

HELSINGIN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN  
TUTKIMUKSIA 169

**Jaakko Helander**

**OPPIMINEN RATKAISUSUUNTAUTUNEES-  
SA  
TERAPIASSA JA OHJAUKSESSA**

HELSINKI 2000

HELSINGIN YLIOPISTON  
KASVATUSTIETEEN LAITOKSEN  
TUTKIMUKSIA 169

**Jaakko Helander**

**OPPIMINEN RATKAISUSUUNTAUTUNEES-  
SA  
TERAPIASSA JA OHJAUKSESSA**

*Esitetään Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen  
juhlasalissa, perjantaina 25. elokuuta 2000 klo 12.*

HELSINKI 2000

Kannen valokuva: Päivi Nikula

Yliopistopaino, Helsinki

ISBN 951-45-9493-2 (nid.)

ISBN 951-45-9494-0 (PDF)

ISSN 1238-3465

**Jaakko Helander**

## **OPPIMINEN RATKAISUSUUNTAUTUNEES- SÄ TERAPIASSA JA OHJAUKSESSA**

### **Tiivistelmä**

Tutkimuksessa selvitettiin, 1) mitä muutoksia tapahtuu ratkaisusuuntautuneeseen psykoterapiaan ja ohjaukseen osallistuvien asiakkaiden, potilaiden ja opiskelijoiden tavassa jäsentää ongelmaansa ja selittää omaa käyttäytymistään sekä 2) mikä merkitys oppimisella on näissä muutoksissa. Tutkimus muodostui kolmesta osatutkimuksesta.

Ensimmäisessä tutkimuksessa seurattiin ratkaisusuuntautunutta terapiaryhmää. Keskeisin tulos oli se, että onnistumista kuvastavan puheen osuus ryhmän jäsenten puheenvuoroissa kasvoi koko prosessin ajan. Toisessa tutkimuksessa, jossa analysoitiin 56 yksilöpsykoterapiaprosessia, havaittiin, että potilaiden ongelma- ja tavoitekuvauksista sekä terapian jälkikuvauksista oli erotettavissa yksi tai useampia attribuutioulottuvuuksia. Tavoite- ja jälkikuvauksissa esiintyi selvästi attribuointeja, jotka olivat vastakkaisia ongelmakuvausten attribuoinneille. Kolmas tutkimus toteutettiin 16:n toisen asteen opiskelijan henkilökohtaisessa opinto-ohjauksessa. Opiskelijoiden attribuoinneista oli muodostettavissa kuusi erilaista vaihtoehtoa.

Toisessa osatutkimuksessa potilaat ja kolmannessa osatutkimuksessa opiskelijat pitivät tärkeänä jatkuvaa terapia- ja ohjausistunnoissa syntyneiden uusien näkökulmien ja toimintatapojen konkreettista kokeilua todellisissa elämäntilanteissa, mikä antaa viitteitä kokeilevan oppimisen osuudesta muutosprosessissa. Tulosten perusteella olisi hyödyllistä tunnistaa ohjattavan attribuoinnit ja niiden näkökulmasta rajoittaa työskentelyä yhdelle ulottuvuudelle kerrallaan.

Kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen mallit kuvasivat tutkimusmalleina ratkaisusuuntautunutta prosessia. Oppimisen ensimmäisen tason muutokset syntyivät asiakkaiden ja opiskelijoiden kuvaamien ongelmien ja tavoitteiden välillä. Perinteinen prosessitutkimus on painottanut juuri tämän tason muutosta. Toisen tason oppiminen kohdistui ongelmakäsitysten ja attribuutiotyylin muutoksiin. Kolmannen tason oppiminen merkitsee oppijan näkökulman laajentumista ongelman ratkaisemisesta toiminnan laajempaan merkitykseen. Mahdollisesti ensimmäisessä osatutkimuksessa ilmennyt menettelytapojen omaksuminen ja käyttö ryhmän jäsenten kesken voitaisiin ymmärtää kolmannen tason oppimiseksi. Tämä johtaa

vastaisuudessa pohtimaan myös tietoisien psykoedukatiivisen otteen käyttömahdollisuuksia ratkaisusuuntautuneessa terapissa ja ohjauksessa. Tulokset tarjoavat haasteita jatkotutkimukselle ja käytännön suosituksia terapia- ja ohjaustilanteisiin. Niitä voidaan soveltaa myös psykoterapia- ja ohjausalan koulutuksessa.

**Avainsanat:** ratkaisusuuntautunut, ratkaisukeskeinen, psykoterapia, ohjaus, oppiminen, attribuutioteoria, ongelmanratkaisu

**Jaakko Helander**

## **LEARNING IN SOLUTION-ORIENTED THERAPY AND COUNSELLING**

### **Abstract**

The aim of this study was to investigate 1) changes in the way clients, patients and students participating in solution-oriented psychotherapy analysed problems and explained their own behaviour, and 2) what part learning plays in this process.

In the first part of the study a solution-oriented therapy group was observed. The most central result was that the group members' expressions reflecting success increased continuously throughout the process. The second part of the study, which consisted of 56 analysed psychotherapy processes, indicated that one or more attribution dimensions were distinguishable in the patients' problem and goal descriptions and the post-therapy descriptions. Attributions appearing in the goal and post-therapy descriptions were clearly contrary to those in the problem descriptions. The third part of the study was carried out in the form of personal student counselling of 16 upper secondary vocational school students. The students' attributions were made up of six different alternatives.

The continuous and concrete real life experimentation with the new points of view and ways of action that had emerged during the therapy and counselling sessions were considered important by the patients in the second part of the study and the students in the third part. In the light of the results it would be useful for the therapist or the counsellor to recognise the patient's or student's attributions and, bearing them in mind, restrict the processing to one dimension at a time.

The models of experiential and experimental learning described the solution-oriented process as a research model. First level changes emerged between the problems and the goals described by the patients and students. On this level the desirable solution was successful problem solving. Traditional process research has emphasised change on this very level. Second level learning focused on changes in the concept of problem and the style of attribution. Third level learning signifies expansion of the learner's viewpoint from problem solving to a broader definition of action. The method, adoption and use observed between the group members in the first part of study can probably be seen as third level learning. This

leads us to consider the possibilities of a psycho-educative approach in solution-oriented therapy and counselling in the future. The results offer a challenge to further research and practical guidelines for therapy and counselling sessions. They can also be applied to training in psychotherapy and counselling.

**Key words:** solution-oriented, solution-focused, psychotherapy, counselling, learning, attribution theory, problem solving

## ESIPUHE

Tutkimukseni aikajänne alkaa vuodesta 1992, jolloin sain ensikosketuksen tulevaan tutkimuskohteeseeni. Osallistuin tuolloin ratkaisukeskeisen lyhytterapian kursseille. Siitä alkoi opiskelun, käytännön terapia- ja ohjaustyön, innostuksen ja epäilyn, hämmästelyn ja löytämisen ilon ketju. Paikoin työn, tutkimuksen ja vapaaajan elämän tasapainottaminen on tuntunut pulmalliselta. Tämän tutkimuksen tekeminen on auttanut minua entistä paremmin oivaltamaan, että kaikki kolme kulkevat käsikkäin. Ei ole mahdollista keskittyä pitkäksi ajaksi vain yhteen niistä.

Monet ihmiset ja yhteisöt ovat eri tavoin myötävaikuttaneet tutkimustyöni valmistumiseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos on ollut se akateeminen kotini, jonka suojissa olen saanut kulkea tutkimukseni kanssa kypsyttelyn ja löytöjen polun. Kiitän kaikkia keskustelu-, opiskelu- ja tutkijakumppaneita. Emeritusprofessori Erkki A. Niskanen, professori Patrik Scheinin, dosentti Marja Martikainen, dosentti Erkki Komulainen ja dosentti Urpo Sarala syyttivät tutkijankipinän ja ohjasivat nuoren noviisin tieteen maailmaan tehdessäni ensimmäistä osatutkimusta. Dosentti Komulainen luki myös toisen osatutkimuksen käsikirjoitusversiota ja teki rakentavia korjausehdotuksia. FT Juhani Lehto on kannustuksellaan ja esimerkillään rohkaissut silloinkin, kun tie tuntui nousseen pystyyn. Hän on myös lukenut käsikirjoitukseni useampaan otteeseen ja esittänyt osuvia kommentteja. Professori Hannele Niemi on toiminut jatko-opintojeni valvojana ja ohjaajana työni viimevaiheissa. Häneltä saamani neuvot, palaute ja tuki ovat auttaneet saattamaan loppuun pitkän prosessin. Kollegani KM Eija Mattilan kanssa olemme uskoakseni onnistuneet ”sparraamaan” toisiamme opintoputkessa.

Olen kiitollinen emeritusprofessori Elam Nunnallylle, dosentti Fride Hedmanille, LT Eero Riikoselle, Dr. Mary Keanille, LL Sara Vatajalle, FM Krista Bojerille ja FM, psykologi Tapio Maliselle, joiden kanssa olen voinut keskustella ratkaisusuuntautuneen työn mahdollisuuksista ja pulmista. Erityisen lämpimästi haluan muistaa PsM Minna Purolaa, joka on toiminut terapiaryhmän kanssaohjaajanani ja työnohjaajanani käytännön terapiatilanteissa.

Opiskellessani opinto-ohjaajaksi Jyväskylän yliopistossa ja Ammatillisessa opettajakorkeakoulussa löysin tutkimukseni puuttuvan lenkin: ohjauksen kentän. Kiitän kouluttajiani KL Jukka Lerkkasta, KM Matti Partasta, KL Sauli Puukaria, THL Kirsti Vänskää ja professori Marjatta Lairiota. He ovat toimineet rakentavankriittisinä keskustelukumppaneina, lukeneet kolmannen osatutkimuksen ja yhteenveto-osan käsikirjoituksia eri vaiheissa sekä tehneet hyödyllisiä muokkausehdotuksia. Sydämellisesti kiitän pitkäaikaista työtoveriani ja keskustelukumppaniani KM Maikki Lehosta, joka on viisaasti luotsannut minua matkalla opinto-ohjaustodellisuuteen.

Tutkimukseni esitarkastajien professori Lairion ja professori Pentti Sinisalon tarkka, asiallinen ja kannustava palaute on auttanut minua viimeistelemään työni ja välttämään koko joukon karikoita. FM Teija Kettunen luki yhteenveto-osan käsikirjoituksen ja korjasi suomen kieltäni. Amanuenssi Tuomo Aalto on toimittanut



käsikirjoitukseni painoasuun. Terttu Nieminen kasvatustieteen laitokselta on vuosien varrella auttanut nuoren tutkijan opiskeluarjen sujumista. Lausun heille lämpimän kiitokseni.

Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos otti tutkimukseni julkaistavakseen. Emil Aaltosen säätiö ja Alfred Kordelinin yleinen edistys- ja sivistysrahasto ovat tukeneet tutkimustyötäni taloudellisesti. Vuosien varrella merkittävää on ollut myös lähimpien esimiesteni, Airi Kansasen ja Helena Toikan, myönteinen suhtautuminen opiskeluuni.

Suurin kiitos kuuluu lopulta kaikille tutkimukseeni osallistuneille yhteisöille, työntekijöille, asiakkaille, potilaille ja opiskelijoille, jotka olivat auliisti valmiita auttamaan ja tekivät tämän kaiken lopulta mahdolliseksi. Heiltä olen oppinut käytännöstä enemmän kuin kirjoitetusta sanasta voi omaksua.

Lopuksi haluan kiittää vanhempiani Liisaa ja Sakaria, jotka ovat aina kannustaneet sen pariin, mikä tuntuu itsestä kiinnostavalta. Kotoa on myös lähtöisin se huumaaeni elämänsäsenne, joka johti tämän tutkimuksen pariin. Veljeni Jukka perheineen ja ystäväni ovat vuosien mittaan pitäneet minut kiinni arjessa monin tavoin. Siitä kiitos.

Nuuksion kansallispuiston nuotiotulilla, pääsiäispäivänä 2000

Jaakko Helander

# SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA .....	5
2.1	Psykoterapia- ja ohjaustutkimuksen kenttä .....	5
2.1.1	Psykoterapian ja ohjauksen käsitteistä .....	5
2.1.2	Keskeiset tutkimusparadigmat .....	6
2.1.3	Terapian ja ohjauksen yhtenevyydestä ja eroista .....	7
2.2	Ongelmamallit ja -käsitteet sosiaalisen todellisuuden jäsentäjinä .....	8
2.3	Attribuutioteoria ja muutoksen ymmärtäminen .....	10
2.4	Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa .....	12
2.4.1	Kokemuksellinen vai kokeileva oppiminen .....	12
2.4.2	Oppimisen tasot .....	15
3	RATKAISUSUUNTAUTUNUT TERAPIA JA OHJAUS TUTKIMUSKOHTENA .....	17
3.1	Historiallis-filosofiset lähtökohdat .....	17
3.2	Ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen menettely- ja ajattelutavat .....	21
3.2.1	Ytimenä muutos, poikkeukset ja onnistumiset .....	21
3.2.2	Menettelytavat ja haastattelutekniikat .....	23
3.2.3	Prosessinäkökulma .....	27
3.3	Ratkaisusuuntautuneen työotteen tutkimus .....	27
3.4	Ratkaisusuuntautuneen työotteen kritiikki .....	29
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN ASETELMA .....	31
5	ONGELMAKÄSITYSTEN MUUTOKSET RATKAISU- SUUNTAUTUNEESTI TYÖSKENTELEVÄSSÄ PIENRYHMÄSSÄ .....	33
5.1	Tutkimusasetelma ja -ongelmat .....	33
5.2	Aineiston hankinta ja analyysi .....	34
5.3	Tulokset .....	38
5.3.1	Ratkaisusuuntautuneiden menettelytapojen esiintyvyys .....	38
5.3.2	Istuntojen puheenvuororakenteet ja niiden muutos .....	48
5.4	Luotettavuustarkastelut .....	50
5.5	Toimintaosan arviointi .....	53
5.6	Yhteenveto tuloksista ja niiden tulkinta oppimisena .....	57
6	KAUSAALIATTRIBUUTIOIDEN MUUTOKSET RATKAISUSUUNTAUTUNEISSA YKSILÖTERAPIOISSA .....	61
6.1	Tutkimusasetelma ja -ongelmat .....	61
6.2	Aineiston hankinta ja analyysi .....	61
6.3	Tulokset .....	62
6.4	Luotettavuustarkastelut .....	65
6.5	Yhteenveto tuloksista ja niiden merkityksestä .....	65

7	RATKAISUSUUNTAUTUNUT TYÖOTE YKSILÖOHJAUKSESSA: ATTRIBUUTIOITYYLIN MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS .....	67
7.1	Tutkimusasetelma ja -ongelmat .....	67
7.2	Aineiston hankinta ja analyysi .....	67
7.3	Tulokset .....	70
7.3.1	Ohjaajan ja opiskelijan yhdessä identifioimat ongelmat ja niiden yhteydet attribuointeihin .....	70
7.3.2	Ongelmaa, tavoitetta ja ohjauksen jälkeistä tilannetta koskevat attribuoinnit .....	71
7.4	Luotettavuustarkastelut .....	73
7.5	Yhteenveto tuloksista ja niiden merkityksestä .....	74
8	TERAPIASSA JA OHJAUKSESSA OPPIMISEN MONITASOISUUS .....	77
8.1	Kokemuksellinen ja kokeileva oppiminen ratkaisusuuntautuneessa työssä .....	78
8.2	Tasojen merkitys terapiassa ja ohjauksessa oppimisessä .....	79
8.3	Tutkimuksen luotettavuus ja merkitys .....	81
	LÄHTEET .....	83
	LIITTEET .....	93

## ALKUPERÄISJULKAISUT

Tämä väitöskirja koostuu seuraavista alkuperäisjulkaisuista:

- I Helander, J. (1996) Puheenvuoroanalyysi ratkaisukeskeisestä ryhmäprosessista. *Psykologia* 31(5), 244–251.
- II Helander, J. (1998) Causal Attributions and Changes in Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Collaborative Therapies* 6(1), 17–22.
- III Helander, J. (2000) Ratkaisusuuntautunut työote yksilöohjauksessa: attribuutiotyylin muutoksen mahdollisuus. *Kasvatus* 31(1), 19–29.

# 1 JOHDANTO

Psyykkisten ongelmien kuvaus- ja selitystavat sekä käsitykset näihin ongelmiin vaikuttamisesta ovat muuttuneet erityisesti viime vuosikymmenien aikana. Yhtenä syynä tähän pidetään tieteen kehitystä: tieteenalajaon lisääntymistä ja vahvistumista, uutta tutkimustietoa ja erilaisia filosofisia, metatieteellisiä ja metodologisia lähtökohtia (ks. esimerkiksi Furman 1988; Lehtinen *et al.* 1989; Minuchin 1982). Yksi ajallemme ominainen ihmistieteiden virtaus tutkii onnistumiskokemuksia. Pinnallisimmillaan suuntaus näyttäytyy mediassa käytävässä koulutus- ja psykologia-keskustelussa ns. myönteisenä ajatteluna. Esimerkiksi Kivivuori (1991) on herättänyt keskustelua esittämällä, että osa psyykkisten ongelmien selitystavoista on siirtynyt osaksi arkipuhetta ja -toimintoja.

Riikonen (1992) huomauttaa, että ongelmia kuvaavien ja selittävien mallien rinnalle on syntynyt uudenlaisia jäsennostapoja, jotka pyrkivät purkamaan selityksperinnettä ja siirtämään painopisteen ongelmien selittämisestä niiden poistamiseen, vähentämiseen tai kompensoimiseen. Nämä jäsennostavat edellyttävät luopumista ongelmien syiden selittämisestä yleisistä säännöistä käsin ja huomion kiinnittämistä ongelmien ympärillä käytettävään kieleen ja keskustelurakenteisiin. Kuvaavia ja selittäviä ongelmamalleja kutsutaan tässä tutkimuksessa objektivistisiksi ja kompensoivia ei-objektivistisiksi. (emt.; ks. myös Laitila & Wahlström 1993.)

Ratkaisusuuntautuneella terapialla ja ohjauksella tarkoitetaan systeemi- (yhteenvetona ks. Goldenberg & Goldenberg 1991) ja kommunikaatioteorioihin (yhteenvetona ks. Weakland 1976; Efran *et al.* 1988; Maturana 1978; Maturana & Varela 1980) pohjautuvaa, lähinnä perheterapeuttisen tradition vaikutuksessa syntynyttä menetelmää. Sen lähtökohta on ongelmamallien näkökulmasta ei-objektivistinen. Ratkaisusuuntautunut terapia perustuu alkuaan Brief Family Therapy Centerissä Yhdysvalloissa kehitettyyn ratkaisukeskeiseen lyhytterapiaan (engl. solution-focused brief therapy) (De Shazer 1985; 1988; 1991; 1994; 1995).

Terapiaparadigman tutkimus ja käytäntö ovat keskittyneet alkujaan yksilön, parisuhteen ja perheen häiriöiden hoitoon (Psykoterapiaprojekti 1993). Myöhemmin sen käyttöalue on laajentunut lähes kaikentasoisten psyykkisten häiriöiden hoitoon (Kiser 1988; Lambert & Bergin 1994; De Jong & Hopwood 1996) sekä kasvatus-, koulutus-, kuntoutus-, ohjaus- ja lastensuojelutyöhön (ks. esimerkiksi Downing & Harrison 1992; Furman & Ahola 1993; Helander 1994B; Hoffman 1985; Kral 1992; Metcalf 1998; Murphy 1996; Vikeväinen-Tervonen 1998). Ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen systemaattinen tutkimus on ollut verraten vähäistä, vaikka tuloksellisuusseuranta onkin harjoitettu ja tapausselostuksia julkaistu. (ks. esimerkiksi Bonnington 1993; Downing & Harrison 1992; Mattila 1998; Rhodes & Ajmal 1995; Vikeväinen-Tervonen 1998.)

Tämän tutkimuksen pääkysymys on, miten muutos syntyy ratkaisusuuntautuneeseen terapiaan tai ohjaukseen osallistuneiden tavassa jäsentää ongelmaansa. Aikaisempi ratkaisusuuntautuneen työn tutkimus on keskittynyt lähinnä terapiarakenteiden erittelyyn. Käsillä oleva tutkimus tähtää syvemmälle, niihin mekanismeihin, jotka tuottavat toivotun muutoksen asiakkaan, potilaan tai opiskelijan ajattelussa. Kes-

keiseksi muutoksen ymmärtämisen käsitteeksi nousee oppiminen terapiassa ja ohjauksessa. Tutkimus muodostuu kolmesta osatutkimuksesta, jotka on julkaistu samassa aikajärjestyksessä kuin ne raportoidaan tässä yhteenveto-osassa.

*Ensimmäinen osatutkimus* keskittyi ratkaisusuuntautuneessa ryhmäterapiassa sovellettuihin terapeuttisiin menettelytapoihin ja käytettyihin ongelmanjäsenyyksiin sekä niiden muutoksiin. Tarkastelukehikkona toimi ongelmamallien operationalisointi kielelliselle tasolle. Tutkittava terapiaryhmä oli neljän luki- ja psykososiaalisista vaikeuksista kärsivän naisen pienryhmä. Alkuperäisjulkaisun ongelmanasettelu laajeni myöhemmin siten, että tuloksia tarkasteltiin terapiassa oppimisena.

*Toisessa osatutkimuksessa* laajennettiin ratkaisusuuntautuneiden terapiaprosessin tutkimusta ongelmamallien ja niitä kuvastavan kielen tasolta asiakkaiden käyttäytymistään koskevien selitysten eli attribuutioiden tutkimukseen. Ensisijainen kysymys oli, miten osallistujien attribuoinnit muuttuivat terapiaprosessin aikana. Tutkitavan joukon muodosti 56 yksilöterapiaan osallistunutta asiakasta.

*Kolmannessa osatutkimuksessa* siirryttiin psykoterapiakontekstista henkilökohtaiseen opinto-ohjaukseen. Tutkimukseen osallistui 16 toisen asteen oppilaitoksessa sosiaali- ja terveystieteiden opiskelevaa nuorta. Osatutkimuksessa hyödynnettiin edellisten osatutkimusten tuloksia ja metodologisia kokeiluja. Tärkein kysymys oli, miten ratkaisusuuntautunut yksilöohjaus oppimiskokemuksena muutti opiskelijoiden ongelmaansa koskevia attribuointeja.

Tämä yhteenveto-osa rakentuu siten, että aluksi esitetään tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat. Ne ovat rajautuneet tutkimuksen edetessä nykymuotoonsa. Toiseksi hahmotetaan tutkittavaa ilmiötä, ratkaisusuuntautunutta terapiaa ja ohjausta, aikaisemman tutkimuksen, kliinisten tapauselosteiden ja menetelmäkirjallisuuden perusteella. Kolmanneksi edetään tutkimusprosessin metodologisen asetelman jäsentämisestä osatutkimuksiin. Lopuksi esitetään kokoava tulkinta keskeisistä tuloksista.

Yhteenveto-osa on nimensä mukaisesti lyhennetty versio muualla julkaistuista tuloksista. Sen vuoksi alkuperäisjulkaisuihin liittymätön perusteiden tarkastelu on karsittu pois. Tiiviystä huolimatta osatutkimusten tulokset esitetään sellaisella tarkkuudella, että tätä yhteenveto-osaa voi seurata itsenäisenä kokonaisuutena.

Tässä tutkimuksessa käytettäviä keskeisiä käsitteitä ovat keskustelu, haastattelu, henkilökohtainen ohjaus, terapia ja oppiminen sekä ratkaisusuuntautunut ja ratkaisukeskeinen työote. Seuraavassa käsitteille annetaan alustava määritelmä. Käsitteet määritellään tarkemmin ja teoreettisesti perustellusti jäljempänä.

*Keskustelu* ymmärretään kahden tai useamman henkilön välisenä puhuttuna kielellisenä vuorovaikutuksena (yhteenvetona ks. esimerkiksi Bateson 1986; Tomm 1988A). *Haastattelulla* tarkoitetaan kahden tai useamman henkilön välistä keskustelua, jolla on jokin tavoite. Tämä tavoite voi olla esimerkiksi tiedonhankinta, ongelmanratkaisu tai hoitaminen eli terapia. (yhteenvetona ks. Tomm 1987A; 1987B; 1988A; 1988B; Powney & Watts 1987). *Henkilökohtainen ohjaus*, synonyyminä yksilöohjaus, rajataan tutkimuksessa opinto-ohjauksen muodoksi, jossa ohjaaja ja opiskelija yhdessä keskustelun ja haastattelun keinoin pyrkivät edistämään, ratkaisemaan tai helpottamaan opiskelijan senhetkistä ongelmatilannetta (yhteenvetona ks. Corey 1996; Lindh 1988; Peavy 1999).

*Terapia*, synonyyminä tässä tutkimuksessa psykoterapia, merkitsee ammatillista toimintaa, jossa terapeutti pyrkii hoitamaan asiakkaan psyykkistä ongelmaa tai häiriötä. Muodoltaan terapia voi perustua keskusteluun ja haastatteluun tai toiminnallisiin työtapoihin. Tässä tutkimuksessa keskitytään terapiaan keskusteluna ja haastatteluna. (yhteenvetona ks. esimerkiksi Garfield & Bergin 1994.)

*Oppiminen* ymmärretään muutoksina oppijan ajatuksissa, tunteissa, käyttäytymisessä ja toiminnassa. Muutosten ei tarvitse olla erityisen pysyviä, mutta niiden on kuitenkin erottava sattumasta. (Argyris *et al.* 1985; Argyris 1992; Ayton 1992; Bateson 1972; Brehmer 1980; Engeström 1991; 1995; Feldman 1986; Karmiloff-Smith & Inhelder 1975; Kolb 1984; Sternberg & Frensch 1992.)

*Ratkaisukeskeinen ja ratkaisusuuntautunut työote* ovat lähtöisin ratkaisukeskeisestä lyhytterapiasta. Ratkaisusuuntautunut on käsitteenä vakiintumassa ratkaisukeskeisen rinnalle ja sallii myös muiden kuin ratkaisukeskeisten paradigmojen ja menettelyjen käytön. Ratkaisusuuntautunut työote kattaa kaiken ratkaisusuuntautuneen toiminnan, muun muassa psykoterapian, ohjauksen, verkostotyön ja kasvatukselliset sovellukset. (yhteenvetona ks. Bischof 1993; de Shazer *et al.* 1986; de Shazer 1995; Goldenberg & Goldenberg 1991; Riikonen 1992; Riikonen & Smith 1997.)



## 2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Tässä luvussa hahmotellaan ne teoreettiset lähtökohdat ja työvälit, joita käytetään tutkimuskohteen, ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen, kuvaamisessa, analyysissä ja muutoksen ymmärtämisessä. Aluksi määritetään tutkimuksen edellyttämässä laajuudessa psykoterapian ja ohjauksen keskeisiä käsitteellisteoreettisia kehityslinjoja ja tutkimusparadigmoja sekä terapian ja ohjauksen välistä rajanvetoa. Toiseksi tarkastellaan sosiaalisen konstruktivismin asemaa sekä tutkimuksen taustaoletuksena että ensimmäisen osatutkimuksen lähtökohdana; näkökulma on kohdennettu ongelmanallien ja -käsitteiden erittelyyn. Kolmanneksi suunnataan huomio attribuutioteoriaan ja sen merkitykseen terapiassa ja ohjauksessa. Lopuksi eritellään kasvatustieteellisestä näkökulmasta terapiassa ja ohjauksessa oppimista, joka yhdistää kaikkia kolmea osatutkimusta.

### 2.1 Psykoterapia- ja ohjaustutkimuksen kenttä

#### 2.1.1 Psykoterapian ja ohjauksen käsitteistä

Terapialla ymmärretään yleisesti ihmisen hoitoa. Psykoterapia (engl. psychotherapy) on mielen hoitoa, jonka tavoitteet ja keinot eroavat osin ohjauksesta, neuvonnasta ja muusta auttamistyöstä. Psykoterapia on yleiskäsite monille eri psykoterapiamuodoille. (Garfield & Bergin 1994; Psykoterapia Suomessa 1994.)

Yleisesti psykoterapia on ammatillinen ja tietoinen pyrkimys ja keino, jonka avulla on mahdollista tutkia, ymmärtää ja hoitaa toisen ihmisen tai ihmisryhmän psyykkisiä häiriöitä ja niiden aiheuttamaa kärsimystä. Psyykkisten häiriöiden hoitamisen lisäksi psykoterapialla pyritään tietoisesti siihen, että ihmisen psykologista normaalikehitystä ja hänen kykyjensä toteutumista estävät tekijät poistuisivat tai lievittyisivät. Psyykkisen häiriön käsite on johdettavissa monen eri tieteenalan perinteestä. Tässä tutkimuksessa se ymmärretään kliinisesti määritellyksi psykologiseksi tai psykiatris-lääketieteelliseksi häiriöksi. Psykoterapian tekee mahdolliseksi yksilön kyky tavoittaa ja käsitellä henkilökohtaisia muistikuviaan, kokemuksiaan, tunteitaan, mielikuviaan ja eri asioille antamiaan merkityksiä. (Garfield & Bergin 1994; ks. myös Psykoterapiaprojekti 1993.)

Ohjaus (engl. counselling, amer.engl. counseling) on käsitteenä laaja ja etenkin amerikkalaisessa käyttäytymistieteellisessä kirjallisuudessa sen on katsottu kattavan hyvin monenlaisia ammatillisia orientaatioita. (Luukkonen 1987, 21–22). Shertzer ja Stone (1980) huomauttavat, että käsitesekaannusta on ollut omiaan lisäämään neuvonnan (engl. guidance) käsite, joka ohjauksen rinnalla voi kohdentaa ohjauksen ja ohjaajuuden yhtä hyvin ammatinvalinnanohjauksen ja -ohjaajuuden, perheterapian ja -terapeutin kuin opinto-ohjauksen ja -ohjaajuuden suuntaan. Kontekstista riippumatta ohjaukseen voidaan sisällyttää Shertzerin ja Stonen (1980, 15) mukaan seuraavia elementtejä: Ohjaus käsitetään ohjaajan ja asiakkaan väliseksi molemminpuoliseksi luottamukselliseksi suhteeksi. Sen tulisi luoda itsearviointiin vaihtoehtoja asiakkaalle ja sen tulisi sisältää eriasteisia interventioita ohjaustilanteessa (emt.; ks. myös Nummenmaa 1992).



Ohjauksen ydintehtävänä on nähty yksilöiden auttaminen, jotta nämä voisivat hallita paremmin inhimillistä vuorovaikutusta. (Shertzer & Stone 1980, 18; Lairio 1988, 23). Peavy (1999, 27) esittää, että ohjauksen keskeinen elementti on toivon ja tuen antaminen. Ohjauksessa autetaan asiakasta tavoitteiden selventämisessä ja toiminnan suunnittelussa (emt.). Työvälineenä on ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutus. Siitä on muodostunut sekä ohjauksen kohde että väline, kuten Nykänen ja Vuorinen (1991, 12) toteavat opinto-ohjauksen kohde- ja teorianhistoriallisessa analyysissään.

Ohjauksen käsitteen määrittelyn hajanaisuus saattaa juontua siitä, että ohjauksen käsite on siirtynyt perinteisen emotieteen, psykologian, piiristä erityisesti kasvatus-tieteen kenttään. (Lairio 1988, 24.) Kasvatuksen ja opetuksen teorit ohjauksen kuvauksessa ovat laajentaneet ohjaus-käsitteen käyttöä ainakin psykologisesta ohjaaja-ohjattava -vuorovaikutuksesta 1) ohjauksen kohteen (yksilö-ryhmä-yhteisö), 2) tarkoituksen (kehityksellinen-korjaava), 3) keinojen, 4) sisältöjen ja 5) suorittajan ulottuvuuksille (Luukkonen 1978, 22; Lairio 1988, 24).

Ohjaussuhteen määritelmässä (Rogers 1942, 18; Pepinsky & Pepinsky 1954, 3; English & English 1958, 127; Patterson 1974, 13; Shertzer & Stone 1980, 18; Luukkonen 1978, 22; Peavy 1984, 17-20; 1999; Lairio 1988, 23) ohjattavalla on nähty olevan ahdistusta ja turhautumista aiheuttava ongelma, jota hän ei itse kykene ratkaisemaan. Ohjauksen vuorovaikutusprosessissa ohjaaja kuvataan tällöin asiantuntijaksi, joka ei-asianosaisena auttaa ohjattavaa tämän ongelmien ymmärtämisessä ja ratkaisemisessa (Nykänen & Vuorinen 1991, 12). Ohjausprosessia painottavissa määritelmässä taas tarkastellaan sekä ohjauksen tavoitetta että sen saavuttamiseen tarvittavia menetelmiä (Lairio 1988, 24). Tällöin ohjaus nähdään oppimiseen suuntautuneena prosessina; ohjaaja auttaa ohjattavaa tämän tarpeiden mukaisella menetelmällä. Ohjauksessa ollaan kiinnostuneita muuttamaan ohjattavan käyttäytymistä hänen tavoitteidensa suuntaan. Myös käyttäytymisen muutosta edistäviä olosuhteita pyritään aikaansaamaan haastattelun keinoin. (Patterson 1971; Nykänen & Vuorinen 1991; vrt. Vähämöttönen 1998.)

### 2.1.2 Keskeiset tutkimusparadigmat

Seuraavassa luodaan tiivis katsaus psykoterapian ja ohjauksen tutkimusperinteeseen, sillä alan tutkimusta voi luonnehtia hajanaiseksi ja moniulotteiseksi. Arvio erilaisten psykoterapia- ja ohjausmuotojen lukumäärästä liikkuu sadoissa. (Lambert *et al.* 1986; Corey 1996; Peavy 1999.) Molemmat tutkimuskohteet ovat ammentaneet teoriaperustansa pääosin psykologiatieteen piiristä (Corey 1996). Psykoterapian historian on katsottu alkaneen Freudista ja hänen työstään (Hakosalo 1997, 36 – 41), kun taas ohjauksen juuret löytyvät 1940-luvulta (ks. esimerkiksi Rogers 1942) ja opinto-ohjauksen vielä myöhemmin (Lairio 1988).

Sekä psykoterapian että ohjauksen tutkimus jaetaan perinteisesti prosessi- ja tuloksellisuustutkimukseen. Prosessitutkimus pyrkii havainnoimaan psykoterapia- tai ohjausprosessia joko ulkopuolisen tutkijan tai terapeutin/ohjaajan näkökulmasta. Tuloksellisuustutkimus pyrkii puolestaan selvittämään terapian tai ohjauksen vaikuttavuutta. (Psykoterapiaprojekti 1993; Nykänen & Vuorinen 1991; Korkeila 1994.)

Psykoterapian prosessitutkimuksella on pitkä perinne niin maailmalla kuin Suomessa. Tuloksellisuustutkimusta sen sijaan on harjoitettu Suomessa melko vähän, vaikka muualla psykoterapian vaikuttavuutta on tutkittu 1930-luvulta lähtien (Psykoterapiaprojekti 1993). Ohjauksen prosessitutkimuksia on julkaistu laajasti (Gustad 1953; Pepinsky & Pepinsky 1954; Smith 1955; Hahn & MacLean 1955; Lewis 1970; Patterson 1971; 1974; Krumboltz & Thorensen 1976; Shertzer & Stone 1980; Vähämöttönen 1998; Vehviläinen 1999). Sen sijaan tuloksellisuustutkimus on ollut vähäisempää (Bonarius 1990).

Tässä tutkimuksessa painopiste on prosessitutkimuksessa. Tuloksellisuustutkimukselle ominaisia kysymyksiä kyllä sivutaan, mutta tavoitteena ei ole kontrolloitu eikä koasetelmallinen ote (ks. lähemmin esimerkiksi Kiesler 1971; McKeel 1996), vaan tuloksellisuutta eli terapiaan ja ohjaukseen osallistuneiden puheenvuororakenteissa ja attribuoinneissa tapahtuneita muutoksia arvioidaan asiakkaiden esittämien kielellisten kuvausten näkökulmasta. Tälle valinnalle voi löytää perusteluja Seligmanin (1995) esityksestä. Hän toteaa, että varteenotettava vaihtoehto tutkia kentällä tehtävää terapia- ja ohjaustyötä on käyttää asiakkaiden omia kuvauksia (emt.).

Edelleen tässä tutkimuksessa liikutaan psykoterapia- ja ohjaustutkimuksen väli- maastossa. Tutkittava ilmiö, ratkaisusuuntautunut terapia, on syntynyt psykoterapian piirissä. Ratkaisusuuntautunut ohjaus nähdään siis terapeuttisen lähestymistavan sovelluksena ohjauksen alaan (vrt. Corey 1996). Aikaisemman tutkimuksen erittelyssä nojaututaan siksi soveltuvien osien lähestymistavan psykoterapiatutkimuksiin, joita arvioidaan kolmannessa luvussa.

### 2.1.3 Terapian ja ohjauksen yhtenevyydestä ja eroista

Psykoterapia- ja ohjausalan kirjallisuus käsittelevät näitä kahta alaa yhdessä etenkin silloin, kun kysymys on terapian tai ohjauksen ytimeistä – asiakkaan tai asiakkaiden auttamisesta välittömässä vuorovaikutussuhteessa. Teoriaperusta, lähestymistapa ja työskentelyorientaatio näyttäisivät olevan tällöin terapiaa ja ohjausta yhdistäviä tekijöitä tieteellisessä keskustelussa. (ks. esimerkiksi Gibson & Mitchell 1990; Corey 1996; Watts *et al.* 1996.) Taustalla voidaan nähdä paitsi psykologiatiede myös käytännön muotojen yhtenevyys. Moni terapia- ja ohjausmuoto perustuu kielellisiin ilmaisuihin, keskusteluun ja haastatteluun. (Riikonen 1992.)

Toinen tapa tutkia terapian ja ohjauksen yhtenevyyttä on hahmottaa niitä ammatillisena toimintana ja työntekijöitä ihmissuhdeammattilaisina. Näin tekevät Shertzer ja Stone (1980, 5–17) sijoittaessaan opinto-ohjaajan ja psykoterapeutin ammatit auttamisammattien joukkoon. Vace ja Loesch (1987) toteavat, että auttamis- ja ihmissuhdeammateissa toimiville yhteistä on se, että he työskentelevät eri tasoisista ongelmista kärsivien kanssa. Yhteistä on myös auttamissuhteessa se, että toimintaan liittyy tunne ja tarkoitus, toisen kunnioittaminen, yhteiset tavoitteet, avoin vuorovaikutus ja tilanteen jäsenitys (Shertzer & Stone 1980).

Vace ja Loesch (1987) katsovat ammattien erojen syntyvän toiminnan kohteen tarpeista. Opinto-ohjaajan he sijoittavat praktikoksi ja käyttäytymisen ongelmien asiantuntijaksi. Psykoterapeutti lähestyy heidän jaottelussaan ”psykopatologiaa”, vakavampien ongelmien käsittelyä. (emt.) Nykänen ja Vuorinen (1991, 15) kritisoiivat

tätä jakotapaa suomalaisen käytännön näkökulmasta, jossa opinto-ohjaajan rooli mielletään laajemmin kuin vain korjaavan toiminnan asiantuntijaksi. Vacen ja Loeschin näkökulma on ongelmallinen myös siksi, että se dikotomisoi ongelmat (behavioralisiksi) käyttäytymisongelmiksi ja (syvyyspsykologisiksi) psykopatologioiksi. Ohjauksen perspektiiviä hahmottaa myös Lindh (1988), joka näkee opinto-ohjauksen terapian ja tiedottamis- opetus-ulottuvuuksien välimaastona.

