva 1 Vuorovaikutuksen kehämalli tuonnempana), joka kuvaa kirjallisuudessa tunnistettuja neljää psykologisia perustarpeita tukahduttavaa tai tukevaa vuorovaikutustyyliä (Aelterman ja kumppanit, 2019). Nämä vuorovaikutustyylit (kuvataan jatkossa myös ohjaustyyleinä) ovat kaoottinen, kontrolloiva, autonomiaa tukeva ja rakennetta tarjoava tyyli, joista autonomiaa tukeva ja rakennetta tarjoava tyyli ovat motivoivia vuorovaikutustyylejä niiden tukiessa psykologisten perustarpeiden täyttymistä (em., 2019). Vastaavasti taas kaoottisen tai kontrolloivan vuorovaikutustyylin käyttö voi

uhata tarpeiden täyttymistä. Kaoottinen vuorovaikutustyyli sijoittuu kehämallin nelikentässä tarpeita uhkaavaan ja matalan ohjaavuuden luokkaan. Tässä tyylissä matala ohjautuvuus nähdään tarpeita uhkaavana, sillä se näyttäytyy usein, esimerkiksi tämän tutkielman kontekstissa liikunnan alan, ohjaajan välinpitämättömyytenä ohjaustyötä kohtaan, aiheuttaen näin ohjattaville epäselvyyttä ja puutteellista tukea. (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021; Aelterman, 2019.) Matala ohjautuvuus voi kuitenkin olla myös tarpeiden täyttymistä tukevaa, mikäli kyseessä on kaoottiselle vuorovaikutustyylille ikään kuin vastinparina nähtävä autonomiaa tukeva tyyli. Autonomiaa tuettaessa ohjaaja on saatavilla, mutta pyrkii tukemaan ohjattaviensa omia mieltymyksiä ja haluja. Autonomiaa tukeva tyyli edesauttaa ohjaustoimintaan osallistumista myös vapaaehtoisena toimintana. (Em., 2021; Em., 2019.) Vastaavasti taas kontrolloivassa tyylissä osallistuminen on painostuksen seurausta ja tavat ajatella, tuntea ja käyttäytyä tulevat ohjattaville ohjaajan painostamana. Kaoottisen tyylin yhteydessä puhutaan voimakkaasta ohjaavuudesta, joka on tarpeiden täyttymistä uhkaava tyyli. Voimakasta ohjaavuutta, mutta samalla tarpeita tukevaa tyyliä edustaa puolestaan rakennetta tarjoava vuorovaikutustyyli. Toisin kuin kaoottisessa tyylissä, tässä ohjaajalla on aktiivinen rooli ohjaustyössä. Kontrolloivan tyylin sijaan rakennetta tarjoavassa tyylissä ohjaustoiminnassa lähtökohtana on ohjattavien itsensä taitojen ja kykyjen huomioiminen ja onnistumisten kokemusten tarjoaminen. (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021; Aelterman, 2019.) Motivoiviin tyyleihin, eli autonomiaa tukevaan ja rakennetta tarjoavaan tyyliin liittyviä vuorovaikutustekniikoita on kuvattu myöhemmin tässä tutkielmassa (ks. luku 8.2 sekä Liite 2 Motivoivan vuorovaikutuksen tekniikoita).



(Kuva: mukaillen Aelterman et al. 2019)

Kuva 1 Vuorovaikutuksen kehämalli (Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021; Aelterman ja kumppanit, 2019)

Psykologisten perustarpeiden täyttyminen voi konkretisoitua eri tavoin eri konteksteissa. Tässä tutkielmassa keskitytään liikunnan alan ammattilaisiin, jolloin motivoiva vuorovaikutus tarkoittaa pyrkimystä ohjattavien motivoimiseen ohjattua liikuntatoimintaa kohtaan. Matosic ja kumppanit (2016) kuvaavat, kuinka liikunnan kontekstissa ohjattavien psykologisista perustarpeista autonomian tarve voi täyttyä esimerkiksi tunteesta urheilusuorituksen vapaaehtoisuudesta, tarve kykenevyyteen voi täyttyä kohdattavien haasteiden vastatessa urheilijan kykyä suoriutua niistä ja vastaavasti yhteenkuuluvuuden tarvetta tukee yksilön kokemus sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta esimerkiksi joukkuelaisten tai ohjaajan kanssa.

Motivoivien vuorovaikutustyylien käytön hyöty on ohjattavien omaehtoinen, sisäinen motivaatio, joka puolestaan näkyy konkreettisesti esimerkiksi lisääntyneenä fyysisenä aktiivisuutena tai muuna positiiviseksi katsottuna lopputuloksena ohjauksessa. Esimerkiksi koululiikuntaa ja oppilaiden psykologisia perustarpeita tutkittaessa on havaittu, että valinnanvaran tarjoaminen liikuntatunneilla on yhteydessä merkittävästi korkeampaan fyysiseen aktiivisuuteen oppilailla. Tätä on perusteltu valinnan tekemisen edistävän oppilaiden autonomian kokemuksia. (Meng ja kumppanit, 2013.) Liikunnan alan opettajien motivoivien vuorovaikutustyylien

tiedetään olevan yhteydessä oppilaiden sitoutuneisuuteen fyysisen aktiivisuuden harjoittamiseen heidän autonomista motivaatiotansa tukemalla (Van Doren ja kumppanit, 2021). Ohjattavien autonomian tunteen tukeminen terveyden edistämisen kontekstissa on tärkeää, sillä autonomian tukemisen on tunnistettu toimivan parempana ennustajana fyysisen aktiivisuuden lisääjänä kuin pelkkä ohjattavan sisäinen motivaatio (Teixeira ja kumppanit, 2012). Motivoivien vuorovaikutustyylien hyödyt eivät rajoitu pelkästään ohjattavien saamaan hyötyyn. On esimerkiksi tutkittu, että motivoivien vuorovaikutustyylien käyttö on yhteydessä liikunnanopettajien ammattiryhmällä korkeampaan työhyvinvointiin ja kasvaneeseen työmotivaatioon (Cheon, Reeve, Yu, Jang, 2014). Motivoivasta vuorovaikutuksesta hyötyvät siis sekä ohjattavat että myös ohjaaja itse. Tyyleistä kuitenkin autonomiaa tukevaa on tutkittu selkeästi eniten ja tarvetta olisi myös muiden tyylien laajemmalle tutkimiselle. (Van Doren ja kumppanit, 2021.)

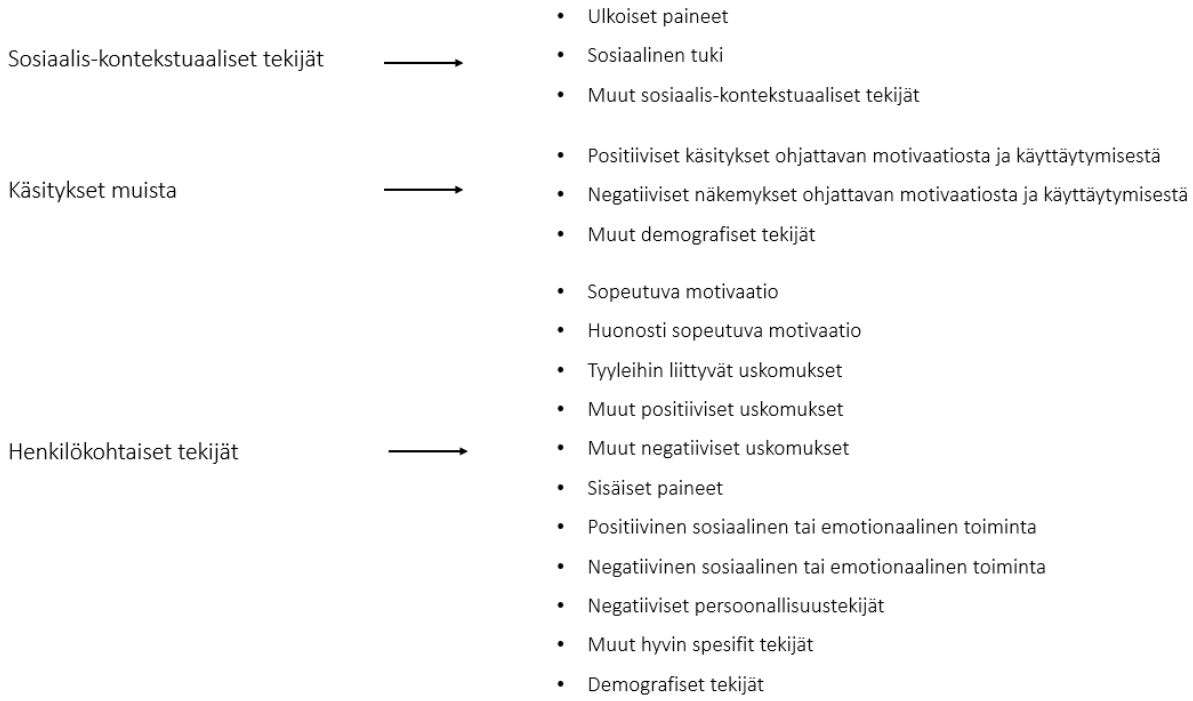
Vuorovaikutustyylejä on siis mahdollista muuttaa ja kehittää motivoivammiksi. Muutos ei kuitenkaan välttämättä ole suoraviivainen ja johda välittömästi pysyviin muutoksiin. Esimerkiksi juuri terveyden edistämisen ammattiryhmillä käyttäytymisen muuttaminen on tunnistettu haastavaksi hoitotapojen ollessa hyvin vakiintuneita ja niiden muuttaminen vaatii juurtuneisiin tottumuksiin kajoamista esimerkiksi pyrittäessä muuttamaan vuorovaikutustyylejä (Potthoff ja kumppanit, 2022). Tätä pyrkimystä vuorovaikutustyylin kestävään muutokseen kuvataan tarkemmin myöhemmin tutkielmassa aikomuksen ja käyttäytymisen välisen kuilun huomioimisella vuorovaikutuskoulutuksessa ns. vuorovaikutussillan avulla luvussa 5.2. Seuraavaksi syvennytään tarkastelemaan kirjallisuudessa tähän mennessä tunnistettuja tekijöitä motivoivien vuorovaikutustyylien käytön taustalla.

4 Motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön vaikuttavia tekijöitä

Mitkä tekijät sitten vaikuttavat siihen, päätyvätkö liikunnan alan ammattilaiset valitsemaan vuorovaikutustyylikseen ohjattavan perustarpeita tukahduttavan tai tukevan vuorovaikutustyylin. Eräässä meta-analyysissa (Matosic ja kumppanit, 2016) koostettiin kvantitatiivisesti mitattuna aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta havaittuja ennustavia tekijöitä motivoivien vuorovaikutustyylien käytössä. Tyypillisimmiksi vaikuttaviksi tekijöiksi tutkimuskirjallisuudessa on

tunnistettu tekijöitä kolmesta eri luokasta, joita ovat kontekstuaaliset ja henkilökohtaiset tekijät sekä ulkoiset paineet. Näitä vuorovaikutustyyleihin vaikuttavia tekijöitä ovat esimerkiksi stressi, sosiaalisen tuen puute, erilaiset uskomukset vuorovaikutustyyleistä sekä aikarajoitteet. (Em., 2016.)

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu tässä luvussa käsiteltävään Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) toteuttamaan kvantitatiiviseen meta-analyysiin tekijöistä, joita tunnistettiin kirjallisuudessa motivoivien vuorovaikutustyylien käytön yhteydessä. Meta-analyysissa (em., 2023) havaittiin lukuisia tekijöitä, jotka vaikuttivat ehkäisevästi tai edistävästi vuorovaikutustyylien käyttöön. Yhteensä identifioitiin itsemääräämisteoriaa koskevasta empiirisestä kirjallisuudesta 53 erilaista tekijää, joista oli tehty määrällistä tutkimusta tekniikoiden käyttöä ehkäisevinä tai edistävinä tekijöinä. Ntoumanis ja kumppanit (2023) luokittelivat ensin identifioimansa tekijät 13 yleisempään luokkaan ja lopuksi vielä kolmeen pääluokkaan (ks. Kuva 2 Motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä). Nämä pääluokat ovat sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät (*Socio-contextual*), käsitykset muista (*Perceptions of Others*) ja yksilölliset tekijät (*Personal factors*). Luokittelu on esitetty vapaasti suomennettuna alla. Tämä luokittelu toimii myös tämän tutkielman analyysissa hyödynnettävänä teoreettisena viitekehyksenä, mutta toisin kuin Ntoumanis ja kumppanit, tässä tutkielmassa tarkastelu viedään yksityiskohtaisemmaksi keskittymällä pelkkien tyylien sijaan tarkastelemaan motivoivien vuorovaikutustyylien alle kuuluvien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä.



Kuva 1 Motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä (Ntoumanis ja kumppanit, 2023)

Ennustavia tekijöitä vuorovaikutustyylien omaksuminen taustalla on tutkittu jo jonkin verran viime vuosina (ks. esimerkiksi Ntoumanis ja kumppanit, 2023; Matosic ja kumppanit, 2016). Kuitenkin tutkimuksia siitä, miksi terveyden edistämisen ammattilaisille ei jää pysyvään käyttöön motivoivia vuorovaikutustyylejä on yhä todella vähäisesti (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024). Osaltaan tätä voi selittää se, että aikaisempi tutkimus vuorovaikutustyyleihin mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä on keskittynyt pitkälti vain kvantitatiiviseen tarkasteluun. Vuorovaikutustyylejä ennustavien tekijöiden tunnistaminen pääsääntöisesti kvantitatiivisin menetelmin on ollut tärkeää motivoivan vuorovaikutuksen edistämiseksi, mutta Renko ja kumppanit (2024) kritisoivat niiden jäävän vaille syvempää ymmärrystä tekniikoiden käytön monimutkaisuudesta ja sen myötä haasteista terveyden alan ammattilaisten ohjaustyössä. (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024.) Huolimatta motivoivan vuorovaikutuksen myönteisistä vaikutuksista liikunnan edistämiseen, terveyden edistämisen ammattilaisten motivoivaa vuorovaikutustyyliä ei helposti omaksuta, kuten meta-analyysit osoittavat (Renko ja kumppanit, 2022). Yhtenä ratkaisuna aikaisemmassa kirjallisuudessa on ehdotettu, kuinka tehokkainta on kohdistaa autonomian tukea tavoittelevia koulutusinterventioita ennemmin työuran alussa ole-

ville kuin jo ammattia pidempään harjoittaneille. On myös havaittu, että terveyden edistämisen saralla erityisesti opettajien ammattiryhmälle pidetyt interventiokoulutukset ovat suhteellisesti tuloksekkaimpia. (Sun & Reeve, 2011.)

Motivoivan vuorovaikutuksen hyödyt tunnistetaan useissa eri ammattiryhmissä ja työkonteksteissa. Tutkielman aiheen kannalta kiinnostavaa on, kuinka aikaisemmissa tutkimuksissa esimerkiksi liikunnan alan opettajaopiskelijoita tarkasteltaessa havaittiin motivoiva vuorovaikutus ja sitä edesauttavat tekniikat tärkeäksi ja konkreettiseksi osaksi opettajan työtä. Tätä perusteltiin esimerkiksi entistä toimivampana vuorovaikutuksena ohjattavien kanssa esimerkiksi konfliktien vähenemisenä ja parempien ohjaussuhteiden muodostumisena. (Renko ja kumppanit, 2022.) Huolimatta motivoivan vuorovaikutuksen positiivisista vaikutuksista on sen saattaminen käytännön ohjaustyöhön usein koettu haasteelliseksi. Esimerkiksi samoja opettajaopiskelijoita tutkittaessa kävi ilmi useampia erilaisia haasteita, joita vuorovaikutuksen kehittämisessä motivoivammaksi saatetaan kohdata. Näitä haasteita luokiteltiin kyseisessä tutkimuksessa neljään eri kategoriaan, joita olivat haasteet soveltaa tekniikoiden käyttöä ryhmämuotoisessa ohjauksessa, tekniikoiden käytön kokeminen epäsopivaksi ammattiroolin vaatimusten kanssa, epätoivotut vaikutukset henkilökohtaiseen vuorovaikutuskäyttäytymiseen sekä kohdekäyttäytymiseen liittyvät huolet. (Em., 2022.) Esimerkiksi juuri opettajien työnkuvalle tyypillisessä ryhmämuotoisessa ohjauksessa haasteena motivoivalle vuorovaikutukselle on tunnistettu ajallinen rajallisuus oppitunneilla, joka näkyy tarpeena käyttää kontrolloivaa tyyliä asioiden läpikäymiseksi sekä ohjattavien määrästä johtuva mahdottomuus huomioida yksilöitä vuorovaikutuksessa. Ristiriitaa ammattiroolin ja motivoivan vuorovaikutuksen välillä on pystytty selittämään opettajien tarpeella toimia auktoriteettiasemassa kontrollissa, ja motivoivista tekniikoista esimerkiksi vaihtoehtojen tarjoaminen ohjaustilanteissa saatetaan kokea kontrollin menettämisenä. (Renko ja kumppanit, 2022.) Epätoivottuja vaikutuksia motivoivalla vuorovaikutuksella omaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen puolestaan koettiin ilmenevän, mikäli tekniikoiden käyttö tuntui väkinäiseltä tai alentuvalta ja teki näin vuorovaikuttamisesta haasteellisempaa. Vastaavasti kohdekäyttäytymiseen liittyviä huolia ilmeni erityisesti tekniikoista vaihtoehtojen tarjoamiseen, jolloin huolena oli oppilaiden pyrkimys päästä mahdollisimman vähäisellä vaivannäöllä. Liiallisella vaihtoehtojen tarjoamisella koettiin myös mahdollisuutta ajautua kaaokseen, sillä opettajien työnkuvaan mielletään vahvasti tarve kontrollille. (Em., 2022.) Kiinnosta-

vaa on, kuinka tässä kyseisessä tutkimuksessa havaitut haasteet opettajaopiskelijoiden motivoivassa vuorovaikutuksessa ovat linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa siitä, että opettajilla on usein virheellisesti käsitys kontrollin tärkeyden merkityksestä esimerkiksi juuri liikunnan lisäämiseksi liiallisen autonomian tukemisen vain lisätessä kaoottisuutta ohjaustilanteissa. Tutkimuksessa havaitut positiiviset vaikutukset ja haasteet ovat linjassa Matosicin ja kumppaneiden (2016) aiemmin toteuttaman meta-analyysin kanssa (Renko ja kumppanit, 2022; Aelterman ja kumppanit, 2019). Opiskelijoiden hyötyminen heidän opettajiensa tukiessa heidän autonomiaansa on tunnistettu kirjallisuudessa laajasti. Autonomian tukeminen vuorovaikutuskeinoin on opetettavissa opettajaopiskelijoille (ks. esimerkiksi Reeve, 1998), mutta viimeaikaisissa tutkimuksissa on tunnistettu haasteena autonomiaa tukevien tekniikoiden ylläpitäminen opettajaopiskelijoiden vuorovaikutuksessa interventiokoulutusten päätyttyä (Renko, Karvinen ja Hankonen, 2024; Renko ja kumppanit, 2022).

Motivoivan vuorovaikutuksen harjoittamista ohjaustyössä tutkineet Renko, Karvinen ja Hankonen (2024) korostavat, kuinka pyrittäessä auttamaan motivoivan vuorovaikutuksen keinojen sisällyttämistä terveyden edistämisen ammattilaisten harjoittamaan vuorovaikutukseen, tarvitaan aiempaa tarkempaa tietoa tekijöistä, jotka vaikuttavat motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön. Tuoreessa tutkimuksessa opettajaopiskelijoiden haasteista saada motivoivia vuorovaikutustekniikoita käyttöön kestävänä vuorovaikutusmuutoksena havaittiin lukuisia tekijöitä, joita tulee ottaa jatkossa interventiokoulutuksia motivoivasta vuorovaikutuksesta suunniteltaessa huomioon. Nämä havainnot jakautuivat luottamukseen omista vuorovaikutustaidoista ja resursseista, omien vanhojen tottumusten reflektoinnista ja uusien muodostamisesta, oman vuorovaikutuskäyttäytymisen säätelystä ja aitouden tavoittelusta vuorovaikutuksessa ja niitä on kuvattu seuraavaksi tarkemmin. (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024.)

Omaan vuorovaikutustyyliin liittyviä havaintoja motivoivan vuorovaikutuksen vakiintumisen haasteeksi on perusteltu esimerkiksi sillä, ettei pelkkä tietoisuus motivoivan vuorovaikutuksen hyödyistä esimerkiksi interventiokoulutuksen avulla riitä ylläpitämään vuorovaikutusmuutosta. Myös kokemuksen puute käytännön ohjaustyöstä tai heikompi itseluottamus omaan

ammatilliseen osaamisen saattaa haitata motivoivan vuorovaikutuksen käyttöä. Myös jumiutuminen vanhoihin tottumuksiin sekä ajatusmalleihin koettiin haasteena kestävää vuorovaikutusmuutosta tavoiteltaessa. (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024.)

Omaan vuorovaikutuskäyttäytymisen säätelyyn liittyviä haasteita havaittiin valinnanvapauden ja sen mukanaan tuoman vastuun muodossa motivoivien tekniikoiden harjoittelusta ja ylläpitämisestä vuorovaikutuksessa. Osa tutkittavista koki tämän haastavana ja jopa uuvuttavana. Haasteelliseksi osa koki myös aitouden tavoittelun omassa vuorovaikutuskäyttäytymisessä. Tämä näkyi epämukavuutena harjoitella tekniikoiden käyttöä, mikäli ne eivät tuntuneet heti luontevilta. Osa tutkittavista koki, että tämä epämukavuus tekniikoiden harjoittelussa näkyi epäluontevana ja kiusallisena vuorovaikutuksena ohjattavien kanssa. (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024.)

Edellä kuvatut haasteet selittävät osaltaan, miksi motivoivasta vuorovaikutuksesta koulutetut terveyden edistämisen ammattilaiset eivät kuitenkaan onnistu harjaannuttamaan motivoivia tekniikoita pysyväksi osaksi omaa vuorovaikutuskäyttäytymistään huolimatta heidän parhaista aikomuksistaan, tiedoistaan ja taidoistaan (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024). Seuraavaksi kuvataan tyylien käyttöön mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) kolmen pääluokan avulla.

4.1 Sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät

Sosiaalis-kontekstuaalisten tekijöiden pääluokka jakautuu Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) luokittelun mukaan edelleen kolmeen luokkaan, joita ovat *Ulkoiset paineet, Sosiaalinen tuki* sekä *Muut sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät.*

Ulkoisiin paineisiin sisällytetään ulkoiset paineet tai ulkoiset paineet annetuista rajoituksista johtuen. Ulkoisina paineina voidaan pitää esimerkiksi tunnetta siitä, että omaa suoritusta arvioidaan muiden vertaisten toimesta tai henkilö itse kokee painetta omasta suoriutumisestaan. Auktoriteettiasemassa toimivat yksilöt, jotka kokevat ulkoapäin tulevaa suoriutumispainetta päätyvät herkimmin käyttämään omassa vuorovaikutuksessaan kontrolloivaa vuorovaikutustyyliä edustavia tekniikoita. (Matosic ja kumppanit, 2016.) Kontrolloivan tyylin käyttöä

ennustavana tekijänä on havaittu myös tiukat aikarajoitteet. Aikapaineen kokeminen voi näkyä kiirehtimisenä vuorovaikutustilanteissa, jolloin saatetaan keskittyä virheiden kritisointiin ja keskustelu pysyy yksipuolisena. (Ntoumanis ja kumppanit, 2023.)

Sosiaalisen tuen luokkaan kuuluu yhteys muihin sekä toisaalta myös muilta saatava sosiaalinen tuki. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi läheistä ohjaajan ja ohjattavan välistä suhdetta. Vastavuoroisesti etäistä tai haastavaa ohjaussuhdetta voidaan pitää motivoivien tyylien käyttöä ehkäisevänä tekijänä. Muut sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät -luokka kattaa puolestaan hyvin spesifit tekijät, kuten esimerkiksi taloudelliset tai kulttuurilliset paineet. (Ntoumanis ja kumppanit, 2023.)

4.2 Käsitykset toisista

Toinen pääluokka *Käsitykset toisista* jakautuu Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) laatiman luokittelun mukaan *Positiivisiin näkemyksiin ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä, Negatiivisiin näkemyksiin ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä* sekä *Muihin demografisiin tekijöihin*.

Positiiviset ja negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä ovat luokkina toistensa vastakohdat. Spesifimmin määriteltynä näkemyksiin ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä sisältyy ohjattavan autonominen/kontrolloitu motivaatio, ohjattavan positiivinen/negatiivinen toiminta, ohjattavan kyvykkyys/kyvyttömyys sekä ohjattavan positiiviset/negatiiviset emootiot/tunteet.

Ntoumanis ja kumppanit (2023) havaitsivat, että vuorovaikutustilanteissa auktoriteettiasemassa olevan käsitys toisen osapuolen sisäisestä tai ulkoisesta motivaatiosta toimii ikään kuin itseään toteuttavana ennusteena. Tätä havaintoa on tutkimuksissa perusteltu siten, että kun vuorovaikutuksen toisen osapuolen motivaation ohjaustoimintaa kohtaan oletetaan olevan sisäistä motivaatiota, käyttää auktoriteettiasemassa oleva todennäköisemmin enemmän autonomiaa tukevaa ja vähemmän kontrolloivaa vuorovaikutustyyliä (em., 2023).

Käsitykset vuorovaikutuksen toisen tai toisten osapuolten motivaation luonteesta eivät ole ainoita tekijöitä, jotka vaikuttavat auktoriteettiasemassa olevan vuorovaikutustyyliin, sillä myös käsitykset muiden positiiviseksi tai negatiiviseksi tulkitusta käyttäytymisestä vaikuttavat tyylien käyttöön (Ntoumanis ja kumppanit, 2023). On esimerkiksi havaittu, että oppilaiden sitoutuessa koululiikuntaan käyttää heidän opettajansa todennäköisemmin oppilaiden perustarpeita tukevaa vuorovaikutustyyliä. Autonomisen ja kontrolloidun motivaation suhde psykologisten perustarpeiden täyttymisen ehkäisemiseen tai edistämiseen vaikuttaa kuvastavan samaa motivaatioon liittyvää paradoksia, jossa perustarpeiden tukemista enemmän kaipaavat tyypillisesti saavat sitä vähemmän. (Em. 2023.) Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi koululiikuntaa pakollisena pahana pitävät oppilaat osallistuvat liikuntatunneille todennäköisesti ulkoisen pakon sanelemana ja tämän huokuessa käyttäytymisestä liikunnanopettaja todennäköisemmin saattaa päätyä käyttämään kontrolloivaa vuorovaikutustyyliä, uhaten näin oppilaiden perustarpeiden täyttymistä jatkossakin. Tutkimuksissa on myös havaittu, että emotionaalinen sitoutuneisuus on yhteydessä perustarpeiden tukemiseen. Esimerkiksi positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin on yhteydessä nuoren äidiltään saamaan autonomian tukeen (Ntoumanis ja kumppanit, 2023).

4.3 Henkilökohtaiset tekijät

Kolmas ja viimeinen pääluokka *Henkilökohtaiset tekijät* jakautuu Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) mukaan edelleen 11 luokkaan, joita ovat *Sopeutuva motivaatio, Huonosti sopeutuva motivaatio, Demografiset tekijät, Tyyleihin liittyvät uskomukset, Muut positiiviset uskomukset, Muut negatiiviset uskomukset, Sisäiset paineet, Positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta, Negatiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta, Negatiiviset persoonallisuustekijät* sekä *Muut hyvin spesifit tekijät.*

Sopeutuvan motivaation luokkaan kuuluu lukuisia eri tekijöitä. Näitä ovat autonominen motivaatio, psykologisten perustarpeiden täyttyminen, autonominen orientaatio eli yksilön kokemus toimivansa omasta halustaan käsin, sisäiset tavoitteet, minäpystyvyyden kokeminen, harmoninen intohimo eli työn kokeminen intohimona ja osana identiteettiä, pyrkimys mahdollisimman hyväksi työssään sekä positiivinen asenne.

Huonosti sopeutuvalla motivaatiolla tarkoitetaan Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) näkemysten mukaan kontrolloitua motivaatiota, amotivaatiota eli motivaation puutetta, psykologisten perustarpeiden täyttymättömyyttä, kontrolloitua orientaatiota eli yksilön käyttäytymistä ohjaavat ulkoiset paineet, ulkoisia tavoitteita, pakonomaista intohimoa eli työ on osa identiteettiä muttei intohimo sekä pyrkimystä mahdollisimman hyvään suoritukseen työssään.

Muilla kuin vuorovaikutustyyleihin liittyvillä positiivisilla uskomuksilla kuvataan Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) mukaan positiivisia uskomuksia uskonnoista, positiivisia uskomuksia tiedosta ja oppimisesta, positiivisia uskomuksia motivaatiosta, korkeaksi koettua henkilökohtaista vastuuta muille ja älykkyyttä koskevia positiivisia uskomuksia. Vastaavasti muita kuin vuorovaikutustyyleihin liittyviä negatiivisia uskomuksia ovat Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) tulkinnan mukaan negatiiviset uskomukset uskonnoista, negatiiviset uskomukset tiedosta ja oppimisesta, negatiiviset uskomukset motivaatiosta, matalaksi koettu henkilökohtainen vastuu muista ja älykkyyttä koskevat negatiiviset uskomukset.

Positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta on kuvailtavissa Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) mukaan emotionaalisena älykkyytenä tai tunneälynä, hyvinvointina ja sosiaalisena kompetenssina. Negatiivisen sosiaalisen tai emotionaalisen toiminnan he määrittelevät napakasti tarkoittavan yleistä huonovointisuutta (engl. *Ill-being*). Huonovointisuudella voidaan tarkoittaa tilaa, jossa yksilö on epäterveessä, onnettomassa tai muuten epäsuotuisaksi katsottavissa olevassa tilassa.

Tutkittaessa henkilökohtaisia tekijöitä on onnistuttu replikoimaan, että auktoriteettiasemassa toimivien kokema autonominen motivaatio on yhteydessä heidän harjoittamaansa tarpeita tukevaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen, siinä missä kontrolloitu motivaatio työtä kohtaan toimi päinvastaisesti (Ntoumanis ja kumppanit, 2023). Itsemääräämisteoriaa koskevasta kirjallisuudesta on tunnistettu myös tarpeiden täyttymisen tai täyttymättömyyden, autonomisen tai kontrolloidun motivaation sekä sisäisen tai ulkoisen säätelyn vaikutteita motivaation taustalla. Esimerkiksi isät, jotka kokevat omien psykologisten perustarpeiden täyttymystä tarjoavat todennäköisemmin myös paremmin tukea lapsillensa. Vastaavasti omien perustarpeiden

täyttymättömyys näyttäytyi todennäköisemmin kontrolloivana vuorovaikutustyylinä. Opetushenkilökuntaa tutkittaessa on havaittu, että opettajien sisäiset tavoitteet ovat vahvemmin yhteydessä tarpeiden täyttymistä edistäviin tyyleihin ja ulkoapäin tulevat tavoitteet ohjaavat herkemmin käyttämään tarpeiden täyttymistä ehkäisevää kontrolloivaa tyyliä. (Em., 2023.)

Yksilölliset uskomukset ovat tunnistettu useissa tutkimuksissa motivoivien tyylien käytön ennustajina. Uskomukset voidaan jakaa karkeasti vuorovaikutustyyleihin liittyviin uskomuksiin sekä muihin positiivisiin ja negatiivisiin uskomuksiin. Vuorovaikutustyyleihin liittyvissä uskomuksissa tutkijat ovat havainneet, että uskomukset koskevat joko tyylin tehokkuutta, sen käytön yleisyyttä eli normatiivisuutta tai helppoutta sen toteuttamisesta. (Ntoumanis ja kumppanit, 2023.) Uskomuksia tutkittaessa on havaittu niiden luonteen ennustavan autonomisen tai kontrolloivan tyylin käyttöä esimerkiksi opettajilla ja urheiluvalmentajilla. Muita kuin vuorovaikutustyyleihin liittyvä positiivisia ja negatiivisia uskomuksia puolestaan on kirjallisuudesta mainittu lukuisia. Näitä voivat olla esimerkiksi uskontoon, motivaatioon, tietoon ja oppimiseen liittyvät uskomukset. (Em., 2023.)

Opettajien ja urheiluvalmentajien sisäisiä paineita tutkittaessa on havaittu, että paineiden välittäminen eteenpäin ohjattaville on usein yhteydessä vähäisempään ohjattavien tarpeiden täyttymiseen (Ntoumanis ja kumppanit, 2023). Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi sitä, että urheiluvalmentaja kohdistaa sisäiset paineensa eteenpäin pitämällä valmennettavansa menestystä urheilusuorituksessa mittarina omasta onnistumisestaan valmentajana. Muita aiemmissa tutkimuksissa tunnistettuja henkilökohtaisia tekijöitä ovat laaja kirjo positiivisia ja negatiivisia sosiaalisia tai emotionaalisia tekijöitä, kuten esimerkiksi emotionaalinen älykkyys tai sosiaalinen kompetenssi. Myös persoonallisuuteen liittyviä tekijöitä on havaittu jonkin verran tutkimuskirjallisuudessa ja esimerkiksi negatiivisista persoonallisuuspiirteistä narsismin ja autoritäärisyyden tiedetään toimivan ennustavana tekijänä tarpeita tukahduttavien tyylien käytölle. (Em., 2023.)

5 Tavoitellusta toiminnasta toteutuneeseen toimintaan – Aikomuksen ja käyttäytymisen välinen kuilu

Tutkielman viimeisessä teorialuvussa paneudutaan käyttäytymismuutosta tavoiteltaessa toisinaan kohdattavaan aikomuksen ja käyttäytymisen väliseen kuiluun (engl. *Intention Behavior Gap*). Aluksi luodaan yleiskatsaus siitä, mitä kuilulla tarkoitetaan ja siirrytään sen jälkeen kuvaamaan, kuinka aikomuksen ja käyttäytymisen välistä kuilua on pyritty huomioimaan MotiStyleSport -koulutuksessa.

5.1 Aikomuksen ja käyttäytymisen välinen kuilu – Mikä estää aikomusten toteuttamista?

Aikomuksen ja käyttäytymisen välinen kuilu kuvastaa yksilön käyttäytymisen ristiriitaa aikomusten ja näiden toteuttamisen välillä. Käsite on olennainen, sillä sen avulla voidaan ymmärtää, mitkä tekijät voivat vaikuttaa aikomusten toteutumattomuuteen, millaiset psykologisia perustarpeita tukahduttavat tai tukevat käyttäytymistoimet saattavat estää tai edesauttaa aikomusten toteuttamista tai miten MSS:kin hyödynnetyt niin kutsutut kun-niin -suunnitelmat eli toimeenpanoaikomukset tukevat aikomusten toteuttamisessa (Sheeran & Webb, 2016).

Tavoitteellinen toiminta voidaan jakaa tavoiteltavan aikomuksen luonteen mukaan joko aikomukseen saavuttaa jotakin konkreettista (engl. *Goal intentions*) tai yleisempään aikomukseen toimia tietyllä tavoiteltavalla tavalla (engl. *Behavioral intentions*) (Sheeran & Webb, 2016). Valtaosa ihmisten toiminnasta on joko totuttua käyttäytymistä tai käyttäytymistä automaattisten, tilannekohtaisten vihjeiden eli nudgejen aikaansaamana (em., 2016). Kuilua tutkittaessa on havaittu, että jo yksittäiset ennalta suunnitellut aikomukset ja niiden toteutuksessa onnistuminen ovat merkittäviä tekijöitä edesauttamaan tavoiteltua pidempiaikaista käyttäytymismuutosta (Sheeran & Webb, 2016).