Peavy (1999, 26 – 33) näkee ohjauksen ja terapian suurimmaksi eroksi sen, että terapiassa lähtökohtana pidetään jotain asiakkaan vajavuutta, jota pyritään kompensoimaan tai vähentämään – parantamaan – terapeutisessa vuorovaikutuksessa. Ohjauksen Peavy (1999, 28) taas jäsentää enemmän ”suoraan tavallisten ihmisten sosiaalisessa elämässä kohtaamien ongelmien ratkaisemiseen tähtääväksi toiminnaksi”. Samalla on huomattava, että joissain terapeutisissa lähestymistavoissa, kuten ratkaisusuuntautuneessa terapiassa, näkökulma on siirtynyt häiriökeskeisestä asiakkaan kykyisyyttä ja tulevaisuusorientaatiota painottavaksi.

Käytännöllisestä näkökulmasta suomalaista ja amerikkalaista psykoterapian ja ohjauksen käsite-erottelua on omiaan hankaloittamaan se, että psykoterapeutti- ja opinto-ohjaajakoulutus ovat Suomessa eriytyneet niin vastuutieteenalojen kuin järjestämistavan mukaan. Psykoterapeuttikoulutuksessa painottuvia vastuutieteenaloja ovat psykologia, psykiatria, sosiaalipsykologia ja eräissä tapauksissa taideaineet. Opinto-ohjaajakoulutus painottuu kasvatustieteeseen ja -sosiologiaan. Tieteellisten erotteluperusteiden rinnalle on paikallaan nostaa ammattikunta-ajattelu (Engeström 1995, 24–27). Suomessa psykoterapiakoulutus on ollut pitkälti tiedeyhteisöstä eriytynyttä (Psykoterapia Suomessa 1994). Opinto-ohjaajakoulutus on alusta pitäen ollut tiiviisti osana tiedeyhteisöä ja yliopistollista koulutusta (Nykänen & Vuorinen 1991). Kärjistäen voi myös väittää, että koulukunta-ajattelu, legitimointi ja psykoterapeuttisen erityistietämyksen korostaminen ovat johtaneet psykoterapian erityisluonnetta ja -asemaa vahvistavaan kehityskulkuun. Menemättä sen pitemmälle historialliseen kehitysanalyysiin voi todeta, että psykoterapeuttiset koulukuntakiistat eivät ole olleet vähäisin syy tähän isolaatiokehitykseen (Helander 1999).

## **2.2 Ongelmamallit ja -käsitteet sosiaalisen todellisuuden jäsentäjinä**

Kielen ja todellisuuden välinen yhteys nähtiin pitkään ongelmattomana viittaus-suhteena. Kielen katsottiin kuvaavan todellisuutta sellaisena, kuin se havaintojen kautta näyttäytyy. Kuluva vuosisata on ollut siirtymävaihetta tästä vastaavuusteoreettisesta ajattelusta kohti sosiaalista konstruktivismia. Näkemyksen mukaan kielellinen kommunikaatio ei ole koskaan teoriavapaata; jopa kaikkein yksinkertaisimmat kuvaukset ja ilmaukset sisältävät jonkinlaisia esioletuksia tai kulttuurisia tottumuksia. (Gergen 1982; Giddens 1979; Harré 1981; Harré *et al.* 1985; Tomlinson 1990; ks. myös Vehviläinen 1996, 19-24; 1999.)

Tästä lähtökohdasta Riikonen (1992, 3) jakaa ei-toivottua käyttäytymistä koskevat käsitteet, ongelmamallit, kahteen luokkaan: objektivistisiin ja ei-objektivistisiin ongelmamalleihin. Ei-toivottu käyttäytyminen viittaa tässä tutkimuksessa sekä psykisiin häiriöihin terapiakontekstissa että ohjattavan senhetkiseen koettuun ja identifioituun ongelmaan opinto-ohjauksen kontekstissa. Objektivistiset ongelmamallit, jot-

ka Riikosen mukaan hallitsevat auttamisalojen (esim. psykiatrian, kuntoutuksen ja ohjauksen) ongelmanjäsenystapoja, lähtevät oletuksesta, että tarkasteltavan ilmiön (ongelman) olemassaolo ja luonne ei riipu tarkastelijasta eikä käytetyistä kuvauksista. Yhtenä objektivististen ongelmamallien puutteena hän pitää sitä, että ne eivät kykene ottamaan huomioon käytettyjen ongelmanjäsenysten refleksiivisyyttä eli sitä, että sekä asiakkaan että asiantuntijan tulkinnat luovat ongelmia koskevaa todellisuutta. Kielelliset ilmiöt eivät ole tästä näkökulmasta pelkkiä kuvauksia; ne ovat myös sosiaalista vuorovaikutusta ja todellisuutta muodostavia. (emt.)

Objektivistisiin ongelmamalleihin liittyy Riikosen (1992, 3) mukaan myös essentialistisuus. Asiakkaiden ongelmilla ajatellaan olevan jokin tietty, tosiasiallinen olemus. Malleille on lisäksi ominaista se, että ne pohjautuvat representaatioajatteluun, jonka mukaan kuvauksen kohde ja sitä koskeva keskustelu on mahdollista yksiselitteisesti erottaa toisistaan. (emt.)

Ongelmanjäsenysten ja asiakkaan kompetenssin välinen kytkentä on sekä teoriassa että käytännössä kiinteä. Kompetenssi ymmärretään tässä yhteydessä laajasti. Se on kyky hallita ja taito hyödyntää olosuhteita, kokemuksia, mielikuvia, muistoja sekä kieltä ja kertomuksellisia rakenteita hyvinvoinnin kannalta suotuisalla tavalla. Kompetenssina voi siten pitää kaikenlaista elämään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvää osaamista, hallintaa ja kyvykkyyttä. (Riikonen 1992, 3–4.)

Tietynlaiset ongelmanjäsenykset ja ongelmia koskevat keskustelukäytännöt tukevat ja havainnollistavat asiakkaan omaa osaamista ja toimintaa. Jäljempänä tällaiseen kielenkäyttöön viitataan Riikosen (1992, 3–4) esittämällä kompetenssikielen ja -puheen käsitteillä. Monet ongelmia koskevat ajattelu- ja puhettavat vaikuttavat päinvastaisella tavalla. Tähän taas viitataan jäljempänä ongelmakielen ja -puheen käsitteillä. Objektivismi johtaa rakenteellisten ongelmaselitysten suosimiseen ja siihen, että ongelmien etiologian kartoittamista ja ongelmien oikeaa luokittelua pidetään auttamisen perusedellytyksenä. Ongelmien hahmottaminen pelkästään “oikean diagnoosin” ja “oikean hoidon” löytämisen näkökulmasta on kuitenkin ongelmallista. Syy- ja rakenneselitysten painottuminen korostaa esimerkiksi automaattisesti “rivien väleihin” ja “pinnan alle” näkevän asiantuntijan ja hänen erityistietämyksensä merkitystä. (emt.; ks. myös Schön 1983.)

Ei-objektivistiset ongelmamallit hyväksyvät oletuksen, että ongelmamallit ja -luokitukset luovat sosiaalista todellisuutta. Ongelmien luokittelu ja ongelmia koskevan tiedon kerääminen nähdään pohjimmiltaan interventiivisenä. Haastattelu ja tiedon kerääminen on ongelmiin vaikuttamista. (Riikonen 1992, 3–4; ks. myös Goldenberg & Goldenberg 1991.) Kielen keskeisyyttä painottava ajattelutapa johtaa Riikosen (1992, 3–4) kysymään, miten ja missä määrin tutkimuksen, luokittelun, haastattelun tai muiden tiedonkeruumuotojen interventiivisyyttä on mahdollista käyttää asiakkaan kompetenssin tukemiseen ja lisäämiseen. Tutkimuksensa yhteenvedossa hän toteaa, että ei-objektivistiset ongelmamallit, jotka lähestyvät ongelmia ensisijaisesti kielen ja kielellisen vuorovaikutuksen näkökulmasta, ohjaavat huomion ongelmien ympärillä käytävään keskusteluun. Tästä näkökulmasta katsottuna ongelmat ovat perusluonteeltaan moniselitteisiä. (emt., 169–175.)

### 2.3 Attribuutioteoria ja muutoksen ymmärtäminen

Suoriutumismotivaation tutkimus on viime vuosikymmeninä painottunut yhä enemmän kognitiivisiin prosesseihin. On haluttu selvittää, miten motivaatio on edustettuna ihmisen mielessä. Yksi näkökulma motivaatioon ja käyttäytymisen syiden selittämiseen on attribuutioteoria. Tässä yhteydessä attribuutiot tarkoittavat Feshbachin ja Weinerin (1982) ja Weinerin (1986) käyttämässä merkityksessä yksilöiden antamia selityksiä itsensä tai ympäristönsä käyttäytymisen syistä.

Attribuutioteoria on saanut alkunsa Kellyn (1955) ja Heiderin (1958) julkaisuista. Heider (1958) toi esiin, että käyttäytymisen syiden perusluokat ovat kontrollin sijaintiin liittyviä yksilön sisäisiä ja ulkoisia syitä. Kun toiminnan syyt sijoitetaan ulkopuolisiin tekijöihin, tarkoittaa se sellaista käsitystä, että kuka tahansa olisi toiminut samoissa olosuhteissa samalla tavalla. (emt.) Heiderin teoriaa täydensi Rotter (1966, 1–28), joka jakoi ihmiset internaalisiin ja eksternaalisiin. Rotterin esittelemä I-E-asteikko kontrollin sijainti-ilmion (engl. locus of control) tutkimiseksi pyrki yhdistämään behavioristisia S-R-teorioita kognitiivisen teoriasuunnan kanssa. Se operationalisoi sitä kognitiivisen psykologian ja ratkaisusuuntautuneen työotteen teorian perusoletusta, että ihminen on aktiivinen, tavoite- ja palautehakuinen toimija, joka jatkuvasti luo ja muokkaa kuvaa itsestään ja ympäröivästä maailmasta.

Seligman *et al.* (1979) ja Peterson *et al.* (1981) osoittavat kolme erilaista attribuutiotyylä. Yksi näistä on ulkoinen attribuutiotyyli ja kaksi sisäistä attribuutiotyylä. Viimeksi mainittuja ovat käyttäytymiseen liittyvä tyyli, jossa henkilö näkee syyn johonkin tapahtuneeseen olevan hänen tavassaan käyttäytyä ja omaan persoonaan liittyvä tyyli, jossa syynä tapahtuneeseen nähdään oma persoona.

Weiner (1986, 46–50) laajensi ensin attribuutioluokittelua kaksiluokkaiseksi, syyn sijainnin rinnalle hän nosti pysyvyyden käsitteen ja myöhemmin vielä kolmannen, kontrolloitavuuden, ulottuvuuden. Hänen mukaansa joitakin käyttäytymisen syitä ihminen pystyy itse hallitsemaan tahdonalaisesti, joitakin ei. Syyn sijainti on Weinerin (1986, 128–134) mukaan yhteydessä itsetuntoon. Pysyvyys on puolestaan yhteydessä tuleviin odotuksiin sekä toivon, pelon ja toivottomuuden tunteisiin (emt., 153–154). Kontrolloitavuus taas liittyy Weinerin (1986, 135–153) mukaan itsearvostukseen sekä syyllisyyden ja häpeän tunteisiin. Käsitys omiin asioihin vaikuttamisesta ja omista mahdollisuuksista opitaan sosiaalisen ympäristön vaikutuksesta ja kokemuksiin perustuen jo varhain, ja siitä muodostuu suhteellisen pysyvä persoonallisuuden piirre (Weiner 1986). Itsearviointi on Weinerin (emt.) mukaan pitkälle riippuvainen kausaaliattribuutioista. Lisäksi attribuutioilla on sosiaalinen funktio. Niiden avulla voidaan yrittää tehdä oma käyttäytyminen hyväksytyimmäksi toisten silmissä.

Feshbach ja Weiner (1986) toteavat, että ihmiset pitävät suoriutumistilanteissa neljää syytä lopputulokseen vaikuttavina tekijöinä. Ne ovat kyvyt, ponnistelu, tehtävän vaikeus ja sattuma. Hyvä suoritus yhdistetään yleensä kyvykkyyteen ja ponnisteluihin, tehtävän helppouteen ja hyvään onneen. Vastaavasti huono suoritus yhdistetään kykyjen ja ponnistelun puutteeseen, tehtävän vaikeuteen ja huonoon onneen. (ks. myös Weiner 1986; suoriutumistilanteessa epäonnistumiseen liittyvistä mahdollisista attribuutioista ks. esimerkiksi Weiner 1983.) Attribuutiotutkimuksen keskeisintä antia psyykkisten häiriöiden ymmärtämiseen ovat tuoneet tutkimukset attribuuti-

tiytylin ja masennuksen (Peterson & Seligman 1984), attribuutioiden ja ahdistuksen (yhteenvetona ks. Brehm & Smith 1986) sekä attribuutioiden ja perheprosessien (Fichten 1984) yhteyksistä. Attribuutioteoriaa on sovellettu myös ohjaustyössä. Tällöin ohjattavien elämäntilannettaan ja senhetkisiä ongelmiaan koskevista kuvauksista on tunnistettu attribuutioita, joiden muutoksia on seurattu ohjaus- tai koulutusinterventtion jälkeen. (ks. esimerkiksi Mäkeläinen 1992; myös Vehviläinen 1999, 8.)

Tilanteeseen johtaneen syyn, tilanteen pysyvyyden ja tilanteen kontrolloitavuuden tulkinnalla on havaittu olevan vaikutusta ihmisten selviytymiseen erilaisissa tilanteissa. Kun ihminen tulkitsee tilanteeseen johtavien syiden olevan omassa tavassaan käyttäytyä tai tilanteessa sekä kokee tilanteen olevan tilapäinen ja hallittavissa, hänellä on hyvät mahdollisuudet selviytyä siitä. Edellä esitetty tulkinta saattaa merkitä sitä, että tämän tutkimuksen osallistujien ajankohtainen ongelma ja sen vaikutukset kokonaiselämäntilanteeseen nähdään haasteena, joka johtaa aktiiviseen toimintaan ja elämäntilanteeseen liittyvien hyvien puolien ja onnistumiskokemusten korostamiseen. Kun ihminen tuntee, että hän hallitsee tilannetta jollakin tavalla, se auttaa häntä selviytymään tilanteesta. (Lefcourt 1982, 100–110.) Jos taas ihminen tulkitsee tilanteeseen johtavien syiden olevan omassa itsessään, persoonassaan ja kokee tilanteen olevan pysyvän, hänellä saattaa olla huonommat mahdollisuudet selvitä tilanteesta. Tällainen tulkinta puolestaan saa ihmisen kokemaan kohtaamansa ajankohtaisen ongelman ja kokonaiselämäntilanteensa enemmän esimerkiksi menetyksenä tai puutteena, joka johtaa alistumiseen ja kielteisiin tunteisiin.

Tulkinta-ajattelua voi kehittää edelleen erittelemällä sen suhdetta ratkaisusuuntautuneeseen työotteeseen. Weinerin (1986) teoriasta käy ilmi, miten attribuutiot luovat odotuksia tulevasta toiminnasta ja näin vaikuttavat käyttäytymiseen. Syntyy helpposti kehiä, joissa odotukset toteutuvat, koska ne samalla ohjaavat käyttäytymistä. Odotusten toteutuminen taas saattaa vahvistaa näitä odotuksia.

Ratkaisusuuntautuneessa terapia- ja ohjaustyössä kehiä muodostavat asiakkaan, potilaan tai ohjattavan ongelmallisena kokemat tai pysyvinä pitämät tilanteet. Toisaalta myös satunnaisuus voi pysyvyys-ulottuvuudella muodostaa ongelman. Terapeuttinen poikkeusten ja muutosten etsintäprosessi on samalla asiakkaan tai ohjattavan virheellisen attribuoinnin korjaamista suuntaamalla tämän huomiota uudelleen. Tavoitteena voi kenties pitää toimivamman attribuutiotyölin löytämistä asiakkaan kokemaan ongelmaan. Laydenin (1982), Rossin *et al.* (1969) ja Weyantin (1986) kuvaamat attribuutioterapia ja attribuutiotyöliterapia painottivat tietoista työskentelyä ja ongelmallisen attribuoinnin käsittelyä yhdessä asiakkaan kanssa. Ratkaisusuuntautuneessa työotteessa attribuutioajattelu saattaa olla terapeutin tai ohjaajan sisäinen työväline ja sen käyttö epäsuoraa. Attribuointiin vaikutetaan ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen menettelytavoilla ja haastattelutekniikoilla. Näitä eritellen kolmannessa pääluvussa.

Syytekijöitä voidaan siis Weinerin (1986) jaottelussa arvioida kolmella ulottuvuudella. Sijainti (L, locus) kertoo, ovatko ne yksilön ulkopuolisia (external) vai sisäisiä (internal), yksilössä itsessään olevia. Pysyvyys (S, stability) merkitsee, ovatko ne pysyviä (permanent) vai tilapäisiä (temporary). Kontrolloitavuus (C) tarkoittaa, voiko niitä kontrolloida (controllable) vai ei (non-controllable). Syyn sijainti

vaikuttaa siihen, millaisia tunteita on seurauksena onnistumisesta tai epäonnistumisesta. Tulevia suorituksia koskeviin odotuksiin taas vaikuttaa se, arvioidaanko syytekijät pysyviksi vai tilapäisiksi. (emt.)

## 2.4 Oppiminen ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa

Tässä alaluvussa tarkastellaan ensin kokemuksellista ja kokeilevaa oppimista. Oppimisen vaikutusten arviointia tilanteessa ja tilanteen yli lähestytään käyttäen oppimisen tasoja. Tavoitteena on eritellä niitä oppimisteorioita, joilla oletetaan olevan merkitystä terapiassa ja ohjauksessa oppimisessa.

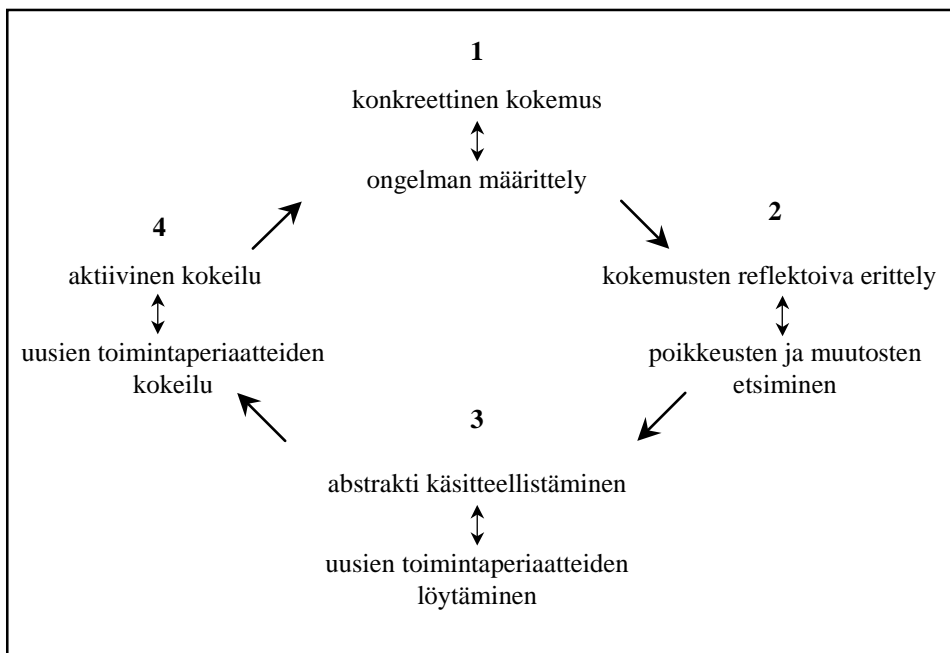
Teorialla voidaan tarkoittaa tutkimusalaa tai jonkin tieteenalan piirissä kehitettyä systemaattista tietojärjestelmää. Ihmistieteissä teoria voi tarkoittaa myös yksityistapauksia ilmaisevia hypoteeseja. (Haaparanta & Niiniluoto 1987, 27.) Kun pyritään jäsentämään ja ymmärtämään havaintoaineistoa tai muodostamaan hypoteeseja, käytetään teorioiden sijasta mallin käsitettä. Teoriamalli asettuu näiden kahden välimaastoon. (emt., 29.) Ratkaisusuuntautuneen terapian tai ohjauksen ja oppimisen välisiä mahdollisia yhteyksiä eriteltäessä käytetään Heinosen (1989, 289) määrittelemää tutkimusmallin käsitettä. Se esittelee relevanteiksi oletettuja ilmiön tekijöitä ottamatta vielä kantaa näiden välisiin (kausaali)suhteisiin.

### 2.4.1 Kokemuksellinen vai kokeileva oppiminen

Kokemusperäistä oppimista oletetaan tapahtuvan, kun lähdetään yksilön omasta elämäntilanteesta ja hänen kokemastaan ongelmasta, tarkastellaan tätä kokemusta ja siihen liittyviä erilaisia tunteita ja asenteita, tehdään johtopäätöksiä tämän tarkastelun pohjalta ja otetaan lopuksi "tulokset" käyttöön. Kysymyksessä on induktiivinen tapa tutkia ja toimia vastakohtana deduktiiviselle prosessille, jossa edetään yleisestä yksityiseen. Perusajatuksena on, että vain henkilökohtaisiin kokemuksiin keskittyvällä työskentelyllä on merkitystä yksilön oppimisessa. (Sava 1987, 53; ks. myös Hyyppä 1983; Kolb 1984.) Sama ajatus sisältyy ratkaisusuuntautuneen työotteen periaatteeseen siten, että ongelman määrittely, tavoitteiden asettelu ja tulosten arviointi nousevat yksilön ilmaisemista kokemuksista, odotuksista ja arvioinneista.

Lewin on tarkastellut kokemuksellista oppimista koulutuksessa ja organisaatioiden kehittämisessä (Kolb 1984, 21). Lewinin oppimisen malli muistuttaa ratkaisusuuntautunutta prosessia, sillä se on olemukseltaan kehämäinen. Lewiniläisessä kokemuksellisen oppimisen mallissa oppiminen, muutos ja yksilön kasvu nähdään kiinteästi toisiinsa liittyvänä prosessina, joka alkaa yksilön tai yksilöiden konkreettisista ja senhetkisistä (tässä ja nyt) kokemuksista. (ks. esimerkiksi Sava 1987, 58–61; Totro 1984, 246–247.)

Ratkaisusuuntautunut prosessi ja lewiniläinen oppimisprosessi voisivat edetä rinnakkain kuten kuviossa 1.



Kuvio 1 *Ratkaisusuuntautuneen työotteen ja lewiniläisen kokemuksellisen oppimisen prosessien oletetut yhteydet (Kolbin 1984, 21 esityksestä mukailtu)*

Yksilön konkreettista kokemusta vastaa ratkaisusuuntautuneessa työskentelyssä yksilön kokema ongelma (kuvio 1, numero 1). Havainnointi ja pohdinta merkitsevät yksilön sisäisen kokemuksen julkistamista (yksilötyöskentelyssä terapeutille tai ohjaajalle, ryhmässä muille ryhmän jäsenille ja ohjaajille) ja ongelman uudelleenmäärittelyä. Tähän vaiheeseen liittyy myös poikkeusten ja muutosten etsintä. (kuvio 1, numero 2.) Kolmannessa vaiheessa tapahtuva abstraktien käsitteiden ja yleistysten muotoilu merkitsee uusien toimintaperiaatteiden tuottamista. Ne voidaan ratkaisusuuntautuneessa työssä esittää esimerkiksi tehtävinä, rituaaleina ja myönteisenä palautteena. (kuvio 1, numero 3.) Neljännessä vaiheessa uusia toimintaperiaatteita, uutta ongelmanjäsennyttä, koetellaan todellisissa tilanteissa. Tilanteista saatava palaute johtaa uuteen kierrokseen ratkaisusuuntautuneen työskentelyn ja kokemuksellisen oppimisen kehässä. (kuvio 1, numero 4.) Ratkaisusuuntautunut työskentely päättyy, kun yksilö kokee saavuttaneensa tavoitteidensa mukaisen tilanteen. Kokemuksellista oppimista voi tietenkin tapahtua vielä muodollisen työskentelyn päätyttyäkin.

Kokemuksellisen oppimisen mallia on käytetty muun muassa työnohjausprosessin jäsenyksessä (Hyypää 1983; Sava 1987; Totro 1984). Ratkaisusuuntautunut prosessi voi erota tavoitteiltaan työnohjausprosessista, tosin siinäkin viitekehys voi olla ratkaisusuuntautunut. Silti molemmille on yhteistä keskittyminen prosessin osanottajien esittämiin omakohtaisiin konkreettisiin kokemuksiin, ongelmiin, elämyksiin ja tapahtumiin. Tiivistäen kokemuksellisen oppimisen ydinkohdat oppimista voidaan



luonnehtia Kolbin (1984) mukaan jatkuvana prosessina, joka perustuu asiakkaan tai ohjattavan havaintoihin ja kokemuksiin. Opittu uusi toimintatapa tai käyttäytyminen ei ole pysyvää oppimisen induktiivisen luonteen vuoksi.

Kokemuksellinen oppiminen on herättänyt tutkijoita (Brehmer 1980; Feldman 1986; Argyris *et al.* 1985; Argyris 1992; Ayton 1992; Sternberg & Frensch 1992; Engeström 1991; 1995) kysymään, miksei se riitä selittämään muutosta tai oikeamin, miksi kokemuksellinen oppiminen ei tuota toivotulla tavalla muutoksia. Brehmer (1980) on kokemuksellisen oppimisen psykologisessa kritiikissään todennut, että varsinkaan todennäköisyyksien arviointia vaativissa tehtävissä ihmiset eivät opi kokemuksesta. Hänen mukaansa usko kokemukselliseen oppimiseen perustuu oletukseen, että ”totuus on ilmeinen eikä sitä tarvitse päätellä” (emt., 240). Arkielämässä, oppimisen laboratorikokeiden ulkopuolella, ei ole valmiita oikeita vastauksia tarjolla, vaan oppimistilanteet edellyttävät ennakoitua ja erittelyä. Brehmerin sanoin oppimisen ”täytyy olla aktiivinen hypoteesin testaamisen prosessi”. (emt., 226.) Kokemuksellisen oppimisen kritiikki on kohdistunut myös sitä edustavien teorioiden lähtöoletukseen, jonka mukaan kokemus on itsestään selvä ja aina myönteinen asia (Engeström 1995, 82).

Kokemuksellista oppimista kehittyneempänä oppimisen muotona Karmiloff-Smith ja Inhelder (1975) kuvaavat kokeilevan oppimisen. Oleellinen ero kokemuksellisen oppimisen ja kokeilevan oppimisen välillä on siinä, että kokeileva oppiminen ei perustu yritys-palautte-korjaus-uusi yritys -ketjuihin, vaan oppija on aktiivinen subjekti, joka voi pyrkiä suoraan tavoiteltuun tulokseen tehden oletuksia toimintansa mahdollisista vaikutuksista. Oletusta testaava kokeileminen on siis erilaista kuin kokemuksellinen oppiminen, jossa suoritusta ohjaava ajatusmalli ei nouse oppijan tietoisuuden kehittelyn kohteeksi, vaan vaikuttaa intuitiivisesti ja stereotyyppisesti. (emt.; Engeström 1995, 83–84.)

Engeström (1995, 84) korostaa, että kokeilevaan oppimiseen sisältyy ongelman tai tehtävän uudelleentulkinta ja laajentaminen. Oppija ei tyydy pyrkimään pelkästään hyvään tai oikeaan tulokseen, vaan laajentaa ongelmanratkaisun koskemaan muitakin samantyyppisiä tilanteita. Kyse on eräänlaisesta yleisen välineen tai ”käyttöteorian” muodostamisesta, jossa miten-kysymys laajenee miksi-kysymykseksi, yleisemmän toimintaperiaatteen etsimiseksi. (emt.)

Ratkaisuunautuneessa työotteessa tämä voisi merkitä sitä, että konkreettisen ja ajankohtaisen ongelman työstämistä laajennetaan prosessin aikana muihinkin vastaavantyyppisiin tilanteisiin. Tällainen työskentelyorientaatio kuvautuu ensimmäisen osatutkimuksen terapiaryhmässä, jossa osallistujat painivat sosiaalisten pelkojensa kanssa. Kokeileva oppiminen voi olla myös avain ymmärtää toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa attribuutioita ja niiden muutoksia joko yleistyneinä ongelmina tai yleistymättömien kykyjen, taitojen tai tapojen käytön laajentamisen haasteena.

## 2.4.2 Oppimisen tasot

DeShazer (1995, 109-118) on sivuuttanut muuten ansiokkaassa ratkaisusuuntautuneen työotteen muutosanalyysissään oppimisen ja sen monitasoisuuden. Hän ohittaa eritasoisten muutosten merkityksen erittelyn toteamalla

*Ensimmäisen ja toisen asteen muutosten käsitteitä ja jatkuvaa ja epäyhtenäistä muutosta koskevat keskustelut vaikuttavat merkityksettömiltä terapiakeskustelujen kontekstissa. Muutos on muutos niin kauan kuin se tyydyttää asiakkaita, niin kauan kuin heidän kuvaamansa muutokset ovat heille merkinä ratkaisusta. (emt., 117.)*

Samanlainen muutoksen syvemmän erittelyn puute, pragmatismien korostaminen tai muutoksen palauttaminen pelkästään filosofiseksi tai semanttiseksi kysymykseksi näkyy myös muissa ratkaisusuuntautuneen työotteen perusteoksissa (ks. esimerkiksi DeShazer 1985; 1988; 1991). Ratkaisusuuntautuneessa terapiassa ja ohjauksessa syntyvän muutoksen tarkastelulle oppimisena voi siis nähdä perusteita tätä yksittäistä tutkimusta laajemmin.

Batesonin oppimisteoria (1963; 1970; 1972) perustuu näkemykseen, jonka mukaan oppiminen on kontekstuaalista ja siinä voidaan erottaa loogisesti erityyppisiä tasoja. Yksinkertaisimmillaan Batesonin (1970; 1972) oppimisteoriassa kysymys on yksittäisten tapahtumien suhteiden välisestä muutoksesta. Tätä kutsutaan ensimmäisen asteen oppimiseksi. Perusyksikkönä pidetään ärsyksen, reaktion ja vahvistuksen triadia, jossa vahvistus on kommentti kahden muun välisestä suhteesta. Yksittäiset ärsykkeet, reaktiot ja vahvistukset eivät kuitenkaan esiinny ilman oppimisen kontekstia, jollaisena voidaan pitää asiayhteyttä tai tilannetta.

Oppimisen kontekstin oppimisella Bateson viittaa siihen, että henkilö oppii oletuksia tapahtumien mahdollisista joukoista ja jaksoista jossain tilanteessa. Hän voi oppia esimerkiksi, että jossain tilanteessa juuri tietynlaiset tapahtumat ovat vahvistuksia. Hän voi myös oppia, että tietyissä tilanteissa tapahtumat jaksottuvat niin, että vahvistusten esiintyminen riippuu omista reaktioista. (Bateson 1972, 279–308.) Hän voi oppia etsimään oikeita reaktioita jostain tietystä reaktioiden joukosta. Edelleen hän voi oppia olettamaan tilanteen esimerkiksi sinnikkään tavoittelun kontekstiksi tai helposti periksi antamisen kontekstiksi. Yhtä hyvin hän voi oppia olettamaan tilanteen kontekstiksi, jossa vahvistukset esiintyvät täysin omista reaktioista riippumatta. (emt.; ks. myös Vesala 1992.) Terapia- ja ohjaustilanteissa asiakkaan tai ohjattavan esiin nostamat ajankohtaiset ja konkreettiset ongelmat, niiden parissa työskentely ja niissä saavutettu muutos asettuvat batesonilaisen ensimmäisen asteen oppimisen yhteyteen.

Batesonin (1972, 292–301) mukaan kontekstia koskevat oletukset antavat merkityksiä yksittäisille tapahtumille eli ohjaavat niiden tulkintaa. Kontekstia koskevien oletusten oppiminen on loogisesti ylemmän tasoista oppimista kuin esimerkiksi yksittäisten reaktioiden oppiminen. Tätä Bateson kutsuu toisen tason tai asteen oppimiseksi. (emt.) Se voi sisältää myös monimutkaisten oletusten oppimista. Oppimisen laajempina kontekstina eli metakontekstina voidaan tarkastella ihmisen itsestään tai ympäristöstään oppimia oletuksia. Oletukset voivat olla keskenään metasuhteessa eli kommentoida toisiaan. Toisen asteen oppiminen kattaa laajan ilmiökentän tapahtu-

majaksoa koskevista oletuksista luonteenpiirrettä, persoonallisuutta ja maailmankuvaa koskeviin oletuksiin. (Ruesch & Bateson 1968; Merrell 1982.) Toisen asteen oppiminen terapia- ja ohjauskontekstissa voisi merkitä sitä, että asiakas tai ohjattava näkee yksittäisen ongelmallisena koetun asian tai tilanteen laajemmin ja hahmottaa sen yhteydet tai yhtäläisyydet muissa konteksteissa.

Oppimisen kontekstia ja metakontekstia koskevia oletuksia Bateson kutsuu premissiksi. Tilanteesta valikoidaan tai etsitään tapahtumia, jotka sopivat yksilön premissihin. Premissit ovat Batesonin mukaan monesti itseään vahvistavia; ne perustelevat tai suosittelevat yksilölle toimintoja, havaintoja, tulkintoja ja oletuksia, jotka taas vahvistavat jo olemassa olevia premissejä. Yksilö oppii yhtäältä luokittamaan erilaisia tilanteita samanlaisiksi konteksteiksi ja toisaalta erottelemaan erilaisia konteksteja. Premissin yleisyys korreloi suoraan siihen, kuinka helppoa yksittäiset tilanteet on sovittaa kyseiseen premissiin. (Bateson 1972, 292–337.) Terapia- ja ohjauskirjallisuudessa on kuvattu lukuisia esimerkkejä näistä ns. ongelmia aiheuttavista kehistä, joiden rikkominen, purkaminen tai vaikutusten vähentäminen voi muodostua terapia- tai ohjausprosessin päätavoitteeksi. (Yhteenvetona ks. esimerkiksi Helander 1994A; 1996.)

Uusi toisen asteen oppiminen on Batesonin (1972) mukaan vaikeaa premissien itseään vahvistavan luonteen vuoksi. Toisena syynä hän esittää sen, että premissit ovat luonteeltaan tiedostamattomia taustoja, joita vasten yksittäisiä tapahtumia tulkitaan. Osa toisen asteen oppimisesta voidaan saavuttaa kokemuksellisen oppimisen ja päämäärän tavoittelun strategialla (Engeström 1995, 85). Osa saatetaan saavuttaa tietoisella kokeilemisellä, erittelyllä ja edellisessä luvussa esitetyllä kokeilevan oppimisen käyttöteorian kehittelyllä (vrt. Karmiloff-Smith & Inhelder 1975, 208, ongelmanratkaisusta). Tätä voi pitää rohkaisevana havaintona tutkimuskohteen, ratkaisusuuntautuneen työtöteen, mahdollisuuksia arvioitaessa.

Bateson osoittaa myös, että yksilöllä ilmenee kolmannenkin asteen oppimista. Tällöin oppija asettaa kyseenalaiseksi paitsi ongelman tai tehtävän, myös omat selviytymisen strategiansa. Bateson korostaa, että samalla käynnistyy ristiriita toisen asteen oppimisessa. Kolmannen asteen oppiminen merkitsee oppijan näkökulman laajentamista ongelman ratkaisemisesta toiminnan laajempaan merkitykseen. (Bateson 1972, 301–308.)

Engeström (1987) rinnastaa tämän samaksi ilmiöksi, joka esiintyy hänen ekspansiivisen oppimisen teoriassaan. Siinä oppiminen nähdään uusia toimintamalleja tuottavana, ei suoraviivaisesti etenevänä eikä ennakoitavana. Se eroaa kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen malleista jo sikäli, että oppiminen nähdään avoimena syklinä. Muutoksen eli oppimisen päämäärä ei ole tarkkaan ennustettavissa. (emt., ks. myös Engeström 1995.) Ekspansiivista oppimista lähestymistapana ohjaustutkimukseen ovat soveltaneet muiden muassa Hyyppä (1983) ja Sava (1987) työnohjausta koskevissa tutkimuksissaan.

Kolmannen asteen oppiminen terapiassa ja ohjauksessa voisi merkitä sitä, että asiakas alkaa nykyongelmaansa laajemmin etsiä ja kokeilla uusia omaa käyttäytymistään ohjaavia toimintaperiaatteita. Metatavoitteena saattaisi tällöin olla lisääntyvä hallinnantunne eli tietoisuus myös omista kyvyistä tuottaa ja käytännössä toteuttaa tulevaisuudessakin uudenlaisia toimintaperiaatteita.

### 3 RATKAISUSUUNTAUTUNUT TERAPIA JA OHJAUS TUTKIMUSKOHTENA

Tässä luvussa luodaan katsaus tutkimuksen kohteena olevan ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen historiallisiin, filosofisiin, menetelmällisiin ja tutkimuksellisiin kysymyksiin. Aluksi esitetään analyysi keskeisistä kehityslinjoista ennen paradigman syntyä. Samassa yhteydessä arvioidaan myös ratkaisusuuntautuneen työotteen taustalla vaikuttavan pragmatismien tieto- ja totuusopillisia ongelmia. Tämän jälkeen eritellään työotteelle ominaiset menettely- ja ajattelutavat. Lopuksi eritellään ratkaisusuuntautuneen työotteen tutkimusta ja kritiikkiä.

#### 3.1 Historiallis-filosofiset lähtökohdat

Parin viime vuosikymmenen aikana psykoterapian alalla on kehitetty lyhytkestoisia lähestymistapoja. Näitä ovat esimerkiksi psykoanalyttinen lyhytterapia, perhekeskeiset hoitomuodot, verkostoterapia, oppimisterapia, interpersoonallinen terapia, kognitiivinen lyhytterapia, systeeminen lyhytterapia ja ratkaisukeskeinen lyhytterapia. Käsite lyhytterapia (engl. brief therapy) on siis vain väljä yhteisnimitys monille hyvinkin erilaisille auttamistyön muodoille.

Tässä tutkimuksessa lyhytterapialla tarkoitetaan systeemisesti suuntautuneita lyhytaikaisen auttamistyön muotoja. Useimmat näistä ovat syntyneet perheterapeuttisen tradition piirissä. (Goldenberg & Goldenberg 1991.) Riikonen (1992, 68) huomauttaa, että ratkaisusuuntautuneessa työotteessa ei ole niinkään kyse terapiasta, koska menetelmä on konsultaatiotyyppinen ja ei-häiriökeskeinen. Kyseessä on pikemminkin erityinen tapa kuvata ja lähestyä ongelmia ja niiden ratkaisuja kuin objektiivisten ongelmien poistamiseen tähtäävä menetelmä. (emt., 68; ks. myös Berg 1991.)

##### *Lewinin työn vaikutus*

Sosiaalipsykologian klassikkona pidetty Kurt Lewin ja hänen teoreettinen ajattelunsa ovat vaikuttaneet systeemisten lyhytterapioiden syntyyn. Kenttäteoriassaan Lewin (1951) kiinnitti huomion henkilöön tai henkilöihin tilanteessa. Yksilön käyttäytymistä ei voi Lewinin mukaan selittää persoonallisuudenpiirteistä käsin, vaan analyysissä yksikkönä pysyy toimiva yksilö tilanteessa. Tuohon yksikköön kohdistetaan perinpohjainen ja täsmällinen teoreettinen erittely sen eri elementtien, rakenteen ja dynamiikan selvittämiseksi. Ennusteita siitä, miten toiminta tilanteessa etenee, ei tehdä ekstrapoloimalla mekaanisesti lähtötilanteesta (esimerkiksi henkilön ja tilanteen piirteistä). Toiminta ymmärretään prosessiksi, jonka ennustamiseksi on tunnettava sen kunakin hetkenä eikä ainoastaan lähtötilanteessa vaikuttavat voimat. Tärkeä merkitys on suorituksesta saadulla palautteella. (emt; ks. myös Eskola 1985A, 126–128.) Ahokas ja Vilkkumaa (1984) muistuttavat, että Lewinin ajattelu sisältää samoja aineksia, jotka esiintyvät myöhemmin muotoillussa systeemi-teoriassa.

### *Systeemisyys – lyhytterapian juurilla*

Systeemiseksi näkökulmaksi kutsutaan tapahtumien tarkastelua siinä yhteydessä, missä ne esiintyvät. Huomio kiinnitetään yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden asemesta. Systeemisen näkemyksen avainkäsitteitä ovat kokonaisuus, organisoituminen ja vuorovaikutusmallit. Systeemisen näkemyksen taustalla oleva systeemiteoria on lähtöisin luonnontieteistä. Yleisen systeemiteorian muotoili von Bertalanffy 1940-luvulla ja sen sovelsi sosiaalitieteisiin ensi kertaa Bateson. (Laaksonen & Wiegand 1989, 27; ks. myös Järvilehto 1994; 1995; Kauppi 1993; Laitila & Wahlström 1993.) Bateson (1956; 1972) osoitti, että vaikuttaminen ryhmässä ei ole yksisuuntaista, vaan kaksisuuntaista ja vastavuoroista. Vuorovaikutusta ryhmien sisällä hallitsevat Batesonin mukaan usein peilikuvamaiset tai toisiaan täydentävät mallit. Sosiaaliset systeemit ovat riippuvaisia informaatiosta. (emt:t.)

Hoffman (1985, 22) esittää, että systeemisen ajattelun tärkein käsite on ajatus kehämäisyydestä (engl. circularity). Jos näkee jonkun psyykkisesti sairaan henkilön klinikon työhuoneessa, voisi olettaa tämän kärsivän menneisyydestä peräisin olevasta psyykkisestä häiriöstä. Mikäli taas näkee saman henkilön perheen kanssa, voisi nähdä jokaisen läsnäolijan kanssakäymisen ja käyttäytymisen muodostavan monia kehämäisiä syy-suhde -solmuja sairaan henkilön käyttäytymisen ollessa vain osa suuremmasta kokonaisuudesta. (emt.) De Shazer (1985, 105) korostaa inhimillisen systeemin olevan enemmän kuin osiensa summa. Siihen eivät kuulu pelkästään ryhmän jäsenet yksilöinä vaan myös yksilöiden väliset suhteet. Jos yhdessä systeemin jäsenessä tapahtuu muutos, se johtaa muutokseen myös muissa jäsenissä ja samalla koko systeemissä. (emt.)

Laaksonen ja Wiegand (1989, 29) huomauttavat, että yksisuuntaisen vaikuttamistavan hylkääminen ja sen korvaaminen vaikutusten vastavuoroisuudella merkitsee myös sitä, että ainoa todellisuus, jonka tiedämme, syntyy havaintojen tekijän ja havaittavan kohteen vuorovaikutuksessa. Systeemin objektiivinen kuvailu ei sen vuoksi ole mahdollista, vaan havainnoitsija on aina osa havaittavaa (emt). Kyseessä on systeemin näkemys tiedon alkuperästä eli ns. systeemin epistemologia (Laitila & Wahlström 1993, 433).

### *Ericksonilainen lyhytterapia*

Amerikkalaista psykiatria Milton Ericksonia pidetään yleisesti systeemisen lyhytterapian perustajana (Furman 1986A, 42–43). Erickson piti terapeuttisia ongelmia moniulotteisina. Yhtäältä ne viestivät hänen mukaansa vallitsevasta ongelmallisuudesta, toisaalta taas potilaan tulevaisuuden vaihtoehtoista ja mahdollisuuksista. Hän ei hyväksynyt kausaalisia selitysmalleja eikä niistä johdettuja terapiamenetelmiä. Ne vain estävät Ericksonin mukaan ongelmien ratkaisua ja terapeuttista muutosta. Hän korosti, että terapiaa haetaan olemassa olevien vaikeuksien takia, paremman tulevaisuuden toivossa, ei menneisyyden ymmärtämisen lisäämiseksi. Terapeutin tehtäväksi muodostui Ericksonin ajattelussa saada aikaan terapeuttinen muutos potilaan toiveiden ja tavoitteiden suuntaisesti. Painopiste on täl-

löin olemassa olevissa ongelmissa, muutokseen johtavissa ratkaisuisissa sekä potilaan kyvyissä ja voimavaroissa, ei menneisyyden traumoissa tai psykopatologias-  
sa. (Haley 1985; Hämeenaho 1988, 14; Weakland *et al.* 1982, 258.)

Ericksonin terapian ydin oli siinä, että potilaan tai asiakkaan tarjoama oire ote-  
taan vastaan sellaisenaan. Sitä kunnioitetaan samalla tavalla kuin klassisessa psyko-  
analyysissä kunnioitetaan unia alitajuntaan johtavana tienä. Ericksonin terapiassa  
oireet ovat usein tie ongelman ratkaisuun. Ericksonilla ei kuitenkaan ollut mitään  
tiettyä menetelmää ongelmien ratkaisuun, vaan hän pyrki pikemminkin laatimaan  
yksilöllisesti kullekin asiakkaalle oman hoidollisen lähestymistavan, jossa käytettiin  
hyödyksi kaikkia niitä seikkoja, jotka liittyivät olennaisesti juuri kyseiseen tapauk-  
seen. (Furman 1986A, 49–50.)

Samaan aikaan, kun Erickson aloitti oman työnsä lyhytterapian parissa, perhete-  
rapeuttinen koulukunta syntyi Yhdysvalloissa ja Euroopassa. Ratkaisukeskeisen lyhyt-  
terapian syntyyn ovat voimakkaimmin vaikuttaneet Mental Research Institute eli ns.  
Palo Alton ryhmä Yhdysvalloissa ja ns. Milanon ryhmä Italiassa.

Tiivistäen voi todeta, että systeemisen lyhyt- ja perheterapian peruslähtökohtana  
on se, että yksittäisen henkilön oireita ja ongelmia voi aina tarkastella osana suurem-  
masta vuorovaikutuskuvioista. Oireet ilmaisevat jotakin koko järjestelmän tilantees-  
ta. (Riikonen 1992, 59.) Tällöin asioiden hahmottaminen ja järjestelmään vaikutta-  
minen saattaa monimutkaistua. Mahdollisuutena voi toisaalta nähdä sen, että muutos  
sosiaaliseen verkostoon kuuluvien henkilöiden käyttäytymisessä tai asenteissa saat-  
taa vaikuttaa kokonaisuuteen niin, että ongelmallinen käyttäytyminen ei enää yhtä  
hyvin sovi siihen – ongelma voi muuttua muotoaan tai kadota yllättävän pienten  
vuorovaikutusmuutosten jälkeen. (emt., 59; Stierlin 1988; vrt. myös verkostotera-  
peuttiseen lähestymistapaan, Seikkula 1991.)

### *Ratkaisukeskeinen terapia*

Ratkaisukeskeinen terapia ja ohjaus on yksi systeemisesti suuntautuneen lyhytte-  
rapian piiristä syntynyt työmuoto. Ratkaisukeskeinen lyhytterapia syntyi vuonna  
1976 Milwaukeeen, USA:n perustetun Brief Family Therapy Centerin (BFTC) ko-  
keilujen tuloksena. BFTC on ollut yhteistyössä jo mainittujen Mental Research  
Institutin ja Milanon ryhmän kanssa. (Weakland *et al.* 1982, 263–275.) Oleellinen  
ero BFTC:n ja muiden lyhytterapiakeskusten työmallissa on se, että ratkaisukes-  
keisessä terapiassa huomio kiinnitetään enemmän onnistuneisiin ongelmanrat-  
kaisuihin kuin itse ongelmiin ja poikkeuksiin ongelmallisena pidetyssä käyttäy-  
tymisessä enemmän kuin ongelmakäyttäytymiseen sinänsä. (O’Hanlon & Weiner-  
Davis 1990, 32–37; Weakland *et al.* 1982, 263–275.)

### *Onnistunut ongelmanratkaisu ja pragmatismi*

Sekä systeemiset lyhytterapiat että ratkaisusuuntautunut terapia ja ohjaus korosta-  
vat onnistunutta ongelmanratkaisua. Filosofisesta näkökulmasta katsoen onnistu-  
minen voidaan liittää semantiikkaan eli merkitysoppiin. Näin teki Peirce, joka otti  
ensimmäisenä käyttöön käsitteen pragmatismi. Hänen mukaansa ihmisen käsitys  
tietystä objektista koostuu niistä käytännöllisistä vaikutuksista, joita tuolla objek-  
tilla ajatellaan olevan. Käsitteet ja ideat ovat merkityksellisiä, elleivät ne toimi.

Ajattelun varsinainen tehtävä on siis peirceläisittäin totuttaa ihmiset toimimaan. (Puolimatka 1996.) Ratkaisusuuntautunut terapia ja ohjaus ovat lähellä Peircen ajattelua, sillä terapian ja ohjauksen ytimenä voidaan nähdä ulkoisen ja sisäisen maailman kohtaaminen. Olisi vaikea ajatella terapiaa tai ohjausta ilman asiakkaan tai ohjattavan toimintaa tosielämässä ja toisaalta terapiaa tai ohjausta, joka ei synnytä tekijässään tai vastaanottajassaan merkityksiä.

Käsitteen pragmatismi ottivat pian käyttöönsä myös James ja Dewey. Kumpikin heistä teki pragmatismista totuusteorian. Jamesin ja Deweyn ajattelussa ideat ja käsitteet ovat tosia siinä määrin, kuin ne auttavat ihmisiä pääsemään tyydyttävään suhteeseen kokemuksensa muiden alueiden kanssa. Pragmatismi antaa siis ajatuksille ja teorioille arvon niiden käytännöllisen merkityksen perusteella. Se, mikä osoittautuu käytännössä toimivaksi, hyödylliseksi tai palkitsevaksi, on myös totta ja oikeaa. Pragmatismien kokemuksellinen lähestymistapa vaatii testaamaan teorian ja ajatukset käytännössä. Kasvatuskäsitysten ja -teorioiden arviointiperusteeksi tulee niiden edistykseellisyys; se, miten ne vievät ihmiskunnan kehitystä eteenpäin. (Puolimatka 1996.) Niinpä pragmatismi ilmenee kasvatustieteessä progressivismiksi kutsutussa oppisuunnassa. Ympyrä sulkeutuu, sillä myös kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen juuret ovat vahvasti juuri tuossa vuosisadan vaihteen uudistuspedagogiikassa.

Pragmatismi hylkää ajatuksen maailmankaikkeudesta, joka olisi olemassa absoluuttisesti ja muuttumattomasti, irrallaan inhimillisestä kokemuksesta ja käytännöstä. Yritykset kuvata maailmaa tällaisessa absoluuttisessa mielessä johtavat pragmatismissa merkityksettömään järjestykseen. Päästäkseen selville todellisuuden luonteesta ihminen tarvitsee monipuolista käytännöllistä kokemusta. Sen kautta hän voi oppia, miten ideat toimivat käytännössä ja minkälaisiin ongelmiin ne johtavat. (Puolimatka 1996.)

Käytännön ongelmatilanteissa ihminen irtaantuu välittömästi kokemuksestaan sikäli, että hän joutuu pohtimaan erilaisia toimintavaihtoehtoja. Ajatus, joka osoittautuu toimivaksi tällaisissa ongelmanratkaisutilanteissa, auttaa häntä saamaan takaisin yhteyden välittömään kokemukseensa, koska samankaltaisissa ongelmatilanteissa se vapauttaa hänet uuden pohdinnan tarpeesta. Tietyn idean ongelmanratkaisukykyä ja siten sen kykyä saattaa yksilö takaisin yhteyteen välittömän kokemuksensa kanssa, voidaan pitää sen totuuden arviointiperusteena. Totuus on siten idean kykyä yhdenyttää uudelleen yksilön kokemukset. Totuus ei ole kuitenkaan täysin muuttumaton, sillä tilanteet eivät toistu täysin samanlaisina. (Heinonen 1989; Niiniluoto 1990.)

Mitä tämä merkitsee terapiassa ja ohjauksessa? Kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen yksi vaikuttaja on pragmatismien juurilta tuttu Dewey. Kokemuksellisessa oppimisessa, jota on empiirisesti tutkittu ja paljon käytännössä sovellettu, oppimisprosessi kulkee lähes identtisesti edellä esitettyä reittiä. Ongelmalliseksi pragmatismien ja kokemuksellisen oppimisen tekee ensinnäkin se, että jos uskomusta eli arvoselmaa pidetään totena seuraamusten merkityksellisyyden perusteella, on tiedettävä, mikä on hyvää ja mitkä ovat uskomusten vaikutukset. (Venkula 1989.) Toiseksi, pragmatismien heikko kohta on sen väite hyvien seurausten todistusvoimasta. Toden väittämisen, idean tai toiminnan seurauksilla pitäisi olla hyviä seurauksia ja näillä edelleen hyviä seurauksia loputtomiin. (Heinonen 1989; Venkula 1989.) Käytännön havaintomme terapia- ja ohjaustyöstä eivät voine ehdottomasti vahvistaa tai kumota

pragmatismmin perustaa. Kenties empirismin nimissä joudumme toteamaan, että pragmatismi voi tarjota jotain tavoiteltavaa, jotain osin itse kunkin terapia- tai ohjauskokemuksia selittävää. Lopullinen perusta tai sen puute on toistaiseksi jäänyt pragmatismmin edustajilta osoittamatta.

Pragmatistinen kokemuksen korostaminen tuottaa kaksi myös terapiassa ja ohjauksessa käytettyä periaatetta: ongelmanmetodin ja tekemällä oppimisen. Ongelmanmetodin ytimessä ei ole pelkästään erilaisten tehtävien kautta oppiminen, vaan oppiminen sellaisten ongelmien kautta, jotka eivät ole keinotekoisia vaan liittyvät johonkin oppijalle mielekkääseen yhteyteen. Toiseksi jokainen käytännöllinen toiminta muutetaan ongelmaksi, joka ratkaistaan suunnitelmallisella toiminnalla. (Puolimatka 1996.)

Filosofinen onnistumiskokemusten tarkastelu on osoittanut, että pragmatismilla on vahva ja vaikuttava jalansijansa niin kokemuksellisen oppimisen kuin ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen perustavoitteissa ja -muodoissa. Se on vaikuttanut terapia-, oppimis- ja ohjausteoriaan. Kirjallisuuden ja käytännön työstä kirjoitetujen artikkelien valossa näyttäisi siltä, että ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen perusoletuksiin kuuluu vahva usko yksilön kykyyn saavuttaa onnistumiskokemuksia.

## **3.2 Ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen menettely- ja ajattelutavat**

### **3.2.1 Ytimenä muutos, poikkeukset ja onnistumiset**

Riikonen (1992, 69) korostaa, että ratkaisusuuntautuneen toiminnan lähtökohtana ovat asiakkaan tai ohjattavan omat näkemykset ja tavoitteet. Myös tuloksellisuutta arvioidaan asiakkaan tai ohjattavan tavoitteiden näkökulmasta. Koska tavoitteet ilmaistaan terapiassa ja ohjauksessa kielellisesti, on kukin elementti sinänsä enemmän tai vähemmän moniselitteinen. Erityisen tärkeää mallissa on, että ratkaisukuvauksien sisältämät ilmaisut eivät välttämättä lainkaan viittaa alkuperäiseen ongelmakuvaukseen. (emt.)

Tavoitteet eivät aina ole selkeitä, joten niiden selvittelyllä ja muotoilulla on olennainen merkitys. Tavoitteiden selvittely- ja konkretisointiprosessi johtaa toisinaan siihen, että asiakas tai ohjattava – ilman terapeutin tai ohjaajan tietoista uudelleemmäärittelypyrkimystä – poistuu terapia- tai ohjausistunnosta käyttäen ongelmasta eri nimitystä ja jäsentäen ongelman eri tavalla kuin tullessaan (ks. esimerkiksi De Shazer 1991; 1994; 1995; Riikonen 1992).

De Shazer (1985) luonnehtii ratkaisusuuntautuneen työotteen painopistettä yleisavainvertauksen avulla. Hän esittää, ettei terapeutin tai ohjaajan tarvitse tietää paljokaan terapiassa esiin tulleiden ongelmien luonteesta kyetäkseen ratkaisemaan ne. Paljon olennaisempaa on ratkaisujen luonne. Tärkein on avain, jolla lukon saa auki, ei lukon tyyppi. Lukon analysointi ja ymmärtäminen on tarpeetonta, jos käytettävissä on yleisavain, joka sopii moneen eri lukkoon. Niinpä ratkaisusuuntautuneessa työotteessa onkin painotettu sitä, mikä näyttää palvelevan parhaiten ratkaisuketjujen tunnistamista ja vahvistamista. (emt.; O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 32.)



O'Hanlon ja Weiner-Davis (1990, 51–52) muistuttavat, ettei ratkaisusuuntautuneesti työskentelevä terapeutti tai ohjaaja pidä hyödyllisenä mittavan ”historiallisen” informaation keräämistä asiakkaan ongelmista. Hän katsoo juuttuvansa työssään paikoilleen, jos hänellä on liian paljon tietoa ongelmasta ja liian vähän tietoa niiden ratkaisusta. Ratkaisusuuntautuneessa työssä hyödynnetään asiakkaan aikaisemmin opittuja ongelmanratkaisutaitoja. Jos asiakkaan omin neuvoin ratkaisemaa ongelmatilannetta pidetään tärkeänä, asiakkaat saavat itse kunnian oman muutoksensa aikaansaamisesta ilman asiantuntija-apua. (emt.)

Furman (1986A, 103) kiteyttää menneisyys-suhteen toteamalla, ettei ratkaisusuuntautunut paradigma kiistä menneisyyden merkitystä yksilön psykologiassa. Ongelmanratkaisussa pidetään hyödyllisempänä huomion kiinnittämistä vallitseviin eikä menneisiin ongelmiin. (emt.) Haley (1985, 83–84) käyttää esimerkkinä suhtautumisesta menneisyyteen Milton Ericksonin suhdetta Freudiin. Erickson piti Freudia nerona, mitä tuli ihmisluonteen mutkikkuuteen ja psykopatologian selvittämiseen, mutta toivottomana, kun oli kysymys ihmisten muuttamisesta.

Ratkaisusuuntautuneessa työotteessa korostetaan sellaisten poikkeuksien etsimistä, jotka voitaisiin määritellä asiakkaiden käyttäytymisessä merkityksellisiksi. Käsite poikkeus viittaa asiakkaiden ja ohjattavien esittämään ajatukseen, että ongelmat ovat esillä jatkuvasti, ikään kuin jonkin säännön niin määräämänä. Jos joskus kuitenkin tässä suhteessa poikkeuksellinen tilanne koetaan eli ongelmia ei esiinnykään, asiakkaat eivät pidä näin esiin tullutta tilannetta merkittävänä, vaan ikään kuin säännön rikkoutumisena. Ongelmien esiintymättömyyttä ei pidetä todisteena siitä, että asiat voisivat olla kehityksessä parempaan suuntaan. (de Shazer 1988, 4.)

Kysymykset, joilla etsitään poikkeuksia, ohjaavat asiakasta sekä nykyisyyden että menneisyyden analysointiin. Keskitytään niihin hetkiin, joina asiakkaalla ei ole ongelmia, vaikka he itse olettavat päinvastoin. Kyselemällä näistä hetkistä terapeutti tai ohjaaja yrittää saada asiakkaan huomaamaan ratkaisutapoja, jotka he ovat ehkä unohtaneet tai joita he eivät ole ennen havainneet. Terapeutti tai ohjaaja voi myös itse näin saadun informaation avulla saada viitteitä siitä, mikä olisi mahdollinen ratkaisumenetelmä. (O'Hanlon & Weiner-Davis 1990, 35–36.)

De Shazerin (1988, 13–14; 1995) mukaan useimpien ongelmien nähdään ratkaisukeskeisessä mallissa syntyvän ja pysyvän yllä inhimillisissä vuorovaikutussuhteissa. Ratkaisujen painopiste on vuorovaikutuksen muuttamisessa ottaen huomioon tilanteen asettamat rajoitukset. Terapian ja ohjauksen tehtävä on auttaa asiakasta tekemään jotain erilaista, niin että voidaan saavuttaa ratkaisu ongelmiin. Terapiassa ja ohjauksessa suhtaudutaan asiakkaiden vastustukseen siten, että vastustuksen avulla asiakkaat kertovat sen, miten heitä pitäisi auttaa. Ratkaisusuuntautuneessa työotteessa pyritään määrittelemään ainakin jokin puoli ongelmasta uudella tavalla. Systemisesti oletetaan, että ongelmien ratkaisuun tarvitaan vain pieni muutos. Niinpä terapiassa ja ohjauksessa asetettavat päämäärätkin ovat pieniä ja kohtuullisia. Tilanteen vakavuudesta tai monimutkaisuudesta huolimatta yhdenkin ihmisen käyttäytymisessä ilmenevä pieni muutos voi johtaa syvällisiin muutoksiin kaikissa ongelmaan kietoutuneissa ihmisissä. (emt.)

### 3.2.2 Menettelytavat ja haastattelutekniikat

Ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen toteutumista käytännössä voi hahmottaa ainakin kahdella tavalla. On mahdollista analysoida kirjallisia kuvauksia, tapausselostuksia, käytännön tilanteista ja eritellä ja luokitella niissä ilmeneviä rakenteita sekä perehtyä aikaisempiin tutkimuksiin. On myös mahdollista tarkastella menetelmää tavoitteellisenä keskusteluna eli haastatteluna. Haastattelun analyysissä keskeiselle sijalle nousevat käytetyt haastattelukysymykset ja -rakenteet sekä niihin liittyvät intentiot ja ennako-oletukset. Ratkaisusuuntautunut työote on tavoitteellinen prosessi, ja sen vuoksi on yksityiskohtien lisäksi tarkasteltava niiden suhdetta kokonaisuuteen.

Seuraavassa tarkastellaan ensin haastattelussa käytettävää kieltä, jota nimitetään haastattelutekniikaksi ja sen jälkeen eritellään kirjallisuudessa ja kliinisissä tapausselesteissa yleisimmin esiintyneet rakenteet, joita nimitetään menettelytavoiksi. Käsite menettelytapa viittaa De Shazerin (1985) yleisavainvertaukseen, mahdollisuuden löytää yleispäteviä vaikutustapoja.

#### *Haastattelutekniikka*

Terapeuttinen haastattelu tähtää käyttäytymisen ja asenteiden muuttamiseen. Rakenteeltaan terapeuttinen haastattelu sijoittuu useimmiten puolistrukturoidun ja avoimen haastattelun välimaastoon. Perinteisesti terapeuttiset haastattelut on jaettu tarkoituksensa mukaan joko tiedonhankinta- tai vaikuttamishaastatteluiksi. (Beuttler 1986, 257–310; Powney & Watts 1987.) Ratkaisusuuntautuneessa työotteessa ei pidetä mahdollisena eikä tarpeellisena erottaa näitä haastattelumuotoja ja -tarkoituksia toisistaan.

Tomm on määritellyt interventiivisen haastattelun käsitteen (Tomm 1987A; 1987B; 1988, 1988B), joka perustuu osin perheterapeuttisen ns. Milanon työryhmän esitykseen (Selvini Palazzoli *et al.* 1978 ja 1980) terapeuttisesta haastattelusta. Näkökulma on systeeminen. Interventiivinen haastattelu tarkoittaa lähestymistapaa, jossa kaikki, mitä haastattelun suorittaja tekee ja sanoo ja mitä hän ei tee eikä sano, käsitetään vaikuttamisena. Se voi olla terapeuttista, ei-terapeuttista tai epäterapeuttista. Näkökulman omaksuminen suuntaa Tommin (1988B) mukaan haastattelijan huomion tarkemmin omaan käyttäytymiseensä terapeuttisen systeemin osana. Kun jokaista tekoa pidetään interventiona, haastattelijan täytyy jatkuvasti kiinnittää huomionsa tekojensa todellisiin vaikutuksiin erottaakseen ne, jotka todella ovat terapeuttisia, niistä, jotka eivät sitä ole (Tomm 1988A, 9; ks. myös Tomm 1987A). Näin haastattelijalla on taipuvaisempi pohtimaan huolellisesti kaikkia tekojaan ennen kuin toimii, ei ainoastaan niitä, joita hän olisi aikaisemmin nimittänyt interventioiksi. On kuitenkin mahdollista arvioida jokaista reaktiota ja pohtia tietoisesti kaikkien tekojen yksityiskohtia ennen toimintaa. Tämän moninaisuuden hallitsemiseksi Tomm esittää neljä ohjetta haastattelijan toimintaperiaatteiksi. (Tomm 1988A, 9–10.) Näitä periaatteita tarkastellaan lähemmin ensimmäisen osatutkimuksen toimintaosan arvioinnissa luvussa 5.5.

## *Menettelytavat*

Yleisimmät menettelytavat on jaettu seitsemään ryhmään. Jakoperusteena on käytetty lähteiden jaotteluja yhdistäen yksityiskohtaisia esityksiä hieman yleisemmiksi luokiksi. Esittämisjärjestys ei ole täysin kronologinen. Menettelytapojen ajoitusta selvitetään prosessinäkökulman yhteydessä. Johtoajatukseksi on ollut tunnistaa ja kuvata ratkaisusuuntautuneelle työotteelle ominaisimmat menettelyt.

Ratkaisusuuntautuneen terapian ja ohjauksen käytäntöjä ovat esittäneet muiden muassa De Shazer (1985; 1988; 1991; 1994; 1995), O'Hanlon ja Weiner-Davis (1990), Riikonen (1992) ja Tomm (1987, 1987B, 1988, 1988B) sekä oppilaitos- ja ohjausympäristöön sovellettuna muiden muassa Bonnington (1993), Downing ja Harrison (1992), Kral (1992), Metcalf (1998), Murphy (1996), Plas (1986), Rhodes (1993) sekä Rhodes ja Ajmal (1995). Esityksessä rajoitutaan pääasiassa mainittuihin kirjoittajiin, jotka ovat käytäntöjen tarkoituksesta ja käytöstä melko yksimielisiä. Lähteiden lisääminen ei sanottavasti parantaisi sisältö- eikä käsittevaliditeettia. Menettelytapoja ovat *ongelman määrittely, tavoitteiden määrittely, poikkeusten, muutosten ja ratkaisujen etsiminen, asteikkokysymykset, myönteinen palaute, tehtävät sekä rituaalit*. Konkreettisia esimerkkejä menettelytavoista löytyy ensimmäisen osatutkimuksen tuloksista luvusta 5.3.1.

### Ongelman määrittely

De Shazerin (1991) lähtökohta on, että ratkaisu ja ongelma edellyttävät käsitteinä toisiaan. Ratkaisua – toivotun tai riittävän hyvän tilanteen kuvausta – voi kuitenkin pitää ensisijaisena. Ei voi olla ongelmia, ellei henkilöllä ole mitään käsitystä siitä, miten asioiden pitäisi olla. (emt.) Riikonen (1992, 69) kehittää de Shazerin ajatuskulkua: Ongelman määrittelyllä pyritään siihen, että menetelmän käyttäjä saa konkreettista tietoa ongelman luonteesta ja erityisesti, Tommin käsitettä lainaten, ongelman sirkulaarisista yhteyksistä. Uudelleenmäärittely viittaa siihen, että sirkulaarisen haastattelun tarjoaman tiedon kautta on mahdollista tarkastella ongelmaa uudesta näkökulmasta ja kartoittaa asiakkaan tavoitteita. Uudelleenmäärittely ei ole kuitenkaan menettelytapana yhtä selvärajainen kuin ongelman määrittely, vaan se sisältyy osana muun muassa tavoitteiden määrittely- ja poikkeuskäytäntöihin. (emt.)

### Tavoitteiden määrittely

Tomm (1988, 18) pitää tulevaisuuteen suuntautumista erittäin merkityksellisenä. Hänen mukaansa asiakkaat elävät joskus niin uppoutuneina nykyisiin vaikeuksiinsa ja mahdollisiin menneisiin epäoikeudenmukaisuuksiin, että he elävät ikään kuin vailla tulevaisuutta. Tällöin on vaarana se, että he jäävät vaille tulevia vaihtoehtoja ja valinnanmahdollisuuksia. Tulevaisuuteen suuntautuminen, joka kuuluu Tommin kysymystyypeistä refleksiivisiin, voi ilmetä haastattelussa monella eri tavalla. Suoraviivaisin ja yksinkertaisin kysymystyyppi liittyy asiakkaan tavoitteiden selventämiseen. Epämääräisesti ilmaistuja tavoitteita voidaan myös täsmentää tulevaisuus-kysymyksillä. Luontevasti seuraavia kysymyksiä voivat olla myös ennakoituja lopputuloksia tutkivat kysymykset. Hypoteettisissa tulevaisuus-kysymyksissä taas

kartoitetaan asiakkaan reaktioita erilaisiin mahdollisiin tulevaisuudenkuviin. (Tomm 1988A, 18–21; ks. myös Tomm 1987B; de Shazer 1988, 5; O’Hanlon & Weiner-Davis 1990, 35.)

### Poikkeusten, muutosten ja ratkaisujen etsiminen

Poikkeusten, muutosten ja ratkaisujen etsiminen viittaavat kaikki toimintatapaan, jossa asiakkaan kanssa selvitetään, milloin ongelmaa ei esiinny. Riikonen (1992, 70) esittää, että poikkeusten löytäminen ja havainnollistaminen saattavat tuottaa asiakkaan omaa kompetenssia korostavaa aineistoa. Asiakkaalle merkittävän poikkeuksen eli hänen mielestään olennaisesti paremman tilanteen olemassaolo viittaa siihen, että tilanne on jo joskus ollut hallinnassa. Haastattelijan perusasenteena on poikkeuksia ja niiden aikaansaamista koskeva ihmettely. (emt., 70.)

### Asteikkokysymykset

Arkikieli ja objektivistiset ongelmakäsitykset suosivat puhe- ja ajattelutapoja, jotka irrottavat helposti ongelman ja ratkaisun toisistaan täysin erillisiksi tiloiksi. Ratkaisusuuntautunut toimintatapa pyrkii tällaisten dikotomisoivien ongelmanjäsenysten purkamiseen. Purkaminen voi tapahtua usealla tavalla. Yksi niistä on ongelmien ja ratkaisujen päällekkäisyyden esiintuominen ja painottaminen. Apuvälineenä voidaan käyttää asteikkokysymyksiä, jolloin asiakasta pyydetään arvioimaan ongelmansa esiintymistä, luottamusta tavoitteensa saavuttamiseksi tai motivaatiotaan numeraalisesti. Tällöin voidaan käyttää esimerkiksi 0–10-asteikkoa tai prosenttiasteikkoa, jolle asiakas sijoittaa itsensä. (Riikonen 1992, 70; ks. myös de Shazer 1985; de Shazer *et al.* 1986.) Asteikkokysymysten käytön avulla on mahdollista havainnollistaa myös asiakkaan kompetenssia ja myönteisiä kehityskulkuja terapia- tai ohjausprosessin aikana.

### Myönteinen palaute

Käsitteelle myönteinen palaute löytyy kirjallisuudesta synonyymeinä muiden muassa onnistumisen vahvistaminen ja myönteinen konnotaatio. Käsitteillä tarkoitetaan haastattelijan asiakkaalle antamaa palautetta tapahtuneista poikkeuksista ja muutoksista. Antaessaan palautetta haastattelijalla muistuttaa asiakasta siitä, mihin tämä on jo ryhtynyt ratkaistakseen ongelmansa. Niin ikään tieto siitä, mitä ongelman välttämiseksi ei kannata tehdä, on myös tässä vaiheessa kommentin arvoinen. (O’Hanlon & Weiner-Davis 1990, 121.)

Uuden viitekehyksen tai käsitteistöön tarjoaminen on myös myönteistä palautetta. Joskus, kun ongelmatilanteen poikkeuksia ei ole istunnon aikana löytynyt, asiakkaan näkökulmaa tilanteeseen voidaan silti muuttaa antamalla ongelmakuvaukselle uusi merkitys. Tähän voidaan päästä käyttämällä myönteistä käsitteistöä, toisin sanoen yhdistämällä myönteinen tarkoitus ja motiivi menettelyyn, jota on aikaisemmin pidetty ongelmallisena. (O’Hanlon & Weiner-Davis 1990, 121–122; ks. myös Boscolo *et al.* 1987; Bandler & Grinder 1979.)

## Tehtävät

Perinteisissä yksilöpsykoterapioissa ohjeiden tai neuvojen antaminen asiakkaalle on nähty pääsääntöisesti manipulaationa. Tarkoitus on ollut, että asiakas tekee itse ratkaisunsa ja terapeutti auttaa asiakasta keskustelujen ja tulkintojen avulla pelkäänsä ymmärtämään paremmin vaikuttimiaan. Tässä suhteessa ratkaisusuuntautunut terapia ja ohjaus eroavat selvästi perinteisestä yksilöterapiasta. Strategisesti toimiva haastattelija pyrkii löytämään asiakkaalle jonkin ohjeen, neuvon tai koti-tehtävän, jonka tarkoituksena on auttaa asiakasta näkemään vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. (Furman 1986A, 109.)

Tehtävien käytölle on esitetty monia perusteluja, joista useimmat liittyvät konkreettisuuden lisääntymiseen ja olemassa olevien ratkaisujen ja kykyjen havainnollistamiseen. Useimmat tehtävät ohjaavat asiakkaiden huomiota tavanomaisesta poikkeavaan suuntaan, kohti pienten myönteisten muutosten ja jo olemassa olevan kompetenssin havaitsemista. Tämä saattaa olla tärkeää, sillä on helppo uskoa, että havaittavien pientenkin muutosten todistusvoima on suurempi kuin puheen. (Riikonen 1992, 72.)

Tehtävien avulla asiakkaat myös ylläpitävät ja jatkavat itse haastattelutilanteessa aloitettua, ongelmia purkavaa prosessia. Huomionarvoista on myös se, että tehtävien käytön avulla ohitetaan ainakin osa aiemmista keskustelu- ja toimintatavoista, jotka eivät ole johtaneet ongelmien helpottumiseen tai poistumiseen. Toiminnallinen ja konkreettinen ote johtaa lisäksi helpommin käytännöllisten ratkaisumahdollisuuksien kartoittamiseen ja löytämiseen. Tehtävien käyttöä puoltaa sekin, että useimmat asiakkaat ovat kiinnostuneempia lopputuloksesta kuin keinoista. (Riikonen 1992, 72; Furman 1986A; Furman 1986B; Weakland *et al.* 1982.)

Ratkaisusuuntautuneessa terapiassa voidaan käyttää myös paradoksaalisia tehtäviä (ks. L'Abate *et al.* 1987). Tällöin asiakasta pyydetään tekemään juuri hänelle ongelmallisia asioita tai menemään tilanteisiin, jotka asiakas kokee ongelmallisiksi. Paradoksaalisten tehtävien edellyttää kuitenkin erittäin suurta menetelmän käytön varmuutta ja kokemusta, ja sen tähden ne on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle (menetelmän riskeistä ks. esimerkiksi Furman 1986B, 37).

## Rituaalit

Rituaaleilla tarkoitetaan tässä yhteydessä inhimilliseen käyttäytymiseen liittyvää tapaa muodostaa erilaisia tarkoituksia varten vakiintuneita, samaan tapaan toistuvia, luonteeltaan symbolisia toimintoja. Rituaalit voivat olla kulttuurin sanelemia tai tietylle ryhmälle (perheelle, työyhteisölle, koululuokalle) ominaisia. Monet rituaaleista liittyvät siirtymävaiheisiin ihmisen elämässä. Näiden rituaalien – siirtymäriittien – merkityksen voi tiivistää siten, että ne auttavat ihmistä jättämään taakseen yhden elämänvaiheen ja suuntautumaan kohti uuden elämänvaiheen haasteita. (Furman 1986A, 216.)

Terapeuttiset rituaalit voidaan antaa seikkaperäisesti, mutta asiakkaiden voidaan antaa myös itse keksiä rituaalin yksityiskohdat. Yleensä asiakkaat suhtautuvat rituaaleihin myönteisesti. Haastattelija ei rituaalia määrätessään kehota ihmisiä puhumaan yhdessä vaikeista asioista eikä viestitä ehdotuksellaan, että asiakkaissa olisi jotain vikaa. Kyse on normaalin elämän normaaleista toiminnoista. (Furman 1986A, 218–

219.) Terapeuttinen rituaali voi olla yksittäinen juhla, muistotilaisuus tai menneisyyden hautaamisseremonia, mutta terapeuttiseksi kotitehtäväksi voidaan antaa myös rituaaleja, joiden toteuttamisen olennainen osa on niiden säännöllinen toistaminen (emt., 220).

### 3.2.3 Prosessinäkökulma

Edellä on tarkasteltu ratkaisusuuntautuneen työotteen periaatteita, haastattelutekniikkaa ja menettelytapoja. Kokonaisuuden hahmottamiseksi on paikallaan tiivistää työotteen logiikka. Tässä lainataan suoraan Riikosen (1992, 68) esitystä:

- *aluksi hankitaan kuvaus riittävän hyvästä tilanteesta ja sen saavuttamiseen liittyvästä luottamuksesta ja motivaatiosta*
- *seuraavaksi tutkitaan, onko riittävän hyviä tilanteita jo esiintynyt tai onko niiden suuntaista kehitystä jo havaittavissa*
- *tämän jälkeen selvitetään, miten asiakas selittää poikkeuksia tai edistystä*
- *sitten mietitään yhdessä asiakkaan kanssa, minkälaisia käytännöllisiä keinoja näiden selitysten pohjalta voi löytää*
- *lopuksi autetaan asiakasta soveltamaan näitä keinoja aiempaa tehokkaammin tai enemmän*

Periaatteessa edellä esitetyt vaiheet esiintyvät kaikissa ratkaisusuuntautuneissa prosesseissa. Prosessin kulku ei ole kuitenkaan siinä mielessä vakio, että kaikki asiakkaat tarvitsisivat kaikkien vaiheiden läpikäyntiä. Asiakkaan riittävänä pitämä muutos voi syntyä ensimmäisen kontaktin jälkeen. Toisinaan taas tarvitaan huomattavasti enemmän vaiheita. (ks. esimerkiksi Mattila 1998.)

## 3.3 Ratkaisusuuntautuneen työotteen tutkimus

Huolimatta runsaasta psykoterapiatutkimuksesta (yhteenvetona ks. esimerkiksi Lindfors 1997, 163–185) on ratkaisusuuntautuneen työotteen tutkimus ollut vaatimatonta. Sen sijaan kuvailevaa, seuranta- ja tapausselostusaineistoa on tarjolla runsaasti (yhteenvetona ks. esimerkiksi Riikonen 1992; Mattila 1998; Vikeväinen-Tervonen 1998).

Steenbargerin (1992) meta-analyysin perusteella voidaan lyhytterapioista yleisesti sanoa, että ne ovat yhtä tehokkaita kuin pitkät terapiat. Kaikissa terapiamuodoissa pääosa muutoksista tapahtuu kymmenen ensimmäisen istunnon aikana. Useimmissa tutkimuksissa lyhytterapialla saavutetut muutokset ovat pysyneet varsin hyvin vuoden kuluttua käyntien päättämisestä. (emt.) Bergin ja Garfield (1994) ovat omassa meta-analyysissään päätyneet siihen, että useimmat tuloksellisuustutkimusten päätelmät tukevat käsitystä terapian hyödyllisyydestä sen muodosta riippumatta. Poikkeuksen tekee Eysenckin (1952) tutkimus, joka raportoidaan toistuvasti esimerkkinä terapian tuloksettomuuskuvauksista. Lambert ja Bergin (1994) osoittavat, että terapia on hyödyllisempää kuin ilman hoitoa jääminen tai plasebohoito.