Tutkimuksissa on havaittu kuilua kaventavia keinoja olevan esimerkiksi pyrkimys tunnistaa niitä haasteita, joita ihmiset kohtaavat epäonnistuessaan saattamaan aikomuksensa käytännön toiminnaksi sekä itsesäätelyyn perustuvat työkalut aikomusten täytäntöönpanon toteuttamiseksi (Sheeran & Webb, 2016). Tyypillisiä itsesäätelyyn pohjautuvia työkaluja voivat olla esimerkiksi toiminnan suunnittelu etukäteen tai konkreettisten tavoitteiden asettaminen,

joita esitetään myös MotiStyleSport-koulutukseen osallistuneille (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021). Epämääräiset tai turhan kunnianhimoiset aikomukset saattavat helpommin jäädä kokonaan toteutumatta tai käyttäytyminen jäädä lyhytaikaiseksi. Esimerkiksi niin kutsuttua suunnitelmallisuuden harhaluuloa opiskelijoiden keskuudessa tarkastellessa on havaittu, että ihmisillä on taipumus tehdä tavoitteistaan ja aikomuksistaan turhan optimistisia (Buehler, Griffin & Ross, 1994). Haasteeksi voikin muodostua esimerkiksi aikapaine tai kykenemättömyys. Aikomusten ollessa turhan optimistisia jäävät ne todennäköisemmin saattamatta käytäntöön. Tavoitteet, jotka rakentuvat tavoitellun toiminnan edistämiseen epätoivotun toiminnan välttelyn sijaan ja yksilön autonomian tukemiseen ulkoapäin tulevan kontrolloinnin sijaan, tulevat todennäköisemmin saavutetuiksi. (Sheeran & Webb, 2016; Ryan & Deci, 2017, 10–12.) Aikomusten toteuttamista edistää, jos suunnitelma on konkreettinen ja riittävän spesifi. Liian laajat suunnitelmat johtavat herkemmin kuiluun ja tavoitellun toiminnan jäämiseen ajatuksen tasolle. (Sheeran & Webb, 2016.) Sheeran ja Orbell (1998) ovat havainneet, että aiemmin tässä tutkielmassa käsiteltyyn itsemääräämisteoriaan nojaten aikomukset, jotka perustuvat yksilöiden omiin uskomuksiin ja asenteisiin käyttäytymismuutoksensa mahdollisuuksista ennustavat paremmin toiminnan toteutumista kuin pelkästään sosiaalisiin normeihin pohjautuvien aikomusten toteutuminen.

5.2 Aikomuksen ja käyttäytymisen välisen kuilun huomioiminen MotiStyleSport -interventiossa

MotiStyleSport -intervention vuorovaikutuskoulutuksessa on osio, jossa koulutukseen osallistuneille liikunnan alan ammattilaisille on esitetty keinoja ylittää tätä vuorovaikutusmuutoksen yhteydessä mahdollisesti kohdattavaa kuilua. Koulutukseen osallistuneiden haasteena voi alkuinnostuksen jälkeen ilmetä pysyvämmän käyttäytymismuutoksen ylläpitäminen, kuten tutkielmassa on aiemmin perusteltu. Pelkkä uusien vuorovaikutustekniikoiden kokeilu ei riitä omaksumaan pitkäkestoisempaa, muuttunutta vuorovaikutustyyliä. Ratkaisuksi motivoivamman vuorovaikutustyylin tavoittelun ja konkreettisen muutoksen aikaansaamisen kuilulle koulutuksessa esitellään osallistujille niin kutsuttu vuorovaikutuksen siltamalli (ks. Liite 3 Vuorovaikutuksen siltamalli), joka kattaa kahdeksan askelta konkreettiseen vuorovaikutustyylin muokkaamiseen aina alun aikomuksesta päätyen lopulta pidempikestoiseen, kestävään käyttäytymismuutokseen saakka (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023;

Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021). Nämä kahdeksan konkreettista askelta ovat *1) Tietoisuus omasta vuorovaikutuksesta, 2) Seuraukset, 3) Vaikuttavat asiat, 4) Tarkennettu muutostavoite, 5) Suunnittelu, 6) Toteutus, 7) Itsearviointi* ja *8) Rutinoiminen* (em., 2021). Tietoisuudella omasta vuorovaikutuksesta tarkoitetaan koulutukseen osallistuneiden oppimista ja reflektointia omasta vuorovaikutustyylistä ennen koulutukseen osallistumista. Tämän jälkeen heille kerrotaan motivoivasta ja ei-motivoivasta vuorovaikutuksesta sekä niiden eroista. Heille kuvataan myös konkreettisia toivottuja tai ei-toivottuja seurauksia, joita näiden tyylien käytöllä voi olla sekä heille itselleen että heidän ohjattaville. Seuraavaksi koulutukseen osallistuneille esitellään vuorovaikutustyyliin vaikuttavia tilannesidonnaisia tekijöitä. Näitä tekijöitä on avattu tämän tutkielman liitteissä. Tietoisuuden lisäämisen jälkeen siltamallissa edetään henkilökohtaisten, konkreettisten muutostavoitteiden asettamiseen ja tarkempaan suunnitteluun. Koulutukseen osallistuneita ohjataan suunnitelman luonnissa tavoittelemaan niin kutsuttua SMART-periaatetta, jolla tarkoitetaan huomion kiinnittämistä suunnitelman saavutettavuuteen, mitattavuuteen, ajankohtaisuuteen, relevanttiuteen ja tarkkuuteen. Nämä huomioimalla voidaan pyrkiä minimoimaan jumiutumista aikomuksen ja käyttäytymisen väliseen kuiluun vääränlaisen suunnitelman takia, kuten tutkielmassa aiemmin perusteltiin. Siltamallin kolme viimeistä askelmaa ovat suunnitelman toteuttaminen käytännössä ja oman toiminnan seuraaminen. Tätä seuraa oman toteutuksen arvioiminen sekä lopulta tavoitellun muutoksen rutinoituminen automaattisiksi toiminnoiksi ajan kuluessa. (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021.) Kun siltamallia onnistutaan noudattamaan loppuun saakka, palkitsee siis lopputuloksena pysyvä käyttäytymismuutos.

6 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymys

Tässä tutkielmassa ollaan kiinnostuneita tarkastelemaan vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneiden haastateltavien kuvauksia motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käytöstä. Tutkimuskysymys on:

Millaisia ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä vuorovaikutuskoulutukseen osallistuneet liikunnan alan ammattilaiset kuvaavat motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käytölle?

Analyysin teoreettisena viitekehyksenä toimiva Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) meta-analyysiinsa koostama luokittelu motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä on aiemmista kvantitatiivisista tutkimuksista tehdyistä havainnoista koottu luokittelu, jossa havaitut tekijät ovat kvantifioituja. Huomionarvoista on se, että tässä tutkielmassa ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä ei analysoida määrällisinä havaintoina. Tekijöiden analysointi laadullisesti mahdollistaa täten uudenlaisen lähestymistavan niiden tarkasteluun ja tuo ilmi havaintoja, joita määrällinen tarkastelu ei mahdollistaisi. Aiempi laadullinen tutkimus aiheesta on melko vähäistä (ks. esimerkiksi Renko, Karvinen & Hankonen, 2024). Tässä tutkielmassa on myös aikaisemmista tutkimuksista poiketen tarkoitus tarkastella aihepiiriä yksityiskohtaisemmin, tarkastelemalla tyylien käytön sijaan motivoivien tekniikoiden käyttöön mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Laadullisella tutkimusotteella juuri tekniikoiden käyttöön vaikuttavia tekijöitä tarkastelemalla mahdollistuu erilainen ja täysin uutta tietoa tuottava lähestymistapa aiheeseen. Tarkoituksena on myös kartuttaa vuorovaikutusmuutokseen tähtäävän interventiokoulutuksen vaikuttavuutta osallistuneiden muutostavoittelussa kuvaamalla koulutukseen yhdistettäviä tekijöitä haastatteluista.

7 Aineiston esittely

Tässä luvussa esitellään MotiStyleSport -hanketta sekä sen yhteydessä toteutettua vuorovaikutuskoulutusta. Lopuksi esitellään tutkielmassa käytettävää haastatteluaineistoa.

7.1 MotiStyleSport -hanke

Osana MotiStyleSport -hanketta (jatkossa MSS) toteutettiin motivoivaa vuorovaikutuskoulutusta liikunnan lisäämisen edistämiseksi fysioterapeuteille, urheiluvalmentajille ja liikunnanopettajille. MSS:n vuorovaikutuskoulutukset toteutettiin kuutena 2 tunnin mittaisena pienryhmätapaamisena etäyhteyksin keväällä 2022. Koulutukseen kuului myös tapaamisten välillä tehtäviä harjoituksia työssä ja arjessa sekä vertaisryhmätapaamisia. Koulutus oli kestoltaan kolme kuukautta ja toteutettiin Opetus- ja Kulttuuriministeriön rahoittamana osana tutkimushanketta. Hanke on Helsingin ja Tampereen yliopiston toteuttama. Koulutukseen osallistuneet olivat oma-aloitteisesti hankkeeseen ilmoittautuneita liikunnan alan ammattilaisia, ja koulutukseen osallistuminen oli heille maksutonta. (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021.)

Osallistujat täyttivät avo- ja strukturoituja kysymyksiä sisältäneitä kyselylomakkeita ennen koulutusta, sen keskellä ja jälkeen. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin vuorovaikutuskoulutuksen sisältöä ja rakennetta. Lopuksi läpikäydään osalle koulutukseen osallistuneista pidettyjä haastatteluja koulutuksen päätyttyä, jotka muodostavat tämän tutkielman aineiston.

7.2 MotiStyleSport - vuorovaikutuskoulutuksen sisältö ja tavoitteet

MSS-hankkeen yhteydessä toteutettu motivoivaan vuorovaikutukseen tähtäävä koulutus on käyttäytymistieteelliseen ymmärrykseen nojaava interventio vuorovaikutuskäyttäytymisen kehittämiseksi liikunnan alojen ammattilaisille. Auktoriteettiasemassa toimivien ohjaajien lisäksi vuorovaikutustilanteiden toisena osapuolena tässä tutkielmassa ovat ohjattavat, eli fysioterapiaan osallistuvat asiakkaat, urheilijat sekä liikunnan opetukseen osallistuvat ensimmäisen ja toisen asteen oppilaat sekä kolmannen asteen opiskelijat. Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan edustajia kaikista kolmesta koulutukseen osallistuneesta ammattiryhmästä. Yhteensä vuorovaikutuskoulutuksen on käynyt 145 liikunnan alan ammattilaista. Valintaa tarkastella edustajia jokaisesta ammattiryhmästä voidaan pitää mielekkäänä, sillä heidän asiakkaansa tai valmennettavansa muodostuvat eri ikäisistä ja taustaisista ihmisistä, joiden liikuntatottumukset ja -tavoitteet eroavat merkittävästi keskenään. Työnkuvan ja ohjattavien eroavaisuudet tuovat rikkautta aineistoon ja mahdollistavat keskinäisen vertailun tutkielman analyysissa yksittäisen ammattiryhmän tarkasteluun verrattuna.

Vuorovaikutuskoulutuksen tavoitteena on lisätä koulutukseen osallistuville ymmärrystä käyttäytymismuutoksen tavoittelusta. Koulutuksen tavoitteena on myös mahdollistaa käytännön kokemuksen kerryttämistä ohjatusti ja tarjota konkreettisia, tutkittuja keinoja oman vuorovaikutuskäyttäytymisen muuttamiseen. Koulutuksen keskeistä antia on itsesäätelystrategioiden muuttaminen ja ylläpito sekä ymmärrys motivaation luonteen vaihtelevuudesta. Koulutuksessa vuorovaikutuskäyttäytyminen luokitellaan vuorovaikutustekniikoiden avulla neljään eri tyyliin, joita ovat autonomiaa tukevat, rakennetta tarjoavat, kaoottiset ja kontrolloivat vuorovaikutustyylit (ks. luku 2.3). Koulutuksessa opetettavat motivoivat vuorovaikutustekniikat pohjautuvat näihin kahteen motivoivaan vuorovaikutustyyliin, eli autonomiaa tukevaan tai rakennetta tarjoavaan vuorovaikutustyyliin. Koulutus kattaa monipuolisen tarjonnan erilaisia

motivoivia vuorovaikutustekniikoita, joista osallistujat voivat valita muutaman itselleen sopivimmaksi kokemansa. (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021.) Autonomiaa tukevia motivoivia tekniikoita ovat *Ei-kontrolloiva, informatiivinen puhetapa, Valinnanvaran tarjoaminen, Avoimet kysymykset, Eläytyvä ja heijastava kuuntelu* sekä *Arvostuksen ja hyväksynnän osoittaminen***.** Rakennetta tukevaan tyyliin kuuluvia tekniikoita ovat *Odotusten selventäminen, Yhteinen suunnitelma* sekä *Rakentava, osuva ja selkeä palaute.* Tekniikoiden tarkempi sisältö on kuvattu tutkielman liitteissä (ks. Liite 2 Motivoivan vuorovaikutuksen tekniikoita MSS-työkirjassa). Koulutuksen aikana on tarjolla tukea ja työkaluja osallistujille kestävään vuorovaikutustyylin kehittämiseen siten, että muutos on pysyvää ja kuitenkin osallistujista itsestänsä lähtevää.

Vuorovaikutuskoulutus on kuudesta osiosta ja näihin mukautetuista tapaamiskerroista koostuva kokonaisuus. Koulutus edellyttää osallistujilta aktiivista osallistumista sekä tapaamisissa toteutettuihin harjoitteisiin että omalla ajalla toteutettavaan käytännön harjoitteluun. Osallistujat seuraavat ja raportoivat harjoituksiaan koulutuksen aikana toteutettavan omaseurannan avulla. Koulutuksessa hyödynnettävä työkirja sisältää järjestyksessään osiot motivaation ja vuorovaikutuksen ymmärtämisestä, perehtymistä autonomiaa tukeviin tekniikoihin, rakennetta luovien tekniikkoihin perehtymistä, vuorovaikutustilanteiden viemistä käytäntöön, haastavien vuorovaikutustilanteiden kohtaamisesta sekä lopuksi koulutuksen sisällön kertaamisesta (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021). Koulutusta suunnitellessa on kiinnitetty erityistä huomiota siihen, että pelkkä uuden tiedon tarjoaminen osallistujille ei aikaansaa pysyvää käyttäytymismuutosta. Tätä silmällä pitäen on koulutukseen sisällytetty aiemmassa sosiaalipsykologisessa käyttäytymismuutostutkimuksessa tehokkaaksi havaittuja keinoja toiminnan pysyvän muutoksen saavuttamiseksi. Näitä ovat esimerkiksi koulutuksen aikana suoritettavat ryhmäkeskustelut, koulutuksen aikana laadittavat henkilökohtaiset toimintasuunnitelmat, oman toiminnan reflektointi ja raportointi omaseurannan keinoin. (Em., 2023; 2023; 2021.) Koulutuksen tavoitteena on sitouttaa osallistujat onnistuneeseen käyttäytymismuutokseen vuorovaikutusta kehittämällä ja mukauttaa toimintaa tarvittaessa yksilölliset tarpeet huomioiden. Tämän tutkielman tekoon mennessä koulutukseen osallistuneet liikunnan alan ammattilaiset ovat kokeneet koulutuksen sisällön erittäin hyödylliseksi, sillä jopa liki 90 prosenttia 145 osallistujasta aikoi hyödyntää

koulutuksestaan saamiansa oppeja myös jatkossa omassa työssään ohjattavien kanssa erilaisia motivoivia vuorovaikutustekniikoita hyödyntäen (Kilponen ja kumppanit, 2023).

Huomionarvoista aineistoa analysoidessa on, että koulutukseen osallistuneille on kuvattu koulutuksen aikana vuorovaikutustyylien käyttöön vaikuttavia tekijöitä (ks. Liite 1 Vuorovaikutustyyliin liittyviä tilannekohtaisia tekijöitä MSS-työkirjasta). Koulutukseen osallistuneet toteuttivat oman vuorovaikutuskäyttäytymisen omaseurantaa ja pääsivät harjoittelemaan vuorovaikutustekniikoita arkipäivän tilanteita simuloivissa harjoituksissa. Tämän lisäksi koulutukseen osallistuneita kehotettiin koulutuksen aikana aktiivisesti tarkkailemaan ja reflektoimaan omaa toimintaansa ja kohtaamiansa vuorovaikutustilanteita mahdollisesti ilmenneiden haasteiden ja onnistumisten osalta.

7.3 Tutkimusaineisto: MotiStyleSport - toteutuskelpoisuustutkimuksen haastatteluaineisto

MSS-hankkeen yhteydessä toteutetun koulutuksen myötä kerätyn feasibility-tutkimusaineiston haastattelut muodostavat tämän tutkielman aineiston. Feasibility-tutkimuksella (engl. *Feasibility Study*) tarkoitetaan toteutettavuus- tai toteutuskelpoisuustutkimusta. Yksinkertaisimmillaan toteutettavuustutkimuksen avulla pyritään arvioimaan, onko jo toteutettu interventio, kuten tässä tapauksessa vuorovaikutuskoulutus, toimiva ja onko sen jatkokäyttö kannattavaa, esimerkiksi vaikuttavuuskokeen muodossa. Toteutettavuustutkimuksessa siis päätarkoitus ei ole arvioida intervention vaikutuksia. Osalta koulutukseen osallistuneilta kysyttiin tarkemmin heidän kokemuksiansa koulutuksesta haastatteluissa.

Tässä tutkielmassa hyödynnetään toteutettavuustutkimuksen yhteydessä kerättyä haastatteludataa vuorovaikutuskoulutuksen päätyttyä. Tähän haastatteluun on osallistunut yhteensä 15 vuorovaikutuskoulutukseen osallistunutta siten, että haastatteluista viisi on fysioterapeuteilta, neljä valmentajilta ja kuusi opettajilta. Kaikille koulutukseen osallistuneille tarjottiin mahdollisuus osallistua haastatteluihin. Enimmäismäärä haastatteluihin oli 15 tutkittavaa. Fysioterapeutteja ilmoittautui mukaan enemmän kuin oli mahdollista ottaa mukaan ja heistä kuusi viimeisiksi ilmoittautunutta jäi haastattelujen ulkopuolelle. Opettajista ja fysiotera-

peuteista kaikki halukkaat haastateltiin. Pitkittäishaastattelujen tavoitteena oli kartuttaa osallistujien näkemyksiä motivoivan tyylin tavoittelun prosessista. (Renko ja kumppanit, julkaisematon.)

8 Analyysimenetelmä

Tässä luvussa kuvaillaan aineistossa käytettävää laadullista tutkimusotetta, joka muodostuu teoriaohjaavasta sisällönanalyysista. Tutkimusmenetelmän läpikäynnin jälkeen syvennytään analyysiprosessiin ja lopuksi läpikäydään tutkielman eettisyyttä.

8.1 Teoriaohjaava sisällönanalyysi sekä teoreettinen viitekehys

Tutkielman analyysi toteutetaan laadullisena analyysina, tarkemmin teoriaohjaavana sisällönanalyysina. Sisällönanalyysi on laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytetty ja monipuolisten aineistojen tarkastelussa toimivaksi todettu tutkimusmenetelmä. Laadullisessa sisällönanalyysissa menetelmänä ollaan kiinnostuneita osoittamaan, millaisista teemoista ja aiheista tarkasteltava aineisto rakentuu (Vuori, n.d.). Sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmänä hyvin vapaamuotoista, sillä sille ei ole määritelty mitään tiettyä teoreettis-metodologista pohjaa (Vuori, n.d.).

Teoriaohjaavaa sisällönanalyysia voidaan pitää teorialähtöisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin välimuotona. Siinä laadullisen analyysin tukena hyödynnetään aiheesta jo olemassa olevaa teoreettista viitekehystä analyysin tukena, mutta aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan tutkijalla on myös mahdollista mukauttaa sisällönanalyysin luokkakategorioita aineiston pohjalta sekä luoda täysin uusia luokitteluja. Tästä voidaan käyttää abduktiivisen päättelyn termiä, jolla kuvastetaan tutkijan ajatteluprosessia analyysin aikana aineistolähtöisyyden ja valmiin teoreettisen mallin hyödyntämisen välillä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 132–134) Teorialähtöisen ja aineistolähtöisen sisällönanalyysin yhdistely teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa näkyy myös analyysiprosessin ollessa ikään kuin kaksivaiheinen, jossa toteutetaan aineistolähtöiseen analyysiin teoriaohjaava analyysi (em., 2018). Näin toteutettu laadullinen sisällönanalyysi ei täten pohjaudu puhtaasti pelkkään jo olemassa olevaan teoreettiseen taustaan. Suurimpana erona teoriaohjaavan ja teorialähtöisen sisällönanalyysin välillä voidaan

pitää teorialähtöisen analyysin tavoitetta tarkastella valitun teoreettisen viitekehyksen testaamista halutusta aineistosta, kun taas teoriaohjaavassa tämän kaltaista teorian testaamisen mentaliteettia aineiston avulla ei ole (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 132–134).

Tarkasteltavan tutkimusaineiston laajuuden huomioiden on olennaista, että laadullisessa sisällönanalyysissa pyritään havaitsemaan toistuvasti ilmeneviä sisältöjä, joiden pohjalta voidaan muodostaa yleistettäviä johtopäätöksiä. Tyypillisesti aineisto luokitellaankin keskenään vertailukelpoisiin analyysiyksiköihin (Vuori, n.d.), joka toteutetaan tässä tutkielmassa tutkimusaineiston systemaattisella koodaamisella luokkiin. Tämän tutkielman teoriaohjaavan sisällönanalyysin teoreettinen viitekehys rakentuu tutkielman teoriaosuudessa luvussa 4 jo esitellyn Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) meta-analyysissaan luomaansa luokitteluun vaikuttavista tekijöistä.

Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollistaa analyysin tukeutumisen olemassa olevaan teoreettisen viitekehykseen samalla luoden tutkijalle vapauden luoda omia luokitteluja aineiston pohjalta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on tässä tutkielmassa toimiva analyysimenetelmä, sillä aineisto on kerätty jo toteutetun interventiokoulutuksen osallistuneiden vastaajien kokemusten pohjalta ja sisällöllisesti mielekkäät luokat eivät välttämättä täysin noudata valittua teoreettista viitekehystä. Aineiston pohjalta luotujen uusien luokkien avulla voidaan analysoida vielä tarkemmin juuri tätä interventiokoulutusta ja pyrkiä kehittämään entistä toimivampia interventiokoulutuksia tulevaisuudessa. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheittaista etenemistä tässä tutkielmassa kuvataan seuraavaksi.

8.2 Analyysiprosessi

Sisällönanalyysia voidaan kuvata vaiheittaisena, toisiaan seuraavien vaiheiden kokonaisuutena. Analyysi rakentuu palanen kerrallansa edellisten vaiheiden päälle muodostaen lopulta tarkasteltavasta aineistosta eheän kokonaisuuden teoreettista tarkastelua varten. Tuomi ja Sarajärvi (2018, 78–79) kuvaavat sisällönanalyysin yleistä etenemistä vaiheittaisena prosessina aineistoon tutustumisen ja muistiinpanojen tekemisestä merkittyjen huomioiden yhteen keräämiseen erilleen muusta aineistosta ja tämän jälkeen vaiheittain etenemällä luoden alaluokat, yläluokat ja lopulta kokoavan käsitteen.

Tutkielmassa analysoitava haastatteluaineisto on tullut tutkijalle valmiiksi kerättynä ja litteroituna. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe tässä tutkielmassa oli haastatteluaineiston läpikäyminen. Aineistoa läpikäydessä analyysi etenee aineistolähtöisen sisällönanalyysin tapaan vapaamuotoisesti, mutta teoriaohjaavan luonteen vuoksi analyysiprosessissa huomioidaan kuitenkin aktiivisesti tutkielman teoreettinen viitekehys.

Tutkijan aktiivinen analyysiprosessi alkaa tutkielman kannalta olennaisilta vaikuttavien, alkuperäisessä muodossansa olevien ilmaisujen merkitsemisellä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122–124). Tässä tutkielmassa aineistoa läpikäytiin tulostettuna ja merkittiin olennaisia ilmaisuja värikoodaamalla niitä kolmen olemassa olevan pääluokan alle. Tämän jälkeen aineisto luettiin uudelleen läpi ja korostetuista poiminnoista luotiin pelkistettyjä ilmauksia tulevan tarkemman luokittelun helpottamiseksi. Seuraavassa vaiheessa aineistopoimintoja alettiin sijoittaa tarkempien alaluokkien alle ja luomaan myös uusia luokkia aineistosta tehtävien havaintojen pohjalta. Tutkimusaineiston pohjalta luodut luokat ja alaluokat esitellään tutkielman analyysin yhteydessä. Luokkien perustamiselle kriteerinä oli vähintään kolme havaintoa.

Havaintojen laadullinen tarkastelu edellyttää tutkijan laatimien kriteerien määrittelyä sille, millaisia aineistopoimintoja otetaan mukaan analyysiprosessiin ja millaisia havaintoja ei pidetä tarpeeksi tarkkoina niiden mukaan ottamiseksi analyysiin. Seuraavaksi on annettu esimerkit kriteerien soveltamisesta käytännössä:

”-- ja sitten rutiineiksi otin oman tunnetilan skaalaamisen, et se asiakas pysyis siin keskiössä. Et pistää sen oman ittensä tonne taustal ja pistää vaik semmosen roolivaatteen päälle, ettei omat tunteet ja ajatukset pääse sotkemaan sit sitä tilannetta.” (V1)

Edellä on esitetty aineistopoiminta, joka on otettu mukaan tutkielman analyysiin. Poiminnasta on alleviivattu haastateltavan kuvaamana motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä omien tunnetilojen hallintaa. Kriteerinä on ollut mahdollisuus nimetä yksittäinen tekijä selkeästi redusoimalla se analyysiprosessissa. Havaintojen redusoiminen mahdollistaa tekijöiden luokittelun sekä uusien luokkien perustamisen.

” -- tätä nykyä tietysti koko ajan enemmän on parempaa se valmennus, mut sit sitä se mihin täs nyt vertaa niin on nimenomaan se, että se urheilija on vaan sellanen, ei nyt aivoton, mut vaan niin kun toimija ja pelinappula siin et hänel ei oo vaikutusmahdollisuutta siihen omaan etenemiseensä.” (V1)

Vastaavasti taas edellä on esitetty aineistopoiminta, jota ei ole otettu mukaan tutkielman analyysiin. Poiminnassa kyseinen valmentaja kuvailee haasteita, joita valmennettavien kanssa käytävässä motivoivassa vuorovaikutuksessa voi kohdata ehkäisevinä tekijöinä. Poiminnan poisjättö perustuu kuitenkin tutkijan asettamien kriteerien täyttymättömyyteen, sillä tekstistä ei ole tunnistettavissa yksittäistä tekijää nimettäväksi tekijäksi. Tämän puuttuessa myös aineistopoiminnan luokittelu olisi haastavaa.

8.3 Tutkielman eettisyys

Hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti tutkielmassa on huolehdittu tutkimuksen eettisyydestä koko tutkielmaprosessin ajan. Tutkimusaineiston taustalla olleessa tutkimuksessa on noudatettu hyviä tieteellisiä käytäntöjä, ja Helsingin yliopiston ihmistieteiden tutkimuseettinen toimikunta on antanut puoltavan lausunnon tutkimushankkeelle. (Palsola ja kumppanit, 2023; Puolamäki ja kumppanit, 2023; Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021).

Sekä koulutukseen että haastatteluihin osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja osallistujien tietoon perustuva suostumus on varmistettu. Aineiston saamiseksi on toteutettu käyttölupasopimus, jossa määriteltiin aineiston käyttötarkoitus, vaitiolovelvollisuus sekä aineiston hävittäminen tutkielman valmistuttua. Tutkielman aineisto on saatu valmiiksi pseudonymisoituna, jossa ainoana haastateltavat toisistaan erottavina tekijöinä on kerrottu haastatellun ammatti ja henkilökohtainen tutkimuksessa arvottu ID-numero. Lopullisessa tutkielmassa haastattelusitaateista on myös poistettu mahdollisesti haastateltavien tunnistusta helpottavia tietoja, kuten esimerkiksi hyvin spesifi ammatti.

Läpi tutkielmaprosessin analyysissa on pyritty säilyttämään tutkijan objektiivisuus. Tämä on erityisen tärkeää laadullisessa tutkimuksessa, jossa analyysiprosessissa esimerkiksi luokitteluja tekemällä tutkijalla on mahdollista vaikuttaa siihen, millaiseksi analyysi rakentuu. Objektiivisuuteen pyrittäessä on pyritty varmistamaan, ettei analyysissa vaikuta tutkijan ennakko-oletukset, henkilökohtaiset näkemykset tai toiveet löydettävistä havainnoista. (Tuomi & Sarajärvi, 158–164.) Tutkielman kaikissa vaiheissa läpileikkaavana periaatteena on ollut tutkimuseettisyys ja toimien läpinäkyvyys, ja esimeriksi tutkijan laatimat kriteerit havaintojen mukaan ottamiselle tai pois jättämiselle analyysista on kuvattu tutkielmassa edellä. Näitä ratkaisuja

sekä niiden mahdollisia vaikutuksia pohdittaessa varmistetaan hyvän tieteellisen käytännön toteutumista (Vuori, n.d.).

9 Analyysi

Tutkielman analyysin teoreettisena viitekehyksenä toimiva Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) laatima luokittelu vuorovaikutusmuutokseen mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä toimii runkona seuraavaksi tässä tutkielmassa esiteltävälle analyysille (ks. luku 4). Näiden lisäksi analyysissa on luotu uusia luokkia ja alaluokkia tutkimusaineiston pohjalta ja näistä on maininta kunkin kohdalla. Analyysissa tarkastellaan koulutukseen osallistuneiden haastatteluissaan kuvaamia motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä, mutta jatkossa näistä puhutaan tiiviimmin vain ehkäisevinä tai edistävinä tekijöinä. Vuorovaikutusmuutoksesta puhuttaessa tarkoitetaan sillä tässä tutkielmassa koulutuksen myötä tapahtuvaa motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käytön lisäämistä ohjaustilanteissa ohjattavien motivoimiseksi. Ehkäisevät ja edistävät tekijät on kuvattu peräkkäin jokaisen luokan kohdalla. Osa luokista on sellaisia, joissa havaintoja tehtiin vain joko ehkäisevien tai edistävien tekijöiden osalta.

1) Sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät

1.1 Ulkoiset paineet

Ulkoisten paineiden luokasta muodostettiin tutkimusaineiston perusteella kolme alaluokkaa: *Konkreettinen aikapaine, Itse aiheutettu kiireen tunne* ja *Ammattikohtaiset paineet*.

1.1.1 Konkreettinen aikapaine

<u>Ehkäisevänä tekijänä:</u>

Ulkoisten paineiden osalta kiire oli korostetusti useimmiten haastatteluissa mainittu ehkäisevänä tekijänä. Kiire ulkoisena paineena nousi selkeästi eniten esiin opettajien ammattiryhmän edustajilla. Tämän voidaan tulkita johtuvan ammattiryhmien keskenään erilaisilla työnkuvilla, sillä siinä missä opettajat olivat selkeästi yliedustettuina kiireen kokijoina, ei haastateltavista yksikään valmentaja maininnut kokevansa kiirettä työssään.

Konkreettisilla aikapaineilla tarkoitetaan tässä yhteydessä ulkoapäin tulevaa noudatettavaa aikataulua ja kyseiseen toimintaan kohdennettua aikarajoitetta, joka näkyy esimerkiksi asiakaskäynnin tai oppitunnin etukäteen määriteltynä ajallisena rajallisuutena. Seuraavaksi esitellään kahden eri opettajan mietteitä konkreettisesta aikapaineesta ehkäisemässä vuorovaikutustekniikoiden käyttöä:

" -- aika usein ne vuorovaikutukseen vaikuttavat tekijät on myös semmoisii, mihin ei voi ite vaikuttaa. Esimerkiksi kiire tai käytettävissä oleva aika, et aina siihen ei voi vaikuttaa." (O3)

"Aika, että ois enemmän aikaa kohdata ja sit kohdata viel yksilöitä, ettei pelkästään vaan isoo ryhmää. Mut jos kaikkia kuuntelee yksilöinä niin sit se aika ei riitä, se on varmaan se suurin este sille et se vuorovaikutus ei pääsee kehittymään isossa ryhmässä (…) Kyl mä nään, et se kiire on se mihin tiivistyy aika monta asiaa vuorovaikutustyyleissä tai vuorovaikutukses ylipäätään." (O5)

Edellä esitellyistä sitaateista on huomattavissa, kuinka molemmat opettajat korostavat omaa ulkopuolista rooliaan työssänsä kohdattavasta kiireestä ja tekevät näin erontekoa itseaiheutettuun kiireeseen. Jälkimmäisessä sitaatissa käy myös ilmi, että konkreettinen aikapaine yhdistettynä isoon ryhmäkokoon koetaan todella haastavaksi yhtälöksi vuorovaikutuksen kannalta. On mahdollista, että kiireen ja ohjattavien määrän yhtälö vaikuttaa myös eri tavoin eri ammattiryhmien edustajilla. Eräs fysioterapeutti mainitsi seuraavaa:

" -- tuntuu välillä, et kun on hirvee kiire niin sit vaan sanoo, et no tää on nyt se harjoite, mitä teet kotona, et katotaan nopeesti läpi ja ole hyvä." (F4)

Kiinnostavana erona on havaittavissa, kuinka koulutukseen osallistuneet fysioterapeutit kuvaavat konkreettista aikapainetta ehkäisevänä tekijänä silloin, kun aika ei riitä kaikkeen suunniteltuun vastaanottoaikana ja vastuuta harjoitteluiden ymmärtämisestä siirretään ohjattavalle. Vastaavasti taas opettajat kuvaavat ehkäisevänä tekijänä aikapainetta siten, ettei oppitunnin aikana käytettävä vuorovaikutus ole heidän mielestänsä optimaalista. Tämän voi tulkita tarkoittavan, että opettajat kokevat kyllä ehtivänsä käydä oppitunneilla läpi sen, mitä he ovat etukäteen suunnitelleet, mutta vuorovaikutuksen kustannuksella. Tällä toinen edellä jo siteeratuista opettajista tarkoittaa esimerkiksi ohjaustilanteissa kiirettä kohdatessaan turvautuvansa kontrollointiin motivoivien tekniikoiden sijaan. Keskeiseksi haasteeksi haastatellut opettajat kuvaavatkin sen, miten soveltaa koulutuksesta opittuja vuorovaikutustekniikoita työn väistämättömien aikaresurssien puitteissa. Oppitunnin ajallisen rajallisuuden vuoksi kiireessä voi olla luontevaa käyttää jo ennestään tuttua, ei-motivoivaa kontrolloivaa vuorovaikutustyyliä, jotta halutut asiat ehditään käydä läpi oppitunnilla. Tästä esitetään tarkempaa

pohdintaa myöhemmin tutkielman *Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen* -alaluvussa.

Edistävänä tekijänä:

Toisin kuin voisi olettaa edellä annettujen esimerkkien perusteella, ei konkreettinen aikapaine näyttäytynyt haastateltavien kuvauksissa ulkoisten paineiden osalta kuitenkaan pelkästään ehkäisevänä tekijänä. Esimerkiksi eräs fysioterapeutti kuvasi kiirettä edistävänä tekijänä seuraavasti:

”Hmm mun mielest se rutinointi ja se semmonen kiireen rutinointi siinä vahvistamisessa. Ja siinä semmonen kiireen tunnun unohtaminen, että ei antais sille valtaa tai et se sit vaikuttais siihen tekemiseen ettei sit koittais mennä sieltä mistä aita on matalin sen takia, että ei ehdi tai on semmonen tunne, että pitää tehdä nopeesti asiat.” (F4)

Konkreettisen aikapaineen näkyminen kiireenä on useamman haastatellun kuvaamana väistämätön osa omaa työnkuvaa. Kiireen rutinoilla ymmärretään tässä yhteydessä tarkoitettavan sitä, että kiire hyväksytään osana työnkuvaa ja normalisoimalla kiireen ikään kuin sisällytetään kiire kiinteäksi osaksi omaa vuorovaikutusta ohjaustilanteissa. Kiireen normalisoinnilla työn konkreettinen aikapaine voi itseasiassa edistää vuorovaikutusmuutosta kannustamalla rutinoimaan tekniikoita osaksi omaa arkista työnkuvaa tehostaakseen vuorovaikutusta kiireisissä ohjaustilanteissa. Tällä saadaan poistettua edellä mainittua haastetta, jossa kiirettä kohdattaessa uudet vuorovaikutustekniikat jäävät taka-alalle ja esimerkiksi kontrolli astuu tilalle.

1.1.2 Itse aiheutettu kiireen tunne

Ehkäisevänä tekijänä:

Kiireeksi määritellyn tunteen taustalla ei aina ole välttämättä edellisessä luvussa kuvatun kaltaista varsinaista konkreettista aikapainetta. Tällöin voidaan puhua enemminkin kiireestä sisäisenä tunteena kuin ulkoapäin määriteltynä, liian tiukaksi koettuna aikatauluna. Kiire voi näyttäytyä ikään kuin itse aiheutettuna paineen tunteena työssä. Esimerkiksi eräs opettaja esitti tätä seuraavasti:

”-- ja semmonen liika kiire ja hektisyys tekee heti sen, että fokus häviää. (…) Se kiire tappaa kyllä paljon asioita, itseaiheutettu kiire tai ihan oikee kiire, koska itehän me sitä myös paljon aiheutetaan, et vois olla ,että pystyis tekemään järkevämminkin paremmalla suunnittelulla.” (O6)

Yllä olevasta voidaan tulkita, että kiireen tunne voi olla itse aiheutettua esimerkiksi opetustyön liian vähäisellä suunnittelulla etukäteen. Tällöin kyse ei ole edellisen *Konkreettiset aikapaineet* -alaluokan ulkoapäin tulevasta liian tiukasta aikapaineesta vaan siitä, ettei huolellisella suunnittelulla ole varmistettu ajankäytön riittävyyttä tehokkaasti. Itse aiheutettua kiirettä kuvasivat ammattiryhmien edustajista selkeästi eniten opettajat. Toinen opettaja kuvasti tätä seuraavasti:

”-- se kiireen tunne tilanteissa, se liittyy sekä liikunnan että terveystiedon opetukseen, että mul on taipumus ehkä ympätä liikaa asiaa liian pieneen aikaan ja sit on itellä semmonen olo, että no nyt jos noi tos yhtään höpöttää niin me ei ehitä käydä tätä läpi. Se aiheuttaa sen, että ite jotenkin yrittää oikoo kulmia kun selittää asioita ja ei malta jotenkin pitää taukoja ja kuulla toista ja käydä keskustelua jostain asiasta mikä on siin hetkes tärkee (…) me puhuttiin meidän pienryhmässä siitä, kaikil oli sama fiilis, että jotenkin takaraivos on semmonen kiireen tuntu usein ja todettiin yhdessä et nyt lopetetaan se (…) ja että se kiireen tuntu ei häiritsis sitä vuorovaikutusta valmentaessa tai tunneilla.” (O4)

Edellä opettaja toisaalta kuvaa tiedostavansa omaa taipumustaan kiireen tuntemiseen ja kertoo koulutuksen aikana vertaistuellisesti keskustelleensa muiden koulutukseen osallistuneiden kanssa pyrkimyksestään päästä eroon vuorovaikutusta häiritsevästä kiireen tunteesta. Huomattavaa on se, että tässä yhteydessä kiirettä itse aiheutettuna tunteena kuvaavat eri opettajat kuin he, jotka kuvasivat edellä kiireen johtuvan konkreettisista aikapaineista. Voi siis olla, että tässä eroavaisuutta aiheuttaa esimerkiksi erot sisäsyntyisessä temperamentissa ja sen myötä siinä, miten kokee paineistetut tilanteet tai toisaalta eroavaisuutta voi aiheuttaa myös esimerkiksi opetettavien ryhmien keskinäiset erot. Kiinnostavaa on myös se, kuinka sisäisesti koettu kiireen tunne vaikuttaa myös siihen, ettei jälkimmäisen sitaatin esittänyt opettaja koe oppilaiden osallistumisen keskusteluun vuorovaikutusta tukevana tekijänä vaan päinvastaisesti omaa tehokasta vuorovaikutusta häiritsevänä. Tätä voidaan pitää poikkeavana ajatteluna opetustyössä, sillä tyypillisesti oppilaiden aktiivista otetta opetukseen pidetään toivottavana käyttäytymisenä.

1.1.3 Ammattikohtaiset paineet

Ehkäisevänä tekijänä:

Siinä missä edellä kiirettä käsiteltäessä opettajien ammattiryhmä oli selkeimmin edustettuna, olivat fysioterapeutit ainoita, jotka mainitsivat maksavista asiakkaista koettavat paineet. Haastatteluista käy ilmi, että kun työnkuvaan liittyy tavoite saada asiakas sitoutumaan maksulliseen asiakkuuteen tuo se mukanaan painetta työtilanteeseen, eli fysioterapeuttien kohdalla

vastaanottokäyntiin. Tämän **paineen saada ohjattava maksamaan palvelusta** jatkossa kuvattiin vaikuttavan työn ilmapiiriin ja toisaalta myös työssä kohdattaviin odotuksiin. Tämän tarkoitettiin toisaalta vaikuttavan fysioterapeuttien omiin odotuksiin onnistua työssään niin, että ohjattava haluaa sitoutua asiakkuuteen. Toisaalta lisääntyneet odotukset koskivat myös ohjattavia, sillä eräs fysioterapeutti arveli asiakkailla olevan **kovat odotukset tapaamisista**, sillä he ovat maksaneet kyseistä palvelusta. Vastaavasti terveyskeskuksessa työskentelevänä fysioterapeutti kuvasi haastattelussaan, kuinka hän ei työssään usko asiakkaillaan olevan niin valtavia odotuksia, sillä toiminnassa ei liiku isot rahasummat. Tähän voisi myös vaikuttaa esimerkiksi se, että terveyskeskuksen asiakkaana ohjattava ei itse ole valinnut fysioterapeuttiaan.

Opettajat kuvasivat haastatteluissaan työnsä spesifejä tekijöitä ja niiden vaikutuksia koulutuksesta opittujen vuorovaikutustekniikoiden käytössä. Heidän työssänsä selkeimmin vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä näyttäytyi **työn ulkoapäin annettu rakenne**. Eräs opettaja kuvasi, kuinka hänen työnsä eroaa muista koulutukseen osallistuneista ammattiryhmistä rakenteellisesti. Opetustyö seuraa tarkkaan annettua opetussuunnitelmaa, joka sisältää ohjeellisesti oppituntien puitteissa käsiteltävät asiat. Vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä hän perusteli annettua rakennetta siten, ettei työnkuvaan jää samalla tavalla mahdollisuutta tarjota vaihtoehtoja ohjattaville kuin ehkä toisilla ammattiryhmillä on mahdollista. Kyseinen opettaja kuvasi, että pitää ohjattavien autonomian kokemusta tärkeänä, mutta työn luonne ei juuri mahdollista vaihtoehtoja oppituntien kulkuun.

Toisena ehkäisevänä tekijänä vuorovaikutustekniikoiden käytölle tämän interventiokoulutuksen yhteydessä ilmaistiin haastatteluissa **opettajien työtehtävien kasautuminen keväälle**. Eräs haastatelluista opettajista havainnollisti tätä seuraavasti:

”Koulutus tuli tarpeeseen ja oli kokonaisuutena hyvä, mut jotenkin se tiivis aikataulu oli semmonen, mikä itelle tuotti ongelmaa välillä. Tuntu, että ne kaks viikkoset meni niin äkkiä ja ehkä se, että omassa ammatissa tää kevät pahinta aikaa, oppilaat valmistuu ja on hirveesti näyttöjä ja muita.” (O6)

Esitetyssä sitaatissa kyseinen opettaja yhtäältä esitti kritiikkiä koulutuksen ripeästä etenemistahdista haasteena uusien vuorovaikutustekniikoiden omaksuminen suhteen. Toisaalta sitaatista on tulkittavissa, että etenemistahti on koettu turhan ripeäksi kenties juuri koulutuksen

ajankohdan osuessa opettajien työn kiireisimpään ajanjaksoon. Opettajien työnkuvan katsottiin haastatteluissa eroavan selkeimmin kahdesta muusta koulutukseen osallistuneesta ammattiryhmästä. Pohdintaa esitettiin ehkäisevänä tekijänä esimerkiksi siitä, kuinka koululiikuntaan osallistuminen ei ole ohjattavien omaehtoista toimintaa vaan pakollinen osa opetussuunnitelmaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että toisin kuin fysioterapeuteille ja valmentajilla, opettajien ohjattavat oppilaat eivät ole hakeutuneet ohjaustoimintaan omasta halustaan vaan pakon sanelemana osana opetussuunnitelmaa. Osa opettajista epäili, että tämä opettajien ohjausryhmien spesifi tekijä saattaisi vaikuttaa heidän vuorovaikutuksessaan verrattuna ammattiryhmiin, joissa motivoivaa vuorovaikutusta pääsisi harjoittamaan niin sanotusti vastaanottavaisemmalle ohjausryhmälle, joilla on taustalla oma mielenkiinto ohjattavaa toimintaa kohtaan. Myös **ryhmäkoko ja mahdottomuus huomioida yksilöä tekniikoiden avulla** korostui esimerkiksi seuraavissa haastatteluissa:

" -- välillä huomas just sen, että toinen on tottunu pelkästään puhumaan yhdelle ihmiselle ja aika lailla suljetusti vielä sen yhden ihmisen kanssa, niin sitten se tilanne kun ite koittaa avata, et no mul on kuitenkin 22 ihmistä tossa, et mul on erilainen tää, oli se sitten mitä tahansa, vaikka eläytyvä kuuntelu, niin sehän on ihan erilainen tilanne tietyl tavalla." (O2)

"Sanotaan, että riippuu missä sä vuorovaikututat ja kenen kanssa, mun mielest se lähtee ihan siitä. Esimerkkinä mä ohjaan noit ryhmäliikuntatunteja, niin mä en mieti, miten mä vuorovaikutan siellä vaan se tulee automaattisesti ja sitten mä osaan lukea niitä ihmisiä siellä, toisaalta ei siellä yksilöitä oteta huomioon vaan se on ryhmänä." (O6)

Edistävänä tekijänä:

Opettajien työn spesifillä luonteella koettiin olevan myös vuorovaikutustekniikoiden käyttöä edistäviä vaikutuksia. Esimerkiksi eräs opettaja kertoi, kuinka opetettavat nuoret ovat hyvin sensitiivisiä ympäröivästä kulttuurista ja sosiaalisesta ilmapiiristä, pitäen tällä tavoin myös opetushenkilökunnan vuorovaikutustavat ajan hermolla. Kokemuksestaan kertoessaan opettaja antoi esimerkkinä nuorten sensitiivisyyden sukupuolen olettamisesta heitä puhuteltaessa. Tämänkaltaiset tilanteet hän koki edistävinä tekijöinä, sillä huomioimalla kehotukset olla käyttämättä sukupuolittuneita ilmaisuja hän kokee osoittavansa arvostusta oppilaita ja heidän identiteettejään kohtaan, ja täten myös edistävänsä motivoivampaa vuorovaikutusta heidän kanssaan. Voisi siis tulkita, että puhutellessaan sensitiivisesti oppilaitaan, ovat oppilaat vastavuoroisesti vastaanottavaisempia ja erilaisten edistävien tekniikoiden käyttö osana vuorovaikutusta heidän kanssaan helpottuu. Tämä on perusteltua etenkin myöhemmin tässä tutkielmassa esiteltävän *Vuorovaikutusilmapiiri*-alaluokan yhteydessä, jossa tunnistettiin vuorovaikutusilmapiirin keskeinen rooli motivoivien tekniikoiden käytön edistäjänä.

Haastatteluissa kuvattiin myös muita opettajien työn luonteen spesifejä tekijöitä positiivisessa valossa. Eräs opettaja mainitsi näistä esimerkiksi seuraavasti:

” -- ne on varmasti aikalailla sisäänrakennettu opettajalle, että asetetaan tavoitteet ja mietitään sitten millä tavalla me päästään niihin tavoitteisiin. Ja sitten tunnin jälkeen arvioidaan yhdessä et päästiiks me, toteutuko ne tavoitteet ja jos, niin millä ne tänään toteutu.” (O2)

Tässä yhteydessä edistävänä tekijänä nimettiin opettajien työn arvioiva luonne. Haastateltava kuvasi, kuinka opettajille tavoitteiden asettaminen ja niiden toteutumisen arviointi on suorastaan sisäänrakennettua toimintaa. Kyseinen opettaja näki harjautumisen toiminnan arviointiin yltävän myös oman vuorovaikutustoiminnan tarkasteluun. Tavoitteiden ja niiden saavuttamisen arviointi opettajien työnkuvan harjaannuttamana taitona on järkeenkäypää nähdä motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä, sillä koulutus sisältää runsaasti oman toiminnan arviointi ja tavoitteiden asettamista niin koulutuksen aikana kuin sen päätyttyä. Tätä toimintaa tekniikoiden käyttöä edistävinä tekijöinä käsitellään tarkemmin tulevissa luokissa *Itseasetetut vuorovaikutustavoitteet* sekä *Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi*.

1.2 Sosiaalinen tuki

Tämän tutkielman aineiston myötä alkuperäinen sosiaalisen tuen luokka jakautuu vielä kolmeen luotuun alaluokkaan, joita ovat *Vertaistuki saman ammattiryhmän edustajilta, Ohjattavilta saatava palaute* sekä *Muu sosiaalinen tuki tai palaute*.

1.2.1 Vertaistuki saman ammattiryhmän edustajilta

Ehkäisevänä tekijänä:

Eräs haastateltu valmentaja kritisoi, kuinka oman ammattiryhmän edustajilta saatava vertaistuki ei ole kovin ulkopuolista palautetta. Tällä hänen voitaisiin tulkita tarkoittavan sitä, että jos palautetta vuorovaikutustoiminnasta antava henkilö tai useampi työskentelee itse saman aihepiirin parissa, saattaa joitakin näkökulmia jäädä huomaamatta, joita eri ammattiryhmän edustaja osaisi nostaa esiin ja antaa kehitysehdotuksia. Ehkäiseväksi tekijäksi saattaa siis muodostua saman ammattiryhmän vertaistuen homogeenisuus.

Edistävänä tekijänä:

Sekä koulutuksen että työn ohessa saatu vertaistuki saman ammattiryhmän edustajilta koettiin laajalti edistäväksi tekijäksi haastateltavien keskuudessa. Kiinnostavaa kuitenkin oli havainto siitä, että näkemykset saman ammattiryhmän edustajilta edistävänä tekijänä korostui merkittävästi opettajien ammattiryhmän keskuudessa. Yksiselitteistä perustelua tälle ei löydetty, mutta opettajien korostaman vertaistuen merkitys voi selittyä osittain esimerkiksi työn sosiaalisen luonteen vuoksi. Siinä missä fysioterapeutin tai valmentajan työ voi olla hyvinkin itsenäistä, on jokaisessa koulussa useampi opettaja ja he saattavat myös opettaa samoja oppilasryhmiä eri kouluaineissa. Tällöin esimerkiksi haastavampia oppilaita tai oppilasryhmiä kohdatessa vertaistukea on usein saatavilla. Eräs opettaja kiteytti tätä seuraavasti:

”Se vertaistuki tuntuu tosi hyvältä, että kun joku sanoo et no mul on ihan sama juttu. Et löydetään asioita, jotka toistuu usein ja jos on haasteita, niin sit pääsee semmosen asian äärellä yhdessä pohtimaan, et se on tosi arvokasta.” (O4)

Toinen selittävä tekijä opettajien kokemalle vertaistuen tärkeydelle voi olla se, että koululiikuntaan osallistuminen on pakollista oppilaille. Tämä erottaa opettajien ohjattavat valmentajien ohjattavista, jotka osallistuvat urheiluvalmennukseen omasta tahdostaan. Osallistumisen pakollisuus saattaakin näyttäytyä oppilaiden esittämänä vastarintana tai passiivisuutena. Näistä mahdollisista vertaistuen merkitystä korostavista haasteista lisää myöhemmin tutkielmassa *Ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus* sekä *Konfliktitilanteet ja muut sosiaaliset-kontekstuaaliset haasteet* -alaluvuissa.

Koulutukseen osallistuneiden ammattiryhmien työnkuvat erosivat osittain merkittävästi. Kaksi haastateltua fysioterapeuttia jakoivat ajatuksiaan tästä vertaistuen näkökulmasta:

”-- se oma pienryhmä oli oman ammattiryhmän edustajia, niin sit ehkä helpommin pysty samaistuu toisten kokemuksiin ja sit sieltä sai vinkkejä helpommin siihen omaan työhön. Et sit jos olis ollu toisen ammattiryhmän edustaja, niin ois voinu olla hyvä pointti, mut ei pystyis sitä sit suoraan liittää siihen omaan työhön.” (F4)

”Mut oli myös kiva kun oli sit jaettu niit pienempii ryhmii ammatin mukaan, koska jotkut asiat toteutuu tosi eri tavalla sitten just tietyssä ammatissa, niin helpompi jakaa niitä ajatuksia toistensa kanssa sitten.” (F3)

Yllä esitellyistä sitaateista on tulkittavissa, että muiden kuin toisten saman ammattiryhmän edustajien voi olla fysioterapeuttien mielestä haastavaa ymmärtää täysin fysioterapeutin työnkuvaa ja täten tarjota vertaistukeakaan, jolloin oman ammattiryhmän sisäisen vertaistuen merkitys korostui koulutuksessa.

Eräs fysioterapeutti puolestaan pohti seuraavaa:

”-- et ehkä sit siinä oman työn keskellä vähän sokeutu sit sille, että kun teki vaan sitä työtä eikä siin sit ollu kukaan kattomassa ja kertomassa, että ihan oikein teet.” (F4)

Ensilukemalta tästä saattaisi tulkita, että vertaistuki toimii nimenomaan ehkäisevänä tekijänä. Huolellisemman tarkastelun jälkeen tämä kuitenkin tulkitaan edistäväksi tekijäksi, sillä saadun vertaistuen voidaan nähdä kannustavan motivoivien tekniikoiden käytön kehittämistä. Tämä näyttäytyy siten, että vertaistuen puuttuessa kyseisen sitaatin antanut fysioterapeutti kuvaa *sokeutuneensa työllensä,* kun kollega ei ole tukena antamassa palautetta tekniikoiden käytöstä.

1.2.2 Ohjattavilta saatava palaute

Edistävänä tekijänä:

Muutamat haastateltavat nostivat esiin ohjattaviltaan saamansa palautteen tärkeyden oman vuorovaikutusmuutoksen tavoittelun kannalta. Kiinnostava havainto on se, etteivät fysioterapeuteista kukaan nostanut ohjattavien antamaa palautetta haastatteluissa esille. Syitä tälle voi olla monia, mutta yksi niistä voisi olla ohjaussuhteen lyhyempi ajallinen kesto verrattuna tyypillisiin opettajien ja valmentajien ohjaussuhteisiin. Seuraavaksi on esiteltynä erään valmentajan ja erään opettajan näkemyksiä ohjattavien antamasta palautteesta motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä sekä näiden näkemysten vertailua.

” -- mut sit taas jos tekee vastaanottotyötäkin, niin siellä on vähän hankalampaa, kun siel ei oo kun se asiakas, sillon taas se asiakaspalaute on niin kun se sosiaalinen tuki jos näin vois sanoo. Et se on se asiakaspalaute tai sitten urheilijoiden kehittyminen, että miten se on menny.” (V4)

Tässä yhteydessä on tulkittavissa, että asiakaspalaute tulee erikseen pyytämättä ja näkyy konkreettisen palautteen lisäksi myös siinä, miten kyseisen valmentajan valmennettavat urheilijat osoittavat kehittymistä lajissaan. Seuraavaksi on esitetty erään opettajan näkemyksiä ohjattavilta saatavasta palautteesta tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä:

”-- mä koen et niitten toistojen kautta tulee myös se palaute sit sieltä vastapuolelta, että miten se vastapuoli ottaa mun vuorovaikutustyylit vastaan, että onks se semmonen, että asia menee perille ja me saadaan asioita eteenpäin. Vai onks se sit semmonen, että se ei vaan sovi johonkin tiettyyn tilanteeseen ne tietyt tyylit.” (O5)

Kuten valmentaja edellä, myös kyseinen opettaja kuvasi, kuinka ohjattavilta saatava palaute voi näyttäytyä myös ohjattavien toiminnan muutoksen kautta. Hän havainnollisti, kuinka onnistumista motivoivien vuorovaikutustyylien käytöstä voi nähdä *asioiden perillemenona* ja opetuksessa läpikäytävissä asioissa eteenpäin pääsynä. Edistävänä tekijänä toimii myös se,

että tyylien epäonnistuneesta käytöstä saa myös suoraan vihjettä asioiden etenemättömyytenä. Kyseinen opettaja jatkoi:

”Mut mietittiin, että jatkossa, kun kyl meil täällä työyhteisös oli puhetta, että kun me kysytään palautetta meidän opiskelijoilta siitä, et miten joku tutkinnon osa on menny ja onks se hyvin suunniteltu ja näin päin pois. Niin sit sinne vois laittaa viel kysymyksen näist eri vuorovaikutustyyleistä, et miten he koki.” (O5)

Toisin kuin valmentaja edellä, tässä opettaja myös kertoi, kuinka he kollegoidensa kanssa erikseen pyytävät ohjattaviaan antamaan heille palautetta toiminnastaan. Hän pohti, että koulutuksen jälkeen hän voisi kokea hyödyllisenä myös pyytää oppilaitaan kohdentamaan palautteenantoaan koskemaan erityisesti hänen vuorovaikutustansa ohjaustilanteissa.

1.2.3 Muu sosiaalinen tuki tai palaute

Ehkäisevänä tekijänä:

Muun sosiaalisen tuen osalta ei haastatteluissa käynyt ilmi juurikaan motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäiseviä tekijöitä. Esimerkinomaisesti seuraavaksi kuitenkin osoitetaan, miten muu sosiaalinen tuki voi toimia ehkäisevänä tekijänä.

”--meit oli Teamsilla siis muitakin, mut sitten niin siinä tuli sanaharkka minun ja toisen ihmisen välillä, joka oli siel paikanpäällä. Se oli ihan typerästä asiasta (…) Mun teki mieli kirota ja huutaa siinä, mutta sanoin rauhallisesti, että sanoin mitä mieltä mä oon siitä, miten se palaute tuli sieltä, tai ei se ollu mikään palaute vaan se oli oikeestaan ohje tai käsky.” (O6)

Tässä yhteydessä huomionarvoista on se, että kyseinen palaute on tunnistettavissa sosiaaliseksi tueksi toimintaa koskevana palautteena, mutta sen rakentava ilmaiseminen on epäonnistunutta. Kyseisen opettajan fokuksen keskittyessä yllätyksenä tulleeseen sävyyn palautteessa omaa toimintaa koskien jää taka-alalle vuorovaikutuksen kehityskohteiden huomioiminen. Kyseinen opettaja kuvaa myös olevansa ylpeä, kuinka onnistui kuitenkin rauhoittamaan oman tunnetilansa ja käytöksensä, mutta tässä epäonnistuessa voisi negatiiviset tunteet estää palautteen poimimisen käytännön tilanteisiin jatkossa. Omien tunnetilojen hallitsemattomuudesta ehkäisevänä tekijänä tarkastellaan tutkielmassa tuonnempana.

Edistävänä tekijänä:

Edellä käsiteltiin koulutukseen osallistuneiden näkemyksiä saman ammattiryhmän edustajilta saadusta vertaistuesta. Vuorovaikutuskoulutus pidettiin yhteisesti kolmen eri ammattiryhmän edustajille ja tämä keräsi osallistujilta sekä kiitosta että kritiikkiä. Useamman ammattiryhmän

edustus näkyi myös näkemyksissä koulutuksen kautta saadusta sosiaalisesta tuesta muilta kuin oman ammattiryhmän edustajilta.

Kritiikkiä koulutuksesta saatavasta sosiaalisesta tuesta muulta kuin oman ammattiryhmän edustajilta esitettiin aiemmin *Vertaistuki saman ammattiryhmän edustajilta* -luvussa 1.2.1. Kuitenkin myös positiivisia näkemyksiä sosiaalisen tuen laajentamiseksi oman ammattiryhmän ulkopuolelle näkyi haastatteluissa. Eräs haastatteluihin osallistunut fysioterapeutti kuvasi tätä seuraavasti:

" -- niin se oli oikeestaan ehkä sitten parempi. Joo, mun mielest se oli, että vaikka se ei ollu iso se (keskustelu)rinki niin siin tuli jo erilaisii ajatuksii tai lähestymistapoja siihen, mitä ite oli ehkä ajatellu tai ei välttämättä osannu kattoo siltä kulmalta. Just et jos oli vaikka eri ammatin edustajia niin nää kattoo omalt kulmalt sitä hommaa, niin se oli mun mielestä tosi hyvä." (F1)

Kyseinen fysioterapeutti kuvaili, kuinka jo ihmismäärällisesti pienikin sosiaalinen tuki muulta kuin oman ammattiryhmän edustajilta auttaa tuomaan omaan työnkuvaan ja siinä tapahtuvaan vuorovaikutukseen uusia näkökulmia. Nämä oivallukset voivat olla merkittävä edistävä tekijä vuorovaikutusmuutoksessa, mikäli ne voivat auttaa eteenpäin esimerkiksi ammatillisesti tyypillisesti kohdattavissa haasteissa. Toinen haastateltu fysioterapeutti puolestaan kehui, kuinka koki koulutuksessa jokaisen eri ammattiryhmän edustajilla olevan varmasti annettavaa toisillensa työnkuvien erilaisuuden vuoksi. Tätä hän perusteli esimerkiksi ohjattavien ryhmäkoolla. Tämä on linjassa laajemminkin tässä tutkielmassa esitettyihin havaintoihin, joiden mukaan koulutukseen osallistuneet kokevat eri tekijöitä ehkäisevinä ja edistävinä riippuen siitä, onko kyseessä yksilöohjaus vai ohjausryhmä.

Eräs valmentaja kertoi, kuinka hän on tuonut koulutukseen osallistumisen ja sen avulla vuorovaikutusmuutokseen pyrkimisen tiedoksi myös läheisillensä. Hän perustelee sen hyötyjä seuraavasti:

" Ja sitten mulle tärkeitten ihmisten kanssa, et mä heille oon kertonu, että oon tämmöstä koulutusta käyny ja oon pyrkiny muuttamaan omaa vuorovaikutuskäyttäytymistä, jolloinka mää pystyin myös heidän kanssaan keskustelemaan sitten siitä vuorovaikutustilanteesta. (V2)

Kyseinen valmentaja jatkoi kertomalla, kuinka hän on esimerkiksi käynyt puolisonsa kanssa keskustelun koulutukseen osallistumisesta ja tavoitteistaan sen suhteen. Tämä on myöhemmin mahdollistanut sen, että hän on voinut tiedustella puolisoltaan tietyn vuorovaikutustilanteen jälkeen, onko hän huomannut erilaisten tekniikoiden harjoittelua käytännön tilanteissa

ja täten saanut palautetta toiminnastaan ja kehitysehdotuksia. Esimerkkitilannetta hän kuvaili näin:

" -- et kun mä koin itse, että siinä tilanteessa tosi voimakkaasti menin siihen ongelmanratkasuun, niin sit kun mä sen tajusin heti sen ensimmäisen ratkasun tarjoilun jälkeen, mä palasin työkalupakkiin ja heitin niitä avoimia kysymyksiä. Puoliso kyllä tiedosti, että mä rupesinki toimimaan erilailla, mutta mikä itselle oli tärkee palaute oli et mä en muuttunu mitenkään, että tavallaan mä olin edelleenki se sama itseni hänen mielestään ja mä olinki vaan ruvennu toimimaan eri lailla." (V2)

Kuten jo edellä muissa yhteyksissä on havaittu, voi niin sanotusti aihepiirin ulkopuoliselta tulevat näkemykset vuorovaikutustilanteista ja niissä tapahtuvasta toiminnasta olla erittäin hyödyllisiä koulutukseen osallistuneille. Tässä esitellyssä tapauksessa kyseinen puoliso on ulkopuolinen myös siten, että hän toimii palautteenantajana kyseistä koulutusta käymättömän lähtökohdista.

1.3 Muut sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät

Muut sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät -luokan alle aineiston pohjalta luodut alaluokat ovat *Tilannelukutaito vuorovaikutuksessa*, *Ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus* sekä *Konfliktitilanteet ja muut sosiaalis-kontekstuaaliset haasteet.*

1.3.1 Tilannelukutaito vuorovaikutuksessa

Edistävänä tekijänä:

Edellä tarkastellun vuorovaikutusilmapiirin lisäksi vuorovaikutustilanteissa tilannelukutaito on tärkeää vuorovaikuttamisella motivoinnin kannalta. Tämän tutkielman ammattiryhmillä ohjattavien määrät ja ohjaustilanteet vaihtelevat keskenään merkittävästi, joten tilannelukutaito tarkoitti heille keskenään hyvin eri asioita. Kiinnostava havainto on, että ammattiryhmistä kuitenkin ainoastaan valmentajat korostivat tilannelukutaidon merkitystä. Eräs valmentaja avaa tätä siten, että tilannelukutaito vuorovaikutustilanteissa tarkoittaa hänen mielestänsä kykyä muistuttaa itselleen, ettei nouse ohjattaviensa kanssa vuorovaikuttaessaan heidän yläpuolellensa. Tavoitteena tulee hänen mukaansa olla vuorovaikutus, jossa tilannetta lukemalla on mahdollista pyrkiä tukemaan ohjattavien autonomian kokemuksia, jolloin keskustelu säilyy tasa-arvoisena ja täten motivoivien tekniikoiden käytön kannalta optimaalisena. Jos kyseinen valmentaja nousisi ohjattavien kanssa käytävissä vuorovaikutustilanteissa heidän yläpuolellensa, saattaisi vuorovaikutuksen tasa-arvoisuus järkkyä ja valmentaja päätyä herkemmin

käyttämään esimerkiksi kontrolloivaa vuorovaikutustyyliä. Vastaavasti toinen valmentaja kuvasi tilannelukutaidon merkitystä edistävänä tekijänä seuraavasti:

" Joo se on taito mitä voi oppia et missä tilanteessa tarvitaan minkäkinlaista vuorovaikutusta, sillon sitä oppii vuorovaikuttaa kun oppii tunnistaa tilannetta. (…) Just näin, tarvitaanko niitä perusteluita vai tarvitaanko arvostuksen osoittamista vai selkeitä suunnitelmia, mitä siinä tarvitaankaan, tilanne määrää sitä hyvin paljon, enemmän kun se mun tahto toteuttaa jotain tekniikkaa." (V4)

Tässä tilannelukutaito kuvataan tekniikoita edistäväksi tekijäksi siten, että kun hän valmentajana osaa lukea tilannetta, tunnistaa hän sen myötä myös millaisia vuorovaikutustekniikoita tilanne vaatii. Valmentaja korosti myös vaikeiksi koetuissa vuorovaikutustilanteissa tilannelukutaidon lisäksi tärkeänä ohjattavien autonomian tunteen säilyttämisen. Tämän mielessä pitäminen on tekniikoiden käytön kannalta olennaista, sillä muuten haastavammissa vuorovaikutustilanteissa koulutuksessa opitut tekniikat jäävät taka-alalle ja tilalle otetaan ei-motivoivia vuorovaikutuskeinoja esimerkiksi kontrollin tunteen palauttamiseksi. Tästä aiheesta esitetään tutkielmassa lisää pohdintaa alaluvussa *Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen.*

Tilannelukutaidon yhteydessä myös koulutuksen merkityksen rooli korostui:

"Joo, ja sitten mä oon ymmärtäny syvällisemmin niitten (tekniikoiden) merkityksen siinä vuorovaikutuksessa. Ja nimenomaan sitten se, et mikä merkitys sillä on sille toiselle henkilölle siinä vuorovaikutustilanteessa. Ehkä aikasemmin en oo työstäny ja miettiny sitä, et toi eläytyvä heijastava kuuntelu, et miten suuri merkitys sillä olis ollut." (V2)

Koulutukseen osallistunut valmentaja havainnollisti koulutuksestaan saamaansa oivallusta motivoivien vuorovaikutustekniikoiden hyödyistä vuorovaikutustilanteiden kannalta ajatuksena, jota hänellä ei ollut ennen koulutukseen osallistumista. Tämä korostui, kun haastateltava kertoi ymmärtäneensä aiempaa syvemmin myös muiden vuorovaikutukseen osallistuvien merkityksen. Hän pohti, kuinka hän ja hänen ohjattavansa olisivat hyötyneet jo aiemmin koulutuksessa saatavista opeista. Valmentajan kollega puolestaan mainitsi myös urheilumaailmassa ilmaantuneet häirintätapaukset sekä yleisen keskustelun urheilun ja valmennuskulttuurin eettisistä ulottuvuuksista. Hän koki näiden vaikuttavan positiivisesti vuorovaikutusilmapiiriin, sillä vielä aiempaa sensitiivisempi ote vuorovaikuttamiseen aikaansaa myös ohjattavia paremmin huomioivaa ja osallistavaa vuorovaikutusta ja edistää täten tekniikoiden käyttöä.

Eräs opettaja korosti tilannelukutaidon merkitystä vuorovaikutustilanteissa ohjattavien motivoinnin kannalta seuraavasti:

"-- et kyl mun mielest ilmapiiriasiat, et ite tietenkin liikunnanopettajana liikkuu sen motivaatioilmaston positiivisuudessa tietyl tavalla, et kyl mun mielest se on yks sellanen mitä haluis tehdä vielä vaan paremmin. Et siellä

olis jokaisella tunne, että siellä voi olla olla ja tehdä ne virheet (…) mut ehkä toi on se et haluis et niille tulis semmonen fiilis mun tunneilla et tääl on kivaa, ja sillon jos on kivaa niin mä uskon taas siihen, et sillon opitaan paremmin (…) et opettajan pitää kuitenkin siihen ilmapiiriin pystyy vaikuttamaan aika paljon." (O2)

Tässä siteerauksessa korostuu, kuinka vuorovaikutusilmapiiriä ei tule ottaa ikään kuin itsestään muotoutuvana ja pysyvänä. Sen sijaan haastateltava vastuuttaa itseään ja kollegoitaan pyrkimään aktiivisesti luomaan ohjattaville mahdollisimman miellyttävää ja kannustavaa ilmapiiriä. Voidaan tulkita, että kun ilmapiiri on miellyttävä ja kannustava, edistää se paitsi oppilaiden oppimista myös opettajan mahdollisuutta ja mielenkiintoa harjoittaa tekniikoita opetustilanteissa.

1.3.2 Ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus

Ehkäisevänä tekijänä:

Ohjattavien osallistumisella motivoivien vuorovaikutustekniikoiden ehkäisevänä tekijänä tarkoitetaan osallistumista, joka ei ilmene varsinaisena passiivisuutena käynnissä olevaa toimintaa kohtaan, vaan ikään kuin ei-ideaalina osallistumisen muotona. Tarkemmin tällä tarkoitetaan osallistumista ohjattavien puolelta niin, että se ei palvele ohjaajan mahdollisuuksia harjoittaa tekniikoita. Näitä on esitelty seuraavissa siteerauksissa fysioterapeutilta ja opettajalta:

" No ainakin se, että kuin paljon eri asiat vaikuttaa tilanteessa, et mitä pitäis ottaa huomioon. Esimerkiksi tää et ei saa yhteen kontaktia, mut sit hän kuitenkin puhuu muiden kanssa, ja sitten ei voi ottaa sivuun siinä. Et vaikka jossain siinä harjotusten jälkeen hänen kans vois keskustella, niin et huomaa ylipäätään tommosen." (F5)

" Niin ja kai se vähän vaikuttaa, et se vuorovaikutus kuitenkin on nimensä mukaisesti vuorovaikutusta, että jos se kohdeporukka on väsyneempi kun mä olin ajatellu tai levottomampi, niin sillonhan mun tapa toimia varmaan muuttuu sen ryhmän edessä, että ei se voikaan mennä sillä samalla tavalla millä se on menny aiemmin." (O2)

Fysioterapeutti kertoi, kuinka on kohdannut työssään ohjaustilanteita, joissa ei koe saavansa ohjattavaan kontaktia. Kyse ei kuitenkaan ole suoranaisesti ohjattavan passiivisuudesta, sillä kyseinen fysioterapeutti mainitsi ohjattavan kyllä keskustelevan muiden samaiseen harjoitukseen osallistuvien kanssa. Tässä kontekstissa ehkäiseväksi tekijäksi tulkitaan se, ettei ohjaaja pääse käyttämään tekniikoita koko ohjausryhmään, sillä hän ei saa harjoitteen aikana kontaktia yhteen osallistujista. Tällaisessa tilanteessa on mahdollista, että kynnys käyttää ei-motivoivia tekniikoita madaltuu, sillä ohjaajan harjoittama motivoiva vuorovaikutus ei kuitenkaan tavoittaisi kaikkia ohjaustilanteessa. Jälkimmäisessä sitaatissa puolestaan eräs opettaja pohti, kuinka oppilaiden osallistuminen jollain opetuskerralla voi olla erilaista, kuin mitä hän on aiempien kertojen perusteella olettanut sen olevan. Tätä hän perusteli sillä, että oppilaiden

väsymys ja levottomuus ovat sellaisia tekijöitä, joiden vaikutus näkyy heti puolestaan hänen muuttuneessa tavassansa käyttää tekniikoita. Ehkäisevänä tekijänä kyseinen opettaja kuvaa muutoksen tavassaan toimia tapahtuvan vasta ryhmän edessä, jolloin esimerkiksi oppilaiden levottomuus tulee vasta esille. Esimerkiksi myöhemmin tässä tutkielmassa tarkasteltavan *Vuorovaikutustoiminnan suunnittelu* edistävät vaikutukset eivät pääse toteutumaan, kun opetuksen meneminen *sillä samalla tavalla kuin se on aiemmin mennyt* ei ole mahdollista oppilaiden muuttuneen osallistumisen vuoksi.