Eri psykoterapiamuotojen välisiä riittävän kontrolloituja tuloksellisuustutkimuksia on vähän, mutta paraikaa käynnissä olevan suomalaisen Psykoterapiaprojektin odotetaan ensimmäistä kertaa ottavan kantaa pitkien terapioiden ja lyhytterapioiden väliseen tuloksellisuusvertailuun. (Psykoterapiaprojekti 1993; Ojanen 1997; Mattila 1998.)

Koss ja Shiang (1994) näkevät katsauksessaan lyhytterapian olevan ”treatment of choice”, suositeltavin hoitomuoto useimmille mielenterveysongelmista kärsiville potilaille. Asiakkaat toivovat ensinnäkin psykologisen hoidon olevan ajankohtaisten ongelmien ratkaisuun pyrkivää. Toiseksi lyhytterapiamenetelmät, joiden katsottiin aiemmin soveltuvan vain lieviin ongelmiin, näyttäytyivätkin monissa tutkimuksissa tehokkaina hoitomuotoina myös vaikeisiin ja kroonisiin ongelmiin. Kolmanneksi saavutetuissa tuloksissa ja niiden pysyvyydessä ei näyttänyt olevan eroa pitempiin terapioihin. Bergin ja Garfieldin (1994) sekä McKeelin (1996) havainnot tukevat näitä perusteluja. Erityisesti masennuksen hoidossa lyhytterapia on ollut erityisen tuloksellista, mikä on kiintoisaa tämän tutkimuksen toisen ja kolmannen osatutkimuksen osallistujien identifioitujen ongelmien näkökulmasta (Prince & Jacobson 1995; Mynors-Wallis 1995).

Ratkaisusuuntautuneen terapian tuloksellisuustutkimuksista monet ovat peräisin menetelmän syntysijoilta, Mental Research Institutun (MRI) ja Brief Family Therapy Centerin (BFTC) seurantatutkimuksista. Weakland et al. (1974) raportoivat MRI:n ratkaisukeskeistä terapiaa edeltänyttä ongelmakeskeistä terapiaa koskevan kyselytutkimusaineiston pohjalta alkuperäisen ongelman ratkenneen 40 %:lla, merkittävää edistystä tapahtuneen 32 %:lla ja hoidon epäonnistuneen 28 %:lla. Kyselyyn vastanneita potilaita oli 97. Potilaiden yleisimmät ongelmat olivat ahdistus, masennus, skitsofrenia ja identiteettikriisi. Kiser (1988), Lambert ja Bergin (1994) ja De Jong ja Hopwood (1996) raportoivat BFTC:n terapiaprosessien tuloksellisuudesta hieman eri tavalla. Asiakkaiden asettamien tavoitteiden näkökulmasta tuloksellisuutta arvioitaessa terapian onnistumisprosentti vaihteli 45–70 %. Macdonaldin (1994) kanadalaisessa tutkimuksessa saavutettiin ’hyvä tulos’ 70 %:ssa tapauksissa, kun aineistona oli 44 perhemuotoista terapiaa. Yleisin ongelmaryhmä olivat ahdistus- ja jännitystilat. Burrin (1993) saksalaisessa, Böttcher (1995) tanskalaisessa, Leahey ja Wallacen (1988) kanadalaisessa aineistossa onnistumisprosentit olivat 52–80 %.

Suomalaistutkimusten tulokset vastaavat hyvin esiteltyjä tuloksia (Lindfors 1997; Mattila 1998; Vataja et al. 1998; Vikeväinen-Tervonen 1998). On huomattava, että suomalaiset ratkaisusuuntautuneet terapiat ovat olleet huomattavasti pitempiä kuin esimerkiksi amerikkalaiset. Kun BFTC:ssä määritelty enimmäisistuntomäärä on ollut kymmenen tai sen alle, suomalaisissa prosesseissa käyntejä on ollut jopa 30. (Vataja et al. 1998.) Osin tämän vuoksi ratkaisukeskeisenä lyhytterapiana alkunsa saanut työote onkin muuntunut ja painottunut nykyään enemmänkin menettelyn kuin keston mukaan. Ziegler (1998) toteaaakin osuvasti ratkaisusuuntautuneen terapian olevan monesti ei niin lyhyttä.

### 3.4 Ratkaisusuuntautuneen työotteen kritiikki

Perinteistä ratkaisusuuntautunutta työotetta on kritisoitu siitä, että se keskittyy lii-  
kaa käyttäytymiseen ja tekemiseen unohtaen tunteet ja niiden käsittelyn. Kiser *et*  
*al.* (1993) ovatkin lisänneet työotteeseen tunteisiin keskittyvän työtavan.

Kritiikin kohteena on ollut myös pinnallisuus ja vähäinen ongelmien käsittelyn  
osuus, mikä on voinut johtaa muun muassa siihen, ettei asiakkaan kanssa löydetty  
ratkaisu ole osoittautunut toimivaksi (Hoffman 1990; Wynne 1988; ks. myös Matu-  
rana 1980). Ns. strateginen ratkaisusuuntautunut malli (Quick 1996) korostaa ongel-  
man määrittelyn tarkkuutta ja pyrkii vähentämään tätä ongelmaa. Edelleen käyttäy-  
tymisen tasoon keskittyvää työskentelyä on perusteltu Diltsin (1990) loogisilla ta-  
soilla. Kun ratkaisusuuntautuneessa työotteessa pyritään ensisijaisesti asiakkaan käyt-  
tämisen tason muutokseen, tämän muutoksen katsotaan laajenevan myös ajatte-  
lun ja tunteiden tasolle. Näin myös persoonallisuuden ja identiteetin muutokset näh-  
dään mahdollisina. (emt.; ks. myös de Shazer 1985; 1988; 1995.)

Riikonen (1992, 74–75) on kiteyttänyt ratkaisusuuntautuneen työotteen raskaim-  
man kritiikin. Hän näkee ratkaisusuuntautuneen työotteen vähäiset teoreettiset lähtö-  
kohdat ja syyselitysten eli ongelmien etiologian puutteen suurimpina esteinä työot-  
teen käytön laajenemiselle. Näiden asemesta työotteen piirissä on viime vuosina pa-  
neuduttu yhtenäisemmän vuorovaikutuskuvioiden ja kielellisten merkitysrakentei-  
den purkamiseen tähtäävän teorian muodostukseen. (emt.) Riikonen jatkaa muistut-  
tamalla, että yhteiskunnallisella tasolla törmätään monesti ongelman luokittelun vai-  
keuteen, kun työote on ratkaisusuuntautunut (emt., 75).

Ulkoisen kritiikin lisäksi myös itse paradigman sisältä on noussut kriittisiä ääniä.  
Alun perin hyvin tarkkaan muotoillut menettelytavat ovat vähitellen väljentyneet.  
Terapiaprosessien pituus, istuntojen rakenne, keskustelurakenteet ja terapiatilanteen  
ulkoiset puitteet ovat muuttuneet kuluneiden noin kolmenkymmenen vuoden aikana.  
Silti varsinainen ”oman pesän puhdistus” on vielä tekemättä, toisin kuin usein äärim-  
mäisenä vastakohtana pidetyssä psykoanalyttisessa ja -dynaamisessa paradigmas-  
sa. Tältä osin niin koti- kuin ulkomainen julkinen keskustelu näyttäisi lisääntyneen<sup>1</sup>.

Ratkaisusuuntautuneen työotteen sisältä ovat nousseet erilaisia painotuksia ja suun-  
tauksia korostavat virtaukset, kuten Whiten ja Epstonin (1990; ks. myös Riikonen  
1992) ongelmien ulkoistaminen (engl. externalizing), Riikosen ja Smithin (1997)  
dialogisuutta painottava työote, narratiivinen eli kertomuksellinen suuntaus (Kiser *et*  
*al.* 1993) sekä ei-kielelliset ja toiminnalliset työtavat (Bischof 1993).

#### Viite

<sup>1</sup> Esimerkkejä tällaisesta argumentoidusta keskustelusta on kotimaisissa alan julkaisuis-  
sa *Perheterapia*, *Psykologia* ja *Ratkes* sekä ulkomaisissa sarjoissa mm. *Family Process*  
ja *Journal of Collaborative Therapies*.

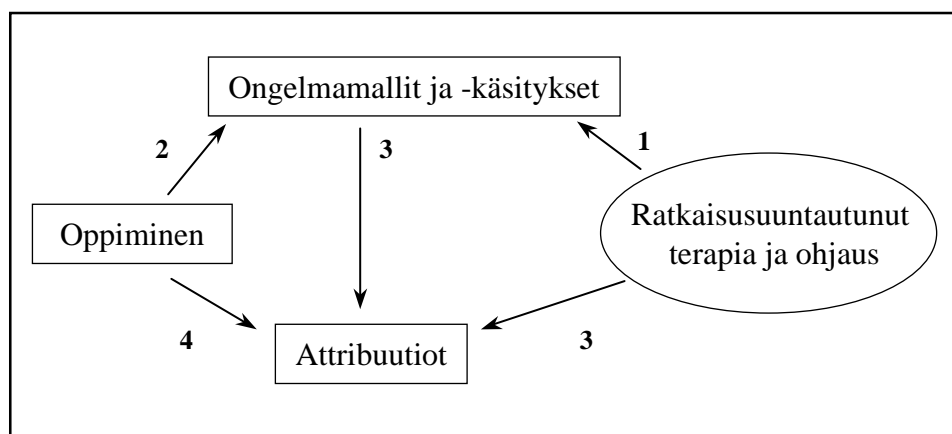




## 4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN ASETELMA

Tutkimuksen metodologinen asetelma on esitetty kuviossa 2. Empiirinen kohde, ratkaisusuuntautunut terapia ja ohjaus, on kuvattu ellipsillä. Ongelmamallit ja -käsitkset tarkoittavat tapaa lähestyä terapian ja ohjauksen taustalla vaikuttavia oletuksia käyttäytymisestä ja sen kuvaamisesta (luku 2.2). Attribuutiot taas tarkoittavat attribuutioteorian soveltamista tutkimuskohteen tarkasteluun (luku 2.3). Oppiminen ymmärretään synteessinä kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen sekä oppimisen tasojen teorioista (luku 2.4).

Kuvioon sijoitetut numerot 1–4 jäsentävät tutkimuksen etenemisen vaiheita ja siihen tulleita näkökulmia. Numero 1 viittaa ensimmäisessä osatutkimuksessa tehtyyn ratkaisusuuntautuneen terapiaprosessin analyysiin ongelmakäsitysten näkökulmasta. Numero 2 viittaa tämän analyysin tulosten tulkintaan oppimisen näkökulmasta. Numero 3 osoittaa tutkimuksen näkökulman vaihdon ongelmakäsitysten analyysistä terapia- ja ohjausprosessien attribuutiomuutosten tarkasteluun. Se viittaa sekä toiseen että kolmanteen osatutkimukseen. Numero 4 viittaa tutkimusprosessin viimeiseen vaiheeseen, jossa myös attribuutionäkökulmasta saatuja tuloksia tarkasteltiin oppimisena. Seuraavaksi suhteutetaan lyhyesti näitä näkökulmia toisiinsa ja esitellään tarkemmin metodologisia ja metodisia lähtökohtia.



Kuvio 2 Tutkimusasetelma. Numerot jäsentävät tutkimuksen etenemistä.

Vakiintuneen käyttäytymistieteiden metodologian nimityksillä tämän tutkimuksen asetelmaa voi luonnehtia oletuksia testaavaksi kenttätutkimukseksi (Kerlinger 1986, 17–18 ja 372–375). Pyrkimyksenä on ollut arvioida oppimisen merkitystä terapia- ja ohjaustilanteissa. Oppimista voi tässä tutkimuksessa pitää väljästi teoriasta johdettuna tutkimusongelmana (Heinonen 1989; Kerlinger 1986).

Ohjaus- ja psykoterapiatutkimuksen yhdeksi muodoksi on viime vuosina erotettu eksploratiivinen tutkimus (Laitila 1996, 42; Mahrer 1988). Sen katsotaan tähtäävän sekä käytännöllisiin että teoreettisiin innovaatioihin tutkimalla ohjausta tai terapiaa, jolloin sitä ei aina mielletä prosessitutkimuksesta erilliseksi lähestymistavakseen. Se

on saamassa oman statuksensa ohjaus- ja terapiatutkimuksen rintamalla, jossa se etsii vaihtoehtoisia tapoja kuvata, jäsentää ja tulkita terapia- tai ohjausprosesseja (Lai-tila 1996, 42). Tämän tutkimuksen positio löytyy uutta etsivän ja prosessitutkimuk-sen välimaastosta, sillä tässä tuotetaan uusia terapiassa ja ohjauksessa oppimista kos-kevia oletuksia laajemmin testattaviksi (vrt. Pinosof 1988).

Osatutkimukset eroavat toisistaan käytännöllisiltä ratkaisuiltaan. Tutkimuksen toteuttamisen aikajänne, aineelliset ja henkiset resurssit sekä rajoitukset tutkittavien asiakkaiden, potilaiden ja ohjattavien saamisessa mukaan tutkimukseen ovat vaikut-taneet näihin ratkaisuihin. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkimusote sisälsi ai-neksia interventio-, toiminta- ja tapaustutkimuksesta (Heinonen 1989; Bogdan 1992; Brehm 1986; Fichten 1984; Kemmis 1997; Mäkelä 1990; Wynne 1988). Tutkija toi-mi osallistui tutkittavan ryhmän työskentelyyn toisena ohjaajana. Toisessa osatutki-muksessa ote oli tapaustutkimuksenomainen (Yin 1993; 1994). Kolmannessa osatuti-kimuksessa tutkimusotetta voinee kuvata interventio- (Argyris 1985; 1992; Beuttler 1986; Brehm 1986; Kemmis 1997; Seligman 1995) ja tapaustutkimukseksi. Tutki-musotteita ja käytettyjä menetelmiä, lähinnä sisällönluokittelua ja -analyysia (Dey 1995; Krippendorff 1980), eritellään kussakin osatutkimuksessa yksityiskohtaisem-min. Tutkijan roolia eritellään erityisesti luvussa 5.5.

# 5 ONGELMAKÄSITYSTEN MUUTOKSET RATKAISUSUUNTAUTUNEESTI TYÖSKENTELEVÄSSÄ PIENRYHMÄSSÄ

## 5.1 Tutkimusasetelma ja -ongelmat

Tässä luvussa keskitytään selvittämään ratkaisusuuntautuneen ryhmäterapiaprosessin aikana toteutuvia menettelytapoja ja ryhmän puheenvuororakenteessa tapahtuneita muutoksia. Tarkastelukehikkona toimi teoriaosassa määriteltyjen ongelmamallien operationalisointi kielelliselle tasolle.

**Tutkimusongelmat voidaan määritellä seuraavasti:**

- 1 *Mitä ratkaisusuuntautuneelle terapialle ominaisia menettelytapoja esiintyy ryhmäprosessissa?*
- 2 *Millaisia muutoksia tapahtuu ryhmän jäsenten ongelmakäsityksissä?*
  - 2.1 *Millaisia puheenvuoroja ryhmän jäsenet käyttävät ryhmäprosessin eri vaiheissa?*
  - 2.2 *Millaisia puheenvuoroja ryhmän ohjaajat käyttävät ryhmäprosessin eri vaiheissa?*
- 3 *Miten ongelmakäsitysten muutokset ovat tulkittavissa oppimisena?*

Ongelmakäsitysten muutosten tutkimus (ongelma 2) perustuu alkuperäisjulkaisuun (Helander 1996), jossa tutkimuksen menetelmälliset ratkaisut ja tulokset on yksityiskohtaisesti esitetty. Menettelytapojen esiintyvyyttä tutkittaessa (ongelma 1) tässä yhteenvedossa hyödynnettiin myös tutkimuksen aikaisemmin analysoimatonta ja julkaisematonta aineistoa. Oppimisenäkökulman tutkiminen (ongelma 3) on tehty tämän yhteenveto-osan kokoamisen aikana.

Tutkimus oli kaksivaiheinen. Ensimmäinen vaihe, ryhmäprosessi, oli yhteistyötä tutkittavien kanssa. Käytännöllisen yhteisen tavoitteen, ongelmanratkaisun, lisäksi vaiheella oli kaksi tutkimustavoitetta: saada tutkimusryhmässä aikaan ratkaisusuuntautunut prosessi ja dokumentoida se. Vaiheeseen sisältyi aineksia toimintatutkimuksesta ja tapaustutkimuksesta. Toisessa vaiheessa suoritettiin aineiston analyysi ja tulosten tulkinta.

Toimintatutkimus yhdistää sananmukaisesti käytännöllisen toiminnan, joka tähtää muutokseen, ja teoreettisen tutkimuksen, joka kuvaa tätä muutosta tieteen yleisten sääntöjen mukaisesti. Toimintatutkimuksen tavoitteena voidaan pitää myös tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien toiminnan ymmärtämistä ja kehittämistä. (Argyris 1985; 1992; Kemmis 1997.) Tapaustutkimus-käsite viittaa siihen, että hankitaan yhteen tai muutamaan tutkittavaan yksikköön liittyvää tietoa. Tavoitteena ei ole kvantifioitava yleistettävyyttä vaan tutkittavan yksikön tai ilmiön monipuolinen kuvaus ja mah-

dollinen teoreettinen yleistettävyyden. (Moberg & Tuunainen 1989, 120–125; Yin 1993; 1994.) Tässä tutkimuksessa tutkittavana yksikkönä, tapauksena, on sekä ryhmä että sen yksittäiset jäsenet ja ohjaajat.

Toimintatutkimusta on kritisoitu sen subjektiivisuuden vuoksi. Subjektiivisena toimintatutkimusta on pidetty siksi, että muutoksen aikaansaaja ja tutkija ovat usein sama henkilö, mikä ei vastaa traditionaalista käsitystä tieteen objektiivisuudesta eikä tutkijan neutraalista roolista. (Varto 1992.) Siksi tutkimusmenetelmien valinnassa kiinnitettiin erityistä huomiota tulosten tarkistettavuuteen, arvioitavuuteen ja kontrolliin.

## 5.2 Aineiston hankinta ja analyysi

### *Tutkimukseen osallistuvan ryhmän muodostaminen*

Tutkimukseen osallistuva ryhmä muodostettiin aikuisista, joilla oli luku- tai kirjoittamisvaikeus (jäljempänä lukivaikeus). Perusteluna kohderyhmän valinnalle oli se, että tutkimushetkellä ei löytynyt olemassa olevaa ryhmää, joka olisi ollut halukas osallistumaan tutkimukseen. Periaatteessa tutkittava ryhmä olisi siis voinut muodostua muunkin tyyppisten ongelmien ympärille.

Tutkimusryhmän osanottajat valittiin ilmoittautumisen, haastattelun ja lukitestin perusteella. Lisäehtona valinnalle oli, että lukivaikeus aiheutti psyykkisiä tai sosiaalisia ongelmia. Vapaaehtoisten tutkimukseen osallistujien löytämistä helpotti Helsingissä Kallion kirjaston yhteydessä toimiva lukinurkkaus, jossa oli yhteys- ja haastattelutiedot yli sadasta lukivaikeuksisesta lapsesta, nuoresta ja aikuisesta.

Lopullisina kriteereinä tutkimusryhmään valinnalle pidettiin vähintään 16 vuoden ikää, haastattelun ja luki-testin perusteella ilmennyttä luki-vaikeutta sekä siihen liittyvää koettua psyykkistä tai sosiaalista ongelmaa, jonka henkilö kuvasi haastattelun aikana. Lisäksi edellytettiin kiinnostusta ja valmiutta työskennellä ratkaisusuuntautuneesti. Karsivina tekijöinä olivat vakava psyykinen sairaus sekä käynnissä oleva psykoterapia. Karsivien tekijöiden olemassaolo selvitettiin kysymällä, mikäli niistä tuli viitteitä haastattelun aikana. Perusteena karsinnalle olivat eettiset ja vastuukysymykset (ks. lähemmin APA 1992; Eskola 1985B, 2–4; Mäkelä 1987).

Haastatteluvaiheen jälkeen ryhmään jäi viisi osallistujaa<sup>1</sup>. Heistä yksi keskeytti toisen istunnon jälkeen, eikä häntä ole otettu mukaan tähän lopulliseen tutkimukseen (vaikka hänet raportoitiin alkuperäisjulkaisussa): Hänen osuutensa ei vaikuttanut ryhmän jäljempänä raportoitavaan puheenvuororakenteeseen, koska hän käytti ainoastaan kaksi puheenvuoroa ennen varsinaisten istuntojen alkua. Hänen kahden puheenvuoronsa poisjättäminen ei siis vaikuttanut eri puheenvuorotyyppien kokonaisuintyvyyteen. Pois jäänyt ryhmän jäsen ei kertonut keskeyttämisensä syytä.

Ryhmään jääneistä neljästä jäsenestä kolme kävi tutkimusaikana työssä ja yksi oli opiskelija. Kaikki olivat 28–34-vuotiaita naisia. He kokivat ongelmansa liittyvän erityisesti sosiaalisiin tai vuorovaikutustilanteisiin.

### *Ryhmän toiminta, rakenne ja tavoitteet*

Ryhmän istuntojen kulkua oli mahdotonta suunnitella tarkkaan etukäteen. Sen sijaan oli hyödyllistä ja jopa välttämätöntä käyttää strategista ajattelua (vrt. luvut 3.2.2 ja 5.5) erilaisten toimintavaihtoehtojen ja niiden oletettujen vaikutusten arvioimiseksi. Prosessinäkökulmasta ryhmän toiminta eteni ratkaisusuuntautuneen terapian periaatteiden mukaan. Kuten pienryhmätutkimuksen tuottaman yleisen tiedon mukaan oli oletettavaa, korostuivat ryhmän toiminnan alkuvaiheessa ryhmän jäsenten orientoituminen ryhmään, ryhmän toimintakulttuurin (esimerkiksi roolien ja sääntöjen) muodostuminen ja ohjaajan merkitys. (Brown 1988; Helminen 1991; Nunnally 1990.)

Koko ryhmäprosessin kesto, seitsemän kokoontumiskertaa, oli arvioitu kirjallisuudesta saatujen viitteiden perusteella. Ensimmäisen istunnon tavoitteena oli orientoituminen ryhmään ja ongelman määrittely (kokemusten jakaminen). Ongelman määrittely toteutui ensimmäisessä istunnossa vain osittain, joten tämä vaihe jatkui toisessa istunnossa. Toisessa istunnossa asetettiin tavoitteet sekä yksilöllisesti kullekin jäsenelle että ryhmän työskentelylle. Istunnossa etsittiin myös poikkeuksia ja muutoksia. Kolmannessa, neljännessä, viidennessä ja kuudennessa istunnossa keskityttiin yhden ryhmän jäsenen tilanteen käsittelyyn. Lisäksi oli mahdollista käsitellä esiin tulleita kaikille yhteisiä teemoja. Istuntojen alussa käytiin ”keskustelukierros”, jonka aikana jokaisella jäsenellä oli puheenvuoro ja muilla mahdollisuus kysellä häneltä tilanteesta, sen muutoksista ja mahdollisen tehtävän suorittamisesta sekä antaa palautetta. Seitsemännen istunnon aikana arvioitiin asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja sovittiin jatkotyöskentelystä.

Yksittäisten istuntojen kronologiseen rakenteeseen sijoittui säännönmukaisesti toistuvia vaiheita. Niiden katsottiin lisäävän turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmän jäsenissä. Yksi vaiheista oli neuvottelutauko istuntokerran loppupuolella. Tauon aikana ohjaajilla oli mahdollisuus selkeyttää istunnon tapahtumia ja valmistella palaute ryhmän jäsenille.

### *Käytännön toteutus*

Ryhmä kokoontui seitsemän kertaa keväällä 1994. Istunnot pidettiin viikon välein Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksessa. Istuntojen keskimääräinen kesto oli tauko mukaan lukien kaksi tuntia. Tauko kesti noin 15–30 minuuttia.

Tutkija toimi ryhmän ohjaajana kaikissa istunnoissa. Toisena ohjaajana toimi psykologi, joka osallistui samanaikaisesti ratkaisusuuntautuneen työotteen pitkäkestoiseen intensiivikoulutukseen. Hän osallistui ryhmän neljään viimeiseen istuntoon. Ensimmäisessä istunnossa oli paikalla myös psykiatrian erikoislääkäri- ja erityistason psykoterapeuttikoulutuksen omaava ryhmän ohjaajien työnohjaaja. Ohjaajien keskinäinen konsultaatio toteutui käytännössä ennen istuntoja ja niiden jälkeen sekä tauon aikana palautteen valmistelun yhteydessä. Työnohjaus toteutui helsinkiläisen psykoterapiakeskuksen työntekijöiden ja työtapaa opiskelevan ammattihenkilöstön kanssa viikoittain.

Ryhmän toiminnan dokumentointi voi tapahtua joko niin, että suoritetaan välitöntä havainnointia, tai niin, että toiminta tallennetaan sopivaan ääni- tai kuvamuotoon. Ensin mainittu tapa sopii tilanteisiin, joissa tutkimusongelmat ovat selvästi ra-

jattuja ja niihin voidaan vastata esimerkiksi tietyn luokituksen mukaisella aineistolla. Tällöin ryhmän ulkopuoliset henkilöt voivat melko ongelmattomasti koodata tarvittavat tiedot reaaliajassa. (Taipale 1989.) Jälkimmäinen menettely, jota käytettiin tässä tutkimuksessa, takasi aineiston tallentamisen alkuperäisessä muodossaan. Kaikki ryhmän istunnot tallennettiin äänikaseteille. Ryhmäistuntojen dokumentointi palveli kaikkia tutkimustehtäviä.

### *Aineiston analysoinnin periaatteet*

Aineiston litterointi ja sisällön analyysi vastasivat menettelytapojen esiintyvyyttä koskevaan ensimmäiseen tutkimusongelmaan. Sisällön analyysissa toimi kehiköna seitsemän menettelytavan jaottelu, joka on esitelty luvussa 3.2.2. Istuntojen puheenvuoroluokitus ja luokitetun aineiston analyysi vastasivat toiseen tutkimusongelmaan. Käytetty luokitusjärjestelmä oli Riikosen (1992) ongelmapuhe–kompetenssipuhe-luokitus, joka perustuu hänen tutkimukseensa objektivistisista ja ei-objektivistisista ongelmamalleista ja näitä vastaavista ongelmakäsityksistä keskustelussa käytettävästä kielestä. Käsitteitä on selvennetty luvussa 2.2.

Riikosen ongelmapuhe–kompetenssipuhe-luokitusjärjestelmä tuotti tietoa siitä, mikä osuus eri ongelmakäsityksiä kuvaavilla puheenvuoroluokilla oli tutkittavassa ryhmässä ja millaisia muutoksia ongelmakäsityksissä tapahtui ryhmäprosessin aikana. Riikosen kehittämä luokitusjärjestelmä oli tutkimushetkellä myös suhteellisen uusi ja vähän käytetty, mikä lisäsi sen metodologista kiinnostavuutta – mahdollisuutta soveltuvuus- ja luotettavuuskysymysten arviointiin.

Aluksi esitetään istuntodokumenttien luokittelua ohjaavat yleisluontoisemmat periaatteet. Yksityiskohtaisemmat luokittelusäännöt löytyvät alkuperäisjulkaisusta. Esitys perustuu Riikosen (1992, 86–94) esittämiin luokitteluperiaatteisiin. Alkuperäiseen luokittelusäännöstöön tehdyistä muutoksista mainitaan erikseen.

*Luokittelun perusyksiköjä* on Riikosen alkuperäisessä tutkimuksessa kolme. Ne ovat yksittäiset ilmaisut, puheenvuorot sekä asiakas–haastattelija- ja haastattelija–asiakas -puheenvuoroparit. Tässä tutkimuksessa käytetään luokitusyksikkönä ilmaisuja ja puheenvuoroa. Puheenvuoroparien on jätetty pois, koska Riikosen tutkimuksessa keskustelut olivat haastattelijan ja asiakkaan välisiä, kun taas nyt tutkittavassa ryhmässä jäseniä on useampia.

Jokainen ryhmän ohjaajien ja haastateltavien *puheenvuoro voi sisältää yhden tai useammantyyppisiä ilmauksia*. Kunkin puheenvuoron sisältämien ilmaisujen luokittelu ratkaisee puheenvuoron koodauksen. Puheenvuoroista etsitään ensisijaisesti *kompetenssi- ja ongelmaakeskeisiä ilmauksia*. Jokainen *puheenvuoro saa vain yhden luokakoodin*. Koodi ratkeaa sen perusteella löydetäänkö puheenvuoroista vain kompetenssi-ilmauksia, vain ongelmaakeskeisiä ilmauksia, sekä kompetenssi-ilmauksia että ongelmaakeskeisiä ilmauksia tai ei kumpikaan.

Seuraavassa tarkennetaan luokittelusääntöjä erikseen ohjaaja- ja jäsenpuheenvuoroissa. Puheenvuoroluokkia on ryhmän jäsenillä neljä ja ohjaajilla vain kolme. Epäsymmetria liittyy sekä kompetenssi- että ongelmailmaisuja sisältäviin puheenvuoroihin, jotka luokitellaan eri tavoin ohjaajilla ja jäsenillä. Ratkaisun perusteena on

Riikosen huomio (1992, 90), että yhdistelmätyyppisiä haastattelijapuheenvuoroja esiintyi hänen tutkimuksessaan melko vähän eikä niiden luokittelun luotettavuus alustavissa mittauksissa osoittautunut tyydyttäväksi.

Kukin ohjaajapuheenvuoro luokitellaan johonkin kolmesta toisensa poissulkevasta ryhmästä (HO, HN, HK; H-etuliite merkitsee ohjaajapuheenvuoroa) sen mukaan vaatiiko, edellyttääkö tai suosiiko se ongelmaorientoituneita vastauksia (HO), kompetenssiorientoituneita vastauksia (HK) vai ei kumpiakaan edellämaituista (HN). HN-tyyppiset puheenvuorot voivat edustaa neljää perustyyppiä: 1. Ne suosivat tai edellyttävät ryhmän jäseneltä samanaikaisesti sekä O- että K-luokkaan kuuluvia vastauksia (yhdistelmätyyppinen puheenvuoro). 2. Ne ovat puheena olevan ongelman, onnistumisen ja kompetenssin suhteen ehdollisia – ne tiedustelevat sitä, onko kyseinen ilmiö olemassa vai ei. 3. Ne ovat epäselviä. 4. Ne ovat puhtaasti asiakysymyksiä. Lisäksi ryhmään kuuluvat ns. seurustelu- ja arkipuheenvuorot.

Kukin ryhmän jäsenen puheenvuoro luokitellaan johonkin neljästä toisensa poissulkevasta ryhmästä (O, N, OK, K) sen mukaan sisältävätkö ne onnistumis- ja kompetenssikuvauksia (K), ongelmakuvauksia (O) vai molempia yllämainittuja (OK). Neutraaliluokkaan (N) merkitään puheenvuorot, joissa ei esiinny sen paremmin kompetenssi- kuin ongelmallisuusjakaan tai jotka ovat luokiteltaviksi liian epäselviä tai jotka sisältävät vain asiapuhetta.

Kaikki istunnot luokitetaan ongelmapuhe–kompetenssipuhe-luokituksen mukaan. Analyysin kohteena ovat ensimmäisen tutkimustehtävän mukaisesti ryhmän ohjaajien (haastattelijoiden) ja ryhmän jäsenten puheenvuorot. Luokituksessa yksilöidään ryhmän jäsenet.

Laskemalla ja kuvaamalla havaintoluokkien frekvenssit selvitetään eri havaintoluokkien osuudet ryhmän jäsenillä, ohjaajilla ja koko ryhmässä. Samalla voidaan analysoida ryhmän jäsenten ja ohjaajien puheenvuoroissa tapahtuvia muutoksia.



## 5.3 Tulokset

### 5.3.1 Ratkaisusuuntautuneiden menettelytapojen esiintyvyys

Taulukossa 1 esitetään yhteenvedonomaaisesti menettelytapojen käyttö ryhmän istunnoissa.

istunto	ohjaajat	jäsenet	yhteensä
1	37	11	48
2	29	20	49
3	32	24	56
4	53	24	77
5	53	18	71
6	76	16	92
7	epätyypillisiä menetelmäkäytäntöjä		

Taulukko 1 *Ohjaajien ja jäsenten käyttämien menettelytapojen lukumäärät istunnoittain (n = 393)*

Taulukosta ilmenee, että menettelytapojen määrä kasvoi ryhmäprosessin edetessä, mutta jäsenten käyttämien menettelytapojen määrä pysyi alussa tapahtunutta kasvua lukuun ottamatta lähes samana koko prosessin ajan. Ohjaajien käyttämien menettelytapojen määrä oli jokaisessa istunnossa jäsenten käyttämää määrää suurempi. Kun kokonaisuusiintyvyyksiä (oikeanpuoleisin sarake) vertaa puheenvuoromäärien vastaaviin frekvensseihin, menettelytapojen määrän kasvu selittyy istuntojen keston pitenemisellä samoin kuin puheenvuoromäärissä (esitetty jäljempänä). Seuraavassa tarkastellaan kutakin menettelytapaa yksityiskohtaisemmin<sup>2</sup>.

#### *Ongelman määrittely*

Ongelman määrittelyä tehtiin ryhmäprosessin aikana 56 kertaa, joista ohjaajat 29 kertaa ja jäsenet 27 kertaa. Tähän luokkaan kuuluvia menettelytapoja esiintyi erityisesti ensimmäisten istuntojen aikana, mutta myös prosessin myöhemässä vaiheessa uudelleenmäärittelynä. Koska ongelman määrittely menettelytapana on hyvin lähellä (luonnollista) arkikeskustelua ("Mikä sinun ongelmasi on?", "Milloin se ilmenee?"), myös ryhmän jäsenten oli luontevaa käyttää tätä käytäntötyyppeä.

### Esimerkki 1 *Ongelman määrittely*

Ongelmanmäärittely alkaa ohjaajan pyynnöllä kuvata ajankohtaista ongelmaa. Toinen ryhmän jäsen pyytää tarkennusta ongelman esiintymiseen.

*Jaakko:* Tota kertositko ihan lyhyesti mikä on tällä hetkellä se asia minkä takia sä oot tullu tänne ryhmään tai mikä on se päällimmäisin ongelma mikä sull tällä hetkellä on?

*Hanna:* Mun suurin ongelma on se et ku mä väsyn ni mä kirjotan ihan mitä sattuu. Siis mä kyll ite pystyn lukee sitä mut muilla alkaa olla ongelmia. Ja tota sit mull on englannin kirjoittamisen kanssa hirveit ongelmia. Eli mä pystyn lukemaan englannin kielistä kirjaa sanakirjan kanssa mutt...mä etin väärän kirjaimen kohdalta...et mä oon kehittäny semmoisen systeemin ett mä etin ensin ekan kirjaimen ja sitt toisen kirjaimen..Se on huomattavasti rasittavampaa ku että ettis kokonaista sanaa sanakirjasta...Ja sitt mä stressaan nun ku kirjotan ja joku sanoo ett tää on väärin et täss on joku vika. Et esimerkiksi eilen mä sain kuulla mun partiolippukunnan tilintarkastajalta et täss on just joku vika mitä mä oon kirjottanu ja mä sitt hermostuin tilanteeseen nähden ihan kohtuuttomasti ja räjähdin silleen että sanoin hoida ite koko juttus...

*Jaakko:* No selviskö se siinä samassa?

*Hanna:* Se selvis sitte siinä ett mä lähdin kotiin ja soitin sitte hänelle ja kysyin et mikä siin oli vikana [nauraa] et tyypillinen pakoreaktio tämmösestä vaikeasta tilanteesta.

*Raija:* Tuleeks sulle usein pakoreaktioita vai onks se semmonen ett on mukavampi jättää se asia tekemättä tai sillai niinku lähtee hetkeks aikaa poies?

*Hanna:* Sanon vaan että tässä viimesen puolen vuoden aikana oon kolme kertaa tehny sen että tota kyll se aika tyypillistä on. Mä oon nykysin huomannu ett on parempi lähtee pois ku jäädä huutaa siihen. Ei menetä niin paljon kasvojaan ku häipyy paikalta.

(istunto 1, puheenvuorot 54–59)

### Esimerkki 2 *Ongelman uudelleenmäärittely ja tavoitteiden määrittely*

Menettelytapa alkaa ohjaajan tekemällä uudelleenmäärittelyllä: konkreettinen kokemus on nostettu vertauskuvalliselle tasolle. Ohjaaja tiedustellee tämän jälkeen jäsenen odotuksia päivän istunnolle. Tavoitteiden määrittelyyn osallistuu myös toinen jäsen.

*Jaakko:* Mulle on tullu sellanen kuva et sä oot ikäänku tienristeyksessä et sulle on tullu sellanen valintatilanne...et sull on enemmän tai vähemmän selkeesti yks elämänvaihe takana ja sä oot nyt niinku sellasessa tilanteessa miss on hirveesti mahdollisuuksia valita. Ja mitä sä oot ite sanonu

aikasemmin niin mä voisin jotenki niinku kuvitella et tässä olis sellanen tietty ristiriita niiden sun itelles asettamien tavoitteiden ja sitte sen toteutuksen kanssa...eli tarkotan sitä et ku sä oot lähteny opiskelemaan ni sä ite samalla tiedät että se opiskelu on tuottanu niitä...ongelmia.

Hanna: Joo.

Jaakko: Ja niinku tässä semmonen valintatilanne et mihin suuntaan mennä ja mitä jatkaa ja mitä tehdä ni nää...mikä sun mielestä vois olla semmosta miten me voitais auttaa sua tänään?

Hanna: [huokaa] No siis tavallaan siis se tilanne et mä lasken joi-takin kursseja ja valitsen sen mukaan miten vähän niissä on englannin kielistä kirjallisuutta esimerkiksi tai kaikkee tämmöstä...mut mä en valitse niitä sen perusteella mistä mä olisin kiinnostunut vaan sen mukaan niiku mistä mä lasken selviiväni...ja tota sitte niiku se tilanne tavallaan et se tilanne et mä en uskalla ottaa semmosia riskejä... taloudellisia riskejä ynnä muita...niinku semmosii et tun-tus et haluis älyllisesti haluais toteuttaa itseään sillä ta-solla millä haluaa.

[keskustelua asunto- ja työkuviosta]

Raija: Mut mä oon ainaki sitä mieltä ett myöhemmin on ainakin vaikeampi lähteä opiskelemaan...et kannattaa kuitenkin käyttää se mahdollisuus.

Hanna: Mut sitte jos asunto menee pankille ni ei oo enää asuntoa.

Jaakko: No kysytään vaikka näin et mitä sä haluaisit tehdä jos tää talous jätetään ihan hetkeks sivuun ni?

Hanna: Sillon mä rupeisin opiskelemaan ja kirjottautusin sisään ja sitte jos mulla ei olis lukihäiriö, ni luultavasti kirjottau-tusin jonneki muualle.

Raija: Mikä sua kiinnostais?

[keskustelua opiskelualasta]

(ist 3, pv 27–37)

### *Tavoitteiden määrittely*

Tavoitteita määritettiin ryhmäprosessin aikana yhteensä 49 kertaa: 33 määrittelyistä oli ohjaajien esittämiä ja 16 määrittelyä jäsenten esittämiä. Tavoitteiden määrittely sisälsi monentyyppisiä orientaatioita. Yhteistä kaikille oli suuntautuminen tulevaisuuteen. Osa määrittelyistä koski lähitavoitteita (kyseistä istuntoa, viikkoa tai vastaavaa), osa pitemmän tähtäimen tavoitteita (vuoden kuluttua, kun ongelmaa ei enää ole tai vastaavaa). Vaihtelua oli myös määrittelyiden konkreettisuudessa.