Vuorovaikutusilmapiiri on keskeinen osa sitä, miten koulutuksessa opeteltavien motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttö onnistuu käytännön ohjaustilanteissa. Jos vallitsevaa ilmapiiriä ei koeta suotuisaksi, saattaa tekniikoiden käyttö vaikeutua tai jäädä jopa toteuttamatta esimerkiksi ohjattavien haittaavan tai passiivisen osallistumisen vuoksi. Eräs valmentaja pohti seuraavaa:

” -- ja mul oli aina ollu semmonen käsitys, et mä tuun kaikkien kans toimee. Mut sit tuli ihminen vastaa, joka veti mattoa alta (…). Et on ollu mulle semmonen suurin muutos sillon, ja mikä on ehkä vaikuttanu siihen, että mä oon sit muuttanu omaa vuorovaikutustapaani.” (V3)

Hän kuvailee, kuinka hänelle on tullut yllätyksenä vastoin hänen aiempaa olettamaansa, ettei hän tulekaan toimeen aivan kaikkien kanssa. Tarkemmin hän ei tätä avaa, mutta on tulkittavissa, että tämä vaikutti osaltaan hänen käsitykseensä itsestään vuorovaikuttajana jatkossa. Valmentaja kuitenkin kehuu, kuinka sai kohtaamassansa tilanteessa tukea muilta ja kehotuksen vetäytyä kyseisen henkilön kanssa vuorovaikuttamisesta.

1.3.3 Konfliktitilanteet ja muut sosiaalis-kontekstuaaliset haasteet

Ehkäisevänä tekijänä:

Ehkäisevinä tekijöinä haastatteluissa kuvattiin konfliktitilanteiden ja muiden sosiaalis-kontekstuaalisten haasteiden osalta lähinnä ohjattavien osoittamaa vastarintaa tai haasteita täysin vieraita ohjattavia ensimmäisiä kertoja kohdattaessa. Esimerkiksi eräs fysioterapeutti pohti, kuinka hänen ohjattaviltaan kohtaamassaan vastarinnassa toistuu usein samoja vuorovaikutuksellisia elementtejä:

”-- Usein ainakin tos vastarinnassa toistuu se sama jotenkin asetelma, et kyl ilman muuta mun mielest kannattaa suunnitella, mut tietysti ei sitä voi lukita sitä suunnitelmaa kun ei tiiä, mikä on mieliala ja asenne sillä toisella.” (F5)

Toisena haasteena kyseinen fysioterapeutti erittelee myös mahdottomuuden tietää ennakkoon, millainen mieliala tai asenne vastaanotolle tulevalla ohjattavalla on. Etukäteen tietämättömyyden haastetta kuvasi myös eräs haastateltu opettaja seuraavasti:

" Joo siis kyllähän se vaikuttaa, et jos on tuttu ryhmä tai tuttuja niin kun kohdattavia yksittäisiä opiskelijoita niin totta kai se vaikuttaa siihen. Ja sit taas jos on sellanen ryhmä, jota ei oo aikasemmin tavannu niin se on vähän hakemista, että minkälaista vuorovaikutusta kenenkin kanssa voi toteuttaa. (…) Jos on ihan uus ja tuntematon ryhmä, yhtään ei tiedä minkälaiset taustat siellä on ryhmäläisillä, niin se, että ne ei välttämättä uskalla antaa ees palautetta jos vaikka kysyis " (O5)

Eräs valmentaja sen sijaan nosti esiin, kuinka omat aikaisemmat kokemukset valmennusuran varrella voivat näkyä myös nykyisissä valmennussuhteissa. Haasteena voi etenkin olla vuorovaikutustilanteet, joista on jäänyt hänelle itselleen negatiivinen tunnetila omien tilannekohtaisten näkemysten vuoksi:

" -- et se oma fiilis siitä, et mitä on (tilanteessa) tapahtunu, ni se voi olla et vaikka mä oon sama ihminen, ni se vaikuttaa siihen, miten mä vuorovaikutan. Et mitä kaikkee on tapahtunu aiemmin tai minkälainen se suhde mul on aikasemmin ollu ehkä johonki toiseen, ni se vaikuttaa siel taustalla siihen, miten mä vuorovaikutan." (V3)

Osa haastatelluista koki, että koulutuksessa oli varattu liian vähän aikaa ja tilaa ohjaustyössä kohdattaville konfliktitilanteille ja muille vuorovaikutuksellisille haasteille. Esimerkiksi eräs opettaja esitti kritiikkiä seuraavasti:

"-- et todella vähänhän me käsiteltiin näitä konfliktitilanteita (koulutuksessa). Mun mielestä sitä ei ollu riittävästi, niit kuitenki riittää ainakin tuolla opetusmaailmassa, ei välttämättä niin hirveesti jossain valmennuksessa varmasti, mut opetusmaailmassa erittäin paljon. Et miten sä murrat, jos sul on esimerkiks ollu joku konfliktitilanne tai sitten jos oppilaat on hermostuneita, et miten sä murrat jäätä heidän kanssa. "(O1)

Sosiaalis-kontekstuaalisina haasteina mainittiin myös vuorovaikutusilmapiiri etäyhteyksin toteutettuna. Eräs opettaja kertoi joutuvansa työnkuvansa vuoksi vuorovaikuttamaan paljon Microsoft Teams -viestintä- ja yhteistyöalustan kautta esimerkiksi oppilaidensa näyttöarvioita antaessaan. Virtuaalivälitteisen vuorovaikuttamisen negatiivinen vaikutus ilmapiiriin kävi hyvin selkeästi ilmi, kun kyseinen opettaja paljasti *vihaavansa näitä vuorovaikutuksia Teamsin kautta.* Hän perusteli tätä sillä, että hän kokee vuorovaikutuksen etäyhteyksin *kylmänä ja kovana.* On tulkittavissa, että jos lähtökohtana viestintäalustan käyttöä kohtaan on negatiivinen tunnelataus, vaikuttaa se eittämättä myös itse vuorovaikutuksen aikana vallitsevaan ilmapiiriin. Kyseisen opettajan kuvaukset kylmästä ja kovasta vuorovaikutuksesta antavat ymmärtää, ettei hän koe tekniikoiden käyttöä soveltuvaksi videovälitteisessä vuorovaikutuksessa. Täten videovälitteisyys voi näyttäytyä tekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä.

2) Käsitykset toisista

2.1 Positiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä

Ehkäisevänä tekijänä:

Positiivisten näkemysten keskellä on kiinnostavaa erään valmentajan näennäisen positiivinen näkemys joidenkin valmennettavien motivaatiosta ja käyttäytymisestä itse asiassa tekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä:

" -- mut ei kaikki tule liikkumaan sen takia, et ne nyt kauheest pohtii, vaan toiset tykkää, et sanotaan ja mennään ja tehdään ja ne nauttii ja ne kokee yhdenvertaiseks olonsa siinä, että ne saa vaan olla mukana." (V3)

Oheisessa sitaatissa on havaittavissa, kuinka valmentaja aluksi kuvasi jaettua yhteisymmärrystä kollegoidensa kanssa vuorovaikutuksen merkillisyydestä. Tämän jälkeen hän kuitenkin jatkoi, kuinka osa valmennettavista ei tule liikkumaan heidän valmennukseensa tarkkaan pohditun vuorovaikutuksen seurauksena. Tätä vuorovaikutuksen toissijaista roolia osan valmennettavien osallistumisessa hän painotti vielä jatkamalla, kuinka toiset valmennettavat vain tykkäävät, kun heille kerrotaan mitä tehdään ja he saavat vain osallistua toimintaan. Tämä näkemys on tulkittavissa tekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä, sillä motivoivan vuorovaikutuksen tärkeyttä häivytetään olettamalla, että osa valmennettavista osallistuisi joka tapauksessa vaikka vuorovaikutusta ei olisi *kauheasti pohtinut* ennalta eikä heille tarvitse tarjota esimerkiksi autonomiaa tukevaa vuorovaikutustyyliä, sillä he kyseisen valmentajan mukaan tykkäävät siitä, että heille kerrotaan valmentajan toimesta mitä tehdään ja sitten mennään tekemään. Tekniikoiden käyttöä ehkäisee siis käytännön kokemus siitä, että vähempikin riittää kun vuorovaikutusta ei tarvitse niin paljoa suunnitella etukäteen ja se voi myös olla tyyliltään kontrolloivaa. Tätä perustellaan sillä, että suunnittelemattomuudesta ja kontrolloivan tyylin käytöstä huolimatta valmennettavat osallistuvat ohjaustoimintaa eivätkä kyseisen valmentajan mukaan kaipaa toisenlaista, motivoivampaa vuorovaikutusta.

Edistävänä tekijänä:

Positiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä korostuivat haastatteluaineistossa fysioterapeuttien ammattiryhmällä. Eräs fysioterapeutti havainnollisti positiivisia näkemyksiään ohjattaviensa motivaatiosta ja käyttäytymisestä seuraavasti:

" Hmm no varmaan myös se yhteisten tavoitteiden tekeminen, et jotenkin ehkä aiemmin on ollu enemmän niin, että terveydenhuollon ammattilaisena minä annan ne tavoitteet mihin pyritään. Nyt on saanu ehkä sit enemmän siihen semmosta yhteistyötä ja siinäkin sit taas se heijasteleva kuuntelu on auttanu, että on saanu tuotua

sinne niitä yhteisiä tavoitteita, mitkä se asiakas on sitten tuonut ehkä osin tietämättäänkin puheessaan esille." (F4)

Positiivinen näkemys ohjattaviensa motivaatiosta ja käyttäytymisestä on kyseisen fysioterapeutin mukaan heidän aktiivisuutensa osallistua fysioterapiakäynteihin ja siellä asetettavien henkilökohtaisten tavoitteiden suunnitteluun. Tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä hän kuvasi, kuinka on aidoissa ohjaustilanteissa huomannut koulutuksessa oppimansa heijastavan kuuntelun tekniikan auttavan ohjattaviensa osallistamista fysioterapiaansa. Muina tähän luokkaan kuuluvina edistävinä tekijöinä haastatteluaineistosta havaittiin esimerkiksi ohjattavien vastuunotto omasta kuntoutuksestansa. Eräs toinen fysioterapeutti kuvasi, kuinka hän pystyy tarjoamaan työssänsä paljon valinnanvaraa asiakkailleen. Edistävänä tekijänä tämä positiivinen näkemys itsestään vastuuta kantavista asiakkaista näkyy siten, että hän pystyy tekniikoiden käytöllä tarjoamaan asiakkaillensa tietoa heille sopivista harjoitteista ja hyödyllisistä harjoitusmääristä, pystyen kuitenkin samalla autonomiaa tukien tarjoamaan vapauden valita itselleen sopivat harjoitteet ja päättää, kuinka paljon niitä tekee. Tällöin fysioterapeutin luottaessa asiakkaaseensa hänen ei tarvitse turvautua kontrolloivaan tyyliin varmistaakseen asiakkaansa tekevän hänelle annettuja harjoitteita. Tekniikoiden käyttö ja sen positiiviset seuraukset vaikuttavatkin toimivan toisiaan ruokkivana syklisenä prosessina.

2.2 Negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä

Negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä -luokan alle luotiin aineiston pohjalta erilliset alaluokat *Ohjattavan passiivisuus* sekä *Muut negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä*.

2.2.1 Ohjattavan passiivisuus

Ehkäisevänä tekijänä:

Ohjattavien passiivisuus on alaluokkana erittäin kiinnostava, sillä aineistopoimintoja sekä ehkäiseviin että edistäviin tekijöihin kertyi runsaasti. Kiinnostavaa on myös se, että kaikki aineistopoiminnat ovat peräisin joko fysioterapeuteilta tai valmentajilta. Kiinnostavan tästä tekee se, että fysioterapeuttien ja valmentajien ohjattavat ovat ainakin lähes täysin vapaaehtoisesti mukana ohjaustilanteissa, mutta opettajilla etenkin oppilaat, eli ei-korkeakouluopiskelijat, ovat ohjauksessa mukana pakon sanelemina. Helposti voisi siten olettaa, että opetuksen pakollisuus heijastelisi ohjattavien passiivisuutena, mutta näin ei tutkimusaineistosta käynyt

ilmi. Sen sijaan valmennuspiireissä ohjattavan passiivisuus saattaa ilmetä esimerkiksi seuraavasti:

" -- et oon sitä pohtinutkin et miks niin kun tavallaan välil mul on tuntunu noil ihan nois kilpaurheilijoissa, että ne ei jotenkin ajattele itse niin paljon, et mä oon ehkä ne sit opettanu siihen, et multa ne vastaukset kuitenki saa. Et kun haluais, että ihmisest tulee sil taval itseohjautuva ja vois hän vois luottaa niihin omiinkin päättelyihin ja johtopäätöksiin. Et oon havainnut, et ehkä se on siinä et mä en oo antanu tarpeeks sitä tilaa sen ihmisen itse ajatella ja kertoa asioita loppuun." (V1)

Kyseinen valmentaja jakoi turhautumistaan siitä, kuinka jopa kilpaurheilutasolla hän on kohdannut valmennustyössään valmennettavia, jotka näyttäytyvät passiivisina osallistujina ohjaustilanteissa. Mahdollisena passiivisuuden aikaansaajana hän pohtii, onko itse toiminnallaan mahdollistanut sen, että oman osallistumisen ja pohdinnan sijaan vastaukset tulevat kontrolloivalle tyylille tyypillisesti annettuina ohjeina, joita seurata. Samalla hän peräänkuuluttaa toivovansa valmentamiltaan urheilijoilta itseohjautuvuutta, joka on keskeistä motivoivassa vuorovaikutuksessa. Kenties juuri koulutuksen myötä hän on saattanut tunnistaa, että tekniikoita ehkäisevänä tekijänä näyttäytyvä ohjattavien passiivisuus saattaakin todellisuudessa olla hänen omaa kiirehtimistään ohjaustilanteissa, kuten hän sitaattinsa lopussa pohtii. Ohjattavan passiivisuutta tekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä pohti myös eräs fysioterapeutti:

" -- et koittais sitten saada sen henkilön ite funtsii just sitä omaa tavoitetta, et minkä takii se on täällä tai et onks hänel jotain mihin hän sitten tavoittelis jotakin (…) ettei se tulis ain meilt, minulta ammattilaiselt, vaan se et se joutuis vähän itekin funtsii sitä et mikä on homman nimi." (F1)

Sitaatista on huomattavissa, kuinka kyseinen fysioterapeutti kuvaa ohjattaviensa passiivisuutta ohjaustilanteissa ja etenkin niissä fysioterapialle asetettavien tavoitteiden laatimisen osalta enemmän sääntönä kuin poikkeuksena, *ettei se tulis ain niin kun ammattilaiselt.* Kuten mainittu, voi ohjattavien passiivinen ote ohjaustilanteeseen aikaansaada ohjaajalle tarpeen käyttää esimerkiksi kontrolloivaa vuorovaikutustyyliä, jotta käsillä oleva ohjaustilanne saadaan etenemään. Tämä voi näkyä esimerkiksi siten, että kuten aiemmin tutkielmassa valmentajan kohdalla havaittiin, vaihtoehtojen yhdessä pohtimisen sijaan ohjaaja tarjoaa yksittäisen ohjeen, jonka mukaan toimintaan. Kyseinen fysioterapeutti puolestaan kuvasi ehkäisevänä tekijänä tarpeensa kontrolloivaan tyyliin silloin, kun hän yrittää saada ohjattavaansa osallistumaan aktiivisemmin ohjaukseen kertomalla esimerkkivaihtoehtoja, mutta ohjattava päätyykin vain valitsemaan suoraan jonkin fysioterapeutin antamista esimerkkivaihtoehdoista. Eräs toinen haastateltu fysioterapeutti avasi vielä konkreettisemmin, miten kokee ohjattavansa passiivisuuden tekniikoita ehkäisevänä tekijänä:

"Mut sit toi informatiivinen puhetapa on vaikee, koska mulla se on ainakin aikasemmin menny sellaseks, että kun mä alan kertoo jotain vaihtoehtoja ja perustelee niin sit mä huomaan, et se toinen ihminen menee hiljaseks

ja mä en tiedä miksi, että varmaan välillä sen takia ettei se oo kiinnostunut kuulee perusteluja, ettei se haluu olla aktiivinen osapuoli, et se haluu vaan olla passiivinen vastaanottaja, niin ei se oo kiinnostunu sillon perusteluista, että miks on tärkee tehdä jotain, tai sil on jotku muut asiat mielessä. Sitten se voi mennä vähän semmoseks paasaamiseks, et kai siihen pitää olla jonkunlainen kiinnostus, et haluu tietää et miks jotain juttuja tehdään, mut jos mä odotan sitä et toinen kysyy et miks ,niin voi olla et sitä ei ikinä tuu." (F5)

Kyseinen fysioterapeutti esitti useita mahdollisia syitä, jotka voivat saada hänen ohjattavansa suhtautumaan passiivisesti ohjaustilanteissa käytettävään informatiiviseen puhetapaan. Kiinnostavaa on etenkin fysioterapeutin tulkinta hiljaisena pysyvästä ohjattavasta, *ettei se haluu olla aktiivinen osapuoli, se haluu vaan olla passiivinen vastaanottaja vuorovaikutustilanteessa*. Tämänkaltaiset oletukset ovat eittämättä ehkäiseviä tekniikoiden käytön kannalta. Tätä pyritään seuraavaksi havainnollistamaan erään kolmannen fysioterapeutin esittämällä pohdinnalla:

" Hmm no mul oli semmonen, että jos asiakas on kovinkin hiljanen ja hänest ei saa oikeen mitään irti niin sit mä oon helposti kysyny häneltä sit suljettuja kysymyksiä, että on sit saanu sitä tietoo mitä on tavotellu (…) mul oli siin se oma tunne tai ajatus siitä, että se ihminen ei pystyisikään vastaamaan niihin avoimiin kysymyksiin." (F4)

Ohjattavan passiivisuus voi näyttäytyä tekniikoita ehkäisevänä tekijänä myös ohjaajan kokemana tarpeena turvautua suljettuihin kysymyksiin avoimien kysymysten esittämisen sijaan. Huomionarvoista on etenkin se, kuinka tässä samoin kuin edellä käsitellyn fysioterapeutin kohdalla ohjattavien passiivisuuteen liittyy keskeisesti ohjaajan oma tulkinta siitä, että kyseessä on nimenomaan ohjattavan passiivisuus eikä esimerkiksi luonteenomainen hiljaisen kuuntelijan rooli vuorovaikutustilanteissa. Tämä on perusteltavissa kyseisten fysioterapeuttien esittämillä pohdinnoillaan siitä, *miksi* ohjattava on passiivinen sen sijaan, että pohdittaisiin, *onko* ohjattava todella passiivinen. Tämän vuoksi on myös perusteltua sijoittaa tätä analyysia varten luotu alaluokka *Ohjattavan passiivisuus* Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) *Negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä* -luokan alle.

Edistävänä tekijänä:

Ohjattavan passiivisuus ei näyttäytynyt haastatteluissa pelkästään ehkäisevänä tekijänä. Esimerkiksi valmennustoiminnassa valmennettavan ryhmän kokoonpano voi vaihdella uusien tulokkaiden myötä. Eräs valmentaja havainnollisti tämän vaikutuksia seuraavasti:

"Joo, tietysti kun uusia valmennettavia tulee ryhmään ja ne ei oo ehkä tottunu semmosiin oheisharjoitteisiin mitä mä vedän, niin sitten siinä todennäköisesti käy taas niin, että siellä on henkilöitä, jotka ne ei oo niin valtavan motivoituneita siihen harjotteluun, mutta ne tykkää olla porukassa, et se on tosi iso elementti. Ja sitte se näkyy välinpitämättömyytenä, ohjeitten kuuntelemattomuutena ja semmosena tekemisen kautta erimielisyyden näyttämisenä. (…) tämmösen perussabluunan, että aina kun mä huomaan sen, niin mä voin keskeyttää toiminnan ja kysyy, et hei, mitä me ollaan tekemässä? Miks me ollaan tekemässä?" (V2)

Kyseisen haastatteluotteen alkupuoli antaa hyvin negatiivissävytteistä kuvaa valmentajan ennakko-odotuksista uusien valmennettavien liittyessä ryhmään. Mahdollisten aiempien kokemustensa valossa hän pitää suorastaan todennäköisenä, että ryhmään liittyy myös sellaisia valmennettavia, jotka eivät ole järin motivoituneita valmennustoimintaan osallistumiseen. Tämän hän kertoo näkyvän eri tavoin yleisenä vastarintana ja ohjaamistyön häiritsemisenä. Olennaista tässä yhteydessä on kuitenkin haastatteluotteen loppupuolella valmentajan kuvaus siitä, kuinka hän on onnistunut laatimaan työssään tietynlaisen *perussabluunan* tilanteisiin, joissa yksi tai useampi valmennettava suhtautuu oletetun motivaation puutteen vuoksi passiivisesti ohjaukseen. Niin kutsutun *perussabluunan* kehittäminen ja kyky ottaa se käyttöön aina tarpeen vaatiessa on omiaan edistämään tekniikoiden käyttöä. Esimerkiksi kyseisessä sitaatissa valmentaja vaikuttaa hyödyntävän ainakin avoimien kysymysten esittämisen tekniikkaa luodessaan yhteishenkeä ja motivaatiota käynnissä olevaa toimintaa kohtaan. Toisena motivoivana vuorovaikutustekniikkana, jonka käyttöä ohjattavien passiivisuus edistää hän mainitsi perusteluiden antamisen:

"-- kun mä kerron, miks me tehdään, ja annan niitä perusteluita, niin (…) sit mä pystyn tavallaan saamaan palautteena takasin, et miten ne rupee niin ku istumaan sinne, et ne rupee toistaa pikku hiljaa niitä enemmän ja enemmän niitä mun juttuja (…), jollonka toiminta todennäköisesti vois sitten myöskin tuoda niitä heikommin suorittavia yksilöitä myös siihen tiedon ja ajattelun piiriin." (V2)

Edellä mainittujen spesifimpien tekniikoiden hyödyntämisen lisäksi haastatteluaineistossa näkyi ylipäätään koulutuksen merkitys osallistuneiden muuttuneissa suhtautumisissa esimerkiksi juuri ohjattavan passiivisuutta kohtaan. Eräs fysioterapeutti sanoitti tätä hyvin:

"-- ja ehkä sit jos tulee semmonen pulmatilanne, että tavallaan ei saa motivoituakaan sitä ihmistä niin sit voi käydä siellä omassa päässä läpi, että mitä on jo käyttäny ja että ahaa, et mul oiskin vielä tämmöisii tääl valikoimassa olemassa, niin siinä mielessä vähän sitä herättelyä ja muistuttelua siihen, että mitä niitä onkaan." (F4)

Koulutuksessa osallistujille opetetaan runsaasti erilaisia motivoivia vuorovaikutustekniikoita ja tietoisuutta siitä, että eri tekniikat toimivat eri ihmisille ja eri tilanteissa. Kyseinen fysioterapeutti havainnollisti hyvin sitä, kuinka koulutuksen myötä esimerkiksi juuri ohjattavan passiivisuus tai kuten hän sitä tässä yhteydessä sanottaa, *ei saa motivoituakaan sitä ihmistä*, voikin turhautumisen ja ei-motivoiviin tekniikoihin turvautumisen sijaan kannustaa pohtimaan, mitä muita koulutuksessa harjoiteltuja motivoivia tekniikoita tilanteessa voisi hyödyntää. Ohjattavan passiivisuuden voidaan katsoa toimivan ikään kuin tilannevihjeenä ohjattavalle ottaa tekniikoita käyttöön työkalupakista, jotta vuorovaikutusta passiivisen ohjattavan kanssa saa-

daan edistettyä. Tätä täydentää myös erään toisen fysioterapeutin oivallus siitä, kuinka koulutuksen myötä oma myötätunto ja kärsivällisyys on lisääntynyt ohjaustilanteissa, joissa ohjattava ei osallistu aktiivisesti omaan kuntoutukseensa.

2.2.2 Muut negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä

Ehkäisevänä tekijänä:

Muissa negatiivisissa näkemyksissä ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä korostuivat ohjattavien itsensä tekemät oletukset ja tulkinnat ohjattavistaan. Tämä on kiinnostavaa, sillä siinä missä edellä ohjattavien passiivisuutta tarkasteltaessa passiivinen osallistuminen näkyi konkreettisesti ja aiheutti sitä kautta negatiivisia näkemyksiä, ei tässä alaluokassa esiintynyt haastatteluaineistossa juurikaan konkreettisia tekijöitä. Erään fysioterapeutin pohdinta havainnollistaa hyvin, kuinka negatiivissävytteisten olettamien tekeminen ohjattavista voi toimia ehkäisevänä tekijänä:

”Hmm mä tein tällaisen suunnitelman, että vahvistan suunnittelua ja tekniikoiden kertausta kun-niin ketjujen tekemistä ja niiden käyttöä, ja sit sitä, että vähentäis omien oletusten, semmoisten haittaavien oletusten tekemistä.” (F4)

Tässä keskeistä on kiinnittää huomiota siihen, kuinka fysioterapeutti tunnistaa itsekin omien oletustensa haittaavan tavoitettansa toteuttaa motivoivaa vuorovaikutusta. Toinen samoilla linjoilla ollut fysioterapeutti puolestaan kuvaa, kuinka oma turhautuminen ja negatiiviset näkemykset ohjattavasta ohjaavat herkästi turvatumaan ei-motivoivaan vuorovaikutukseen:

” Nii et kuin tärkeetä ois olla neutraali, et sanois sit sen et kyl mä oon niin kun aika turhautunu et must tuntuu että ei niin kun, vaikka että et mä en tuu kuulluks tässä, mutta tosi varovainen saa olla ettei se mee sinne syyllistämisen puolelle, et sit tulee heti se vastarinta... (…)Et miten sen sit ilmasee ni, että se siis kun ärtyny niin se helposti menee sit semmoseks et puhuukin syyllistävästi tai se koetaan syyllistävänä, toisaalta ihmiset sitten kyllä muutenkin syyllistyy vaikkei syyllistäis yhtään.” (F5)

Tässä kyseinen fysioterapeutti tunnisti, kuinka oma turhautuminen ja tunne siitä, ettei ohjattava kuuntele häntä aikaansaavat herkästi syyllistävän otteen vuorovaikuttamiseen. Tällöin kyseessä on kontrolloivan vuorovaikutustyylin käyttö. Lisäksi hän jatkoi kertomalla, kuinka syyllistävää otetta käyttämällä hän kohtaa heti puolestaan ohjattavalta vastarintaa. Tästä voidaan nähdä aiheutuvan ikään kuin valmis kierre, joka alkaa ohjaajan negatiivisella näkemyksellä esimerkiksi siitä, miksei koe ohjattavan kuuntelevan häntä. Sitä seuraa puolestaan ei-motivoiva vuorovaikutustyyli, kuten tässä esimerkissä kontrolloiva tyyli, joka puolestaan aikaansaa ohjattavassa vastarinnan. Kun kierre on päässyt syntymään, on siihen todennäköisesti

hyvin haastavaa päästä enää sisällyttämään motivoivaa vuorovaikusta ja täten tekniikoiden käyttö on ehkäisty.

Edistävänä tekijänä:

Koulutukseen osallistuneiden kertomuksissa oli havaittavissa myös negatiivisia näkemyksiä ohjattavien motivaatiosta ja käyttäytymisestä, jotka toimivat itse asiassa edistävinä tekijöinä. Yhteistä näissä havainnoissa oli se, että ohjattavalta oli tunnistettavissa jokin negatiivinen näkemys, mutta myös ensituntumaa pidemmälle vietyä pohdintaa niistä.

Tähän alaluokkaan sijoitettavissa aineistopoiminnoissa toistui ohjaajan itsensä pysyminen rauhallisena ja kärsivällisenä negatiivisista näkemyksistä huolimatta. Tämän tunnistettiin palkitsevan, sillä esimerkiksi eräs toinen opettaja ja eräs fysioterapeutti kertoivat huomanneensa, kuinka kärsivällisyyden osoittaminen ja tilan antaminen ohjattaville saattoivat saada negatiivisia näkemyksiä purkautumaan ohjattavan alkaessa itse toimimaan tällöin eri tavalla, kuten esimerkiksi ottamalla aktiivisempaa roolia keskustelussa. Eräs toinen fysioterapeutti esimerkiksi mainitsi, kuinka alun negatiivinen tulkinta saattaakin saada hänet edistämään motivoivien tekniikoiden käyttöä kysymällä avoimia kysymyksiä keskustelun rikastamisen edesauttamiseksi. Kolmas fysioterapeutti puolestaan paljasti, kuinka edellisellä kerralla jäänyt negatiivinen kuva ohjattavasta ja ohjaustilanteen nihkeydestä hänen omien sanojensa mukaan on saanut hänet edistämään tekniikoiden käyttöä pohtimalla erilaista lähestymistapaa seuraavalle ohjauskerralle. Tässä korostuu myös jälleen koulutuksen merkitys esimerkiksi osallistujille esitettyjen kun-niin -suunnitelmien muodossa. Kun ohjaustilanne on ollut nihkeä ja ohjattava haastava, niin turhautumisen sijaan voin pohtia uusien tekniikoiden kokeilua seuraavalla ohjauskerralla.

2.3 Muut demografiset tekijät

Ehkäisevänä tekijänä:

Motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä demografisten tekijöiden osuus jäi haastatteluissa varsin pieneksi. Esimerkinomaisesti erään fysioterapeutin haastattelussa kävi ilmi ammattilaisuuden merkitys vuorovaikutuksessa motivoivien tekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä:

” -- ehkä sitä meidän ammatissa paljon perustellaan, just niit perusteluja annetaan sen pohjalta mikä ois niin kun fysioterapeutin mielestä hyvä perustelu tai merkityksellinen perustelu mut ei asiakkaan näkökulmasta merkityksellinen perustelu.” (F3)

Tämä huomio on hyvä esimerkki siitä, miten vuorovaikutuksen tasa-arvoisuuden toteutumattomuus voi toimia motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä ehkäisevänä tekijänä. Huomionarvoista on se, kuinka motivoiviin tekniikoihin kuuluva perustelujen antaminen jää kuitenkin vajaaksi motivoinnissa, mikäli perusteluja ei ole annettu ohjattavan näkökulma mielessä pitäen. Ehkäisevänä tekijänä tässä on siten tunnistettavissa demografisena tekijänä ammattirooli ja siihen pohjautuva epätasa-arvo ohjaustilanteessa käytävässä vuorovaikutuksessa. Tasa-arvoisuuden merkitystä motivoivien vuorovaikutustekniikoiden edistävänä tekijänä perusteltiin aiemmin tässä tutkielmassa *Tilannelukutaito vuorovaikutuksessa* -alaluokan kohdalla.

Edistävänä tekijänä:

Siinä missä demografisia tekijöitä ehkäisevänä tekijänä ei juuri tunnistettu tutkimusaineistosta, löytyi niiden edistäviä vaikutuksia kuitenkin useita. Yleisin aineistosta tehty havainto demografisten tekijöiden tekniikoita edistävänä tekijänä oli ohjattavien ikä ja sen huomioiminen ohjaustoiminnassa. Eräs valmentaja havainnollisti ikätasoisen ohjaustoiminnan huomioimisessa tekniikoiden käyttöä edistäviä vaikutuksia seuraavasti:

”-- ja sit ne motivoivat vuorovaikutustekniikat, ni tavallaan mä ennakkoon, siis koulutuksen kauttahan mä ymmärrän sen, et on erilaisia tapoja. Ja sillon ku mä ymmärrän ja ehkä jopa vähän muistan näit tapoja, niin mä voin suunnitella sen esimerkiks, että, et mul on tulossa nyt tän ja tän tyyppinen urheilija, vaikka joku teini.” (V3)

Valmentaja korosti selkeästi koulutuksen roolia tässä yhteydessä. Erityistä kiitosta vaikuttaa saavan se, että koulutuksessa opetetaan useiden erilaisten tekniikoiden hyötyjä ja käyttöä, jolloin niiden soveltaminen tilanteet huomioiden on mahdollista. Tässä yhteydessä valmentaja puhui ohjaustilanteen suunnittelemisesta etukäteen ohjattavan demografista tekijää, eli ikätasoa, huomioiden. On kiinnostavaa havaita, kuinka näinkin yksinkertainen tekijä voi toimia tekniikoiden käyttöä merkittävästi edistävä tekijänä. Ikätason huomioimisen merkitystä toivat esiin myös kaksi haastateltua fysioterapeuttia, joista toinen kuvasi tätä seuraavasti:

” -- sitten taas noit nuorempien kanssa silleen kärsivällisesti, et jos ei se onnistu yhdel kerral tai kahdel kerral se joku juttu, niin sitten yrittää keksii jotain muit keinoi siin, et on kärsivällinen. Et jos mun pitää jotain saada, mitä haluaisin nähdä tai mitä sen pitäis tehdä ja jos se vaatii jonkun muutaman harjoituskerran tai jonkun vippaskonstin tai jonkun muun huijaamisen, niin se et ei mee hermot ensimmäisestä, et jos ei se ensimmäisel kerral mee tai toisel kerral--.” (F1)

Tässä haastattelukatkelmassa korostuu kärsivällisyyden rooli etenkin nuorten kanssa työskennellessä. Kyseinen fysioterapeutti kertoi käytännön tilanteissa pitkän pinnan olevan keskiössä, mikäli jokin tavoiteltava suoritus ei onnistu heti ensiyrittämillä nuorilla. Koulutuksen rooli nousee myös jälleen esiin siinä, että nuorten ikätason huomioiminen toimii edistävänä tekijänä fysioterapeutin palatessa koulutuksessa harjoiteltujen erilaisten tekniikoiden pariin pohtimaan, mikä vaihtoehtoinen keino voisi toimia haastavassa ohjaustilanteessa tavoitteiden saavuttamiseksi. Toinen mainituista fysioterapeuteista puolestaan kuvasi ikätason huomioimisen toimivan edistävänä tekijänä etenkin uusia ohjattavia kohdatessaan. Hän kertoi, kuinka kokemuksesta tietää fysioterapeutin vastaanottojen usein jännittävän nuoria, jolloin hän hyödyntää ensimmäisellä tapaamisella koulutuksessa opetettavaa odotusten selventämistä ilmapiirin rentouttamiseksi. Vaikuttaisikin siltä, että fysioterapeuteille tyypillisessä vastaanottotyössä asiakkaiden demografisten tekijöiden huomioiminen toimii erityisen hyvin tekniikoita edistävänä tekijänä.

3) Henkilökohtaiset tekijät

3.1 Sopeutuva motivaatio

Edistävänä tekijänä:

Sopeutuvan motivaation osalta haastatteluissa kuvattiin paljon omaehtoista muutostarvetta. Tällä tarkoitetaan yksilön omaa, sisäistä halua pyrkiä muuttamaan omaa toimintaansa. Omaehtoisen muutostarpeen kohdalla motivaatiota kuvattiin prosessina, jossa koetaan halukkuutta pyrkiä kehittymään yhä paremmaksi vuorovaikuttajaksi eikä esimerkiksi vain staattisena haluna pysyä hyvänä vuorovaikuttajana. Muutoksen tavoittelun kuvaaminen on myös havainto, jota ei ole tunnistettu tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä. Omaehtoista muutostarvetta kuvattiin tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä runsaasti. Koettua muutoksen tarpeellisuutta koulutukseen osallistuneilla kuvattiin haastatteluissa esimerkiksi seuraavasti:

”No just kun tulee tietoseks niistä omista sudenkuopista, niin sit niihin pystyy vaikuttaa, mut jos ei oo koskaan päässy kattomaan tavallaan ulkopuolelt sitä omaa vuorovaikutustapaansa niin eihän mikään muutu jos ei koe tarvetta.” (V1)

”Et se jotenki pitäis pitää tuoreena se muutostarve mielessä. Hirveetä mielellistä sitkeyttähän se vaatii.” (V2)

”Tota se on semmonen mihin pitää keskittyy, et se pitää olla tietoista, muutenhan tää asia unohtuis jos ei tätä harjottele (…) Mut että kyllä se pitää pitää koko ajan mielessä tää tavoite, että se oikeesti muuttuu.” (F5)

Omaehtoisen muutostarpeen koettiin kirkastavan osallistujille sitä, että muutostarpeen tunnistamisen lisäksi he pystyivät sanallistamaan sitä, mitä he tarkalleen haluaisivat muuttaa omassa vuorovaikutuksessaan. Eräs valmentaja kuvasi ohessa, kuinka itse tunnistaa omaehtoista muutostarvetta kohdatessaan epäonnistumisia ohjaustilanteissa:

”-- vuorovaikutus ei oo kuitenkaan mikään vietti vaan se on tietoinen valinta. Et kyllähän tulee impulsiivisesti reagoituu asioihin, mutta edelleenkin pystytään reflektoimaan, että tää ei nyt menny ihan putkeen. (…) Eli tarvitaan se oman tarpeen tunnistaminen et mä haluun muuttaa sitä vuorovaikutusta, tavoitteen takia muuttaa sitä, palautteen takia muuttaa, milloin mistäkin syystä.” (V4)

Eräs toinen valmentaja kuvasi omaehtoisen muutostarpeensa olevan jatkuvaa, sillä hän kokee, ettei halua jämähtää totuttuun ja toimivaan vaan haastaa itseään kehittymään vielä entistä paremmaksi vuorovaikutustilanteissa. Samoilla linjoilla oli myös eräs fysioterapeutti, joka pohti tuttuun ja turvalliseen jäämisen olevan huonompi vaihtoehto, kuin muutoksen kokeileminen ja siinä mahdollisesti tapahtuvat epäonnistumiset matkan varrella.

Omaehtoista muutostarvetta kuvailtiin myös prosessina, joka alkaa tietoisuudesta ja jonka tavoitteena on saada motivoivien tekniikoiden käyttö jokapäiväiseksi rutiiniksi ohjaustilanteisiin:

”Hmm no varmaan sillain, että on jo tietoisuutta tosta omasta vuorovaikutuksesta ja on jo rakentanu tota muutostavoitetta. Sitten on alkanu suunnittelemaan, että miten se toteutus, että on jo siitä aikomuksesta lähteny eteenpäin. Just toi rutinoiminen sit tavoitteena ja myös ton olemassa olevan toiminnan arviointi, jotta voi suunnitella sitä jatkoa.” (F4)

Eräs opettaja kuvasi kiinnostavasti omaehtoista muutostarvetta omien heikkouksien kautta *peiliin katsomisena*:

”-- kun on miettinyt enemmän sitä omaa vuorovaikutusta, että mimmosta viestii mä annan muille ja miten mä toimin. Varmasti sitä kautta on sit lähteny se herätys, että jotakin vois muuttaa myös itsessä ja omassa tavassa toimia. (…) Joo, eli on kattonu peiliin sitten kuitenkin näiden asioiden suhteen.” (O6)

Tässä pohdinnassa näkyy hyvin muutamissa muissakin haastatteluissa ilmennyt uskomus siitä, kuinka omaehtoisen muutostarpeen tunnistaminen edellyttää ensin kykyä ja halua kohdata omat kompastuskivensä vuorovaikuttajana. Kun kykenee tähän, kykenee haastateltavien mukaan myös edistämään tekniikoiden käyttöä käyttäytymistään muuttamalla.

3.2 Huonosti sopeutuva motivaatio

Huonosti sopeutuvaa motivaatiota havaittiin aineistossa ainoastaan kuvauksilla sisäisistä paineista.

3.2.1 Sisäiset paineet

Ehkäisevänä tekijänä:

Sisäisiä paineita myönsivät kokevansa kaikkien kolmen ammattiryhmän edustajat. Sisäiset paineet saattavat koulutukseen osallistuneiden mukaan ilmetä esimerkiksi paineina ikään kuin ylisuorittaa vuorovaikutusta ohjattavaan keskittymiseen sijaan:

"-- ehkä jotenkin tää koulutus poisti paljon sitä semmost niin kun painetta siitä niin kun et mun ei tarvii yrittää niin paljon vaan enemmänkin luoda niin kun sellainen ilmapiiri, jossa asiakkaan on mahdollisuus olla ja onnistua tavallaan." (F3)

Ilmapiirin kannattelun tuomat paineet mainitsi myös eräs opettaja:

"-- mut et ehkä just ton ilmapiirin luominen, et haluais ja on ehkä vähän turhan herkkäkin silleen et jos näkee et jotain ei joku juttu nappaa niin heti miettii et mikä, meniks täs nyt, mitäs, sanoiks mä jotain väärin tai meniks tää tällain pieleen." (O2)

Sisäisinä paineina kyseinen opettaja kuvasi myös oman persoonan tuomaa herkkyyttä tarkkailla vuorovaikutustilanteita. Hän kertoi tulkitsevansa esimerkiksi ohjattavien osoittaman vähäisen kiinnostuksen toimintaa kohtaan helposti omana epäonnistumisenaan. Tämä voidaan tulkita ehkäiseväksi tekijäksi, sillä tekniikoita harjoitellessa on lähes väistämätöntä, ettei kaikki mene heti alusta alkaen täysin sujuvasti ja ongelmitta. Jos sisäiset paineet epäonnistua käyvät liian koviksi, saattaa ohjaaja turvautua herkemmin vain pitäytymään muutospyrkimyksen sijaan aiemmin toteuttamassaan tyylissään (ks. *Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen*). Sisäisinä paineina koettiin myös oman henkilökohtaisen elämän ulottuvuudet, jotka saattavat häiritä omaa vuorovaikutuskäyttäytymistä ohjaustilanteissa. Esimerkiksi eräs toinen fysioterapeutti pohti aihetta seuraavasti:

"No ettei ne tilanteet tuu sillai et ne tulee ja menee, vaan saa siihen otetta, et se on mielessä siinä päällimmäisenä. (…) Et jos on ihan kaikki muut asiat mielessä ja varsinkin jos on kiire niin sitten helpommin jää (tekniikat käyttämättä). Et varmaan kun keskittyy työhön ja ei olis niin paljon kaikkia asioita mielessä samaan aikaan niin sitten ne olis viel selkeemmät." (F5)

3.3 Tyyleihin liittyvät uskomukset

Aineiston perusteella luotiin tyyleihin liittyvien uskomuksien alle teoreettista viitekehystä mukaillen alaluokka *Uskomukset tyylien tehokkuudesta* sekä aineiston pohjalta luodut alaluokat *Uskomukset mahdollisuudesta omaksua tyylejä* ja *Vuorovaikutustyylejä koskevat väärinymmärrykset.* Vuorovaikutustyylejä koskevilla väärinymmärryksillä tarkoitetaan tässä yhteydessä haastateltujen kuvaamia väärinymmärryksiä suhteessa koulutuksessa annettuihin tietoihin tai väärinymmärryksiä vuorovaikutustyylejä koskien tämän tutkielman teoriapohjaan ja itsemääräämisteoriaan peilaten.

3.3.1 Uskomukset tyylien tehokkuudesta

Ehkäisevänä tekijänä:

"-- että ei ne tekniikat aina auta, et voi olla niin jumiutunut se tilanne ja sitten vaan tulkitsee sitä toista että mistä se vastarinta johtuu. Että sitä ei oikeestaan voi tietää niin kun kokonaan, voi olla niin paljon vaikuttavia tekijöitä, et se oma tekniikka ei autakaan siihen." (F5)

Edellä fysioterapeutti kuvasi ehkäisevänä tekijänä uskomusta siitä, että tekniikoista ei ole aina apua haastavissa vuorovaikutustilanteissa eli ne eivät ole hänen mielestään tarpeeksi tehokkaita. Huomattavaa on, kuinka hän ei kuvannut ainoastaan jotakin yksittäistä koulutuksessa opetettua tekniikkaa, vaan koki ettei mikään niistä ole tarpeeksi tehokas kun tilanne on tarpeeksi jumiutunut ohjattavan kanssa. Eräs opettaja puolestaan kuvasi uskomusta tyylien tehokkuudesta ehkäisevänä tekijänä seuraavasti:

" No kyl mä nään, että kaikki tämmöset kokeilut, mitä tässä on tehny niin ne ei oo tommost pitkäkestosta toimintaa. Että se on lyhytkestoista siinä mielessä, et sä yrität muokata sitä ryhmää mikä sulla on ja pitkäkestoista siinä on ainoastaan et sä muokkaat niiden toimintatapoja ja malleja, mut se ei välttämät oo silleen et sä ite sitä kokonaisuutta niin kun (muokkaat), mullakin on opetustyyli suht sama." (O1)

Kyseinen opettaja kuvasi näkemyksensä vuorovaikutustyylien tehottomuudesta vedoten siihen, kuinka hänen mielestään uusien tekniikoiden kokeilu vuorovaikutustilanteissa ei ole pitkäkestoista toimintaa. Analyysivaiheessa tämä sitaatti redusoitiin tekniikoiden käytön olevan vain tilapäistä toimintaa. Uskomuksena tämä on kiinnostava, sillä koulutuksessa osallistujille päinvastoin juuri painotetaan mahdollisuutta luoda pitkäkestoista muutosta vuorovaikutukseen myös koulutuksen päätyttyä.

Edistävänä tekijänä:

Kannustimiksi osallistujat nimesivät heitä henkilökohtaisesti palkitsevia tekijöitä onnistuneen vuorovaikutuksen ansiosta. Esimerkiksi kaksi koulutukseen osallistunutta valmentajaa kokivat kannustimina oman suorituksen parantumisen sekä valmennettavan hyötymisen sen myötä:

" No siitä se urheilija hyötyy. Siis ku mä suunnitte-, mitä, mitä taitavammin mä oon valmentajana eli mitä taitavampi mä oon vuorovaikuttajana, niin sen taitavampi se urheilija on. Sen enemmän se pystyy toteuttaa sitä sen oman autonomian kautta sitä juttua mitä se tekee." (V3)

3.3.2 Uskomukset mahdollisuudesta omaksua tyylejä

Edistävänä tekijänä:

Haastatteluissa ilmeni myös muutamia uskomuksia koskien haastateltavien omia uskomuksia mahdollisuuksistaan omaksua motivoivia tyylejä osaksi omaa ohjausta. Eräs opettaja kuvasi tätä näkemyksellään siitä, että kaikkien tulisi pyrkiä kehittämään omaa toimintaansa.

"Ja mun mielest kaikkien tulis sitä tehdä, et se on niin kun peiliin katsominen, et et jos jos ei niin kun kehitä omaa toimintaansa, et sit kannattaa kyl katella peiliin et miks et kehitä omaa toimintaas." (O1)

Oman toiminnan kehittämistä tyylien omaksumisen mahdollisuuksien näkökulmasta ilmaistiin myös kärsivällisyyden ja tahtotilan kautta seuraavasti:

" Kyllä ja sit se, että ne vuorovaikutustaitojen muutokset niin eihän ne käy hetkessä, et mä päätän nyt et mä muutan niin ei ne, siis se vaatii semmosta ajatuksellista työstöä tosi paljon." (O5)

" No todellakin pystyy muuttamaan. (…) Tahtotilaa pitää olla siihen." (O6)

Kaikissa edeltävissä sitaateissa tässä luokassa on tulkittavissa, että haastateltavat kokevat mahdollisuuden omaksua motivoivampaa tyyliä universaalina, mutta kokevat sen edellyttävän vaivannäköä. Tätä näkemystä tuki myös erään opettajan laajempi pohdinta siitä, kuinka käyttäytymisen muuttaminen on pitkäjänteinen prosessi, jossa pyritään rutinoimaan uutta, toivottua käyttäytymistä mahdollisten aiempien toimintamallien tilalle:

"Niin ne on usein automaattisia reaktioita monet asiat, et se et jostain kerran lukee, että näin vois tehdä ja sanoo niin ei se vielä oikeen johda silleen et se aina sitten toteutuis sillä tavalla (…) et vaikka mä tiedän, että mä haluaisin toimia toisin niin se vaatii kyllä silti aika paljon harjottelua ennen kun se tulee rutiiniksi." (O3)

3.3.3 Vuorovaikutustyylejä koskevat väärinymmärrykset

Ehkäisevänä tekijänä:

Muutamista haastatteluista kävi ilmi mahdollisia väärinymmärryksiä, joita koulutukseen osallistuneille oli jäänyt koskien vuorovaikutusmuutosta yleisesti tai spesifimmin juuri motivoivaa vuorovaikutusta kohtaan. Eräs fysioterapeutti pohti esimerkiksi seuraavaa:

"-- mun mielestä se on aika hidasta se muutos, hmm... (…) No varmaan siin on se kulttuurikin, että minkälaiseen kommunikaatioon on tottunu, että mulle jotkut ilmaisut tosi vieraita, et mä en sisäistä vaan tosi vaikee, ettei oo itelle luontaista jotkut jotkut sanat tai sanonnat.(…), jotkut on vaan liian teennäisiä mun suuhun, nii tottuisko sitä sitte. Ku ei oo mun mielestä hyvä et käyttää jotain tekniikkaa tekniikan takia tai jotain ilmaisuja, että ne ei sovikaan omaan suuhun." (F5)

Tässä aineistopoiminnassa ehkäisevänä tekijänä tulkittiin mahdollinen väärinymmärrystä siitä, että tekniikoiden käytön tulisi tarkoittaa joidenkin valmiiksi annettujen fraasien käyttöä toimivan muutoksen aikaansaamiseksi. Kyseinen fysioterapeutti koki ehkäisevänä tekijänä vaikeuden käyttää motivoivia ilmaisuja, sillä ei koe niiden tulevan luontevaksi osaksi omaa vuorovaikutustyyliään. Eräs valmentaja puolestaan pohti tekniikoiden rutinoitumista osaksi vuorovaikutusta seuraavasti:

" -- et en mä tiedä, ehkä itellä toi rutinoituminen on aina se et se voi olla uhka tai mahdollisuus tietyl tavalla, että se voi olla hyvä asia et siit tulee semmonen rutiini, mut et ehkä ite ite sit taas tykkää että aina hakee vähän uutta, kokeilee vähän uutta ja erilaista (…)mut olishan se hienoo et siit siit tulis semmonen, et se olis semmost niin kun positiivist rutinoitumist tietyl tavalla, et osais, olis sillain niin kun takataskussa myös erilaisille ryhmille, meillä nyt ryhmät on enemmän tai vähemmän tosi tosi homogeenisiä, mut et kuitenkin ne ovat erilaisia, että olis sit myös semmonen nopeesti pystyis kattomaan et hei et tää ryhmä vois nyt kaivata tätä." (O2)

Tässä opettajan pohdinnassa väärinymmärrys on se, että motivoivien tekniikoiden käytön tulisi rutinoitua osaksi vuorovaikutusta siten, että tekniikoiden vaihtelulle ei olisi sijaa ohjaustyössä. Ehkäisevänä tekijänä tässä on siis pohjimmiltaan mahdollinen väärinymmärrys koulutuksessa kerrotusta tekniikoiden rutinoimisesta osaksi vuorovaikutusta.

Yllättävä havainto oli erään toisen valmentajan haastatteluotteesta paljastunut melko perustavanlaatuinen väärinymmärrys koskien motivoivaa vuorovaikutusta ohjaustoiminnassa:

" Et aina tulee uusia tilanteit, uusia ihmisiä ja et mä en pysty toisia muuttaan." (V3)

Kyseisessä sitaatissa ajatus on sinänsä järkeenkäypä, sillä vuorovaikutustilanteissa jokainen on vastuussa vain omasta toiminnastaan ja esimerkiksi ohjaaja kykenee vaikuttamaan vain omaan toimintaansa. Negatiiviseksi uskomukseksi ja ehkäiseväksi tekijäksi tämä on kuitenkin tulkittu

siksi, ettei motivoivien tekniikoiden avulla tavoiteltavassa vuorovaikutusmuutoksessa ole alun perinkään tavoitteena varsinaisesti *muuttaa* ohjattavia, vaan pyrkiä motivoivan vuorovaikutuksen keinoin tukemaan ja lisäämään heidän omaa liikuntamotivaatiotaan.

3.4 Muut negatiiviset uskomukset

Ehkäisevänä tekijänä:

Muita negatiivisia uskomuksia esittivät esimerkiksi eräs opettaja ja eräs fysioterapeutti. Kyseiset uskomukset ovat kiinnostavia poimintoja, sillä ne ovat molemmat omalla tavallansa ristiriidassa sen kanssa, mitä koulutuksessa osallistujille opetetaan. Toisin kuin alla olevissa sitaateissa, koulutuksessa kannustetaan konkreettisten suunnitelmien ja itsereflektion tekoon paperille, sillä silloin niihin on mahdollista palata myöhemminkin. Koulutuksessa käytettävässä työkirjassa on myös tehtäviä näihin liittyen. Vastaavasti taas *voivotteluun* liittyen koulutuksessa kannustetaan esimerkiksi heijastavan kuuntelun ja arvostuksen osoittamiseen, joilla on mahdollista osoittaa tukea ohjattavalle.

"-- mut opetustyössä niin jos edellisellä kerralla on ollu joku probleema tai haaste sen ryhmän kanssa, niin kyl mä päässäni käyn läpi sen tilanteen, (…) mut en mä koskaan mitään kirjota paperille, se on ihan turhaa hommaa." (O1)

" -- ainakin ite kokee tietyllä tavalla, et jos sit lähtee siihen, tää on nyt vähän negatiivinen, mut siihen voivotteluun mukaan, niin parantaako se sitä fysioterapian tilannetta tai sen potilaan asemaa tietyllä tavalla. Totta kai pitäähän siihen jotakin sanoa ja kommentoida, en sitä sano, mutta ihan hänen tasolle siihen, et no on se nyt huono tilanne ja näin, niin en tiiä luoks se vaan negatiivisuutta sit siin." (F1)

Edistävänä tekijänä:

Joidenkin koulutukseen osallistuneiden kertomuksissa negatiiviset näkemykset näyttäytyivät yllättävästi myös tekniikoiden käyttöä edistävinä tekijöinä. Eräs valmentaja totesi, ettei valmennustoiminnassa ohjaustilanteissa mikään mene täysin kuin on etukäteen kuvitellut, mutta vuorovaikutuksen ja tekniikoiden käytön suunnittelun hän kokee juuri siksi kannattavaksi:

"Eihän koskaan mikään mee niin kun on suunnitellu, mut aina voi vähän, koska kun ite on ammattiminässä niin sillon sit jossain määrin pitää päästä johonkin tavoitteeseen. (…) Kun on tarkotus päästä johonkin tuloksiin sen vuorovaikutuksen kautta niin kyl se kannattaa suunnitella." (V1)

Negatiiviseksi uskomukseksi tämä aineistohavainto on luokiteltu sen kuvatessa valmentajan negatiivissävytteistä uskomusta siitä, ettei *koskaan mikään* vuorovaikutustilanne mene niin

kuin on suunnitellut. Kiinnostava edistävä tekijä oli myös erään fysioterapeutin ajatusketju sivuuttaa omat uskomukset ja täten edistää motivoivien tekniikoiden käyttöä:

” -- ja sit niitten omien uskomusten sijaan vois kokeilla rohkeesti niitä tekniikoita myös sellaisten asiakkaiden kanssa, joiden ei usko usko hyötyvän niistä.” (F4)

Tässä sitaatissa negatiivista uskomusta kuvastaa puolestaan fysioterapeutin itse tunnistamat uskomukset siitä, etteivät hänen ohjattavansa hyötyisi tekniikoiden käytöstä.

3.5 Positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta

Tutkielman aineiston pohjalta luotiin kaksi erillistä alaluokkaa, jotka ovat *Omien tunnetilojen hallinta* ja *Muu positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta.*

3.5.1 Omien tunnetilojen hallinta

Edistävänä tekijänä:

Omien tunnetilojen hallintaa vuorovaikutustilanteissa kuvasivat edistävinä tekijöinä kaikkien kolmen ammattiryhmien edustajat. Hallittavina tunnetiloina mainittiin tyypillisimmin haastatteluissa esimerkiksi ohjattavien oma liiallinen innostuneisuus, kärsimättömyys, ärsyyntyneisyys tai turhautuneisuus. Harvemmin tunnetilojen hallintana kuvattiin myös pyrkimys neutraaliin ohjausotteeseen sekä pyrkimys hallita itseä ja omaa ohjaustoimintaa koskevia latistavia tunteita. Esimerkiksi eräs valmentaja kuvasi omien tunnetilojen hallintaa vuorovaikutustilanteissa pitäytymisellä ammattiroolissa, jossa ei anna omien tunnetilojensa näkyä:

”-- ja sitten rutiineiksi otin semmoset että oman tunnetilan skaalaaminen et se asiakas pysyis siin keskiössä, ettei tota, vähän niin kun pistää sen oman ittensä tonne taustal ja pistää vaik semmosen niin kun roolivaatteen päälle ettei ne omat tunteet ja ajatukset pääse sotkemaan sit sitä tilannetta, ja muu- ehkä sit et äänensävy voi muuttuu niin kun tavallaan sen tilanteen tunnetilojen mukaan, ja tota, ja sitten harjotella tota kun niin tekniikkaa.” (V1)

Toisena omien tunnetilojen hallinnan ilmaisuna tutkimusaineistossa esiintyi haastateltavien kokemat oivallukset siitä, ettei heidän tarvitse lähteä haastavissa ohjaustilanteissa mukaan ohjattavien esittämiin negatiivisiin tunneilmaisuihin:

” Niin tai ei lähde mukaan sit tietyllä tavalla siihen, et et pysyy niin kun tietyllä tavalla niin kun rauhal- rauhallisen siinä tilanteessa.” (F1)

” Nii, et nyt ne mitä on ollu vastarintaa niin ne ei oo kauheesti niin kun edenny, mutta oivalsin mä sen kyllä että mun ei tarvii mennä siihen turhautumisen tunteeseen, et mä voin niin kun väistää sen, et se syö vähän energiaa

et mä niin kun se kuvio menee samalla lailla, et kuitenkin sitten en ole toisen ihmisen käytöksestä vastuussa vaikka vaikka olen aktiivinen siinä miten niin kun suhtaudun ja reagoin ja mielessäni niin kun jonkun verran aina siin hetkelläkin niin kun mietin et mikä tähän ois sopiva, niin en silti oo niin kun toisesta vastuussa, että ei se aina auta." (F5)

Omien tunnetilojen hallintaa edistävänä tekijänä perusteltiin myös erään opettajan haastattelussa itseen kohdistuvien tuntemusten ja itsekriittisyyden hallitsemisena tekniikoiden käyttöä harjoitellessa:

" – myös et miten itse toimii ja muuta, että et se ei oo sellaista alas ampuvaa itsekritiikkiä jos joku juttu ei vaikka meekään niin kun on ajatellu, vaan että siihen voi suhtautuu kuitenkin rakentavasti ja lempeesti. (…) et luoda myös itselle lempeempää oppimisympäristöä, sitten kuitenkin näitä asioita harjoitellaan koko loppuelämä et ei tässä nyt valmiiks tuu, että suhtautuu myötätuntoisesti siihen uusien taitojen opettelemiseen." (O3)

Eräs toinen opettaja havainnollisti myös omien tunnetilojen hallintaa kertomalla, kuinka hän haastavia ohjattavia tai ohjaustilanteita kohdatessaan pyrkii ottamaan opetuksessaan niin sanotusti aikalisän ja motivoivien tekniikoiden avulla kuuntelemaan oppilasta tämän esittämästä vastarinnasta huolimatta. Tämä on tärkeää, sillä vaihtoehtoisesti kyseinen opettaja voisi myös turvautua vastarintaa oppilailtaan kohdatessaan ei-motivoiviin tekniikoihin ja pyrkiä esimerkiksi kontrolloivalla vuorovaikutustyylillä kannattelemaan opetustilannetta (ks. *Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen*).

"-- kun mun opetus ei uppoo tai musta tuntuu, että se mitä haluaisin siinä harjoitteessa tai pelissä aikaansaada ei uppoo, et joko ryhmä ei ota vastaan opetusta, saattaa jopa väittää vastaan tai ei vaan sillä hetkel nyt innostu siitä (…) jos oppilas tai ryhmä ei ota vastaan opetusta niin sit mä oon tehny tämmöisen ratkaisun ittelleni, että aina kun oppilas väittää vastaan niin pyydän häntä kertomaan asiasta. Ja sitten yhdessä pohditaan niitä syitä, miksi siinä on hänellä haasteita siinä ryhtymisessä, että mä tavallaan niin kun pyrin ohittamaan sen oman tunteeni ja kuulemaan toista, ja täähän on hirveen hyvä elämäntaitokin ihmissuhteissa." (O4)

Kyseisessä haastatteluotteessa on myös huomattavissa, miten koulutuksessa haastavia tilanteita varten opetetut kun-niin -suunnitelmat voivat hyödyttää konkreettisissa ohjaustilanteissa.

3.5.2 Muu positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta

Ehkäisevänä tekijänä:

Koulutukseen osallistuneet kuvasivat harvoja tilanteita, joissa he kokivat heidän näennäisen positiivisen toimintansa kuitenkin ehkäisevän motivoivien tekniikoiden käyttöä. Seuraavaksi tarkastellaan erään valmentajan kertomia oman ensisilmäyksellä positiivisen toiminnan varjopuolia:

”-- ja taas se ettei se oma innostuneisuus johonkin asiaan lähde jyräämään sitä vuorovaikutustilannetta. Tähän auttaa se, että se on ihan kiva et sä innostut, se on hyvä koska se kertoo, että tällä on merkitystä, mut malta nyt hetken aikaa vielä ja nauti vaan siitä et oot innostunu. (…) Se jäi päällimmäisenä itelle omaan vuorovaikutukseen semmoseks ohjenuoraks. (V4)

Pyydettäessä tarkentamaan hän jatkaa:

”Niin et vaikka tulee tämmöinen hankala keissi, että jotain ei nappaa, jotain ei huvita, tämmönenhän tilanne on semmonen mihin mä oikein innostun, et ei mulla tuu et mä pakotan sut onnistumaan, vaan et mä haluun selvittää tän syyn et miksei sua nappaa ja mä innostun siitä. Ja siinä kohtaa saattaa liian nopeesti edetä omilla kysymyksillä, joita tulee mieleen, sen sijaan, että antais toisen vähän pureskella ja pohdiskella ja pähkäillä ja kunnioittais sitä toisen vastausrytmiä eikä menis siihen omaan kysymysrytmiin.” (V4)

Tässä haastatteluotteessa kyseinen valmentaja kuvasi hyvin konkreettisesti, miten oma positiivinen toiminta voi itse asiassa ehkäistä motivoivien tekniikoiden käyttöä ohjaustilanteissa. Keskeisenä esimerkkinä hän nosti oman innostuneisuutensa silloin, kun kohtaa ohjaustilanteissa haasteita ohjattaviensa kanssa. Koulutuksen myötä hän koki oivaltaneensa, että hyvää tarkoittava innostuneisuus vuorovaikuttaessa voikin näyttäytyä jyräämisenä, jolloin hänen innostuneisuutensa vie tilaa hänen ohjattavaltaan osallistua vuorovaikutuksen kulkuun. Kiinnostavaa oli myös hänen kertomansa siitä, ettei hänen ohjattavansa kuitenkaan ole antanut hänelle kritiikkiä vuorovaikutustilanteiden dominoimisesta:

”Niin, en mä kärsi-, kukaan ei oo koskaan antanu palautetta että mä oisin kärsimätön, päinvastoin et mä ite huomaan vaan, että mun innostuneisuus saattaa viedä tehoo siltä kärsivällisyydeltä pois.” (V4)

Edistävänä tekijänä:

Positiivisella sosiaalisella tai emotionaalisella toiminnalla vaikutti olevan koulutuksen käyneiden mielestä paljon edistäviä vaikutuksia tekniikoiden käyttöön. Eräs valmentaja kertoi, kuinka koki koulutusta varten laaditun tehtävän saaneen aikaan hänessä oman ammatillisen minäkuvan pohdintaa ja sitä kautta oman vuorovaikutuksen tarkkailua:

”-- ja sitten tossa kun mä selailin ja kävin tätä työkirjaa läpitte, siinä alussa oli tää tehtävä, että mitä myönteisiä vaikutuksia odotat ja niin edelleen, varsinkin tohon ammatilliseen minäkuvaan (…) se on semmonen mielenkiintonen alue, missä mä toivoisin et voisin omaa valmennustoimintaa viedä eteenpäin ja kehittää, niin (…) ja sen oman tyylin tarkkailua ja niiden kehityskohteiden pohtimista.” (V2)

Edellä oleva oivallus on tärkeä, sillä se korostaa juuri koulutuksen merkitystä edistäväksi koettuna tekijänä. Valmentaja kertoi, kuinka koulutukseen osallistuneita on kannustettu oman vuorovaikutuksen tarkkailuun ja omien muutostavoitteiden sanoittamiseen aina koulutuksen

alusta loppureflektioon ja koulutuksen jälkeisiin suunnitelmiin saakka. Omien kehityskohteiden ja onnistumisten nimeämisen lisäksi tutkimusaineistosta tunnistettiin edistävänä tekijänä myös ohjattavien onnistumiset.

Seuraavassa haastatteluotteessa eräs opettaja kertoi, kuinka hän on koulutuksen myötä alkanut harjoittaa ikään kuin uudelleentulkintaa niissä tilanteissa, joissa kokee haasteita oppilaiden kanssa vuorovaikuttaessa ja jossa ensikäden tulkinnat oppilaista saattavat olla negatiivissävytteisiä:

"-- et kun oppilas on ylimielinen tai rikkoo sovittuja sääntöjä niin mä oon jotenkin kauheen oikeamielinen ite (..) mä aina oppilaille sanon, että saa olla epämotivoitunu liikkuja ja saa epäonnistua (…) sit mä oon uudelleentulkinnaks laittanu tähän et oppilas ei vielä osaa hillitä innostustaan tilanteessa tai osoittaa sitä sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, et se on se syy miks hän ei toimi odotetusti, sen sijaan et mä kokisin että hän jotenkin nyt vastustaa mun ohjeita. Ja ratkasuna mä oon laittanu, että keskityn (…) elikkä keskityn kertomaan, että se on tärkeetä ja selvennän odotuksiani käytöksestä sellases tilanteessa, ja tän mä oon huomannu et se auttaa mua laannuttaa mun omaa tunnetta ja toimimaan niissä tilanteissa rakentavammin." (O4)

Uudelleentulkinnan tarjoama mahdollisuus muuttaa vuorovaikutuksen suuntaa vaikuttaa erittäin tärkeältä edistävältä tekijältä. Tässä kyseinen opettaja tarjoaa useampaa mahdollista tulkintaa, jotka voivat olla todellisia syitä negatiiviseksi tulkittavan ensivaikutelman takana. Haastatteluotteen loppupuolella käy ilmi, kuinka perusteellisesti hän on sisäistänyt koulutuksessa läpikäytyjä motivoivia vuorovaikutustekniikoita ja syvällisemmin niiden merkitystä ohjaustilanteissa. Hyvä esimerkki tästä on hänen keinonsa käyttää rakennetta tarjoavaa vuorovaikutustyyliä kertomalla opetuksen tärkeydestä ja selventämällä odotuksia. Tällöin motivoivien tekniikoiden käyttö palkitsee myös häntä itseään, sillä hän kuvaa niiden käytön auttamaan myös laannuttamaan hänen omia negatiivisia tunnetilojansa.

3.6 Negatiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta

Haastattelujen pohjalta tähän luokkaan tarkentui kolme alaluokkaa, *Omien tunnetilojen hallitsemattomuus, Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen* sekä *Automaattiset käyttäytymisreaktiot.*

3.6.1 Omien tunnetilojen hallitsemattomuus

Ehkäisevänä tekijänä:

Omien tunnetilojen hallitsemattomuus ilmeni haastatteluissa ohjaajien omien negatiivisten tunnetilojen näyttämisenä ohjaustilanteissa. Negatiivisten tunnetilojen näyttäminen koettiin omien tunnetilojen hallitsemattomuutena, jossa ohjaaja vastoin omia toiveitaan ei kykene

haastavassa ohjaustilanteessa pysymään neutraalina. Eräs koulutuksen käynyt fysioterapeutti tunnisti esimerkiksi oman väsymyksensä ja kiireen tunnun ehkäisevän huomattavasti motivoivien tekniikoiden käyttöä. Syynä tälle voi olla esimerkiksi se, että alhaisessa vireystilassa tai aikapaineessa koetaan tehokkaammaksi turvautua esimerkiksi kontrolliin läpikäytävien asioiden jouhevoittamiseksi (ks. esimerkiksi *Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen*). Eräs toinen fysioterapeutti puolestaan tunnisti omassa toiminnassaan omien tunnetilojen hallitsemattomuutta ehkäisevänä tekijänä valuessaan kaoottiseen tyyliin ohjattaviensa kanssa:

> *”Hmm no ettei ainakaan omalta puolelta se asetelma toistu, että mä kysyn jotain enkä saakaan kunnon vastausta tai se ohitetaan, niin sitten jos mä turhaudun mä saatan vaan mennä hiljaseks tai jäädä vaan ihmettelee, ja sit siihen voi jäädä se kaaos, et kun tietää miten niin kun ite reagoi.” (F5)*

Sama fysioterapeutti jatkoi, kuinka myös ohjattavien aikaansaamattomuus annettujen harjoitteiden kanssa saattaa aiheuttaa hänessä huomattavaa turhautumista. Tätä hän pyrkii tunnistamaan omassa ajattelussaan ja välttämään sen viemistä ohjaustilanteeseen, mutta toisinaan oma ärsyyntyminen saattaa näkyä syyllistävänä sävynä ohjattavan kanssa käydyissä keskusteluissa.

Useampi haastateltava kuvasi omien tunnetilojen hallitsemattomuutta ensikäden reaktioiden näyttämisenä kohdatessaan haasteita ohjattavien kanssa. Eräs opettaja kertoi esimerkkejä siitä, miten hän on aiemmin saattanut osoittaa omien tunteiden hallitsemattomuutta:

> *”-- esimerkiks joku antaa kriittistä palautetta eikä välttämättä ihan rakentavalla tavalla, niin siihen semmosta et ei vaan nopeesti anna sen oman tunteen viedä mennessään. Tai vaikka et on valmistellu jonkun tunnin ja omasta mielestään se on hyvin suunniteltu ja ajatellu et tää on hyvä, ja sit joku esittääkin jonkun vastalauseen ja kritiikin joka omasta mielestä on ihan aiheeton, niin et siihen ei reagoi sillä lailla et antaa semmosen ärtymyksen aallon viedä mennessään ja et siihen jotakin puuskahtaa tai provosoituu siitä.” (O3)*

Eräs toinen opettaja tunnisti myös omassa toiminnassaan ehkäisevänä tekijänä omien tunnetilojen hallitsemattomuuden ilmenemisen voimakkaalla reagoinnilla ohjaustilanteessa koettuihin haasteisiin:

> *”-- kollegan kans just aamulla puhuttiin kun hän oli mukana toises koulutusryhmässä, niin sanoi et kyllähän ne vuorovaikutustekniikat saattaa unohtua tietyissä tilanteissa, jotka tulee yllättäen puskista ja puun takaa, sit se reagoiminenkin on tämmöstä kivikautista, tunnetiloja nousee esille sit sillain (…) No tietynlaiset defenssit, mitä on oppinut, että näin mä selviän tästä tilanteesta.” (O5)*

Voimakkailla tunnetiloilla reagoiminen voi olla hyvin syvälle juurtunut malli ja totuttu tapa toimia haastavammissa ohjaustilanteissa. Tutkimusaineistosta havaittiin, että yleisin syy omien

tunnetilojen hallitsemattomuuteen ehkäisevänä koettuna tekijänä oli juuri voimakkaiden, lähes automaattiseksi koettujen tunnetilojen syrjäyttävä vaikutus motivoivilta tekniikoilta.