#### *Esimerkki 3 Tavoitteen määrittely ryhmäprosessille*

Ohjaaja tiedustelee jäsenen lähitavoitetta. Koska jäsen ilmaisee tavoitteen korkealla abstraktiotasolla (‘tasapainoisuus’), ohjaajat tarkentavat tavoitetta kehämäisen kyselyn avulla (toisten näkökulma).

- Minna:* Mull on ihan semmonen kysymys et ku ajattelee näitä ryhmäkokoontumisia ja et ku ne loppuu ni mistä huomaa et niistä on ollu hyötyä? Mikä on erilaista sun elämässä?
- Sinikka:* Kyll se jotenki tuntee itensä tasapainoseks...ja pistää niinku ajattelemaan vähän omia asioita.
- Jaakko:* Oisko jotain muuta mistä sen vois huomata?
- Sinikka:* Emmä osaa sanoo itse...toiset huomaa...
- Jaakko:* Mä meinasinkin kysyä seuraavaks et mistäs muut sitte huomais sitte sen muutoksen?
- Sinikka:* Eihän moni ihminen tiedä et mä oon tällä kursilla...et oon mä kampaajalle sanonu ku oon käyny aikaa tappamassa et oon käyny tällasella kursilla mut ei ne oo oikein sillä tavalla...
- Jaakko:* Mutta siis tavallaan...huomaako muut sitä muutosta mikä sinussa on tapahtunu?
- Sinikka:* Joo...tietysti joo.
- Jaakko:* Mmm...mistä ne huomaa sen?
- Sinikka:* Kaipa minun käyttäytymisestä...puhetyylistä ja...ku minäki aika paljon töissä tulen puhuneeks työkavereiden kanssa ni kyl ihmisestä huomaa sen elämäntilanteen...
- Minna:* No miten susta näkyy se ku sä sanoit et sull on semmonen tasapainosempi tunne...ni mistä se näkyis sitte susta? Miten sä käyttäydyt ku sul on tasapainosempi tunne?
- Sinikka:* Kyll mä olisin jotenkin rauhottunu...mä oon jotenki hiljainen sillon.
- Minna:* Siis ku sä oot tasapainonen?
- Sinikka:* Et mistä minusta näkee sen...niinkö?
- Minna:* Niin.
- Sinikka:* Kaipa se on käyttäytyminen ja rauhallisuus ja millä tavalla toiselle puhutaan...Sitten tota yks on tietysti vaateus tietysti kanssa.
- Minna:* Ahaa. Miten sä pukeudut ku sä oot tasapainonen?
- Sinikka:* Tietysti yrittää vähän katsoo mikä mihinki sopii....vaatekappale...ja hiukset kanssa...

(ist 4, pv 284–310)

#### Esimerkki 4 Tulevaisuus-orientaatio

Ohjaaja pyytää pitkän tähtäimen tavoitekuvausta. Ns. ihmekysymystä ei käytetä, koska jäsen on aikaisemmin ilmaissut “ettei usko ihmeisiin”. Lopussa ohjaaja pyrkii kartoittamaan jo tapahtunutta muutosta suhteessa tavoitteeseen.

- Jaakko:* Osaatsä kertoo jos nyt mielikuvitellaan vuoden päähän...ni osaatsä kuvata tilannetta et siis millasta sillon olis...mikä olis toisin?
- Liisa:* Kyllä mä varmaan oon oppinu sitä mielenmalttia enempi ja enempi oppinu pysäyttää itteni...ennen ku suutun.
- Jaakko:* Joo...Mitä muuta?

- Liisa: Kyllä mä uskon että...että ympäristön hyväksyntäkin on kasvanu sen myötä.*
- Jaakko: Miten sä voisit kuvitella sen ihan käytännössä ku sä vaikka meet töihin?*
- Liisa: Töissä esimies on hirveen ymmärtäväinen ja ystävällinen ihminen...et kyllä hän on ymmärtäny mut jos se on vielä parantunut niin kyllä hänki on ilosempi kun huomaa et mä pystyn hillitsemään itseni paremmin.*
- Jaakko: Osaatsä sanoo mitä nyt olis jo tapahtunu semmosta mitä äsken kuvasit?*
- Liisa: Ehkä mä jo pikkasen paremmin pystyn pysäyttämään itseni.*

(ist 1, pv 153–160)

### *Poikkeusten, muutosten ja ratkaisujen etsiminen*

Poikkeuksia, muutoksia ja ratkaisuja etsittiin ryhmäprosessin aikana 151 kertaa: 103 niistä oli ohjaajien ja 48 jäsenten. Valitut esimerkit kuvastavat luokkaan kuuluvien käytäntöjen moninaisuutta.

#### *Esimerkki 5 Muutos ennen ryhmäprosessia*

Ongelmalliseksi koettu asia tai tilanne on saattanut muuttua jo ennen sen muodollista käsittelyä (tässä yhteydessä ryhmäistuntojen alkua). Ohjaaja pyytää jäsentä aluksi kuvaamaan ongelmalliseksi kokemansa asian muulle ryhmälle ja tiedustelee sen jälkeen jo tapahtuneita muutoksia ongelman esiintymisessä ja vaikeusasteessa.

- Jaakko: Me puhuttiin tästä aika paljon sillon ku me tavattiin. Voit sä kertoa muille kanssa siitä?*
- Liisa: Sillai mä saatan joistain pienistä asioista suuttua suhteettomasti ja saada muut hermostumaan...ja sitt saatan keskeyttää ja muut hermostuu tietysti...huomaamattani vaikka en tarkota mitään pahaa.*
- Jaakko: Kuinka usein sellasta tapahtuu?*
- Liisa: Joulukuu oli hirvee. Sillon tuli uusia työntekijöitä ja se jotenki laukas sen jännityksen et ne uudet ohittaa jotenki minut... ja se toinen joka oli mua pätevämpi et ohittaaks se mut jotenki...Mä olin todella hankala sillon.*
- Jaakko: Entäs tällä hetkellä et jos mun pitäis kysyy sulta vaikka et kuinka monta kertaa...tapahtuuks sitä ihan viikottain?*
- Liisa: No nyt on ollu hiljasempaa. Mä oon niiku rauhottunut. Et nyt ku tää asia on tullu tietoon et mull on tää hahmotushäiriö niin on helpottanu.*
- Jaakko: Just. Tuliks se sen joulusen jälkeen tietoon?*
- Liisa: Joo. Sitte se tuli..mä kerroin itse sitten että...*
- Jaakko: Luuletsä et joku muu asia olis voinu vaikuttaa siihen et nyt on menny paremmin...keksitkö mitään?*

*Liisa: Kyll just se et mä oon sopeutunut paremmin näihin uusiin ja huomannu et ei mun tarvii jännittää...ei ne minuu mitenkään pane pois...eikä ne voi mua silleen syrjäyttää.*

(ist 1, pv 127–137)

#### Esimerkki 6 *Poikkeus*

*Jaakko: Mitä sulle Liisa kuuluu?*

*Liisa: Mitäs...nyt on ollu kaks hyvää päivää töissä.*

*Jaakko: Mitäs on tapahtunu?*

*Liisa: Ei mitään erikoista.*

*Jaakko: Onks ollu erilaista?*

*Liisa: Maanantai oli hankalampi mut nyt sitte nää kaks päivää on menny tosi hyvin.*

*Jaakko: Mikä niis on ollu erilaista...näissä päivissä?*

*Liisa: Mä oon ollu siis ihan rauhallinen...en tiedä oliks sillä vaikutusta ku se musiikkiterapia alko.*

*Jaakko: Ahaa sä oot siellä ruvennu käymään.*

*Minna: Onko tää erilainen olo ku mitä sull on aikaisemmin ollu?*

*Liisa: Emmä tiedä mut mä oon enemmän kiinnittänyt tähän huomiota...koska mull on sosiaalisia ongelmia ollu työssä...Maistelen nyt tätä hyvää oloa...et selviäisin jatkossa etten saisi niitä työkavereita ihan hermostumaan...enää niin paljon.*

(ist 4, pv 41–54)

#### Esimerkki 7 *Tavoitteiden saavuttaminen - muutos*

Tavoitteiden saavuttamisen arviointia tapahtui koko ryhmäprosessin ajan. Pienten muutosten huomioiminen oli olennaista, jotta muutoksen todella voi osoittaa olevan mahdollinen. Ohjaaja käyttää alussa jäsenen omaa tavoitekuvausta.

*Jaakko: Tota ihan alussa kun ryhmän toiminta alko meillä niin laitettiin tällasii tavoitteita ylös ja mä oon ainaki tähän kirjannu sellaisia kun että lisää mielenmalttia, parempaa itsehillintää, lisää ystäviä ja tunnetta et on niinku pidetympi ihmisenä.*

*Liisa: Kyllä joo.*

*Jaakko: Ni tota...mä aattelin et mitkä näist on sellaisia asioita mitkä on niinku sellases tilanteessa et muutosta on tapahtunu ja sä oot tyytyväinen?*

*Liisa: Mielenmaltti on ainakin vähän lisääntynyt...sen huomaa et mä pystyn paremmin hillitsemään itseni.*

*Jaakko: Joo...entäs tota noi ystävyysuhteet...onko niitä tullu lisää tai onko ne parantunut jollain tavalla?*

*Liisa: Tottakai ne on...ei niitä lisää oo tullu mut jos mä pystyn hillitsemään itteni paremmin niin totta kai nekin sitte onnistuu paremmin.*

(ist 6, pv 280–285)

#### Esimerkki 8 *Onnistumisen tiedustelu*

Kun muutosta on tapahtunut, ts. tilanne koetaan jossain suhteessa paremmaksi, keskitytään analysoimaan onnistumisen syitä.

*Jaakko: No onko mitään uutta muuta tullu vastaan?*

*Liisa: Mä oon kyllä huomannu sen että tuota jos mä tunnen olo- ni jollakin tavalla uhatuksi niin silloin mä saatan herkem- min hermostuu...et se laukasee sen.*

*Jaakko: Tarkotatsä et sitä on ollu vähemmän...nyt sitä sellasta tunnetta?*

*Liisa: Niin...on pystyny vähän iteki miettimään ettei mun tartte kaikesta hermostua...että pystyn vähän hillitsee itteeni.*

*Minna: Onko ollu sellaisia tilanteita että...tän viimesen viikon ai- kana.. .et sä hillitset itses?*

*Liisa: No on on ollu muutama semmonen tilanne.*

*Minna: Miten sä oot onnistunu siinä?*

*Liisa: Mä oon vaan aatellu että jokaisesta asiasta kannata hermostua...että mä opettelen sitä vähän.*

*Minna: Joo.*

*Jaakko: Se on tosi hieno homma et pystyy silleen tietosesti...et en tiedä tuleekse vaan niinku nyt ku päätät vai onks se jotain semmosta et lasket kymmeneen hammasta purren...Voin itse kuvitella...*

*Liisa: Niin...pystyy miettimään että onks toi nyt sen arvoinen asia et kannattaako siitä...*

(ist 5, pv 100–110)

#### *Asteikkokysymykset*

Ohjaajat käyttivät asteikkokysymyksiä 22 kertaa.

#### Esimerkki 9 *Asteikkokysymys*

Jäsenen kanssa on aikaisemmin puhuttu hahmotushäiriön (luki-vaikeu- den) aiheuttamista vaikeuksista ihmisten välisissä suhteissa (jäsen on itse kuvannut tilannetta “vuorovaikutusongelmana”). Käytettiin asteikkoa 0–10, missä 0 merkitsi pahinta mahdollista tilannetta ja 10 merkitsi sitä, ettei ongelmaa enää ole.

*Jaakko: No tuliks mitään muutosta näissä pisteissä?*

*Liisa: Siis sä tarkotat niitä vuorovaikutuspisteitä mitä sillon heti ku mä tulin...*

*Jaakko: Joo. Ne oli silloin niinku kolmosta tai nelosta. Onks siin ollu mitään muutosta?*  
*Liisa: Kyll se nyt on vähän koholla.*  
*Jaakko: Osaatko sanoa missä se nyt vois olla?*  
*Liisa: Se on noussu pykälän kaks.*  
*Jaakko: Eli viitosta kuutosta.*  
*Liisa: Joo.*

(ist 4, pv 55–62)

#### Esimerkki 10 *Onnistumisen arviointi*

Ryhmän jäsen on ollut ulkomaanmatkalla työtovereidensa kanssa. Jäsen on kuvannut ongelmansa “vuorovaikutusongelmaksi työtovereiden kanssa” (ks. edellä).

*Minna: Paljonko sä annat pisteitä sille matkalle...niinku suhteessa täämösiin ystävyyskontakteihin...miten ne sun mielestä meni et jos ajattelet taas tällasta asteikkoa nollasta kymmeneen?*  
*Liisa: Sanotaan seiska.*  
*Minna: Seiska.*  
*Jaakko: Seiska.*  
*Minna: Ootsä tyytyväinen siihen?*  
*Liisa: Ihan suht koht tyytyväinen.*  
*Minna: Jos on jossain toivomisen varaa ni mikä se vois olla?*  
*Liisa: Jossain kohti mä olisin voinu olla rauhallisempikin...mutt muuten ei mitään pahempaa.*  
*Jaakko: Näit hyviä tilanteita oli siis selvästi enemmän?*  
*Liisa: Oli...vaikuttikohan se ku ollaan matkalla ja yhdessä koko ajan ja...*

(ist 6, pv 245–254)

#### *Myönteinen palaute*

Myönteistä palautetta annettiin ryhmäprosessin aikana 71 kertaa: 55 palautetta antoivat ohjaajat ja 16 palautetta jäsenet.

#### Esimerkki 11 *Muotoiltu myönteinen palaute*

Ohjaajat olivat valmistelleet palautteen istuntotauon aikana. Palaute perustui jäsenen omiin, istunnon aikana esille tulleisiin tilannekuvauksiin ja ilmauksiin.

*Jaakko: Se mitä me tossa keskusteltiin Minnan kanssa tauon aikana ni...meille jäi voimakas vaikutelma et sä oot tällä hetkellä hirveen tyytyväinen tähän tilanteeseen...ja sä oot myös hirveen halukas kehittämään itseäs...niinku sä itse*



- kuvailit ja sul oli aika monta erilaista tapaa kuinka sitä voi tehdä et mainitsit just näitä kirjojen lukemista, keskusteluja ja...sähän teet jo huomattavaa osaa näistä... - - -*
- Minna: Et nää sun pyrkimykset tohon sun kehittymisen on tuottanu tulosta?*
- Sinikka: Joo.*
- Minna: Se on tosi hienoo. Mukavaa et sull on aktiivinen ote asioihin yleisemminkin...Mitä sä haluat tehdä ni sä teet...Sä kehität koko ajan ittees...on hieno seurata.*

(ist 4, pv 391, 405, 407, 410–412)

#### Esimerkki 12 Myönteinen palaute istunnon aikana

Valmistellun (muotoillun) palautteen lisäksi istunnot sisälsivät spontaaneja keskustelukulkuja.

- Minna: Näkee et sä oot motivoitunu...tosi motivoitunu työskentelemään asioidesi eteen.*
- Liisa: Tilanne on se että on pakko.*
- Minna: Sit must oli hyvä et sul on kunnianhimoa...tota sä haluu niinku kehittää ittees.*
- Liisa: Esimies piti sitä pahana...vertas sitä niinku johonki rahanhimoon... et se niinku koko ajan kasvaa ja kasvaa.*
- Jaakko: Mä luulen et tää on semmosta himoa että tää ei oo vaarallista.*
- Liisa: Ei oo ei...siis sehän on ihan tervettä kehittyä...saada parempia työtehtäviä ja pitää niinku elämisestä enemmän.*
- Minna: Pidä pääs vaan siinä asiassa.*

(ist 6, pv 513–519)

#### Esimerkki 13 Myönteinen palaute jäseneltä jäsenelle

- Sinikka: Saaks mä sanoo...et Liisa on jotenki muuttunu hirveen positiiviseen suuntaan...ku mä ensimmäisen kerran näin.. .sä oot jotenki niinku rauhottunu...*
- Liisa: Samaa sano se yks Juha...tiedät sä sen?*
- Sinikka: Joo tiedän...Se oli sillon aluks ku sull oli jotenki ku hirvee hätä ku mä tapasin sut...sä ihan ku joka paikassa olisit hakenu apua...*

(ist 4, pv 64–68)

#### Tehtävät

Tehtäviä käytettiin ryhmäprosessin aikana 39 kertaa: 33 tehtävistä oli ohjaajien antamia ja 6 tehtävää jäsenten antamia.

#### Esimerkki 14 Tehtävän purku

Jäsen oli saanut edellisessä istunnossa itsetarkkailutehtävän. Hänen tuli viikon aikana kirjata päivän sekä hyvät että huonot tapahtumat (“plussat ja miinukset”).

*Jaakko:* Okei. Jos viime kertaan palataan ni mä pikkusen jaoin täällä tehtäviä...

[yleistä naurua, päällekkäistä puhetta]

*Jaakko:* Mites sulla Raija viikko on mennyt?

*Raija:* No mitäs tota...en kirjannu päivittäin...mun piti kirjottaa meidän henkilöstöryhmän raporttiin tekstiä ja sit mä kirjoitin taas kiltisti ja vein kotiin luettavaks...mieluummin näytän vasta sitte muille ku mies on lukenu...sitt vasta uskaltaa antaa sen muille...etten halua tavallaan antaa niitä tekstejä eteenpäin...

*Jaakko:* Miten se meni?

*Raija:* Tota...meillä oli tota...niitä tekstejä ei oo käsitelty vielä ku...

*Jaakko:* Entäs ku sä veit sen kotiin ni mites se meni?

*Raija:* No siellä sitte mies etsi siitä virheet ja miten voi sanoo paremmin...lähinnä sanajärjestyksistä...Se korjas ne tekstit ja...

*Jaakko:* Tuliks sä arvioineeks et meniks se samalla tavalla ku yleensä vai...?

*Raija:* No ihan samalla tavalla...

(ist 2, pv 110–119)

#### Rituaalit

Ohjaajat käyttivät rituaaleja 5 kertaa. Rituaalit liittyivät selvästi istuntorakentamiseen: istunnon avaukseen, tauosta ilmoittamiseen ja istunnosta kiittämiseen.

#### Viimeinen istunto epätyypillisenä interventiona

Viimeinen (seitsemäs) istunto muodosti oman kokonaisuutensa. Istunnon aikana työskenneltiin kaikkia jäseniä koskettavan teeman ympärillä. Teemana oli sanaton viestintä, jonka kaikki jäsenet kokivat jossain suhteessa ongelmalliseksi. Teemaa käsiteltiin aivoriihi-periaatteella, jolloin jäsenet saivat esittää vapaasti omia ratkaisuehdotuksia. Ne saattoivat olla sekä jäsenten kokemustensa perusteella toimiviksi havaitsemia että tuoreita vielä kokeilemattomia. Toisessa vaiheessa näistä pyrittiin valitsemaan toteuttamiskelpoisimmat. Osa toteuttamiskelpoisiksi nimetyistä ratkaisuehdotuksista päätettiin toteuttaa ryhmän jatkotyöskentelynä Kallion kirjaston luki-nurkkauksen piirissä. Tällaisia ehdotuksia olivat esimerkiksi yhteinen luku-piiri ja sosiaalisten tilanteiden harjoittelu roolileikkeinä.

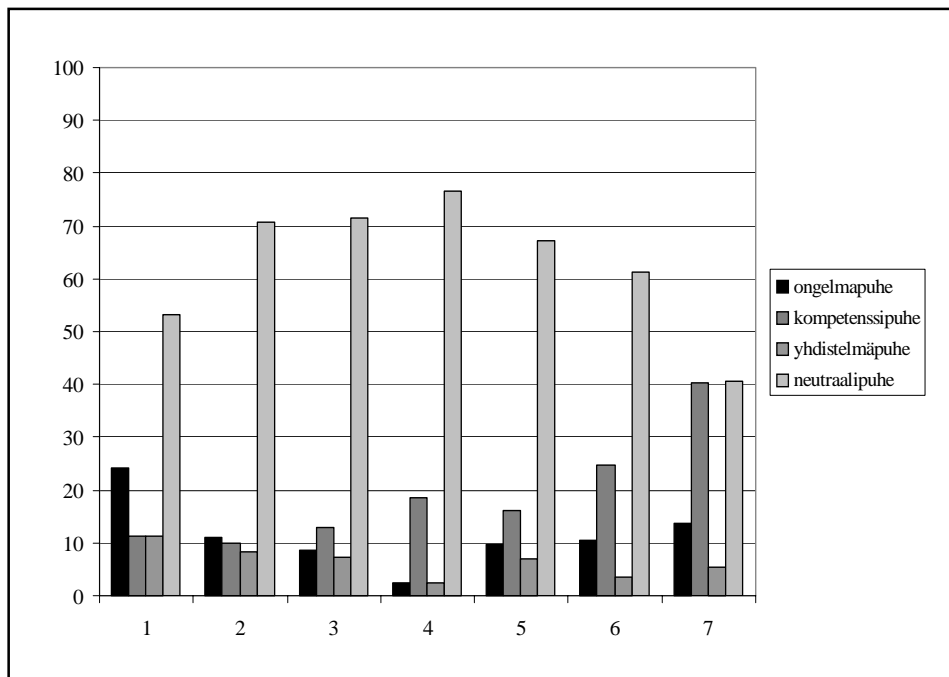
Epätyypillisen intervention käyttö osoitti sen, että ratkaisusuuntautuneesti työskenneltäessä voidaan käyttää hyvinkin erityyppisiä työmuotoja. Aivoriihi-työskentely on yksi esimerkki tällaisesta useamman työmuodon samanaikaisesta käytöstä.

### 5.3.2 Istuntojen puheenvuororakenteet ja niiden muutos

Ryhmän jäsenet ja ohjaajat käyttivät koko ryhmäprosessin aikana 2819 puheenvuoroa. Puheenvuorojen keskimäärä istuntoa kohden oli 403 kpl. Ohjaajapuheenvuorojen osuus tästä oli 1072 (38 %) puheenvuoroa ja jäsenpuheenvuorojen osuus 1747 (62 %) puheenvuoroa. Ohjaajapuheenvuorojen suhteellisen korkea osuutta selittää se, että ohjaajien hyväksyntä- ja myöntymisilmaisut on luokiteltu puheenvuoroiksi.

#### *Ryhmän jäsenten käyttämät puheenvuorot*

Luokitettuihin puheenvuoroihin sisältyvät eri puheenvuorotyyppien osuudet on esitetty kuviossa 3 ja taulukossa 2. Kompetenssipuheen osuus kasvoi koko prosessin ajan ryhmän jäsenten käyttämissä puheenvuoroissa. Ongelmapuheen ja kompetenssipuheen osuuksien välillä ei ollut suoraa yhteyttä. Ongelmapuhe näytti sen sijaan olevan sidoksissa istuntokohtaisiin tavoitteisiin. Kompetenssipuheen ja neutraalipuheen esiintyminen puheenvuoroissa oli kääntäen verrannollinen: mitä suurempi osuus oli kompetenssipuhetta, sitä vähemmän neutraalipuhetta esiintyi. Jäsenten käyttämissä puheenvuoroissa oli yksilöllisiä eroja (esitetty liitteessä 2). Vaikka kompetenssipuheenvuorojen määrä kaikilla jäsenillä lisääntyikin, muutoksen suuruus vaihteli.



Kuvio 3 Esiintyneiden jäsenpuheenvuorojen osuudet istunnoittain (%) (n = 1747)

istunto	ongelma- puhe	kompetenssi- puhe	yhdistelmä- puhe	neutraali- puhe
1	24,3	11,2	11,2	53,3
2	10,9	10,0	8,3	70,8
3	8,5	12,8	7,3	71,4
4	2,5	18,5	2,5	76,5
5	9,8	16,0	7,0	67,2
6	10,5	24,6	3,5	61,4
7	13,7	40,3	5,3	40,7
keskiarvo	11,0	19,0	6,0	63,0

Taulukko 2 *Esiintyneiden jäsenpuheenvuorojen osuudet istunnoittain (%) (n = 1747)*

#### *Ohjaajien käyttämät puheenvuorot*

Luokitettuihin puheenvuoroihin sisältyvät eri puheenvuorotyyppien osuudet on esitetty seuraavalla sivulla taulukossa 3. Ohjaajien käyttämissä puheenvuoroissa ongelmapuheen osuus oli ensimmäisessä istunnossa lähes yhtä suuri kuin kompetenssipuheen. Ongelmapuheen osuus laski jo toisessa istunnossa eikä enää noussut sitä seuranneiden istuntojen aikana. Ongelmapuheen osuuden muutoksissa ei ollut havaittavissa selvää trendiä, vaan sen osuus pysyi pienenä ensimmäistä istuntoa lukuun ottamatta.

Kompetenssipuheen osuus nousi prosessin aikana yli kolminkertaiseksi. Neutraalipuheen osuus oli suurimmillaan prosessin alkuvaiheessa. Neutraalipuheen osuudella näyttäisi olevan yhteyttä kompetenssipuheen osuuteen: Kun kompetenssipuheen määrä kasvoi loppua kohti, neutraalipuheen määrä vastaavasti laski. Neutraalipuheen osuus kaikista käytetyistä puheenvuoroista oli  $\frac{3}{4}$  ja se muodosti ohjauspuheenvuorojen rungon. Kompetenssipuheen osuus oli lähes  $\frac{1}{4}$  ja ongelmapuheen osuus marginaalinen.

istunto	ongelmapuhe	kompetenssipuhe	neutraalipuhe
1	10,4	12,5	77,1
2	3,3	12,4	84,3
3	0,9	12,4	86,7
4	1,3	21,5	77,2
5	2,1	21,1	76,8
6	2,2	30,3	67,5
7	0,6	42,3	57,1
keskiarvo	3,0	22,0	75,0

Taulukko 3 Ohjaajien puheenvuorojen osuudet istunnoittain (%) (n = 1072)

#### 5.4 Luotettavuustarkastelut

##### *Menettelytapojen sisällön analyysin ja havaintoluokituksen luotettavuus*

Sisällön analyysin ja havaintoluokituksen reliabiliteetin arviointia voi lähestyä monesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa luokiteltava aineisto oli dokumentoitu, mikä lisäsi arviointimahdollisuuksia verrattuna reaaliaikaiseen havainnointiin. (Taipale 1989; ks. myös Hartmann 1984; Bales & Cohen 1979.)

Menettelytapojen sisällön analyysin pysyvyyttä arvioitiin luokittamalla koko aineisto uudestaan vuoden tauon jälkeen ensimmäisestä luokittelusta. Myös rinnakkaisluokittelija luokitti koko litteroidun aineiston. Laskemalla *luokittelureliabiliteetti*<sup>3</sup>, so. tutkimalla kuinka yhtenevästi uusinta- ja rinnakkaisluokittelu tapahtui, selvitettiin kuinka monta menettelytapaa on luokitettu samaan luokkaan. Uusintaluokittelureliabiliteetti oli 98 % ja rinnakkaisluokittelureliabiliteetti oli 96 %. Kun tutkimuksen käytännöllisenä kriteerinä pidetään yleensä sitä, että yhdenmukaisuusprosentin tulisi olla vähintään 80 (Taipale 1989, 30), tulosta voi pitää erittäin hyvänä.

Riikosen havaintoluokituksen arviointia varten luokitettiin yksi ryhmän istunto uudelleen noin 2 kk:n tauon jälkeen ensimmäisestä luokittelukerrasta (uusintaluokittelu). Istunnon valinta oli harkinnanvaraista. Pyrittiin löytämään istunto, jossa esiintyi mahdollisimman paljon keskustelua ja mahdollisimman paljon tulkinnanvaraisia tai epäselviä tilanteita. Nämä ehdot täyttävä istunto valittiin jo ensimmäisellä luokittelukerralla. Rinnakkaisluokittelija luokitti saman istunnon. Rinnakkaisluokitte-  
lua varten luokittelija sai käyttöönsä luokittelusäännöt. Luokittelua ei harjoitettu yhteisesti.

Luokituksen reliabiliteetti määritettiin uusinta- ja rinnakkaisluokittelujen perusteella käyttäen paitsi esitettyä luokittelureliabiliteettiä myös määrittämällä yksiköintireliabiliteetti, jonka avulla verrataan havaintoyksiköiden kokonaismäärää eri luokittelijoiden välillä. Yksiköintireliabiliteetti kertoo luokittelussa mahdollisesti esiintyneestä systemaattisesta virheestä. (Hartmann & Wood 1982.) Sen määrittämistä voi pitää tärkeänä, koska luokitteluyksikkönä oleva yksi luonnollinen puheenvuoro ei ole yksiselitteinen kokonaisuus – etenkin ryhmätilanteessa, jossa kielellinen vuorovaikutus etenee satunnaisemmin kuin kahden henkilön välisessä haastattelutilanteessa.

Yksiköintireliabiliteetti paljastaa myös luokittelureliabiliteetin mahdollisen harhaisuuden. Luokittelureliabiliteetti voi osoittautua hyväksi, vaikka luokitteluyksiköiden määrä olisikin poikkeava eri luokittelijoiden välillä (emt). Yksiköintireliabiliteetin määrittämiseen on käytettävissä erilaisia indeksejä, joista käytettiin tässä tutkimuksessa prosentti-indeksiä<sup>4</sup> (Taipale 1989). Koska indeksi kertoo vain virheosuuden, ei miksi tai missä virhe esiintyy, uusintaluokittelua verrattiin rinnakkaisluokitteluun yksikkötasolla.

Yksiköintireliabiliteetin laskemisessa lähtötilanne oli seuraava: Rinnakkaisluokittelija oli luokittanut istunnosta 351 ensimmäistä puheenvuoroa. Tutkijan luokittelussa rinnakkaisluokittelijan viimeistä luokiteltua puheenvuoroa vastasi puheenvuoro 473. Luokitteluyksiköiden määrän erotus oli siis 122 puheenvuoroa. Kaikille 351:lle rinnakkaisluokittelijan luokittamalle puheenvuorolle löytyi vastinpari tutkijan luokituksesta. Prosentti-indeksiksi muodostui 85.2, jota voi pitää hyväksyttävänä.

Puheenvuorokohtainen tarkastelu osoitti, että luokittelijoiden välinen erimielisyys luokitteluyksiköiden lukumäärästä johtui ainakin seuraavista kolmesta syystä:

*Hyväksyntä- ja myöntymisilmaukset* olivat suurin systemaattisen virheen aiheuttaja. Molempien ohjaajien puheenvuoroissa esiintyi runsaasti lyhyitä repliikkejä, joiden tarkoitus oli joko rohkaista puhujaa (ryhmän jäsentä) ilmaisemaan itseään tai osoittaa olevansa samaa mieltä. Useimmin esiintyneitä ilmauksia olivat mm. “joo”, “mmm” ja “nii-in”. Nämä myöntelyt koodattiin neutraaliluokan puheenvuoroiksi, mikäli niiden esittäjä oli tunnistettavissa; käytännössä näin toimittiin lähes kaikissa tapauksissa, koska myöntelyitä käyttivät etupäässä ohjaajat. Rinnakkaisluokittelija ei koodannut näitä yksittäisiä ilmauksia puheenvuoroiksi niin kuin tutkija teki.

*Epäselvä tilanne* oli toiseksi suurin systemaattisen virheen aiheuttaja. Useampi istuntoon osallistunut henkilö puhui päällekkäin, puheenvuoro siirtyi erittäin nopeasti henkilöltä toiselle tai tilanteeseen liittyi jokin kollektiivinen tunneilmaus (esim. naurua, kovaäänistä väittelyä). Kaksitoista tällaista episodista merkittiin alkuperäiseen luokitukseen. Sen lisäksi epäselvät tilanteet kuunneltiin niin monta kertaa, että niistä oli mahdollista erottaa ja yksilöidä yksittäiset puhujat. Nämä puheenvuorot koodattiin pääsääntöisesti neutraaliluokkaan kuuluviksi. Rinnakkaisluokittelija ei koodannut mainittuja puheenvuoroja, vaikka tekikin merkinnän kahdeksasta epäselvästä tilanteesta.

*Satunnaisena virheenä* esiintyi erimielisyys siitä, mikä osa ääninauhalle dokumentoiduista puheenvuoroista kuuluu istuntoon. Vaikka istunto oli selvästi alkanut saattoi ensimmäinen keskusteluaihe olla ryhmän tavoitteisiin suoranaisesti liittymätön. Sama tilanne ilmeni myös juuri ennen istuntotaukoa ja sen jälkeen.

Taulukosta 4 selviää havaintoluokkakohtainen yhtenevyys prosenttiyksiköinä.

luokka	uusinta- luokittelu	rinnakkais- luokittelu	luokkafrekvenssi f (%)
O	95.0	55.0	28 (9.8)
K	94.0	60.0	46 (16.0)
OK	63.6	35.0	20 (7.0)
N	100.0	94.2	193 (67.2)
			yht. 287 (100.0)
HO	33.3	33.3	4 (2.1)
HK	100.0	100.0	41 (21.1.)
HN	99.0	87.3	149 (76.8)
			yht. 194 (100.0)
keskiarvo	83.6	66.4	n = 481
Lyhenteet: O = ongelmapuhe, K = kompetenssipuhe, OK = yhdistelmäpuhe, N = neutraalipuhe jäsenpuheenvuoroissa. H-etuliite merkitsee ohjaajien puheenvuoroja.			

Taulukko 4 Riikosen puheenvuoroluokitusten yhtenevyys arvioituna uusinta- ja rinnakkaisluokittelulla (%)

Taulukon ensimmäinen sarake sisältää puheenvuoroluokat. Toinen sarake kuvaa uusintaluokituksessa saavutettua yhteneväisyyttä eli toistuvasti samaan luokkaan päätyneiden puheenvuorojen prosentuaalista osuutta kussakin puheenvuoroluokassa kahdessa tutkijan tekemässä peräkkäisessä luokituksessa. Kolmas sarake kuvaa rinnakkaisluokituksessa saavutetun yhteneväisyyden astetta eli toistuvasti samaan luokkaan päätyneiden puheenvuorojen prosentuaalista osuutta kussakin luokassa.

Riikonen (1992, 93) huomauttaa, että yhteneväisyyttä koskevia päätelmiä tehdessä tulee ottaa huomioon kunkin puheenvuorotyypin esiintymisfrekvenssi tarkastelussa istunnossa. Taulukon neljäs sarake kuvaakin kunkin puheenvuoroluokan osuutta (frekvensseinä ja prosentiosuuksina) arvioidusta istunnosta (perustuen alkuperäisen luokittelun tulokseen).

Taulukossa esitetyistä tuloksista voi päätellä, että uusintaluokituksen yhtenevyys on rinnakkaisluokitusta selvästi parempi. Uusintaluokituksen yhdenmukaisuutta voi pitää kauttaaltaan hyväksyttävänä, luokissa O, K, N, HK ja HN jopa hyvänä. Rinnakkaisluokituksen yhdenmukaisuus jää sen sijaan luokissa O ja OK alle hyväksymisrajan, joka vakiintuneen käytännön mukaan sijoittuu 60–80 prosenttiyksikön välimaastoon. Ohjaajapuheenvuorojen ongelmapuhe-luokka HO:n näennäisen alhainen yhtenevyys sekä uusinta- että rinnakkaisluokituksessa selittynee esiintyneiden puheenvuorojen pienellä lukumäärällä (yksi neljästä puheenvuorosta yhteneväisiä,  $f_{HO}=4$ ).

Ongelmallisimmalta vaikuttaa jäsenpuheenvuorojen yhdistelmäluokka OK. Luokittelusääntöjä kuvattaessa (luvussa 5.2) todettiin, että Riikonen oli jättänyt vastaa-  
van luokan pois ohjaajapuheenvuoroista, koska sen yhtenevyys osoittautui jo luoki-  
tuksen kokeiluvaiheessa alhaiseksi. Samoin tehtiin myös tässä tutkimuksessa.

### *Ryhmän vuorovaikutusilmasto*

Koko aineisto on analysoitu myös Balesin interaktioprosessianalyysillä (IPA). Yksityiskohtaiset tulokset on esitetty aikaisemmin (Helander 1994, 53–83). Ryhmän jäsenten ja ohjaajien välistä kielellistä vuorovaikutusta hallitsi symmetria; jäsen- ja ohjaajapuheenvuorot täydensivät toisiaan. IPA:lla tutkittuna jäsenpuheenvuoroissa korostui mielipide-, tunne- ja toiveilmaisu sekä selostaminen, selventäminen ja varmistaminen. Ohjaajapuheenvuoroissa painottuivat kysymyspuheenvuorot, passiivinen hyväksyntä ja yksilölliset ja koko ryhmälle suunnatut palkitsevat kommentit. Jäsenten keskinäiselle vuorovaikutukselle oli ominaista varovaisten, sävyll-  
tään myönteisten hyväksyntäilmaisujen käyttö. Tämä kuvastaa myös koko ryhmän tunneilmastoa.

Kielellisessä vuorovaikutuksessa yksilölliset erot ilmenivät IPA-kategorioissa tunne- ja asiailmaisun, myöntymisen (hyväksynnän) ja epäilyn (erimielisyys) sekä kyselyn ja ilmaisun välisinä painotuseroina. Koska puheenvuoroissa ilmenneet erot olivat määrällisesti pieniä ja niiden istuntokohtainen vaihtelu oli kohtuullisen suuri, ei ole mielekäästä ryhtyä rakentamaan puheenvuorojen pohjalta erilaisia henkilötyyppejä. Ohjaajien käyttämien puheenvuorojen eroja käsitellään seuraavassa ohjaajien toiminnan analyysissa.

## **5.5 Toimintaosan arviointi**

Tämän alaluvun tavoitteena on arvioida tutkimuksen toiminnalliseen osaan, ryhmäprosessiin, liittyviä luotettavuuskysymyksiä. Tutkimustehtävien näkökulmasta on merkityksellistä, että ryhmäprosessi on toteutunut ratkaisusuuntautuneesti. Esi-  
tyksessä analysoidaan ohjaajien toiminnan arviointia varten kerätty aineisto (tutki-  
muspäiväkirja ja muistiinpanot) ja istuntonauhoitukset soveltaen Tommin (1987A,  
1987B, 1988A, 1988B) esittämiä interventiivisen haastattelun periaatteita (ks. luku  
3.2.2). Näitä periaatteita vasten tarkastellaan sekä tutkijan omaa että kanssaohjaa-  
jan toimintaa.



Tomm esittää interventiivisen haastattelun neljäksi keskeiseksi periaatteeksi *hypoteesien kehittelyn, sirkulaarisuuden eli kehämäisyyden, neutraaliuden ja strategisen ajattelun* (Tomm 1988A). *Sirkulaaristen hypoteesien kehittäminen* terapeuttisena asennoitumisena merkitsee Tommin mukaan sitä, että haastattelija pyrkii jatkuvasti etsimään selityksiä havaitsemilleen ilmiöille ja tapahtumille. Hän etsii yhteyksiä havaintojensa, haastateltavan kertomusten, omien kokemustensa ja aiempien tietojensa välillä. Hän tavoittelee hypoteesia, joka selittäisi ilmiön, jota hän haluaa ymmärtää. On hyvä huomata sirkulaaristen ja lineaaristen hypoteesien ero: Jos haastattelija on suuntautunut sirkulaaristen ja systeemisten hypoteesien luomiseen, hänellä on taipumus kysyä haastattelussa sirkulaarisia kysymyksiä. Jos hän on suuntautunut luomaan lineaarisia (syy–suhde) selityksiä, hän kysyy lineaarisia kysymyksiä. Koska sirkulaarisilla kysymyksillä nähdään olevan enemmän terapeuttista potentiaalia kuin lineaarisilla kysymyksillä, haastattelijan kannattaa erityisesti kehittää taitojaan muodostaa sirkulaarisia hypoteeseja. (Tomm 1988A, 11; Tomm 1987A; L'Abate *et al.* 1987, 93.)