3.6.2 Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen

Ehkäisevänä tekijänä:

Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautumista kuvattiin lukuisissa haastatteluissa. Kiinnostavaa on se, että näiden havaintojen määrästä huolimatta tätä ehkäisevää tekijää kuvasivat ainoastaan valmentajat ja opettajat. Tutkielman analyysista on havaittavissa, että myös fysioterapeutit ovat turvautuneet epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin, mutta eivät haastatteluissaan ilmaise tunnistaneensa tätä omassa toiminnassaan. Eräs valmentaja pohti, kuinka oma tyyli vuorovaikuttaa ohjaustilanteissa on osittain peräisin tunnereaktiosta ja kuinka hyvän tarkoitusperän taustalla on itse asiassa epämotivoivan tyylin käyttöä, joka ei tue ohjattavan autonomiaa:

”Ja sitten toi myötätunto niin sitä kyllä on, et usein sit vähän liikaakin siin mieles, et sit siin voi helposti tulla just semmonen vähän niin kun paapova asenne tai sellanen tyyli. Just se mitä sanoinkin, et sit helposti valmennettavil tulee semmonen olo et hei, ei tarvii ite ajatella tai tehdä mitään, koska mä teen heidän puolesta asioita.” (V1)

Eräs toinen valmentaja kertoi tunnistaneensa omassa toiminnassaan epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautumisen tarkoittavan omiin totuttuihini tyyleihin palaamista motivoivien tekniikoiden käytön sijaan. Seuraavassa sitaatissa hän havainnollisti tätä esimerkillä ohjattavien vastahakoisuudesta:

”Mun tapauksessa se ongelmanratkasu kun harmistun siihen toisen tekemättömyyteen tai yrittämättömyyteen niin sitten mulle iskee se vaihe päälle, jollonka sitten mennään sinne vanhaan (kuvailtu ammattia) moodiin. Sen tunnistaminen vie aikaa, koska sitten minkä oon kanssa huomannu on, että sit ku se (motivoivat tekniikat) on vähemmän mielessä niin sitten aina helpommin lipsahtaa sinne se vanha moodi, se iskee ku sieltä kovalevyltä päälle.” (V2)

Pohdintaa epämotivoiviin tyyleihin turvautumisen tärkeydestä esitti myös eräs opettaja:

”-- mä oon ite sen asian kanssa taistellu aiemmin, että kun on sitä tiettyä lähtökohtaa tai ajatusta tai toimintaa tai harjotetta äänekkäästi vastustava oppilas, niin mä oon kokenu, että mul ei oo ollu keinoja tuoda myönteisellä tavalla siihen tilanteeseen ratkaisua.(…) Joo, ja ennen mä oon ehkä siinä yrittäny jyrätä enemmän, ja nyt mä oon huomannu et se ei oo ollenkaan tarpeen.” (O4)

Tässäkin pohdinnassa korostui koulutuksen rooli. Kyseinen opettaja kuvasi, kuinka ei aiemmin ole kokenut osaavansa muita kuin ei-motivoivia keinoja, joilla pärjätä ohjattavien osoittaman vastarinnan kanssa. Koulutuksen myötä hän koki oivaltaneensa, ettei hänen tarvitse turvautua

haastavissakaan vuorovaikutustilanteissa jyräävään otteeseen. Hän ei kuitenkaan ole tämän kanssa painiessaan yksin, sillä kontrolloiva tyyli näkyi useimmiten mainittuna tyylinä epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuessa. Lähes kaikilla tätä taipumusta tunnistavilla haastateltavilla taustalla oli ajatus siitä, että kontrolliin turvautumalla saadaan tehostettua omaa ohjaustoimintaa ja/tai pysyttyä suunnitellussa aikataulussa. Edellä jo käsitelty opettaja jatkoi pohdintaansa seuraavasti:

"-- oma stressi saa aikaan lyhyen pinnan ja ajatus siinä taustalla on, että kontrolli on helpompaa, et päästään tulokseen nopeemmin kun mä vaan kerron et nyt tehdään näin eikä autonomiaan ohjaaminen. Se on ollu se mun ajatusmalli siin taustalla, et miks mä oon yrittäny vaan puskee et no niin nyt tehdään näin, et eipäs nyt vastaan napinoita ja käyttää sitä autoritääristä tyyliä autonomian tukemisen sijaan. Senkin mä oivalsin aika nopeesti heti tän koulutuksen alussa ja musta tuntu, et se on vähän hälventyny se oma tarve kontrolliin jotenkin sen myötä, et mä oon huomannu löysin sille sanat tässä et mitä se on." (O4)

Kiinnostavaa oli myös erään opettajan esittämä pohdinta työkokemuksen ja epämotivoivien tyylien yhteydestä. Omalla kohdallaan hän on jälkikäteen tunnistanut käyttäneensä kaoottista tyyliä uransa alkupuolella, kun kokemus ohjaajana toimimisesta oli vielä vähäistä:

"—sit se kaoottinen puoli, niin mä en oikeesti tunnista ittessäni et mä oisin kauheen kaoottinen, ehkä jossain uran alkuvaiheessa kun on vähän epävarma vuorovaikutuksissa ja semmosissa, mutta mä en nykyisessä työssä oo tunnistanu pitkään aikaan enää sellasta itsessäni." (O5)

Nyt jo pidemmästä työurasta ja karttuneesta ohjauskokemuksesta huolimatta sama opettaja kuitenkin pohti kuitenkin yhä toisinaan muihin kuin kaoottisiin epämotivoiviin tekniikoihin:

"-- et mul saattaa tulla ensimmäisenä et mul on jo ratkaisuvastaus siihen ongelmaan, jonka mä sit tuuppaan saman tien opiskelijalle et mä oon aatellu et tää asia menee näin, ilman et mä kuuntelen häntä ensin." (O5)

3.6.3 Automaattiset käyttäytymisreaktiot

Ehkäisevänä tekijänä:

Muita kuin vuorovaikutustyyleihin liittyviä negatiivisia uskomuksia tunnistettiin tutkimusaineistosta muutamia. Osa koulutukseen osallistuneista koki vuorovaikutuksessa koettavien automaattisten reaktioiden toimivan ehkäisevinä tekijöinä niiden viedessä tilaa uusien, motivoivampien tekniikoiden hyödyntämiseltä. Eräs valmentaja kuvasi tätä seuraavasti:

"-- koska sitten se ne tietyt omat huonot vuorovaikutuskäyttäytymismallit ja toiminnot, niin nehän iskee päälle niin nopeesti ja sit sitä vaan menee sen mukana. Niin tavallaan se, että pääsee siihen ytimeen ja tunnistan ensinnäkin sen, että hetkine nyt mulla lähti tää kela päälle" (V2)

Valmentajan harmittelu omien, huonoiksi koettujen, käyttäytymismallien automaatiosta on ymmärrettävää, sillä uuden opettelu vaatii aikaa ja esimerkiksi tekniikoiden harjoittelua edesauttaa rauhallinen mielentila ja riittävä aika.

Automaattisia käyttäytymisreaktioita ehkäisevinä tekijöinä tunnuttiin pitävän pitkälti erilaisina sisäsyntyisinä tekijöinä, joiden muuttaminen on joko hyvin haastavaa tai jopa mahdotonta. Eräs opettaja mainitsi tällaisena ehkäisevänä tekijänä esimerkiksi itselleen luonteenomaisen nopean ja ärhäkkään reagoinnin vuorovaikutustilanteissa:

”Niin ne on usein automaattisia reaktioita monet asiat, et se et jostain kerran lukee, että näin vois tehdä ja sanoo niin ei se vielä oikeen johda silleen et se aina sitten toteutuis sillä tavalla. Jos mä yritin mun tavoitetta, kun jotenkin tuntuu et se on semmonen alkukantainen voimakas reaktio mikä sit saattaa tulla, et se et vaikka mä tiedän, että mä haluaisin toimia toisin niin se vaatii kyllä silti aika paljon harjottelua ennen kun se tulee rutiiniksi.” (O3)

Tässä sitaatissa on havaittavissa turhautumista siitä, että pelkkä tietoisuus ei vielä yksinään kanna konkreettiseen muutokseen omassa vuorovaikutuksessa.

3.7 Negatiiviset persoonallisuustekijät

Ehkäisevänä tekijänä:

Negatiivisia persoonallisuustekijöitä tekniikoiden käyttöä ehkäisevinä tekijöinä ei havaittu aineistossa runsaasti. Kuitenkin ne muutamat tekijät, jotka tutkimusaineistosta havaittiin ovat mielekkäitä raportoida, sillä ne ovat keskenään hyvin erilaisia. Erilaisuudesta huolimatta näitä tekijöitä yhdistää se, että ohjaajat kokivat ne itse selkeästi omaa toimintaa haittaaviksi ja motivoivien tekniikoiden käyttöä ehkäiseviksi. Eräs valmentaja tulkitsi ujouden tämän tyyppisenä negatiivisena persoonallisuustekijänä. Hän pohti, että tämä voi näkyä rohkeuden puutteena esimerkiksi esittää ohjattavilleen tarpeeksi kysymyksiä ja täten toteuttaa motivoivaa vuorovaikutusta. Eräs opettaja sen sijaan kuvasi negatiivisena persoonallisuustekijänään omaa temperamenttisuuttaan seuraavasti:

” -- mä oon aika semmonen räjähtävän tyyppinen, niin kyl mä huomaan sen, et mä en räjähtele enää niin et sit niin kun heti hermostuu. Huomaan et mul on jollain tavalla tapahtunut tapahtunut jotakin joo.” (O6)

Huomionarvoista tässä haastatteluotteessa on myös jälleen mahdollisuus havaita konkreettisesti koulutuksen merkitys osallistujille muuttuneena käytöksenä verrattuna vuorovaikutuskäyttäytymiseen ennen koulutukseen osallistumista. Koulutuksen tärkeyttä omien negatiivisten persoonallisuustekijöiden kanssa toimimiseen korosti myös toinen opettaja:

"-- mä oon huomannu, se kärsimättömyys on ollu mun oma semmonen yksi kompastuskivistä, että menee kontrollin puolelle sillon kun mulla kärsivällisyys loppuu. Sen mä oon nyt tiedostanu ja tän koulutuksen myötä, en oo ihan varma onks mulla viel keinoja tarpeeks sen oman tunteen kontrollointiin ja miten sen kääntää sitten myönteiseks vuorovaikutukseks." (O4)

Kiinnostavaa oli myös erään opettajan esittämä väite mahdottomuudesta muuttaa omaa persoonallisuutta ehkäisevänä tekijänä:

" Koska ethän sä sun persoonaa siinä mielessä voi muuttaa ja sun ääntäs sä et voi esimerkiks muuttaa ja totta kai sä voit sun äänenpainoa muokata, et sä niin kun joskus puhut vähän kovemmalla äänellä jos sä haluut vaikka innostaa oppilaita liikkumaan jos ne on vähän passiivisii, ja sit taas jos sä käyt läpi jotain perusteluita tai sääntöjä niin sit sä vähän madallat sitä ääntäs." (O1)

Tässä aineisto-otteesssa näkyy haastatellun mahdollinen väärinymmärrys siitä, että vuorovaikutusmuutosta tavoitellakseen persoonallisuuden tulisi joko olla valmiiksi tietynlainen tai vaihtoehtoisesti sitä tulisi pystyä muuttamaan. Tyylejä koskevia väärinymmärryksiä käsiteltiin tarkemmin luvussa 3.3.4.

3.8 Pystyvyyden tunne omista vuorovaikutustaidoista

Edistävinä tekijöinä:

Tutkimusaineistosta havaittiin, että koulutus loi monille osallistujille luottamusta omaa vuorovaikutusosaamista kohtaan. Toisin kuin edellä käsitellyissä vuorovaikutustyyleihin liittyvissä uskomuksissa, tässä luokassa muut positiiviset uskomukset eivät liity vuorovaikutustyyleihin. Kaksi koulutukseen osallistunutta esimerkiksi kertoivat, että uuden oppimisen sijaan koulutus on toiminut ennemminkin positiivisia uskomuksia tukevana:

"-- päällimmäisenä tulis mieleen, että mä oon vielä luottavaisempi omaan vuorovaikutuskykyyni. Et mulla on tosi selkee työkalupakki, mistä voin aina miettii tekniikat ja lähtee käyttämään sitä. Se antaa semmosta rentoutta. Että mulla on vuorovaikutusreserviä." (V2)

" Mä sanoisin et ei oo mitään isoa muutosta tapahtunu, ehkä enemmänkin vaan just niin kun vahvistusta et hei mähän aika hyvin näitä jo toteutan ja siihen on niin kun semmonen tyytyväisyys tullu." (O3)

Eräs opettaja puolestaan nosti positiivisia uskomuksiaan oman toimintansa vahvuuslähtöisyyden kautta:

”Mä aattelen sen vahvuuslähtöisyyden, että mun henkilökohtainen vahvuus tilanteissa, asioissa, vuorovaikutuksessa on mulle sitä, että mä oon sanojeni takana ja jos mä lupaan jotakin niin mä teen sen. (…) Vahvuutta on ihan samal lailla myös sitten osata olla eri mieltä ja sekin on omien sanojensa takana seisomista, uskaltaa sanoo sen oman mielipiteen, joka poikkeaa muista. Mä voin myös pyytää opiskelijalta anteeks jos mä oon jotakin sanonu hassusti tai muuta, et onhan sekin.” (O6)

Pystyvyyden tunnetta omista vuorovaikutustaidoista kuvattiin koulutuksen jälkeen useammissa haastatteluissa. Ohjattavien hyötyminen ohjaajan pystyvyydestä vuorovaikutuksessa toistui useissa haastatteluissa. Eräs opettaja kuvaili kokemaansa pystyvyyden tunnetta ja sen tuomaa hyötyä ohjattavilleen seuraavasti:

” Ja ne on just ollu niit kannustimii itelle, että varmaan alitajuisesti just käyttää näitä tekniikoita, mut et huomaa, että sit siinä hetkes kun ite tajuu et nyt mun pitää toimii näin jotta mä pystyn motivoimaan häntä, niin et et on osannu ite käyttää sit just oppimaansa tekniikkaa niin se on tuntunu tosi kannustavalta. Ja siks sanon, että todellakin pystyy muuttamaan omaa vuorovaikutustekniikkaa, et kun kerran tämmöisiä tilanteita on tullu ja huomannu, että osaa käyttää sitä sit.” (O4)

Myös omien vahvuuksien tunnistaminen ja itseluottamus näyttäytyivät pystyvyyden tunteen taustalla. Haastateltavat katsoivat näiden edistävän tekniikoiden kokeilua ja rutinoimista:

” -- ku jos mää ajattelen näitä vuorovaikutustekniikoita, niin ne on mulle tosi helppoja, et mä pystyn niin ku varsin nopeesti tuottamaan avoimia kysymyksiä. Niin, se että, niin kun taas sama asia kun monessa muussakin, että tunnistaa omat vahvuudet ja sitten miettii, et että et missä kaikkialla mää voisin sitä omaa vahvuuttani käyttää. (…) Niitten kautta sitten mun on helppo päästä muihinki tekniikoihin käsiksi.” (V2)

” Hmm no varmaan sai hyviä työkaluja siihen, et miten sitä omaa omaa vuorovaikutustyylii sit pystyy muuttaa ja miten niitä pystyy sit rutinoimaan niitä uusia tekniikoita ja tapoja toimia, niin siinä mielessä ei koe sitä miten kään hankalaks tai mahdottomaks muuttaa sitä, et on semmonen positiivinen kokemus tai ajatus siitä, että sen pystyy muuttamaan.” (F4)

Sitaateista jälkimmäisestä käy myös hyvin ilmi koulutukseen osallistuneiden jakama ajatus siitä, kuinka riittävä harjoittelu ja rutinoituminen tukevat tavoiteltavaa muutosta.

3.9 Muut hyvin spesifit tekijät

Edistävänä tekijänä:

Muut hyvin spesifit edistävät tekijät ovat keskenään hyvin erilaisia, mutta toimiviksi todettuja ohjaajien kertomusten perusteella. Esimerkiksi huolehtimalla omasta vireystilasta koettiin useamman haastatellun mukaan voivan edistää tekniikoiden käyttämistä ohjaustilanteissa. Eräs

paljon kiirettä työssään tunteva fysioterapeutti kertoi, miten kokee edistävänsä tekniikoiden käyttöään ennen ohjaustilanteita:

”-- on tullu semmoseks rutiiniks pikkuhiljaa jo, että pystyy pienesti pysähtyy ennen asiakastapaamisia, jotenkin rauhottaa sitä omaa mieltä, niin se tilanne sujuu paremmin.” (F3)

Eräs toinen fysioterapeutti kuvasi myös itse suunnittelemiaan toimintatapoja, joilla voisi kokea edistävänsä tekniikoiden hyödyntämistä ohjattaviensa kanssa:

”Ja sit mä kirjottelen kaikkii mitä mun pitää muistaa tohon ajanvarauskirjaan sen ajanvarauksen tai sen asiakkaan kohdalle, mä voisin siihenkin kirjottaa (sen tekniikan) tai sit se vois olla myös ihan eri värillä joku, voisko siin olla jotain värikoodeja.” (F5)

Pienen hetken ottamista itselle ennen ohjaustilannetta suunnitteli myös eräs opettaja:

”-- et ennen jotain vuorovaikutustilanteita voi semmosen pienen minikertauksen tehdä itsensä kanssa, että näitä juttuja mä haluan tässä edistää. Ja jonkinlainen semmonen oma muistilappu voi olla tai joku mistä voi painaa niitä vielä mieleen.” (O3)

Pienen kertaavan hetken lisäksi kyseinen opettaja oli myös samoilla linjoille edellä käsitellyn fysioterapeutin pohdinnan kanssa siitä, että myös jokin konkreettinen muistuke esimerkiksi kalenteriin sijoitetun muistilapun muodossa voisi toimia tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä. Konkreettiset muistiinpanot, joihin palata koettiin laajemminkin tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä. Eräs toinen opettaja antoi haastattelussaan kiitosta koulutuksessa esitellystä vuorovaikutuksen kehämallista, johon palata vielä koulutuksen päätyttyä:

”-- mä tykkäsin erityisesti kun oli toi kehämalli mikä oli siinä alussa, se avas jotenkin sen kokonaisuuden ja sit aina palattiin siihen. Siinä hahmotti tosi hyvin et mihin mä nyt pyrin tai mistä on kysymys. tai tässä asiassa mitä harjotellaan, öö silti mulla aluks tuli semmonen olo et siinä oli niin ku hmm se kehämalli jotenki, vaik se käytiin huolella läpi niin jotenki se ei mulle auennu heti, että et tota, ja lopuks se oli niin kun ihan itsestään selvää et mistä on kysymys (O4)

Myös jonkin konkreettisen ajankohdan omistaminen varta vasten motivoivan vuorovaikutuksen harjoittelua varten toimi eräälle opettajalle:

”-- mä oon ottanu käyttöön sen, että maanantaiaamuisin ensimmäinen tunti on sitä vuorovaikutusta ja kuuntelemista, (…) se selkeesti vaikuttaa siihen koko ryhmän vireystilaan ja keskittymiskykyyn ja kaikkeen mahdolliseen. Siitä on paljon helpompi lähtee sit jatkamaan eteenpäin, kun kaikki on tullu kuulluksi.” (O5)

Eräänä spesifinä tekijänä haastatteluissa nostettiin esiin myös varta vasten erilaisiin rooleihin hakeutuminen ohjattavien kanssa toimiessa. Eräs opettaja kuvasi, kuinka eri rooleihin asettuminen mahdollistaa hänelle myös erilaisten koulutuksen myötä oppimien tekniikoiden käytön:

”-- eli opettajilla on monta roolia, niin se yks on poliisi, psykologi on yksi hyvin läheinen mulle (…) niin se, että kun mä kohtaan hänet niin millä tavalla mä kohtaan, mitä mä päästään suustani ulos siinä niin sil on hirveen iso merkitys, mä voin pilata sen meidän välisen suhteen joka pitäis toimia kyl muutaman vuoden täs vielä sillä et

mä lähestyn väärin. (…) mut se, että mulla on mahdollisuus mennä siihen eri tavalla siihen tilanteeseen ja nyt pystyy käyttämään niin kun erilaista lähestymistapaa." (O6)

4) Interventiopohjaiset muutoskeinot

Tutkimusaineiston pohjalta luotiin viisi uutta interventiopohjaisten muutoskeinojen luokkaa, jotka ovat *Vihjeorientoituminen, Itseasetetut vuorovaikutustavoitteet, Vuorovaikutustoiminnan suunnittelu, Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi* sekä *Muutosta koskevat uskomukset.* Näissä luokissa korostuu juuri koulutuksen rooli haastatteluaineistossa.

4.1 Vihjeorientoituminen

Edistävänä tekijänä:

Vihjeorientoitumisen havaittiin toimivan haastatteluiden perusteella ainoastaan edistävänä tekijänä. Vihjeorientoitumisen edistäviä vaikutuksia pohti eräs fysioterapeutti lähestymällä vihjeiden tukevaa roolia tekniikoiden rutinoitumisessa:

"-- oon kokenu ne kun-niin -ketjut toimiviks ja sitä rutinoimista helpottaviks. Se niitten ketjujen luominen ja käyttöönottaminen ja et se vihje on siinä sitten selkeä, että sitä pystyy tarpeeks toistamaan. Että se alkaa tulla sieltä ajattelematta ja pohtimatta, että mitäs tässä pitikään seuraavaksi tehdä." (F4)

Edellä kuvatussa pohdinnassa korostuu jälleen koulutuksen merkitys vuorovaikutusmuutoksessa, sillä kyseisen fysioterapeutin kehumat kun-niin -suunnitelmat ovat osa koulutuksen teoriaosuutta. Konkreettisiksi vihjeiksi esimerkiksi ohjaustyössä käytettävään kalenteriin liitettävät vihjeet koettiin hyödyllisiksi muistuttajiksi tekniikoiden käytöstä ennen tulevia ohjaustilanteita:

"-- otan yhden näistä (tekniikoista) aina jokaiselle viikolle teemaksi ja panostan siihen jokaisen asiakkaan kanssa. (…) Se tekniikka lukee mul kalenterissa ylhäällä et mä nään sen monta kertaa päivässä ja muistan sen aina kun mä katon kalenteria ennen kun asiakas tulee, se pysyy silleen mielessä." (F3)

" -- mul on ajanvarauskirja ja sit kun tos on viikkonäkymä ja kalenteri, niin jos mul ois tässä vaikka joku konkreettinen muistuttaja. Vaikka arvostuksen ja hyväksynnän osoittaminen vois olla punaisella kynällä piirretty sydän, tai et mä vaan kirjotan siihen, että mikä se tekniikka on mitä mä käytän kun mä meen tonne kotikäynnille." (F5)

Osa haastatelluista kertoi hyödyntäneensä vihjeorientoitumista tekniikoiden käytön edistämiseksi myös henkilökohtaisten esineiden avulla. Esimerkiksi eräs fysioterapeutti paljasti, kuinka hän on yhdistänyt työympäristöstään erään huonekasvin vihjeeksi tekniikoiden käytöstä:

”-- et toi (kasvi ja sen ruukku), kun mä katon tota niin se muistuttaa siitä, että voi olla rauhassa, toihan toimii tekniikoihinkin kyllä... (…) Et mähän voin antaa sille esineelle vaikka sen merkityksen, et se ehdollistuu et kun mä nään ton niin sit mä muistan.” (F5)

Myös koulutuksessa käytetyn työkirjan esillä pitäminen oli eräälle haastateltavalle toiminut konkreettisena vihjeenä tekniikoiden käytön muistamiseksi myös koulutuksen päätyttyä. Erityistä kiitosta osallistujilta sai vuorovaikutuksen sirkumpleksimalli (ks. xxxxx), johon kuvattiin palattavan vielä koulutuksen päätyttyäkin sen selkeyden vuoksi.

4.2 Itse asetetut vuorovaikutustavoitteet

Edistävänä tekijänä:

Tässä luokassa korostuu jälleen haastateltujen käymä koulutus, sillä koulutuksessa osallistujia kannustetaan oman vuorovaikuttamisen tarkkailun lisäksi myös asettamaan itsenäisesti tavoitteita toivomallensa muutokselle. Itseasetetut vuorovaikutustavoitteet koettiin haastateltavien kesken laajasti edistävinä tekijöinä. Erään opettajan pohdinta vuorovaikutustavoitteista myötäili hyvin koulutukseen osallistuneille opetettua siltamallia kestävän vuorovaikutusmuutoksen aikaansaamiseksi:

”-- et luoda jonkunnäköinen tavoite, että mihin ja mitä pyrittäis viemään eteenpäin, ja tässähän on ihan selkeesti tää polku mitä pystyis menemään ja mikä olis ihan looginen mun mielestä.” (O6)

Eräs fysioterapeutti puolestaan kehui koulutuksen auttaneen itseasetettujen tavoitteiden asettamisessa seuraavasti:

”No se (koulutus) oli tosi hyvä ja tiivisti kaikki ne ajatukset, mitä oli jo ennen koulutusta siitä, miten haluais toteuttaa vuorovaikutusta ja minkälainen vuorovaikuttaja haluais tulevaisuudessa olla.” (F3)

Tarkemmiksi itseasetetuiksi vuorovaikutustavoitteiksi koulutukseen osallistuneet mainitsivat esimerkiksi halun olla helposti lähestyttävä, jotta ohjattavien kanssa käytävä vuorovaikutus olisi helpompaa ja ohjattavat motivoituisivat sen myötä itse. Eräs opettaja puolestaan oli asettanut tavoitteekseen olla sulavampi vuorovaikutustilanteissa, jotta vuorovaikutustilanteet olisivat helpompia ja hän tulisi ymmärretyksi oikein oppilaiden keskuudessa. Myös halu oman vuorovaikuttamisen monipuolistamisesta eri tekniikoiden hallitsemisen avulla oli useamman vastaajan tavoitteena.

Ammattiryhmistä erityisesti opettajien kuvauksissa korostuivat itseasetettujen tavoitteiden kohdistuminen ohjattavien kanssa koettaviin haasteisiin. Kaksi opettajaa kuvasi asettamiaan tavoitteita edistävinä tekijöinä seuraavasti:

"-- et mun mielest jokaiselt opettajalta vaaditaan aika paljon kärsivällisyyttä, ja mitä selkeämpänä se oma missio, mitä mä haluun opettaa on, niin ehkä se, itellä ainakin tulee semmonen olo, että eihän nää kaikki voi osata kaikkea tästä palloilusta niin mä haluan olla kärsivällinen niitten kanssa, et mun mielest se on tärkeetä." (O2)

" -- tämmönen selkee mun semmonen isoin juttu, mitä mä ite haluun parantaa ihan kaikissa vuorovaikutustilanteissa. Mä oon kirjottanu tähän (työkirjaan) konkreettisia esimerkkejä, että esimerkiks sen sijaan, että jostain kommentista hermostuu tai provosoituu niin tehdä nopee uudelleenarviointi ja kelata aikaa." (O3)

Itseasetetut vuorovaikutustavoitteet toimivat edistävinä tekijöinä myös siten, että tavoitteita asetettiin pidemmällä tähtäimellä ja samalla korostettiin ymmärrystä muutoksesta pitkäjänteisenä prosessina. Eräs opettaja havainnollisti, kuinka hän on asettanut itselleen useamman erilaisen vuorovaikutusmuutosta koskevan tavoitteen ja tietää näiden muutosten vaativan vaivannäköä:

"-- ja sitten tulee automaatioks tää tekniikoiden käyttö, et niist ihan oikeesti tulis automaatio ja sitten ne vuorovaikutusta haittaavat tekijät systemaattisesti vähenis ja auttavat tekijät paranis niin kylhän tää vaatii työtä tästä eteenpäin. (…) Et työtä on edessä, jotta pääsee sinne miten ja missä ite haluaisi olla." (O4)

4.3 Vuorovaikutustoiminnan suunnittelu

Ehkäisevänä tekijänä:

Muutamissa haastatteluissa kuvattiin, miten suunnittelu voi toimia ehkäisevänä tekijänä. Osittain tätä ehkäiseväksi koettua vaikutusta voi selittää haastateltavien mahdolliset väärinymmärrykset vuorovaikutuksen suunnittelua kohtaan. Esimerkiksi eräs fysioterapeutti pohti, kuinka vuorovaikutustoiminnan suunnittelu ei jätä tilaa omalle intuitiolle ja spontaanille toiminnalle ohjaustilanteissa. Tätä huolta hän perusteli sillä, että suunnittelemalla etukäteen vuorovaikutus ei pysy välttämättä aitona. Samaa näkemystä suunnittelun mahdollisesta rajoittavuudesta esitti myös eräs opettaja:

"-- sitten sen suunnitelman tarkkuutta, et siinä pitää olla semmosta joustovaraa kuitenkin. Et kaikkee voi suunnitella, mut siinä hetkessä ei pidä takertua siihen suunnitelmaan kuitenkaan, että nyt mun täytyy sanoa tällaista vaikka tää toinen osapuoli käyttäytyykin ihan eri tavalla." (O3)

Eräs toinen opettaja puolestaan kuvasi, kuinka ei suunnittele vuorovaikutustoimintaansa etukäteen, jotta saisi sivuutettua omat tuntemuksensa ja kuunneltua ohjattavaan:

”Ei kannata, en mä sitä koskaan suunnittele, et se tulee, se on enemmän sitä asiakkaan kuunteluu siinä kohtaa. Et en mä kauheesti omia tuntemuksiani siinä jaa (…), et se on sitä, että mä saatan kysyä silt asiakkaalta jotakin ja sit hän lähtee puhumaan.” (O6)

Edellä on tulkittavissa, että kyseinen opettaja kokisi suunnittelun ennakkoon ehkäisevänä tekijänä. Ennakkoon suunnittelun sijaan hän suosii mieluummin ohjaustilanteen rakentamista ohjattavan kertoman pohjalta.

Edistävänä tekijänä:

Suunnittelu toimi monille myös edistävänä tekijänä. Ohjaustilanteissa käytettävien tekniikoiden käytön koettiin toteutuvan paremmin, mikäli tulevia ohjaustilanteita suunniteltiin etukäteen esimerkiksi kaoottisuuden välttämiseksi. Vuorovaikutustoiminnan suunnittelun koettiin myös auttavan mahdollisia haastavia ohjaustilanteita kohdatessa. Esimerkiksi eräs valmentaja kertoi, kuinka suunnittelemalla etukäteen vuorovaikutusta hän kokee pärjäävänsä paremmin odottamattomissakin tilanteissa ja osaavansa hyödyntää näissäkin tilanteissa motivoivia tekniikoita. Kyseinen valmentaja kertoi myös, kuinka kokee vuorovaikutustoiminnan suunnittelun tekniikoita edistävänä tekijänä erityisesti uuden valmennuskauden alkaessa:

”-- pohdin etukäteen varsinkin sitä alotusta. Aattelen, et se eka harjoituskerta on olelliseen tärkee. Et jos mä käytän enemmän aikaa ja vaivaa siihen, et mitä mä odotan siltä meidän yhteiseltä harjotuskaudelta (…) kun mä käytän aikaa ja suunnittelen ja teen ja valmistelen, niin se maksu on siitä se, että ne osallistuu ja osallistaa itseään ja toisiaan, se on tosi tärkee elementti.” (V2)

Eräs toinen valmentaja puolestaan kertoi, kuinka kokee etukäteissuunnittelun tärkeänä sen tukiessa sekä hänen omia tavoitteitansa vuorovaikutuksen osalta että myös hänen ohjattavansa omia tavoitteita:

”Mun mielestä kannattaa suunnitella, jos se on mahdollista. Siten voi varautua vastoinkäymiseen tai erilaisiin mielipiteisiin. Voin ennakoida sitä tilannetta ja miettiä, minkälaisen tavan siinä tilanteessa otan. Sitä kautta kannattaa suunnitella, koska sillon paremmin ehkä pääsee myös niihin omiin tavoitteisiin. (…) Et siin on se urheilijan tavoite, mut myös mun vuorovaikutustavoite eli millä mä vuorovaikutan niin, että se urheilija pääsee siihen omaan tavotteeseensa. Ja sillon mun täytyy suunnitella se vuorovaikutus.” (V3)

Kyseinen valmentaja kokee haastatteluotteensa perusteella vuorovaikutustoimintansa suunnittelun suorastaan velvollisuutenaan, jotta hänen ohjattaviensa on mahdollista saavuttaa heidän tavoitteensa.

Etukäteissuunnittelun koettiin myös mahdollistavan ohjattavien muuttuvien tilanteiden huomioimisen tekniikoiden avulla ohjaustilanteissa. Esimerkiksi edellä mainittu valmentaja kertoi, että pystyy suunnittelemaan tulevia ohjauksiaan niin, että pystyy paremmin huomioimaan niissä kevään olevan valmennettavilleen rankkaa aikaa urheilun saralla. Suunnittelun puolesta

puhuivat myös seuraavat haastateltavat, jotka kokivat suunnittelun auttavan toimimista yllättävissä vuorovaikutustilanteissa:

”Koulutukses oppi, et vuorovaikutusta pystyy ja kannattaa suunnitella. Ja omakohtaisena kokemuksena oppi kans, että kun vähän ehti suunnitella sitä tapahtuvaa vuorovaikutusta, vaikkei tietysti pysty ihan käsikirjoittaa, niin huomas aina, että kun oli miettiny sitä tilannetta ja niitä kun-niin -ketjuja pohtinu, niin sit se oli helpompi toimia siinä tilanteessa niin, ettei menny lukkoon vaan ties, että mitä mä nyt seuraavaks teen. (…) Että kun on suunnittelu, niin pääsee helpommin ehkä siihen motivoivaan lopputulokseenkin kun ne käytettävät tekniikat pystyy hyvin suunnittelemaan.” (F4)

”-- et totta kai aina voi tulla yllättäviä tilanteita eikä koskaan voi tietää, et miten se toinen ihminen siinä tilanteessa vuorovaikuttaa, mutta jossain määrin voi suunnitella. Ja esimerkiks me ollaan (koulutuksessa) suunniteltu, et mul on itellä joku suunnitelma miten mä toimin, kun mulla on joku yksilötapaaminen. Oon voinu miettii siihen, että nyt mä erityisesti käytän sitä reflektoivaa kuuntelua tai yritän osoittaa sitä arvostusta ja hyväksyntää. (…) et niitä tekniikoita mitä käyttää voi ihan hyvin suunnitella.” (O3)

”Kannattaa siinä mielessä, että eihän kaikkia tilanteita voi suunnitella, mutta jos sä kohtaat omia kompastuskiviä, niitä vuorovaikutusta haittaavia tekijöitä niin kannattaa miettii etukäteen ja tehdä näitä kun-niin -ketjuja. Sit toinen on se, että kun sä tunnet sun oppilasryhmän, niin kyllähän sä huomaat et jos tietynlaiset tilanteet toistuu, niin kylhän niihin kannattaa miettii etukäteen mahdollisia ratkaisuja. Siten se ratkaisu tulee ehkä mieleen siinä hetkessä kun seuraavan kerran tulee se tietynlainen tilanne, kyllähän sitä joutuu reagoimaan lennosta erilaisis tilanteissa, mut että olis joku ratkaisumalli mielessä varmasti auttaisi omaa vuorovaikutusta. (…) mä oon aina itelleni todennu, et kun mä kerran suunnittelen jonkun hyvin niin plan B on sen jälkeen tosi helppo muodostaa siitä ” (O4)

Eräs opettaja paljasti, ettei hän ennen vuorovaikutuskoulutukseen osallistumistaan suunnitellut omaa vuorovaikutustaan ohjaustilanteissa lainkaan etukäteen. Hän ymmärsi kuitenkin koulutuksen myötä vuorovaikutustoiminnan suunnittelun hyödyt ja oli sitä mieltä, että suunnittelua ennen ohjaustilanteita tulisi ehdottomasti toteuttaa sen edistävän vaikutuksen vuoksi. Tarvetta suunnittelulle ja sen hyötyjä pohti myös eräs toinen opettaja seuraavasti:

”-- mun mielestä pitää olla suunniteltu, mut ei ryhmälle niinkään, ainakaan jos on pitkä työkokemus, mut sit yksilöille joo vaikka olis pitkä työkokemus mun mielestä.” (O6)

Kiinnostavaa tässä pohdinnassa on se, kuinka koulutuksessa ei esitetä näkemystä siitä, etteikö myös ohjattavien ryhmien kanssa olisi kannattavaa suunnitella ohjaustilanteita etukäteen. Toinen kiinnostava ajatus on kyseisen opettajan näkemys työkokemuksen määrästä ja vuorovaikutustoiminnan suunnittelun tarpeellisuudesta. Eräs toinen opettaja oli puolestaan täysin eri linjoilla kertoessaan, että yhä kokee suunnittelun tärkeäksi osaksi ohjaustyötään, vaikka työkokemusta on kertynyt jo paljon.

4.4 Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi

Ehkäisevänä tekijänä:

Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi tunnistettiin haastateltavien keskuudessa laajalti edistävänä tekijänä. Kiinnostavaa oli kuitenkin erään valmentajan pohdinta siitä, kuinka hän koki oman vuorovaikutuksen reflektointiin koulutuksessa annetut keinot itse asiassa ehkäisevänä tekijänä. Tätä hän perusteli sillä, ettei annetut keinot reflektion harjoittamiseen olleet hänelle itselleen toimivia eivätkä täten kannustaneet reflektointiin.

”-- ainakin itelleni tää tikkumiehen kirjanpito tuntu vähän liian tekniikkaorientoituneelta, et unohtuu se tilanne siinä asiassa, että oisko mahdollista saada sinne semmoisia myös autonomiaa lisäävästi et hei sä voit tehdä joko tikkumiehen kirjanpitona tai sit sä voit reflektoida esimerkiks tällä tavalla tai vapaalla tavalla. Nyt valinnanvaraa omille vahvuuksille ja omille semmoisille mitkä on huomannu, että toimii oppimisessa ei ollu siinä.” (V4)

Edistävänä tekijänä:

Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointia harjoittivat viimeistään koulutuksen myötä kaikkien kolmen ammattiryhmän edustajat. Eräs valmentaja kertoi, kuinka on tottunut harjaannuttamaan vuorovaikutustilanteiden reflektointia jo ennen koulutusta ja pohti sen merkitystä tekniikoiden käytölle:

” -- et mä mis tahansa tilantees, jos mä vastaan puhelimeen tai olen kaupan kassal tai mis tahansa vaikka itse asiakkaana, niin aina mietin, että millä tavalla minä tässä kommunikoin ja miten toi toinen kommunikoi mulle ja miten se hänen tapansa vaikutti muhun ja olisinks mä voinu jotenki antaa sil toiselle mahdollisuuden olla parempi asiakaspalvelija. Et aika paljon reflektoin muutenkin vuorovaikutustilanteita päässäni jälkikäteen.” (V1)

Eräs toinen valmentaja esitteli, kuinka käy vuorovaikutustilanteita läpi mielessänsä ikään kuin henkilökohtaisina palautekeskusteluina itsellensä. Tällöin hän pohtii, missä hän koki onnistuneensa ja mitä voisi vielä parantaa. Erityisesti kehityskohteiden miettiminen toimii tässä edistävänä tekijänä, sillä valmentaja kuvasi pohtivansa sopivia tekniikoita näihin tilanteisiin. Edellä esitelty valmentaja puolestaan kehui koulutukseen osallistumisen auttaneen häntä paremmaksi itsetuntemuksen ja oman toiminnan tarkkailun saralla. Tämän hän kertoi auttaneen myös muuttamaan omaa vuorovaikutustapaansa. Ohjaustilanteiden lisäksi hän paljasti reflektoivansa myös vapaa-ajalla tapahtuvia vuorovaikutustilanteita esimerkiksi kollegoiden ja perheenjäsenten kanssa ja täten vielä hiovan vuorovaikutusmuutostaan kaikin keinoin. Hän jatkoi kuvaamalla vuorovaikutustoiminnan reflektointia jatkuvana prosessina:

” -- et jos mä nyt teen jotain muutoksii, niin miten se käytännös näkyy tulevissa vuorovaikutustilanteis ja miten mä sitä reflektoin ja miten se vaikuttaa tuleviin vuorovaikutustilanteisiin. Ne asiat, mitkä koen et mun tarttis muuttaa ja veis parempaan suuntaan vuorovaikutustilanteita, niin jos ne ei meekään parempaan suuntaan niin mä reflektoin ja muutan sitä toiseen suuntaan, et sehän on jatkuva prosessi.” (V1)

Kolmas valmentaja puolestaan kuvasi hyvin, kuinka pitää reflektointitaitoa tärkeänä osana motivoivien tekniikoiden luontevaa omaksumista:

”Kyllä ja se vaatii taas vuorovaikutukses koko ajan sitä reflektiotaidon omaamista, mun mielestä aina kun puhutaan vuorovaikutuksesta niin pitäis harjoitella reflektointii ainakin yhtä paljon siin samalla, muuten se menee tekniseks suorittamiseks ja vankilassa olemiseks.” (V4)

Säännöllisen oman toiminnan reflektoinnin hän kuvasi ehkäisevän sitä, että motivoivien tekniikoiden käyttö ei tulisi luontevaksi osaksi vuorovaikutusta vaan jäisi enemmän suorittamiseksi. Sama valmentaja myös jatkoi pohdintaansa kertomalla, kuinka hän on opetellut heijastelemaan omaa toimintaansa ja pohtimaan oman toimintansa kulkua sekä vaikutuksia toisiin. Näin hän kertoi löytävänsä vuorovaikutuksestaan kohtia, joita hän voisi kehittää. Kiinnostavaa on myös, kuinka hän käsitti oman vuorovaikutustoiminnan reflektoinnin kaksiosaisena:

”-- vähän semmonen kärpäsenä katossa kattomista siihen tilanteeseen, se on semmost livereflektointia. Sit on jälkikäteen tapahtuvaa reflektointia kans, molempia tarvitaan, se jälkikäteen tarvittava reflektointihan tuottaa materiaalia siihen suunnitteluun seuraavaankin vuorovaikutukseen.” (V4)

Kaksiosaisen itsereflektoinnin hyötyjä hän perusteli parantuneena herkkyytenä huomata, että omat vahvuudet tulevat käytetyksi ohjaustilanteissa.

Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointia kuvattiin haastatteluissa edistävänä tekijänä myös siten, miten reflektoinnin keinoin on mahdollista ottaa aikaa oman toiminnan tarkkailuun ja tunnistaa omat kehityskohteensa:

”-- no sillon pysähtyy ja on tietosempi itestään, että tietää mikä vaikuttaa itseen ja pystyy paremmin välttää sellasta minkä tietää yleensä siihen vaikuttaneen et se (vuorovaikutus) ei onnistu. (…) Tunnistan et on kaaosta välillä ja et kuinka paljon omat tunteet eli turhautuminen ja hämmentyminen ja vireystila vaikuttaa siihen.”(F5)

”-- mulle on ollu kaikkein merkittävin tehtävä tää vuorovaikutukseen vaikuttavat asiat, tän kun mä tein ja nimenomaan sen et mä hoksasin ne mitkä haittaa sitä vuorovaikutusta. Ja sit se uudelleen tulkinta tilanteesta, et tavallaan mähän oon itse omilla tulkinnoillani haitannu sitä mun omaa vuorovaikutusta ja sitä asioiden etenemistä. (…) Sen prosessin läpikäyminen näitten mun kompastuskivien kohdalla on ollu se isoin juttu, et mä kohtaan sen oman todellisuuteni et okei näinhän mä näköjään toimin.” (O4)

”-- mut sit ei oikeen tienny, että mikä siinä (omassa vuorovaikutuksessa) mättää tai mitä mä tarttisin lisää tai mitä mun tarttis muuttaa. Mut sit kun näitä on käyny täällä läpi niin sit on osannu kattoo peiliin, että mikä mul itellä on ollu siellä, et jos on esimerkiks ollu tilanteita et must tuntuu et mä hirveen selkeesti tän nyt sanon tässä ja sit kuitenkaan mua ei ymmärrettä, niin jokuhan siinä mättää, eli joku millä mä sen asian esitän.” (O6)

Koulutuksen rooli itsereflektion harjoittamisessa koettiin laajalti myönteisesti. Esimerkiksi koulutuksessa käytettävän työkirjan ja haastatteluiden roolia edistävinä tekijöinä itsereflektion kautta kehuivat eräs opettaja ja fysioterapeutti seuraavasti:

”--, että esimerkiks noi työkirjan tehtävät niin nehän on äärettömän hyviä jos haluaa ite kehittää sitä omaa vuorovaikutusta, ne tarjoo sielt valmiit työkalut, et miten sä voit lähtee sitä omaa tekemistä reflektoimaan ja muuttamaankin sitten.” (O5)

”-- jotenkin tuntuu, et tää haastatteluunkin osallistuminen on auttanut tosi paljon siinä oman vuorovaikutuksen muutoksen tunnistamisessa, että kun on joutunu erilailla pohtii tai harjoittelee siel arjessa ja noita tehtäviä tehdessäkin vaik pitää pohtia, niin ei niitä sillain samalla lailla ehkä jäsentele kun tässä. Et näissä haastattelutilanteissa on aina itekin huomannu, että kun alkaa puhumaan niitä omia ajatuksia ääneen, että miten se oma tekniikka on muuttunu ja ne ajatukset. (…) -- että huomaa sitä omaa muutosta ja saa jäsenneltyä sitä itsellensä paremmin.” (F4)

4.5 Muutosta koskevat uskomukset

Edistävänä tekijänä:

Kuten tutkielmassa aiemmin perusteltiin, ei pelkkä tietoisuus riitä konkreettisen käyttäytymisen muutoksen aikaansaamiseksi. Tutkimusaineistosta kuitenkin huomattiin, että tietoisuus keinoista muuttaa omaa vuorovaikutusta toimi koulutukseen osallistuneilla edistävänä tekijänä. Myös koulutuksen pohjautuminen tieteellisesti tutkittuun tietoon edesauttoi muutoksen tavoittelua:

”Joo kyllä sit on ehdottomasti mahdollista muuttaa. Sehän lähtee siitä et tulee tietoiseks miten toimii ja sitä voi kyllä muuttaa.” (O3)

” -- et nyt kun varsinkin on tällasii niin kun todistettui tuloksii tai teoriaa siinä pohjalla niin sit ainakin on varmempi reitti tavallaan sinne ehkä sinne perille mihin haluais.” (V1)

Konkreettisten tekniikoiden oppimisen lisäksi myös tietoisuus käyttäytymisen muutoksen vaatimasta ajallisesta kärsivällisyydestä ja rutiinien muodostumisesta edisti tekniikoiden käyttöä osallistujilla:

” Hmm no ehkä nyt tän koulutuksen jälkeen aattelen et sitä on helpompi muuttaa kun mitä aatteli ennen sitä koulutusta, mutta kyl sen on huomannu että on niin kun niitä omia tapoja kerenny niin kun jo muodostua et toimia ja vuorovaikuttaa, että et kyllä niin kun pystyy muuttamaan mutta vaatii sit sitä harjoittelua (…) Joo, ja se rutinoiminen sitten sen uuden uuden muutoksen suhteen.” (F4)

”-- mut se vaatii ihan samalla lailla kun puhutaan taitojen oppimisesta niin sun pitää ensin tietää, toistaa ja tehdä ja pitää tietää mitä sä teet. Mun mielestä sitä pystyy muuttamaan kun sä teet sen, tiedostat sen mitä sun pitäis tehdä, ja varmasti täs on saman samankaltaisii steppejä tietyl taval.” (O2)

Myös avoimuus uusien tekniikoiden käytölle näkyi haastatteluissa yhdessä tietoisuuden kanssa tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä:

" No siis täs on varmaan niitä mitä on on ehkä jo toistettu niin toi tietoisuus nyt tietenkin on yks juttu et et mitä enemmän niin kun tiedostaa ja tota on on avoin tietyl tavalla asioille niin sehän helpottaa niin kun asioiden tunnistamista tunnistamista ja sit sitä kautta sä pystyt sitten sit ehkä tekemään jotakin muutoksia siihen omaan (vuorovaikutukseen)." (O2)

Vuorovaikutuksen muutoksessa koettiin haastatteluissa myös edistävinä tekijöinä kärsivällisyyttä kuvaavat muutosta koskevat uskomukset. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi käsitystä siitä, että muutosta kannattaa lähestyä pienin askelin välitavoitteiden avulla. Kaksi valmentajaa kuvasi näitä muutosta koskevia uskomuksiaan seuraavasti:

"-- mut sit just vaikka tämmösis vuorovaikutustaidois niin siinä ihan samal taval käy niit samoi asioi läpi kun joku muu jonkun muun muutoksen kans, et asia kun asia niin sama muutoksen vaivalloisuus pitää nähdä." (V1)

" -- et mikä mulle on valmentamisessa tärkeetä läpileikkaavina periaatteina on se vahvuuslähtöisyys ja se kärsivällisyys, et kun mä sitkeesti teen niitä asioita, ja toistan (…) , niin sit se mun kehitys menis tällä, että jos mä joka päivä pystyn yhden prosentin parantamaan toimintaa niin se kärsivällisyys on sitä, et se on niin mitättömän pieni parannus mut sitten pitkällä aikavälillä niin se onki tosi iso parannus niin tismalleen samat toimii vuorovaikutuksen kehittämisessä." (V2)

10 Diskussio

Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimi Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) meta-analyysin kvantifioitu luokittelu tutkimuskirjallisuudessa tunnistetuista motivoivien vuorovaikutustyylien käyttöön mahdollisesti vaikuttavista tekijöistä. Tässä tutkielmassa vietiin tarkastelu yksityiskohtaisempaan tarkasteluun tutkittaessa tyyleihin vaikuttavien tekijöiden sijaan tekniikoihin vaikuttavia tekijöitä. Autonomiaa tukevia motivoivia tekniikoita ovat *Ei-kontrolloiva, informatiivinen puhetapa, Valinnanvaran tarjoaminen, Avoimet kysymykset, Eläytyvä ja heijastava kuuntelu* sekä *Arvostuksen ja hyväksynnän osoittaminen***.** Rakennetta tukevaan tyyliin kuuluvia tekniikoita ovat *Odotusten selventäminen, Yhteinen suunnitelma* sekä *Rakentava, osuva ja selkeä palaute* (ks. tarkemmin Liite 2 Motivoivan vuorovaikutuksen tekniikoita).

Motivoivien tekniikoiden tarkastelulla pelkkien tyylien sijaan vastattiin tutkimuskirjallisuudessa esitettyyn tuoreeseen kritiikkiin siitä, että syvempi ymmärrys tyylien ja tekniikoiden käy-

tön taustalla on puutteellista (ks. esimerkiksi Renko, Karvinen & Hankonen, 2024). Meta-analyysin luokittelu toimi teoreettisena viitekehyksenä hyvin, sillä aineistohavainnot olivat hyvin linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa. Ainoat viitekehyksen luokat, joita ei tässä tutkielmassa tunnistettu olivat Henkilökohtaiset tekijät -pääluokasta demografisten tekijöiden ja muiden positiivisten uskomusten alaluokat. Tutkielmassa tehtiin myös paljon uusia löytöjä vaikuttavista tekijöistä ja erityisesti interventiopohjaisia muutoskeinoja kuvaavat alaluokat ovat täysin uutta tietoa aiheesta, sillä teoriaohjaava tutkimusmenetelmä mahdollisti myös aineistohavaintojen pohjalta tehtyjen luokkien luomisen. Haastatteluaineistojen laadullinen tarkastelu mahdollisti osallistuneiden omien pohdintojen ja päätelmien näkymisen tutkimustuloksissa sekä tarjosi mahdollisuuden tarkastella syvemmin koulutusintervention vaikutusta osallistujien kertomana. Seuraavaksi on kuvattuna tutkielman keskeisimpiä tuloksia ja suhteutettu niitä aiempiin tutkimustuloksiin aiheesta. Tämän jälkeen esitetään tutkimustulosten kriittistä arviointia ja luotettavuutta sekä pohdintaa siitä, vastasiko tutkimusmetodi odotuksia. Lopuksi esitetään tutkimuksessa kohdattuja ongelmia ja pohditaan tutkielman rajoitteita ja yleistettävyyttä.

10.1 Keskeiset tulokset ja suhteutus aiempaan tutkimukseen

Ensimmäisenä pääluokkana tarkasteltiin aineistosta havaittuja S*osiaalis-kontekstuaalisia tekijöitä*. Ulkoisten paineiden osalta keskeisimpiä olivat **konkreettinen aikapaine** ja **itse aiheutettu kiireen tunne**. Siinä missä itse aiheutettu kiireen tunne koettiin ainoastaan ehkäisevänä tekijänä, näyttäytyi konkreettinen aikapaine myös tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä. Havaintona tämä on kiinnostava ja voisi kertoa esimerkiksi siitä, että esimerkiksi opetustyössä osa opettajista kokisi ajallisen rajallisuuden ikään kuin kannustimena tehostaa tekniikoiden avulla vuorovaikutustaan. Tämä oli kiinnostava havainto myös siksi, etteivät ammattiryhmien edustajista valmentajat maininneet kiirettä missään muodossa ehkäisevänä tekijänä. Voisiko olla, että valmentajien työssä ohjaustilanteet ovat lähtökohtaisesti ajallisesti löyhempiä? Tai toisaalta, voisiko olla, että valmentajat ovat tottuneempia ripeämpään vuorovaikuttamiseen eli parhaan mahdollisen suorituksen tavoitteluun myös vuorovaikutuksessa? Kiire ulkoisena

paineena on tunnistettu aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. esimerkiksi Ntoumanis ja kumppanit, 2023; Matosic ja kumppanit, 2016), mutta niiden eriyttäminen konkreettiseen kiireeseen ja kiireeseen itse aiheutettuna olivat uusia havaintoja.

Vaikka kaikki koulutukseen osallistuneet ovat liikunnan alan ammattilaisia ja heidän työhönsä kuuluu ohjaustyötä, erosivat silti heidän kertomuksensa ja kokemuksensa merkittävästi. **Ammattikohtaisia paineita** kuvattiin jokaisen ammattiryhmän kohdalla ja tekijöitä löydettiin sekä ehkäisevinä että edistävinä. Esimerkiksi fysioterapeutit kuvasivat paineita suoriutua ohjaustilanteista mahdollisimman hyvin, sillä asiakkaalla saattaa olla kovat odotukset vastaanottokäynneille. Paineet toiminnan arvioinnista ja hyvästä suoriutumisesta on tunnistettu kirjallisuudessa (Matosic ja kumppanit, 2012), mutta uutena tekijänä juuri fysioterapeuttien ammattiryhmällä havaittiin paineet saada asiakas sitoutumaan maksavaksi asiakkaaksi. Opettajien ammattikohtaisissa paineissa korostui ohjattavien suuri ryhmäkoko ja mahdottomuus yksilökohtaisen vuorovaikutuksen harjoittamiseen sekä työtehtävien rakenteen tuleminen ulkoa päin opetussuunnitelmasta, jotka ovat kaikki linjassa aikaisempien tutkimustulosten kanssa (ks. esimerkiksi Renko, Karvinen & Hankonen, 2024; Renko ja kumppanit, 2022). Uusina paineina tunnistettiin myös opetustehtävien kasautuminen tyypillisesti keväälle. Toisaalta opettajat kuvasivat myös edistävänä tekijänä juuri oman työnkuvansa spesifiyttä ja sitä, kuinka oman toiminnan arvioiminen tulee heiltä kuin selkärangasta työn luonteen vuoksi. Myös tämä havainto oli uutta tietoa aiheesta.

Sosiaalista tukea haastateltavat kuvasivat tärkeänä edistävänä tekijänä. Koulutuksen koettiin soveltuvan hyvin eri ammattiryhmien kesken toteuttavaksi, mutta haastatteluissa kuitenkin korostui juuri **oman ammattiryhmän edustajilta saatu vertaistuki sosiaalisena tukena**. Kiinnostavaa oli myös se, kuinka vertaistuen merkitystä painotettiin motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä myös koulutuksen päätyttyä. Tätä vaikuttaisi selittävän erityisesti ammattikohtaisia haasteita kohdatessa saatava vertaistuki ja kokemukset kollegoilta, joilla voi olla samaistumispintaa ja ratkaisuja. Esimerkiksi opettajien osalta kuvattiin, kuinka haastavan opetusryhmän kanssa vuorovaikuttamista voi pohtia sellaisten kollegoiden kanssa, jotka opettavat myös kyseistä ryhmää. Vastaavasti taas täysin uutena havaintona **ohjattavilta saatavaa palautetta** koettiin edistävänä tekijänä sen eri muodoissa. Etenkin valmentajat kuvasivat ohjattavilta saatavaa palautetta suoraan ja pyytämättä tulevana palautteena,

siinä missä puolestaan osa haastatelluista opettajista kertoi varta vasten keräävänsä ohjattavilta palautetta vuorovaikutuksesta ohjaustilanteissa. Kiinnostavaa oli myös se, että osa koki ohjattavilta saatavan palautteen edistävänä tekijänä myös silloin, kuin palaute ei tullut varsinaisessa palautteen muodossa vaan asioiden perille menemisenä eli aiempaa sujuvampana ohjauksena. **Muuta sosiaalista tukea tai palautetta** koettiin juuri koulutuksen yhteydessä. Mahdollisuus tarkastella omaa vuorovaikutuskehitystä ja esimerkiksi ohjaustilanteissa koettuja haasteita koulutukseen osallistuneiden muiden kuin oman ammattiryhmän edustajien kanssa koettiin tekniikoiden käyttöä edistävinä. Tätä perusteltiin erityisesti toisen alan ammattilaisten tarjoamilla erilaisilla näkökulmilla toisin kuin kollegoilta saatavat. Muutama haastatelluista kuvasi myös muuta sosiaalista tukea tai palautetta esimerkiksi oman lähipiiriin avulla. Eräs haastateltava esimerkiksi kertoi osallistavansa esimerkiksi omaa kumppaniansa tarkkailemaan hänen vuorovaikutusmuutostansa.

Muiden sosiaalis-kontekstuaalisten tekijöiden osalta uusina vaikuttavina tekijöinä tekniikoiden käytölle tunnistettiin aineiston avulla **tilannelukutaito vuorovaikutuksessa** ja **ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus**. Tilannelukutaitoa vuorovaikutuksessa kuvailtiin edistävänä tekijänä sen auttaessa hahmottamaan eri tilanteissa vaadittavia tekniikoita ohjattavien motivoimiseksi. Kyseisen luokan tunnistettiin auttavan siinä, ettei haastavampia vuorovaikutustilanteita ohjattavien kanssa kohdattaessa ohjaaja turvaudu aiempiin, epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin, kuten kontrolliin. Kiinnostava uusi havainto oli myös haastatteluissa kuvattu pyrkimys opettajilla luoda aktiivisesti ohjattavilleen mahdollisimman miellyttävää ja kannustavaa ilmapiiriä. Aineisto-otteiden perusteella voidaan tulkita, että kun ilmapiiri on miellyttävä ja kannustava, edistää se paitsi oppilaiden oppimista myös opettajan mahdollisuutta ja mielenkiintoa harjoittaa tekniikoita opetustilanteissa. Kiinnostavan tästä tekee erityisesti se, että yleensä tekniikoiden avulla pyritään nimenomaan luomaan hyvää ilmapiiriä, mutta tässä se tunnistetaankin nimenomaan tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä.

Ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus kuvailtiin pelkästään ehkäisevänä tekijänä, jossa motivoivien tekniikoiden käyttöä ehkäisee ohjattavien ei-toivottu käyttäytyminen, kuten esimerkiksi vaikeus saada kontaktia tai yleinen levottomuus. **Konfliktitilanteet ja muut sosiaalis-kontekstuaaliset haasteet** korostuivat muiden sosiaalis-kontekstuaalisten tekijöiden kohdalla ehkäisevinä tekijöinä. Hyödyllistä vaikuttaisi olevan tietoisuus, miten taklata aiko-

muksen ja käyttäytymisen välistä kuilua koulutuksessa esiteltyä siltamallia hyödyntäen. Tärkeää vaikutti olevan myös sisäinen motivaatio, jotta halu harjoittaa tekniikoiden käyttöä kantaa haasteiden yli. Konfliktitilanteita kohdattaessa tutkimusaineiston perusteella tilannelukutaito vuorovaikutustilanteissa auttoi haastateltuja käyttämään tekniikoita kuilua kohdatessaan esimerkiksi konfliktitilanteissa. Konflikteja ohjaustilanteissa ei ole tunnistettu aiemmin kirjallisuudessa. Tässä aineistossa ne näyttäytyivät esimerkiksi ohjattavien osoittamana vastarintana ohjaustoimintaa kohtaan.

Toinen käsitelty pääluokka koski *Käsityksiä toisista*. Positiivisia näkemyksiä ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä kuvattiin ehkäisevänä tekijänä silloin, kun ohjattavien koettiin osallistuvan ohjaustoimintaan ilman tekniikoiden käyttöäkin. Tämä kiinnostava havainto on uutta aiheeseen liittyen, mutta sen laajempi tarkastelu olisi erittäin kiinnostavaa laajemmassa kontekstissa. Edistävänä tekijänä positiiviset näkemykset ohjattavista korostuivat ohjattavien aktiivisuudella osallistua ohjaustoiminnan toteuttamiseen ja suunnitteluun. Tämä on tunnistettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa, jossa motivoivien tyylien käyttöä ennustavia positiivisia käsityksiä ovat esimerkiksi ohjattavien autonominen motivaatio ja kyvykkyys (Matosic ja kumppanit, 2016). Kiinnostava yksityiskohta tekniikoiden käytöstä ja positiivisista näkemyksistä on niiden toisiaan ruokkiva luonne haastattelujen perusteella. Tekniikoiden käytön kuvattiin lisäävän positiivisia näkemyksiä, mutta toisaalta myös positiivisten näkemysten kuvattiin puolestaan edistävän tekniikoiden käyttöä. Tämä havainto ns. toisiaan ruokkivista syklisistä prosesseista on täysin uusi, sillä aikaisemmissa tutkimuksissa on pystytty osoittamaan vain yksisuuntaista korrelaatiota (ks. Ntoumanis ja kumppanit, 2023). Negatiiviset näkemykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä jakautuivat erikseen sekä ehkäisevänä että edistävänä tekijänä kuvattuun **ohjattavien passiivisuuteen** että ehkäisevänä tekijänä **muihin negatiivisiin näkemyksiin**. Ohjattavien passiivisuus spesifinä luokkana on uusi havaittu tekijä tutkimuskirjallisuuteen. Ammattiryhmien kesken eroavaisuuksia havaittiin siinä, kuinka ohjattavien koettu passiivisuus vaihteli merkittävästi haastateltavien kuvailuissa. Tätä voi selittää esimerkiksi se, että haastatellut ohjaavat hyvin eri ikäisiä ja taustaisia ihmisiä. Valmentajien osalta ohjattavien ikäryhmiä ei määritelty, mutta opettajat kuvasivat ohjaavansa sekä koululaisia että opiskelijoita. Vastaavasti taas fysioterapeuttien haastatteluista oli tulkittavissa, että ohjattavia on asiakaskunnassa aina teini-ikäisistä isovanhempiin. Toinen selittävä tekijä kokemusten vaihteluun ohjattavien osallistumisesta voi olla se, että esimerkiksi koululiikuntaan

osallistuminen on pakollista, toisin kuin esimerkiksi vapaa-ajan harrastuksen valmennustoimintaan osallistuminen. Ohjattavia koskevia **muita demografisia tekijöitä** tarkasteltaessa ohjattavien ikä oli selvästi merkittävin tekijä. Liki puolet haastatelluista kertoivat ohjaustilanteissa ja niiden suunnittelussa ohjattavan demografisten tekijöiden, etenkin ikätason, huomioimisen edistävän tekniikoiden käyttöä.

Kolmannen pääluokan osalta *Henkilökohtaisia tekijöitä* tunnistettiin haastateltavien kuvauksissa lukuisia niin ehkäisevien kuin edistävien tekijöiden osalta. Tämä mukaili myös Ntoumanisin ja kumppaneiden (2023) luomaa luokittelua, jossa oli tunnistettu henkilökohtaisia tekijöitä yhteensä 11 luokkaa, muodostaen täten luokista laajimman heidän analyysissansa. Vaikuttaakin siltä, että kokemus koulutuksen tarjoamasta tuesta pysyvään käyttäytymismuutokseen on vahvasti yhteydessä Sopeutuvan motivaation ilmaisemisen kanssa. Tätä voidaan perustella tutkielman teoriaosuudessa esitellyllä ymmärryksellä siitä, että sisäinen ja omaehtoinen motivaatio ovat kestävän käyttäytymismuutoksen kannalta olennainen pohja, joka tukee myös mahdollisia haasteita kohdatessa aikomuksen ja käyttäytymisen välisen kuilun yli. Aineistossa sopeutuvaa motivaatiota havaittiin ilmaistavan erityisesti omaehtoisena muutostarpeena, joka on uusi havainto aiheesta. Omaehtoisen muutostarpeen kuvaaminen voi selittyä yksinkertaisesti sillä, että koulutuksessa tavoitteena on ollut vuorovaikutusmuutoksen aikaansaaminen ja koulutukseen hakeutuneet ovat todennäköisesti kokeneet omaehtoista tarvetta tai halua oman vuorovaikutuksen muuttamiseen. Huonosti sopeutuvaa motivaatiota ilmeni mahdollisesti edellä kuvatusta syystä puolestaan vähäisesti ja se näyttäytyi haastateltavien kuvauksissa ainoastaan **sisäisinä paineina**. Sisäisiä paineita kuvasivat kaikkien ammattiryhmien edustajat esimerkiksi taipumuksena ylisuorittaa vuorovaikutusta, joka on linjassa aiemmissa tutkimuksissa tunnistettuihin suorituspaineisiin ohjaustilanteissa (Matosic ja kumppanit, 2016). Kirjallisuudessa on myös tunnistettu, että valta-asemassa olevat henkilöt, jotka kokevat ulkoisia ja/tai sisäisiä paineita, omaksuvat todennäköisemmin kontrolloivan ja vähemmän tarpeita tukevan vuorovaikutustyylin (em., 2016).

Aineiston perusteella Tyyleihin liittyviä uskomuksia tunnistettiin aineistosta **uskomuksina tyylien tehokkuudesta**, joka on tunnistettu aikaisemmassa tutkimuksissa (Ntoumanis ja kumppanit, 2023) sekä uutena aineiston pohjalta tehtynä **uskomuksena mahdollisuudesta omaksua tyylejä**, joka toimi edistävänä tekijänä. Uskomuksia mahdollisuudesta omaksua tyylejä kuvat-

tiin toiveikkaina, mutta vuorovaikutusmuutoksen vaivannäön vaatimus tunnistettiin. Tehokkuuteen liittyviä ehkäiseviä uskomuksia kuvailtiin silloin, kun tyylien ei uskottu auttavan ohjaustilanteiden ollessa turhan haastavia. Edistävän tekijänä puolestaan jaettiin haastateltavien keskuudessa ymmärrys siitä, kuinka tekniikat ovat tehokkaita ohjattavien hyötyessä niiden käytöstä. Sen sijaan tutkimusaineistosta ei tunnistettu haastateltavien kuvaamana lainkaan uskomuksia tyylien käytön helppoudesta tai yleisyydestä, mikä oli yllättävää tutkimuskirjallisuuden nojalla (Ntoumanis ja kumppanit, 2023). Koulutus piti sisällään runsaasti tietoa käyttäytymisen muuttamisesta ja motivoivasta vuorovaikutuksesta. Näkemykset koulutuksen sisällöstä ja aikataulusta vaihtelivat laajalti osallistujien kesken. Osa koki, että kuuden kerran koulutus tarjosi yllättävän paljon uutta tietoa, siinä missä osa taas koki uuden tiedon oppimisen sijaan koulutuksen toimineen enemmänkin vain rohkaisijana jatkamaan vuorovaikutusta samaan tapaan kuin ennenkin. Osa haastatelluista kritisoi, kuinka etenemistahti koulutuksessa oli turhan nopea eikä aikaa tekniikoiden omaksumiselle ollut tarpeeksi, kun taas osa koki etenemistahdin juuri sopivaksi teoreettisen ymmärryksen viemiseksi käytännön ohjaustoimintaan. Osaltaan näkemysten taustalla voi olla haastatteluista paljastuneet **vuorovaikutustyyleihin liittyvät väärinymmärrykset**, joita osalla osallistuneilla vaikutti olevan koulutuksen jälkeen. Kyseessä on vaikuttava tekijä, jota ei ole tunnistettu aikaisemmassa tutkimuskirjallisuudessa. Esimerkiksi kontrollin keinot miellettiin yksinomaan vältettävinä keinoina, mutta itse asiassa jossain tilanteissa kontrolli voi olla ohjattavien autonomiaa tukevaa, mikäli tilanne sitä vaatii. Esimerkiksi armeijan koulutuksessa annetut käskyt toimia ilman vapautta valita vaihtoehdoista ovat autonomiaa tukevia, sillä konteksti vuorovaikutukselle sitä edellyttää. Osa osallistujista puolestaan luuli virheellisesti, että motivoivia tekniikoita voi hyödyntää vain hyvissä/neutraaleissa tilanteissa. Tämä ei pidä paikkansa, sillä motivoivien tekniikoiden käyttöä nimenomaan suositellaan apuna haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Haastatteluissa kävi ilmi myös väärinymmärrys siitä, ettei tekniikoiden rutinoiduttua niitä voisi enää vaihdella vaan tulisi käyttää jatkossakin aina samoja tekniikoita. Myös melko yleinen väärinymmärrys vaikutti olevan, ettei tekniikoita voisi soveltaa ns. omaan suuhun sopiviksi esimerkiksi arvostavan puheen osalta, vaan tulisi noudattaa tiettyjä koulutuksessa esitettyjä esimerkkilauseita. Tähän liittyen kiinnostava väärinymmärrys oli myös käsitykset siitä, että vuorovaikutustyyliä muuttamalla myös oma persoona tai ”ammattiminä” muuttuisi. Tämä ns. jäykkyyden kuvaaminen ja huoli oman minuuden muuttumisesta vuorovaikutustyyliä muuttamalla on ristiriitainen aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyihin havaintoihin siitä, kuinka liikunnan opettajat ovat kuvanneet heillä olevan useita rooleja

sekä työssä että yksityiselämässään. Opettajat ovat myös kuvanneet, kuinka he kokevat ku heidän autenttisuutensa motivoivassa vuorovaikutuksessa vaihtelevan heidän eri rooliensa mukana, säilyttäen silti siten minuuden tuntemuksen. (Renko, Karvinen & Hankonen, 2024.) Aineistosta havaittiin myös muutamia **muita negatiivisia uskomuksia**, jotka olivat niin ikään ristiriidassa koulutuksessa opetettavan kanssa. Tämä näkyi erityisesti ennalta suunnittelun olevan turhaa ohjaustilanteiden mennessä aina eri tavoin kuin etukäteen kuvittelisi. Koulutuksessa kuitenkin nimenomaan kannustetaan ohjaustilanteissa käytettävän vuorovaikutuksen suunnitteluun etukäteen.

Positiivista sosiaalista tai emotionaalista toimintaa kuvattiin haastatteluissa esimerkiksi korostuneena herkkyytenä tarkastella vuorovaikutustilanteita tai harjoittaa vuorovaikutuksen uudelleentulkintaa haasteita kohdatessa. Kumpikin näistä havainnoista olivat uusia tekijöitä tutkimuskirjallisuuteen peilaten. Positiivisen toiminnan osalta haastatteluista tunnistettiin erityisesti **omien tunnetilojen hallintaa**, josta luotiin oma aineistopohjainen alaluokkansa. Tunnetilojen hallintaa edistävänä tekijänä kuvasivat kaikkien ammattiryhmien edustajat ja kuvaukset hallittavista tunnetiloista olivat melko yksimielisiä. Esimerkiksi omaa turhautuneisuutta tai liiallista innostuneisuutta onnistuneesti hallittaessa haastatellut kuvasivat tekniikoiden käytön edistyvän. Vastinparina tälle aineiston pohjalta luotiin myös oma alaluokkansa **omien tunnetilojen hallitsemattomuus**, jossa ohjaajan negatiiviset tunnetilat veivät tilaa ja mahdollisuuksia motivoivien tekniikoiden käytöltä esimerkiksi ohjattaviin turhautuessa. Tunnetilojen hallitseminen vaikuttavina tekijöinä on erittäin kiinnostava havainto, sillä aikaisemmin niitä ei ole tunnistettu motivoivia tyylejä tarkasteltaessa.