Tutkittavassa ryhmässä ohjaajat esittivät sekä lineaarisia että sirkulaarisia hypoteeseja. Ensimmäisen kolmen istunnon aikana, tutkijan toimiessa yksin, painottuivat lineaariset kysymykset ja lineaaristen hypoteesien kehittäminen enemmän kuin Minnan tultua työpariksi. Toisen ohjaajan mukaantulo ilmeisesti lisäsi sirkulaaristen hypoteesien käyttöä. Se vähensi juuttumista yksioikoisiin selityksiin ja sellaisten tilanteiden syntymistä, ettei tutkija kyennyt enää jatkamaan haastattelua käsiteltävästä asiasta tai löytämään uusia näkökulmia. Tutkijan aikaisempien käsitysten ja ennakkoletusten vaikutus väheni. Painottivatpa ohjaajat lineaaristen tai sirkulaaristen hypoteesien muodostusta tukevia kysymyksiä, he kykenivät säilyttämään joustavuuden istuntojen aikana ja niiden välillä. Aikaisemmat hypoteesit oli mahdollista hylätä tai niitä oli mahdollista korjata uusien, esille tulleiden tietojen perusteella.

Tehtävien anto menettelytapana yhtäältä perustui ohjaajien laatimisiin hypoteeseihin ja toisaalta joko vahvasti tai johti heidät korjaamaan niitä. Jos annettu kotitehtävä tuotti oletetun muutoksen istuntojen välillä, se antoi aiheita jatkaa työskentelyä kyseisen ryhmän jäsenen kanssa samansuuntaisesti. Jos tehtävä ei tuottanut oletettuja muutoksia, jatkettiin sirkulaarista kyselyä. Hypoteesien kehittelyä ja muotoilua samansuuntaiseksi työhypoteesiksi helpotti istuntotauko, jonka aikana ohjaajat saattoivat esittää vapaasti toisilleen käsityksiänsä ryhmän ja yksittäisten ryhmän jäsenten tilanteesta.

Hypoteesien kehittelystä löytyy esimerkkejä luvussa 5.3.1. Esimerkissä 2 tutkija esittää muodostamansa hypoteesin ryhmän jäsenelle uudelleenmäärittelyksi muotoiltuna. Esimerkissä 3 Minna käyttää sirkulaarista haastattelutekniikkaa sirkulaarisen hypoteesin muotoilemiseksi. Esimerkissä 5 tutkija käyttää aluksi lineaarista kyselyä, mutta ei hyväksy ensimmäistä ryhmän jäsenen antamaa vastausta varauksetta, vaan jatkaa sirkulaarisemmin tiedustelemalla muutoksen muita mahdollisia syitä. Myös muista esimerkeistä voi tunnistaa hypoteesien kehittelyyn tähtääviä keskustelurakenteita.

*Sirkulaarisuus* haastattelijan asennoitumisena koskee vuorovaikutusprosessia haastattelijan ja haastateltavan välillä terapeuttisessa systeemissä. Tomm erottaa kaksi sirkulaarisen asennoitumisen muotoa: 1) Huolehtivainen sirkulaarisuus perustuu luon-

nolliselle inhimilliselle välittämislle. Haastattelija kiinnittää tällöin huomionsa haastateltavan niihin reaktioihin, jotka auttavat häntä olemaan aidosti supportiivinen. Tällöin haastateltava kokee haastattelijalta lämmintä ymmärtämystä. 2) Pakollinen sirkulaarisuus taas pohjautuu pakottamiselle. Tällöin haastattelija omaksuu sirkulaarisen asennoitumisen välttämättömyyden pakosta. Hän uskoo, että hänen täytyy tehdä niin ollakseen hyvä haastattelija tai kliinikko. Haastattelija kiinnittää huomionsa niihin haastateltavan reaktioihin, jotka auttavat häntä olemaan kliinisesti tehokas. Haastateltava saattaa kokea tässä yhteydessä haastattelijan epäsensitiivisenä ja tunkeilevana. (L'Abate *et al.* 1987, 93; Tomm 1988A, 12; Tomm 1988B.) Yhteenvetona voidaan todeta, että sirkulaarisuus viittaa haastattelijan aktiiviseen havainnointiprosessiin, jossa hän jatkuvassa vuorovaikutuksessa haastateltavan kanssa muuttaa omia käsityksiään haastateltavan tai haastateltavien tilanteesta.

Molempia sirkulaarisuuden muotoja esiintyi ohjaustoiminnassa. Yleisesti Minna oli tutkijaa taipuvaisempi sirkulaarisuuteen. Hän kykeni seuraamaan kärsivällisesti ryhmän jäsenten keskustelukulkuja, sellaisiakin teemoja, joiden käsittelyllä ei ollut näennäisesti yhteyttä ryhmän jäsenten ilmaisemiin ongelmiin tai yhteyksiin. Tutkijan haastattelustrategia oli Minnan strategiaa direktiivisempää. Niin kauan kuin tutkija osasi antaa ryhmän jäsenten keskustelulle mielekkään merkityksen, so. koki keskustelun palvelevan ongelmien ratkaisua, hän pystyi toimimaan aidon sirkulaarisesti. Kun keskustelu vaikutti epämielikkäältä, hän turvautui pakollisen sirkulaarisuuden muotoihin. Tämä käy ilmi sekä istuntonauhoituksista että -muistiinpanoista. Tyypillisin tapa, jolla siirryttiin pakolliseen sirkulaarisuuteen, oli keskeyttää käynnissä oleva keskustelu ja aloittaa uudesta aiheesta.

*Neutraalius* poikkeaa tässä yhteydessä arkipuheessa käytetystä neutraalin käsitteestä. Se on Tommin mukaan paradoksaalinen käsite. Tarkkaan ottaen haastattelijan on sekä käyttäytymisen tasolla ei-kielellisesti että loogisesti mahdotonta säilyä absoluuttisesti neutraalina. Sillä hetkellä kun toimii, ei voi olla neutraali suhteessa tuohon nimenomaiseen toimintaan: käyttäytyminen vahvistaa itse itsensä. Edes toiminnasta pidättäytyminen ei ole useinkaan neutraalia. Tilanteissa, joissa toimintaa odotetaan, voidaan toimimatta jättäminen nähdä nimenomaan toimintana. Käytännössä haastattelija pyrkii tasapainottamaan toimintansa niin, että sen kokonaisvaikutus haastateltaviin on neutraalin asennoitumisen mukainen. (L'Abate *et al.* 1987, 93–94; Tomm 1988A, 12; Weakland *et al.* 1982, 263–275.)

Näistä vaikeuksista huolimatta neutraaliutta pidetään tärkeänä periaatteena ratkaisukeskeisessä työskentelyssä. Neutraaliuden säilyttäminen haastattelussa merkitsee, että haastattelija asennoituu hyväksymään kaiken sellaisena kuin se tapahtuu tässä ja nyt. Tapahtuupa mitä tahansa, haastattelija pysyy neutraalina ja myötäilee tapahtumien virran mukana, ei sitä vastaan. Neutraalius auttaa haastattelijaa myös säilyttämään joustavuuttaan interventiivisessä käyttäytymisessään. Neutraalisti asennoitunut haastattelija ei väitä tietävänsä, mikä on totta, mikä ei tai mikä on hyödyllistä, mikä ei (Tomm 1988A, 12–13; ks. myös Schön 1983). Hän välttää liittoutumasta kenenkään terapeutiseen systeemiin kuuluvan kanssa, jolla viitataan sekä haastatteluun osallistuviin useampiin haastateltaviin tai ei-toivotun käyttäytymisen systeemiin liittyviin osasysteemeihin ja henkilöihin. (Tomm 1988A, 12–13.)

Neutraalius on selvästi ristiriidassa neljännen periaatteen, strategisen ajattelun, kanssa. Neutraalius perustuu sen hyväksymiseen “mikä on”; strateginen ajattelu on omistautunut “sille minkä tulisi olla”. Molemmat äärimmäisyydet voivat heikentää haastattelijan onnistumisen mahdollisuuksia. Jos haastattelija ei kykene omaksumaan tietynasteista neutraaliutta, hän ei kykene näkemään ja kokemaan toista puolta asioista. Jos haastattelija on liian vahvasti omistautunut omille ajatuksilleen, hänestä voi tulla väkivaltainen koettaessaan tyrkyttää ajatuksiaan niitä vastustavalle haastattelvalle tai systeemille. (Tomm 1988A, 13.)

Tässä tutkimuksessa ryhmälle ja sen yksittäisille jäsenille suunnatut kommentit ja palaute rakentuivat pääsääntöisesti jäsenten itsensä ilmaisemien kokemusten ja tulkintojen varaan. Toisaalta viitattiin jo sirkulaarisuuden periaatteen yhteydessä siihen, että ohjaajat eivät aina passiivisesti myötäilleet jäsenten kokemuksia.

Neutraalius-periaatteelle ongelmallisimmat tilanteet syntyivät jäsenten esittämille selityksille annetuista uudelleenmäärittelyistä. Kun esimerkiksi kaksi ryhmän jäsentä olivat taipuvaisia selittämään lähes kaikki ajankohtaiset ongelmansa luki-vaikeudella, ohjaajat pyrkivät vastaamaan tähän selitystapaan normalisoimalla tilannetta (esimerkiksi: “Se on aika yleistä.”, “Sitä tapahtuu kaikille ihmisille.”). Normalisoinnin seurauksena jäsenet ilmaisivat tunteen, että henkilöt, joilla ei ole luki-vaikeutta – edes ryhmän ohjaajat – eivät ymmärrä heitä.

Ohjaajan rooliin kohdistettiin myös akateemisia ja perinteisen asiantuntijuuskäsityksen mukaisia odotuksia. Ryhmän jäsenet ilmaisivat eri asiayhteyksissä tarpeen saada selkeitä toimintaohjeita, vahvistusta omille oletuksilleen tai asiantuntijan näkemyksen puheena olevasta asiasta. Yleisimmin nämä odotukset oli joko puettu suoraan ilmaisumuotoon (esimerkiksi: “Kyllähän sinun kasvatustieteilijänä/psykologina pitäisi tietää.”) tai ne sisältyivät piiloviestinä puheenvuoroon (esimerkiksi: “Eikö täällä ryhmässä pitäisi antaa sellaisia tieteellisesti hyväksi todettuja neuvoja?”) (ilmiöstä lähemmin ks. Laaksonen & Wiegand 1989; Schön 1983). Näihin odotuksiin ohjaajat pyrkivät vastaamaan mahdollisimman neutraalisti joko käyttäen epämääräistä ilmaisutapaa (esimerkiksi: “Saattaahan se olla mahdollista.”) tai tekemällä esitettyihin odotuksiin liittyviä tarkentavia kysymyksiä. Ryhmän ohjaajien tunneilmaisun arviointi IPA-luokituksella osoitti, että Minna oli tutkijaa neutraalimpi myös muodollisissa keskustelurakenteissa (Helander 1994, 53–83).

*Strategista ajattelua* voidaan soveltaa monilla tasoilla. Omalla strategisella ajattelulla Tomm viittaa siihen, että haastattelijan on jatkuvasti huomioitava, ovatko hänen päätöksensä toimia terapeuttisesti todella olleet terapeuttisia. Tässä yhteydessä on edullista, jos haastattelija sitoutuu henkilökohtaiseen strategiseen ajatteluun. Sillä tarkoitetaan henkilökohtaisen vastuun ottamista teoistaan ja valinnoistaan. Vastuun kantaminen auttaa häntä säilyttämään enemmän joustavuutta ja strategisuutta ajattelussaan kuin projektiivinen strateginen ajattelu, jossa haastattelija tekee ratkaisuja, koska on pakotettu tai koska hänellä ei ole valinnan varaa ulkoisten tekijöiden vuoksi (esim. “todellinen tilanne” tai “oikeat tavat hoitaa”). (Tomm 1988A, 13–14; Tomm 1987B.)

Omaan ajatteluun sisältyvän strategisen otteen analysointi on ongelmallista. Ryhmäprosessin aikana toteutuneet ohjaajien väliset keskustelut ja ryhmään sitoutumattomien henkilöiden antama työnohjaus olivat keinoja eritellä omaa työtöytä ja ennaltaehkäistä projektiivista strategista ajattelua.

Toinen taso, johon strateginen ajattelu voi kohdistua, on haastattelijan kehittyvä taito säilyttää tietty periaate toimintaansa ohjaamassa. Tätä varten haastattelijan tulisi kriittisesti arvioida omia taipumuksiaan ja pyrkiä muuttamaan tai vahvistamaan heikkoja puoliaan. (Tomm 1988A, 14.)

Kolmanneksi pitäisi pohtia, missä järjestyksessä ja tahdissa haastattelijan tulisi siirtyä esitetyistä periaatteista toiseen haastattelun kuluessa: sirkulaarisuudesta hypoteesien kehittelyyn ja edelleen strategisen ajattelun ja neutraaliuden kautta takaisin sirkulaarisuuteen. Muodostuu kehä, joka muistuttaa tieteellistä metodia. Neljänneksi tehtäväksi Tomm määrittelee herkkyuden kehittämisen vihjeille, joista haastattelijaa voisi päätellä, milloin hänen olisi edullista vaihtaa periaatetta, johon tukeutuu. Herkkyyden säilyttäminen muutoksille itsessä, haastateltavassa ja terapeutisessa systeemissä on tärkeää. (emt; Weakland *et al.* 1982, 263–275.) Istuntonauhoituksesta ja muistiinpanoista ei ole erotettavissa selväpiirteisiä keskustelukulkuja, jotka noudattaisivat edellä esitettyä strukturia. On mahdollista, että ryhmässä työskennellessä tällaisia rakenteita ei synny.

## 5.6 Yhteenveto tuloksista ja niiden tulkinta oppimisena

Tutkimusongelmina olivat ryhmän jäsenten ongelmakäsityksissä tapahtuneiden muutosten selvittäminen ja ratkaisusuuntautuneelle terapialle ominaisten menettelytapojen tunnistaminen. Samalla varmistettiin, että käytetty työote oli ratkaisusuuntautunut.

Keskeisin tutkimustulos oli, että kompetenssipuheen osuus ryhmän jäsenten puheenvuoroissa kasvoi koko prosessin ajan. Tämän voi tulkita kuvastavan ongelmakäsitysten muutosta ei-objektivistisempaan suuntaan. Ongelmapuheen ja kompetenssipuheen osuuksien välillä ei ollut suoraa yhteyttä. Ongelmapuhe näytti olevan sen sijaan sidoksissa istuntokohtaisiin tavoitteisiin. Kompetenssipuheen ja neutraalipuheen esiintyminen puheenvuoroissa oli kääntäen verrannollinen: mitä suurempi oli kompetenssipuheen osuus, sitä vähemmän neutraalipuhetta esiintyi.

Tutkitussa ryhmässä käytettiin kaikkia ratkaisusuuntautuneen työotteen menetelmiä. Sekä ohjaajat että ryhmän jäsenet käyttivät ratkaisusuuntautuneelle työotteelle ominaisia menettelytapoja. Näin tapahtui, vaikka niitä ei tietoisesti käsitelty, jäsenelty tai opetettu ryhmän jäsenille.

Oppimisen tutkimusmallia muutoksen kuvaajana voi lähestyä batesonilaisten oppimisen tasojen näkökulmasta. Ensimmäisellä tasolla viitataan siis muutoksiin, jotka tapahtuvat ryhmän jäsenten kuvaamien ongelmien ja tavoitteiden välillä. Tällä tasolla tavoiteltu muutos on onnistunut ongelmanratkaisu. Se tarkoittaa ryhmän jäsenen subjektiivisesti kokeman riittävän hyvän tilanteen saavuttamista. Muutosprosessi oli konkreettisesti havaittavissa ryhmän keskusteluissa, joita menettelytapoesimerkit kuvaavat. Perinteisesti terapeutinen prosessitutkimus on painottanut juuri tämän tason muutosta, mikä näkyy runsaina tapausselesteina kirjallisuudessa (ks. esimerkiksi

de Shazer 1985; 1991; 1994; 1995; Furman & Ahola 1993; Hoffman 1985; O'Hanlon & Weiner-Davis 1990). Tässä tutkimuksessa rajattiin muutoksen kuvaaminen esimerkkeihin ryhmässä käytetyistä menettelytavoista ja keskustelukuluista.

Toisen tason muutos kohdistuu ongelmakäsitysten muutokseen ja sitä kuvaavaan kieleen. Tämän tason muutos on erityisen kiinnostuksen kohteena. Vaikka ensimmäisellä tasolla saavutettaisiinkin toivottu muutos – onnistunut ongelmanratkaisu – se ei välttämättä takaa samanlaista muutosta tulevaisuudessa. Toisen tason muutoksella, muuttuneella ongelmakäsityksellä, joka on mahdollisesti kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen tulos, saattaa olla potentiaalia tulevaisuudessakin. Mahdollisesti myös menettelytapojen omaksuminen ja käyttö ryhmän jäsenten kesken voitaisiin ymmärtää toisen tason muutokseksi.

Uusi kompetenssikeskeisempi ongelmakäsitys, joka sijoittuu lähelle suhtautumistavan ja asennoitumisen käsitteitä, suuntaa ongelmien tarkastelutapaa. Yksilö kykenee käyttämään enemmän onnistumisia kuin ongelmien esiintymistä eritteleviä ilmaisuja ja suuntaamaan puhettaan ja mahdollisesti myös toimintaansa enemmän tulevaisuuteen kuin menneisyyteen orientoituen. Tämä havainto johti suuntamaan toisen osatutkimuksen ongelmanasettelua oman käyttäytymisen – ja erityisesti ongelmien – selittämisen eli attribuutioiden tutkimisen pariin.

Tutkimuksen rajoituksena voi pitää sitä, että keskittyminen muutoksen tarkasteluun kielellisen vuorovaikutuksen tasolla tavoittaa vain osan ei-toivotun käyttäytymisen kuvaukseen, selittämiseen ja muuttamiseen tähtäävästä todellisuudesta. Kielellinen vuorovaikutus on vain osa yksilön havaittavaa käyttäytymistä. Psykologisessa ja sosiaalipsykologisessa merkityksessä myös kysymys tiedostamattomasta sekä tietoisesta ja tiedostamattomasta suhteiden välisestä analyysistä on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Ratkaisusuuntautunut terapia, joka oli tutkittavan ryhmän toiminnan ohjauksen perusta, pohjautuu kuten sanottu systeemiteoriaan ja systeemiseen ajatteluun. Vuorinen (1990, 88 - 89) on luonnehtinut osuvasti systeemisen ajattelun merkitystä erilaisia lähtökohtia yhdistävänä tekijänä:

*Psykologian hajanaisuus johtuu osittain siitä, että ihminen itse muodostuu useista erilaisista järjestelmistä ja että hän kuuluu useisiin itseään laajempiin systeemeihin. Edellistä asiantilaa valaisevat ruumiin monet säätöjärjestelmät solutasolta alkaen, jälkimmäistä esimerkiksi ihmisen asema luonnon ekologisessa tasapainojärjestelmässä [tutkijan huomautus: kuten myös sosiaalisissa järjestelmissä]. Näin monimutkaisten riippuvuussuhteiden tutkiminen ilman systeemistä viitekehystä on yksi syy psykologiassa vallitsevien irrallisten tutkimustulosten ('faktojen') sekamelskaan. - - Psykologiassa päästään siis 'irrallisista faktoista evidenssiin' vain ottamalla lähtökohdaksi se tosiasia, että ihmiseen liittyvät systeemiset tasot ovat alati muuttuvissa ja kehittyvissä vuorovaikutussuhteissa keskenään.*

Myös tämä tutkimus sijoittuu osaksi Vuorisen hahmottamaa käyttäytymistieteellisen tutkimuksen kenttää, jossa yhtäältä on hyväksyttävä tarkastelutasojen moninaisuus ja toisaalta pyrittävä eri tarkastelutasojen integraatioon. Samankaltaiseen ta-

voitteenmäärittelyyn tieteen ja tutkimuksen tehtävästä on päätynyt Heinonen (1989) korostaessaan tieteellisen tiedon kumulatiivista luonnetta ja tieteen pyrkimystä kohti perusteorioiden rakentamista.

Näkökulmaa tarkastelutasojen väliseen integraatioon voidaan etsiä kompetenssi-käsitteen ja kompetenssikeskeisyyden yhteyksistä kognitiivisesti suuntautuneeseen tutkimukseen. Riikonen (1992, 151) esittää, että kompetenssin ja sen johdannaiskäsitteiden käyttö helpottaa kompetenssikeskeisten toimintamuotojen, kuten esimerkiksi tämän osatutkimuksen ryhmäprosessin ja ongelmakäsitysten muutosten, liittämistä esimerkiksi coping- ja locus-of-control -tutkimuksiin.

## Viitteet

- <sup>1</sup> Ryhmän jäsenten ja ohjaajien yksilöintiä on helpotettu käyttämällä tulosten esittelyssä yksittäisistä henkilöistä puhuttaessa etunimiä. Ryhmän jäsenten nimet on muutettu (Hanna, Liisa, Raija ja Sinikka), jotta heidän henkilöllisyytensä ei olisi tunnistettavissa. Ohjaajista puhuttaessa käytetään oikeita nimiä (Jaakko ja Minna).
- <sup>2</sup> Esimerkeissä käytetyt litterointimerkinnot on selitetty liitteessä 1.
- <sup>3</sup> Arvioinnissa käytettiin kaavaa  $Y = 100 \times [S/(S+E)]$ , jossa S on samojen (yhdenmukais-ten) havaintojen lukumäärä, E on toisistaan eriävien havaintojen määrä ja Y yhdenmukaisuusprosentti (Taipale 1989, 30–31).
- <sup>4</sup> Indeksien kaava on  $U = (2 \times O_1/O_2) / (O_1 + O_2) \times 100$ , jossa  $O_1$  ja  $O_2$  viittaavat yksiköiden määrään havainnoitsijoilla ja  $O_1/O_2$  yhteisten yksiköiden määrään (Taipale 1989).



## 6 KAUSAALIATTRIBUUTIOIDEN MUUTOKSET RATKAISUSUUNTAUTUNEISSA YKSILÖTERAPIOISSA

### 6.1 Tutkimusasetelma ja -ongelmat

Tässä luvussa analysoidaan sitä, miten ratkaisusuuntautuneeseen yksilöpsykoterapiaan osallistuneiden aikuisten attribuoinnit muuttuivat terapiaprosessin aikana. Se perustuu alkuperäisjulkaisuun (Helander 1998), jota on täydennetty kolmannelle tutkimusongelmalla. Attribuutiot nousivat tutkimuskohteeksi edellisluvun tulosten tarkastelusta. Tutkimusotetta voinee luonnehtia tapaustutkimukseksi (ks. esimerkiksi Yin 1993; 1994), jossa pyrittiin arvioimaan attribuutiotutkimuksen mielekkyyttä ratkaisusuuntautuneen työotteen tutkimisessa. Tutkimusta edelsi attribuointien tunnistamisen ja niiden muutoksen mahdollisuuden metodologinen koekilu (Helander 1997).

#### **Tutkimusongelmat voidaan määritellä seuraavasti:**

- 1 Millaisia attribuutioita ratkaisusuuntautuneeseen terapiaan tulevat asiakkaat käyttävät ongelmansa, tavoitteensa ja terapian jälkeisen tilanteen kuvaamisessa?*
- 2 Mitä muutoksia on havaittavissa asiakkaiden ongelmaa ja sen ratkaisua koskevien attribuointien välillä?*
- 3 Miten attribuutiomuutokset ovat tulkittavissa oppimisena?*

### 6.2 Aineiston hankinta ja analyysi

#### *Osallistujat*

Yksilöterapiaoihin osallistui 56 ratkaisusuuntautuneessa terapiassa käynnyttä 19–39-vuotiasta aikuista. Osallistujista 44 oli naisia ja 12 miehiä. Kaikki osallistujat tulivat terapiaan lääkärin tai psykologin arvion perusteella. Kaikilla oli diagnosoitu kliinisesti joko masennus tai tarkemmin määrittelemätön ahdistus. Osallistujat kerättiin kahdesta eri terapiakeskuksesta<sup>1</sup>, kolmelta eri terapeutilta<sup>2</sup>. Terapioiden kesto vaihteli neljästä 10:een istuntoon, jotka jakautuivat ajallisesti 1–4 kuukautta kestäviin jaksoihin. Tutkimusaineistoon valittavan terapiaprosessin kriteerinä oli se, että terapeutin muistiinpanot tai istuntonauhoitukset sisälsivät asiakkaan esittämiä kuvauksia.

#### *Tiedonkeruu*

Tutkimusaineisto terapioiden kerättiin osin jälkikäteen. Aineistona käytettiin terapeuttien muistiinpanoja. Kymmenen terapiaprosessia oli lisäksi tallennettu äänikaseteille. Ennen tutkimusta pyydettiin kaikilta asiakkailta lupa aineiston tutkimus-



käyttöön ja kerrottiin riittävässä laajuudessa tutkimuksen tarkoituksesta ja yksityisyyden suojaamisesta aineiston analyysissä ja tulosten esittämisessä. (ks. esimerkiksi APA 1992; Dworkin 1992; Kimmel 1998.)

#### *Aineiston analysoinnin periaatteet*

Aluksi kaikkien osallistujien ongelmaa ja tavoitetta koskevat sekä terapian lopussa esitetyt kuvaukset identifioidiin terapeuttien muistiinpanoista ja litteroitiin. Epäselvät tai monitulkintaiset muistiinpanot pyrittiin selventämään yhdessä terapeutin kanssa. Koska ratkaisusuuntautunut terapia korostaa asiakkaan omia tavoitteita, muistiinpanoihin oli kiitettävästi kirjattu suoria, sanatarkkoja lainauksia asiakkaiden ongelma-, tavoite- ja terapian lopputilanteiden kuvauksista.

Sisällön analyysin ja luokittelun (katso esim. Yin 1993; 1994) avulla tunnistettiin eri tapoja attribuoida ongelmaa, tavoitetta ja lopputulosta kolmella attribuutioulottuvuudella: sijainti (L), pysyvyys (S) ja kontrolli (C). Nämä on merkitty myös tulosten yhteydessä esitettäviin esimerkkikuvauksiin.

### **6.3 Tulokset**

Muutokset attribuutioulottuvuuksilla on raportoitu taulukossa 5. Osallistujista 56:n ongelmakuvaukset sijoittuivat kahteen melko selvästi toisistaan erottuvaan ryhmään. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvilla perusongelma oli: *En jaksa tehdä mitään enkä tarttua mihinkään*. Tähän ryhmään kuului 41 osallistujaa. Toiseen ryhmään kuuluvilla ongelmakuvaus sisälsi pääajatuksen: *Muut eivät ymmärrä minua. Minua kohdellaan väärin*. Tähän ryhmään kuului 15 osallistujaa.

Ongelmakuvaus	Tavoitekuvaus	Terapian jälkitilanne
Sisäinen, ei kontrolloitavissa ja pysyvä 41	Ulkoisempi 7	Ulkoisempi 17
	Ulkoisempi ja kontrolloitavampi 14	Ulkoisempi ja kontrolloitavampi 4
	Ulkoisempi, kontrolloitavampi ja joskus 20	Ulkoisempi, kontrolloitavampi ja joskus 16 Ei muutoksia 4
Ulkoinen, ei kontrolloitavissa ja joskus 15	Kontrolloitavampi 9	Kontrolloitavampi 11
	Sisäisempi, kontrolloitavampi ja pysyvämpi 6	Sisäisempi, kontrolloitavampi ja pysyvämpi 4

*Taulukko 5 Yksilöpsykoterapioihin osallistuneiden ongelma-, tavoite- ja terapian jälkitilannetta koskevien kuvausten sisältämät attribuutioulostuvuudet. Attribuutiomuutosten reitit on merkitty katkoviivoilla.*

Ensimmäisen ryhmän osallistujien kaikki ongelmakuvaukset sisälsivät attribuutioulostuvuudet *sisäinen, pysyvä ja ei-kontrolloitavissa*. Esimerkkeinä tällaisista ongelmakuvauksista seuraavassa kaksi:

*Minusta tuntuu, että vaikka kuinka yritän tehdä arkiaskareet, en millään jaksa (C)...Kun sairausloma loppuu, en usko, että selviydyn työssä (L)...koko ajan (S) tällainen voimattomuuden tunne. (Osallistuja 4)*

*No, huomaan olevani nykyään aina väsynyt (S). Mikään ei tunnu kiinnostavan. En jaksa edes enää tavata ystäviäni. Minustahan se kaikki on kiinni (L), tiedän sen kyllä...mutta kun vaan koko ajan (S) on tämä sama kuvio...väsyttää. Se on vaan eikä siitä pääse yli...En voi sille mitään (C). (Osallistuja 7)*

Kaikista tavoitekuvauksista ilmeni pyrkimys saavuttaa muutos yhdellä tai useammalla attribuutioulottuvuudella päinvastaiseen suuntaan: *enemmän ulkoiseen, tilapäiseen ja kontrolloitavaan* (ks. taulukko 5).

*Olisin varmaan...jos tätä masennusta ei olisi...niin jaksaisin kiinnostua (C) uusistakin asioista...tai ainakin jatkaa jotain vanhoja harrastuksia... olen pelannut jalkapalloa...se voisi olla yksi merkki paremmasta jos taas aloittaisin (S). (Osallistuja 7)*

*Kysyit, että jos tapahtuisi ihme ja ongelmani olisi kadonnut...Huomaisin sen kai siitä, että en vain makaisi sängyssä ja itkisi (C). Ehkä miehenikin olisi taas luonani (L)...olisimme yhdessä taas...Jotain sellaista iloakin voisi olla...ainakin joskus...(S) (Osallistuja 5)*

Terapian jälkeisistä kuvauksista 37:ssä ensimmäiseen ryhmään kuuluvasta 41:stä oli erotettavissa selvä muutos tavoitekuvauksen suuntaan (vrt. taulukkoon 5 ja esimerkiksi osallistujan 7 kuvaukseen jäljempänä). Neljässä tapauksessa muutosta ei ollut tapahtunut attribuoinnissa, eikä tilanne ollut muuttunut oleellisesti (vrt. esimerkiksi osallistujan 2 kuvaukseen alla).

*...eihän se ollut se jalkapallo se harrastus minkä aloitin uudestaan. Mutta olen tavannut muutamia vanhoja lapsuudenystäviäni (C)...käynyt joskus (S) heidän kanssaan ulkona...Silloin on ollut hyvä olo, kun on voinut liikkua ulkona ja tavata muita ihmisiä (C)...eihän niin ole aina, mutta kyllä sellaisia hyviä hetkiä on ollut nykyään enemmän...(S) (Osallistuja 7)*

*Itse asiassa mikään ei ole muuttunut (S). En ole jaksanut kokeilla niitä sinun antamiasi tehtäviäkkään (L)...ei sitä vaan jaksa...kaikki on ihan samanlaista kuin aikaisemminkin...En oikein usko, että mikään muuttuu...kun en voi itsekään muuttua (C)...sehän on kaiken alku. (Osallistuja 2)*

Toiseen ryhmään sijoittuneet 15 osallistujaa attribuoiivat ongelmansa ulottuvuuksille *ulkoinen, ei-kontrolloitavissa ja tilapäinen*.

*En oikein ymmärrä, miksi muut puuttuvat asioihini (L)...sanovat nykyään aika usein (S), että olen omituinen...Ja sitten ne kysyvät, olenko allapäin...eikä nyt jokainen saa olla sellainen kuin on (L)...Tästä on nyt tullut jo ihan riesa...vaikka olisinkin sitten masentunut, niin miksi muut siihen puuttuvat (L)... (Osallistuja 3)*

Kaikki tähän ryhmään kuuluvat osallistujat ilmaisivat tavoite- tai terapian jälkeisissä kuvauksissa muutoksia attribuutioissa päinvastaiseen suuntaan, samoin kuin ensimmäiseen ryhmäänkin kuuluvat 41 osallistujaa.

*Joskus toivoisin, että saisin olla rauhassa, ihan omissa oloissa (L/S)...Aina ollaan niin huolestuneita minusta (L/S)...Ehkä, jos saisin jonkin neuvon miten vaikuttaa tähän tilanteeseen (C)...siitä saattaisi olla apua. (Osallistuja 3)*

*Nyt tuntuu jo paljon paremmalta, kun on saanut puhuttua asiat halki...kotonakin (L). Kyllä minusta tuntuu, että olen paljon voinut sitenkin tehdä itse (L/C), niin että on ollut vähemmän sitä ihmettelyä... (Osallistuja 3)*

## **6.4 Luotettavuustarkastelut**

Tutkimuksen empiirisen osan luotettavuutta arvioitiin asiakkaiden litteroitujen kuvausten rinnakkaisluokittelun avulla (vrt. Helander 1996; 1997; Hartmann & Wood 1982). Ulkopuolista, attribuutioteorian tuntevaa rinnakkaisluokittelijaa pyydettiin tunnistamaan osallistujien ongelma- ja tavoitekuvauksista sekä terapian jälkeisen tilanteen kuvauksista attribuutioulottuvuudet. Rinnakkaisluokittelu käsitti koko aiheiston.

Alkuperäisen luokittelun ja rinnakkaisluokittelun yhtenevyys oli 88 %, jota voi pitää varsin hyvänä. Erimielisyydet luokittelussa koskivat sellaisia kuvauksia, jotka sisälsivät samassa puheenvuorossa useampia kuin yhtä attribuutioulottuvuutta. Näissä yleisin ongelma oli se, että jompikumpi luokittelijoista, joko tutkija tai rinnakkaisluokittelija, oli tunnistanut vain yhden ulottuvuuden.

## **6.5 Yhteenveto tuloksista ja niiden merkityksestä**

Tutkimuksessa selvitettiin yksilölliseen ratkaisusuuntautuneeseen terapiaan osallistuneiden aikuisten ongelmaansa, terapiassa asettamaansa tavoitetta ja terapian jälkeistä tilannetta koskevia attribuointeja ja niiden muutoksia.

Terapiaan osallistuneiden ongelma- ja tavoitekuvauksista sekä terapian jälkeisen tilanteen kuvauksista oli erotettavissa yksi tai useampia attribuutioulottuvuuksia. 41 ongelma kuvausta sisälsi attribuoinnit sisäinen, pysyvä eikä (yleensä) kontrolloitavissa. 15 ongelma kuvausta sisälsi attribuoinnit ulkoinen, tilapäinen eikä kontrolloitavissa. Tavoitekuvauksissa esiintyi selvästi attribuointeja, jotka olivat vastakkaisia ongelma kuvauksen attribuoinneille. Valtaosan tavoitteet siis suuntautuivat sisäisestä ulkoiseen, pysyvältä tilapäiseen ja ei-kontrolloitavasta kontrolloitavaan.

Terapian jälkeisen tilanteen kuvauksissa yksilölliseen terapiaan osallistuneista 52:n kuvaus oli tavoitekuvauksen suuntainen yhdellä tai useammalla ulottuvuudella. Neljä ei attribuoinut muutoksia millään ulottuvuudella. Näiden terapiaprosessien yksityiskohtaisempi tarkastelu osoitti, että koko prosessin ajan oli työskennelty korkealla abstraktiotasolla; ongelma- ja tavoitekuvauksista ei erottunut konkreettisia esimerkkejä eikä käytännöllisiä, havaittavia muutostavoitteita. Nämä osallistujat myös asettivat muutostavoitteita kaikilla attribuutioulottuvuuksilla, jolloin tavoitteiden saavuttamisen saattaisi olettaa olevan työläämpää.

Terapian loppuvaiheen palauteistunnoissa osallistujat ilmaisivat, että terapiaprosessin aikana merkittävimpiä hetkiä olivat terapeutin antama palaute, tosielämästä saadut kokemukset – eli mahdollisesti kokemuksellisen oppimisen kehä – ja sosiaalisen ympäristön (läheisten) antama tuki. Edelleen osallistujat pitivät tärkeänä jatkuvaa terapiaistunnoissa syntyneiden uusien näkökulmien ja toimintatapojen konkreettista kokeilua todellisissa elämäntilanteissa, mikä viittaisi kokeilevan oppimisen osuuteen muutosprosessissa.

Ratkaisusuuntautuneen terapian tavoitteen tarkastelu attribuutio-ongelmana saattaa avata uusia mahdollisuuksia sekä kyseisen terapian ja sen lähiterapioiden (systemisten perheterapioiden) teorian muodostukseen että käytännön kliiniseen työhön. Attribuutiot voidaan nähdä käsitteellisenä työkaluna, joka auttaa terapeuttia suunnautamaan huomiotaan asiakkaan konkreettista ongelmaa yleisemmälle tarkastelutasolle.

## **Viitteet**

- <sup>1</sup> Terapiakeskukset olivat julkisen sektorin ylläpitämän psykiatrisen erikoissairaanhoidon avohoitoyksiköitä.
- <sup>2</sup> Kaikilla kolmella terapeutilla oli psykologin tai sosiaalipsykologin peruskoulutus ja vähintään erityistason psykoterapiakoulutus sekä koulutusta ratkaisusuuntautuneeseen terapiaan.

# 7 RATKAISUSUUNTAUTUNUT TYÖOTE YKSILÖOHJAUKSESSA: ATTRIBUUTIOTYYLIN MUUTOKSEN MAHDOLLISUUS

## 7.1 Tutkimusasetelma ja -ongelmat

Tässä luvussa, joka perustuu alkuperäisjulkaisuun (Helander 2000), selvitetään ratkaisusuuntautuneeseen yksilöohjaukseen osallistuneiden sosiaali- ja terveysalan toisen asteen ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden ongelmia, tavoitteita ja ohjausprosessin jälkeistä tilannetta koskevia attribuointeja ja niiden muutoksia. Aineistona käytetään opinto-ohjaajana toimineen tutkijan muistiinpanoja, ohjausis-tuntonauhoituksia ja opiskelijoiden ohjauspäiväkirjojen sisältämiä kuvauksia. Asiakkaiden kielellisistä kuvauksista tunnistetaan attribuutioulottuvuudet sijainti, py-syvyys ja kontrolli.

### **Tutkimusongelmat voidaan määritellä seuraavasti:**

- 1 Millaisista ongelmista opiskelijat puhuvat ohjausprosessin aikana ja mikä yhteys diagnooseilla ja opiskelijoiden omilla ongelmakuvauksilla on attribuointiin?*
- 2 Millaisia attribuutioita ratkaisusuuntautuneeseen yksilöohjaukseen osallistuvat opiskelijat käyttävät ongelmansa, tavoitteensa ja ohjausprosessin päättämisvaiheen kuvaamisessa?*
- 3 Miten attribuutiomuutokset ovat tulkittavissa oppimisena?*

## 7.2 Aineiston hankinta ja analyysi

### *Osallistujat*

Tutkimuksen osallistujat olivat sosiaali- ja terveysalan orientoivaan koulutukseen osallistuvia peruskoulunsa päättäneitä nuoria. Koulutus toteutettiin eteläsuomalaisessa sosiaali- ja terveysalan oppilaitoksessa. Sosiaali- ja terveysalan orientoiva koulutus tarkoittaa toisen asteen ammatillista lähihoitajakoulutusta edeltävää lukukauden mittaista opintokokonaisuutta. Sen tavoitteena on tarjota aikaisemmissa opinnoissaan ongelmia kohdanneille nuorille mahdollisuus arvioida valmiuksiaan alan opiskeluun, kehittää oppimis-, ongelmanratkaisu- ja elämänhallinnan taitoja sekä tarjota opetuksellista ja ohjauksellista tukea opiskelijoiden elämänpiirissä esiintyvien ongelmien voittamiseksi. (Helander 1998B.)