Muina negatiivisina sosiaalisena tai emotionaalisena toimintana tunnistettiin jälleen täysin uusina havaintoina **epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen** sekä **automaattiset käyttäytymisreaktiot**. Epämotivoiviin tyyleihin turvautumista kuvattiin silloin, kun haasteita ohjaustilanteissa kohdattaessa ohjaaja ei joko halunnut tai osannut soveltaa motivoivia tekniikoita. Osaltaan tämä heijastelee myös tutkielman teoriaosuudessa esitettyä aikomuksen ja käyttäytymisen välistä kuilua, jossa kuilun aiheuttaa haastava ohjaustilanne. Tiedetään myös, että luisuminen vanhoihin turvallisiin tottumuksiin on yleistä käyttäytymismuutosinterventioissa (Gardner, Rebar & Lally, 2020). Tätä ei-motivoiviin tyyleihin palaamista voidaan pyrkiä estämään tekniikoiden rutinoimisella osaksi vuorovaikutusta. Automaattisina tulevien, negatiiviseksi tulkittavien käyttäytymisreaktiot ovat linjassa niin kutsutun tottumusteorian (engl.

Habit Theory) kanssa, jossa tavat toimia ja reagoida tunnistetaan totuttuina toimintatapoja, jotka toteutuvat automaattisesti ja joiden muuttaminen vaatii aikaa ja vaivannäköä (Orbell & Verplanken, 2020). Myös joitakin Negatiivisia persoonallisuustekijöitä, joita yhdistävänä tekijänä oli haastateltavien itsensä kokemukset niiden ehkäisevän tekniikoiden käyttöä. Pelkästään edistävänä tekijänä tunnistettiin toimivan myös Pystyvyyden tunteen kokeminen omista vuorovaikutustaidoista**.** Käyttäytymisen muuttaminen pitkä prosessi ja sinnikkyyttä jatkaa vuorovaikutuksen kehittämistä etenkin vielä koulutuksen päätyttyäkin vaikutti edistävän se, että tekniikoiden harjoitteluun yhdistyi minäpystyvyyden kokeminen. Näiden lisäksi aineiston pohjalta edistävinä Muina hyvin spesifeinä tekijöinä havaittiin esimerkiksi ohjaajan huolehtiminen omasta vireystilastansa sekä rauhoittuminen ennen ohjaustilannetta.

Tutkimusaineiston pohjalta luotu neljäs ja viimeinen pääluokka *Interventiopohjaiset muutoskeinot* korosti juuri tässä tutkielmassa tarkasteltavan interventiokoulutuksen merkitystä osana haastateltavien pyrkimystä vuorovaikutusmuutokseen. Koulutukseen juontavien havaintojen runsauden voidaan katsoa korostavan selkeästi muutokseen tähtäävän interventiokoulutuksen vaikuttavuutta ja tärkeyttä liikunnan alan ammattilaisten kokemana. Ilahduttavaa oli, kuinka useampi haastateltu kuvasi uskovansa koulutuksen käymisen mahdollistavan heille pidempiaikaisen, kestävän vuorovaikutusmuutoksen aikaansaamisen ohjaustyössään. Interventiopohjaiset muutoskeinot koettiin kaikkien alaluokkiensa osalta haastateltavien keskuudessa eniten edistäviä tekijöitä sisältäviksi. Edistävien tekijöiden osalta korostui haastateltujen oma aktiivinen ote vuorovaikutusmuutoksen tavoittelussa ja tavoitteen ylläpitäminen myös koulutuksen päätyttyä. **Vuorovaikutustoiminnan suunnittelu** ja **oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi** olivat interventiopohjaisten muutoskeinojen pohjalta luodut luokat, jotka keräsivät kaikista eniten aineistopoimintoja koko analyysissa. Haastatelluista lähes kaikki pitivät vuorovaikutustoiminnan suunnittelua etukäteen tekniikoiden käyttöä edistävänä tekijänä. Vastaavasti oman vuorovaikutustoiminnan reflektointia edistävänä tekijänä kuvasivat kaikki paitsi kaksi haastateltavaa. Etenkin toiminnan suunnittelu vaikuttaisi olevan omiaan torjumaan sekä mahdollisesti kohdattavaa aikomuksen ja käyttäytymisen välistä kuilua että myös torjumaan totuttuihin, epämotivoiviin tekniikoihin turvautumista.

Muita aktiivisia keinoja vuorovaikutusmuutoksen tavoittelussa havaittiin olevan **vihjeorientoitumisen** hyödyntäminen vuorovaikutustoiminnassa sekä **itse asetettavien vuorovaikutusta-**

voitteiden asettaminen. Tottumusteorian mukaan tavat toimia ovat vihje-ehdollistettuja eli niihin liittyy assosiaatioita (Orbell & Verplanken, 2020). Tämä voi osaltaan selittää, miksi vihjeorientoituminen koettiin niin laajalta edistävänä tekijänä haastatteluun osallistuneilla. Vihjeorientaatio myös vähentää muistamisen tarvetta toivottua käyttäytymistä tavoiteltaessa, jolloin yksilö alkaa automatisoida tavoiteltua käyttäytymistä eli tekniikoiden käyttöä vuorovaikutuksessa, kunhan hän on ensin rutiininomaisesti jaksanut harjoittaa toimintaa vihjeorientaatioiden avulla (em., 2020). Myös positiivisilla **uskomuksilla muutoksen mahdollisuuteen** vaikuttaisi olevan edistävä vaikutus tekniikoiden käytölle. Vain harva haastatteluun osallistunut koki, ettei usko muutoksen kestävän kauaa koulutuksen päätyttyä. Kuitenkin esimerkiksi eräs koulutukseen osallistunut opettaja esitti pohdintaa siitä, ettei ymmärrä tarvetta pyrkiä muuttamaan hyväksi toteamaansa vuorovaikutustapaansa. Tämä näkemys oli kuitenkin poikkeus, sillä valtaosa haastatelluista ilmaisi omaehtoista muutostarvetta sopeutuvan motivaation keinoin. Tätä voidaan pitää oletettuna tuloksena, sillä koulutuksen keskiössä oli muutostavoite ja koulutukseen osallistuminen oli vapaaehtoista.

10.2 Tulosten kriittinen arviointi ja luotettavuus, tutkimusmetodi sekä tutkijan rooli

Koulutuksen aikana osallistujille opetettiin tilannesidonnaisia vuorovaikutukseen vaikuttavia tekijöitä (ks. Liite 2 Vuorovaikutustyyliin liittyviä tilannekohtaisia tekijöitä MSS-työkirjasta). Tämä on mahdollisesti näyttäytynyt myös haastatteluissa osallistuneiden kyvyssä tunnistaa ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä, joita he ovat kohdanneet. Koulutuksen rooli korostui myös vuorovaikutustyyleihin liittyvissä uskomuksissa. Uskomuksista erityisesti vuorovaikutusmuutokseen liittyvä tietoisuus korostui osallistujilla. Tämä tietoisuus onkin osaltaan saattanut olla edesauttamassa toisaalta osallistujia reflektoimaan omaa vuorovaikutustoimintaansa että myös jatkamaan muutoksen harjoittelua mahdollisista haasteista tai epäonnistumisista huolimatta. Tutkielman analyysin kannalta on huomionarvoista mainita, että interventiossa osallistujille annettu kehotus oman toiminnan tarkkailuun ja aktiiviseen reflektointiin saattaa heijastua saatuihin vastauksiin haastatteluaineistossa esimerkiksi korostuneena kykynä sanallistaa kokemiaan ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä. On myös aiheellista esittää pohdintaa siitä, että haastatteluihin on saattanut valikoitua vuorovaikutuskoulutuksesta erityisesti sellaisia osallistujia, joilla on ollut korostunut tarve ja toisaalta myös kyky pohtia ja reflektoida omaa vuorovaikutuskehitystä ja siihen vaikuttavia tekijöitä.

Valittu tutkimusmetodi toimi tässä tutkielmassa hyvin ja vastasi odotuksia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollisti aikaisemmissa tutkimuksissa tehtyjen havaintojen tyylien käyttöön vaikuttavista tekijöistä syventämisen yksityiskohtaisemmin tekniikoiden käyttöön vaikuttavista tekijöistä, peilaten niitä aikaisempaan tutkimustietoon. Valinta tarkastella aihetta laadullisen tutkimuksen keinoin tuotti aiheeseen toivottua tutkimustietoa ehkäisevistä ja edistävistä tekijöistä ja niiden ilmenemisestä interventiokoulutukseen osallistuneilla, sillä tutkimus vaikuttavista tekijöistä on keskittynyt pitkälti määrälliseen tutkimukseen, jättäen näin paljon vuorovaikutusmuutoksen tavoittelun kannalta olennaista tietoa tutkimusten ulkopuolelle (ks. esimerkiksi Renko, Karvinen & Hankonen, 2024; Renko ja kumppanit, 2022). Tuloksia voidaan pitää luotettavina, sillä aineistopoiminnat ovat suoria sitaatteja haastateltujen sanomisista. Huomionarvoista on kuitenkin mainita, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija tekee paljon valintoja, kuten esimerkiksi tässä tutkielmassa kuvattuja kriteerien asettamisia aineistopoiminnoille sekä uusien luokkien perustamista aineiston pohjalta. Vaikka tutkija on analysoinut aineistoa ilman ennakko-olettamia, näkyy tutkijan kädenjälki aina aineistosta tehdyistä tulkinnoista.

10.3 Kohdatut ongelmat, rajoitteet ja yleistettävyys

Haasteena tutkielmassa oli tutkimuskysymyksen kannalta relevanttien havaintojen määrän runsaus aineistosta. Osa havainnoista jouduttiin tutkielman rajallisuuden vuoksi jättämään tarkastelun ulkopuolelle asettamalla kriteerit aineisto-otteiden mukaan ottamiselle analyysiin. Tätä kuvattiin analyysiprosessia käsittelevässä luvussa aiemmin tutkielmassa. Oppimisprosessina on ollut myös tutkielmassa raportoitavien asioiden ilmaisu riittävän tiivistii jälleen tutkielman rajallisuuden vuoksi. Valittu teoreettinen viitekehys toimi analyysiprosessissa kiitettävästi ja sen käyttö oli perusteltua, mutta nyt uudelleen analyysia aloitettaessa voisi olla toimivampaa tarkastella havaintoja yksi pääluokka kerrallaan kaikkien neljän sijaan, jotta havaintojen luokittelu olisi selkeämpää ja ajallisesti tehokkaampaa. Tutkielman yhteydessä ei ilmennyt rajoitteita. Tutkielman tulokset ovat äärimmäisen kiinnostavia ja sisältävät paljon täysin uutta tietoa vuorovaikutusmuutoksen edistämisestä motivoivien tekniikoiden käytön avulla. On kuitenkin huomioitava, että aineisto koostui yhteensä 15 haastattelusta, joten havaintojen yleistettävyyteen tulee suhtautua varovaisesti.

11 Johtopäätökset

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella laadullisen tutkimuksen keinoin liikunnan alan ammattilaisten kuvaamia ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä motivoivien vuorovaikutustekniikoiden käytössä. Aikaisempi tutkimus aiheesta on keskittynyt motivoivien tyylien käyttöön mahdollisesti vaikuttaviin tekijöihin ja tutkimusta on tehty pitkälti määrällisenä tutkimuksena. Tämän tutkielman tavoitteena ja myös vahvuutena oli tarkastella laadullisen tutkimuksen keinoin tyylien sijaan yksityiskohtaisemmin motivoivien tekniikoiden käyttöön vaikuttavia tekijöitä ja tuottaa uutta, käytännön sovellusarvoa sisältävää tietoa vuorovaikutusmuutosta tavoittelevien interventiokoulutusten suunnitteluun.

Motivoivien tekniikoiden käyttö ja siihen vaikuttavien tekijöiden tarkastelu liikunnan alan kontekstissa on täysin uusi tutkimusaihe, joten tutkielman aihe oli todella perusteltu. Tutkielman analyysissa havaittiin tekniikoiden käyttöön vaikuttavia ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä neljästä eri pääluokasta, joista sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät, käsitykset toisista sekä henkilökohtaiset tekijät syvensivät ymmärrystä aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta. Täysin uutena, juuri tämän koulutusintervention pohjalta luotu pääluokka interventiopohjaisista muutoskeinoista loi puolestaan tärkeää ymmärrystä siitä, millaisia juuri koulutukseen liitettäviä tekijöitä koulutukseen osallistuneet haastateltavat kuvasivat ehkäisevän tai edistävän heidän tekniikoiden käyttöä. Uskomuksien osalta tutkielmassa havaittiin runsaasti muutosta koskevia uskomuksia, joita kuvattiin edistävänä tekijänä tekniikoiden käytölle. Kiinnostavaa voisikin olla tutkia, miltä koulutukseen osallistuneiden uskomukset muutoksen mahdollisuuksista vaikuttavat ennen koulutuksen alkamista tehdyissä haastatteluissa ja miten uskomus muutoksesta on muuttunut suhteessa koulutuksen päätyttyä annettuihin haastatteluihin. Odotettavaa voisi olla, että uskomukset muutoksen mahdollisuudesta kasvavat koulutuksen aikana, sillä aineistosta tunnistettiin runsaasti interventiopohjaisten muutoskeinoja edistävinä tekijöinä. Tämä alleviivaa osaltaan interventiokoulutuksen vaikuttavuutta osallistujien muutospyrkimyksissä.

Tutkielman teoreettinen viitekehys oli laaja, mutta silti aineistosta tehtyjen havaintojen määrä yllätti runsaudellaan. Tästä voidaan tulkita koulutuksen olleen toimiva ja osallistuneille tarpeellinen, sillä monien haastatteluissa korostettiin juuri koulutuksen auttaneen tunnistamaan vaikuttavia tekijöitä. Tekijöiden tarkastelu sekä ehkäisevien että edistävien osalta oli perusteltua niiden mahdollistaessa keskenään vertailtavien tekijöiden tunnistamista. Ehkäisevien ja edistävien tekniikoiden tarkastelu mahdollistaa myös jatkossa koulutuksessa huomioimaan paremmin, mikä on toimivaa ja mihin tulisi kiinnittää erityisesti huomiota. Esimerkiksi mikäli koulutusta toteutetaan vielä jatkossa, olisi haastateltavien kuvaamien väärinymmärrysten syntymisten välttäminen tärkeää osallistujien onnistuneen muutostavoittelun kannalta. Vuorovaikutustyylejä koskevia väärinymmärryksiä kuvattiin haastatteluissa kohtalaisen paljon, mikä voi osaltaan selittyä aiheen monipuolisuudella ja koulutukseen liittyvän teorian runsaudella. Näiden väärinymmärrysten oikominen jatkossa koulutuksissa voisi auttaa ymmärtämään entistä syvällisemmin motivoivien tekniikoiden käyttöä ehkäiseviä tekijöitä, sillä osa niistä saattaa olla peräisin vain koulutukseen osallistuneelle jääneestä väärästä uskomuksesta.

Tässä tutkielmassa analysoitiin haastatteluaineistoa, joka oli kerätty koulutuksen jo päätyttyä. Kiinnostavaa voisikin olla tutkia, miten tekijöiden tunnistaminen sekä oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi ovat näyttäytyneet samoilla osallistujilla teetetyissä haastatteluissa ennen koulutuksen alkua. Jatkossa voisi olla myös kiinnostavaa huomioida koulutuksessa vielä tarkemmin ammattikohtaiset tekijät ja täten mukauttaa koulutusta jokaista ammattiryhmää kohden erilaiseksi. Tutkielmassa tunnistettiin ammattikohtaisia paineita, joiden huomioiminen voisi edesauttaa motivoivien tekniikoiden käyttöä esimerkiksi huomioimalla opettajien ammattiryhmän kohtaamat paineet ohjattavien ryhmäkoosta johtuen. Koulutuksissa voisi ottaa myös aiempaa enemmän huomioon haastavien ohjattavien ja ohjaustilanteiden kohtaamisen, sillä näitä tutkielmassa esimerkiksi ohjattavien haittaavaa osallistumista ja passiivisuutta kuvattaessa. Suosituksena jatkoa ajatellen ohjattavien pystyvyyden tunteen tukemista erityisesti negatiivisia tunnetiloja ja automaattisia ei-toivottuja käyttäytymisreaktioita kohdattaessa olisi tärkeää huomioida koulutuksessa aikaisempaa enemmän, sillä vuorovaikutustyylin kehittäminen on pitkäaikainen prosessi ja totuttujen tapojen ja reaktioiden muuttaminen vaatii aikaa, eikä niihin liittyviä haasteita kohdatessa ole tarpeen turhautua.

Kiinnostava, mutta tässä tutkielmassa ulkopuolelle jäänyt tekniikoiden käyttöön mahdollisesti vaikuttava tekijä olisi jatkotutkimuksen kannalta koulutuksen sijoittuminen osallistujien urien

eri vaiheisiin. Tutkijan tiedossa ei ollut koulutukseen osallistuneiden työvuosien määrää, mutta haastatteluista oli selkeästi tulkittavissa eri pituisia työuria. Voisi olla kiinnostavaa tarkastella esimerkiksi sitä, ovatko työuransa alkupuolella olevat vastaanottavaisempia kuulemaan kehitysehdotuksia omaan vuorovaikutukseensa tai onko vastaavasti jo pidempi työura tuonut mukanaan enemmän konkreettisia tilanteita, joihin osallistuja toivoisi saavansa apua uusista tekniikoista.

Liikunnan alan ammattilaisten motivoivia vuorovaikutustyylejä tutkittaessa on tunnistettu vaikeus saada aikaan pysyvää vuorovaikutusmuutosta motivoivien tyylien ylläpitämiseksi ohjaustilanteissa, vaikka niiden merkitys ohjattavien fyysiseen aktiivisuuteen on laajalta tiedostettu. Tämä tieto yhdistettynä kansalliseen huoleen väestön fyysisen aktiivisuuden vähäisyydestä sekä tämän tutkielman myötä saavutettu uusi yksityiskohtaisempi tieto liikunnan alan ammattilaisten vuorovaikutusmuutoksen tavoittelusta tekniikoihin käyttöön vaikuttavia tekijöitä tarkastelemalla alleviivaa tarvetta tutkia aihetta myös jatkossa. Tässä tutkielmassa on onnistuttu kuvaamaan kattavasti ehkäiseviä ja edistäviä tekijöitä vuorovaikutusmuutoksessa liikunnan alan ammattilaisilla ja edellä esitetyillä jatkotutkimusehdotuksilla sekä kehitysehdotuksilla tulevia koulutuksia varten voidaan syventää entisestään tämän tutkielman havaintoja ja pyrkiä luomaan entistä tehokkaampia vuorovaikutusmuutokseen tähtääviä interventiokoulutuksia liikunnan alan kontekstissa.

Lähteet

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497–521. https://doi.org/10.1037/edu0000293

Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*. *40*(4), 471–499. https://doi.org/10.1348/014466601164939

Berman, A., Beckman, M., & Lindqvist, H. (2020). Motivational Interviewing Interventions. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintunen (2020.), The Handbook of Behavior Change (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 661-676). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108677318.045

Buehler, R., Griffin, D., & Ross, M. (1994). Exploring the" planning fallacy": Why people underestimate their task completion times. *Journal of Personality and Social Psychology*, *67*(3), 366–381. https://doi.org/10.1037/0022-3514.67.3.366

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*(4), 331–346. https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231

Frost, H., Campbell, P., Maxwell, M., O'Carroll, R. E., Dombrowski, S. U., Williams, B., Cheyne, H., Coles, E., & Pollock, A. (2018). *Effectiveness of motivational interviewing on adult behaviour change in health and social care settings: A systematic review of reviews*. PLoS One, 13(10), e0204

Gardner, B., Rebar, A., & Lally, P. (2020). Habit Interventions. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintunen (Eds.), The Handbook of Behavior Change (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 599-616). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108677318.041

Hagger, M., Hankonen, N., Chatzisarantis, N., & Ryan, R. (2020). Changing Behavior Using Self-Determination Theory. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintunen (Eds.), *The Handbook of Behavior Change* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 104-119). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108677318.008

Hankonen, N., Puolamäki, M., Renko, E., Palsola, M., Heino, M. T. J., Puolamäki, M., & Kilponen, A. (2021). MotiStyleSport. https://osf.io/bgwma/

Kilponen, A., Puolamäki, M., Palsola, M., Renko, E. & Hankonen, N. (2023). Motivoiva vuorovaikutustyyli. Vaikuttavan liikunnan edistämisen kulmakivi. *Liito* (3), 14–16. https://www.liito.fi/liito-lehti/paakirjoitukset/liito-2023/liito-3-23-motivaatio-ja-valinnat/

Linnansaari, A. & Hankonen, N. (2019). Miten terveyskäyttäytymiseen voidaan vaikuttaa - Interventioiden suunnittelun ja arvioinnin pääpiirteitä. Teoksessa Terveyden psykologia, 89–134. www.ps-kustannus.fi

Matosic, D., Ntoumanis, N., & Quested, E. (2016). Antecedents of need supportive and controlling interpersonal styles from a self-determination theory perspective: A review and implications for sport psychology research. Teoksessa M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A.-M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Eds.) Sport and exercise psycholog y research (145–180). Elsevier. https://doi. org/10.1016/B978-0-12-803634-1.00007-8

Meng, H.Y., Whipp, P., Dimmock, J. & Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Teach Phys Educ* 32(2), 131–148. https://doi.org/10.1123/jtpe.32.2.131

Määttä, S., Palmu, I., Hankonen, N., Huhtiniemi, M., Lehtivuori, A., Martela, F., Polet, J., Sjöblom, K., Stenius, M., & Vasalampi, K. (2024). Itsemääräämisteoria ymmärrettäväksi: pääteesit, suomennokset ja väärinkäsitysten oikaisua. *Psykologia*, 58(04-06), 305–323.

Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumanis, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012.) Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340. https:// doi.org/10.1177/1745691612447309

Ntoumanis, N., Bengtsson, D., Hancox, J., Palsola, M., Londsdale, C., Quested, E. & Ivarsson, A. (2023). Antecedents of Need Supportive and Need Thwarting Interpersonal Styles: A Systematic Review and Meta-Analysis. 10.13140/RG.2.2.36571.34089. Julkaisematon käsikirjoitus.

Orbell, S., & Sheeran, P. (1998). 'Inclined abstainers': A problem for predicting health-related behaviour. *British Journal of Social Psychology*, *37*(2), 151–165. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1998.tb01162.x

Orbell, S., & Verplanken, B. (2020). Changing Behavior Using Habit Theory. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintunen (Eds.), The Handbook of Behavior Change (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108677318.013

Palsola, M., Renko, E., Puolamäki, M., Absetz, P., Haerens, L., Lintunen, T., Potthoff, S., Saurio, K. & Hankonen, N. (2023). Using behaviour change science in changing motivational interaction behaviours: Stepwise development of the MotiStyleSport intervention and acceptability study. https://osf.io/qt7aj

Potthoff, S., Presseau, J., Sniehotta, F. F., Johnston, M., Elovainio, M., & Avery, L. (2017). Planning to be routine: Habit as a mediator of the planning-behaviour relationship in healthcare professionals. *Implementation Science*, 12(1), 24. https://doi. org/10.1186/s13012-017-0551-6

Puolamäki, M., Palsola, M., Renko, E., Kilponen, A., Haerens, A., Potthoff, S., Saurio, K., Absetz, P., Lintunen, T. & Hankonen, N. (2023). Improving motivating behaviours of physical activity promotion and sports professionals: acceptability of and behavioural changes during the MotiStyleSport intervention. https://osf.io/nrw7u

Reeve, J., & Cheon, S. (2020). Autonomy-Supportive Interventions. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintunen (Toim.), The Handbook of Behavior Change (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 510-522). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108677318.035

Renko, E., Heino, M., Marchand, G. & Hankonen, N. Individual complex pathways of changing motivational interaction behaviours: Qualitative process evaluation of an intervention targeting motivational behaviours. Julkaisematon käsikirjoitus.

Renko, E., Koski-Jännes, A., Absetz, P., Lintunen, L. & Hankonen, N. (2022). A qualitative study of pre-service teachers' experienced benefits and concerns of using motivational interaction in practice after a training course. *Humanit Soc Sci Commun* 9, 458. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01484-y

Rhodes, R. E., & de Bruijn, G.-J. (2013). How big is the physical activity intention–behaviour gap? A meta-analysis using the action control framework. *British Journal of Health Psychology*, *18*(2), 296–309. https://doi.org/10.1111/bjhp.12032

Ruiter, R., Crutzen, R., Leeuw, E., & Kok, G. (2020). Changing Behavior Using Theories at the Interpersonal, Organizational, Community, and Societal Levels. Teoksessa M. Hagger, L. Cameron, K. Hamilton, N. Hankonen, & T. Lintunen (Toim.), The Handbook of Behavior Change (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 251-266). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108677318.018

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryan, R., M. & Deci, E., L. (2017). Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. 1 painos., Guilford Publications. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806.

Schwalbe, C. S., Oh, H. Y., & Zweben, A. (2014). S*ustaining motivational interviewing: A meta-analysis of training studies: Sustaining motivational interviewing*. Addiction, 109(8), 1287–1294. https://doi.org/10.1111/add.12558

Sheeran, P., & Webb, T. L. (2016). The Intention-Behavior Gap. *Social & Personality Psychology Compass*, *10*(9), 503–518. https://doi.org/10.1111/spc3.12265

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2016). Overview of contemporary issues in mixed methods research. Teoksessa Charles, Teddlie & Abbas, Tashakkori (toim.) Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research, Thousand Oaks CA: Sage, 1–44.

Teixeira, PJ., Carraça, EV., Markland, DA., Silva, MN. & Ryan, RM. (2012) Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *Behav Nutr Phys* 9(78). https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-78

Teixeira, PJ., Marques, MM., Silva, MN., Brunet, J., Duda, JL., Haerens, L. & Hagger, MS. (2020) A classification of motivation and behavior change techniques used in self-determination theory-based interventions in health contexts. *Motiv Sci* 6(4). https://doi.org/10.1037/mot0000172

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi

Van Doren, N., De Cocker, K., De Clerck, T., Vangilbergen, A., Vanderlinde, R. & Haerens, L. (2021). The relation between physical education teachers' (de-)motivating style, students' motivation, and students' physical activity: a multilevel approach. *Environ Res Public Health* 18(14):7457. https://doi.org/10. 3390/ijerph18147457

Painamattomat lähteet

Hankonen, N., Palsola, M. & Puolamäki, M. (2021). MotiStyleSport Motivoiva vuorovaikutus -koulutuksen työkirja

Digitaaliset lähteet

Ekström, R. (2023). Vain kolmannes lapsista ja nuorista liikkuu tarpeeksi: ”Ei näy positiivista kehitystä”. https://www.hs.fi/urheilu/art-2000009456079.html. [Viitattu 24.10.2024.]

Helsingin yliopisto (2021). Tervetuloa osallistumaan motivoivan vuorovaikutuksen verkkokoulutukseen keväällä 2022! https://www.helsinki.fi/fi/tutkimusryhmat/behaviour-change-and-wellbeing/projects/improving-motivating-styles-toward-complex-dynamical-systems-approach-motistylesport/tervetuloa-osallistumaan-motivoivan-vuorovaikutuksen-verkkokoulutukseen-kevaalla-2022. [Viitattu 9.8.2023.]

Juhila, K. Koodaaminen. Teoksessa Jaana Vuori (toim.). Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. [Viitattu 1.9.2023.]

Korhonen, T. (2021). Nuoren matka huippu-urheilijaksi voi viedä vuosia – Emil Liekari: motivaatio lähtee itsestä. https://yle.fi/a/3-12128689. [Viitattu 24.4.2023.]

Terävä, H. (2023). THL: Alle puolet aikuisista liikkuu riittävästi ja viidennes kokee nukkuvansa liian vähän. https://yle.fi/a/74-20056890. [Viitattu 24.10.2024.]

UKK-instituutti (2024). Liikkuminen tuo säästöjä. https://ukkinstituutti.fi/liikkuminen/liikkuminen-saastaa-rahaa/. [Viitattu 24.10.2024.]

Vuori, J. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. [Viitattu 1.9.2023.]

Luettelo kuvista

Kuva 1 Vuorovaikutuksen kehämalli (Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021; Aelterman ja kumppanit, 2019), s. 6

Kuva 2 Motivoivien tekniikoiden käyttöön mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä, mukaillen Ntoumanis ja kumppanit (2023), s. 9

Liitteet

Liite 1 Vuorovaikutustyyliin liittyviä tilannekohtaisia tekijöitä MSS-työkirjasta (Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021; Ntoumanis ja kumppanit, 2023)

Liite 2 Motivoivien vuorovaikutuksen tekniikoita MSS-työkirjasta (Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021; Aelterman ja kumppanit, 2019)

Kohti uusia vuorovaikutustapoja

Miten voin muovata omaa vuorovaikutustyyliäni?

Pelkkä hyvä aikomus ei aina johda toimintaan. Yllä oleva silta kuvastaa käyttäytymistieteeseen pohjautuvia keinoja, joita käyttäen saat muutettua aikomuksesi konkreettiseksi toiminnaksi askel kerrallaan:

1. **Opin omasta vuorovaikutustyylistäni.** Lähtökohta kaikelle muutokselle on omasta toiminnasta tietoiseksi tuleminen ja omien "sokeiden pisteiden" havaitseminen. Mitä teen jo hyvin, mihin olen tyytyväinen, mitä voisin vahvistaa?

2. **Tulen tietoiseksi siitä, millaisia seurauksia motivoivalla ja ei-motivoivalla vuorovaikutuksella on sekä ohjattavilleni että minulle itselleni.** Mitä huomaan ohjattavissani, kun käytän motivoivia vuorovaikutustekniikoita? Mitä huomaan itsessäni? Entä millaisista vuorovaikutustavoista on haittaa jossain tilanteissa?

3. **Tulen tietoiseksi** omaan vuorovaikutustyyliin kussakin tilanteessa tai yleisesti **vaikuttavista asioista.** Millaisia asioita vuorovaikutustilanteissa on yleensä läsnä? Mitkä asiat auttavat minua käyttämään motivoivaa vuorovaikutusta? Mitkä asiat taas vaikeuttavat sitä?

4. Asetan **muutostavoitteen** käytännön toiminnalle. Kaikkea ei kannata yrittää muuttaa kerralla! Valitse 1-2 tekniikkaa, joita harjoittelet tietoisesti rajatun jakson ajan. Haluatko asettaa "tekniikan välttämisen" sijaan "uuden toimivamman tekniikan harjoittelun" tavoitteen? Mikä tekniikka korvaa aiemman kaoottisen/kontrolloivan tekniikan?

5. **Suunnittelen tarkemmin**, miten muutos toteutuu. Mitä harjoittelen, missä ja kenen kanssa? Miten varmistan, että toteutan suunnitelmani? Entä mihin vaikuttaviin tekijöihin voisin puuttua ja varmistaa, etteivät ne enää ohjaa minua aiempaan toimintaan (jonka haluan muuttaa)?

6. **Toteutan suunnitelmani ja seuraan toimintaa.** Harjoittelu kannattaa aikatauluttaa esim. 1 tai 2 viikon jaksoiksi. Seuraa harjoitteluasi ja kirjoita havaintoja muistiin. Se auttaa sinua toiminnan arvioinnissa.

7. **Arvioin toteutustani.** Mikä meni hyvin? Mitä olisin voinut parantaa? Miten jatkan eteenpäin? Toiminnan arviointi auttaa minua oppimaan toiminnastani jälleen lisää, ja voin päivittää suunnitelmani tai tehdä uuden suunnitelman seuraavalle tekniikalle.

8. **Automaattisiksi tottumuksiksi rutinoiminen.** Pitkäkestoista toimintaa voi helpottaa se, että uusia taitoja tietoisesti rutinoi. Kun toiminta automatisoituu, ei sitä tarvitse ajatella enää erikseen, vaan toiminta tapahtuu vaivatta! Tottumusten rutinoiminen sopii varsin hyvin joidenkin vuorovaikutustapojen kestäväksi kohentamiseksi.

Liite 3 Vuorovaikutuksen siltamalli MSS-työkirjassa (Hankonen, Palsola & Puolamäki, 2021)

Sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät	Käsitykset muista	Henkilökohtaiset tekijät	Interventiopohjaiset muutoskeinot
1.1 Ulkoiset paineet 1.1.1 Konkreettinen aikapaine 9(6); 1(1) 1.1.2 Itse aiheutettu kiireen tunne 3(2); -(-) 1.1.3 Ammattikohtaiset paineet 5(3); 2(2) **1.2 Sosiaalinen tuki** 1.2.1 Vertaistuki saman ammattiryhmän edustajilta 2(2); 8(5) 1.2.2 Ohjattavilta saatava palaute -(-); 4(3) 1.2.3 Muu sosiaalinen tuki tai palaute 1(1); 4(3) **1.3 Muut sosiaalis-kontekstuaaliset tekijät** 2.3.2 Tilannelukutaito vuorovaikutuksessa 4(3); 6(5) 2.3.3 Ohjattavien haittaava osallistuminen tai passiivisuus 4(4); 3(3) 2.3.4 Konfliktitilanteet ja muut sosiaaliskontekstuaaliset haasteet 9(6); 1(1)	**2.1 Positiiviset käsitykset ohjattavan motivaatiosta ja käyttäytymisestä** 1(1); 3(3) **2.2. Negatiiviset näkemykset ohjattavan käyttäytymisestä ja motivaatiosta** 2.2.1 Ohjattavan passiivisuus 12(5); 4(3) 2.2.2 Muut negatiiviset näkemykset ohjattavan käyttäytymisestä ja motivaatiosta 5(5); 5(4) **2.3 Muut demografiset tekijät** 1(1); 7(7)	**3.1 Sopeutuva motivaatio** -(-); 17(9) **3.2 Huonosti sopeutuva motivaatio (Sisäiset paineet)** 9(7); -(-) **3.3. Tyyleihin liittyvät uskomukset** 3.3.1 Uskomukset tyylien tehokkuudesta 8(6); -(-) 3.3.2 Uskomukset mahdollisuudesta omaksua tyylejä 3(2); 4(3) 3.3.5 Vuorovaikutustyylejä koskevat väärinymmärrykset -11(9); -(-) **3.4 Muut positiiviset uskomukset** 1(1); 6(5) **3.4 Muut negatiiviset uskomukset** 7(5); 1(1) **3.5 Positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta** 3.5.1 Omien tunnetilojen hallinta -(-); 5(5) 3.5.2 Muu positiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta 2(1); 5(5) **3.6 Negatiivinen sosiaalinen tai emotionaalinen toiminta** 3.6.1 Omien tunnetilojen hallitsemattomuus 7(5); -(-)	**4.1 Vihjeorientoituminen** -(-); 6(4) **4.2 Itse asetetut vuorovaikutustavoitteet** -(-); 14(7) **4.3 Vuorovaikutustoiminnan suunnittelu** 4(3); 21(11) **4.4 Oman vuorovaikutustoiminnan reflektointi** 1(1); 25(13) **4.5 Muutosta koskevat uskomukset** -(-); 10(7)

		3.6.2 Epämotivoiviin vuorovaikutustyyleihin turvautuminen 7(4); -(-) 3.6.3. Automaattiset käyttäytymisreaktiot -(-); 5(3) **3.7 Negatiiviset persoonallisuustekijät** 3(3); -(-) **3.8 Pystyvyyden tunne omista vuorovaikutustaidoista** -(-); 13(10) **3.9 Muut hyvin spesifit tekijät** -(-); 7(6)	

Liite 4 Analyysin aineistopoimintojen määrä luokkakohtaisesti ilmaistuna ehkäisevät tekijät havaintojen määrä (havaintoja kuvanneiden määrä); edistävät tekijät havaintojen määrä (havaintoja kuvanneiden määrä)