Tutkimukseen osallistuivat kaikki orientoivan koulutuksen syksyllä 1998 aloittaneet opiskelijat, yhteensä 16 nuorta. Osallistujista 14 oli tyttöjä ja kaksi poikia (opiskelijat EH ja APK). Osallistujien ikä vaihteli 15v11kk–17v10kk. Osallistujien ikä-, perhesuhde- ja psyykkiset taustatiedot käyvät ilmi taulukosta 6.

Opiskelija	Ikä	Perhesuhteet	Psykiatriset diagnoosit	Hoitosuhde
HA	16	Ä + V	-	ei
EH	16	Ä + I + 2S	käyttäytymishäiriöt	ei
MH	16	Ä + I + V	-	ei
SH	16	Ä + I + S	-	ei
HMI	16	Ä	masennus	ei
JK	16	Ä + I	PTSD	päättynyt
AIK	17	nuorisokoti	masennus, itsetuhoisuus	menossa
APK	16	Ä + I + V	-	ei
KK	16	Ä	-	ei
EL	16	Ä + S	PTSD	päättynyt
SM	16	Ä	ahdistuneisuushäiriö	ei
PP	15	Ä + I + 2V	PTSD, syömis- ja käyttäytymishäiriöt	alkoi
RR	17	Ä + I	oppimisvaikeudet	päättynyt
JS	16	Ä	masennus	ei
PT	16	Ä + 2S	masennus	päättynyt
MV	16	Ä + I + S	masennus, paniikki- ja syömishäiriö	menossa

*Perhesuhteilla* tarkoitetaan sitä, kenen kanssa opiskelija asui tutkimuksen aikana.  
 Lyhenteet: Ä=äiti, I=isä, S=sisko, V=veli  
*Psykiatriset diagnoosit* on saatu osallistujien hakuvaiheen asiakirjoista tai koulutuksen aikana toimitetuista dokumenteista.  
*Hoitosuhde* viittaa siihen, saiko opiskelija todettuun psyykkiseen ongelmaansa ammatillista apua.  
 Lyhenteet: menossa=menossa oleva psykoterapia- tai muu ammatillinen hoitosuhde, ei=ei hoitosuhdetta, alkoi=hoitosuhde alkoi tutkimuksen aikana, päättynyt=hoitosuhde oli päättynyt ennen tutkimuksen alkua

Taulukko 6 *Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden iät, perhesuhteet ja psyykinen status (n=16)*

### *Ohjausprosessien toteuttaminen*

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat osallistuivat opintojensa aikana yksilölliseen ratkaisusuuntautuneeseen ohjaukseen. Ohjausistuntojen määrä vaihteli opiskelijakohtaisesti taulukon 7 osoittamalla tavalla kolmesta 11:een istuntoon. Ohjausistunnot ajoittuivat syksyyn 1998. Tutkija toimi opinto-ohjaajana kaikissa yksilöohjauksissa.

Ohjausprosessin rungon muodostivat kolme kaikille pakollista tapaamista. Niiden sisältö painottui seuraavasti: Ensimmäisen istunnon tarkoitus oli tutustua ja selvittää opiskelijan kokemia ongelmia ja opinnoilleen asettamia tavoitteita. Toisessa istunnossa näitä tavoitteita tarkennettiin ja samalla tehtiin myös väliarviointia tavoit-

teiden suuntaisista muutoksista. Toinen istunto sijoittui opintojen puoliväliin. Kolmannessa istunnossa paneuduttiin ohjausprosessin arviointiin opiskelijan asettaman tavoitteen suunnassa. Näiden kolmen suunnitellun ohjaustapaamisen lisäksi opiskelijat varasivat muita yksilöllisiä ohjausajoja, joiden aikana opiskelija ja ohjaaja tarkensivat yhdessä ongelmia ja tavoitteita sekä arvioivat tavoitteiden saavuttamista.

Opiskelija	Ist.	Ongelmakuvaus	Tavoitekuvaus
HA	3	Esiintymispelot	Enemmän rohkeutta
EH	3	Keskittyminen opisk.tilanteissa	Vastuullisuutta omista tekemisistä
MH	3	Itsekontrolli	Enemmän itsekuria
SH	3	Elämänrytmi	Suunnitelmallisuutta opiskeluun
HMI	6	Voimattomuus ja jaksaminen	Jotain tavoittelemisen arvoista
MK	3	Itsearvostus, PTSD-oireet	Itsensä hyväksyminen
AIK	8	Mieliala, haluttomuus	Mielekkyyden löytäminen
APK	4	Sosiaaliset pelot	Enemmän rohkeutta
KK	3	Itsekontrolli	Pitempi pinna, pitkäjänteisyys opisk.
EL	5	PTSD-oireet, its.opisk. ei suju	Suunnit. ja vastuuta, oireiden väh.
SM	3	Poikayst. tilanne vie voimat	Keskittyminen omaan elämään
PP	11	PTSD-oireet	Tasapaino, jotta voisi opiskella
RR	4	Vaikeudet tietyissä kogn. suor.	Opiskelutaitojen kohentaminen
JS	4	Läheisen elämäntilanne	Oman til. ja tulev. hahmottaminen
PT	7	Mieliala	Itsenäistyminen, onnellisuus
MV	7	Voimattomuus	Itsestä huolehtiminen

Istuntojen lukumäärän keskiarvo on 4,8 istuntoa.

Taulukko 7 Ohjausistuntojen lukumäärät sekä identifioidut ongelmat ja tavoitteet

### *Tutkimusaineisto ja sen käsittely*

Aineistona olivat opinto-ohjaajan muistiinpanot ja istuntonauhoitukset sekä opiskelijoiden ohjauspäiväkirjojen sisältämät kuvaukset. Jokainen ohjausistunto tallennettiin äänikasetille ja litteroitiin. Ohjaajamuistiinpanot sisälsivät tilannetta, taustoja ja omia ajatuksia koskevia kuvauksia. Opiskelijat pitivät vapaamuotoista ohjauspäiväkirjaa koko koulutuksen ajan sekä yksilöohjausten että ryhmätilanteiden kokemuksistaan.

Litteroiduista istuntokuvauksista tunnistettiin attribuutioulottuvuudet sijainti, pysyvyys ja kontrolli toisessa osatutkimuksessa esitetyin periaattein. Näiden pohjalta opiskelijat jaettiin attribuutiotyylisiä kuvaaviin ryhmiin.



## 7.3 Tulokset

### 7.3.1 Ohjaajan ja opiskelijan yhdessä identifioimat ongelmat ja niiden yhteydet attribuointeihin

Opiskelijoiden identifioimat ongelmat on esitetty tiivistetysti taulukossa 7. Heidän ongelmakuvauksiin sisältyvät attribuoinnit on esitetty jäljempänä taulukossa 8. Opiskelijoiden niin ohjausistunnossa esittämiä kuin ohjauspäiväkirjoissaan ilmaisemia kuvauksia on lyhennetty. Ongelmakuvauksien ydin, joka taulukossa on luettavissa, muotoiltiin yhdessä aineiston analyysin luotettavuutta arvioineen rinnakkaisluokittelijan ja jäljempänä esiteltävien työnohjaajien kanssa siten, että ensin kukin toisistaan riippumattomasti teki alustavan muotoilun ja sitten näistä pyrittiin löytämään yhteinen näkemys. Ongelmakuvausten perusteella opiskelijat voidaan jakaa kolmeen ryhmään.

#### *Sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät ongelmat*

Tähän ryhmään kuuluvat opiskelijat HA, APK, SM ja JS. Opiskelijoista HA ja APK kokivat ongelmakseen esiintymis- ja muihin sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät pelot. Kummallakaan ei ollut psykiatrasta diagnoosia eikä opiskelun aikaista hoitosuhdetta. He attribuoiivat ongelmansa itsestä johtuvaksi ja ei-kontrolloitavaksi. SM:n tapauksessa poikaystävänsä pitkään jatkunut vaikea masennus taas vei hänen omat voimansa niin, että oma elämä ja opinnot jäivät toiselle sijalle. SM ei ollut saanut apua todettuun ahdistuneisuushäiriöönsä ennen opintojen alkua. Hän attribuoi ongelmansa selvästi toisesta johtuvaksi, kuitenkin kontrolloitavaksi ja satunnaiseksi. JS koki myös läheisen elämäntilanteen hallitsevan omia tunteitaan ja ajatuksiaan liiaksi. Hän ei ollut saanut ennen opintojen alkua apua todettuun masennukseensa, jonka katsoi edelleen johtuvan perheenjäsenen pitkäaikaisesta sairaudesta.

#### *Omaan itseän liittyvät ongelmat*

Ryhmään kuuluvat opiskelijat SH, HMI, MK, AIK, EL, PP, PT ja MV. Heistä HMI, AIK, PT ja MV ilmaisivat kaikki omaan jaksamiseen ja elämisen merkitykseen liittyviä pulmia. He olivat siis hyvin tietoisia itse tilanteestaan, kun vertaa ongelmakuvauksia taulukon 1 psykiatriisiin diagnooseihin. Näyttää siltä, että masennuksesta kärsivät tähän tutkimukseen osallistuneet opiskelijat osasivat hyvin eritellä niin ongelmaansa kuin myös asettaa tavoitteita ohjaus-opiskeluprosessilleen. Edelleen he attribuoiivat ongelmansa johtuvan itsestä eivätkä kokeneet voivansa itse vaikuttaa siihen. SH koki elävänsä vailla säännöllistä elämänrytmiä. Hän attribuoi tämän johtuvan ystävistään ja perheestään ja kuvasi tilannetta sanoen ”olevansa koko ajan viettävänä”. MK, EL ja PP muodostavat erityisen kiinnostavan alaryhmän: Kaikki kolme olivat kokeneet vuoden sisällä traumaattisen kriisin, johon kaksi heistä oli saanut lyhytaikaista kriisihoitoa ja yksi aloitti hoitosuhteen tutkimuksen aikana. Kaikki attribuoiivat ongelmansa johtuvan itsestä eivätkä kokeneet voivansa kontrolloida itse oireiden esiintymistä. Erityisen huolestuttavana voi nähdä sen, että alkuaan ulkoinen tapahtuma oli muuntunut psykologisessa mielessä syyllisyyden tunteeksi ja itsearvostuksen puutteeksi. Tämä attribuointi vastaa suoraan post-

traumaattisesta stressihäiriöstä julkaistuja kuvauksia (yhteenvetona ks. esimerkiksi Kleberg 1992; Peterson *et al.* 1991).

### *Opiskelutaitoihin liittyvät ongelmat*

Ryhmään kuuluvat opiskelijat EH, MH, KK ja RR. He tiedostivat masentuneiden nuorten tavoin hyvin ongelmansa, jonka kaikki heistä olivat kohdanneet jo peruskouluopinnoissaan. EH, MH ja KK toivat esiin opiskelutilanteisiin liittyvän itsekontrollin ongelman. He attribuivat ongelmansa itsestä johtuvaksi ja ei-kontrolloitavaksi. RR poikkesi ainoana tästä ryhmästä; hänen ongelmansa olivat neuro psykologisia ja liittyivät kognitiivisiin pulmiin, kuten työmuistiprosesseihin. Hänen kohdallaan keskeisimmäksi ohjaukselliseksi tavoitteeksi nousi ongelman kontrolloitavuuden lisääminen.

### 7.3.2 Ongelmaa, tavoitetta ja ohjauksen jälkeistä tilannetta koskevat attribuoinnit

Attribuoinnit, jotka tunnistettiin tutkimusaineistosta, on koottu osallistujakohtaisesti taulukkoon 8. Kaikkien osallistujien ongelma-, tavoite- ja ohjauksen jälkeisen tilanteen kuvauksista on erotettavissa attribuutioulottuvuuksia.

<b>Opiskelija</b>	<b>Ongelmakuvaus</b>	<b>Tavoitekuvaus</b>	<b>Jälkikuvaus</b>
HA	sis - ekon - j	>kon	+ (sis - kon - j)
EH	sis - ekon - a	>kon, >j	+ (sis - kon - j)
MH	sis - ekon - j	>kon	- (sis - kon - j)
SH	ulk - ekon - a	>sis, >kon	sis-, kon+, j
HMI	sis - ekon - a	>ulk, >j	- (sis - ekon - a)
MK	sis - ekon - j	>kon	+ (sis - kon - j)
AIK	sis - ekon - a	>j	keskeytti opinnot
APK	sis - ekon - j	>kon	+ (sis - kon - j)
KK	sis - ekon - j	>kon	+ (sis - kon - j)
EL	sis - ekon - j	>kon	+ (sis - kon - j)
SM	ulk - kon - j	>kon	+ (ulk - kon - j)
PP	sis - ekon - a	>kon, >j	+ (sis - kon - j)
RR	sis - ekon - j	>kon	+ (sis - kon - j)
JS	ulk - ekon - j	>kon	+ (sis - kon - j)
PT	sis - kon - a	>kon, >j	kon-, j+
MV	sis - ekon - a	>j	- (sis - ekon - a)

Attribuointivaihtoehdot: sis=sisäinen, ulk=ulkoinen, kon=kontrolloitavissa, ekon=ei kontrolloitavissa, a=aina, j=joskus.  
Muutosten kuvaamisessa: >=enemmän, +=tavoite saavutettu, -=tavoitetta ei saavutettu

Taulukko 8 *Opiskelijoiden attribuoinnit ongelma-, tavoite- ja jälkikuvauksissa*

Ongelmakuvausten sisältämien attribuointien perusteella erottuu kuusi erilaista attribuointivaihtoehtoa.

#### *Sisäinen – ei-kontrolloitavissa – joskus*

Ryhmään kuuluvat opiskelijat HA, MH, MK, APK, KK, EL ja RR. Heille merkityksellisimmäksi näyttäisi tavoitekuvauksissa nousevan kontrolloitavuuden lisääminen ongelmallisena koetussa asiassa.

Esimerkkinä APK:n ongelma- ja tavoitekuvauksessa ajatukset:

*Koko kouluajan mua on häirinnyt se, kun en uskalla lähteä mukaan muiden juttuihin. Tai siis ei se aina oo niin. Välillä on ihan hyviäkin hetkiä (S) pelataan... tai kun tehdään tutussa ryhmässä vaikka nyt noita koulujuttuja...Itsestä se on kiinni miten sitä pääsee mukaan (L)...enkä voi oikein itse päättää milloin se onnistuu (C)...siis mennä mukaan. (APK, 1. istunto, elokuu 1998)*

*Mä haluisin et tän puolen vuoden jälkeen mä pystyisin jotenkin rennommin menee mukaan kaikkiin juttuihin tässä koulussa...ja uskaltaisn esiintyy silleen tavallisesti luokaski (L)...niin että itte vois in vaikuttaa enemmän siihe et uskallan (C)... vaikka nyt se työharjotteluki tai mikä se on ni olis turvallisempi olo. (APK, 1. istunto, elokuu 1998)*

Tähän attribuointiryhmään kuuluneet opiskelijat näyttivät saavuttavan tavoitekuvauksen suuntaisen tuloksen omassa työskentelyssään suhteessa kokemaansa ajan-kohtaiseen ongelmaan. Lukuun ottamatta MH:ta kaikki ryhmän jäsenet kuvasivat edistystä tapahtuneen suhteessa lähtötilanteeseen. Tämä heijastui myös attribuointeihin ohjauksen jälkeisessä tilanteessa.

#### *Sisäinen – ei-kontrolloitavissa – aina*

Tämän ryhmän muodostivat EH, HMI, AIK, PP ja MV. Heistä HMI, AIK ja MV, joiden taustatiedoissa oli maininta masennuksesta, attribuoiivat samansuuntaisesti kuin Peterson ja Seligman (1984) ovat esittäneet tunnetussa depressiivistä attri- buutiotyötyliä koskevassa katsauksessaan.

Esimerkiksi HMI kuvasi ongelmaansa näin:

*Aamut on pahimpia. Aina on sellainen tunne (S), etten jaksa tehdä yhtään mitään. Mikään ei oikestaan tunnu miltään. Ennen tuntu pahalta ku jäi vaan kotiin sänkyyn mut nyt sekään ei enää tunnu miltään... Ihan kun vaan kaikki menis ohi eikä mis- tään saa kiinni... Aluks mä aattelin et tää koulu on jotenki erilainen mut emmä oo pystyny olemaan yhtään sen motivoituneempi ku ennenkään (C)... (HMI, 1. istunto, elokuu 1998)*

Tavoitteenasettelussaan HMI oli epäileväinen.

*Tietysti mä olisin paljon onnellisempi, jos mul olis ees joskus sellaisii hetkii et voi- sin niinku nousta (S) ja aatella et tosi hyvä juttu ku on jotain tekemistä ja jotain mitä varten teh... Ja ettei tää olis aina (S) sellasta et mä syytän itteeni siitä etten pysty (L)... sit tulee vaan pahempi masis. Mut emmä jaksa uskaa et niin käy... (HMI, 1. istunto ja 2. istunto, elokuu 1998)*

Ohjauksen jälkeisiä kuvauksia tarkasteltaessa tämä attribuoijaryhmä näyttäisi olevan ongelmallisien. Kaksi ryhmään kuuluvaa kuvasi ja attribuoi tavoitteen suuntaista muutosta tapahtuneen, kaksi koki olevansa samassa tilanteessa kuin prosessin alussa ja AIK:sta, joka keskeytti opintonsa ja ohjausprosessin, ei ole saatavissa tietoa.

#### *Sisäinen – kontrolloitavissa – aina*

PT attribuoi omaa mielialaansa ja tavoitettaan saavuttaa onnellisempi olo. Hän saavutti pysyvyyksellään toivotun, tavoitteensuuntaisen muutoksen. Sen sijaan tilanteen kontrollissa hän ei kokenut tapahtuvan muutoksia, poikkeukset tavoitteen suuntaan olivat PT:n mielestä edelleen enemmän sattumanvaraisia.

#### *Ulkoiset – ei-kontrolloitavissa – aina*

SH koki perusongelmakseen sen, kuinka saada itselleen säännöllisen elämänrytmin. SH kuvasi tilannettaan siten, että hän elää ja myös opiskelee enemmän muiden antamien raamien mukaan kuin itse suunnitellen. Tavoitteensa, opiskelun suunnitelmallisuuden tueksi, SH piti koko tutkimusjakson päiväkirjaa ja teki myös ennakkosuunnitelmia aikatauluineen. Vaikka SH saavuttikin tavoitteensa kontrollin ja pysyvyyden ulottuvuuksilla, hän koki vielä ohjausprosessin lopussa, että opiskelua leimasivat edelleen kaveripiirin ja perheen vaatimukset.

#### *Ulkoiset – ei-kontrolloitavissa – joskus*

JS esitti ohjausprosessin alussa, että hänen poikaystävänsä pitkäaikainen sairaus on vienyt niin omat voimat kuin kiinnostuksen omaa tulevaisuutta kohtaan. JS toivoi, että hän kykenisi hallitsemaan enemmän omaa elämäänsä ja asettamaan itselleen tavoitteita. JS oli erityisen kiinnostunut kirjoittamisesta. Hänen ohjausprosessiaan tukikin tulevaisuuspäiväkirjan kirjoittaminen. Kuvitteellinen tulevaisuuspäiväkirja ei tullut koskaan valmiiksi, mutta JS koki ohjausprosessin päättyessä oppineensa ottamaan aikaa myös itselleen.

#### *Ulkoiset – kontrolloitavissa – joskus*

SM:n tilanne oli JS:n kanssa muuten identtinen, mutta hän koki jo prosessin alussa voivansa itse jossain määrin vaikuttaa siihen, paljonko poikaystävänsä vaikea elämäntilanne vaikutti hänen omaan elämäänsä. SM huomasi tämän kontrollin asteen lisääntyneen syksyn aikana.

## **7.4 Luotettavuustarkastelut**

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin ohjauskeskustelujen rinnakkaisluokittelun avulla. Ulkopuolista, attribuutioteorian tuntevaa rinnakkaisluokittelijaa pyydettiin tunnistamaan osallistujien ongelma- ja tavoitekuvauksista sekä ohjausprosessin jälkeisen tilanteen kuvauksista ilmaistut ongelmat ja attribuutioullottuvuudet. Rinnakkaisluokittelu käsitti kahdeksan satunnaisesti valitun opiskelijan aineiston eli puolet koko tutkimusaineistosta.

Alkuperäisen luokittelun ja rinnakkaisluokittelun yhtenevyys oli 94 %, jota voi pitää erittäin hyvänä. Erimielisyydet luokittelussa koskivat sellaisia kuvauksia, jotka sisälsivät samassa puheenvuorossa useampia kuin yhtä attribuutioulottuvuutta. Yleisin ongelma oli, kuten aiemmissa psykoterapiatutkimuksissa (Helander 1997; 1998), että jompi kumpi luokittelijoista oli tunnistanut vain yhden ulottuvuuden.

Sen arvioimiseksi, miten ratkaisusuuntautunutta ohjaajan työskentely oli, kaksi ulkopuolista työotteen tuntevaa henkilöä (psykologi–psykoterapeutti ja psykologi–opinto-ohjaaja) perehtyi nauhoitettuun istuntoaineistoon ja antoi siitä työnohjauksellista palautetta viisi kertaa ohjausprosessin aikana. Lisäksi näissä keskusteluissa käytiin läpi ohjaajan muistiinpanot.

Tämäntyyppisessä interventio-, tapaus- ja kentätutkimuksessa ei ole mahdollista selvittää erityisen tarkkaan muiden kuin ohjausistuntojen aikaisten tapahtumien vaikutusta ohjausprosessissa ilmaistujen tavoitteiden saavuttamiseen. Ohjausistuntojen välistä opiskelijoiden arkea heijastavat opiskelijoiden päiväkirjamerkinnot. Opiskelun arkitodellisuuden ja ohjausprosessin yhteyksiä pohditaan seuraavassa luvussa.

## 7.5 Yhteenvedo tuloksista ja niiden merkityksestä

Opiskelijoiden ongelmat liittyivät sosiaalisiin tilanteisiin, omaan itseen ja opiskelutaitoihin. Ensin mainitut lienevät niin ohjaus- kuin terapiatyössäkin keskeisiä pulmia. Opiskelutaidot ja erityisesti oppimisen metataidot, kuten oman opiskelun suunnittelu, ovat opinto-ohjauksen yksi ydinkysymys.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden istuntojen aikaisista kuvuksista oli tunnistettavissa oman käyttäytymisen attribuointia. Näistä attribuoinneista oli muodostettavissa kuusi erilaista vaihtoehtoa. Merkittävimmät olivat *sisäinen - ei-kontrolloitavissa - joskus ja sisäinen - ei-kontrolloitavissa - aina*. Ensin mainitun ryhmän jäsenet keskittyivät tavoitetta määriteltäessä ratkaisusuuntautuneelle työotteelle ominaisella tavalla konkreettisiin ja pieniin muutoksiin, jotka heijastuivat yhdelle tai enintään kahdelle attribuutioulottuvuudelle. Ohjausprosessin jälkeisen tilanteen analyysi osoitti heidän saavuttaneen asettamansa tavoitteen yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta. Sen sijaan toisessa ryhmässä tavoitteet ja niiden toteutuminen jäivät heikommiksi. Toisessa ryhmässä attribuointien muutosta toivottiin useammalla ulottuvuudella.

Näyttäisi siltä, että ratkaisusuuntautuneesti työskenneltäessä olisi perusteltua tunnistaa myös ohjattavan attribuoinnit ja niiden näkökulmasta rajoittaa työskentelyä yhdelle ulottuvuudelle kerrallaan. Tämä vastaa ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa ongelman riittävän konkreettista määrittelyä ja myös tavoitteen muotoilua niin käytännölliseksi, että sen saavuttamista voidaan ohjausistunnoissa tutkia.

Ongelmaryhmittäinen vertailu osoittaa, että tutkitussa ryhmässä ratkaisusuuntautuneesta ohjauksesta hyötyivät erityisesti esiintymis- ja sosiaalisista peloista kärsineet, itsekontrollistaan tai opiskelutaidoistaan huolestuneet ja PTSD-oireiset opiskelijat. Sen sijaan masentuneet opiskelijat ryhmänä eivät muodostaneet mitään selvää muutostrendiä. Syytä tähän voisi kenties etsiä siitä, että heidän kohdallaan sinänsä asiallisesti diagnosoitu masennus oli jäänyt vaille hoitoa. Myös ns. moniongelmaiset

opiskelijat (AIK ja MV) eivät saavuttaneet ohjaukselleen asettamaansa tavoitetta. On huomattava, ettei tämä tulosten vertailu oikeuta vielä kausaalipäätelmiin ohjausprosessin ja tietyn ongelman- ja tavoitteenasettelun yhteyksistä.

Opiskelijoiden pitämässä oppimis-ohjauspäiväkirjoista 12:ssa oli selvä maininta siitä, että ohjauksen onnistumiseksi oli tärkeää kokeilla ja toteuttaa asioita ohjausistuntojen ulkopuolella siinä todellisuudessa, missä niin ongelmat kuin onnistumiset ilmenevät. Ohjausistunnoissa syntyneiden uusien näkökulmien ja toimintatapojen konkreettinen kokeileminen todellisissa opiskelu- ja elämäntilanteissa löytyi opiskelija KK:ta lukuun ottamatta kaikkien tavoitteensa ainakin osin saavuttaneiden opiskelijoiden päiväkirjoissa.

Brickman *et al.* (1982) on esittänyt mallin siitä, kuinka syyllisyys ja vastuu auttamistilanteissa attribuoidaan. Tämän mallin mukaan auttamis- ja siihen rinnastettavassa ohjaustyössä voi olla erilaisia orientaatioita. Kompensoiva orientaatio näyttää lupaavalta ratkaisusuuntautuneen ohjauksen ja attribuutioiden välisessä suhteessa: Siinä pyritään antamaan juuri nykyhetkellä tarvittavat välineet ja mahdollisuudet ongelman ratkaisemiseksi. Vastuu ratkaisusta jää kuitenkin ohjattavalle itselleen. Ohjaaja antaa asiantuntijuutensa toisen käyttöön. Muutos edellyttää asiakkaalta omaa motivaatiota. Ratkaisusuuntautuneen työtteen perusajatuksen mukaisesti ohjaaja auttaa itse asiassa ohjattavaa tämän attribuoinnin muutosprosessissa.



## 8 TERAPIASSA JA OHJAUKSESSA OPPIMISEN MONITASOISUUS

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, millaisia muutoksia tapahtuu ratkaisusuuntautuneeseen terapiaan ja ohjaukseen osallistuvien asiakkaiden ja opiskelijoiden tavassa jäsentää ongelmaansa sekä sitä, mikä merkitys oppimisella on näissä muutoksissa. Ensimmäisessä osatutkimuksessa muutokset kuvautuivat puheenvuororakenteissa, toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa attribuoinneissa.

Ensimmäisen osatutkimuksen keskeisin tulos oli se, että kompetenssipuheen osuus ryhmän jäsenten puheenvuoroissa kasvoi koko prosessin ajan. Tämän tulkittiin kuvastavan ongelmakäsitysten muutosta ei-objektivistisemmiksi. Ongelmapuheen ja kompetenssipuheen osuuksien välillä ei havaittu suoraa yhteyttä.

Toisessa osatutkimuksessa havaittiin, että terapiaan osallistuneiden ongelma- ja tavoitekuvauksista sekä terapian jälkitilanteen kuvauksista oli erotettavissa yksi tai useampia attribuutioulottuvuuksia. Tavoitekuvauksissa esiintyi selvästi attribuointeja, jotka olivat vastakkaisia ongelma- ja tavoitekuvausten attribuoinneille. Terapian jälkitilanteen kuvauksista 52:n asiakkaan kuvaus oli tavoitekuvausten suuntainen yhdellä tai useammalla attribuutioulottuvuudella. Neljä osallistujaa ei attribuoinut muutoksia millään ulottuvuudella.

Kolmannessa osatutkimuksessa opiskelijoiden ongelmat liittyivät sosiaalisiin tilanteisiin, omaan itseen ja opiskelutaitoihin. Niitä voi pitää ohjaustyössä keskeisinä pulmina. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden kielellisistä kuvauksista oli tunnistettavissa oman käyttäytymisen attribuointia. Näistä attribuoinneista oli muodostettavissa kuusi erilaista vaihtoehtoa. Merkittävimmät olivat *sisäinen – ei-kontrolloitavissa – joskus* ja *sisäinen – ei-kontrolloitavissa – aina*. Ensin mainitulla tavalla attribuivat opiskelijat keskittyivät tavoitetta määriteltäessä ratkaisusuuntautuneelle työotteelle ominaisesti konkreettisiin ja pieniin muutoksiin, jotka heijastuivat yhdelle tai enintään kahdelle attribuutioulottuvuudelle. Ohjausprosessin jälkeisen tilanteen analyysi osoitti heidän saavuttaneen asettamansa tavoitteen lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa. Sen sijaan toisen attribuoijaryhmän tavoitteet ja niiden toteutuminen jäivät vähäisemmiksi. Heidän tavoitekuvauksensa sisälsi myös useampia attribuutiomuutostavoitteita.

Seuraavassa tulokset suhteutetaan oppimisenäkökulmaan. Sen avulla arvioidaan muutosten syntyä, pysyvyyttä ja merkitystä. Samalla tulokset liitetään myös laajempaan yhteyteen sekä esitetään jatkotutkimuksen suuntaviivoja.

Oppimisen tutkimusmalli sisälsi kolmentasoisia teoreettisia lähtökohtia: Kokeuksellisen ja kokeilevan oppimisen teorioiden katsottiin mahdollisesti jäsentävän ratkaisusuuntautunutta prosessia ja lisäävän muutoksen ymmärrettävyyttä. Batesonilaiset oppimisen tasot nähtiin välittävänä tekijänä terapia- tai ohjaustilanteen ja asiakkaan tai opiskelijan arkielämän välillä. Niiden avulla pyrittiin hahmottamaan myös oppimisen vaikutuksen laajuutta.



## 8.1 Kokemuksellinen ja kokeileva oppiminen ratkaisusuuntautuneessa työssä

Kokemuksellinen ja kokeilevan oppimisen mallit ymmärretään puheenvuororakenteessa ja attribuoinneissa tapahtuneiden muutosten kuvaajana laajasti. Kokemuksellista ja kokeilevaa oppimista tapahtui koko prosessin ajan sekä ohjaus- ja terapiaistunnoissa että niiden välisenä aikana. Oppiminen oli luonteeltaan jatkuvaa ja kehämäistä. Muuttunut ongelmakäsitys johti ensimmäisessä osatutkimuksessa uuteen kokemuksellisen oppimisen kehään. Oppimista voi luonnehtia myös epämääräiseksi, toisin sanoen se poikkesi formaalimmasta oppimistilanteesta. Oppimisen vaiheet eivät olleet selvästi erotettavissa toisistaan. Asiakkaat ja opiskelijat elivät oppimisen vaiheita läpi eriaikaisesti riippumatta siitä, oliko kyse yksilö- vai ryhmätilanteesta. Myös oppimistulokset olivat yksilöllisiä, mikä ilmeni erilaisista trendeistä niin asiakkaiden puheenvuororakenteessa (liitteenä 2) kuin asiakkaiden ja opiskelijoiden attribuointien muutosprosesseissa.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa voidaan problematisoida, olivatko ryhmän jäsenten ongelmakäsityksissä tapahtuneet muutokset oppimisen tulosta vai tilannekohtaista seurausta ohjaajien toiminnasta. Ohjaajat työskentelivät tietoisesti ratkaisusuuntautuneesti. Ohjaajien kielellinen ilmaisu oli kompetenssuuntautunutta. Kriittisesti voi väittää, että jäsenet olivat pakotettuja tai heiltä odotettiin kompetenssuuntautuneita puheenvuoroja. Jos tämä väite hyväksyttäisiin, sen tulisi ilmetä myös ryhmän kielellisessä vuorovaikutusilmastossa. Kuitenkin interaktioprosessianalyysin (IPA:n) tulokset osoittivat, että jäsenpuheenvuoroissa korostuivat mielipide-, toive- ja tunneilmaisu. Jäsenten keskinäiselle ja ohjaajien ja jäsenten väliselle kielelliselle vuorovaikutukselle oli ominaista sävyiltään myönteisten tunneilmaisujen käyttö. Kielteisten tunneilmaisujen käyttö oli marginaalista. Jos ryhmän jäsenet olisivat kokeneet olevansa pakotettuja tietyyntyyppiseen ilmaisuun, sen voisi olettaa näkyneen myös kielteisen tunnealueen ilmaisujen suurempana osuutena ryhmän vuorovaikutuksessa.

Toisessa osatutkimuksessa terapioiden loppuvaiheen palauteistunnoissa osallistujat ilmaisivat, että terapiaprosessin aikana merkittävimpiä hetkiä olivat paitsi terapeutin antama palaute myös *tosielämästä saadut kokemukset* ja *sosiaalisen ympäristön* antama tuki. Edelleen osallistujat pitivät tärkeänä jatkuvaa terapiaistunnoissa syntyneiden *uusien näkökulmien ja toimintatapojen konkreettista kokeilua todellisissa elämäntilanteissa*, mikä antaa viitteitä aktiivisen, kokeilevan oppimisen osuudesta muutosprosessissa.

Kolmannessa osatutkimuksessa opiskelijoiden pitämistä oppimis-ohjauspäiväkirjoista 12:ssa oli selvä maininta siitä, että ohjauksen onnistumiseksi oli tärkeää kokeilla ja toteuttaa asioita ohjausistuntojen ulkopuolella siinä todellisuudessa, missä niin ongelmat kuin onnistumiset ilmenevät. Ohjausistunnoissa syntyneiden uusien näkökulmien ja toimintatapojen konkreettinen kokeileminen todellisissa opiskelu- ja elämäntilanteissa kuvautui yhtä opiskelijaa lukuun ottamatta kaikkien tavoitteensa ainakin osin saavuttaneiden opiskelijoiden päiväkirjoissa.

Näyttäisi siis perustellulta kiinnittää terapia- ja ohjaustilanteissa erityistä huomiota varsinaisia istuntoja laajemmin kontekstiin, jossa asiakkaalle tai opiskelijalle merkityksellisiä asioita tapahtuu ja jossa myös ongelmat esiintyvät. Konkreettisiin

tilanteisiin keskittyminen ja niiden riittävä käsittely ohjausistunnoissa vaikuttaisi myös perustellulta. Kolmannen osatutkimuksen tulosten valossa ratkaisusuuntautuneesti työskenneltäessä olisi perusteltua tunnistaa myös ohjattavan attribuoinnit ja rajoittaa työskentelyä yhdelle ulottuvuudelle kerrallaan. Tämä merkitsee ratkaisusuuntautuneessa ohjauksessa ongelman riittävän konkreettista määrittelyä ja myös tavoitteen muotoilua niin käytännölliseksi, että sen saavuttamista voidaan ohjausistunnoissa tutkia. Nämä periaatteet saattavat osoittautua käyttökelpoisiksi myös muissa ohjauksellisissa lähestymistavoissa, joihin sisältyy kognitiivinen ulottuvuus.

Vasta-argumenttina kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen näkökulmalle voi esittää, että oppimistuloksia ei nähdä pysyvinä (vrt. de Shazer 1995). Kun oppimista pidetään jatkuvana prosessina, myös asiakkaiden ja ohjattavien uudet, ei-objektivistisemmät ongelmakäsitykset tai muuttuneet attribuoinnit ovat muutokselle alttiita. Väitettä ei ole mahdollista todentaa tämän aineiston perusteella. Siitä, mitä osatutkimuksiin osallistuneiden ongelmakäsityksille tai muuttuneelle attribuoinnille on terapia- tai ohjausprosessin jälkeen tapahtunut, ei ole käytettävissä tutkimustietoa. On yhtä perusteltua väittää, että muuttunut ongelmakäsitys tai attribuointi ohjaa tulevia ongelmaratkaisutilanteita (vrt. Brehm & Smith 1986; Petersen *et al.* 1981; Peterson & Seligman 1984; Seligman *et al.* 1979; Vikeväinen-Tervonen 1998; Weiner 1986) ja vastakohtaisesti väittää, että ongelmanratkaisuun ei vaikuta muuttunut ongelmakäsitys tai attribuointi, vaan esimerkiksi ongelmanratkaisun tilannetekijät (ks. esimerkiksi Digman 1990, 434–435; D’Zurilla & Nezu 1982; Heppner *et al.* 1982). Realistista lieneekin nähdä ei-objektivistisempi ongelmakäsitys tai muuttunut attribuutiotyylit yhtenä mahdollisena vaikuttajana ja ongelmanratkaisua suuntaavana tekijänä, kunnes voidaan pitkittäistutkimuksen keinoin saada tietoa muutoksen pysyvyydestä juuri tässä terapia- ja ohjausmuodossa.

Uusi kompetenssikeskeisempi ongelmakäsitys saattaa suunnata ongelmien tarkastelutapaa. Yksilö kykenee käyttämään enemmän onnistumisia kuin ongelmien esiintymistä eritteleviä ilmaisuja ja suuntaamaan puhettaan ja mahdollisesti myös toimintaansa enemmän tulevaisuuteen kuin menneisyyteen.

Kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen mallit kuvasivat tutkimusmalleina (Heinosen 1989, 289 tarkoittamassa merkityksessä) ratkaisusuuntautunutta prosessia. Kokeilevan oppimisen malli poikkesi kokemuksellisen oppimisen mallista ensimmäisessä osatutkimuksessa. Kokeilevan oppimisen kohteena oli ryhmäprosessi vaiheittain etenevänä toimintana. Malli korosti ryhmän ohjauksen osuutta. Ohjaajat vaikuttivat aktiivisesti eri vaiheiden toteutumiseen. Ohjaajien puheenvuoro-osuuksien tavoitteet vastasivat asetettuja istuntotavoitteita ja nämä puolestaan ratkaisusuuntautuneen terapian vaiheita.

## 8.2 Tasojen merkitys terapiassa ja ohjauksessa oppimisessa

Kun oppimista lähestytään batesonilaisten tasojen näkökulmasta, voidaan todeta seuraavaa: Ensimmäisellä tasolla viitataan siis muutoksiin, jotka tapahtuivat asiakkaiden ja opiskelijoiden kuvaamien ongelmien ja tavoitteiden välillä. Tällä tasolla tavoiteltu muutos on onnistunut ongelmanratkaisu. Se tarkoittaa myös ensimmäisen osatutkimuksen ryhmän jäsenen subjektiivisesti kokeman riittävän hyvän tilan-

teen saavuttamista. Konkreettisen ongelman ratkaisu on ratkaisusuuntautuneen prosessin tulos. Muutosprosessi oli selvästi havaittavissa ensimmäisen osatutkimuksen ryhmän keskusteluissa, joita tulososan menettelytapaesimerkit kuvasivat. Perinteisesti terapeutinen prosessitutkimus on painottanut juuri tämän tason muutosta, mikä näkyy runsaina tapausselesteina kirjallisuudessa (ks. esimerkiksi de Shazer 1985; 1991; 1994; 1995; Furman & Ahola 1993; Hoffman 1985; O'Hanlon & Weiner-Davis 1990).

Toisen tason oppiminen kohdistuu ongelmakäsitysten ja attribuutiotyylin muutokseen. Tämän tason oppiminen on erityisen kiinnostuksen kohteena. Vaikka ensimmäisellä tasolla saavutettaisiinkin toivottu muutos – onnistunut ongelmanratkaisu – se ei välttämättä takaa samanlaista muutosta tulevaisuudessa. Toisen tason oppimisella, muuttuneella ongelmakäsityksellä tai attribuutiotyylillä, joka on mahdollisesti kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen tulos, saattaa olla potentiaalia tulevaisuudessakin.

Kolmannen tason oppiminen merkitsee oppijan näkökulman laajentumista ongelman ratkaisemisesta toiminnan laajempaan merkitykseen. Bateson korostaa, että samalla käynnistyy ristiriita toisen asteen oppimisessa (Bateson 1972, 301–308). Mahdollisesti ensimmäisessä osatutkimuksessa ilmennyt menettelytapojen omaksuminen ja käyttö ryhmän jäsenten kesken voitaisiin ymmärtää kolmannen tason oppimiseksi, sillä sekä ohjaajat että *ryhmän jäsenet* käyttivät ratkaisusuuntautuneelle työotteelle ominaisia menettelytapoja. Näin tapahtui, vaikka niitä ei tietoisesti harjoiteltu, jäsenelty tai opetettu ryhmän jäsenille. Tämä johtaa vastaisuudessa pohtimaan myös tietoisien psykoedukaatiivisen otteen käyttömahdollisuuksia ratkaisusuuntautuneessa terapissa ja ohjauksessa. Kognitiivisen psykoterapian piirissä opettaminen on jo omaksuttu osaksi terapiatyöskentelyä (Beck 1995; Mäkiranta & Hänninen 1999). Kysymys on avoin ja ajankohtainen myös ohjauksen kentässä lähestymistavasta ja kontekstista riippumatta (Vehviläinen 1999, 268-269).

Engeström (1987; 1995) rinnastaa kolmannen tason oppimisen samaksi ilmiöksi, joka esiintyy hänen ekspansiivisen oppimisen teoriassaan. Siinä oppiminen nähdään uusia toimintamalleja tuottavana. Se ei etene suoraviivaisesti eikä ennakoitavasti. Se eroaa kokemuksellisen ja kokeilevan oppimisen malleista jo sikäli, että oppiminen nähdään avoimena syklinä. Muutoksen eli oppimisen päämäärä ei ole tarkkaan ennustettavissa. (emt.) Metatavoitteena saattaisi tällöin olla lisääntyvä hallinnantunne eli tietoisuus myös omista kyvyistä tuottaa ja käytännössä toteuttaa tulevaisuudessakin uudenlaisia toimintaperiaatteita (ks. Järvillehto 1997, 10).

Tulokset tarjoavat ilmeisen haasteen jatkotutkimukselle: Ensinnäkin olisi perusteltua tarkemmin selvittää, miten toisen ja kolmannen asteen oppiminen toteutuvat ohjattavan ja hänen sosiaalisen kontekstinsa suhteessa. Toiseksi tulisi myös arvioida, millainen ratkaisusuuntautuneesti työskentelevän ohjaajan toimintatapa tukisi toisen ja kolmannen asteen oppimista.

### 8.3 Tutkimuksen luotettavuus ja merkitys

Tutkimuksen luotettavuustarkastelut on hajautettu niille luonteviin yhteyksiin: Teoreettisen taustan rakentamisessa on arvioitu tutkimuksessa käytettävien konstruktioiden – teorioiden, mallien ja käsitteiden – sisältö- ja käsitevalideettia, taustaoletuksia ja rajoituksia. Tutkimuskohdetta käsittelevässä luvussa on kiinnitetty erityistä huomiota ratkaisusuuntautuneen työotteen sekä filosofisiin että menetelmällisiin ongelmiin. Tutkimusotetta ja –menetelmiä koskeva evaluoiva aines on sisällytetty osatutkimusten raportointiin. Kaikkien kolmen osatutkimuksen menetelmäspesifit luotettavuustarkastelut on esitetty. Osatutkimuksissa annetut esimerkit identifioiduista menettelytavoista ja ongelmakäsityksistä sekä attribuoinneista ja niiden muutoksista mahdollistavat lukijan oman kriittisen arvion luokittelun onnistuneisuudesta ja sen yhtäpitävyydestä teoreettisten lähtökohtien kanssa. *Ohjaaja tutkijana* –näkökulmaa on eritelty ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa.

Tutkimuksen yleisenä rajauksena ja samalla rajoituksena voi pitää sitä, että keskittyminen muutoksen ja oppimisen tarkasteluun kielellisen vuorovaikutuksen tasolla tavoittaa vain osan käyttäytymisen kuvaukseen, ymmärtämiseen, selittämiseen ja muuttamiseen tähtäävästä todellisuudesta. Kielellinen vuorovaikutus on vain osa yksilön havaittavaa käyttäytymistä. (ks. Vuorinen 1990, 88–89.)

Toinen tietoinen rajaus koskee keskittymistä prosessinäkökuulmaan, jolloin muutoksen ja oppimisen pitempiaikainen merkitys ja vaikutus jää tavoittamatta. Toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa on osin sitouduttu lähtökohtaan, jossa asiakkaiden ja opiskelijoiden oma raportointi (engl. consumer reports) luonnollisissa konteksteissa nähdään vaihtoehtona perinteiselle koeasetelmalliselle tuloksellisuustutkimukselle, kun tutkitaan terapia- ja ohjausprosessien aikaisia muutoksia (ks. Seligman 1995). Varsinaisissa omaa raportointia hyödyntävissä tutkimuksissa asiakkaat ovat arvioineet terapian tehokkuutta ja sen vaikutusta psyykkiseen hyvinvointiin (emt.; ks. myös Vikeväinen-Tervonen 1998). Tässä tutkimuksessa asiakkaat ja opiskelijat kuvasivat ongelma-, tavoite- ja jälkitilanteita, joista sitten tunnistettiin attribuutiomuutoksia. Vaikka asiakkaan oma arvio onkin usein korreloinut positiivisesti asiantuntijan tekemään arvioon, Seligman (emt.) varoittaa yleistettävyyden, spontaanin tai terapiasta/ohjauksesta riippumattoman tilanteen paranemisen sekä optimismin ongelmista. Etenkin toisessa ja kolmannessa osatutkimuksessa jää avoimeksi kysymykseksi terapian ja ohjauksen ulkopuolisten kontekstien merkitys ja niissä tapahtuvien asioiden osuus muutoksessa ja sen pysyvyydessä.

Tutkimus liittyy kiinteästi käytännön terapia- ja ohjaustyöhön. Yleisesti tutkimuksen yksi tapa ottaa etäisyyttä käytäntöön on asettaa kyseenalaiseksi niitä käytännön terapia- ja ohjaustyötä ohjaavia käsityksiä, oletamuksia ja arvostuksia, jotka ovat vakiintuneet itsestäänselvyyksiksi (ks. esimerkiksi Argyris 1992; Argyris *et al.* 1985). Tulokset tarjoavat terapia- ja ohjaustilanteisiin sovellettavia uusia periaatteita, joita voidaan käyttää myös alan koulutuksessa.



## LÄHTEET

- Ahokas, M. & Vilkkumaa, I. 1984. Kurt Lewin ja sosiaalipsykologian kenttä. Teoksessa: P. Myllyniemi & K. Helkama (toim.) *Sosiaalipsykologian näköaloja*. Helsinki: WSOY, 36–51.
- APA (American Psychological Association). 1992. Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist* 47, 1597–1611.
- Argyris, C. 1992. *On organizational learning*. Cambridge: Blackwell.
- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. M. 1985. *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ayton, P. 1992. On the competence and incompetence of experts. Teoksessa: G. Wright & F. Bolger (toim.) *Expertise and decision support*. New York: Plenum.
- Bales, R.F. & Cohen, S.P. 1979. *SYMLOG. A System for the Multiple Level Observation of Groups*. New York: Free Press.
- Bandler, R. & Grinder, J. 1979. *Frogs into princes. Neuro linguistic programming*. Utah: Real People Press.
- Bateson, G., Jackson, D. D., Haley, J. & Weakland, J. H. 1956. Toward a Theory of Schizophrenia. *Behavioral Science* 1, 251–264.
- Bateson, G. 1963. Exchange of Information about Patterns of Human Behavior. Teoksessa: W. S. Fields & W. Abbott (toim.) *Information Storage and Neural Control*. Springfield: Charles C. Thomas Publishers.
- Bateson, G. 1970. The Message of Reinforcement. Teoksessa: Alain *et al.* (toim.) *Language Behavior: A Book of Readings in Communication*. Hague & Paris: Mouton.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bateson, G. 1986. *Metaloger*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Beck, J. S. 1995. *Cognitive therapy, basics and beyond*. New York: Guilford.
- Berg, I. K. 1991. *Perhekeskeisen työn opas*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Beuttler, L. 1986. Research on therapists variables in psychotherapy. Teoksessa: S. L. Garfield & A. Bergin (toim.) *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. An Empirical Analysis*. New York: Wiley.
- Bischof, G. P. 1993. Solution-focused brief therapy and experiential family therapy activities: An integration. *Journal of Systemic Therapies* 12, 3, 61–73.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bonarius, H. 1990. *The client as co-investigator: The solution to the psychological paradox in counseling*. IRTAC Conference. Youth in 1990s: Challenges and opportunities for counseling and education. Helsinki, Finland, July 1–5, 1990. Työministeriö.
- Bonnington, S. B. 1993. Solution-Focused Brief Therapy: Helpful Interventions for School Counselors. *School Counselor* 41, 126–128.
- Boscolo, L. 1987. *Milan systemic family therapy*. New York: Basic Books.
- Bowen, M. 1976. Theory in the Practice of Psychotherapy. Teoksessa: P. J. Guerin (toim.) *Family therapy: theory and practice*. New York: Gardner Press, 42–90.

- Brehm, S. S. & Smith, T. W. 1986. Social psychological approaches to psychotherapy and behavior change. Teoksessa: S. L. Garfield & A. E. Bergin (toim.) *Handbook of psychotherapy and behavior change*. 3. painos. New York: Wiley, 69–116.
- Brehmer, B. 1980. In one word: Not from experience. *Acta Psychologica* 45, 223–241.
- Brickman, P., Rabinowitz, V. C., Karuza, J., Jr., Coates, D., Cohn, E. & Kidder, L. 1982. Models of helping and coping. *American Psychologist* 37, 368–384.
- Brown, R. 1988. *Group Processes. Dynamics within and between Groups*. Worcester: Basil Blackwell.
- Burr, W. 1993. Evaluation der anwendung lösungsorientierter kurztherapie in einer kinder- und jugend-psychiatrischen praxis. *Familiendynamik* 18, 11–21.
- Bøttcher, L., Holme, M., Joergensen, B. & Weltzer, K. 1995. Evaluering af systemisk korttidsterapi. *Fokus på Familjen* 1, 19–32.
- Corey, G. 1996. *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. 5. painos. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- De Jong, P. & Hopwood, L. 1996. Outcome research on treatment conducted at the Brief Family Therapy Center, 1992–1993. Teoksessa: S. D. Miller, M. A. Hubble & B. L. Duncan (toim.) *Handbook of solution-focused brief therapy*. San Francisco: Jossey-Bass, 272–298.
- De Shazer, S. 1985. *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton.
- De Shazer, S. 1988. *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton.
- De Shazer, S. 1991. *Putting difference to work*. New York: Norton.
- De Shazer, S. 1994. *Words Were Originally Magic*. New York: Norton.
- De Shazer, S. 1995. *Ratkaisevat erot*. Jyväskylä: Gummerus.
- De Shazer, S., Berg, I. K., Lipchik, E., Nunnally, E., Molnar, A., Gingerich, W. C. & Weiner-Davis, M. 1986. Brief therapy: focused solution development. *Family Process* 25, 207–221.
- Dewey, J. 1963. *Experience & Education*. New York: Collier Books.
- Dey, I. 1995. *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- Digman, J. M. 1990. Personality structure: emergence of the five-factor model. *Annual Review Psychology* 41, 417–440.
- Dilts, R. 1990. *Changing belief systems with NLP*. California: Meta Publications.
- Downing, J. & Harrison, T. 1992. Solutions and School Counseling. *School Counselor* 39, 327–332.
- Dworkin, R. J. 1992. *Research persons with mental illness*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 30. Newbury Park, California: Sage Publications.
- D’Zurilla, T. & Nezu, A. 1982. Social problem solving in adults. Teoksessa: P. C. Kendall (toim.) *Advances in cognitive behavioral research and therapy*. New York: Academic Press, 201–274.
- Efran, J. S., Lukens, J. R. & Lukens, M. D. 1988. Constructivism: what’s in it for you. *Family Therapy Networker, Sept/Oct*, 27–35.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Engeström, Y. 1991. Reconstructing organizational memory in a health center. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory* 9/10, 20–26.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- English, H. B. & English, A. C. 1958. *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms*. New York: David McKay.
- Eskola, A. 1985A. *Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan. Persoonallisuuden tutkimuksen metodologisia opetuksia*. Juva: WSOY.
- Eskola, A. 1985B. Ihmis- ja maailmankuvan eettinen merkitys tutkijan työssä. Teoksessa: H. Jalkanen & A. Palmroth (toim.) *Tieteellisen toiminnan vastuu*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta.
- Eysenck, H. 1952. The effects of psychotherapy: an evaluation. *Journal of Consultation Psychology* 16, 319–324.
- Feldman, J. 1986. On the difficulty of learning from experience. Teoksessa: H. P. Sims, Jr. & D. A. Gioia (toim.) *The thinking organization: Dynamics of organizational social cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feshback, S. & Weiner, B. 1982. *Personality*. Lexington, Massachusetts: D. D. Heath and Company.
- Fichten, C. S. 1984. See it from my point of view: Videotape and attribution in happy and distressed couples. *Journal of Social and Clinical Psychology* 2, 125–142.
- Furman, B. 1986A. *Lyhytterapia ja perheterapia*. Keuruu: Otava.
- Furman, B. 1986B. *Systeemien salat. Perheterapiaa ristiin rastiin*. Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisusarja L. Helsinki.
- Furman, B. 1988. Terapeutin ajattelutapa ja sen vaikutus terapeutin työskentelyyn. Teoksessa: B. Furman & M. Jakobsson (toim.) *Ongelmista ratkaisuihin*. Jyväskylä: Gummerus, 132–146.
- Furman, B. & Ahola, T. 1993. *Muutokset: terapiasta ratkaisuihin*. Keuruu: Otava.
- Garfield, S. L. & Bergin, A. E. 1994. Introduction and historical overview. Teoksessa: A. E. Bergin & S. L. Garfield (toim.) *Handbook of psychotherapy and behavior Change*. 4. painos. New York: Wiley, 3–18.
- Gergen, K. 1992. *Toward transformation in social knowledge*. New York: Springer-Verlag.
- Gibson, R. L. & Mitchell, M. H. 1990. *Introduction to counseling and guidance*. 3. painos. New York: Macmillan.
- Giddens, A. 1979. *Central problems in social theory*. Lontoo: Macmillan Press.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. 1991. *Family therapy: an overview*. California: Brooks/Cole.
- Gustad, J. W. 1953. The definition of counseling. Teoksessa: R. F. Berdie (toim.) *Roles and relationships in counseling*. Minnesota Studies in Student Personnel Work 3. Minneapolis: University of Minnesota Press, 3–19.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1987. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. 3. painos. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 3. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hahn, M. E. & MacLean, M. S. 1955. *Counseling Psychology*. New York: McGraw-Hill.



- Hakosalo, H. 1997. Mielen manipuloinnista sielun kirurgiaan: suggestio ja psykoterapian synty. Teoksessa: J. Ihanus (toim.) *Psykoterapiat eilen ja tänään*. Helsinki: Yliopistopaino, 26–43.
- Haley, J. 1985. *Conversations with Milton H. Erickson, M.D.* Vol. 1. New York: Triangle, 83–84.
- Harré, R. 1981. The positivist-empiristic approach and its alternative. Teoksessa: P. Reason & J. Rowan (toim.) *Human Inquiry*. Avon: Wiley, 3–18.
- Harré, R., Clarke, D. & De Carlo, N. 1985. *Motives and mechanisms*. Lontoo: Methuen.
- Hartmann, D. P. & Wood, D. D. 1982. Observation methods. Teoksessa: A. S. Bellack, M. Herzen & A. E. Kazdin (toim.) *International handbook of behavior modification and therapy*. New York: Plenum, 109–138.
- Heider, F. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heinonen, V. 1989. *Kasvatustieteen perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Helander, J. 1994A. Systeemiset auttamismenetelmät peruskoulussa. *Perheterapia* 2, 47–53.
- Helander, J. 1994B. *Ongelmakäsitysten muutokset ratkaisukeskeisesti työskentelevässä pienryhmässä*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Syventävien opintojen tutkielma.
- Helander, J. 1996. Tieto, kehät ja luovuus: kolme näkökulmaa toiminnan ja vuorovaikutuksen muutokseen koulussa. *Perheterapia* 2, 35–40.
- Helander, J. 1997. Kausaaliattribuutiot ja ratkaisusuuntautunut lyhytterapia: yksilö- ja ryhmäterapioihin osallistuneiden aikuisten ongelmaansa koskevat attribuoinnit ja niiden muutokset. *Perheterapia* 4, 40–47.
- Helander, J. 1998B. Tarvitaanko sosiaali- ja terveysalan orientoivaa koulutusta? *Kuntoutus* 3, 37–45.
- Helander, J. 1999. Ajattelu alkaa ihmetyksestä. *Ratkes* 4, 44–45.
- Helminen, H. 1991. Kaaos ryhmässä. *Ryhmätyö* 2, 2–5.
- Heppner, P., Hibel, J., Neal, G., Weinstein, C. & Rabinowitz, F. 1982. Personal problem solving: A descriptive study of individual differences. *Journal of Counseling Psychology* 29, 66–75.
- Hoffman, L. 1985. *Perheterapia. Systeeminen näkemys*. Espoo: Weilin & Göös.
- Hyyppä, H. 1983. *Avointen järjestelmien teoria työhöjauksen viitekehystenä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17.
- Hämeenaho, P. 1988. Milton H. Ericksonin jäljillä. Teoksessa: B. Furman & M. Jakobsson (toim.) *Ongelmista ratkaisuihin*. Jyväskylä: Gummerus.
- Järvilehto, S. 1997. *Hallinnantunne työkyvyn kulmakivenä*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 58.
- Järvilehto, T. 1994. *Ihminen ja ihmisen ympäristö. Systeemisen psykologian perusteet*. Oulu: Pohjoinen.
- Järvilehto, T. 1995. *Mikä ihmistä määrää? Ajatuksia yhteistyöstä, tietoisuudesta ja koulutuksesta*. Oulu: Pohjoinen.
- Karmiloff-Smith, A. & Inhelder, B. 1975. 'If you want to get ahead, get a theory.' *Cognition* 3, 195–212.

- Kauppi, A. 1993. Pehmeä systeeminen metodologia. Teoksessa: T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 33–79.
- Kelly, G. A. 1955. *The psychology of interpersonal constructs*. New York: Norton.
- Kemmis, S. 1997. Action Research. Teoksessa: J. P. Keeves (toim.) *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon Press.
- Kerlinger, F. N. 1986. *Foundations of Behavioral Research*. 3. painos. Forth Worth: Holt, Rinehart and Winston.
- Kiesler, D. J. 1971. Experimental designs in psychotherapy research. Teoksessa: S. L. Garfield & A. E. Bergin (toim.) *Handbook of psychotherapy and behavior change*. New York: Wiley, 36–74.
- Kimmel, A. J. 1998. *Ethics and values in applied social research*. Applied Social Research Methods Series, Vol. 12. Newbury Park, California: Sage.
- Kiser, D. 1988. *A follow-up study conducted at the Brief Family Therapy Center of Milwaukee*. University of Wisconsin-Milwaukee. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Kiser, D. J., Piercy, F. P. & Lipchik, E. 1993. The integration of emotion in solution-focused therapy. *Journal of Marital and Family Therapy* 19, 3, 233–242.
- Kivivuori, J. 1991. *Psykokulttuuri. Sosiologinen näkökulma arjen psykologisoitumisen prosessiin*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kleberg, R. 1992. *Coping with Trauma. Theory, Prevention and Treatment*. Swets & Zeitlinger.
- Kolb, D.A. 1983. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.
- Korkeila, J. 1994. Mittaus psykoterapiatutkimuksessa: voiko tiedostamatonta formalisoida. Teoksessa: H. Karlsson (toim.) *Mielen malleja*. Helsinki: Yliopistopaino, 140–163.
- Koss, M. P. & Shiang, J. 1994. Research on brief psychotherapy. Teoksessa: S. L. Garfield & A. E. Bergin (toim.) *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4. painos). New York: Wiley, 664–700.
- Kral, R. 1992. Solution-Focused Brief Therapy: Applications in the Schools. Teoksessa: M. J. Fine & C. Carlson (toim.) *Handbook of Family-School Intervention*. Boston: Allyn & Bacon.
- Krippendorff, K. 1980. *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Newbury Park: Sage.
- Krumboltz, J. D. & Thorensen, C. 1976. *Counseling methods*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. *Oppilasko ongelma. Oppilashuolto koulun systeemeissä*. Jyväskylä: Gummerus.
- L'Abate, L. 1987. *Paradoksi: avain muutokseen. Paradoksiterapian teoria yksilöiden, parien ja perheiden hoidossa*. Helsinki: Tammi.
- Lairio, M. 1988. *Nuoruusiän kehitystehtävät ja oppilaanohjaus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 19.
- Laitila, A. & Wahlström, J. 1993. Kertomus, diskurssi ja keskustelu: perheterapeuttinen näkökulma psykoterapioiden integraatioon. *Psykologia* 28, 432–440.

- Laitila, A. 1996. Kontekstualismi ja psykoterapiatutkimus: tietoteoreettisia perusteita. Teoksessa: A. Toskala ja J. Wahlström (toim.) *Psykoterapian prosessit: tutkimukselliset konstruktiot*. Acta Psychologica Fennica 9. Rauma: Suomen Psykologinen Seura.
- Lambert, M. J. & Bergin, A.E. 1994. The effectiveness of psychotherapy. Teoksessa: S. L. Garfield & A. E. Bergin (toim.) *Handbook of psychotherapy and behavior Change*. 4. painos. New York: Wiley, 143–189.
- Lambert, M. J., Shapiro, D. & Bergin, A. 1986. The effectiveness of psychotherapy. Teoksessa: S. L. Garfield & A. E. Bergin (toim.) *Handbook of psychotherapy and behavior change*. 3. painos. New York: Wiley.
- Layden, M. A. 1982. Attributional style therapy. Teoksessa: C. Antaki & C. Brewin (toim.) *Attributions and psychological change: Applications of attributional theories to clinical and educational practice*. New York: Academic Press.
- Leahey, M. & Wallace, E. 1988. Strategic groups: One perspective on integrating strategic and group therapies. *Journal for Specialists in Group Work* 13, 4, 209–219.
- Lefcourt, H. M. 1982. *Locus of control. Current trends in theory and research*. New Jersey: LEA Publishers.
- Lehtinen, V., Alanen, Y., Anttinen, E. E., Eerola, K., Lönnqvist, J., Pylkkänen, K. & Taipale V. (toim.). 1989. *Sosiaalipsykiatria*. Helsinki: Tammi.
- Lewin, K. 1951. *Field theory in social science*. New York: Harper & Brothers.
- Lewis, E. C. 1970. *The psychology of counseling*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lindfors, O. 1997. Onko psykoterapia tuloksellista? Teoksessa: J. Ihanus (toim.) *Psykoterapiat eilen ja tänään*. Helsinki: Yliopistopaino, 163–185.
- Lindh, G. (toim.) 1988. *Vägledningsboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Luukkonen, J. 1978. *Ohjauspalvelujen käyttäjien peruskoulun oppilaanohjaukseen kohdistamat odotukset*. Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitoksen julkaisuja 35.
- Mahrer, A. R. 1988. Discovery-oriented psychotherapy research. Rationales, aims, and methods. *American Psychologist* 43, 694–702.
- Mattila, A. 1998. Ratkaisukeskeisen terapian tuloksellisuudesta. Teoksessa: A. Mattila (toim.) *Voimavarat, ratkaisut ja tarinat*. Kuntoutussäätiön työselosteita 16. Helsinki. 107 – 122.
- Maturana, H. 1978. Biology of Language: The epistemology of reality. Teoksessa: G. A. Miller & E. Lenneberg (toim.) *Psychology and biology of language and thought*. New York: Academic Press.
- Maturana, H. & Varela, F. 1980. *Autopoiesis and cognition. The realization of the living*. Boston: D. Reidel.
- Maturana, H. & Varela, F. 1987. *The tree of knowledge*. Boston: New Science Library.
- Macdonald, A. J. 1994. Brief therapy in adult psychiatry. *Journal of Family Therapy* 16, 415–426.
- McKeel, A. J. 1996. A clinician's guide to research on solution-focused brief therapy. Teoksessa: S. D. Miller, M. A. Hubble & B. L. Duncan (toim.) *Handbook of solution-focused brief therapy*. San Francisco: Jossey-Bass, 251–271.
- Merrell, F. 1982. *Semiotic Foundations. Steps toward an Epistemology of Written Texts*. Bloomington: Indiana University Press.
- Metcalf, L. 1998. *Solution-Focused Group Therapy. Ideas for Groups in Private Practice, School Agencies and Treatment Programs*. New York: Free Press.

- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1988. *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Minuchin, S. 1982. Family Therapy: Technique or theory? Teoksessa: D. Coleman & K. Speeth (toim.) *The Essential Psychotherapies*. New York: New American Library.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. *Erytispedagogiikan metodologinen perusta*. Jyväskylä: Ateena.
- Murphy, J. J. 1996. Solution-Focused Therapy in the Schools. Teoksessa: S. D. Miller, B. L. Duncan & M. Hubble (toim.) *Handbook of Solution-Focused Brief Therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mynors-Wallis, L. M., Gath, D. H., Lloyd-Thomas, A. R. & Tomlinson, D. 1995. Randomized controlled trial comparing problem solving treatment with amitriptyline and placebo for major depression in primary care. *British Medical Journal Vol. 310*, 441–445.
- Mäkelä, K. 1987. Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuoja. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) *Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Tammi.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa: K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkeläinen, P. 1992. *Elämänhallinta työelämän muutostilanteissa. Ohjaavan koulutuksen arviointia*. Ammatti-instituutin julkaisuja (A-sarja) 2.
- Mäkiranta, A. & Hänninen, P. 1999. Terapeuttinen yhteistyö kognitiivisessa psykoterapiassa. *Psykologia 4*, 244–250.
- Niiniluoto, I. 1990. *Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Filosofinen käsiteanalyysi*. Helsinki: VAPK.
- Nummenmaa, A. R. 1992. *Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen*. Opetushallitus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Nunnally, E. 1990. *Ensimmäisen istunnon rakenne*. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Nykänen, S. & Vuorinen, R. 1991. *Oppilaanohjaustyö kehittämisen. Oppilaanohjauksen kohde- ja teorianhistoriallinen analyysi Suomessa vuosina 1970 – 1990*. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 2.
- O'Hanlon, B. & Weiner-Davis, M. 1990. *Ratkaisut löytyvät. Psykoterapian uusi suunta*. Helsinki: Tammi.
- Ojanen, M. 1997. Lyhytterapioiden, erityisesti NLP:n tuloksellisuutta arvioiva tutkimusprojekti. Alustavia tutkimustuloksia. *NLP Mielilehti 4*, 8–11.
- Patterson, C. H. 1971. *An introduction to counseling in the schools*. New York: Harper & Row.
- Patterson, C. H. 1974. *Relationship counseling and psychotherapy*. New York: Harper & Row.
- Peavy, R.V. 1984. *Counseling adults for decision-making. A pragmatic orientation*. Minister of Supply and Services Canada.
- Peavy, R.V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Pepinsky, H. & Pepinsky, P. 1954. *Counseling theory and practise*. New York: Ronald Press.

- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. 1984. Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review* 91, 347–374.
- Peterson, C., Schwartz, S. M. & Seligman, M. E. P. 1981. Self-blame and depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology* 41, 2, 253–259.
- Peterson, K., Prout, M. & Schwarz, R. 1991. Post-traumatic Stress Disorder. A Clinician's guide. Plenum.
- Pinsof, W. M. 1988. Strategies for the study of family therapy process. Teoksessa: L. C. Wynne (toim.) *The State of the Art in Family Therapy Research: Controversies and Recommendations*. New York: Family Process Press, 159–174.
- Plas, J.M. 1986. *Systems psychology in the schools*. New York: Pergamon Books.
- Powney, J. & Watts, M. 1987. *Interviewing in educational research*. London: Routledge.
- Prince, S. E. & Jacobson, N. S. 1995. A review and evaluation of marital and family therapies for affective disorders. *Journal of Marital and Family Therapy* 21, 4, 377–401.
- Psykoterapiaprojekti*. 1993. Tutkimussuunnitelma. Suomen Akatemia, Kansaneläkelaitos, Kuntoutussäätiö, Helsingin yliopistollinen keskussairaala ja Helsingin yliopisto.
- Psykoterapia Suomessa*. 1994. Toim. K. Pulkkänen, R. Pöllänen & M. Upanne. STAKES. Oppaita 29.
- Puolimatka, T. 1996. *Kasvatus ja filosofia*. 2. painos. Rauma: Kirjayhtymä.
- Quick, E. K. 1996. *Doing what works in brief therapy. A strategic solution focused approach*. San Diego: Academic Press.
- Rhodes, J. 1993. The Use of Solution-Focused Brief Therapy in Schools. *Educational Psychology in Practice* 9, 27–34.
- Rhodes, J. & Ajmal, Y. 1995. *Solution Focused Thinking in Schools*. London: BT Press.
- Riikonen, E. 1992. *Auttamistyön ongelmakäsitykset ja haastattelukäytännöt. Ongelmakielestä kompetensikieleen*. Kuntoutussäätiön tutkimuksia 32. Helsinki.
- Riikonen, E. & Smith, G. M. 1997. *Re-imagining therapy. Living conversations and relational knowing*. London: Sage.
- Rogers, C. R. 1942. Client-centered psychotherapy. *Scientific American* 187, 70.
- Ross, L., Rodin, J. & Zimbardo, P.G. 1969. Toward an attribution therapy: The reduction of fear through induced cognitive-emotional misattribution. *Journal of Personality and Social Psychology* 12, 279–288.
- Rotter, J. B. 1966. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs* 80, 1–28.
- Ruesch, J. & Bateson, G. 1968. *Communication. A Social Matrix of Psychiatry*. New York: Norton.
- Sava, I. 1987. *Työnohjaus ja opettajan tietoisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Seikkula, J. 1991. *Perheen ja sairaalan rajasysteemi potilaan sosiaalisessa verkostossa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 80.
- Seligman, M. E. P. 1995. The effectiveness of psychotherapy: The Consumer Reports study. *American Psychologist* 50, 965–974.
- Seligman, M. E. P., Abrahamson, L. Y., Semmel, A. & von Baeyer, C. 1979. Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology* 88, 3, 242–247.

- Selvini Palazzoli, M. & al. 1978. *Paradox and counterparadox*. New York: Jason Aronson.
- Selvini Palazzoli, M. & al. 1980. Hypothesizing – Circularity – Neutrality: Three Guidelines for the Conductor of the Session. *Family Process* 19, 3–12.
- Sherzer, B. & Stone, S. C. 1980. *Fundamentals of counseling*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Smith, G. E. 1955. *Counseling in the secondary school*. New York: Macmillan.
- Steenbarger, B. N. 1992. Toward science-practice integration in brief counselling and therapy. *The Counselling Psychologist* 20, 3, 403–450.
- Sternberg, R. J. & Frensch, P. A. 1992. On being an expert: A cost-benefits analysis. Teoksessa: R. R. Hoffman. (toim.) *The psychology of expertise: Cognitive research and empirical AI*. New York: Springer.
- Stierlin, H. 1988. Systemic optimism – systemic pessimism: two perspectives on change. *Family Process* 27, 121–128.
- Taipale, E. 1989. *Yksilö- ja pienryhmätutkimuksen tilastollisista menetelmistä*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen opetusmonisteita 21.
- Tomlinson, H. 1990. After truth: Post-modernism and the rhetoric of science. Teoksessa: H. Lawson & L. Appignanesi (toim.) *Dismantling truth; reality in the post-modern world*. Lontoo: ICA, 43–57.
- Tomm, K. (1987A) Interventive Interviewing. Part II: Reflexive Questioning as a Means to Enable Self-Healing. *Family Process* 26, 167–183.
- Tomm, K. (1987B) Interventive Interviewing. Part I: Strategizing as a Fourth Guideline for the Therapist. *Family Process* 26, 3–13.
- Tomm, K. (1988A) *Interventiivinen haastattelu*. Jyväskylä: Gummerus.
- Tomm, K. (1988B) Interventive Interviewing. Part III: Intending to Ask Linear, Circular, Strategic, or Reflexive Questions. *Family Process* 27, 1–15.
- Totro, T. 1984. Työnohjauksen kasvatuksellinen viitekehys. Teoksessa: K. Aalto (toim.) *Työnohjaus. Ammatillisen kasvun avain*. Hämeenlinna: Kirjapaja.
- Vace, N. A. & Loesch, L. C. 1987. *Counseling as a profession*. Muncie: Accelerated Development.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Vataja, S., Vierros, A. & Mattila A. 1998. Asiakasseurantaa VAK-keskuksessa. Teoksessa: A. Mattila (toim.) *Voimavarat, ratkaisut ja tarinat*. Kuntoutussäätiön työselosteita 16. Helsinki, 123–143.
- Vehviläinen, S. 1999. *Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytic Study of Counselling Encounters in Career Guidance Training*. Helsinki: University of Helsinki. Department of Education.
- Venkula, J. 1989. Toiminnan yhteys tiedonmuodostukseen. *Tiedepolitiikka* 4.
- Vesala, K. M. 1992. *Pienryttäjäien kontrollipremissit. Sosiaalipsykologinen tarkastelu*. Acta Psychologica Fennica 5. Rauma: Suomen Psykologinen Seura.
- Viveväinen-Tervonen, L. 1998. *Akateemisten työttömien työnhakijoiden psyykinen valmennus*. Acta Universitatis Tamperensis 602.
- Vuorinen, R. 1990. *Persoonallisuus ja minuus*. Juva: WSOY.

- Vähämöttönen, T. 1998. *Reframing career counselling in terms of counsellor-client negotiations. An interpretive study of career counselling concepts and practice.* University of Joensuu, Publications in social sciences 34.
- Watts, A., Law, B., Killeen, J. & Hawthorn, R. 1996. *Rethinking careers, education and guidance.* London: Routledge.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. 1967. *Pragmatics of human communication.* New York: Norton.
- Weakland, J.H. 1976. Communication theory and clinical change. Teoksessa: P. J. Guerin (toim.) *Family therapy: theory and practice.* New York: Gardner.
- Weakland, J. H. 1982. Brief Therapy: Focused Problem Resolution. Teoksessa: D. Coleman & K. Speeth (toim.) *The Essential Psychotherapies.* New York: New American Library.
- Weakland, J. H., Fisch, R., Watzlawick, P. & Bodin, A. 1974. Brief Therapy: Focused problem resolution. *Family Process* 13, 141–168.
- Weiner, B. 1983. Some thoughts about feelings. Teoksessa: S. G. Paris, G. M. Olson & H. W. Stenvenson (toim.) *Learning and motivation in the classroom.* London: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, B. 1986. *An Attributional theory of motivation and emotion.* New York: Springer.
- Weyant, J. M. 1986. *Applied social psychology.* New York: Oxford University Press.
- White, M. & Epston, D. 1990. *Narrative means to therapeutic ends.* New York: Norton.
- Wynne, L. C. 1988. Editors comments. Teoksessa: L. C. Wynne (toim.) *The state of the art in family therapy research.* New York: Family Process.
- Yin, R.K. 1993. *Applications of case study research.* Applied social research methods series 34. Newbury Park, California: Sage.
- Yin, R.K. 1994. *Case study research: design and methods.* Applied social research methods series 5. Newbury Park, California: Sage.
- Ziegler, P. 1998. Solution-Focused Therapy for the Not-So-Brief Clinician. *Journal of Collaborative Therapies* 6, 1, 22–25.

# LIITTEET

## Liite 1

### Osatutkimuksissa käytetyt litterointimerkinnot

#### *Osatutkimus 1*

- [ ] tutkijan kommentti, joka liittyy joko käyttäytymiseen (esimerkiksi: nauraa) tai tilanteeseen (esimerkiksi: keskustelua opintoalasta)
- ... tauko
- - - epäoleellista keskustelua on jätetty raportista pois
- (ist N, pv N-N) tunniste, jossa 'ist N' viittaa istunnon järjestysnumeroon ja 'pv N-N' puheenvuorojen järjestysnumeroihin alkuperäisessä litteroinnissa

#### *Osatutkimus 2*

- ... tauko, joko ääninauhalta tunnistettu tai terapeutin muistiinpanoihin merkitty
- L attribuutioulottuvuus 'sijainti'
- C attribuutioulottuvuus 'kontrolli'
- S attribuutioulottuvuus 'pysyvyys'
- (Osallistuja N) tunniste, joka yksilöi tutkimukseen osallistuneen asiakkaan/potilaan

#### *Osatutkimus 3*

- ABC, 1. istunto, kuukausi 1998 tunniste, joka yksilöi tutkimukseen osallistuneen opiskelijan, ohjausistunnon järjestysnumeron kyseisellä opiskelijalla sekä istunnon ajankohdan

muut lyhenteet kuten edellisissä osatutkimuksissa





**Liite 2**  
**Ensimmäisen osatutkimuksen jäsenpuheenvuorot**

Puheenvuoroluokkien esiintyminen on ilmaistu prosenttiosuuksina ko. henkilön käyttämistä puheenvuoroista. Henkilön tilanteen käsittelyyn varattu istuntokerta on merkitty lihavoinnilla.

*LIISAN PUHEENVUOROT*

ISTUN- NOT	ONGELMA- PUHE	KOMPETENSSI- PUHE	YHDISTELMÄ- PUHE	NEUTRAALI- PUHE
1	26.7	20.0	6.7	46.6
2	11.3	11.3	6.5	70.9
3	2.3	16.3	0.0	81.4
4	2.0	18.0	2.0	78.0
5	7.7	23.1	1.5	67.7
<b>6</b>	<b>7.1</b>	<b>27.9</b>	<b>3.6</b>	<b>61.4</b>
7	11.3	41.5	0.0	47.2
ka.	9.8	22.6	2.9	64.7
				<b>N = 458</b>

*SINIKAN PUHEENVUOROT*

ISTUN- NOT	ONGELMA- PUHE	KOMPETENSSI- PUHE	YHDISTELMÄ- PUHE	NEUTRAALI- PUHE
1	19.4	6.5	6.5	67.6
2	--	--	--	--
3	4.5	18.2	0.0	77.3
<b>4</b>	<b>2.1</b>	<b>22.9</b>	<b>3.5</b>	<b>71.5</b>
5	0.0	11.4	0.0	86.6
6	0.0	18.0	0.0	82.0
7	4.7	42.9	0.0	52.4
ka.	5.2	20.0	1.9	72.9
				<b>N = 318</b>

*HANNAN PUHEENVUOROT*

ISTUN- NOT	ONGELMA- PUHE	KOMPETENSSI- PUHE	YHDISTELMÄ- PUHE	NEUTRAALI- PUHE
1	22.7	4.5	11.4	61.4
2	11.7	11.7	6.6	70.0
<b>3</b>	<b>10.8</b>	<b>14.2</b>	<b>13.3</b>	<b>61.7</b>
4	1.8	14.0	1.8	82.4
5	9.7	17.1	7.3	65.5
6	11.6	32.6	8.1	47.7
7	13.8	37.5	10.0	38.7
ka.	11.7	18.8	8.4	61.1
				<b>N = 529</b>

*RAIJAN PUHEENVUOROT*

ISTUN- NOT	ONGELMA- PUHE	KOMPETENSSI- PUHE	YHDISTELMÄ- PUHE	NEUTRAALI- PUHE
1	28.1	12.5	21.9	37.5
2	5.4	5.4	12.5	76.7
3	10.2	4.1	2.0	83.7
4	8.0	4.0	0.0	88.0
<b>5</b>	<b>14.2</b>	<b>12.4</b>	<b>12.4</b>	<b>61.0</b>
6	22.2	12.5	0.0	65.3
7	23.5	41.2	7.8	27.5
ka.	15.9	13.2	8.1	62.8
				<b>N = 390</b>